



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ
ΤΑΜΕΙΟ

Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης



ΤΟΜΟΣ Β΄

Επιστημονική επιμέλεια: Ελένη Τζελέπη-Γιαννάτου

ΑΘΗΝΑ 2008

Θέματα
Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης

Επιμέλεια: Ελένη Τζελέπη - Γιαννάτου

Αθήνα 2008



3^ο Κ.Π.Σ. 12^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ./Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1\ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1\ΚΑΤ.ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.Β
«Ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα στη Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης»
Συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Κ.Τ. 75%) και το Ελληνικό Δημόσιο (25%)

Φορέας Υλοποίησης: ΥΠΕΠΘ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Υπεύθυνος της Πράξης:

Αδάμ Αγγελής, *Πάρεδρος Πληροφορικής του Π.Ι.*

Αναπληρωτής Υπεύθυνος της Πράξης:

Διονύσιος Λουκέρης, *Πάρεδρος του Π.Ι.*

Μέλη:

Ευαγγελία Καγκά, *Σύμβουλος του Π.Ι.*

Κατερίνα Κασιμάτη, *Πάρεδρος του Π.Ι.*

Χαράλαμπος Μπαμπαρούσης, *Πάρεδρος του Π.Ι.*

Γιώργος Παυλίδης, *Πάρεδρος του Π.Ι.*

Αναστασία Παμουκτσόγλου, *Πάρεδρος του Π.Ι.*

Ευστρατία Σοφού, *Πάρεδρος του Π.Ι.*

Ελένη Τζελέπη – Γιαννάτου, *Πάρεδρος του Π.Ι.*

Φιλολογική επιμέλεια και ηλεκτρονική επεξεργασία:

Ελένη Κουκούλη, Ιωάννα Συρίου, Χρυσούλα Χαντζηκωνσταντινίδου

Εικαστικό εξωφύλλου: Δόμνα Μπογδάνου, Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ08

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Λεωφ. Μεσογείων 396, 153 41 Αγ. Παρασκευή

Τηλ. 210 63 99 990, fax 210 63 96 583

E-mail: diax@pi-schools.gr web site: www.pi-schools.gr

ISBN: 978-960-407-197-5

Προλογικό Σημείωμα

Σε περιόδους μεγάλων κοινωνικών αλλαγών όπως αυτή που βιώνουμε, το σχολείο, που για πολλούς είναι καθρέφτης της κοινωνίας και για άλλους εργαλείο μεταμόρφωσης της δεν είναι λιμάνι γαλήνης αλλά πεδίο συγκρούσεων.

Η εποχή μας κατέστησε ασαφή ή διέλυσε όρια και σύνορα κάθε είδους, εθνικά, κοινωνικά, πολιτικά, τεχνολογικά. Μια εποχή παγκοσμιοποίησης άρχισε στην οποία τα παραδοσιακά όρια που χώριζαν ιδεολογίες και κοινωνίες καταρρέπτονται και οι παραδοσιακές αξίες κάθε κοινωνίας αντιμετωπίζουν την πρόκληση της προσαρμογής τους σε παγκόσμια προοπτική.

Σ' αυτό το ασαφές κοινωνικό πεδίο ο ρόλος του σχολείου υφίσταται καταγιστικές αλλαγές. Δεν είναι πια η πηγή της γνώσης, ούτε το αποκλειστικό πεδίο της κοινωνικοποίησης. Ο εκπαιδευτικός έχει αναλάβει και άλλους ρόλους δύσκολους και πολύπλοκους για τους οποίους συνήθως δεν είναι εκπαιδευμένος.

Η πρόκληση των νέων ρόλων των εκπαιδευτικών πηγάζει από τις δημοκρατικές αρχές της εκπαίδευσης ποιότητας για όλους και των ίσων ευκαιριών. Ατομα τα οποία παλαιότερα δεν περνούσαν το κατώφλι του σχολείου, σήμερα δικαιωματικά απαιτούν εκπαίδευση που απαντά στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Η πρόκληση επίσης πηγάζει και από τη μεταφορά των συγκρούσεων της πολιτικής και κοινωνικής αρένας στην «αυλή» του σχολείου.

Σ' αυτό το ασαφές και συγκρουσιακό, συνήθως, πεδίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν όχι μόνο ως διαμεσολαβητές της γνώσης αλλά και ως διαχειριστές σχέσεων, ψυχοθεραπευτές, οδηγοί και πρότυπα του ηθικού βίου, υποστηρικτές και προστάτες της νεότητας.

Η διάχυτη αντίληψη όμως μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών είναι ότι δεν έχουν την αναγκαία προετοιμασία για την αντιμετώπιση προκλήσεων αυτού του είδους και του μεγέθους όπως οι προκλήσεις του σημερινού σχολείου.

Η παρούσα έκδοση, στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του ταχύρρυθμου επιμορφωτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε σε όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας κατά τη διάρκεια των ετών 2005-08, αποτελεί καρπό συλλογικής προσπάθειας και ελπίζουμε πως θα στηρίξει τον εκπαιδευτικό στο πολυσύνθετο έργο της διαχείρισης των προβλημάτων της σχολικής τάξης.

Στο πρώτο μέρος του τόμου διακρίνονται δύο άξονες. Ο ένας αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και ο άλλος τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Στον πρώτο άξονα παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών και προτείνονται τρόποι μετασχηματισμού και προσαρμογής του κοινού προγράμματος προκειμένου να υποστηριχθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε διάφορα μαθήματα ή βαθμίδες εκπαίδευσης. Στο δεύτερο άξονα ερευνώνται οι διαστάσεις της χαρισματικότητας και ο ρόλος του περιβάλλοντος στην εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών καθώς και οι βασικές αρχές της εκπαίδευσής τους σε ένα πλαίσιο ενταγμένο στη γενική εκπαίδευση.

Το δεύτερο μέρος του τόμου εστιάζεται στα προβλήματα συμπεριφοράς. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πρόληψη και στη θετική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Οι τομείς που παρουσιάζονται είναι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση ως μέσο πρόληψης, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, η σχολική βία και ο

εκφοβισμός, η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας και της συμμετοχικής δράσης.

Στο τρίτο μέρος του τόμου διακρίνονται δύο κύριες θεματικές: η πρώτη αναφέρεται στην πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και η δεύτερη στις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες συνδέονται εν πολλοίς και με την πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία. Στην πρώτη θεματική περιγράφεται η πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου και παρουσιάζονται προτάσεις και προγράμματα διαχείρισής της. Στη δεύτερη μελετώνται οι εκπαιδευτικές ανισότητες όχι μόνο εκείνων που δεν ανήκουν στο κυρίαρχο πολιτισμικό σώμα αλλά και αυτών που ανήκουν μεν αλλά βρίσκονται σε κίνδυνο αποτυχίας. Τέλος προτείνεται μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας το σχολείο της ένταξης ως απάντηση στις εκπαιδευτικές και ανθρώπινες ανάγκες των παιδιών του ελληνικού σχολείου.

Πιστεύουμε πως ο τόμος αυτός θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γνώσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις ποικίλες και περίπλοκες απαιτήσεις του ρόλου τους.

Ελένη Τζελέπη- Γιαννάτου, *PhD*

Πάρεδρος Αξιολόγησης ε.θ.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περιεχόμενα

Μέρος 1^ο : Διαχείριση ιδιαιτεροτήτων μαθητών

<i>Μπότσας Γεώργιος</i> Μαθησιακές δυσκολίες: Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων_____	08
<i>Παπαδόπουλος Θανάσης</i> Δυσκολίες μάθησης και διδακτική διαφοροποίηση στο γενικό σχολείο _____	23
<i>Μπότσας Γεώργιος</i> Προσαρμογές των διδακτικών στρατηγικών για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες_____	41
<i>Τσεσμελή Στυλιανή</i> Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών στα πλαίσια του δημοτικού σχολείου _____	55
<i>Περιστέρη Ελένη</i> Η εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας από δυσλεξικούς μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική: δυσκολίες και διδακτικές προτάσεις αντιμετώπισης_____	66
<i>Σούλης, Σ. και Φλωρίδης, Θ.</i> Χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές. _____	82

Μέρος 2^ο : Προβλήματα συμπεριφοράς

<i>Πούλου Μαρία</i> Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: Μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο _____	97
<i>Συφάκη Μαρία</i> Εφαρμογή στρατηγικών τροποποίησης της συμπεριφοράς _____	134
<i>Αναγνωστοπούλου Μαρία</i> Η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης _____	149
<i>Σαμπάνη Σωτηρία</i> Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης _____	160
<i>Πρεπουτσίδου Γαρυφαλλιά</i> Προγράμματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού ως μέσα αντιμετώπισης των προβλημάτων της σχολικής τάξης_____	171
<i>Θεοδοσάκης Δημήτρης</i> Διαχείριση συναισθηματικού τομέα_____	186

<i>Τσάκαλης Παναγιώτης</i> Σχολική Άρνηση- Φο/Βία- Επιθετικότητα: δύο πλευρές του ίδιου προβλήματος_____	195
<i>Κουδιγκέλη Φανή</i> Επιθετικότητα εναντίον συμμαθητών: εκφοβισμός_____	215
<i>Δροσινού Μαρία</i> Μελέτη περίπτωσης μαθητή με προβλήματα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο_____	230
<i>Ντίνας Κωνσταντίνος</i> Διεπιστημονική Προσέγγιση και Συμμετοχική Έρευνα Δράσης. Από το ειδικοκεντρικό στο καταναλωτικοκεντρικό μοντέλο δράσης _____	251
Μέρος 3^ο : Διαχείριση πολυπολιτισμοκότητας	
<i>Νικολάου Γεώργιος</i> Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους._____	262
<i>Μουμτζίδου Αργυρώ</i> Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσική αγωγή. Μια πρόταση διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική τάξη _____	277
<i>Νικολάου Γεώργιος, Ταβουλάρη Ζαχαρούλα και Καναβούρας Αντώνιος</i> Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο _____	291
<i>Κυπριανός Παντελής</i> Ετερότητα, εκπαιδευτικές ανισότητες, εκπαιδευτικοί _____	304
<i>Μαυρομάτης Ιωάννης</i> Διαπολιτισμικότητα στην τάξη _____	317
<i>Νικολάου Γεώργιος, Συρίου Ιωάννα</i> Η διδασκαλία στο «πολύχρωμο σχολείο»_____	333
<i>Μέλλα Αλεξάνδρα, Ταβουλάρη Ζαχαρούλα</i> Μεταγλωσσική αντίληψη και γνωστική ανάπτυξη στην διαπολιτισμική Εκπαίδευση _____	354
<i>Νικολάου Γεώργιος</i> Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης _____	368

Μέρος Ι

Διαχείριση Ιδιαιτεροτήτων Μαθητών

Μαθησιακές Δυσκολίες: Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων – Μια σύνοψη

Μπότσας Γιώργος

Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής – Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής

Διδάσκων Π.Δ. 407/ 80, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Το σημαντικότερο ίσως από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές του χώρου των Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η αδυναμία δόμησης ενός κεντρικού προφίλ για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η ύπαρξη τόσων πολλών και διαφορετικών χαρακτηριστικών, άλλα από τα οποία έχουν ενώ άλλα όχι τα συγκεκριμένα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, κάνουν το έργο τους όλο και πιο δύσκολο.

Παρ' όλα αυτά, ο εντοπισμός και η αναφορά συγκεκριμένων περιοχών γνωστικής επεξεργασίας, αλλά και άλλων στοιχείων, όπως οι πεποιθήσεις κινήτρων, τα συναισθήματα και η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, διευκολύνει τη βαθύτερη κατανόηση των συμπεριφορών τους μέσα στην τάξη. Οι αναφορές που γίνονται περιλαμβάνουν τα ελλείμματα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην επεξεργασία αισθητηριακών πληροφοριών, στη μνήμη, στην προσοχή, στις μεταγνωστικές δεξιότητες. Ακόμη εξετάζονται οι πεποιθήσεις κινήτρων των παιδιών, η κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά

Μαθησιακές Δυσκολίες, χαρακτηριστικά.

Εισαγωγή

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι πως αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών (Hammill, 1990). Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν όλα τα ίδια ακριβώς προβλήματα, καθιστώντας πολύ δύσκολο να δομηθεί ένα κεντρικό προφίλ. Παρ' όλα αυτά, τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται από τη βιβλιογραφία αποτελούν μια καλή σύνοψη των γνωστικών και άλλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007β).

Οι περιοχές που φαίνεται να αντιμετωπίζονται προβλήματα είναι η αισθητηριακή αντίληψη – επεξεργασία, η μνήμη και η λήθη, η προσοχή, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, τα κίνητρα, η συμπεριφορά, η κοινωνική εξέλιξη και η συναισθηματική εξέλιξη.

Αισθητηριακή αντίληψη – επεξεργασία

Πριν ακόμη από την περίοδο αφετηρίας και σταθεροποίησης των Μαθησιακών Δυσκολιών σε ερευνητικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (δεκαετία '60), οι ερευνητές είχαν προσπαθήσει να τις περιγράψουν (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007α). Το σύνολο σχεδόν των περιγραφών αυτών αναφέρονταν σε προβλήματα αισθητηριακής αντίληψης. Οι πρώτοι παράγοντες που «ενοχοποιήθηκαν» ως αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών ήταν αυτοί της οπτικής και έπειτα της ακουστικής αντίληψης. Σήμερα, έχει καταστεί σαφές πως δεν υπάρχουν προβλήματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς των ματιών και των αυτιών των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά με την επεξεργασία των πληροφοριών που προσέρχονται στο γνωστικό μηχανισμό των παιδιών από αυτούς.

Προβλήματα υπάρχουν στην οπτική επεξεργασία των πληροφοριών, αλλά και στην ακουστική τους επεξεργασία. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δυνατό να έχουν προβλήματα στην αντίληψη σχέσεων χώρου (Wong, 1998). Τα μικρότερα από αυτά αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα με τις σχέσεις του χώρου γύρω τους, σε σημείο που να χαρακτηρίζονται από αδεξιότητα και δυσκολίες στην κίνησή τους μέσα στην τάξη ή στο σπίτι. Ακόμη, μπορούν να συγχέουν το δεξί με το αριστερό, να δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν μια κατεύθυνση ή την αλλαγή της και γενικά να προσανατολίζονται στο χώρο (Satz & Morris, 1981). Οι δυσκολίες αυτές αλλοιώνονται με το πέρασμα του χρόνου και στην εφηβεία γίνονται πλέον δυσκολίες στην αντίληψη των χωρικών σχέσεων στη σελίδα ενός βιβλίου ή τετραδίου ή αδυναμία κατανόησης ενός σχεδιαγράμματος ή ενός εννοιολογικού χάρτη.

Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να διακρίνουν μια μορφή (χαρακτήρας, σύμβολο, λεπτομέρεια) από το υπόβαθρό της (οπτική διάκριση) (Willows & Tererocki, 1993). Αυτού του είδους οι δυσκολίες μπορούν να εξηγήσουν την καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε) αλλά και γενικότερες γραφοσυμβολικές δυσκολίες (κακός γραφικός χαρακτήρας, αδυναμία να γράψουν μέσα στα περιθώρια του τετραδίου) που

αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η δυσκολία τους να αντιληφθούν ένα αντικείμενο ολοκληρωμένο από ένα μέρος του (οπτική ολοκλήρωση) μπορεί να έχει επίδραση στην κατανόηση αφαιρετικών μαθηματικών εννοιών και ιδιαίτερα στοιχείων της γεωμετρίας (Bley & Thorton, 1995). Η οπτική τους μνήμη είναι αρκετές φορές περιορισμένη, με αποτέλεσμα να υπάρχουν δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Willows, Corcos & Kershner, 1993).

Ανάλογα προβλήματα συναντούμε και στην ακουστική επεξεργασία των πληροφοριών. Υπάρχουν δυσκολίες στην απομνημόνευση στοιχείων που άκουσε το παιδί (ακουστική μνήμη) (Wong, 1998). Η πιο σημαντική δυσκολία, όμως σε αυτό το πεδίο εστιάζεται στη φωνολογική επίγνωση. Η μεταγλωσσική αυτή δεξιότητα που θεωρείται βασική για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής ορίζεται ως η γνώση των φωνημάτων μιας γλώσσας αλλά και ο χειρισμός τους (ανάλυση, σύνθεση, εύρεση κλπ.) (Παντελιάδου, 2000). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ανάλυση και σύνθεση λέξεων από φωνήματα, καθώς και στην αφαίρεση ή πρόσθεση φωνημάτων (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003). Η φωνολογική επίγνωση, αυτή τη στιγμή είναι ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας, αν και όχι αιτιατός, της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στη γλώσσα (δυσλεξία) (Lieberman & Shankweiler, 1991· Blachman, 2000· Snowling, 2000· Stanovich & Siegel, 1994· Padelidiu, Kotoulas & Botsas, 1998).

Μνήμη - Λήθη

Ένας άλλος τομέας που αντιμετωπίζονται σημαντικές δυσκολίες είναι αυτός της μνήμης και επομένως της ανταγωνιστικής λειτουργίας, της λήθης. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σημαντικά προβλήματα σε όλα τα μέρη του μνημονικού μηχανισμού. Όσον αφορά στη βραχύχρονη μνήμη, δυσκολεύονται να συγκρίνουν τα εισερχόμενα ερεθίσματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς (αυτί, μάτι κλπ.), δεν μπορούν να τα οργανώσουν σε δομές τέτοιες που με κατάλληλη επεξεργασία να γίνει δυνατό να ενδυναμωθούν και να απομνημονευθούν. Έτσι η προσωρινή αποθήκευση στη βραχύχρονη μνήμη δεν είναι αποτελεσματική και πολλά από τα στοιχεία της πληροφορίας (γράμμα, σύμβολο, φώνημα) χάνεται, πέφτει σε λήθη. Οι δυσκολίες αυτές εδράζονται αφενός στην ούτως ή άλλως χαμηλή δυνατότητα συγκράτησης στοιχείων στη μνήμη και αφετέρου στην

έλλειψη μηχανισμών και στρατηγικών επανάληψης, οργάνωσης και κατηγοριοποίησης (Μπότσας, υπό δημοσίευση).

Ιδιαίτερες δυσκολίες προκύπτουν για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν τα έργα που χρειάζονται μνημονική επεξεργασία, απαιτούν συγχρόνως και γλωσσική. Η κατάσταση γίνεται πιο δύσκολη όταν παρατείνεται το διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της μνημονικής ανάκλησης (μεγάλο χρονικό διάστημα μη χρήσης της γνώσης) (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

Τα προβλήματα στη μακρόχρονη μνήμη είναι δύο ειδών, αποθήκευσης και ανάκλησης. Οι φτωχές στρατηγικές οργάνωσης της πληροφορίας καθώς και η επιφανειακή, χωρίς βάθος επεξεργασία, δημιουργούν χαλαρούς δεσμούς των νέων στοιχείων με την υπάρχουσα γνώση που είναι αποθηκευμένη στη μακρόχρονη μνήμη. Η ανάγκη σύνθετης επεξεργασίας της νέας πληροφορίας για να ενσωματωθεί ή να συγκρουσθεί με την ήδη υπάρχουσα γνώση, ώστε να την ενδυναμώσει ή να την ανατρέψει είναι μεγάλη. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όμως στερούνται τέτοιων στρατηγικών, ενώ έχουν και περιορισμένη γνώση. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι οι νέες πληροφορίες να είναι ευπαθείς και να υποπίπτουν σε λήθη (Swanson, Cooney & O' Shaughnessy, 1998). Επιπρόσθετα, η έλλειψη οργανωτικών στρατηγικών, που θα μπορούσαν να αμβλύνουν τα μνημονικά προβλήματα, επιβαρύνουν τη λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης (Baddeley, Hitch, 1974· Bauer & Peller – Porth, 1990). Η εργαζόμενη μνήμη τέλος, είναι αυτή που παίζει την σημαντικότερο (κυρίαρχο) ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και επομένως αυτή η τελευταία οδηγείται σε αποτυχία. Παρ' όλα αυτά εξαιτίας της έλλειψης οργανωτικών στρατηγικών, αλλά και προβλημάτων γενικότερου ελέγχου των μνημονικών διαδικασιών, η εργαζόμενη μνήμη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ελλειμματική και αποσπασματική στη λειτουργία της. Έτσι, η δυνατότητα των μαθητών αυτών να επεξεργαστούν την προϋπάρχουσα γνώση τους για ένα θέμα υπό το φως της νέας πληροφορίας με τη βοήθεια των διεργασιών της εργαζόμενης μνήμης μειώνεται και οδηγεί σε μη αξιόπιστα αποτελέσματα.

Ο μνημονικός μηχανισμός αποτελεί το σημαντικότερο βάθρο για τη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τα νεότερα δεδομένα της θεωρίας της επεξεργασίας των πληροφοριών, αλλά και την πολυδομική θεώρηση της μνήμης (Sousa, 2001). Με τη χρήση του, οι μαθητές μπορούν να

κωδικοποιήσουν τις πληροφορίες του μαθήματος, αλλά και να ανακαλέσουν και να ενεργοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν αποθηκευμένες (Swanson, Cooney & McNamara, 2004). Οι διαρθρωτικές και οργανωτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όμως στον τομέα αυτό οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν τους επιτρέπουν να φτάσουν σε αποτελεσματική μάθηση. Η μνημονική τους αδυναμία όχι μόνο δεν τους επιτρέπει να αποθηκεύσουν και να ανακαλέσουν γνώσεις και πληροφορίες αλλά και στρατηγικές ή τεχνικές επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να συναντήσουν.

Προσοχή

Ο ένας από τους δύο πιο συνηθισμένους χαρακτηρισμούς που ακούν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εδώ και πολλά χρόνια είναι αυτός του «απρόσεκτου» (ο άλλος είναι του «τεμπέλη»). Η παρατήρηση είναι σωστή, γιατί η διάσπαση προσοχής είναι ένα από τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών, δεν μπορεί όμως κάποιος να κατηγορήσει τα παιδιά γι' αυτό. Η διάσπαση προσοχής και συγκέντρωσης είναι πολύ σημαντική και πολύ συνηθισμένη μεταξύ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα προβλήματα αυτά παρατηρούνται και στην επιλεκτική (επικέντρωση στα σημαντικά και όχι στις λεπτομέρειες), αλλά και στη συντηρούμενη προσοχή (ο χρόνος που μπορεί ένα άτομο να επικεντρώσει την προσοχή του σε ένα ερέθισμα). Μελέτες που έκαναν συγκρίσεις μεταξύ τυπικών μαθητών και αυτών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες, βρήκαν πως οι δεύτεροι παρέμεναν στο μαθησιακό έργο περίπου το μισό χρόνο σε σχέση με τους πρώτους (Brown & Wynne, 1984). Η διάσπαση προσοχής και συγκέντρωσης φαίνεται να οφείλεται στην έλλειψη ή/και αναποτελεσματική εφαρμογή οργανωτικών στρατηγικών (Bender, 1985), αλλά και στην ευπάθεια κινήτρων και έλλειψη ενδιαφέροντος (Smith, 2004). Το σημαντικότερο όμως έλλειμμα δημιουργείται μεταξύ των 11 και 13 ετών, όταν τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν ένα τεράστιο άλμα στην ικανότητα προσοχής τους. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όντας τουλάχιστον δύο χρόνια πίσω σε αυτή τη δεξιότητα, δεν μπορούν να καλύψουν – γεφυρώσουν αυτή τη διαφορά και χάνουν το άλμα αυτό, μια και κλείνει το «αναπτυξιακό παράθυρο». Έτσι μένουν πολύ πίσω από τους υπόλοιπους τυπικούς συμμαθητές τους όσον αφορά στην προσοχή (Conte, 1998).

Η αλληλεπίδραση των δεξιοτήτων προσοχής και συγκέντρωσης με τις δυνατότητες του μνημονικού μηχανισμού των μαθητών με Μαθησιακές

Δυσκολίες, επηρεάζει σημαντικά και αρνητικά την ακαδημαϊκή τους προσπάθεια. Η πιο ισχυρή επιρροή του συνδυασμού είναι η αδυναμία των μαθητών αυτών να συγκεντρωθούν σε συνθήκες επίλυσης προβλημάτων (όχι απαραίτητα μαθηματικών) (Smith, 2004· Μπότσας & Παντελιάδου, 2007β).

Μεταγνωστικές δεξιότητες - Στρατηγικές

Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του '80, όταν στράφηκε γενικότερα η έρευνα της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας στις μεταγνωστικές δεξιότητες («μεταγιγνώσκειν»), ήρθαν στο φως και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στον τομέα αυτό. Το «μεταγιγνώσκειν» αναφέρεται στη γνώση που έχει ο κάθε άνθρωπος για τις γνωστικές του λειτουργίες, αλλά συγχρόνως και η ενεργητική παρακολούθηση της πορείας τους και η εκτελεστική παρέμβασή του, όταν υπάρχει πρόβλημα, από τον ίδιο (Flavell, 1976· 1979). Κεντρικό στοιχείο του «μεταγιγνώσκειν» είναι οι στρατηγικές. Με τον όρο αυτό αναφέρονται όλες εκείνες οι τεχνικές και τακτικές (σκέψης ή συμπεριφοράς) που διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης. Μπορεί να είναι μεμονωμένες πρακτικές, συνήθειες αντίδρασης σε γνωστικά προβλήματα ή να αποτελούν οργανωμένα σχέδια δράσης που διαμορφώνονται για την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου (Μπότσας, 2007). Οι στρατηγικές είναι γνωστικές (όταν σχετίζονται με την αλληλεπίδραση του ατόμου με το γνωστικό έργο) ή μεταγνωστικές (όταν με αυτές σχεδιάζεται, παρακολουθείται και ελέγχεται η πορεία του γνωστικού έργου).

Αρχικά, οι μελετητές θεώρησαν πως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είχαν καθόλου μεταγνωστικές δεξιότητες (Wong, 1985). Πολύ γρήγορα όμως η άποψη αυτή εγκαταλείφθηκε και αντικαταστάθηκε από το μοντέλο του «παθητικού» μαθητή (Torgessen, 1975). Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν κάποιες στρατηγικές, αλλά δεν ενεργοποιούνταν για να τις χρησιμοποιήσουν. Η άποψη που κυριαρχεί αυτήν τη στιγμή είναι πως οι μαθητές αυτοί έχουν μεταγνωστικές δεξιότητες, όμως για κάποιους λόγους (ελλειμματική μεταγνωστική γνώση, δυσκολίες στην μεταγνωστική παρακολούθηση και στον έλεγχο της πορείας του έργου) δεν μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο (Botsas & Padeliaou, 2003· Μπότσας & Παντελιάδου, 2003).

Τα σημαντικότερα από τα μεταγνωστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι:

- Προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου.
- Προβλήματα επιλογής και εφαρμογής στρατηγικών.
- Προβλήματα στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης σε ένα έργο.
- Δυσκολίες στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής λειτουργίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί έχουν είτε αδυναμία εκτίμησης της δυσκολίας του έργου με το οποίο πρόκειται να εμπλακούν είτε αδυναμία εκτίμησης των απαιτήσεών του. Στην πρώτη περίπτωση, αδυνατώντας να κρίνουν τη δυσκολία ενός γνωστικού έργου, μπορεί να προβούν σε λανθασμένες επιλογές, όπως για παράδειγμα να παραιτηθούν από τη συνέχεια της προσπάθειας, ενώ στην πραγματικότητα το έργο βρίσκεται μέσα στις δυνατότητές τους. Αντίστοιχα, όταν δυσκολεύονται να εκτιμήσουν τις απαιτήσεις του, αντιμετωπίζουν προβλήματα στη ρύθμιση της προσπάθειάς τους και στη χρησιμοποίηση των γνωστικών τους πηγών και δυνατοτήτων, οδηγούμενοι πολλές φορές σε λανθασμένες γνωστικές επιλογές που έχουν κόστος στην αποτελεσματικότητα της προσπάθειάς τους (Wong, 1985· Μπότσας & Παντελιάδου, 2003).

Δυσκολίες, όμως αντιμετωπίζουν και σε σχέση με τις στρατηγικές. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να σχετίζονται με την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής και οφείλονται στην ελλειμματική μεταγνωστική τους γνώση. Επειδή οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες κατέχουν ένα περιορισμένο ρεπερτόριο στρατηγικών, πολλές φορές δεν γνωρίζουν κάποια που να μπορούν να χρησιμοποιήσουν με επιτυχία. Μπορεί επίσης να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή των στρατηγικών. Αυτό σημαίνει πως σε μια δεδομένη στιγμή είτε δεν χρησιμοποιούν κατάλληλα τη στρατηγική που απαιτείται είτε ενώ γνωρίζουν ποια θα χρησιμοποιήσουν, δεν μπορούν να την προσαρμόσουν κατάλληλα ώστε να είναι αποτελεσματική στη συγκεκριμένη περίπτωση. Το πρόβλημα εφαρμογής στρατηγικών οφείλεται πέρα από την ελλειμματική μεταγνωστική γνώση και σε προβλήματα της μακρόχρονης μνήμης (Brown, Armbruster & Baker, 1986· Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 1996).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται και στη μεταγνωστική παρακολούθηση και έλεγχο

της πορείας του γνωστικού έργου. Με άλλα λόγια, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν ενεργά την πορεία του γνωστικού έργου με το οποίο έχουν εμπλακεί. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί δεν έχουν εκπαιδευτεί να το κάνουν είτε γιατί τα κριτήρια ορθότητας της διαδικασίας που χρησιμοποιούν είναι απλά και όχι αποτελεσματικά. Δεν παρακολουθούν την πορεία της γνωστικής τους προσπάθειας ελέγχοντάς την με σύνθετα και κατάλληλα κριτήρια. Έτσι, δεν είναι λίγες οι φορές που ενώ έχουν κάνει κάποιο σημαντικό λάθος (κατανόησης, επίλυσης προβλήματος κλπ.) δεν μπορούν να το αντιληφθούν και συνεχίζουν μέχρι το τέλος χωρίς να το διορθώσουν. Κατά συνέπεια, όταν αντιμετωπίσουν κάποια δυσκολία, δεν έχουν την ικανότητα να επέμβουν διορθωτικά ώστε να επιτύχουν την ολοκλήρωση του έργου αυτού (Nelson & Narens, 1994). Τα προβλήματα αυτά μπορεί να σχετίζονται με λανθασμένη κατανόηση των απαιτήσεων του έργου, με έλλειψη επίγνωσης για το επίπεδο γνώσης που κατέχουν, με χρήση λιγότερο περίπλοκων και αποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας, αποτυχία εφαρμογής στρατηγικών και ενεργής αυτό – εξέτασης (Hacker, 1998· Pressley & Ghatala, 1990). Τέλος, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται ή αδυνατούν τελείως να αξιολογήσουν τη γνωστική τους προσπάθεια, αφού αυτή ολοκληρωθεί (Schraw, 1998). Έτσι όχι μόνο δεν είναι βέβαιο πως τελείωσε με επιτυχία αυτό, αλλά δεν κερδίζουν και σε ενημερωμένη και νέα μεταγνωστική γνώση από το έργο στο οποίο ενεπλάκησαν (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007β).

Ευπάθεια κινήτρων

Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες κατείχαν το προφίλ του «παθητικού» μαθητή. Μάλιστα η εικόνα που κυριαρχούσε ήταν αυτή του τεμπέλη. Ο λόγος γι' αυτό είναι η ευπάθεια των κινήτρων που τους διακρίνει, οι αρνητικές δηλαδή πεποιθήσεις που έχουν σε σχέση με τα κίνητρα.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν:

- Μειωμένη πρόθεση για ενεργητική μάθηση και μειωμένο ενδιαφέρον για ό,τι σχετίζεται με τη σχολική μάθηση.
- Άρνηση ή αντίσταση στην καταβολή προσπάθειας για την ολοκλήρωση ενός έργου.

➤ Ισχυρή πεποίθηση ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα (μαθημένη αβοηθησία).

➤ Εξάρτηση από άλλους και αναζήτηση κοινωνικής ενίσχυσης.

➤ Προτίμηση της εξωτερικής ενίσχυσης, έναντι της εσωτερικής.

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απόλυτα προσανατολισμένα στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης. Ενώ οι τυπικοί συμμαθητές τους είτε επιθυμούν και εργάζονται για να αποκτήσουν βαθιά γνώση είτε κοινωνική αναγνώριση μέσω των βαθμών, τα παιδιά αυτά έχουν ως μόνο μέλημά τους να γλιτώσουν από μια καινούρια αποτυχία (Botsas & Padelia, 2003; Elliot & Church, 1997). Η προσπάθειά τους είναι αποκλειστικά και μόνο να προφυλάξουν τον εαυτό τους και να μη βρεθούν στη θέση να αποτυγχάνουν και να απολογούνται γι' αυτό. Ο συγκεκριμένος προσανατολισμός στον στόχο όμως τα αναγκάζει να εμπλέκονται όλο και λιγότερο με γνωστικά έργα, για να μην αποτύχουν. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σπάνια «θυμούνται» να ολοκληρώσουν ασκήσεις που έπρεπε να γίνουν στο σπίτι ή προβλήματα που έπρεπε να λυθούν ή ενότητες που έπρεπε να διαβαστούν. Προσπαθώντας να μην αποτύχουν δεν εμπλέκονται όλο και περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία κι έτσι χάνουν σε γνώσεις και μεταγνωστικές δεξιότητες.

Ακόμη, οι μαθητές αυτοί συνηθίζουν να αποδίδουν την επιτυχία τους σε παράγοντες που δεν ελέγχουν οι ίδιοι, όπως η τύχη, η ευκολία του κειμένου και η βοήθεια των σημαντικών άλλων (Youlden & Chan, 1995). Αντίθετα την αποτυχία τους την αποδίδουν στη χαμηλή τους ικανότητα. Το προφίλ που εμφανίζουν είναι ιδιαίτερα αρνητικό. Όλη η αποτυχία αποδίδεται στους ίδιους, χωρίς καμιά πιθανότητα βελτίωσης, αφού συγχρόνως θεωρούν στην πλειοψηφία τους πως η ικανότητα είναι δεδομένη, με αυτή γεννιόμαστε και δεν μεταβάλλεται. Αντίθετα, την πιθανή επιτυχία τους την αποδίδουν σε παράγοντες που δεν ελέγχουν οι ίδιοι, όπως η τύχη και η ευκολία του έργου. Αυτές οι αποδόσεις αιτιακών προσδιορισμών στην επιτυχία και αποτυχία (Moore & Chan, 1995) συμβάλλουν σε επερχόμενες αποτυχημένες γνωστικές προσπάθειες και οδηγούν τα παιδιά αυτά στη «μαθημένη αβοηθησία» (Charman & Tunmer, 2003). Με τον όρο αυτό περιγράφεται η συναισθηματική, ψυχολογική και βουλητική κατάσταση κατά την οποία οι μαθητές πιστεύουν ότι είναι εντελώς ανίκανοι να κάνουν επιτύχουν το παραμικρό. Γι' αυτό το λόγο, θεωρούν πως δεν είναι απαραίτητο να ασχοληθούν με οτιδήποτε μια και είναι βέβαιοι πως θα αποτύχουν.

Τέλος, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Έτσι ονομάζονται οι πεποιθήσεις κάποιου για τις ικανότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει τις ενέργειες που θα οδηγήσουν στην ολοκλήρωση ενός έργου (Bandura, 1986; Pintrich, Roeser & De Groot, 1994). Αν και υποκειμενικές, οι πεποιθήσεις αυτού του είδους επιτρέπουν στο άτομο να θέσει υψηλούς μαθησιακούς στόχους, να επιμείνει στην ολοκλήρωσή τους και να προσπαθήσει σε μεγάλο βαθμό ώστε να φτάσει την επιτυχία. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όμως αντιμετωπίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία έχοντας χαμηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, θέτουν χαμηλούς στόχους στους οποίους δεν επιμένουν έτσι κι αλλιώς. Ακόμη και όταν τους ολοκληρώνουν με επιτυχία, επειδή δεν έχουν κοινωνικό αντίκρισμα και αξία, δεν έχουν βελτίωση των πεποιθήσεων κινήτρων τους και έμμεσα της επίδοσής τους (Bandura, 1997).

Συμπεριφορά

Είναι κοινός τόπος στην καθημερινή διδακτική πρακτική πως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά εμπλέκονται σε επεισόδια και αντιμετωπίζουν γενικά προβλήματα συμπεριφοράς. Οι πρώτες αντιλήψεις για το ζήτημα, έκαναν λόγο για εγγενή και άρρηκτη σύνδεση των Μαθησιακών Δυσκολιών με τα προβλήματα συμπεριφοράς (Παντελιάδου, 2000). Πολύ γρήγορα η άποψη αυτή απορρίφθηκε μια και δεν βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα να την στηρίζουν ανεπιφύλακτα. Η άποψη που κυριάρχησε είναι πως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, έχοντας χάσει την κοινωνική τους θέση στην τάξη και στο σχολείο, προσπαθούν να «τραβήξουν» με κάποιον τρόπο την προσοχή εκπαιδευτικών και συμμαθητών. Αυτός ο τρόπος συνήθως έχει να κάνει με συμπεριφορές που τις περισσότερες φορές δεν είναι αποδεκτές από τη σχολική κοινότητα (Παντελιάδου, 2000).

Τελευταία, έχει αρχίσει να κερδίζει έδαφος και η υπόθεση της «διακριτικής μεταχείρισης». Σύμφωνα με αυτήν, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από ότι οι άλλοι συμμαθητές τους. Το πρόβλημα είναι πως επειδή δεν μπορούν να προσαρμοστούν στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου εύκολα, πιάνονται τις περισσότερες φορές. Όταν συμβεί αυτό εξαιτίας του γλωσσικού τους προβλήματος δεν μπορούν να υπερασπιστούν αποτελεσματικά τον εαυτό τους ή να ξεφύγουν με «πλάγιο τρόπο» από αυτό και συχνά τιμωρούνται.

Κοινωνική εξέλιξη και κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνική τους εξέλιξη. Τα προβλήματα αυτά δεν συνιστούν ιδιαίτερο παράγοντα περιγραφής των Μαθησιακών Δυσκολιών όπως υποστηρίζονταν παλαιότερα, αλλά αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό των περισσότερων παιδιών.

Τα παιδιά αυτά στερούνται γενικά της κοινωνικής αποδοχής των συνομηλίκων τους. Η αδυναμία τους να έχουν μια επίδοση στα μαθήματα που θα τους κατέτασσε εντός του κοινωνικού κύκλου της τάξης τους, έχει μεγάλη επιρροή στο πόσο γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Ακόμη και όταν έχουν κάποια άλλα ταλέντα (καλοί ποδοσφαιριστές, ζωγράφοι κλπ.) δεν μπορούν να αντισταθμίσουν την κυριότερη ιδιότητά τους, αυτή του μη επιτυχημένου μαθητή.

Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι μια κοινωνική συμπεριφορά που δεν συνάδει αρκετές φορές με την ηλικία και τις κοινωνικές δεξιότητες που ταιριάζουν σε αυτή (Wong, 1998). Αίτια αυτού του γεγονότος πέρα από την έλλειψη κοινωνικής αποδοχής είναι προβλήματα στην ικανότητα πρόσληψης, ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων – πληροφοριών, αλλά και ελλειμματική γνώση σχετικά με την κατάλληλη κατά περίπτωση συμπεριφορά. Έτσι όταν βρίσκονται σε διλημματικές κοινωνικές περιστάσεις είτε δεν γνωρίζουν τι να κάνουν είτε ενώ γνωρίζουν, ερμηνεύουν με λανθασμένο τρόπο τις παραμέτρους και δρουν χωρίς επιτυχία και λογική.

Κλασικό παράδειγμα αυτής της κατάστασης είναι οι κοινωνικές σχέσεις με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Λόγω της δυσκολίας τους να αντιληφθούν ορθά τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων, αντιλαμβάνονται ως φίλους τους συνομηλίκους που απλά γνωρίζουν. Έτσι, αν κάποια φορά ένας από τους συμμαθητές τους, με τους οποίους όμως δεν έχουν ιδιαίτερη σχέση δεν τους δώσουν σημασία, μπορεί να εκραγούν και να αντιμετωπίσουν με λανθασμένο τρόπο μια πολύ συνηθισμένη κατάσταση.

Συναισθηματική εξέλιξη

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες γενικά βιώνουν περισσότερα αρνητικά και λιγότερο θετικά συναισθήματα από τη σχολική τους ζωή.

Μάλιστα τα περισσότερα από τα συναισθήματα που βιώνουν αρνητικά ή θετικά, είναι «απενεργοποιά» (Μπότσας, 2007). Με άλλα λόγια τους οδηγούν σε απόσυρση και αποφυγή εμπλοκής είτε με γνωστικά έργα είτε σε κοινωνικές σχέσεις μέσα στο σχολείο (Bryan, 1998). Ακόμη, τα παιδιά αυτά περισσότερο από κάθε άλλον συμμαθητή τους βιώνουν άγχος μέσα στη σχολική τάξη. Αιτία γι' αυτό είναι οι συνεχόμενες και επαναλαμβανόμενες αποτυχίες και η αποξένωσή τους από τον «κοινωνικό ιστό» της τάξης. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η ευπάθεια κινήτρων επιδεινώνει την κατάσταση τους οδηγώντας τους σε συναισθήματα πολύ ισχυρά αρνητικά (Bryan, 1998).

Επίλογος

Η αναλυτική παράθεση των χαρακτηριστικών των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχει ως σκοπό την ετικετοποίηση των παιδιών αυτών. Βασικός στόχος είναι η βαθύτερη κατανόηση της εικόνας τους σε πολλούς τομείς μέσα στο σχολείο και τη διδακτική καθημερινότητα. Συμπεριφορές που παλαιότερα αποδίδονταν σε άλλους παράγοντες (τεμπελιά, κακή συμπεριφορά) εξηγούνται και συνδέονται με συγκεκριμένα γνωστικά ελλείμματα που έχει αναδείξει η έρευνα.

Η ανάγκη να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό, την υλοποίηση της διδασκαλίας, αλλά και την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων που τέθηκαν είναι μεγάλη. Η βαθιά κατανόηση της εικόνας ενός παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες επιτρέπει στον εκπαιδευτικό και την τάξη να αντισταθμίσουν ό,τι είναι δυνατό ή/και να παρακαμφθούν περιοχές αδυναμίας που υπάρχουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baddeley, A. D. & Hitch, G. (1974). Working memory. Στο G. H. Bower (ed.) *The psychology of learning and motivation, vol. 8*, (σ. 47 – 90). San Diego, CA: Academic Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NJ: Freeman.
- Bauer, R. H. & Peller – Porth, V. (1990). The effect of increased incentive on free recall by learning – disabled and nondisabled children. *The Journal of General Psychology*, 117, 447 – 462.

- Bender, W.N. (1985). Differences between learning disabled and non-learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quarterly*, 8, 11 – 18.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In M.L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, vol. III* (pp. 483 - 502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bley, N. S. & Thornton, C. A. (1995). *Teaching mathematics to the learning disabled*. (3rd ed.). Autsin, TX: Pro-ed.
- Botsas, G. & Padeliaadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477 – 495.
- Brown, A. L., Armbruster, B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. Στο J. Orsany, *Reading comprehension from research to practice* (pp. 49 - 75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, R. T. & Wynne, M. E. (1984). An analysis of attentional components in hyperactive and normal boys. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 162 – 167.
- Bryan, T. (1998). Social competence of students with learning disabilities. Στο B.Y.L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities*, (σ. 237 – 276). San Diego, CA: Academic Press.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading – related self – perceptions and strategies for overcoming negative self – beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19(5), 5 – 24.
- Conte, R. (1998). Attention disorders. Στο B.Y.L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities*, (σ. 67 – 106). San Diego, CA: Academic Press.
- Cornoldi, C., De Beni, R & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. Στο B.Y.L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities, 2nd ed.*, (σ. 113 – 136). Mahwah, NJ: Academic Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218 – 232.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Στο L. B. Resnick (ed.) *The nature of intelligence*. (σ. 231 – 250). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry, *American Psychologist*, 34, 906 – 910.
- Hacker, D. J. (1998). Self – regulated comprehension during normal reading. Στο D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (eds.) *Metacognition in educational theory and practice*. (σ. 165 – 191). Mahwah, NJ: LEA.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74 – 84.
- Lieberman, L. Y., & Shankweiler, D. (1991). Phonology and the beginning reader: A tutorial. In L. Rieben & C.A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 24 - 42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, P. J. & Chan, L.K.S (1995, November). Attributional beliefs and strategic knowledge of students in years 5, 7 and 9: Comparisons across subject domains,

- Paper presented at the AARE Annual Conference, Hobart, Australia, November, 1995.
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? Στο J. Metcalfe & A. Shimamura (eds.) *Metacognition: Knowing about knowing*. (σ. 1 – 26). Massachusetts, MA: The MIT Press.
- Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: Internal structure and hierarchy. Στο S. Lambropoulou (ed.) *Papers on applied linguistics*, vol II, (σ. 81 – 96), Thessaloniki, School of English, Aristotle University of Thessaloniki.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W. & De Groot (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self – regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), (σ. 139 – 161).
- Pressley, M. & Ghatala, E. S. (1990). Self – regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, 19 – 34.
- Satz, P. & Morris, R. (1981). Learning Disabilities subtypes: A review. In F.J. Pirozzolo & M.C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading*, pp. 109-144. New York: Academic Press.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113 - 125.
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression - based test of the phonological - core variable - difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 24 - 53.
- Swanson, H.L., Cooney, J.B. & O' Shaughnessy, T.E. (1998). Learning disabilities and memory. Στο B.Y.L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities*, (σ. 107 – 162). San Diego, CA: Academic Press.
- Swason, H.L., Cooney, J.B. & McNamara, J.K. (2004). Learning disabilities and memory. Στο B.Y.L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities*, (3rd ed.)(σ. 41 - 92). San Diego, CA: Academic Press.
- Torgesen, J.K. (1975). Problems and prospects in the study of learning disabilities. Στο E.M. Hetherington (ed.) *Review of child development research* (vol. 5). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Willows, D.M., & Terepocki, M. (1993). The relation of reversal errors to reading disability, Στο D.M. Willows, R. Kruk, & E. Corcos (Eds.), *Visual Processes in Reading and Reading Disabilities*, (σ.31-56). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Willows, D.M., Corcos, E., & Kershner, J. (1993). Perceptual and cognitive factors in dyslexics; and normals; perception and memory of unfamiliar visual symbols. Στο S. Wright & R. Groner (Eds.), *Studies in visual information processing: Facets of dyslexia and its remediation*, (σ. 163-178). Amsterdam: North Holland Elsevier.

- Wong, B. Y. L. (1985). Metacognition and learning disabilities. Στο D. L. Forrest – Pressley, G. E. MacKinnon & T.G. Waller (eds.) *Metacognition, cognition and human performance*. (τόμ. 2, σ. 137 – 180). New York, NJ: Academic Press.
- Wong, B. Y. L. (1998). *Learning about learning disabilities*. (2nd ed.), San Diego, CA: Academic Press.
- Youlden, A-M & Chan, L.K.S. (1995, November). Motivational orientations, strategic learning and achievement in English in Years 5, 7 and 9 students: Preliminary findings, Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Hobart, November, 1995.
- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου. Ανακοίνωση στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας που έγινε στη Ρόδο στις 21-24 Μάη 2003.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο E. Mela – Athanasopoulou (επ.) *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers*. (σ. 491–509). Θεσσαλονίκη, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007α). Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (επ.) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (σ. 6-15), Βόλος.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007β). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (επ.) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (σ. 21-41), Βόλος.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές δραστηριότητες στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπότσας, Γ. (υπό δημοσίευση). Μεταγνωστική παρακολούθηση της κατανόησης σε σχέση με τη βραχύχρονη μνήμη, την αποκωδικοποίηση και τον ρυθμό ανάγνωσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Δυσκολίες μάθησης και διδακτική διαφοροποίηση στο γενικό σχολείο

Παπαδόπουλος Θανάσης, M.Ed, Ph.D

Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής

Διδάσκων Μ.Δ.Δ.Ε. Παν. Αθηνών

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία α) παρουσιάζονται οι συνηθέστερες κατηγορίες δυσκολιών μάθησης που συναντώνται στο γενικό σχολείο, β) περιγράφονται συνοπτικά οι αιτιολογικοί παράγοντες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ήπιων δυσκολιών μάθησης, γ) δίνονται κατευθυντήριες οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό της τάξης για την καλύτερη αντιμετώπιση τους και δ) προβάλλεται η διδακτική διαφοροποίηση ως αποτελεσματική προσέγγιση προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά

ήπιες δυσκολίες μάθησης, διδακτική διαφοροποίηση.

Εισαγωγή

Από τη διεθνή έρευνα διαπιστώνεται ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στο κοινό σχολικό πρόγραμμα εξαιτίας γνωστικών, νευροβιολογικών, συναισθηματικών και αισθητηριακών περιορισμών. Υπολογίζεται ότι έως και το 20% του μαθητικού πληθυσμού εμφανίζει ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες σε κάποια περίοδο της σχολικής φοίτησης (DES, 1978). Τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν ήπιες δυσκολίες όπως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα λόγου-ομιλίας, ελαφριά νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές διαταραχές (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Μαθητές με αναπηρίες 6-21 χρ. στις Η.Π.Α., 2003-4

Κατηγορία ειδικών αναγκών	% μαθητικού πληθυσμού
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	5,8

Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης

Προβλήματα λόγου και ομιλίας	3,0
Νοητική καθυστέρηση	1,2
Συναισθηματικές διαταραχές	1,0
Πολλαπλές μειονεξίες	0,3
Προβλήματα ακοής	0,2
Κινητικές αναπηρίες	0,2
Άλλα προβλήματα υγείας	1,0
Προβλήματα όρασης	0,1
Αυτισμός	0,4
Αναπτυξιακή καθυστέρηση	0,6
Σύνολο	13,8

Πηγή: U.S. Department of Education, 2006.

Η πλειονότητα των μαθητών με ήπιες δυσκολίες εντάσσεται στο γενικό σχολείο φοιτώντας τον περισσότερο χρόνο στις συνήθεις σχολικές τάξεις (U.S. Department of Education, 2006). Συχνά οι δυσκολίες τους μένουν αδιάγνωστες και δεν αντιμετωπίζονται με συστηματικό τρόπο. Η παρούσα μελέτη θα εστιάσει στις τρεις πρώτες κατηγορίες του παραπάνω πίνακα. Δεν γίνεται αναφορά στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή στα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες λόγω κοινωνικοοικονομικής προέλευσης ή πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών επειδή αποτελούν αντικείμενο ξεχωριστών θεματικών ενοτήτων του επιμορφωτικού προγράμματος. Παρόλα αυτά, οι αρχές της διδακτικής διαφοροποίησης που θα αναπτυχθούν στη συνέχεια περιλαμβάνουν και αυτά τα παιδιά.

Ήπιες δυσκολίες μάθησης

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ορισμός – Αιτιολογία - Χαρακτηριστικά

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) είναι ένας γενικευμένος όρος που αναφέρεται σε μια μεγάλη ομάδα πολύμορφων προβλημάτων στην εκμάθηση γλωσσικών διεργασιών όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία και η γραπτή γλώσσα (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσγραφία). Στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται και οι ιδιαίτερες δυσκολίες στα

μαθηματικά (δυσαριθμησία). Οι δυσκολίες αυτές γίνονται αντιληπτές όταν το παιδί έρθει σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα στο σχολείο (Lerner, 2003. Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Οι μαθητές με ΕΜΔ αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκδηλώνονται με σημαντικές ποιοτικές και ποσοτικές διαφοροποιήσεις. Για μια ασφαλή διάγνωση απαιτείται προσεκτική αξιολόγηση που περιλαμβάνει εξέταση του οικογενειακού και αναπτυξιακού ιστορικού του παιδιού, δοκιμασίες εκτίμησης νοητικού δυναμικού, ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, αισθητηριακών και αντιληπτικών ικανοτήτων, μαθησιακών δεξιοτήτων και γνωστικών διεργασιών που σχετίζονται με τις ΕΜΔ (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Τα αίτια είναι κυρίως οργανικά και έχουν να κάνουν με λεπτές διαφορές, σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό, στην εγκεφαλική και ευρύτερη νευρική δομή και λειτουργία που εμπλέκεται στις διεργασίες επεξεργασίας και χρήσης της γραπτής, κυρίως, γλώσσας. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να συνυπάρχουν με άλλα προβλήματα (π.χ. αισθητηριακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές, πολιτισμικές διαφορές ή ακατάλληλη εκπαίδευση) δεν είναι όμως αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών ενώ φαίνεται να έχουν κληρονομική βάση και να παρουσιάζονται συχνότερα στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια (Αναστασίου, 1998, Lerner, 2003, Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Η συχνότητα εμφάνισης των ΕΜΔ ποικίλλει από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή ως αποτέλεσμα τόσο των διαφορετικών διαγνωστικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται όσο και των πόρων που διατίθενται για την αντιμετώπισή τους. Στη Βρετανία, για παράδειγμα, υπολογίζεται ότι το 3 % του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες ενώ επιπλέον το 6 % εκτιμάται ότι εμφανίζει ηπιότερα χαρακτηριστικά (Miles, 2004).

Ο μαθητής με ΕΜΔ συνήθως παρουσιάζει πολλά από τα ακόλουθα γνωρίσματα και συμπεριφορές (Αναστασίου, 1998. BDA, 2006. Henley, Ramsey & Algozzine, 2006. Λιβανίου, 2004. Μαυρομάτη, 1995. Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006):

Γενικά

- Αν και ευφυής δεν μπορεί να διαβάσει και να γράψει σε ικανοποιητικό επίπεδο για την ηλικία του.
- Χαρακτηρίζεται συχνά ως τεμπέλης, απρόσεκτος, ανώριμος.
- Τα καταφέρνει στα προφορικά αλλά όχι στα γραπτά.

- Είναι συχνά ταλαντούχος στα εικαστικά, τα τεχνικά, το θέατρο, τη μουσική.
- Μαθαίνει καλύτερα μέσω της εμπράγματης εμπειρίας, των επιδείξεων, του πειραματισμού, της παρατήρησης και των οπτικών βοηθημάτων.

Ακρόαση και ομιλία

- Αποσπάται εύκολα από ήχους.
- Παρουσιάζει δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη.
- Δεν διατυπώνει με ευχέρεια τις σκέψεις του.
- Κάτω από πίεση και στρες μπορεί να εκδηλώσει προβλήματα ομιλίας.

Οργάνωση, προσοχή και μνήμη

- Παρουσιάζει δυσκολίες στην οργάνωση χώρου και χρόνου.
- Έχει αδυναμίες στη συγκέντρωση και την προσοχή.
- Δεν θυμάται πολύπλοκες οδηγίες.
- Έχει φτωχή βραχυπρόθεσμη μνήμη για ακολουθίες αλλά και για πληροφορίες που δεν έχουν βιωθεί.

Κινητικές δεξιότητες

- Μπορεί να είναι αδέξιος, ασυντόνιστος και να μην τα καταφέρνει σε ομαδικά αθλήματα.
- Ενδέχεται να έχει δυσκολίες στον προσανατολισμό και να συγχέει το «αριστερά-δεξιά».
- Δυσκολεύεται και αργεί στο γράψιμο.
- Το κράτημα του μολυβιού γίνεται με ασυνήθιστο τρόπο και η γραφή του είναι ακανόνιστη και δυσανάγνωστη.

Ανάγνωση και γραφή

- Συγχέει τα γράμματα, τους αριθμούς, τις λέξεις, τις ακολουθίες, ή τις λεκτικές εξηγήσεις.
- Συλλαβίζει φωνητικά και με αντιφατικό τρόπο.
- Στην γραφή κι ανάγνωση παρουσιάζει επαναλήψεις, προσθήκες, μεταθέσεις, παραλείψεις, αντικαταστάσεις και αντιστροφές γραμμάτων, αριθμών ή/και λέξεων.
- Διαβάζει με περιορισμένη κατανόηση και κουράζεται εύκολα.
- Αντιγράφει και κρατά σημειώσεις με δυσκολία.
- Έχει δυσκολίες με τον τονισμό και τη στίξη.
- Χρειάζεται πολύ χρόνο για επιτυχή ανάγνωση και γραφή.

Μαθηματικά και διαχείριση χρόνου

- Έχει δυσκολία με την ώρα και με τη διαχείριση του χρόνου.
- Δυσκολεύεται στην εκμάθηση μαθηματικών ή χρονικών ακολουθιών.
- Μπορεί να μετρήσει χρησιμοποιώντας διάφορα τεχνάσματα αλλά έχει δυσκολία στην καταγραφή δεδομένων.
- Δυσκολεύεται με την καταγραφή δεδομένων και σύμβολων, την εκμάθηση της προπαίδειας και την εκτέλεση νοερών πράξεων.
- Μπορεί να κάνει βασικούς υπολογισμούς αλλά να αποτυγχάνει με τα προβλήματα ή τα ανώτερα μαθηματικά.

Συμπεριφορά και προσωπικότητα

- Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Προσπαθεί να καλύψει τις αδυναμίες του.
- Αποθαρρύνεται εύκολα και γίνεται ευαίσθητος για τη σχολική του επίδοση.
- Μπορεί να είναι ο γελωτοποιός της τάξης και ατίθασος ή να είναι υπερβολικά συνεσταλμένος και τακτικός.
- Έχει ισχυρή αίσθηση της δικαιοσύνης και είναι συναισθηματικά ευαίσθητος.
- Οι δυσκολίες του εντείνονται με τη σύγχυση και την πίεση.

Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό

Οι παρακάτω οδηγίες και συστάσεις για τη στήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (BDA, 2006. Λιβανίου, 2004. Μαυροματά, 1995. Πολυχρονοπούλου, 2001. Τανός, 2004.) μπορούν να αποβούν χρήσιμες στην καθημερινή διδακτική διαδικασία:

- ενίσχυση της προσοχής και της συγκέντρωσης,
- έμφαση στην επικοινωνία, την ενεργή συμμετοχή και την δημιουργικότητα,
- σαφήνεια σε ερωτήσεις και εντολές,
- επανάληψη και απλούστευση εντολών,
- προφορικές παρά γραπτές οδηγίες,
- οπτικοποιημένες οδηγίες,
- προέλεγχος αναγκαίου εξοπλισμού και μαθησιακού υλικού,
- σύνδεση με τα προηγούμενα και συχνός έλεγχος κατανόησης,
- περισσότερος χρόνος για ανάγνωση, απαντήσεις, παράδοση εργασιών, ξεκούραση,
- χρήση περιλήψεων, σημειώσεων, μαγνητοφωνημένων κειμένων,
- υπογράμμιση βασικών σημείων και απαραίτητου επιστημονικού λεξιλογίου,
- επιλογή δραστηριοτήτων και ανάθεση εργασιών τμηματικά,
- συνεχής ενίσχυση και επιβράβευση για την επιτυχή ολοκλήρωση κάθε βήματος,
- εμπλοκή σε συνεργατικές διαδικασίες και επιλογή ρόλων που θα αναδεικνύει τις δυνατότητες και θα ελαχιστοποιεί τις αδυναμίες τους,
- ενδιαφέρον αναγνωστικό υλικό,
- καλοσχεδιασμένα φυλλάδια εργασίας (ευδιάκριτα γράμματα, αποστάσεις μεταξύ σειρών, όχι υπερβολές σε σκίαση, έντονη ή πλάγια γραφή, υπογράμμιση ή γραφικά, χρήση χρωματιστού χαρτιού),
- χρήση σχεδιαγραμμάτων, εποπτικών μέσων, οπτικών βοηθημάτων,
- ενίσχυση στρατηγικών οργάνωσης και μελέτης,

- προφορική εξέταση,
- δοκιμασίες απλούστερης τυπολογίας (π.χ. πολλαπλές επιλογές, «ναι/όχι»),
- εναλλακτικοί τρόποι καταγραφής εργασιών (μαγνητοφωνημένη παρουσίαση, έμπρακτη επίδειξη, σχεδιαγράμματα, σκίτσα, χρήση υπολογιστή),
- γραπτές σημειώσεις παρά προφορικές εντολές για το σπίτι,
- διακριτική βοήθεια από δάσκαλο και συμμαθητές,
- τόνωση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης,
- ενίσχυση της πολυαισθητηριακής αντίληψης συνδυάζοντας ακουστικά με οπτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα,
- έμφαση στη γραπτή έκφραση παρά στην ορθογραφική ικανότητα,
- επανέλεγχος και βελτίωση του γραπτού κειμένου,
- αυτοδιόρθωση κειμένων και εργασιών με χρήση λεξικού, υπολογιστή, αριθμομηχανής
- ενημέρωση και συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων.

Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας

Ορισμός – Αιτιολογία

Αρκετοί μικροί μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες λόγου και ομιλίας φυσιολογικά μεν αλλά με βραδύτερο ρυθμό -φαινόμενο πιο συχνό στα αγόρια- γι' αυτό συνήθως γονείς, εκπαιδευτικοί αλλά και ειδικοί δεν εκδηλώνουν ανησυχία για το γεγονός. Για ορισμένα όμως παιδιά οι δυσκολίες αυτές αποδεικνύονται σοβαρότερες και όχι πρόσκαιρες με αποτέλεσμα να απαιτείται έγκαιρος εντοπισμός και κατάλληλη παρέμβαση ώστε να μην υπάρχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες τόσο στην γλωσσική τους επικοινωνία όσο και στη σχολική τους επίδοση.

Οι τρεις βασικοί τομείς προβλημάτων λόγου και ομιλίας (δυσκολίες άρθρωσης, έκφρασης και κατανόησης) μπορεί να εμφανίζονται μεμονωμένα ή και σε συνδυασμό. Οι συνηθέστεροι συνδυασμοί δυσκολιών που εμφανίζονται σε μαθητές γενικών σχολείων είναι α) δυσνόητη ομιλία και μη αυθόρμητος λόγος χωρίς όμως δυσκολία κατανόησης και β) ευκρινής ομιλία αλλά δυσκολία κατανόησης και περιορισμένη γλωσσική έκφραση (Locke, 1995).

Στις Η.Π.Α., όπου εφαρμόζεται διεξοδικός εντοπισμός ειδικών αναγκών και συστηματική παρέμβαση, το ποσοστό των μαθητών που δέχονται υποστηρικτική βοήθεια λόγω δυσκολιών επικοινωνίας φτάνει το 7-10 % του συνολικού μαθητικού δυναμικού (NICHCY, 2001. Vaughn, Bos & Schumm, 1997), ενώ το 3 % των μαθητών εμφανίζουν διαταραχές λόγου και ομιλίας ως το κύριο πρόβλημα που απαιτεί ειδική αντιμετώπιση (U.S. Department of Education, 2006).

Ενδείξεις προβλημάτων επικοινωνίας

Το σχολικό περιβάλλον παρέχει μοναδικές ευκαιρίες παρατήρησης της γλωσσικής επικοινωνίας των παιδιών υπό πραγματικές συνθήκες. Ανάμεσα σε άλλα, προτείνεται (Bos & Vaughn, 1998. Cartwright, Cartwright & Ward, 1995. Vaughn, Bos & Schumm, 1997) να ελέγχεται εάν:

- το παιδί έχει ακατάληπτη ομιλία, δεν προφέρει, σχηματίζει λανθασμένα ή συγχέει φωνήματα,
- παραλείπει, αντικαθιστά ή αντιστρέφει συλλαβές, καταλήξεις λέξεων κτλ.,
- η φωνή είναι αφύσικα βραχνή, έρρινη ή αν η ένταση της είναι υπέρμετρα δυνατή ή χαμηλή,
- παρουσιάζει τραυλισμό (επαναλήψεις ή επιμηκύνσεις φωνημάτων, συλλαβών, λέξεων), αργό ή ακανόνιστο ρυθμό ομιλίας,
- επικοινωνεί μονολεκτικά ή χρησιμοποιεί μικρές προτάσεις, συχνά με λάθος σύνταξη ή γραμματική,
- χρησιμοποιεί περιορισμένο λεξιλόγιο και αργεί περισσότερο απ' τους συνομήλικούς του να μάθει και να χρησιμοποιεί νέες λέξεις,
- δυσκολεύεται να βρει την κατάλληλη λέξη για να εκφραστεί ξεχνώντας ακόμα και απλό ή οικείο λεξιλόγιο,
- δυσκολεύεται να κατανοήσει και να παράγει τύπους φράσεων που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές του,
- δεν μπορεί να συνομιλεί με αμεσότητα και εποικοδομητικό τρόπο,
- δε διαφοροποιεί το λόγο του ανάλογα με τις περιστάσεις ή το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται,
- δυσκολεύεται να κατανοήσει ή να χρησιμοποιήσει λέξεις και εκφράσεις με διφορούμενη έννοια ή μεταφορικό λόγο (μεταφορές, παρομοιώσεις, ιδιωματισμούς, λογοπαίγνια, παροιμίες, κ.ά.),
- δεν αντιλαμβάνεται αφηρημένες έννοιες ή πολύπλοκες φράσεις,
- έχει δυσκολία στο να συγκρατεί πληροφορίες που του δόθηκαν προφορικά,
- αδυνατεί να ακολουθεί μακροσκελείς οδηγίες κι εντολές και ίσως προσπαθεί να εντοπίσει τι κάνουν οι συμμαθητές του για να το αντιγράψει,
- το παιδί ανταποκρίνεται καλύτερα όταν βοηθιέται από απλούστερη γλωσσική έκφραση, οπτικές υποδείξεις ή μη λεκτική επικοινωνία,
- δίνει απροσδόκητες απαντήσεις που δεν έχουν σχέση με τις ερωτήσεις που του γίνονται,
- έχει άγχος, υπερένταση όταν μιλά και αποφεύγει την προφορική επικοινωνία μέσα κι έξω από την τάξη.

Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό

Ένας μαθητής με προβλήματα λόγου και ομιλίας ωφελείται από ενέργειες (Παπαδόπουλος, 2001) όπως:

- εξασφάλιση συνθηκών για προσεκτική ακρόαση και προφορική επικοινωνία,
- συνεργασία του εκπαιδευτικού με το λογοπεδικό ή άλλους ειδικούς που στηρίζουν το παιδί ώστε να αντλούνται πληροφορίες και υποδείξεις,
- αποφυγή επικρίσεων, πιέσεων και επισήμανσης των γλωσσικών λαθών που επαυξάνουν αισθήματα άγχους, φόβου κι αποτυχίας,
- δημιουργία κλίματος αποδοχής, ασφάλειας και ηρεμίας,
- εξασφάλιση θετικών μαθησιακών εμπειριών,
- συναισθηματική στήριξη κι ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης του,
- εμπλοκή σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα διδασκαλίας,
- εξασφάλιση συνθηκών για προσεκτική ακρόαση και γλωσσική καλλιέργεια,
- ενίσχυση της συγκέντρωσης και προσήλωσης στο μάθημα (περιορισμός θορύβων, τοποθέτηση σε μπροστινά θρανία, καλλιέργεια δεξιοτήτων προσοχής),
- καθαρή, αργή ομιλία και απλούστερη γλωσσική έκφραση από τον εκπαιδευτικό,
- παρουσίαση της ύλης σε μικρά, διαβαθμισμένα βήματα,
- συχνός έλεγχος κατανόησης και χρήση επεξηγήσεων για δύσκολο λεξιλόγιο και περίπλοκες έννοιες,
- υπενθύμιση βασικών προηγούμενων γνώσεων ή λεξιλογίου,
- παραφραστική επανάληψη από το δάσκαλο των αποκρίσεων του μαθητή με ακριβέστερο λεξιλόγιο και σύνταξη,
- επισήμανση των σωστών παρά των εσφαλμένων απαντήσεων.
- συνεχής ανατροφοδότηση κι επιβράβευση,
- μίμηση και παιχνίδι ρόλων για άσκηση σε κανόνες συνομιλίας και κοινωνικής συμπεριφοράς,
- υποβοήθηση με νύξεις για ανάκληση κατάλληλου λεξιλογίου,
- αντικατάσταση ανοιχτών ερωτήσεων με ερωτήματα σύντομης απάντησης ή κλειστού τύπου -κατά προτίμηση, “πολλαπλής επιλογής” παρά του τύπου “ναι-όχι”-,
- εξασφάλιση περισσότερου χρόνου για ορθή κατανόηση και βελτιωμένη έκφραση,
- προσέλκυση του ενδιαφέροντος του μαθητή γύρω από προσφιλή και οικεία θέματα
- σύνδεση δραστηριοτήτων και προφορικών πληροφοριών με οπτικά ερεθίσματα,
- ενδιαφέρον μαθησιακό υλικό και χρήση εποπτικών μέσων,

- υποβοήθηση της γλωσσικής επικοινωνίας μέσω νευμάτων, εκφράσεων ή στοιχείων εναλλακτικής επικοινωνίας (νοηματική γλώσσα, σύμβολα Μάκατον κ.ά.),
- παρουσίαση πληροφοριών με μορφή πινάκων, σχεδιαγραμμάτων ή περιλήψεων,
- υπογράμμιση βασικών στοιχείων του μαθήματος,
- χρήση μαγνητοφωνημένου υλικού κι υπολογιστή,
- μείωση του ρυθμού ή του όγκου δουλείας,
- διαφοροποιημένες εργασίες κι αξιολόγηση.

Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση

Ορισμός – Αιτιολογία – Χαρακτηριστικά

Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε γενική νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο (δείκτη νοημοσύνης 70 και κάτω στις σταθμισμένες κλίμακες νοημοσύνης), χαρακτηρίζεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (περιορισμοί στην ωρίμανση, μάθηση, ατομική ανεξαρτησία και κοινωνική ευθύνη) και εκδηλώνεται κατά την περίοδο ανάπτυξης του ατόμου (0-18 χρ.) (Henley, Ramsey & Algozzine, 2006. Πολυχρονοπούλου, 2001).

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση χωρίζονται σε τέσσερις αδρές κατηγορίες σύμφωνα με τη βαρύτητα της αναπηρίας τους (American Psychiatric Association, 1994):

- ✓ Ελαφριά Ν.Κ. (Δ.Ν. 50-55 ως 70).
- ✓ Μέτρια Ν.Κ. (Δ.Ν. 35-40 ως 50-55).
- ✓ Σοβαρή Ν.Κ. (Δ.Ν. 20-25 ως 35-40).
- ✓ Βαριά Ν.Κ. (Δ.Ν. κάτω από 20-25).

Περίπου 1-2% του πληθυσμού παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση. Τέσσερα στα πέντε παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν ελαφριές δυσκολίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) και συνήθως φοιτούν σε γενικά σχολεία. Διάφοροι παράγοντες κατά τη διάρκεια της κύησης, την ώρα του τοκετού ή αργότερα στην παιδική ηλικία μπορεί να προκαλέσουν νοητική καθυστέρηση (Henley, Ramsey & Algozzine, 2006. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006. Πολυχρονοπούλου, 2001).

Προγεννητικά/περιγεννητικά αίτια: Γενετικές (χρωμοσωμικές / μεταβολικές) ανωμαλίες, επιδημίες, λοιμώξεις, κακή διατροφή ή υγιεινή, ηλικία της μητέρας, ορμονικές διαταραχές, ελλιπής ιατρική φροντίδα, επαφή με ζώα, μόλυνση νερού ή αέρα, τοξικά, ακτινοβολία, πρόσθετα τροφών, αλκοόλ, φαρμακευτικές ουσίες, ναρκωτικά, κάπνισμα, περιπλοκές ή τραυματισμοί κατά τον τοκετό, προωρότητα, χαμηλό βάρος παιδιού, περιγεννητική ασφυξία, ασυμφωνία Ρέζους, μικροκεφαλία, υδροκεφαλία, κρετινισμός κ.α.

Μεταγεννητικά αίτια: Ανεπαρκής φροντίδα, υποσιτισμός, συναισθηματική/πολιτισμική αποστέρηση, ιδρυματοποίηση, μολυσματικές ασθένειες/ελλιπής περίθαλψη, τραυματισμός εγκεφάλου κ.α.

Σε πολλές περιπτώσεις ελαφριάς καθυστέρησης τα αίτια δεν μπορούν να προσδιοριστούν με ακρίβεια ενώ συνεχίζεται να παρατηρείται υπεραντιπροσώπευση μαθητών από μη προνομιούχες ομάδες στη συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών (Henley, Ramsey & Algozzine, 2006).

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν αρκετά από τα παρακάτω γνωρίσματα (Πολυχρονοπούλου, 2001. ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004. Χρηστάκης, 2006):

- βραδύτερος ρυθμός μάθησης,
- μειωμένη πρόσληψη αφηρημένων εννοιών,
- μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση,
- περιορισμένη αντίληψη και μνήμη,
- περιορισμένες ικανότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων καθημερινής ζωής,
- δυσκολίες μεταφοράς και γενίκευσης πληροφοριών και γνώσεων,
- δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό, στην αδρή και στην λεπτή κινητικότητα,
- βραδύτερη ανάπτυξη λόγου και ομιλίας,
- χαμηλή αυτοαντίληψη,
- αναποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες,
- ανώριμη συμπεριφορά,
- χαμηλή κοινωνική προσαρμοστικότητα.

Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό

Οι μαθητές με νοητική υστέρηση ωφελούνται (Henley, Ramsey & Algozzine, 2006. Πολυχρονοπούλου, 2001. Χρηστάκης, 2006) όταν:

- προσαρμόζεται το πρόγραμμα στο μαθησιακό τους ρυθμό, στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους,
- συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης,
- συσχετίζουν το διδακτικό αντικείμενο με προσωπικά βιώματα και το άμεσο περιβάλλον,
- διδάσκονται λειτουργικές γνώσεις και δεξιότητες σε μικρά βήματα,
- ελέγχεται ο βαθμός κατανόησης οδηγιών και δραστηριοτήτων,
- λαμβάνουν απλές, μεμονωμένες οδηγίες,
- χρησιμοποιούν χειροπιαστό υλικό και υποστηρικτική τεχνολογία,
- παρέχεται ο αναγκαίος χρόνος κατά τη μαθησιακή διαδικασία,
- δίνονται συχνές ευκαιρίες για να βιώσουν την επιτυχία,
- έχουν άμεση ανατροφοδότηση,

- ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους,
- εμπλέκονται σε μεικτές ομάδες μαθητών ενισχύοντας διαδικασίες επικοινωνίας,
- ασκούνται σε κοινωνικές και άλλες δεξιότητες,
- δέχονται υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό όπου χρειάζεται.

Υποστήριξη μαθητών με ήπιες δυσκολίες μάθησης

Αξιόπιστα στοιχεία που αφορούν στα άτομα με αναπηρίες στην Ελλάδα δεν υπάρχουν. Οι καταγεγραμμένοι μαθητές με πιστοποιημένες αναπηρίες ανέρχονται μόλις σε 21.017 ή ποσοστό 1,5 % επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (βλ. πίνακα 2), εκ των οποίων τέσσερις στους πέντε (N=16939 ή 80,6 %) φοιτούν σε γενικά σχολεία (Κ.Ε.Ε., 2005).

Πίνακας 2: Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (επίσημα πιστοποιημένες) ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και κατηγορία ειδικής ανάγκης, 2003-04

Κατηγορία ειδικών αναγκών	A/θμια εκπ/ση	B/θμια εκπ/ση	Σύνολο	
	N	N	N	%
Δυσλεξία/μαθησιακές δυσκολίες	2449	9656	12105	57,6
Νοητική υστέρηση	2413	1014	3427	16,3
Κινητικές δυσκολίες	886	588	1474	7,0
Προβλήματα λόγου και ομιλίας	708	122	830	3,9
Προβλήματα ακοής	362	363	725	3,4
Αυτισμός	509	42	551	2,6
Προβλήματα συμπεριφοράς	325	80	405	1,9
Προβλήματα όρασης	239	161	400	1,9
Προβλήματα υγείας	207	432	639	3,1
Ψυχικές διαταραχές	141	62	203	1,0
Άλλη αναπηρία	121	137	258	1,2
Σύνολο	8360	12657	21017	100

Πηγή: Κ.Ε.Ε., 2005.

Οι περισσότερες μονάδες όπου παρέχεται ειδική αγωγή στη χώρα μας δεν είναι τα αυτόνομα ειδικά σχολεία αλλά τα τμήματα ένταξης των δημοτικών σχολείων (βλ. πίνακα 3). Εφαρμόζονται επίσης προγράμματα παράλληλης στήριξης όπου οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συνεργάζονται και στηρίζουν παιδιά με αναπηρίες μέσα στην κανονική τάξη καθώς και προγράμματα κατ' οίκον διδασκαλίας κυρίως για παιδιά με προβλήματα υγείας. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η πλειονότητα των

καταγεγραμμένων παιδιών δεν δέχονται ουσιαστική βοήθεια παρά μόνο διευκολύνσεις στις εξετάσεις. Οι μη καταγεγραμμένοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τοποθετούνται στη γενική τάξη χωρίς ειδική υποστήριξη.

Πίνακας 3: Σχολικές Μονάδες/Προγράμματα Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, 2004-5

Σχολικές μονάδες και προγράμματα ειδικής αγωγής	N	%
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση		
Ειδικό Νηπιαγωγείο	118	5,2
Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου	147	6,4
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο	170	7,4
Τμήμα Ένταξης Δημοτικού	1325	58,0
Παράλληλη στήριξη	68	3,0
Κατ' οίκον	94	4,1
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση		
Ειδικό Γυμνάσιο	10	0,4
Τμήμα Ένταξης Γυμνασίου	160	7,0
Ειδικό Λύκειο	4	0,2
Τμήμα Ένταξης Λυκείου	13	0,6
ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής	9	0,4
Τμήμα Ένταξης ΤΕΕ	9	0,4
Παράλληλη στήριξη	10	0,5
Εργαστήριο Ειδ. Επαγγελματ. Κατάρτισης	72	3,2
Κατ' οίκον	75	3,2
Σύνολο	2284	100

Πηγή: ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2005 (αδημοσίευτα στοιχεία).

Η διαφοροποίηση στη σχολική τάξη

Στην Ελλάδα λοιπόν η παροχή εξειδικευμένης βοήθειας εκτός τάξης παραμένει περιορισμένη. Η πλειονότητα των μαθητών με δυσκολίες μάθησης βρίσκονται στη γενική τάξη και ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί την αυξανόμενη διαφορετικότητα των μαθητών του και να προσαρμόσει αναλυτικό πρόγραμμα και διδασκαλία στις ανάγκες τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ευέλικτη προσαρμογή του προγράμματος είναι καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη ενός αποτελεσματικού σχολείου για όλους.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συμμετέχει σε πρόγραμμα που είναι κατάλληλο και αντίστοιχο της

μαθησιακής ετοιμότητάς του, των ενδιαφερόντων του, του μαθησιακού του στυλ, της πολιτισμικής του ταυτότητας και της αυτοεικόνας του (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008. Tomlinson, 2004).

Η διαφοροποίηση βέβαια δεν είναι μια προσέγγιση άγνωστη στον εκπαιδευτικό της πράξης που προσπαθεί να ανταποκριθεί στην ανομοιογένεια των μαθητών του. Πρέπει όμως να εφαρμόζεται συνειδητά και προγραμματισμένα και να μην προκύπτει μόνο αντανακλαστικά ή ως έμπνευση της στιγμής. Η διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου πλαισίου μάθησης είναι μια διαρκής διαδικασία που προϋποθέτει, ανάμεσα σε άλλα, καλή γνώση του αναλυτικού προγράμματος και ευελιξία διδακτικών προσεγγίσεων. Η επιλογή των κατάλληλων διαφοροποιήσεων πρέπει να βασίζεται στην προσεκτική αξιολόγηση των παιδιών και στις προτεραιότητες που ο εκπαιδευτικός θέτει κάθε φορά για το τι πρέπει να μάθει, να κατανοήσει και να εφαρμόσει ο μαθητής.

Ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει προσαρμογές σε επίπεδο (Bearne, 1996. Gross, 1993. Tomlinson, 2004. ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004. Westwood, 2003):

- α) διδακτικών στόχων και γνωστικού περιεχομένου
- β) διδακτικής προσέγγισης
- γ) οργάνωσης μαθησιακού περιβάλλοντος και μαθητικού δυναμικού
- δ) μαθησιακών δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού
- ε) αξιολόγησης μαθητή και προγράμματος.

α) Διαφοροποίηση διδακτικών στόχων και γνωστικού περιεχομένου

Σε κάποιους τομείς του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να μην απαιτείται σημαντική παρέκκλιση από τους συνήθεις στόχους. Για μαθητές με μικρότερες δυσκολίες ίσως αρκεί μια επιλογή των βασικότερων μαθησιακών στόχων του προγράμματος.

Για μαθητές με αυξημένες μαθησιακές ανάγκες θα χρειαστεί ευρύτερη τροποποίηση στόχων με έμφαση σε γνώσεις και δεξιότητες προωμότερων σταδίων.

Στους χαρισματικούς μαθητές πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα πρόσθετων δραστηριοτήτων και ερευνητικής εργασίας που θα εμπλουτίζει το πρόγραμμα τους και θα παρέχει ευκαιρίες για περισσότερη δημιουργικότητα, ανεξαρτησία και υπευθυνότητα.

β) Διαφοροποίηση της διδακτικής προσέγγισης

Για την κατάρτιση και υλοποίηση διαφοροποιημένου προγράμματος ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ένα ευρύ ρεπερτόριο διδακτικών στρατηγικών. Οι μαθητές ωφελούνται όταν ο εκπαιδευτικός:

- προγραμματίζει τη διδασκαλία επιλέγοντας ρεαλιστικούς στόχους και πρόσθετες δραστηριότητες για διαφορετικά επίπεδα των μαθητών,
- προσελκύει και διατηρεί την προσοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή,
- αξιοποιεί τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή,
- διδάσκει και εξηγεί υποδειγματικά,
- εφαρμόζει πολυαισθητηριακές διδακτικές προσεγγίσεις,
- εκμεταλλεύεται τις νέες τεχνολογίες και τα πολυμέσα,
- προσαρμόζει το ρυθμό μάθησης απλοποιώντας την ύλη και τις εργασίες,
- δίνει επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν και να ανταποκριθούν,
- επιμερίζει τη δραστηριότητα σε μικρότερα βήματα,
- οργανώνει ομάδες μικτών ικανοτήτων και ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργάζονται και να αλληλοβοηθούνται,
- καθοδηγεί και εποπτεύει στενά το μαθητή,
- δίνει επαρκείς ευκαιρίες για συχνή επιτυχία,
- εκτιμά και υπολογίζει ακόμη και μικρά βήματα προόδου.

γ) Διαφοροποίηση μαθησιακού περιβάλλοντος και μαθητικού δυναμικού

Η εξασφάλιση καλών συνθηκών μάθησης, η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, η διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου και εξοπλισμού, η αξιοποίηση των εμπλεκόμενων μαθητών και του προσωπικού είναι πολύ σημαντικές παράμετροι επιτυχίας ενός προγράμματος. Τα παιδιά με ε.ε.α. ωφελούνται ιδιαίτερα όταν εξασφαλίζεται:

- οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον με παγιωμένες ρουτίνες, διαδικασίες και κανόνες,
- διευθετημένη αίθουσα ή εργαστήριο, προσαρμοσμένος εξοπλισμός, καλή προσβασιμότητα, οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό και τον πίνακα, αποφυγή εξωτερικών αποσπάσεων κτλ.,
- εξοικείωση με το περιβάλλον μάθησης και το πεδίο έρευνας,
- διαμαθητική επικοινωνία και ευελιξία στην ομαδοποίηση των παιδιών,
- κλίμα αποδοχής και αλληλοβοήθειας,
- πρόσθετη βοήθεια από άλλο εκπαιδευτικό, βοηθό, ειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, γονέα ή εθελοντή.

δ) Διαφοροποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού

Οι δραστηριότητες και το διδακτικό υλικό πρέπει να συμβαδίζουν με το γνωστικό και αναγνωστικό επίπεδο του μαθητή, να αρμόζουν στην ηλικία του και να είναι συναφή με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός:

- σχεδιάζει δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας,
- προσφέρει δραστηριότητες βιωματικής, ερευνητικής μάθησης,
- ενσωματώνει στο πρόγραμμα πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες που είναι αναγκαίες για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- δίνει ξεκάθαρες οδηγίες σε απλή γλώσσα,
- ελέγχει την κατανόηση οδηγιών και εργασιών,
- συνοδεύει ή αντικαθιστά γραπτές οδηγίες με προφορικές,
- τους ενθαρρύνει να ζητούν διευκρινήσεις και βοήθεια όταν χρειαστεί,
- συντομεύει αναγνωστικό υλικό, υπογραμμίζει κύρια σημεία, απλοποιεί σχέδια και διαγράμματα,
- διαμορφώνει συμπληρωματικά φυλλάδια με βασικές πληροφορίες ή περιλήψεις,
- εντάσσει πρόσθετες εικόνες, σκίτσα, σχεδιαγράμματα στο διδακτικό υλικό,
- χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα και νέες τεχνολογίες,
- χρησιμοποιεί μαγνητοφωνημένο αναγνωστικό και ασκησιακό υλικό,
- εντοπίζει λάθη και προσφέρει την ανάλογη ανατροφοδότηση και βοήθεια.

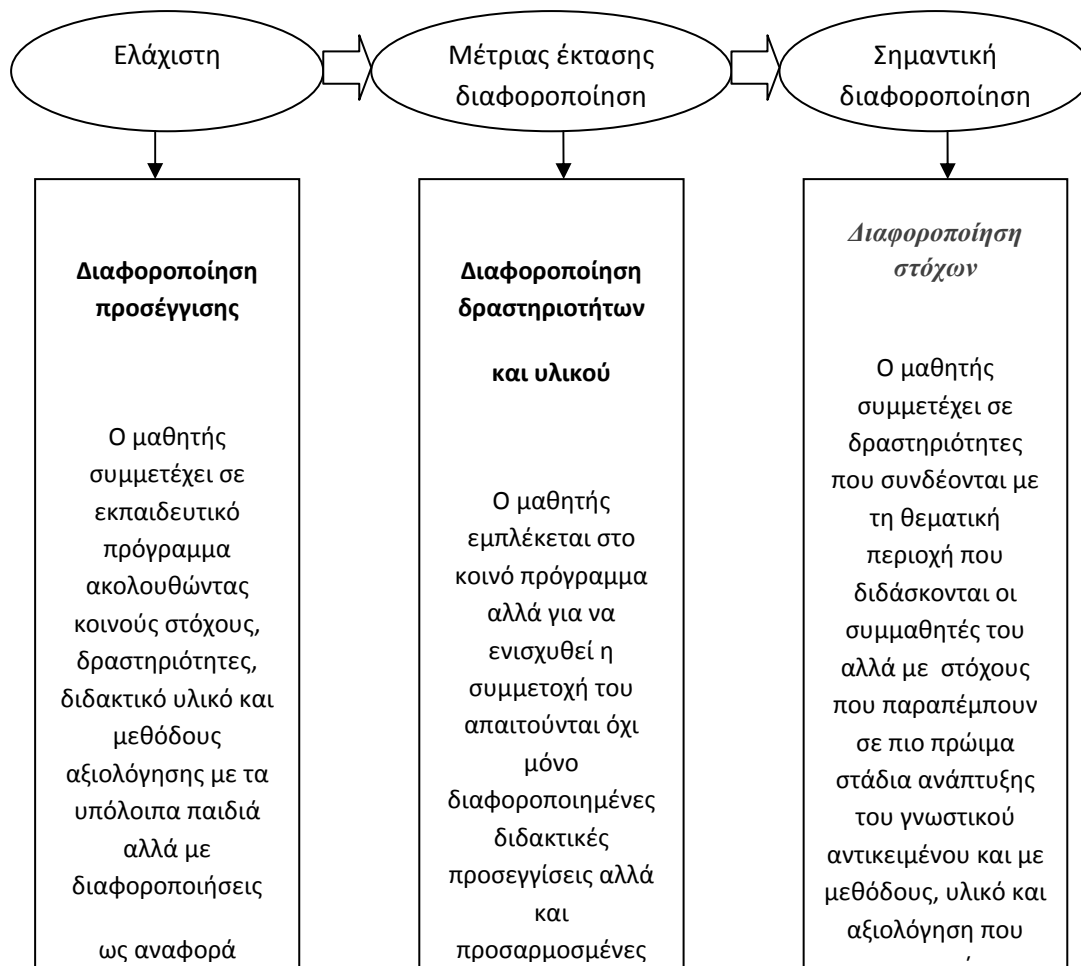
ε) Διαφοροποίηση αξιολόγησης μαθητή και προγράμματος

Γενικά η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τους μαθητές και ο εκπαιδευτικός να προσφέρει ενίσχυση και επιβράβευση όχι μόνο για επιδόσεις αλλά και για την προσπάθεια, τη συμμετοχή, τη στάση που κάθε φορά επιδεικνύουν. Οι μαθητές με ε.ε.α. μπορούν κατά περίπτωση να ωφελούνται όταν ο εκπαιδευτικός:

- ελέγχει και επιβραβεύει με σταθερότητα,
- παρουσιάζει εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας σε μικρά βήματα,
- μεταβάλλει τις απαιτήσεις μιας εργασίας,
- επιτρέπει την εκτέλεση λιγότερων εργασιών,
- δίνει περισσότερο χρόνο για επεξηγήσεις και συμπλήρωση εργασιών,
- παρέχει δυνατότητα για μικρά διαλείμματα κατά την προσπάθεια,
- αλλάζει την παρουσίαση ή τη διαμόρφωση ερωτήσεων και δοκιμασιών (προφορική διατύπωση, χρήση εικονογράφησης, απλούστερη τυπολογία ασκήσεων),
- εφαρμόζει εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης προόδου και καταγραφής της επίδοσης (π.χ. παρατήρηση, εξέταση φακέλου υλικού, προφορικές παρουσιάσεις, χρήση υπολογιστή, συνεργατικές εργασίες).

Η εκπαιδευτική διαφοροποίηση εκτείνεται σε ένα συνεχές που ξεκινά από περιορισμένες προσαρμογές διδακτικών ενεργειών και οργάνωσης μαθησιακού περιβάλλοντος και καταλήγει σε απαιτητικότερες τροποποιήσεις τόσο των δραστηριοτήτων όσο και των στόχων του προγράμματος (βλ. σχήμα 1).

Σχήμα 1: Το συνεχές της εκπαιδευτικής διαφοροποίησης



Πηγή: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004.

Ανάλογα τις ανάγκες των μαθητών, τις συνθήκες στην τάξη, τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού και την παρεχόμενη στήριξη, η διαφοροποίηση μπορεί να πάρει διαφορετική μορφή και έκταση κάθε φορά.

Ο εκπαιδευτικός χωρίς σχετική εμπειρία, κατάρτιση και υποστήριξη μπορεί να ξεκινήσει εφαρμόζοντας απλούστερες διαφοροποιήσεις γύρω από ένα γνωστικό αντικείμενο και σταδιακά να προχωρά σε αυξημένη διαφοροποίηση διευκολύνοντας τη συμμετοχή ολοένα και περισσότερων μαθητών.

Η διαφοροποίηση είναι μια απαιτητική διαδικασία και χρειάζεται χρόνος και συλλογική προσπάθεια για να εδραιωθεί. Η υιοθέτηση της όμως

από τους εκπαιδευτικούς είναι το κλειδί για να αντιμετωπιστεί η πολυμορφία και η πολυπλοκότητα της σχολικής τάξης και να εξασφαλιστούν καλύτερες συνθήκες πρόσβασης, συμμετοχής και επιτυχίας για όλα τα παιδιά με και χωρίς δυσκολίες μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th edn. Washington, DC.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Εισήγηση στο 10ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία, 6-7/6/2008.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Bos, C.S. & Vaughn, S. (1998). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. 2nd edn. Boston: Allyn and Bacon.
- British Dyslexia Association, (BDA). (2006). *All about dyslexia: Primary hints and tips*. Στο www.bdadyslexia.org.uk/extra333.html, τελευταία πρόσβαση 28/07/06.
- Cartwright, G.P., Cartwright, C.A. & Ward, M.E. (1995). *Educating special learners*. 4th edn. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- DES (1978). *Special educational needs (The Warnock Report)*. London: HMSO.
- Gross, J. (1993). *Special educational needs in the primary school: A practical guide*. Buckingham: Open University Press.
- Henley, M., Ramsey, R. & Algozzine, R. (2006). *Teaching students with mild disabilities*. 5th edn. Boston: Pearson.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κ.Ε.Ε. (2005). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κ.Ε.Ε.
- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Locke, A. (1995). *Speech and language difficulties*. In G. Moss (Ed.), *The basics of special needs*. London: Routledge.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. 2η έκδ. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η Κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα.
- Miles, T.R. (2004). Some problems in determining the prevalence of dyslexia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 5-12.
- Moore, D. (1996). *Educating the deaf: Psychology, principles and practice*, 4th edn. Boston: Houghton Mifflin.
- NICHCY (2001). Speech and language impairments. *Fact sheet number 11*. Washington, DC.
- Παπαδόπουλος, Α. (2001). Αντιμετώπιση προβλημάτων λόγου και ομιλίας στο δημοτικό σχολείο: Ο ρόλος του δασκάλου της τάξης. *Επικοινωνία*, 13, 15-23.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τομ. Α' & Β'. 4η εκδ. Αθήνα.
- Τανός, Χ. (2005). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*, τομ. Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Χαρτογράφηση-Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- U.S. Department of Education (2006a). *Twenty-sixth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. Washington, DC.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2006). *Digest of education statistics, 2005*. Washington, DC.
- Vaughn, S., Bos, C.S., Schumm, J.S. (1997). *Teaching mainstreamed, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Westwood, P. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs*. 4th ed. London: Routledge Falmer.

Προσαρμογές των διδακτικών στρατηγικών ανάγνωσης και κατανόησης για παιδιά κι εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες

Μπότσας Γιώργος

Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής – Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής

Διδάσκων Π.Δ. 407/ 80, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η ύπαρξη δυσκολιών κατανόησης, οργάνωσης και διαχείρισης της πληροφορίας που δέχονται τα παιδιά στο σχολείο, είτε από τα κείμενα είτε από την προφορική παράδοση του εκπαιδευτικού, βρίσκονται στον πυρήνα των Μαθησιακών Δυσκολιών (Wong, 1985). Οι μαθητές και οι μαθήτριες με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα (μνήμης, στρατηγικών, κινήτρων κλπ.) που τους εμποδίζουν να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που τους προσφέρονται με οποιονδήποτε τρόπο μέσα σε μια σχολική τάξη (Βεκύρη & Μπότσας, 2004). Οι δυσκολίες αυτές είναι μεγαλύτερες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος είναι περισσότερες, η διδασκαλία συνήθως μετωπική και τα σωρευμένα κενά που έχουν οι μαθητές ήδη από τα προηγούμενα σχολικά τους χρόνια, πολύ μεγάλα.

Τα νέα βιβλία που διδάσκονται στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, κάνουν χρήση κάποιων διδακτικών στρατηγικών που θα μπορούσαν να βοηθήσουν σημαντικά όλα τα παιδιά, αλλά ιδιαίτερα τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι προκαταβολικοί οργανωτές, η χρήση εννοιολογικών χαρτών κάθε είδους, τα μνημονικά βοηθήματα και τα συστήματα μελέτης, είναι μερικές από αυτές τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν επικουρικά στη διδασκαλία.

Λέξεις-Κλειδιά:

μαθησιακές Δυσκολίες, διδακτικές στρατηγικές, προσαρμογές.

Εισαγωγή

Η άποψη που κυριαρχεί στην εκπαίδευση για την αποτελεσματική ανάγνωση, είναι πως αποτελεί την οικοδόμηση πλαισίων στα οποία οι λέξεις συνδέονται με σκέψεις. Επομένως, σκοπός της ανάγνωσης είναι η σύνδεση (ενσωμάτωση, απόρριψη, αντικατάσταση) των ήδη υπαρχουσών εννοιών, ιδεών (γνωστικών νοητικών σχημάτων), που βρίσκονται εγκατεστημένες στη μακρόχρονη μνήμη, με τις ιδέες που αναπτύσσονται

στο κείμενο. Αν μάλιστα δεν υπάρχουν νοητικά σχήματα για το συγκεκριμένο θέμα, οι ιδέες του κειμένου εγκαθίστανται στη μακρόχρονη μνήμη, ως νέα γνώση (Kintsch, 1998).

Η αναγνωστική κατανόηση απαιτεί κίνητρα, ικανοποιητική λειτουργία του μνημονικού μηχανισμού και ενδιαφέρον από τον αναγνώστη, νοητικά πλαίσια για να ενσωματωθούν οι νέες πληροφορίες, καλή συγκέντρωση και μια σειρά από τεχνικές – στρατηγικές μελέτης και μάθησης, που θα διευκολύνουν τη διαδικασία. Επειδή όλα τα παραπάνω εμπίπτουν σε περιοχές αδυναμιών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Βεκύρη & Μπότσα, 2004) μετά από έρευνα, έχουν βρεθεί κάποια στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να στηρίξει και να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών του.

Πρέπει με κάθε τρόπο να στηριχθεί η αποκωδικοποίηση, το πώς διαβάσει δηλαδή ο μαθητής. Βέβαια, οι αναγνώστες με Μαθησιακές Δυσκολίες που βρίσκονται στο Γυμνάσιο και πιο πολύ στο Λύκειο, έχουν παγιωμένη αναγνωστική ικανότητα, που θα μπορούσε να πει κανείς πως δεν είναι του επιπέδου του αρχικού αναγνώστη. Είτε εξαιτίας της πολύχρονης διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης, είτε λόγω της εμπειρίας τους, διαβάζουν με κάποιον τρόπο. Ο τρόπος αυτός, ούτε σε επίπεδο ακρίβειας ούτε σε επίπεδο ευχέρειας μπορεί να συγκριθεί με αυτά των συνομηλίκων τους, τυπικών αναγνωστών. Επιπρόσθετα, οι ανάγκες για πολύ καλή αναγνωστική δεξιότητα και κατανόηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα υψηλές, εξαιτίας των απαιτήσεων των κειμένων. Οι έννοιες είναι πολύ σύνθετες, απαιτούν βαθιά επεξεργασία, έχουν σημαντικό βαθμό δυσκολίας.

Είναι λοιπόν αδήριτη ανάγκη να στηριχθεί πάση θυσία (με ασκήσεις αυτοδιόρθωσης, φωναχτή ανάγνωση κλπ.) ο τρόπος με τον οποίο διαβάσει – αποκωδικοποιεί τις λέξεις του κειμένου ο μαθητής (Kamil, Mosenthal, Pearson & Barr, 2000).

Επίσης, οι απαιτήσεις σε γνώση λέξεων και στρατηγικές χρήσης λεξιλογίου, είναι πολύ σημαντικές στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. **Η ανάπτυξη μιας πλατιάς, γεμάτης συνδυασμούς και διασυνδέσεις γνωστικής βάσης** (προηγούμενης γνώσης), ήταν μάλλον αδύνατη για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, στα προηγούμενα μαθητικά τους χρόνια. Η πλήρης ενασχόληση και η επικέντρωση της προσπάθειας στο να μάθουν να διαβάζουν, απομάκρυνε αυτά τα παιδιά από την οικοδόμηση ενός λεξιλογίου, που θα τους κάλυπτε τουλάχιστον ικανοποιητικά στην επεξεργασία των κειμένων που αντιμετωπίζουν. Αυτό συνέβηκε γιατί δεν υπήρχε χρόνος, αλλά ούτε

και δεξιότητες ή στρατηγικές που θα βοηθούσαν προς αυτή την κατεύθυνση. Πρέπει επομένως να αναπτυχθεί πρώτα μέσα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων τους ένα σύστημα γνώσης υποβάθρου, που θα μπορεί να τους στηρίξει. Αν αυτό είναι δύσκολο, θα πρέπει η προηγούμενη γνώση που είναι απαραίτητη για μια ενότητα (είτε Νεοελληνικής Γλώσσας είτε Ιστορίας) να υπάρχει και να δίνεται στον μαθητή πριν την εμπλοκή του με το κείμενο (βλ. την υπο-ενότητα για τους πρώιμους οργανωτές παρακάτω).

Θα πρέπει να αναπτυχθούν στρατηγικές που θα είναι αποτελεσματικές. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες γνωρίζουν κάποιες στρατηγικές και εφαρμόζουν κάποιες από αυτές (Botsas & Padeliaadu, 2003· Μπότσας & Παντελιάδου, 2003). Οι συγκεκριμένες όμως στρατηγικές είναι τις περισσότερες φορές αναποτελεσματικές, απλές, επιφανειακής επεξεργασίας και δε συνάδουν με την ηλικία και την εμπειρία των μαθητών αυτών, ούτε με τις απαιτήσεις των ακαδημαϊκών έργων που αντιμετωπίζουν. Μάλιστα, πολλές είναι οι φορές που ενώ γνωρίζουν τη στρατηγική που χρειάζεται είτε δεν την εφαρμόζουν είτε την εφαρμόζουν με άκαμπτο και αναποτελεσματικό τρόπο.

Όμως, έχει γίνει σαφές από την έρευνα (Pearson & Dole, 1987· Brown, Pressley, Van Meter & Schuder, 1996· Pressley & Afflerbach, 1995) πως οι επιτυχημένοι και αποτελεσματικοί αναγνώστες είναι οι ενεργητικοί στρατηγικοί αναγνώστες. Η λύση για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η διδασκαλία στρατηγικών με σαφή, ενεργό και αποτελεσματικό τρόπο. Στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας όπως η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η γνώση και χρήση της δομής του κειμένου, οι στρατηγικές σκέψης, η πρόγνωση, η ερμηνεία, οι στρατηγικές μελέτης, ανακεφαλαίωσης και συμπερασμού, πρέπει να διδαχθούν με τυπικούς και άτυπους τρόπους.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που βάζει εμπόδια στις προσπάθειες που κάνουν για κατανόηση, είναι η **μη ενεργή παρακολούθησή** της πορείας της ανάγνωσης (Botsas & Padeliaadu, 2003). Ενώ οι τυπικοί αναγνώστες, έχουν τη δυνατότητα χρησιμοποιώντας μεταγνωστικές στρατηγικές παρακολούθησης και ελέγχου, να ενεργούν κατάλληλα στις περιπτώσεις που υπάρχουν δυσκολίες, το ίδιο δε γίνεται με τους συμμαθητές τους με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η έλλειψη μεταγνωστικής γνώσης, η εφαρμογή απλοϊκών και όχι σύνθετων και αποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας, αλλά και η γενικότερη έλλειψη και μη εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών παρακολούθησης, οδηγούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μια «παθητική» στάση απέναντι στο κείμενο (Μπότσας, 2007).

Η λύση είναι όπως και παραπάνω, η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών και η προσπάθεια κινητοποίησης των παιδιών, ώστε να αλληλεπιδρούν με ενεργό τρόπο με το κείμενο που διαβάζουν. Αυτό μπορεί να γίνει με την προσφορά της απαραίτητης γνώσης υποβάθρου από πριν, την προσαρμογή του κειμένου στο αναγνωστικό επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή καθώς και με τη χρήση διδακτικών στρατηγικών οργάνωσης της πληροφορίας (γνωστικοί χάρτες ιστορίας, οργανωτικά διαγράμματα κλπ.).

Μια αποτελεσματική διδασκαλία στρατηγικών όμως δεν είναι απλώς μια ακολουθία διδακτικών βημάτων που υλοποιούνται, αλλά ένα σύνολο συσχετιζόμενων μαθησιακών δραστηριοτήτων, που σκοπό έχουν την επίτευξη του στόχου που τέθηκε. Αυτό το σύνολο έχει δυναμική φύση. Είναι ανάγκη να προσαρμόζονται οι διδακτικές στρατηγικές που έχει αναπτύξει ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τους ιδιαίτερους στόχους και τη φύση του έργου (Kamill et al, 2000· Guthrie, 1988). Έτσι:

Η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του τύπου του κειμένου (αφηγηματικό, τεχνικό, θέσεων – γνώμης). Η χρήση βοηθημάτων όπως οι εννοιολογικοί χάρτες, οι μνημονικές στρατηγικές, είναι αποτέλεσμα αυτής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Γίνεται προσπάθεια οι μαθητές να γίνουν ενεργοί χρήστες των στρατηγικών. Έτσι, μπορεί να δοθεί έμφαση στην επεξεργασία, στη σκέψη και όχι τόσο στην πιστή εφαρμογή των βημάτων υλοποίησης. Στις περιπτώσεις αυτές ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει στοιχεία της προσέγγισης της Άμεσης Επεξήγησης, ώστε να εμπεδώσουν οι μαθητές την ανάγκη εκμάθησης του τρόπου σκέψης και όχι της μηχανιστικής εφαρμογής των στρατηγικών (Duffy, 2003).

Ακόμη, υπάρχει ανάγκη εύκαμπτης χρήσης διδακτικών στρατηγικών με υψηλά επίπεδα επιτυχίας, όπως είναι η μοντελοποίηση. Η τακτική της προσέγγισης των Κοινωνικών Στρατηγικών (Kansas) να μετατρέπεται η δειγματική επίδειξη των στρατηγικών ή των τεχνικών από τον εκπαιδευτικό ως μοντέλο, αλλά με ταυτόχρονη και ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε αυτή, είναι ένα πολύ καλό παράδειγμα (Deshler, Ellis & Lenz, 1996). Οι μαθητές έχουν πλήρη εμπλοκή και σχολιάζουν, επομένως σκέφτονται πάνω στη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής.

Η ανάπτυξη μεταγνωστικής γνώσης (διαδικαστικής και περιστασιακής) όχι μόνο για τις στρατηγικές, αλλά γενικότερα για όλες τις δεξιότητες που αναπτύσσονται, είναι επίσης μια σημαντική διδακτική στρατηγική. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν

ελλειμματική μεταγνωστική γνώση (Botsas & Padelia, 2003), πράγμα που είτε τους εμποδίζει να επιλέξουν στρατηγικές για χρήση είτε να τις εφαρμόσουν με αποτελεσματικό τρόπο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004). Επομένως, η σαφής υπενθύμιση και διδασκαλία γενικής και ειδικής γνώσης στρατηγικών, θα πρέπει να είναι μια από τις βασικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Τέλος, η **προσαρμογή του πλαισίου διδασκαλίας** (μεγάλες ομάδες ή συνεργατική μάθηση ή εξατομίκευση) είναι ένα σημαντικό στοιχείο που επηρεάζει τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Η χρήση λειτουργικών στοιχείων της συνεργατικής μάθησης ή της συνεργασίας με συνομήλικο ή της αμοιβαίας διδασκαλίας, θα πρέπει να γίνεται με στόχευση τη βελτίωση της δεξιότητας της κατανόησης, μέσα από ένα πλαίσιο, όπου ο εκπαιδευτικός παραχωρεί μέρη του ρόλου του, επιβλέποντας πάντα τη διαδικασία.

Αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας αναγνωστικής κατανόησης

Μετά τα απρόσμενα (όχι τόσο θεαματικά) αποτελέσματα που υπήρξαν από την εφαρμογή των προγραμμάτων γνωστικής επιτάχυνσης¹ (διδασκαλίας στρατηγικών), υπήρξε μια σαφής στροφή στη λογική της μεταγνωστικής θεώρησης. Τώρα πλέον εξετάζονται οι διδακτικές στρατηγικές του εκπαιδευτικού που προσαρμόζει, εμπλουτίζει και στηρίζει τη διδασκαλία του, με τέτοιου είδους πρακτικές (γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές). Οι διδακτικές αυτές στρατηγικές, που στην πραγματικότητα είναι αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης, έχουν ένα σημαντικό ερευνητικό υπόβαθρο (Pressley & Woloshyn, 1995, για μια καταγραφή ερευνών). Τέτοιες είναι:

- Η διδασκαλία χρήσης στρατηγικών και οργανωμένων σχεδίων μελέτης.
- Η χρήση μνημονικών βοηθημάτων.
- Η εννοιολογική χαρτογράφηση.
- Οι προκαταβολικοί οργανωτές.
- Η χρήση οργανωτικών διαγραμμάτων.

¹ Η αποτυχία εύρεσης σημαντικών αποτελεσμάτων στην πράξη, επικεντρώθηκε κυρίως στην προσέγγιση των Κοινωνικών Στρατηγικών (Kansas) και όχι σε όλους τους τρόπους διδασκαλίας στρατηγικών. Οι λόγοι γι αυτό ήταν αφενός ο ιδιαίτερα «αφελής» επιστημονικά τρόπος με τον οποίο μεταφέρθηκαν από τον ερευνητικό χώρο στην τάξη κάποια στοιχεία της και αφετέρου η εμπλοκή τυπικών μαθητών που όμως η έρευνα έχει δείξει πως αντιστέκονται στη διδασκαλία στρατηγικών (Pressley, 2002).

1. Στρατηγικές ή οργανωμένα σχέδια μελέτης

Σκοπός: Έχουν προφανή στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να οργανώσουν τη μελέτη τους με βάση κατευθυντήριες γραμμές και συγκεκριμένες ενέργειες, ώστε να είναι αποτελεσματική. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα οργάνωσης του τρόπου, με τον οποίο προσεγγίζουν ένα κείμενο για να το μελετήσουν και να το κατανοήσουν σε βάθος. Αυτού του είδους οι στρατηγικές με προσεκτική και κατάλληλη διδασκαλία¹, μπορούν να αποδειχθούν πολύ χρήσιμες για τους μαθητές αυτούς.

1.1. Τεχνική μελέτης K – W – L (*Know what I know – Know what I Want to know – Know what I Learned*) (Γνωρίζω τι ξέρω – Γνωρίζω τι θέλω να μάθω – Γνωρίζω τι έμαθα)

Είναι μια «επιτομή» της μετακατανόησης και ειδικότερα του εκτελεστικού μέρους της, της ρύθμισης της κατανόησης. Χρησιμοποιείται για την ανάγνωση σε επιμέρους ακαδημαϊκά αντικείμενα (Ogle, 1986).

Σκοπός: Αναφέρεται στο τι γνωρίζει ο μαθητής για το ζήτημα που πραγματεύεται το κείμενο, στον στόχο της ενότητας, αλλά και στο αποτέλεσμα της διαδικασίας. Είναι η υπογράμμιση και ενεργοποίηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης του, της στοχοθεσίας πριν την εμπλοκή με ένα αναγνωστικό έργο και της ανακεφαλαίωσης και κρίσης της γνώσης που αποκτήθηκε κατά τη διάρκειά του.

Διαδικασία: Πριν την έναρξη της ανάγνωσης τίθεται ως προβληματισμός στην ομάδα το θέμα του κειμένου και με κατάλληλες ερωτήσεις καλούνται οι μαθητές να σκεφτούν και να ανταλλάξουν απόψεις για το τι γνωρίζουν γι' αυτό.

Οι πληροφορίες που προκύπτουν από αυτή τη διαδικασία γράφονται στην πρώτη στήλη του πίνακα K – W – L (Τι ξέρω;).

Έπειτα οι μαθητές καθορίζουν και απαριθμούν τι θέλουν (περιμένουν) να μάθουν για το θέμα από το κείμενο. Γίνονται προγνώσεις αν αυτά που θέλουν να μάθουν υπάρχουν στο κείμενο.

¹ Θα μπορούσαν να διδαχθούν οι μαθητές με Άμεση Επεξήγηση ή Γνωστική Τροποποίηση Συμπεριφοράς, που επικεντρώνονται στην εσωτερικήευση – εκμάθηση οργανωμένων σχεδίων δράσης για συγκεκριμένες γνωστικές περιστάσεις.

Αυτές οι προγνώσεις ομαδοποιούνται και γράφονται στη δεύτερη στήλη του πίνακα.

Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση του κειμένου, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να σκεφτούν ποιες είναι οι νέες πληροφορίες που βρήκαν σ' αυτό και θα πρέπει να μάθουν.

Η νέα γνώση αποδελτιώνεται στην τρίτη στήλη του πίνακα και συγκρίνεται με ό,τι γράφτηκε στην πρώτη στήλη (προηγούμενη γνώση) και στη δεύτερη στήλη (στόχοι και προγνώσεις).

Ως επανάληψη κάποια στιγμή οι μαθητές μπορούν να συγκεντρώσουν αρκετούς πίνακες K – W – L και να ομαδοποιήσουν τις γνώσεις στη στήλη L, δίνοντας τίτλους στις ομάδες αυτές.

ΘΕΜΑ:		
K (Τι ξέρω)	W (Τι θέλω να μάθω)	L (Τι έμαθα)

1.2. Μνημονικά βοηθήματα

Τα μνημονικά βοηθήματα είναι οργανωτικές και εργαστηριακού τύπου τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της μνημονικής ικανότητας. Το σχολείο απαιτεί σημαντικές μνημονικές διεργασίες. Επομένως, τα μνημονικά βοηθήματα είναι μια σημαντική βοήθεια για όλους τους μαθητές.

Στόχος: Αντικειμενικός σκοπός είναι να συνδεθεί η δύσκολη και αδύνατο να απομνημονευθεί γνώση που πρέπει να μάθουν οι μαθητές, με άλλες ομάδες

υλικών που από πριν γνωρίζουν καλά. Στην ουσία, δημιουργείται ένας ισχυρός συνειρμικός σύνδεσμος μεταξύ του προς εκμάθηση υλικού και μιας εικόνας, μιας ρίμας κλπ. Όσο πιο παράλογη ή εντυπωσιακή είναι αυτή η εικόνα, ρίμα κλπ. τόσο καλύτερα αποθηκεύεται στη μακρόχρονη μνήμη και ανακαλεί συνειρμικά τη γνώση που πριν ήταν αδύνατο να μαθευτεί.

Διαδικασία:

- Επισημαίνεται το έργο για το οποίο ο μαθητής χρειάζεται βοήθεια.
- Περιγράφεται το έργο με σαφή βήμα προς βήμα ανάλυση έργου.
- Γράφεται μιας σαφής και σύντομη οδηγία για κάθε βήμα.
- Δοκιμάζονται τα βήματα σε διάφορα έργα και γίνονται πιθανές διορθώσεις στις οδηγίες.
- Αναπτύσσεται ένα μνημονικό βοήθημα με βάση αρχικά γράμματα κεντρικών λέξεων από οδηγίες.

2. Εννοιολογική (Γνωστική και Νοηματική) Χαρτογράφηση

2.1. Γνωστική χαρτογράφηση

Η διδακτική στρατηγική της γνωστικής χαρτογράφησης χρησιμοποιεί σχήματα, γραμμές και βέλη για να ανακεφαλαιώσει τις ιδέες και τις σχέσεις τους μέσα σε ένα κείμενο.

Στόχος: Η στόχευση ενός γνωστικού χάρτη, αποτυπώνοντας τις σχέσεις των κεντρικών και υποστηρικτικών ιδεών ενός κειμένου, είναι να συνδεθούν τα μέρη με το όλο και αντίστοιχα το όλο (ή οι βασικές έννοιες που το δομούν) με τα μέρη. Επίσης, σκοπός αυτής της στρατηγικής είναι να ανιχνευθούν ή δημιουργηθούν αναλογίες, μεταφορές, συμπεράσματα και να συνδεθούν με την προσωπική εμπειρία.

Διαδικασία: Στη νοητική χαρτογράφηση ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα:

- Οι μαθητές καταγράφουν το θέμα και το κυκλώνουν.
- Διαβάζουν προσεκτικά την πρώτη παράγραφο.
- Αυτοερωτώνται σχετικά με την κεντρική ιδέα και τις σχετικές λεπτομέρειες τις οποίες καταγράφουν.
- Οι μαθητές ελέγχουν την κεντρική ιδέα που έγραψαν βάζοντάς την σε κύκλο και τραβώντας μια γραμμή από την κεντρική ιδέα σε κάθε λεπτομέρεια, ώστε να συνδέσουν την κεντρική ιδέα της παραγράφου με τις λεπτομέρειες.
- Επαναλαμβάνουν τα βήματα 2 – 4 για κάθε παράγραφο.
- Συνδέουν μεταξύ τους τις κεντρικές ιδέες που σχετίζονται η μία με την άλλη (Παντελιάδου, 2000).

2.2. Χάρτης ιστορίας

Ο χάρτης ιστορίας είναι μια ιδιαίτερη μορφή των γνωστικών χαρτών. Αποτυπώνει τα κύρια συστατικά μιας ιστορίας (αφηγηματικού κειμένου). Τα στοιχεία αυτά είναι το περιβάλλον (τα πρόσωπα, το χρονικό σημείο στο οποίο διαδραματίζεται η ιστορία, και ο τόπος), το πρόβλημα που διερευνάται, τα βασικά στοιχεία δράσης -τα γεγονότα και το αποτέλεσμα.

2.3. Χάρτης κριτικής σκέψης

Είναι και αυτός μια ειδική μορφή γνωστικού χάρτη. Στόχος του είναι να κατευθύνει την προσοχή των μαθητών σε διαδικασίες κριτικής κατανόησης. Οι μαθητές ωθούνται να βρουν τα σημαντικά στοιχεία, να τα επεξεργαστούν, να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, που μέσα από διαδικασίες κρίσεων και συγκρίσεων, θα υπάρξει ως αποτέλεσμα πολύ βαθιά νοηματική επεξεργασία.

2.4. Νοηματική χαρτογράφηση

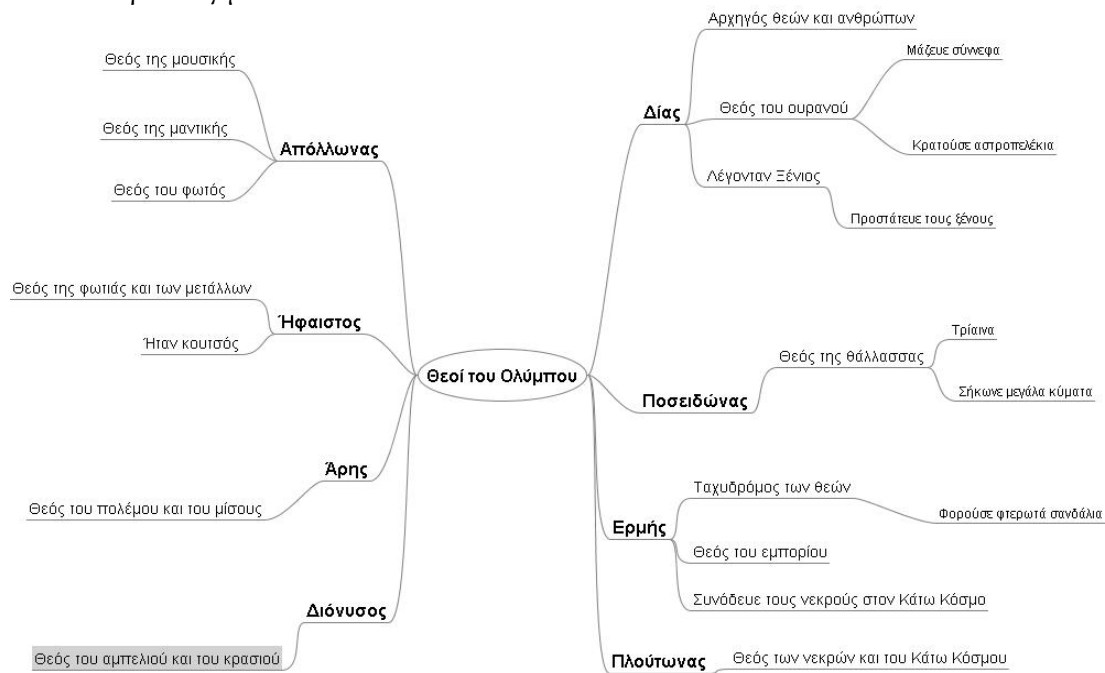
Η νοηματική χαρτογράφηση έχει προταθεί ως μια από τις πλέον ισχυρές διδακτικές στρατηγικές ανακεφαλαίωσης και ανάπτυξης λεξιλογίου (Johnson, Pittelman, Toms – Bronowski & Levin, 1984· Johnson, Toms – Bronowski & Pittelman, 1982), όχι μόνο για τους τυπικούς αλλά και για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στόχος: Η τεχνική της νοηματικής χαρτογράφησης χρησιμοποιείται για να δώσει κίνητρο στους μαθητές να εμπλακούν σε διαδικασίες συλλογισμού. Επίσης, βελτιώνει το λεξιλόγιό τους βοηθώντας τους να συνδέσουν τη νέα πληροφορία που τους παρουσιάζεται με την προηγούμενη γνώση (Pressley & Woloshyn, 1995).

Διαδικασία: Η διαδικασία που υλοποιείται είναι η ακόλουθη:

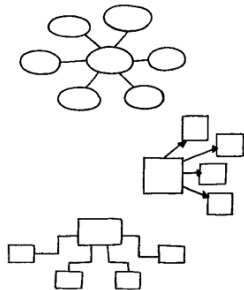
- Επιλέγεται μια λέξη που είναι η κεντρική ιδέα (θέμα).
- Γράφεται η λέξη με έντονη γραφή και σε πλαίσιο, στο κέντρο του χαρτιού.
- Προσκαλούνται οι μαθητές να παράγουν όσες περισσότερες λέξεις μπορούν, που συνδέονται με την κεντρική λέξη.
- Οι λέξεις αυτές, ομαδοποιούνται και εντάσσονται σε κατηγορίες.
- Κατασκευάζεται ο νοηματικός χάρτης.
- Γίνεται συζήτηση που επικεντρώνεται στην αναγνώριση νοημάτων, τη χρήση λέξεων και διασαφήνιση ιδεών, μεταγράφοντας τα συμπεράσματα που προέκυψαν, ενώ επεκτείνονται οι ιδέες και ολοκληρώνεται η διαδικασία με ανακεφαλαίωση – περίληψη των πληροφοριών (Παντελιάδου, 2000).

2.4.1. Παράδειγμα

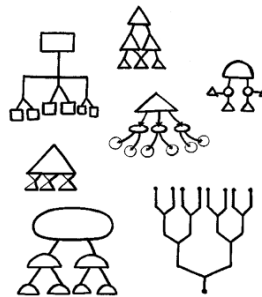


2.4.2. Είδη νοηματικών χαρτών

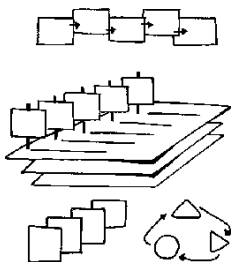
Αραχνοειδείς



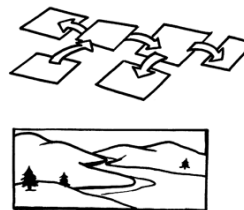
Ιεράρχησης



Διαγράμματα ροής - Αλγόριθμοι



Χωροταξικές απόψεις



2.5. Νοηματικός ιστός

Η διδακτική αυτή στρατηγική, είναι ανάλογη της νοηματικής χαρτογράφησης. Χαρακτηριστικά της είναι οι ερωτήσεις που γίνονται, καθώς και οι σχέσεις (ερώτησης – απάντησης) που σημειώνονται. Όπως σε όλες τις τεχνικές αυτού του είδους, τα οφέλη για τον μαθητή εξαρτώνται από το πώς η συγκεκριμένη νέα πληροφορία συνδέεται με τις ήδη γνωστές (Παντελιάδου, 2000).

Διαδικασία: Η διαδικασία ανάπτυξης ενός νοηματικού ιστού είναι η παρακάτω:

- Αναπτύσσεται από τον εκπαιδευτικό μια κεντρική ερώτηση για να δοθεί ο σκοπός της μάθησης.
- Γράφονται με έντονη γραφή και σε πλαίσια, οι κεντρικές ερωτήσεις που προκύπτουν μέσα από το κείμενο.
- Ζητείται από τους μαθητές να συλλέξουν πληροφορίες έχοντας στο μυαλό τους τις κεντρικές ερωτήσεις που σημειώθηκαν προηγουμένως.
- Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να απαντήσουν αυθόρμητα στις ερωτήσεις, με την οδηγία να πουν ότι τους έρχεται στο μυαλό γι' αυτές (brainstorming – ιδεοθύελλα).
- Οι απαντήσεις καταγράφονται σε καταλόγους και συνδέονται με τις κεντρικές ερωτήσεις χρησιμοποιώντας γραμμές – νήματα.
- Οι μαθητές καθοδηγούνται να ανακαλέσουν σημαντικά γεγονότα ώστε να επιχειρηματολογήσουν πάνω στις σχέσεις που σημειώθηκαν στο χαρτί.
- Ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να καθορίσουν τις σχέσεις μεταξύ των επιχειρημάτων και των νημάτων.
- Χρησιμοποιούνται διακεκομμένες γραμμές ως στηρικτικές συνδέσεις για να συνδεθούν ιδέες που συσχετίζονται.

3. Προκαταβολικοί οργανωτές (advanced organizers)

Η έννοια του προκαταβολικού οργανωτή πρωτοπαρουσιάστηκε και ερευνήθηκε από τον Ausubel και τους συνεργάτες του πολύ νωρίς (Ausubel, 1960· Ausubel & Youssef, 1963). Λειτουργούν ως θεμέλια ή χαμηλότερα μέρη μιας σκαλωσιάς (διαδικασίας scaffolding) που προετοιμάζει και υποστηρίζει τη δόμηση της νέας γνώσης.

Είναι παράγραφοι ή πίνακες σημείων – στοιχείων γνώσης που θα αναφερθούν στο κείμενο ή στα κείμενα που θα ακολουθήσουν. Η λειτουργικότητά τους στηρίζεται στην παραδοχή πως η μάθηση μπορεί να διευκολυνθεί σημαντικά όταν επιβεβαιωθεί ότι οι μαθητές έχουν οργανωμένη γνώση για το τι πρόκειται να μάθουν από το κείμενο που έχουν μπροστά τους και θα ξεκινήσουν την αναγνωστική τους εμπλοκή με αυτό.

Σκοπός: Η χρήση προκαταβολικού οργανωτή προσφέρει νύξεις για το τι θα ακολουθήσει (νέα πληροφορία) αλλά και συνδέει την προηγούμενη γνώση υποβάθρου με αυτήν. Βοηθάει να ενσωματωθεί η νέα αυτή πληροφορία – γνώση στην ήδη σημασμένη γνωστική δομή. Είναι μια εισαγωγή που αφενός επιτρέπει στους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις αλλά και τις στρατηγικές που γνωρίζουν και αφετέρου να μειωθεί το άγχος τους, αφού γνωρίζουν σε ποιο ακριβώς νοηματικό πλαίσιο θα κινηθεί το επόμενο κείμενο ή η επόμενη ενότητα.

Δεν είναι το ίδιο πράγμα με περιλήψεις ή εισαγωγικές παραγράφους που κάποιες φορές παρουσιάζονται πριν από το κείμενο. Προσφέρουν περισσότερο αφηρημένες, γενικές και οργανωτικού τύπου πληροφορίες (κεντρικές ιδέες – «Τι θα μάθουμε σ' αυτό το κείμενο ή ενότητα ;»).

4. Διαγράμματα οργάνωσης

Είναι γραφικοί οργανωτές της γνώσης – πληροφορίας που παρουσιάζεται σε ένα κείμενο¹. Το χαρακτηριστικό τους όμως είναι πως έχουν πολύ μεγάλη, κεντρική σημασία οι τοπογραφικές σχέσεις των στοιχείων τους (Deshler, Ellis & Lenz 1996). Δηλαδή, έχει μεγάλη σημασία, αν μια έννοια βρίσκεται αριστερά και όχι δεξιά κάποιας άλλης ή πάνω και όχι κάτω από μια τρίτη. Αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό αποτελεί και έναν περιορισμό, μια και απαιτούνται (από όλους τους μαθητές και αυτούς με Μαθησιακές Δυσκολίες) καλή οπτικοχωρική δεξιότητα.

Σκοπός: Ο στόχος αυτής της διδακτικής στρατηγικής είναι αφενός να πληροφορηθούν οι μαθητές, με γραφικό τρόπο τις κύριες και υποστηρικτικές έννοιες ενός κειμένου και αφετέρου να γίνουν κατανοητές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους και δεν διατυπώνονται ρητά στο κείμενο.

Διαδικασία: Ανάλογα με τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών γράφονται στο χαρτί οι λέξεις ή φράσεις που τις εκφράζουν. Συνήθως πιο πάνω μπαίνουν οι κεντρικές ιδέες και από κάτω οι υποστηρικτικές έννοιες (ή γεγονότα), πιο αριστερά βρίσκονται οι έννοιες που έδρασαν σαν αίτια και πιο δεξιά αυτές που ήταν αποτέλεσμα τους. Επίσης, όταν τα διαγράμματα οργάνωσης χρησιμοποιούνται ως πίνακες σύγκρισης ιδεών, έχει σημασία η θέση της αξιολόγησης (ως προς τη διάσταση – διαφορά ή ομοιότητα και τον άξονα σύγκρισης).

¹ Αυτό σημαίνει πως με τη βοήθεια σχημάτων (κύκλων, παραλληλογράμμων κλπ.), γραμμών και κειμένου δίνουμε οργανωτικού τύπου πληροφορίες στο μαθητή για τις κεντρικές και υποστηρικτικές έννοιες του κειμένου.

Επίλογος

Όλες οι παραπάνω διδακτικές στρατηγικές αποτελούν τεχνικές που κατά περίπτωση μπορούν να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Είναι οργανωμένα σχέδια δράσης που εμπεριέχουν διαδικασίες ικανές να σταθούν ακόμη και μόνες τους στη διδακτική πρακτική.

Επομένως, οι καλές πρακτικές που αναπτύχθηκαν σε αυτή την ενότητα, μπορούν ως σύνολα ή ως μέρη, να χρησιμοποιηθούν για να στηρίξουν τη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, που έχει σαν στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, είτε είναι τυπικοί είτε με Μαθησιακές Δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ausubel, D. P., and Youssef, M. (1963), "Role of Discriminability in Meaningful Parallel Learning", *Journal of Educational Psychology*, 54, 331-336.
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Botsas, G. & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477 – 495.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. & Schuder, T. (1996). A quasi – experimental validation of transactional strategies instruction with low – achieving second grade readers, *Journal of Educational Psychology*, 88, 18 – 37.
- Deshler, D.D., Ellis, E. S. & Lenz, B. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities. Strategies and methods*, 2nd ed., Denver, CO: Love Pub. Co.
- Duffy, G. G. (2003). The case for Direct Explanation of strategies. In C.Collins – Block & M. Pressley (eds.) *Comprehension Instruction. Research – based best practices*, pp. 28 – 41, New York, NJ:Guilford Press.
- Guthrie, J. T. (1988). Locating information in documents: Examination of a cognitive model, *Reading Research Quarterly*, 23, 178 – 199.
- Johnson, D , Toms-Bronowski, S., & Pittelman, S. (1982). Vocabulary development, in R. E. Kretschmer (Ed), *Reading and the hearing-impaired individual. Volta Review*, 84 (5), pp. 11-24.
- Johnson, D.D., Pittelman, S.D., Toms-Bronowski, S., & Levin, K.M. (1984). *An investigation of the effects of prior knowledge and vocabulary acquisition on passage comprehension* (Program Rep. No. 84-5). Madison: Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin.
- Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (2000). *Handbook of reading research: Volume III*, Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ogle, D.M. (1986). K – W – L: A teaching model that develops active reading of expository text, *The Reading Teacher*, 39, 564 – 570.
- Pearson, P. D. & Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction, *Elementary School Journal*, 88, 151 – 165.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction. A turn – of – the – Century status report. Στο C. C. Block & M. Pressley (eds.) *Comprehension instruction. Research – based best practices*. (σ. 11 – 27). New York, NJ: Guilford.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction, that really improves children's academic performance*, 2nd ed., Brookline Books.
- Wong, B. Y. L. (1985). Metacognition and learning disabilities. Στο D. L. Forrest – Pressley, G. E. MacKinnon & T.G. Waller (eds.) *Metacognition, cognition and human performance*. (τόμ. 2, σ. 137 – 180). New York, NJ: Academic Press.
- Βεκούρη, Ι. & Μπότσας, Γ. (2004). Η μάθηση ως διαδικασία οικοδόμησης γνώσης. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σ. 10 – 19, Βόλος.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές δραστηριότητες στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο E. Mela – Athanasopoulou (επ.) *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers*, pp. 491 – 509, Θεσσαλονίκη, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σ. 31 – 52, Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών στο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου: Μια μελέτη περίπτωσης

Τσεσμελή Στυλιανή

Διδάσκουσα (Π.Δ. 407/80) Σχολικής Ψυχολογίας,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
(Π.Τ.Δ.Ε.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

Περίληψη

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών αναφορικά με την κατάκτηση και χρήση ικανοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν σήμερα την πλειοψηφία των σχολικών προβλημάτων, ενώ παραμένουν ακόμη χωρίς την κατάλληλη ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Ο εκπαιδευτικός για να εφαρμόσει αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χρειάζεται να κατανοεί τις δυσκολίες των μαθητών σε ένα πλαίσιο αναπτυξιακής κλίμακας, να είναι ενήμερος των γνωστικών μοντέλων κατάκτησης του αλφαριθμητισμού και να εφαρμόζει παρεμβάσεις σε μικρές ομάδες ή εξατομικευμένες ανάλογα με τις ανάγκες και το ρυθμό του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα χρειάζεται να βασίζεται στις αρχές της συστηματικότητας, της σαφήνειας και ακρίβειας των στόχων του και να κάνει σωστή χρήση των τεχνικών ενίσχυσης και των κριτηρίων αξιολόγησης. Ο τρόπος εργασίας χρειάζεται να βασίζεται στη διαδραστική συμπεριφορά, να είναι ευχάριστος στο μαθητή και να οδηγεί στη μέγιστη συμμετοχικότητα του. Τέλος, δίνεται ένα παράδειγμα μιας τέτοιας παρέμβασης σε έναν μαθητή με σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή.

Λέξεις-κλειδιά

μαθησιακές δυσκολίες, μαθησιακή υποστήριξη, ατομική μελέτη περίπτωσης

Εισαγωγή

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται συνήθως σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών αναφορικά με την κατάκτηση και χρήση ικανοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου, παρά την επάρκεια στη νοημοσύνη, την κατάλληλη εκπαίδευση και τις κοινωνικο-πολιτιστικές ευκαιρίες (Critchley, 1981. Hammill, 1990). Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει δυσκολίες σε επίπεδο ακρίβειας και ευχέρειας

σχετικά με την κατάκτηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας των λέξεων (British Psychological Society, 1999). Επομένως, μια από τις σημαντικότερες δυσκολίες σχολικής επίδοσης που καλείται να αντιμετωπίσει η σχολική κοινότητα σήμερα είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Εκτιμάται ότι το 10% του σχολικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα στην ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία (Αναστασίου, 1998). Στην Ελλάδα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέρχονται περίπου στο 56% των μαθητών με ειδικές ανάγκες (σύμφωνα με την πιο πρόσφατη απογραφή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2004), ενώ κατηγορίες μαθητών με άλλα γνωστικά ή ψυχοκοινωνικά προβλήματα δεν υπερβαίνουν το 15%. Η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν ακόμη χωρίς διάγνωση και ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη (Σακκάς, 2002). Με τη θεσμοθέτηση της διαδικασίας της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία ορίζεται ότι το κύριο πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών αυτών είναι το κανονικό σχολείο (συνήθης σχολική τάξη ή τμήμα ένταξης σε σχολεία γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης) και μόνο όταν η εκπαίδευση των ατόμων καθίσταται δυσχερής προτείνονται άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Νόμος 2817/2000, άρθρο 1). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός καλείται να αποκτήσει δεξιότητες και ικανότητες για την οργάνωση και σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στα πλαίσια του κανονικού αναλυτικού προγράμματος.

Ειδικότερα σε σχέση με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει την αναπτυξιακή προσέγγιση στην κατάκτηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από τους μαθητές, όπως αυτή εκφράζεται στα αναπτυξιακά μοντέλα. Η πλειοψηφία των αναπτυξιακών μοντέλων (Ehri, 1992. Frith, 1985. Henderson, 1985) βασίζεται σε τρία κρίσιμα αναπτυξιακά στάδια: (α) το προ-φωνημικό στάδιο, κατά το οποίο το παιδί αγνοεί τον αλφαβητικό κώδικα της γλώσσας, (β) το αλφαβητικό στάδιο, κατά το οποίο το παιδί κατεξοχήν μαθαίνει το γραφο-φωνημικό κώδικα, και (γ) ένα μεταγενέστερο στάδιο, κατά το οποίο το παιδί μαθαίνει τις γραμματικές και μορφολογικές συμβάσεις της γλώσσας οι οποίες είναι απαραίτητες για την ορθογραφημένη γραφή. Σε ένα από τα πιο πρόσφατα αναπτυξιακά μοντέλα, αυτό των Seymour και Duncan (2001), γίνεται λεπτομερής και συστηματική αναφορά στη γνωστική επεξεργασία των μονάδων του γραπτού λόγου στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους.

Σύμφωνα με τους Seymour και Duncan (2001), τα στάδια της αναγνωστικής και ορθογραφικής ανάπτυξης διακρίνονται στα εξής: (α) Προαλφαβητικό στάδιο, κατά το οποίο το παιδί δεν κατέχει ακόμα τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης και γραφής, όμως μπορεί να διαθέτει κάποιες ικανότητες φωνολογικής ενημερότητας (ομοιοκαταληξία, συλλαβή). (β) Θεμελιώδες στάδιο, κατά το οποίο το παιδί αρχίζει να κατακτά τις βασικές μονάδες του αλφαβητικού κώδικα (φθόγγοι,

γράμματα). (γ) Ορθογραφικό στάδιο, κατά το οποίο το παιδί αποκτά την ικανότητα αξιοποίησης ορθογραφικών συνόλων της γλώσσας που αντιστοιχούν σε μονάδες δομημένης άρθρωσης (συλλαβές, απλές λέξεις). (δ) Μορφογραφικό στάδιο, κατά το οποίο το παιδί αποκτά την ικανότητα αξιοποίησης ορθογραφικών συνόλων της γλώσσας που αντιστοιχούν σε σημασιολογικές μονάδες (μορφήματα). Συνεπώς αποκτά την ικανότητα γραφής μορφολογικά σύνθετων και πολυσύλλαβων λέξεων.

Οι κύριες διδακτικές αρχές για τα διάφορα στάδια κατάκτησης του αλφαριθμητισμού με βάση το μοντέλο αυτό (Πόρποδας, 2002) είναι: (α) Προαλφαριθμητικό στάδιο: Άσκηση οπτικοχωρικών δεξιοτήτων των παιδιών σε σχέση με το μέγεθος, τη θέση, και τον προσανατολισμό των γραμμμάτων. Εκτενής άσκηση φωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών με ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας. (β) Θεμελιώδες στάδιο: Έμφαση στην εκμάθηση των γραμμμάτων της αλφαβήτου. Η διδασκαλία χρειάζεται να περιλαμβάνει συστηματική άσκηση για την αναγνώριση, διάκριση και ανάκληση της γραφημικής και φωνημικής ταυτότητας των γραμμμάτων. Η διδασκαλία των γραμμμάτων χρειάζεται να παίρνει υπόψη της τη συχνότητα και τη φύση των γραμμμάτων και να βασίζεται σε όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις (αφή, όραση, ακοή, κιναισθηση, πολυαισθητηριακές μέθοδοι). Παράλληλη εξάσκηση των παιδιών με ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας. (γ) Ορθογραφικό στάδιο: Διδασκαλία δημιουργίας συλλαβών και απλών λέξεων. Δημιουργία απλής συλλαβής (ΣΦ). Το κάθε σύμφωνο χρειάζεται να χρησιμοποιείται με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς φωνηέντων (π.χ., τα, τε, το, τι). Δημιουργία σύνθετων συλλαβών (ΣΦΣ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ1 κ.ά.). Δημιουργία δισύλλαβων λέξεων με απλές συλλαβές (π.χ., μάτι, μάνα). Δημιουργία τρισύλλαβων λέξεων με απλές συλλαβές (π.χ., ποτήρι). (δ) Μορφογραφικό στάδιο: Διδασκαλία δημιουργίας σύνθετων λέξεων. Δημιουργία δισύλλαβων λέξεων με δίψηφα συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ., μπάλα, στρίβω). Δημιουργία τρισύλλαβων λέξεων με τρίψηφα συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ., γκρεμίζω). Δημιουργία πολυσύλλαβων και σύνθετων μορφολογικά λέξεων (π.χ., αντιμάχομαι, μαυροπίνακας). Στην ιεραρχία αυτή στηρίζεται η κατασκευή πολλών εγχειριδίων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Ράντος, 1992, 2006. Φλωράτου, 1996).

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών

Πρώτα απ'όλα, είναι σημαντικό να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός ότι οι μαθητές μιας τάξης αναμένεται να μάθουν την διαδικασία της ανάγνωσης με διαφορετικό ρυθμό και σε διαφορετικό επίπεδο. Η ανομοιογένεια στην εκμάθηση της αναγνωστικής λειτουργίας είναι φυσιολογικό φαινόμενο της

¹ ΣΦ = Σύμφωνο, Φωνήεν (π.χ., κα-), ΣΦΣ = Σύμφωνο, Φωνήεν, Σύμφωνο (π.χ., πως), ΣΣΦ (π.χ., κλα-), ΣΣΣΦ (π.χ., στρα-).

ανθρώπινης συμπεριφοράς και είναι μεγαλύτερη στα αρχικά στάδια της ανάγνωσης (Seymour, 1994. Snowling, 2000). Επομένως, ο δάσκαλος πρέπει να σέβεται τον διαφορετικό ρυθμό μάθησης της ανάγνωσης από τους μαθητές, για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να εφαρμόζει τη μέθοδο διδασκαλίας κατά μικρές ομάδες μαθητών ή σε εξατομικευμένη βάση στα πλαίσια της κανονικής τάξης ή σε τμήματα ένταξης.

Στη συνέχεια, χρειάζεται να επιλέγει και να χρησιμοποιεί διδακτικές μεθόδους και προγράμματα κατάλληλα, προσαρμοσμένα και αποτελεσματικά για τις ατομικές ανάγκες του κάθε ατόμου που εκπαιδεύει. Επίσης, είναι αναγκαίο να σχεδιάζει και να οργανώνει με μεθοδικά βήματα την εργασία του, να καταγράφει συστηματικά τους εκπαιδευτικούς στόχους και την πρόοδο που επιτυγχάνεται, να αξιολογεί τα αποτελέσματα και να αναθεωρεί τις εκπαιδευτικές του στρατηγικές, όταν κρίνεται αναγκαίο. Ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος εξασφαλίζει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για τον μαθητή, εξοικονομεί πολύτιμο διδακτικό χρόνο και απομακρύνει τον κίνδυνο άσκοπων χρονικών περιπλανήσεων. Τέλος, ο τρόπος εργασίας χρειάζεται να βασίζεται στη διαδραστική συμπεριφορά, να είναι ευχάριστος στο μαθητή και να οδηγεί στη μέγιστη συμμετοχικότητα του.

Μια από τις βασικές προσεγγίσεις ταξινόμιας των διδακτικών στόχων που προσφέρει τη δυνατότητα συστηματικής εργασίας είναι η μέθοδος Ανάλυσης Έργου (Χρηστάκης, 2000, 2002). Η μέθοδος αυτή διαμορφώθηκε τα τελευταία 25 περίπου χρόνια και εφαρμόζεται σήμερα στα σχολεία πολλών χωρών με προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Η τεχνική της Ανάλυσης έργου χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία πολλών δεξιοτήτων. Είναι όμως ιδιαίτερα αναγκαία για τη διδασκαλία σύνθετων δεξιοτήτων με ιεραρχική δομή, όπως οι δεξιότητες του γραπτού λόγου (π.χ., ανάγνωση, ορθογραφία). Το πιο σημαντικό όμως πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι ότι αποτελεί μια εξαιρετικά χρήσιμη τεχνική για μαθητές με σοβαρές δυσκολίες μάθησης, διότι διαφέρουν ως προς το ρυθμό μάθησής τους, αλλά και το μέγεθος του προγράμματος που μπορούν να αφομοιώσουν.

Το βασικό στοιχείο του διδακτικού αυτού μοντέλου είναι η κατάτμηση του διδακτικού στόχου σε μικρά βήματα (ή υποστόχους). Ο μακροπρόθεσμος στόχος αναλύεται σε μια σειρά από μικρότερα βήματα που είναι οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει την ιεραρχία των διδακτικών στόχων για κάθε γνωστική δεξιότητα (π.χ., ανάγνωση ή ορθογραφία) και να κατανοεί το γενικό στάδιο που βρίσκεται ο μαθητής σε σχέση με την αναπτυξιακή του πορεία στην κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής (βλ. αναπτυξιακά μοντέλο και αντίστοιχες διδακτικές αρχές, Seymour & Duncan, 2001).

Η ιεράρχηση των βημάτων πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο βήμα. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε δραστηριότητα χρειάζεται να προσδιορίζεται με

σαφήνεια ο διδακτικός στόχος, ο τρόπος επίτευξης του στόχου (διαδικασία, μέθοδος, υλικά), ενώ χρειάζεται να ακολουθεί η διαδικασία αξιολόγησης επίτευξης του στόχου. Ο διδακτικός στόχος περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις που πρέπει να κατακτήσει ή να αναπτύξει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Είναι εξαιρετικά σημαντικά ο διδακτικός στόχος να περιγράφεται με ακρίβεια και σαφήνεια. (π.χ., Ο Γιάννης πρέπει να μάθει να διαβάζει λέξεις με δίψηφα συμφωνικά συμπλέγματα και όχι απλώς Ο Γιάννης πρέπει να βελτιώσει την ανάγνωσή του), διότι όταν η περιγραφή του στόχου είναι ασαφής, δεν προσδιορίζεται η εκπαιδευτική ανάγκη του παιδιού και συνεπώς δεν είναι δυνατόν να σχεδιαστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ούτε να καταμετρηθούν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης, είναι χρήσιμο η διαδικασία ανάλυσης των στόχων να είναι λεπτομερής. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές με χαμηλές δυνατότητες μπορούν να κατακτήσουν τον διδακτικό στόχο με αργά και σταθερά βήματα, ενώ οι μαθητές με μεγαλύτερες δυνατότητες μπορούν να καλύπτουν περισσότερα από ένα βήματα σε συγκεκριμένο χρόνο. Το μέγεθος και η δυσκολία των στόχων χρειάζεται να αντιστοιχούν στις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Κατά την εκτέλεση του διδακτικού προγράμματος ο μαθητής πρέπει να παρουσιάζει με επιτυχία κάθε βήμα (κριτήρια) πριν προχωρήσει στο επόμενο βήμα.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κάνει σωστή χρήση των τεχνικών ενίσχυσης και των κριτηρίων αξιολόγησης. Η αξιολόγηση είναι η ακριβής και λεπτομερής εκτίμηση και καταγραφή του τί συμβαίνει με το παιδί από την έναρξη μέχρι την ολοκλήρωση της διδασκαλίας ενός διδακτικού στόχου. Η αξιολόγηση είναι χρήσιμη διότι ελέγχεται η εξέλιξη του παιδιού και μπορεί να προληφθούν παρατεταμένες περιόδους στασιμότητάς του. Συλλέγονται σημαντικές πληροφορίες για την επανατροφοδότηση των προγραμμάτων με στόχο την ανώτερη δυνατή πρόοδο του παιδιού. Η καταγραφή της επιτυχίας αποτελεί ορατό στοιχείο της μαθησιακής κατάστασης του παιδιού για εκπαιδευτικούς και γονείς, και αποτελεί παρωθητικό στοιχείο για την πρόοδο του παιδιού (Χρηστάκης, 2000, 2002).

Ατομική μελέτη περίπτωσης

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί ένα σύντομο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε μαθητή Α' Δημοτικού με τη μέθοδο της ανάλυσης έργου¹. Ο Νίκος (ψευδώνυμο), 7½ ετών, χρειάστηκε να επαναλάβει την Α'

¹ Η συγγραφέας θα ήθελε να ευχαριστήσει την κ. Γεωργία Νεοχωρίδου, Δασκάλα Ειδικής Αγωγής, για την πολύτιμη συνεισφορά της στη διενέργεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, ευχαριστούμε θερμά το μαθητή που πήρε μέρος στη μελέτη αυτή καθώς και τη δασκάλα της τάξης που διευκόλυνε τη διεξαγωγή της.

δημοτικού εξαιτίας των σοβαρών δυσχερειών που παρουσίαζε στην ανάγνωση και γραφή και για το λόγο αυτό παρακολούθουσε το Τμήμα ένταξης του σχολείου του. Πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος προηγήθηκε αξιολόγηση των κυριότερων εμπειριών γραμματισμού που συνδέονται με την κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής (Lipson & Wixson, 1991) με τη βοήθεια της άτυπης παρατήρησης της δασκάλας του. Σύμφωνα με την αξιολόγηση αυτή, οι κύριες δυσκολίες του Νίκου ήταν η αδυναμία άρθρωσης των λέξεων, η έλλειψη ευχέρειας και το περιορισμένο λεξιλόγιο στην προφορική χρήση του λόγου, ο συλλαβισμός στην ανάγνωση, η σύγχυση συμφώνων και η πλήρης αδυναμία άλλων συμφώνων.

Η εξατομικευμένη παρέμβαση εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της παρακολούθησής του στο τμήμα ένταξης κατά το εαρινό εξάμηνο και κρίθηκε αναγκαία, εφόσον δεν ήταν εύκολο να συμβαδίσει με τον γενικό ρυθμό της τάξης του εξαιτίας των σοβαρών του δυσκολιών. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είχε στόχο τη διάκριση των συμφώνων β και δ με απώτερο σκοπό την ευχερή χρήση του στην ανάγνωση και γραφή λέξεων που περιλαμβάνουν τα σύμφωνα αυτά. Συνεπώς, ο μακροπρόθεσμος στόχος που ορίστηκε στα πλαίσια του προγράμματος αυτού ήταν να μπορεί να διαβάσει και να γράφει λέξεις οι οποίες περιλαμβάνουν τα σύμφωνα β και δ. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι ήταν οι εξής: (i) Οπτική και ακουστική διάκριση των β και δ, (ii) Γραφή των γραμμάτων β και δ, (iii) Ανάγνωση και γραφή συλλαβών που να περιέχουν τα σύμφωνα β και δ, (iv) Ανάγνωση και γραφή λέξεων με τα σύμφωνα β και δ, και (v) Γραφή και ανάγνωση μικρών προτάσεων με λέξεις που περιλάμβαναν τα σύμφωνα-στόχους.

Παρακάτω, δίνονται οι πίνακες με τους βραχυπρόθεσμους στόχους καθώς και τα επιμέρους βήματα που ακολουθήθηκαν για την επίτευξη των στόχων μαζί με το σχετικό επίπεδο επίτευξης των στόχων από το μαθητή. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες επιλέχτηκαν κατάλληλα από ποικιλία εγχειριδίων (Καραγιάννης, 1999. Μπάνος, 1998. Ράντος, 1992. Φλωράτου, 1996) με στόχο την υλοποίηση του προγράμματος.

Ο πρώτος πίνακας περιγράφει τα βήματα για την επίτευξη της οπτικής και ακουστικής διάκρισης των γραμμάτων β και δ μέσα από τις αντίστοιχες δραστηριότητες (π.χ., υπόδειξη της θέσης των γραμμάτων στη στοματική κοιλότητα, φωνητική εκφορά των γραμμάτων, οπτική τους διάκριση μέσα από άλλα γράμματα κ.ά).

Πίνακας 1: Διδακτικός στόχος: οπτικο-ακουστική διάκριση

ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ

1^ο Δείχνουμε τη θέση του β και δ στη στοματική κοιλότητα.

ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ

ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΗΚΕ

2° Το παιδί φωνάζει δυνατά το β και δ.	ΕΠΕΤΥΧΕ
3° Τα ξεχωρίζει μέσα από άλλα γράμματα και τα κυκλώνει (α, β, θ, ρ, φ, ε,)	ΕΠΕΤΥΧΕ
4° Ξεχωρίζει κάρτες memory με εικόνες αντικειμένων (κρεβάτι, αγελάδα, άλογο)	ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΗΚΕ
5° Χρωματίζει κομμάτια με β και δ σε παζλ.	ΕΠΕΤΥΧΕ

Ο επόμενος βραχυπρόθεσμος στόχος αφορούσε την άσκηση γραφής των συμφώνων ασκώντας πρώτα τις δεξιότητες της αδρής (π.χ., βήματα 1° – 3°) και στη συνέχεια τις δεξιότητες της λεπτής κινητικότητας (4°-5°). Ο τρίτος βραχυπρόθεσμος στόχος αφορούσε την άσκηση στις δεξιότητες του συλλαβισμού (δημιουργίας συλλαβών-βήμα 1°), ανάγνωσης συλλαβών (βήμα 2°), οπτικής ανίχνευσης και διάκρισης συλλαβών που περιλαμβάνουν τα σύμφωνα-στόχους (βήμα 3° και 4°).

Πίνακας 2: Διδακτικός στόχος: γραφή των γραμμάτων β, Β και δ, Δ.

ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1° Γράφει τα γράμματα β και δ με το δάχτυλο στο θρανίο.	ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΗΚΕ
2° Γράφει τα γράμματα με το δάχτυλο στην άμμο.	ΕΠΕΤΥΧΕ
3° Γράφει τα γράμματα με πλαστελίνη.	ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΗΚΕ
4° Γράφει τα γράμματα ενώνοντας τελίτσες.	ΕΠΕΤΥΧΕ
5° Γράφει τα γράμματα με μαρκαδόρο.	ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΗΚΕ

Πίνακας 3: Διδακτικός στόχος: ανάγνωση συλλαβών με β και δ.

ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
------------------	------------

1° Διαβάζει συλλαβές βα, βε, βι, και δα, δε, δι... με τη βοήθεια ενός αυτοσχέδιου μύλου.	ΕΠΕΤΥΧΕ
2° Διαβάζει συλλαβές βα, βε, βι, και δα, δε, δι... στο χαρτί.	ΕΠΕΤΥΧΕ
3° Κυκλώνει τις συλλαβές-στόχους (βα, βι..., δα, δι...) άλλους παρόμοιους (θο, θι..., ιδ, αδ,...).	ΕΠΕΤΥΧΕ
4° Βάφει την κατάλληλη συλλαβή για να διαβάσει την κατάλληλη λέξη (βα, βε, βι, βου για βαρέλι).	ΕΠΕΤΥΧΕ

Ο τέταρτος διδακτικός στόχος είχε σκοπό την άσκηση μετάβασης από το συλλαβισμό στην ανάγνωση των λέξεων που περιλαμβάνουν τα αντίστοιχα σύμφωνα. Ιδιαίτερα, το 4° βήμα βοήθησε τον μαθητή να ασκηθεί στην ανάγνωση δυσύλλαβων λέξεων που περιλαμβάνουν το δ (π.χ. δένω, δόξα...) και το β αντίστοιχα (π.χ. βέλος, βίδα...) ή αντίστοιχων τρισύλλαβων λέξεων (π.χ. βάψιμο, βελόνα...ή δέματα, δυτικός).

Πίνακας 4: Διδακτικός στόχος: ανάγνωση λέξεων με β και δ

ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1° Δημιουργία συλλαβών-ανάγνωση λέξεων (δ+ε=δε-> δέντρο)	ΕΠΕΤΥΧΕ
2° Βρίσκει τη συλλαβή που λείπει με τη βοήθεια εικόνας (πό....., πόδι-εικόνα).	ΕΠΕΤΥΧΕ
3° Αντιστοιχίζει τη λέξη με τη κατάλληλη εικόνα	ΕΠΕΤΥΧΕ
4° Διαβάζει λίστες με δυσύλλαβες λέξεις (δένω, δίνω, δόξα,../βέλος, βίδα, βόδι,...) και τρισύλλαβες λέξεις (βάψιμο, βελόνα,../δέματα, δυτικός, δέσιμο,...).	ΕΠΕΤΥΧΕ

Ο προτελευταίος βραχυπρόθεσμος στόχος αφορούσε την άσκηση γραφής μόνο των συμφώνων μέσα σε λέξεις σε διάφορες θέσεις στη λέξη (βήμα 1°) ή όλων των λέξεων που περιλαμβάνουν τα αντίστοιχα γράμματα (βήμα 2°).

Πίνακας 5: Διδακτικός στόχος: γραφή λέξεων με β και δ.

ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ

ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ

1^ο Γράφει το γράμμα β/δ σε διάφορες θέσεις στη λέξη (...ίδα, καρά...ι, κύ...ος/ ...ώρο, σί...ερο, αγελά...α).

ΕΠΕΤΥΧΕ

2^ο Γράφει όλες τις λέξεις που περιέχουν β/δ (βαρέλι, κουβάρι,.../δέμα, σίδερο,...).

ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΗΚΕ

Ο τελευταίος βραχυπρόθεσμος στόχος είχε σκοπό να βοηθήσει το παιδί να μεταβεί, από την ανάγνωση και γραφή λέξεων των προηγούμενων διδακτικών στόχων, στην ανάγνωση (βήμα 1^ο) και γραφή (βήμα 2^ο) μικρών προτάσεων (π.χ. Ο Βασίλης παίζει με το δώρο). Οι δύο τελευταίες δραστηριότητες αποτελούν μια ανακεφαλαίωση των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν. Τέλος, η ολοκλήρωση των έξι βραχυπρόθεσμων στόχων συνοδεύτηκε από μια μικρή ενίσχυση που στην περίπτωση αυτή ήταν ένα αναμνηστικό δίπλωμα για την εργασία του κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου.

Πίνακας 6: Διδακτικός στόχος: ανάγνωση-γραφή μικρών προτάσεων

ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ

ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ

1^ο Διαβάζει μικρές προτάσεις με β και δ.

ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΗΚΕ

2^ο Γράφει καθ' υπαγόρευση μικρές προτάσεις.

ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΗΚΕ

3^ο Λύνει σταυρόλεξο με λέξεις με β και δ.

ΕΠΕΤΥΧΕ

4^ο Λύνει ακροστοιχίδα με λέξεις με β και δ.

ΕΠΕΤΥΧΕ

Η εξατομικευμένη παρέμβαση που διενεργήθηκε στο μαθητή της Α' δημοτικού είχε σκοπό τη μορφοποίηση και σταθεροποίηση του αλφαβητικού σταδίου (Seymour & Duncan, 2001), που αποτελεί τον πυρήνα της αναγνωστικής και ορθογραφικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Αντίστοιχες δραστηριότητες που αφορούν τη δημιουργία του μορφογραφικού σταδίου χρειάζεται να δίνουν έμφαση στην κατανόηση της εσωτερικής δομής των λέξεων, τους ιεραρχικούς κανόνες μετάβασης και στη σταθερότητα της ανάγνωσης, ορθογραφίας και σημασίας των κοινών μορφολογικά μερών των σύνθετα μορφολογικά λέξεων (π.χ., παράγωγες, πολυσύνθετες λέξεις). Τέτοιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις φαίνεται να είναι χρήσιμες στην

βελτίωση των δυσκολιών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Arnbak & Elbro, 2000. Tsesmeli & Seymour, 2006, 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής. Θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(3), 229-251.
- British Psychological Society (1999). *Dyslexia, Literacy and Psychological Assessment*. Leicester: The BPS.
- Critchley, M. (1981). Dyslexia: an overview. In G.Th. Pavlidis, & T.R. Miles (Eds.), *Dyslexia research and its applications to education* (pp. 1-11). Chichester: Wiley & Sons.
- Ehri, L.C. (1992). Review and commentary: Stages of spelling development. In S. Templeton, & D. R. Bear (Eds.), *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy: A memorial festschrift for Edmund H. Henderson* (pp. 307-332). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, M. Coltheart, & J. Marshall (Eds.). *Surface dyslexia* (pp.301-330). London: Erlbaum.
- Hammill, D.D. (1990). A brief history of learning disabilities. In P. Myers, & D.D.Hammill (Eds.). *Learning Disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-ed.
- Henderson, E. H. (1985). *Teaching spelling*. Boston: Houghton Mifflin.
- Καραγιάννης, Β. (1999). *Διορθωτική Αγωγή και Επανάληψη πρώτης ανάγνωσης και γραφής (Α' Δημοτικού)*. Αθήνα: Πατάκης.
- Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1991). *Assessment and instruction of eading disability: An interactive approach*. New York, NY: Harper Collins.
- Μπάνος, Μ. (1998). *Πρώτη γραφή και ανάγνωση Ι*. Αθήνα: Πατάκης. Νόμος 2817/14-03-2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ, Αρ. Φύλλου 78.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα (αυτοέκδοση).
- Ράντος, Η.Α. (1992). *Έτσι γράφω και διαβάζω: με μικρά βήματα μέσα από συγκεκριμένους στόχους*. Σέρρες (αυτοέκδοση).
- Ράντος, Η. (2006). *Έτσι γράφω και διαβάζω: Ο μικρός Οδυσσέας στο νησί με τις Φωνές και τα γράμματα*. CD1: Mediasoft International.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

- Seymour, P. H. K. (1994). Variability in dyslexia. In C. Hulme, & M. J. Snowling (Eds.), *Reading development and dyslexia*. London: Whurr.
- Seymour, P. H. K., & Duncan, L. G. (2001) Learning to read in English. *Psychology*, 8(3), 281-299.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia* (2nd edn). UK: Blackwell.
- Tsesmeli, S. N., & Seymour, P.H.K. (2006). Derivational morphology and spelling in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(6), 587-625.
- Τσεσμελή, Σ. Ν., & Seymour, P.H.K. (2007). Μορφολογική δομή παραγωγών λέξεων και ορθογραφική επίδοση δυσλεξικών μαθητών: Εκπαιδευτική παρέμβαση. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 86-110.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ (2004). *Εκθεση για τη δράση «Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Φλωράτου, Μ. (1996). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.

Η εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας από δυσλεξικούς μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική: δυσκολίες και διδακτικές προτάσεις αντιμετώπισης

Ελένη Περιστέρη

ΜΑ, Υποψ. Διδάκτωρ Ψυχογλωσσολογίας και Νευρογλωσσολογίας
Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Τομέας Θεωρητικής Γλωσσολογίας,
Α.Π.Θ.

Περίληψη

Πρόσφατες μελέτες πάνω στις επιδόσεις που σημειώνουν δυσλεξικοί μαθητές στα πλαίσια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας καταδεικνύουν ότι η γλωσσική διαταραχή της δυσλεξίας ανακόπτει όχι μόνο την πορεία κατάκτησης των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στη μητρική τους γλώσσα, αλλά και την ομαλή λειτουργία των μηχανισμών εκείνων που συμβάλλουν στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Ειδικά οι δυσλεξικοί μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική βιώνουν την εκμάθηση αγγλικών ακόμη πιο δύσκολα λόγω των έντονων αποκλίσεων που παρατηρούνται μεταξύ των δύο γλωσσών κυρίως ως προς τη διαφάνεια του ορθογραφικού τους συστήματος. Το παρόν άρθρο αναλύει τους λόγους αυτής της δυσκολίας ενώ διατυπώνονται επίσης συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις που σαν στόχο έχουν να βοηθήσουν τον/την καθηγητή/ρια αγγλικών να διαχειριστεί το διδακτικό υλικό δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις δομές και στα σημασιολογικά και γραμματικά εκείνα στοιχεία που δείχνουν να δημιουργούν ιδιαίτερα προβλήματα στην εκμάθηση της αγγλικής από Έλληνες δυσλεξικούς μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά

δυσλεξία, ελληνική ως μητρική γλώσσα, εκμάθηση αγγλικής ως ξένης γλώσσας

Εισαγωγή

Δυσλεξία και εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας

Έλληνες μαθητές με δυσλεξία συχνά συνειδητοποιούν στην τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, όπου και ξεκινάει η διδασκαλία των αγγλικών, την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις εκμάθησης της αγγλικής. Η αδυναμία αυτή πολλές φορές βιώνεται και νωρίτερα στα φροντιστήρια καθώς τα αγγλικά είναι η γλώσσα που επιλέγεται από την συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών στην Ελλάδα πριν την ηλικία των 9 ετών. Έρευνες που έχουν γίνει (Andreopoulou & Bougiotopoulou, 2001. Goulandris, 2001)

αναφέρουν ότι η κατάκτηση της αγγλικής από Έλληνες μαθητές με δυσλεξία είναι πολύ αργή, ενώ τα λάθη των δυσλεξικών διαφέρουν ποσοτικά και ποιοτικά από τα λάθη μαθητών χωρίς δυσλεξία: οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν την τάση να αγνοούν συστηματικά φωνητικές δομές λέξεων που φέρουν γραμματικές πληροφορίες (π.χ. το μόρφημα πληθυντικού αριθμού -s ή το μαρκάρισμα του ρήματος στο 3^ο ενικό πρόσωπο του Απλού Ενεστώτα με -s), αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία ακόμη και στη συλλαβιστή ανάγνωση συγγέοντας ήχους, γράμματα και συλλαβές και κάνουν πολύ περισσότερα ορθογραφικά λάθη (αντιστροφές, παραλείψεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων) τα οποία επιμένουν ακόμη και μετά από επανειλημμένες υποδείξεις (corrective feedback) του καθηγητή/ριας αγγλικών για παρατεταμένο χρονικό διάστημα με κάποια από τα συστηματικά αυτά λάθη να μην εξαλείφονται ποτέ.

Αξιοποιώντας τη θέση που κυριαρχεί στην ψυχολογία, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας εκλαμβάνεται ως μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη δραστηριοποίηση περισσότερων της μιας γνωστικών λειτουργιών. Σημαντική θέση καταλαμβάνει η μεταγλωσσική ενημερότητα, που περιλαμβάνει ως συστατικά της στοιχεία τη φωνολογική ενημερότητα, τη μορφολογική ενημερότητα και τη γνώση της σύνταξης/γραμματικής της δεύτερης γλώσσας. Οι ειδικότερες αυτές δραστηριότητες αναδεικνύουν διαφορετικές πτυχές μιας γενικής διαδικασίας που έχει σαν κεντρικό στόχο την κατάκτηση από τα παιδιά της σχέσης ανάμεσα στις μονάδες εκείνες (φωνήματα¹ έναντι γραφημάτων) με τις οποίες δύναται να επιτευχθεί η επικοινωνία στην ξένη γλώσσα προφορικά και γραπτά, αντίστοιχα.

Από την τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου λοιπόν οι Έλληνες μαθητές καλούνται να κατακτήσουν ένα τελείως διαφορετικό από την ελληνική γλώσσα σύστημα αντιστοιχιών που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την ικανότητα συσχέτισης των φωνημάτων, που είναι οι βασικές μονάδες μετάδοσης ενός μηνύματος στον προφορικό λόγο, με τα γραφήματα που συναρτώνται με τη δόμηση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τη θέση που η Ψυχολογία της Γραφής υποστηρίζει, τόσο η ανάγνωση λέξεων όσο και η ορθογραφήμνη γραφή συναρτώνται άμεσα με την κατάκτηση της φωνημικής ενημερότητας και συγκεκριμένα με την αναγνώριση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας, αφενός, και της φωνημικής-μορφημικής αντιστοιχίας, αφετέρου. Σύμφωνα με τον Venezky (1995), τρία είδη σχέσεων ανάμεσα στα γραφήματα και στα φωνήματα μπορούν να

¹ Το φώνημα ορίζεται ως “η μικρότερη διακριτή και εναλλάξιμη μονάδα γλωσσικής έκφρασης” (Παυλίδου, 1995:34), η χρήση της οποίας σε παρόμοιους κατά τα άλλα συνδυασμούς διαφοροποιεί τα γλωσσικά σημεία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των λέξεων της Αγγλικής big (μεγάλος) και dig (σκάβω) που διαφοροποιούνται βάσει του αρχικού φωνήματός τους.

εντοπιστούν: (i) σταθερές σχέσεις, (ii) εναλλασσόμενες προβλεπτές σχέσεις και (iii) εναλλασσόμενες μη-προβλεπτές σχέσεις. Στην πρώτη περίπτωση ένα γράφημα αντιστοιχεί σε ένα μόνο φώνημα (π.χ. στα ελληνικά το γράμμα 'κ' αναπαριστά πάντοτε το φώνημα /κ/). Στη δεύτερη περίπτωση ένα γράφημα αντιστοιχεί σε δύο ή περισσότερα φωνήματα (π.χ. το γράμμα υ αναπαριστά τα φωνήματα /ι/, /f/ και /v/), υπάρχει όμως πάντοτε κάποιος γραμματικός κανόνας που ορίζει ποιο από τα τρία αυτά φωνήματα χρησιμοποιείται σε κάθε λέξη. Στην τρίτη περίπτωση ένα γράφημα αντιστοιχεί σε δύο ή περισσότερα φωνήματα χωρίς όμως να υπάρχει κάποιος γραμματικός κανόνας που να καθορίζει ποιο από τα πιθανά φωνήματα χρησιμοποιείται σε κάθε λέξη.

Το Αγγλικό αλφαβητικό σύστημα περιλαμβάνει 26 γράμματα και περιέχει έναν μεγάλο αριθμό από εναλλασσόμενες μη προβλεπτές σχέσεις. Αυτός ο μεγάλος αριθμός των εξαιρέσεων από τον κανόνα συμβάλλει στην φτωχή αντιστοιχία ανάμεσα στα γραφήματα και στα φωνήματα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Nikoroulos, Goulandris & Snowling, 2001), η αγγλική γλώσσα περιλαμβάνει 44 φωνήματα τα οποία μπορούν να γραφτούν με 561 διαφορετικούς γραφημικούς συνδυασμούς·σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5 η αγγλική γλώσσα κατηγοριοποιήθηκε ως έντονα αποκλίνουσα ως προς τη φωνημική-γραφημική της αντιστοιχία σκοράροντας 5. Για το λόγο αυτό, η αγγλική γλώσσα έχει χαρακτηριστεί ως πολύπλοκη και αρκετά ανώμαλη (Treiman, 1993). Αντίθετα, τα ελληνικά παρουσιάζουν μεγαλύτερη σταθερότητα στις σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και στα φωνήματα·στην ίδια κλίμακα η ελληνική γλώσσα σκόραρε 3 καταδεικνύοντας ότι έχει μια αρκετά ημιδιαφανή ορθογραφία και ότι η ανάγνωση στα ελληνικά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και στα φωνήματα¹. Το γεγονός αυτό στην περίπτωση δυσλεξικών παιδιών με φτωχή φωνολογική ενημερότητα μπορεί να κάνει δύσκολη τη διαδικασία εκμάθησης της αγγλικής εγγραμματοσύνης, όπως θα αναλυθεί πιο λεπτομερώς παρακάτω.

Αίτια

Πιο συγκεκριμένα, η δυσκολία εκμάθησης αγγλικών από δυσλεξικούς μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική αποδίδεται σε τέσσερις παράγοντες:

1) στην παρεμβολή των χαμηλών επιδόσεων του δυσλεξικού μαθητή στην ελληνική γραφή και ανάγνωση (*Interference Hypothesis*)

¹ Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι είναι σχεδόν αδύνατον να γράψει κάποιος σωστά τις ελληνικές λέξεις βασιζόμενος μόνο στην πλήρη γνώση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα φωνήματα και στα γραφήματα. Είναι επιπλέον αναγκαία η χρήση μορφολογικών στρατηγικών σε συνδυασμό με τις φωνολογικές στρατηγικές, γι' αυτό και η ελληνική ορθογραφία χαρακτηρίζεται ως ημιδιαφανής και όχι διαφανής.

Άτομα με δυσλεξία αναμένεται να αντιμετωπίσουν δυσκολία στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ανεξαρτήτως της μητρικής γλώσσας που ομιλούν καθώς η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας βασίζεται σε σημαντικό ποσοστό στο βαθμό που οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής του ατόμου στη μητρική του γλώσσα έχουν αυτοματοποιηθεί. Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχτεί επιστημονικά (Thomas & Collier, 2002) ότι η εκτέλεση μη αυτοματοποιημένων δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στη δεύτερη γλώσσα ενεργοποιεί εγκεφαλικά σημεία κοινά της μητρικής αλλά και της δεύτερης γλώσσας, επιβεβαιώνοντας έτσι την υπόθεση της παρεμβολής. Κατά συνέπεια, οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην κατάκτηση της εγγραματοσύνης στην ελληνική γλώσσα λόγω της γλωσσικής διαταραχής της δυσλεξίας (δηλαδή, προβλήματα στην φωνολογική ενημερότητα, στην ανάκληση και διαχείριση γλωσσικών πληροφοριών, στην εργαζόμενη μνήμη και στη μεταγλωσσική ικανότητα του παιδιού, αλλά και στην αναγνώριση γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας) θα έχουν ανάλογο αρνητικό αντίκτυπο και στη διαδικασία εκμάθησης των αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας.

Από την άλλη μεριά, έρευνες (Nassaji, 2003) έδειξαν ότι δυσλεξικοί μαθητές με ικανοποιητικά επίπεδα απόδοσης στη γραφή και στην ανάγνωση στη μητρική τους γλώσσα τείνουν να επιτύχουν ικανοποιητικά επίπεδα απόδοσης στη δεύτερη ξένη γλώσσα, γραπτά και προφορικά. Ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αναφέρουμε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2003 από τον Nassaji που εξήγαγε το συμπέρασμα ότι η υψηλή απόδοση ενός μαθητή σε 2 υποπεριοχές της μητρικής του γλώσσας-πιο συγκεκριμένα στην ταχύτητα φωνολογικής επεξεργασίας και λεξικής απόφασης (όπου τα υποκείμενα της έρευνας έπρεπε να αποφασίσουν αν μία οπτικά παρουσιαζόμενη σειρά γραμμάτων ήταν λέξη ή όχι)- συνιστά τη βάση για την επιτυχή εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας και αντίστροφα.

2) στην ελαττωματική εργαζόμενη¹ μνήμη

Άτομα με δυσλεξία υποφέρουν από μία έμφυτη αδυναμία του φωνολογικού τους επεξεργαστή-ενός ανεξάρτητου υποθαλαμίσκου του γλωσσικού κέντρου που δεν επηρεάζεται από άλλες γνωστικές λειτουργίες. Ο Baddeley το 1986 πρότεινε το μοντέλο εργαζόμενης μνήμης όπου ο φωνολογικός επεξεργαστής παίζει κυρίαρχο ρόλο. Λειτουργία του είναι να συγκρατεί λεκτικές πληροφορίες για πολύ μικρό χρονικό διάστημα και να τις επαναλαμβάνει προκειμένου αυτές να μην αποσυντεθούν πρόωρα ώστε να διοχετευτούν εν συνεχεία εγκαίρως στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Μία νέα έρευνα του Baddeley και των συνεργατών του το 1998 έδειξε ότι στόχος της

¹ Πρόκειται για μια άλλη ονομασία της βραχυπρόθεσμης μνήμης, στην ουσία μια προσωρινή αποθήκη προσφάτως ενεργοποιημένων λεκτικών και φωνητικών πληροφοριών.

Λειτουργίας του φωνολογικού επεξεργαστή είναι εκτός από το να θυμάται κανείς άγνωστες λέξεις στη μητρική του γλώσσα να διευκολύνεται επίσης στην εκμάθηση λέξεων μιας δεύτερης γλώσσας, με το να λειτουργεί σαν μία προσωρινή αποθήκη φωνολογικά άγνωστων λέξεων προτού αυτές αφομοιωθούν προοδευτικά ως μόνιμες λεκτικές φόρμες στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Η εργαζόμενη μνήμη στους μαθητές με δυσλεξία είναι περιορισμένης χωρητικότητας, (Bablekou, 1996. Kassotakis, 1998) με άλλα λόγια, ο φωνολογικός επεξεργαστής που υπό κανονικές συνθήκες θα λειτουργούσε ως παράγοντας επιβοηθητικός στην αφομοίωση αγγλικού λεξιλογίου υπολειτουργεί. Πέρα από το ότι η ανάπτυξη του λεξιλογίου στα παιδιά συσχετίζεται άμεσα με τη χωρητικότητα της εργαζόμενης μνήμης, ακόμη ένα ενδιαφέρον εύρημα των Baddeley et al. (1998) ήταν ότι η φτωχή αποθηκευτική της ικανότητα επηρεάζει άμεσα και την ικανότητα τους να επαναλαμβάνουν πολυσύλλαβες ψευδολέξεις (pseudowords) άνω των 2 συλλαβών. Η συγκεκριμένη ικανότητα συνιστά μια γλωσσική περιοχή στην οποία τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν έντονη αδυναμία.

3) στη φτωχή φωνολογική ενημερότητα

Τόσο η ελληνική όσο και η αγγλική γλώσσα ανήκουν στα αλφαβητικά συστήματα ανάγνωσης και γραφής όπου ένα σύμβολο αντιστοιχεί σε ένα φώνημα. Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, το αγγλικό αλφαβητικό σύστημα ανάγνωσης και γραφής περιλαμβάνει 26 γράμματα και θεωρείται βαθύ, δηλαδή υπάρχει έντονη ασυμφωνία στην αντιστοιχία μεταξύ φωνήματος και γραφήματος. Επιπλέον, πολλές αλληλουχίες γραμμάτων σε διάφορες λέξεις συχνά δεν προφέρονται π.χ. daughter (κόρη) /dɜ:tə/. Από την άλλη, η ελληνική γλώσσα έχει μια αρκετά ημιδιαφανή ορθογραφία (με άλλα λόγια, υπάρχει μεγάλος βαθμός αντιστοιχίας μεταξύ φωνήματος και γραφήματος) υπονοώντας έτσι ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων ο αναγνώστης μπορεί να αποκωδικοποιήσει το ελληνικό γραπτό κείμενο μέσω της φωνολογικής/υπολεξικής οδού, δηλαδή της απ' ευθείας αναγνώρισης των φωνημάτων και των σχέσεων τους με τα αντίστοιχα γραφήματα. Αντίθετα, λόγω του μεγάλου βαθμού αναντιστοιχίας γραφήματος/φωνήματος στην αγγλική, η οδός που προτιμάται στην αποκωδικοποίηση ενός αγγλικού κειμένου είναι η λεξική/άμεση οδός, όπου η ανάλυση γίνεται στο επίπεδο ολόκληρων λέξεων¹ (Wimmer, Mayringer & Landerl, 2000).

¹ Έρευνες που έγιναν σε ενήλικους αναγνώστες έδειξαν ότι οι ικανοί αναγνώστες χρησιμοποιούν το άμεσο λεξικό κανάλι όταν διαβάζουν και το έμμεσο υπολεξικό κανάλι ως επιβοηθητική στρατηγική για την ανάγνωση άγνωστων λέξεων. Ευρήματα για την ύπαρξη των δύο καναλιών έρχονται επίσης από έρευνες σε δυσλεξικούς αναγνώστες και έχουν δείξει ότι η δυσλεξία συνδέεται τόσο με φωνολογικές (Rack, Snowling & Olson, 1992) όσο και με οπτικές (Goulandris & Snowling, 1991) δυσλειτουργίες.

Η αδιαφάνεια της ορθογραφίας της αγγλικής γλώσσας δυσχεραίνει όλους τους Έλληνες μαθητές που έχουν συνηθίσει να αποκωδικοποιούν το γραπτό κείμενο χρησιμοποιώντας κυρίως την υπολεξική οδό, πολύ περισσότερο δε τους Έλληνες δυσλεξικούς μαθητές που επιβαρύνονται με πρόσθετα προβλήματα φτωχής φωνολογικής ενημερότητας. Η συγκεκριμένη δυσλειτουργία αποτρέπει τον Έλληνα δυσλεξικό μαθητή από το να έχει άμεση πρόσβαση και να διαχειρίζεται, δηλ. να αναλύει, να συνθέτει, να συγκρατεί και να ανακαλεί αυτόματα τα κατάλληλα φωνήματα για να παράγει λέξεις στην αγγλική γλώσσα¹ (Nikopoulos, Goulandris & Snowling, 2001). Όπως προαναφέρθηκε, η δυσλειτουργία αυτή έχει εντοπιστεί στην εργαζόμενη μνήμη τους που υποστηρίζει την φωνολογική αποκωδικοποίηση και επεξεργασία μιας λέξης και η οποία είναι πολύ περιορισμένης χωρητικότητας (Bablekou, 1996. Kassotakis, 1998), εξ' ου και τα δυσλεξικά παιδιά έχουν πρόβλημα φωνολογικής επίγνωσης. Ένα δυσλεξικό παιδί του οποίου ο φωνολογικός επεξεργαστής στην εργαζόμενη μνήμη του δεν λειτουργεί φυσιολογικά αναμένεται να αντιμετωπίσει δυσκολία στο να συγκρατήσει τον ήχο των αρχικών γραμμάτων μιας λέξης και, ειδικά όταν η λέξη αυτή είναι φωνολογικά σύνθετη και πολυσύλλαβη, αναμένεται να αντιμετωπίσει πρόσθετη δυσκολία στο να αποκωδικοποιήσει τα εναπομείναντα γράμματα της ίδιας λέξης. Σ' αυτήν την περίπτωση, το σύστημα εργαζόμενης μνήμης υπερφορτώνεται και μπλοκάρει (the 'visual tunnel' phenomenon). Κατά συνέπεια, η ανάγνωση στα αγγλικά γίνεται προβληματική όταν το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίσει μια λέξη δίχως να έχει οπτική επαφή με το αντικείμενο που καλείται να κατονομάσει. Ο Έλληνας δυσλεξικός μαθητής καλείται να προφέρει άγνωστες (αγγλικές) λέξεις των οποίων τα γραφήματα θα πρέπει αρχικά να μεταφραστούν σε ήχους και να συνδυαστούν κατάλληλα με τη βοήθεια τόσο των γνώσεων γύρω από το πώς ηχούν τα γράμματα της αγγλικής όσο και των ορθογραφικών κανόνων που θα τον βοηθήσουν να αναγνωρίσει την οπτική μορφή των λέξεων και να αποκτήσει πρόσβαση στο νόημά τους εγκαίρως.

Η εκμάθηση άγνωστων λέξεων στην αγγλική δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο αν σκεφτεί κανείς ότι υπάρχουν ήχοι στην αγγλική γλώσσα που δεν υφίστανται στα ελληνικά, όπως οι ήχοι: [sh] π.χ. *shop* /ʃɒp/ (μαγαζί), [z] *pleasure* /pleɪʒ/ (ευχαρίστηση), [ch] *church* /tʃɜ:tʃ/ (εκκλησία), και [dz] *job*

¹ Όταν μαθαίνουμε να διαβάζουμε αποκτούμε γνώση του γεγονότος ότι οι λέξεις μπορούν να διασπαστούν σε μεμονωμένους ήχους (φωνήματα), τα οποία αντιστοιχούν σε γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων που αναπαρίστανται οπτικά στο χαρτί. Υπό φυσιολογικές συνθήκες, οι Έλληνες μαθητές αποκτούν σύντομα ενημερότητα της φωνολογικής δομής των λέξεων της μητρικής τους γλώσσας στην ηλικία των 6 ετών και μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν προοδευτικά γραπτά κείμενα χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Porpodas, Pantelis & Hantziou, 1990).

/job/ (δουλειά). Επίσης, το Αγγλικό φωνολογικό σύστημα στερείται σχεδόν όλων των ελληνικών φωνηέντων¹ [a],[e],[i],[o] και [u] των οποίων τα αντίστοιχα στην αγγλική είναι τα λεγόμενα *gliding vowels* π.χ. *bay* /beɪ/ (παραλία), *rope* /roupe/ (σχοινί) κτλ. η προφορά των οποίων παραποιείται σχεδόν πάντα από δυσλεξικούς Έλληνες μαθητές. Τέλος, στα ελληνικά μόνο μία εκ των τριών συλλαβών μίας λέξης μπορεί να τονιστεί. Οι Έλληνες μαθητές με ή χωρίς δυσλεξία αφομοιώνουν το συγκεκριμένο κανόνα και έχουν την τάση να τον υπεργενικεύουν στα αγγλικά (Durgunoglu, Nagy & Hancin-Bhatt, 1993) που δέχονται τόνο σε οποιαδήποτε συλλαβή της λέξης π.χ. η λέξη **dictionary** /dɪkʃənəri/ (λεξικό) που κανονικά τονίζεται στην πρώτη συλλαβή προφέρεται πολύ συχνά από τους Έλληνες μαθητές με τον τόνο στην προπαραλήγουσα ως /dɪkʃónəri/.

4) στις μορφολογικές και πραγματολογικές διαφορές μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας

Πέρα από την φωνολογία-ορθογραφία, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι Έλληνες μαθητές με δυσλεξία αναμένεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και σε άλλες γλωσσολογικές υποπεριοχές όπου οι αντιθέσεις μεταξύ των δύο γλωσσών είναι πιο έντονες και συγκεκριμένα στη μορφολογία και στην πραγματολογία.

Η αγγλική ως γλώσσα εμπεριέχει ένα τελείως διαφορετικό σε σχέση με την ελληνική ρεπερτόριο αρχικών (prefixes) και καταληκτικών (suffixes) μορφημάτων μερικά εκ των οποίων απαντώνται σε ετερόκλητες γραμματικές κατηγορίες π.χ. το καταληκτικό γραμματικό μόρφημα -s που χαρακτηρίζει τόσο τη λειτουργική κατηγορία του πληθυντικού αριθμού (δες παράδειγμα 1) όσο και αυτή του 3^{ου} ενικού προσώπου του Απλού Ενεστώτα (δες παράδειγμα 2) και της Γενικής Κτητικής (δες παράδειγμα 3). Κατά συνέπεια, μαθητές με δυσλεξία αναμένεται να αντιμετωπίσουν δυσκολία στην κατανόηση και εφαρμογή γραμματικών κανόνων, στους χρόνους και στη χρήση αρχικών και καταληκτικών μορφημάτων.

(1) Soldier-s

Στρατιώτες

(2) He drink-s water

Αυτός πίνει νερό

(3) John's jacket

Το σακάκι του Γιάννη

Σε σύγκριση με την παραγωγή γραμματικά αποδεκτών μορφολογικών δομών, η παραγωγή άρτιων συντακτικών δομών στα αγγλικά ενδέχεται να είναι ευκολότερη. Αυτό συμβαίνει γιατί η βασική συντακτική δομή της αγγλικής πρότασης είναι πολύ αυστηρή (Subjest-Verb-

¹ Έρευνες (Post, Foorman & Hiscock, 1997) επισημαίνουν ότι παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην αναγνώριση και επανάληψη φωνηέντων.

Object/ Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο), ενώ της ελληνικής πολύ πιο ευέλικτη και ελεύθερη· κατά συνέπεια, η κατάκτηση της βασικής προτασιακής δομής στην αγγλική ακόμη και από μαθητές με δυσλεξία θεωρείται μία σχετικά εύκολη διαδικασία.

Όσον αφορά στη σωστή χρήση των πραγματολογικών κανόνων της αγγλικής, όπου στόχος είναι η αντίληψη της μη-κυριολεκτικής έννοιας μίας λέξης ή φράσης, των μεταφορών και των ιδιωματικών εκφράσεων που εντοπίζονται κατά κόρον στην αγγλική, έρευνες (Peristeri, 2004. Vosniadou, 1987) έχουν δείξει ότι παιδιά με δυσλεξία υστερούν στην κατανόηση και στο χειρισμό φράσεων που δεν νοούνται κυριολεκτικά π.χ. των έμμεσων λεκτικών φράσεων (indirect speech acts, δες παράδειγμα 4), των μεταφορών (δες παράδειγμα 5) και μετωνυμιών (δες παράδειγμα 6). Τέλος, αναμένεται να δυσκολευτούν στη σημασιολογική ταυτοποίηση των αντωνυμιών (δες παράδειγμα 7) των οποίων η αναφορά βρίσκεται στο περιβάλλον γλωσσικό κείμενο.

(4) **Could** you please close the window?

Θα μπορούσατε παρακαλώ να κλείσετε το παράθυρο;

(5) Leonidas had **the upper hand** in the Thermopyles' battle.

Ο Λεωνίδας είχε το πάνω χέρι στη μάχη των Θερμοπύλων.

(6) The factory is in need of new **hands**.

Το εργοστάσιο έχει ανάγκη από νέα χέρια.

(7) Mary is mad with Helen because **she** didn't give the money **she** owes **her**

Η Μαρία είναι εξαγριωμένη με την Έλενα επειδή δεν της επέστρεψε τα λεφτά που της χρωστούσε.

Τρόποι και προτάσεις αντιμετώπισης

Οι παραπάνω ενδείξεις και τα ευρήματα καταδεικνύουν μαζικά προβλήματα στην εκμάθηση αγγλικών από Έλληνες δυσλεξικούς μαθητές. Τα προβλήματα αυτά πολλαπλασιάζονται από το γεγονός ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών στην Ελλάδα εν γένει βασίζεται μεθοδολογικά κατά πολύ στην απομνημόνευση ενός μεγάλου αριθμού φωνολογικών και γραμματικών κανόνων (Psaltou-Joycey, 2003), επιβαρύνοντας έτσι ακόμη περισσότερο μαθησιακά και ψυχολογικά το δυσλεξικό μαθητή. Η εκμάθηση της αγγλικής από μαθητές με δυσλεξία δε θα έπρεπε ωστόσο να εγκαταλειφθεί. Παρακάτω προτείνονται τρόποι προσαρμογής των διδακτικών στόχων του καθηγητή/τριας αγγλικών στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες μαθητών με δυσλεξία που αν ακολουθηθούν και εφαρμοστούν συστηματικά είναι σε θέση να βοηθήσουν ουσιαστικά τον Έλληνα δυσλεξικό μαθητή να προσεγγίσει σταδιακά το επιθυμητό αποτέλεσμα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας (target-like performance).

Η προφορική εξάσκηση της αγγλικής γλώσσας μέσω διαλόγου και δραστηριοτήτων που προβλέπουν την ανάθεση ρόλων (role playing) είναι

πιο επιθυμητή από την παραγωγή γραπτού λόγου στα αγγλικά (Dimitriadi, 2001). Ο προφορικός λόγος συνοδεύεται από ένα ευρύ ρεπερτόριο εξω-γλωσσικών μέσων έκφρασης όπως οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου και ο κυματισμός της φωνής που επιβοηθούν την κατανόηση. Επιπλέον, τέτοιου είδους προφορικές δραστηριότητες είναι σε θέση να αξιοποιήσουν και τις κοινωνικές δεξιότητες των δυσλεξικών παιδιών. Αντίθετα, το γραπτό αγγλικό κείμενο εμπεριέχει πιο πολύπλοκη σύνταξη, αφηρημένες λέξεις, καθώς και λέξεις χαμηλότερης συχνότητας, φωνολογικά πιο σύνθετες και «δύσκολες» στην ταυτοποίησή τους (όπως είναι οι αναφορικές αντωνυμίες) που παίζουν ανασχετικό ρόλο την κατανόηση του γραπτού κειμένου από το δυσλεξικό μαθητή και τον απογοητεύουν.

Χρησιμοποιήστε την ταυτόχρονη πολύ-αισθητηριακή διδασκαλία. Έρευνα (Sparks et al., 1991) έχει δείξει ότι όταν οι δυσλεξικοί μαθητές χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους, δηλ. όραση, ακοή, αφή, ομιλία και κιναισθητικές λειτουργίες (όπως γράψιμο με το χέρι) είναι περισσότερο ικανοί στο να αποθηκεύουν λεξιλόγιο και να ανακαλούν επιτυχώς πληροφορίες από τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους. Για παράδειγμα, ένας δυσλεξικός μαθητής σε αρχάριο επίπεδο μπορεί να δει το αγγλικό γράμμα 'G', να φωνάξει το όνομά του και πώς συνήθως προφέρεται, να το σχηματίσει νοερά στον αέρα και στη συνέχεια να το γράψει με όλες τις παραπάνω δραστηριότητες να λαμβάνουν χώρα την ίδια στιγμή. Η ταυτόχρονη πολύ-αισθητηριακή διδασκαλία έχει αποδειχτεί ότι συμβάλλει αποφασιστικά στην αποτελεσματικότερη εντύπωση και ανάκληση γλωσσικών πληροφοριών όχι μόνο σε δυσλεξικούς μαθητές αλλά και σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή.

Φροντίστε η διδασκαλία σας να είναι άμεση, ξεκάθαρη και εντατική. Όπως έχει ήδη τονιστεί, οι μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική δεν έχουν ανεπτυγμένη διαίσθηση σχετικά με τον τρόπο γραφής της αγγλικής γλώσσας, πόσο μάλλον οι δυσλεξικοί που αντιμετωπίζουν και πρόσθετο πρόβλημα φωνολογικής ενημερότητας. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να χρησιμοποιούμε κατά κόρον τη μητρική τους γλώσσα για να ενισχύουμε άμεσα και με σαφήνεια την κατανόηση κάθε κανόνα που διέπει το ορθογραφικό σύστημα της αγγλικής. Θα πρέπει να διδάσκουμε έναν κανόνα τη φορά και να κάνουμε αρκετή εξάσκηση εωσότου παγιωθεί και αυτοματοποιηθεί η χρήση του στην αναγνωστική και γραπτή διαδικασία προτού προχωρήσουμε στον επόμενο κανόνα. Επιπλέον, θα πρέπει να επαναπροσεγγίζουμε κανόνες που διδάξαμε στο παρελθόν προκειμένου οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να τους φρεσκάρουν συστηματικά στη μνήμη τους και έτσι να τους αφομοιώνουν πιο αποτελεσματικά. Οι διδακτικές μας επίσης δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν μια λογική συνέχεια ο βαθμός δυσκολίας του κάθε μαθήματος δε θα πρέπει να ξεπερνάει κατά πολύ το επίπεδο δυσκολίας του προηγούμενου π.χ. πρώτα

διδάσκουμε τις ρίζες και μετά τα αρχικά και καταληκτικά μορφήματα /re member ing/ (θυμάμαι) και τηρούμε συγκεκριμένη αλληλουχία στη διδασκαλία των χρόνων·ο απλός ενεστώτας στην αγγλική για παράδειγμα είναι μορφολογικά πιο απλός από τον ενεστώτα διαρκείας αν και η πλειονότητα των σχολικών και εξωσχολικών εγχειριδίων εμμένει παραδοσιακά στο να διδάσκεται πρώτα ο διαρκείας και μετά ο απλός. Επίσης, διδάσκουμε πρώτα τους παροντικούς και μετά τους παρελθοντικούς χρόνους.

Φροντίστε η διδασκαλία σας να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο διαγνωστική. Ο/Η καθηγητής/ρια των αγγλικών θα πρέπει συνεχώς και επισταμένως να αξιολογεί το βαθμό που ο δυσλεξικός μαθητής έχει κατανοήσει και είναι σε θέση να εφαρμόσει τους διδασκόμενους κανόνες της αγγλικής γλώσσας. Όταν αντιληφθούμε ότι υπήρξε σύγχυση στην κατανόηση ενός κανόνα που διδάχτηκε στο παρελθόν θα πρέπει άμεσα να τον ξαναδιδάξουμε. Θα πρέπει επίσης να αποκλείσουμε το ενδεχόμενο ο δυσλεξικός μαθητής απλώς να αποστηθίζει κάποιους κανόνες και να τους εφαρμόζει μηχανιστικά και στα πλαίσια της υπεργενίκευσης.

Ανάγνωση

Η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης συνιστά το 1ο βήμα. Πρέπει να διδάξουμε στο μαθητή με δυσλεξία τον τρόπο με τον οποίο όταν ακούει μια πολυσύλλαβη αγγλική λέξη ή μια συλλαβή να μπορεί να τη διασπά σε μεμονωμένους ήχους/φωνήματα (αναλυτική ικανότητα), να συνδυάζει μεμονωμένους ήχους σε λέξεις που να βγάζουν νόημα (συνθετική ικανότητα), να αλλάζει φωνήματα, να παραλείπει και να συγκρίνει ήχους, με άλλα λόγια να μπορεί να τους διακρίνει και να τους διαχωρίζει. Όλες αυτές οι λειτουργίες φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να καλλιεργηθούν προτού το παιδί προχωρήσει στην ανάγνωση απλών από λεξιλογικής και δομικής άποψης αγγλικών κειμένων.

Η αντιστοίχιση φωνήματος-γραφήματος συνιστά το 2^ο βήμα. Εδώ διδάσκουμε ποιοι ήχοι αντιστοιχούν στα σωστά γράμματα και πως μπορούμε να συνδυάσουμε αυτά τα γράμματα για να παράγουμε μονοσύλλαβες αρχικά λέξεις. Έπειτα διδάσκουμε πιθανότητες και κανόνες.

Η αγγλική γλώσσα παρέχει διάφορους τρόπους να γράψουμε τους ίδιους ήχους. Για παράδειγμα, ο ήχος /ʃən/ μπορεί να γραφτεί -TION, -SION, ή -CION. Ο ήχος /j/ στο τέλος μιας λέξης μπορεί να γραφτεί ως -GE ή -DGE. Στη συνέχεια, πρέπει να διδαχτούν ριζικά και καταληκτικά μορφήματα προκειμένου ο δυσλεξικός μαθητής να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο του και να μπορεί να κατανοεί ασυνήθιστες λέξεις όταν τις διαβάζει. Για παράδειγμα, όταν ο δυσλεξικός μαθητής έχει ήδη μάθει ότι η λατινικής προέλευσης ρίζα -

TRACT σημαίνει «τραβώ» και ο ίδιος είναι εξοικειωμένος με τα διάφορα λατινικά αρχικά και καταληκτικά μορφήματα, ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί εύκολα ότι re-tract σημαίνει «τραβώ ξανά», con-tract σημαίνει «συγκεντρώνω», sub-tract σημαίνει «διαιρώ», ενώ tract-or σημαίνει μια «μηχανή που τραβάει».

Επιπλέον, ο τρόπος παρουσίασης του κειμένου προς ανάγνωση είναι εξαιρετικά σημαντικός:

- Χρησιμοποιείτε κατάλληλη γραμματοσειρά: Arial, Tahoma, Comic Sans
- Ξεχωρίστε καλά τους τίτλους, επικεφαλίδες, υποτίτλους
- Εξασφαλίστε μεγάλα σχετικά κενά ανάμεσα στις λέξεις
- Μέγεθος γραμμάτων τουλάχιστον 14
- Χρησιμοποιήστε χρώμα (κατά προτίμηση μπλε και κίτρινο) και συνοδευτικές εικόνες σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου προκειμένου να ενεργοποιηθούν τα κατάλληλα γνωστικά σχήματα (cognitive schemata) κατά τη διάρκεια της προθέρμανσης (warm-up)
- Μην υπερφορτώσετε μια σελίδα με υπέρμετρα πολλές πληροφορίες
- Τα μικρά γράμματα διαβάζονται πιο εύκολα σε σύγκριση με τα κεφαλαία
- Εξηγήστε με σαφήνεια τη λειτουργικότητα των σημείων στίξεως καθώς συνήθως περνούν απαρατήρητα από το δυσλεξικό μαθητή
- Ζητήστε από το δυσλεξικό μαθητή που έχει έντονο πρόβλημα κατανόησης να κάνει ένα διάλειμμα και να προσπαθήσει να οπτικοποιήσει το περιεχόμενο αυτών που διάβασε μετά από κάθε τελεία.

Ορθογραφία

Είναι σημαντικό για το μαθητή με δυσλεξία να κατανοήσει ότι ένας ήχος στα αγγλικά μπορεί να γραφτεί με παραπάνω από ένα γράμμα, ένας ήχος μπορεί να γραφτεί με διαφορετικούς συνδυασμούς γραμμάτων σε διαφορετικές λέξεις, ένα γράμμα ή συνδυασμός γραμμάτων μπορεί να αντιστοιχεί σε περισσότερους από έναν ήχο και επίσης ότι υπάρχει ένας αρκετά μεγάλος αριθμός εξαιρέσεων και ανώμαλων λέξεων που πρέπει να αφομοιωθούν οπτικά (Manirommati, 2001). Έμφαση με άλλα λόγια θα πρέπει να δοθεί στη διδασκαλία της φωνολογικής δομής του γραπτού συστήματος της αγγλικής γλώσσας σε 3 στάδια:

- ✓ το πώς οι ήχοι αντιστοιχούν σε γράμματα
- ✓ το πώς το κάθε γράφημα ή οι συνδυασμοί γραφημάτων συμπεριφέρονται φωνολογικά μέσα στις λέξεις
- ✓ το πώς μια αγγλική λέξη μπορεί να διασπαστεί στους μεμονωμένους ήχους που την αποτελούν.

Προτεινόμενες ασκήσεις:

Κοιτάξτε σε ποια σημεία κάνει ορθογραφικά λάθη και ζητήστε του να τα υπογραμμίσει με έναν χρωματιστό μαρκαδόρο

Χρησιμοποιήστε χρώμα για να διασπάσετε μια λέξη στις συλλαβές της, π.χ. **sep ar ate** (διαχωρίζω) ή για να αλλάξετε την όψη μιας «δύσκολης» λέξης, π.χ. **div / ide** → **d ivi de** (χωρίζω)

Είναι πολύ βασικό να δώσουμε τη δυνατότητα στο δυσλεξικό μαθητή να συνδυάσει έστω νοερά από μνήμης μια εικόνα (image) με μια «δύσκολη» λέξη που θέλει να συλλαβίσει-να τον ενθαρρύνουμε με άλλα λόγια να οπτικοποιεί την ορθογραφία μιας άγνωστης λέξης. Πρόκειται για μια διαδικασία που επιβοηθά σημαντικά την απομνημόνευση και επιτυχή ανάκληση άγνωστου λεξιλογίου δεδομένου ότι αρκετοί δυσλεξικοί μαθητές διακρίνονται για την καλή οπτική τους μνήμη και τον τρισδιάστατο τρόπο σκέψης τους (Ellis, 1998). Αντίθετα, πολύ απλές μονοσύλλαβες λέξεις που στερούνται παρόλα αυτά ερμηνείας και απτού σημασιολογικού περιεχομένου, επομένως δεν μπορούν να οπτικοποιηθούν π.χ. οι λέξεις **and** (και) ή **but** (όμως) δεν μπορούν εύκολα να απομνημονευτούν από τα παιδιά με δυσλεξία και γράφονται συστηματικά λάθος.

Συνοδεύστε μια δύσκολη στην ορθογραφία της αγγλική λέξη με ένα τρισδιάστατο μοντέλο της λέξης σε πηλό χρησιμοποιώντας μικρά πάντα γράμματα π.χ. ένας μαθητής έκανε αναπαράσταση της λέξης **avenue** (λεωφόρος) κατασκευάζοντας με πηλό δύο γραμμές δέντρων με ένα βέλος ανάμεσά τους με φορά προς τη λέξη **avenue** γραμμένη με μικρά γράμματα. Βρείτε λέξεις μέσα στις λέξεις και συνδυάστε τις με μια εικόνα: **bus in** ¹ **ess** (επιχειρήσεις).

Σε πιο προχωρημένο στάδιο δώστε την ευκαιρία στους δυσλεξικούς μαθητές να σχηματίσουν προτάσεις με λέξεις που προέρχονται από ποικίλες λειτουργικές κυρίως αλλά και λεξιλογικές κατηγορίες γραμμένες πάνω σε χρωματιστές κάρτες και ενθαρρύνετε τους να σχηματίσουν με το συγκεκριμένο αριθμό καρτών όσο το δυνατόν περισσότερες προτάσεις. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα ο δυσλεξικός μαθητής θα μπορέσει να αντιληφθεί πιο αποτελεσματικά τις αλλαγές που μπορεί να υποστεί μια πρόταση στα αγγλικά μέσα από αντικαταστάσεις (π.χ. μια αντωνυμία στη θέση μιας ονοματικής φράσης) ή μέσα από την προσθήκη ερωτηματικών αντωνυμιών ή μορίων άρνησης.

Για δυσλεξικούς μαθητές που το μαθησιακό τους στυλ είναι μάλλον κιναισθητικό, βάλτε τους να εντοπίσουν σε ένα κείμενο μια «δύσκολη» στην ορθογραφία της λέξη και στη συνέχεια να γράψουν την άγνωστη λέξη πολλές φορές.

¹ bus=λεωφορείο
in=μέσα

Μη διδάσκετε ποτέ ομώνυμα ταυτόχρονα π.χ. where/were (που/ήταν), want/what (θέλω/τι), there/they (εκεί/αυτοί-ές-ά). Η ικανότητα βασικής ακουστικής διαφοροποίησης στους δυσλεξικούς μαθητές είναι φτωχή, κατά συνέπεια λέξεις που στη φωνολογική τους σύνθεση μοιάζουν μεταξύ τους εύκολα συγχέονται από το δυσλεξικό μαθητή. Προτιμότερη είναι η διδασκαλία λέξεων ομαδοποιημένων βάσει σημασιολογικών κριτηρίων π.χ. οικογένειες λέξεων: here (εδώ), where (που), there (εκεί).

Ασκήσεις μνήμης & ανίχνευσης

Ζητήστε από το δυσλεξικό μαθητή να διαβάσει φωναχτά μια πρόταση με μαυρισμένες τις άγνωστες λέξεις. Στη συνέχεια δώστε του ένα κείμενο και ζητήστε από το μαθητή να αναζητήσει μέσα σε αυτό τις ίδιες λέξεις κρατώντας ένα στυλό κατά μήκος των γραμμών προς υποβοήθηση του οπτικο-κινητικού του συντονισμού. Το παιδί καλείται να εντοπίσει κάθε άγνωστη λέξη της πρότασης που διάβασε και να την κυκλώσει. Οι ασκήσεις ανίχνευσης είναι πολύ πρακτικές και χρήσιμες για την αυτοματοποίηση της αναγνωστικής ικανότητας του δυσλεξικού μαθητή. Ενισχύουν τη μνήμη του δεδομένου ότι η πρόταση θα πρέπει να διατηρηθεί στην εργαζόμενη μνήμη του παιδιού για αρκετό χρονικό διάστημα και συμβάλλουν στην πιο γρήγορη εκμάθηση του κατάλληλου λεξιλογίου ανάλογα με το θέμα που κάθε φορά έχουμε σκοπό να διδάξουμε.

Σύνταξη έκθεσης

Ενθαρρύνετε τον αυθόρμητο καταϊγισμό ιδεών (brainstorming) και σχετικού λεξιλογίου πριν κάθε έκθεση χρησιμοποιώντας σχηματικά διαγράμματα με τις λέξεις οργανωμένες σε ομάδες βάσει σημασιολογικών κριτηρίων. Αποφύγετε λίστες με λέξεις που δεν σχετίζονται σημασιολογικά μεταξύ τους.

Δώστε στους δυσλεξικούς μαθητές θέματα που να αντικατοπτρίζουν την πραγματική τους ζωή για να κεντρίσετε περισσότερο το ενδιαφέρον τους και να ενεργοποιήσετε προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Ενθαρρύνετε τους π.χ. να παρακολουθήσουν μια ξενόγλωσση ταινία που να τους αρέσει χωρίς ελληνικούς υποτίτλους και στη συνέχεια ζητήστε τους να γράψουν μια σύντομη περίληψη της υπόθεσης της συγκεκριμένης ταινίας.

Συμπέρασμα

Ο στόχος του παρόντος άρθρου ήταν να συστηματοποιήσει τα αίτια που έχουν διατυπωθεί στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες δυσλεξικοί μαθητές στα πλαίσια εκμάθησης της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας και να καταστήσει φανερό τη

διασύνδεση του προβληματισμού αυτού με τη διδακτική πράξη στη σχολική αίθουσα.

Το κλειδί της επιτυχίας στην εκμάθηση των αγγλικών για τους Έλληνες δυσλεξικούς μαθητές με προβλήματα μνήμης και φωνολογικής ενημερότητας εντοπίζεται στις πιθανότητες που θα έχουν να βρεθούν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που να αναγνωρίζει τη δυσκολία τους στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας λόγω της εγγενούς γλωσσικής τους διαταραχής και παράλληλα να τους παρέχει μια ποικιλία διδακτικών δραστηριοτήτων κατάλληλα προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες-μια διαδικασία που βεβαίως προσδιορίζει τη μάθηση κάθε γνωστικού αντικειμένου.

Πέρα από κάποια πρώτα βήματα μελέτης της εκμάθησης της αγγλικής από Έλληνες δυσλεξικούς μαθητές, πολλές ενδιαφέρουσες περιοχές όπως ο βαθμός που η εγγραματοσύνη στη μητρική (ελληνική) γλώσσα επηρεάζει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και ο ρόλος της εργαζόμενης μνήμης, παραμένουν ανεξερεύνητες στην ελληνική πραγματικότητα. Η έρευνα καλείται να προσεγγίσει όλες αυτές τις διαστάσεις, οι οποίες σαφώς καταδεικνύουν ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από μαθητές με δυσλεξία δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη και αρνητισμό αλλά ως μια καθ' όλα εφικτή διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreopoulou, V. & Bougiotopoulou, A. (2001). The writing disorders and their evolutionary aspects for schoolchildren in Greece. Poster presentation in the 5th BDA International Conference, *DYSLEXIA: At the Dawn of the New Century*, 18-21 April 2001, University of York, UK.
- Bablekou, Z. (1996). Working memory and language development: current findings and trends. *Psychologia*, 3, 1-28.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, A. D., Emslie, H., Kolodny, J. & Duncan, J. (1998). Random generation and the executive control of working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 51A, 819-852.
- Dimitriadi, Y. (2001). Deciphering the Mysteries of Text: Assisting Dyslexic Learners to Develop Study Skills. Oral presentation in the 5th BDA International Conference, *DYSLEXIA: At the Dawn of the New Century*, 18-21 April 2001, University of York, UK.
- Durgunoglu, A. Y., Nagy, W.E., & Hancin-Bhatt, B.J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453-465.
- Ellis, A. W. (1998). *Reading, Writing and Dyslexia: a Cognitive Analysis*. Psychology Press, Hove, UK.

- Goulandris, A.(2001). Concurrent literacy acquisition in Greek and English. Oral presentation in the 5th BDA International Conference, *DYSLEXIA: At the Dawn of the New Century*, 18-21 April 2001, University of York, UK.
- Goulandris, A., & Snowling, M.(1991). Visual memory deficits: A plausible cause of developmental dyslexia? Evidence from a single case study. *Cognitive Neuropsychology*, 8, 127-154.
- Kassotakis, A.(1998). Short-term memory of phonological information and reading achievement: an attempt to investigate their relationship. *Psychologia*, 5, (1), 44-52.
- Mavrommati, D.(2001). A comparison of two methods of teaching the spelling of irregular words to Greek dyslexic children. Oral presentation in the 5th BDA International Conference, *DYSLEXIA: At the Dawn of the New Century*, 18-21 April 2001, University of York, UK.
- Nassaji, H.(2003). The Relationship between Depth of Vocabulary Knowledge and L2 Learners' Inferencing Lexical Strategy Use and Success. *The Canadian Modern Language Review*, 61, (1), 107-134.
- Nikopoulos, D., Goulandris, N. & Snowling, M.(2001). Longitudinal predictors of reading and spelling skills in the Greek orthographic system. Oral presentation in the 5th BDA International Conference, *DYSLEXIA: At the Dawn of the New Century*, 18-21 April 2001, University of York, UK.
- Peristeri, E.(in press). *The Looking Glass Self: Children's Understanding of Metaphor and Metonymy*. Unpublished MA Diss., Aristotle University of Thessaloniki, Greece.
- Porpodas, C. D., Pantelis, S.N. & Hantziou, E.(1990). Phonological and lexical encoding processes in beginning readers: Effects of age and word characteristics. *Reading and Writing*, 2, (3), 197-208.
- Post, Y. V., Foorman, B.R., & Hiscock, M.(1997). Speech perception and speech production as indicators of reading difficulty. *Annals of Dyslexia*, 47, 1-25.
- Psaltou-Joycey, A.(2003). Strategy use by Greek university students of English. In E. Mela-Athanasopoulou (Ed.), *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 425-437). Aristotle University of Thessaloniki, Greece.
- Rack, J. P., Snowling, M.J., & Olson, R.K.(1992). The non-word reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 28-53.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., Kenneweg, S., & Miller, K.(1991). Use of an Orton--Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96-118.
- Thomas, W., & Collier, V.(2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Available: http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html

- Treiman, R.(1993). *Beginning to Spell*. New York: Oxford University Press.
- Venezky, L. R.(1995). How English is read: Grapheme-phoneme regularity and orthographic structure in word recognition. In I. Taylor & D.R. Olson (Ed.), *Scripts and Literacy* (pp. 111-129). Dordrecht.
- Vosniadou, S.(1987). Children and Metaphors. *Child Development*, 58, 870-885.
- Wimmer, H., Mayringer, H. & Landerl, K.(2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92, (4), 668-680.
- Παυλίδου, Θ. (1995). *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

**Χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές:
εντοπισμός, διάγνωση και εκπαιδευτική υποστήριξη**

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος

Αναπληρωτής Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φλωρίδης Θεόδωρος

Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής, MSc

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται μια σύντομη επισκόπηση των σύγχρονων επιστημονικών προσεγγίσεων αναφορικά με ζητήματα κατανόησης, ερμηνείας και αντιμετώπισης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Έμφαση δίνεται στην ανάλυση επιμέρους διαστάσεων της χαρισματικότητας, όπως η νοημοσύνη και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, ενώ εξετάζεται και η αλληλεπίδραση μεταξύ των έμφυτων ικανοτήτων των μαθητών με ανασταλτικούς ή ενισχυτικούς παράγοντες του σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Τέλος, αναφέρονται βασικές αρχές για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και παρουσιάζονται εναλλακτικά μοντέλα παρέμβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διευκολύνουν την εξατομίκευση και προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών αυτών. Από τη συζήτηση προκύπτει ότι η προσπάθεια της “από κοινού” εκπαίδευσης των παιδιών με ή δίχως ειδικές ικανότητες αποτελεί το πλέον κατάλληλο μοντέλο για τη σχολική και κοινωνική ένταξη των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά

χαρισματικοί μαθητές, διάγνωση, εκπαιδευτική υποστήριξη.

Εισαγωγή

Τα τελευταία εκατό περίπου χρόνια τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά αποτελούν αντικείμενο έντονου επιστημονικού και κοινωνικού προβληματισμού. Η κοινή εμπειρία επιβεβαιώνει βέβαια ότι μεγάλες μορφές της επιστήμης, της τέχνης και της κοινωνικής ζωής, διέθεταν ιδιαίτερες ικανότητες που οδήγησαν σε μεγάλα επιτεύγματα, δεν μπορεί ωστόσο να δώσει επαρκείς απαντήσεις σε ερωτήματα που σχετίζονται με το εύρος, τα γνωρίσματα και τον τρόπο εκδήλωσης του ταλέντου. Παράλληλα, στον επιστημονικό χώρο παρατηρείται μια συνεχής προσπάθεια προσδιορισμού, περιγραφής και ερμηνείας της χαρισματικότητας και του

ταλέντου, που εκτείνεται σε ποικίλα επιστημονικά πεδία, όπως η γενετική, η ψυχολογία, οι κοινωνικές επιστήμες κ.λ.π. (Gross, 1993, Young & Tyre, 1992).

Για την εκπαίδευση στη χώρα μας όμως, η θεματική “χαρισματικότητα” παραμένει ακόμη ένα σχεδόν άγνωστο ζήτημα, με συνέπεια η έρευνα στον τομέα της διδακτικής παρέμβασης και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των χαρισματικών μαθητών να μην είναι ακόμα αρκετά διαφωτιστική.

Επιπλέον, όπως διαπιστώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τα χαρισματικά παιδιά δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Τα ταλέντα τους μπορεί να εκδηλώνονται από μια γενική διανοητική ικανότητα σε πολλά πεδία, μέχρι σε ένα ειδικό χαρακτηριστικό, ενώ ενδέχεται να παρουσιάζουν και αρνητικές συμπεριφορές, όπως η σχολική άρνηση και υποεπίδοση, η υπεροψία, η ανησυχία για τις επιδόσεις, οι συναισθηματικές αναστολές και η κοινωνική απομόνωση (Hoyle & Wilks, 1980, Κόκκινος κ.α. 2004-2005, Πολυχρονοπούλου & Ράνιος, 2003, Theodoridou et al., 2003).

Ορισμοί, έννοιες και κατανόηση της χαρισματικότητας

Κυρίαρχο ζήτημα στην προσπάθεια κατανόησης της χαρισματικότητας και του ταλέντου αποτέλεσε η έννοια της “νοημοσύνης”, για τον προσδιορισμό της οποίας έχουν διατυπωθεί πολυάριθμοι ορισμοί. Μερικοί ερευνητές θεωρούν τη νοημοσύνη ως μια γενική, σταθερή και μετρήσιμη ικανότητα, την οποία άλλοι άνθρωποι διαθέτουν σε μεγάλο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό (Spearman 1904, Heitkampfer, 1995), ενώ άλλοι ως το αποτέλεσμα της συνεργασίας πολλών παραγόντων που συνδέονται μεταξύ τους (Thurstone, 1938, Guilford, 1959). Κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι η νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά και καθορίζεται από τις γνωστικές λειτουργίες και τα κίνητρα του ατόμου, ενώ αρκετοί είναι εκείνοι που υπογραμμίζουν την επίδραση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στην οριοθέτηση και εκτίμηση της χαρισματικότητας (Tannenbaum, 1983). Επίσης, την επιστημονική κοινότητα για πολλά χρόνια απασχόλησε και το ερώτημα αν η νοημοσύνη είναι μια ιδιότητα που αποκτάται από τη μάθηση και την εμπειρία ή είναι μια μόνιμη κατάσταση που κληρονομείται. Αν δηλαδή η νοημοσύνη καθορίζεται με βάση την κληρονομικότητα, δηλαδή μεταβιβάζεται από γονείς σε παιδιά ή οι νοητικές ικανότητες διαμορφώνονται αποκλειστικά από το περιβάλλον (Galton, 1874). Για το ζήτημα αυτό σήμερα υποστηρίζεται εκτενώς μια ενδιάμεση θεώρηση, σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη του ανθρώπου καθορίζεται τόσο από γενετικούς, όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Σε σχέση εξάλλου με τη νοημοσύνη, σημαντικό θέμα μέχρι και σήμερα αποτελεί και η μέτρηση της (Wechsler, 1996). Κατασκευαστές των πρώτων κλιμάκων εκτίμησης της υπήρξαν οι γάλλοι ψυχολόγοι Binet και Simon (Binet, 1909), οι οποίοι εισήγαγαν και την έννοια του Δείκτη

Νοημοσύνης (Δ.Ν.). Ο Δ.Ν. καθορίζεται με βάση τη σύγκριση της νοητικής με τη χρονολογική ηλικία ($\Delta N = NH / XH * 100$). Όταν η νοητική και η χρονολογική ηλικία είναι ίσες, δηλαδή ο $\Delta N = 100$, το άτομο απαντάει σωστά στο 100% των ερωτημάτων τα οποία αναμένεται να απαντηθούν από τους συνομηλίκους του και άρα θεωρείται ότι διαθέτει “τυπική νοημοσύνη” (Terman, 1926). Οι αποκλίσεις από αυτή την τιμή προσδιορίζουν τη νοητική υστέρηση και την υψηλή νοητική ικανότητα (Παρασκευόπουλος & Χαραλαμπίδης, 1974, Πολυχρονόπουλος, 2001).

Ωστόσο, η προσπάθεια προσδιορισμού της χαρισματικότητας μέσω του δείκτη νοημοσύνης εγείρει πολλαπλά ζητήματα και προκαλεί αμφισβητήσεις. Αρχικά προκύπτουν μια σειρά από προβλήματα αναφορικά με την εγκυρότητα και αξιοπιστία των τεστ νοημοσύνης. Σύμφωνα με την αυστηρή και συχνά εποικοδομητική κριτική που ασκήθηκε σε αυτά, τα τεστ νοημοσύνης: α) Αγνοούν συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως τα κίνητρα και η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου. β) Επηρεάζονται από κοινωνικούς ή πολιτισμικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα να αποκλείουν διαφορετικές κουλτούρες ή μειονότητες. γ) Επηρεάζονται από τις συνθήκες διενέργειας της δοκιμασίας, όπως η αρνητική αντίδραση του εξεταζόμενου ή τα προσόντα του ψυχολόγου. δ) Στηρίζονται στην άποψη ότι η νοημοσύνη είναι κανονικά κατανοημένη στο πληθυσμό, όπως και τα σωματικά χαρακτηριστικά. ε) Εξετάζουν μόνο το διανοητικό τομέα των ικανοτήτων, αγνοώντας ειδικές δεξιότητες, όπως η αισθητική έκφραση και τα κοινωνικά χαρίσματα. Και στ) κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους, προωθώντας για παράδειγμα την εγγραφή κάποιων μαθητών σε ειδικά σχολεία ή τάξεις (Clark, 1988, Κυπριωτάκης, 1982). Επίσης, διχογνωμία μεταξύ των επιστημόνων προκαλεί η υιοθέτηση οριακών τιμών του Δείκτη Νοημοσύνης, με βάση τις οποίες κάποιος μπορεί να χαρακτηριστεί ως χαρισματικός. Έτσι, άλλοι ερευνητές θεωρούν ως κατώτατο όριο το 120 και άλλοι το 130 (Mönks, 1963).

Γενικά, για το ζήτημα του προσδιορισμού της χαρισματικότητας με βάση τα αποτελέσματα των τεστ της νοημοσύνης, πρέπει να αναφερθεί ότι, αυτά είναι χρήσιμα εργαλεία στην προσπάθεια μιας ποσοστιαίας εκτίμησης της μαθητών με υψηλές διανοητικές ικανότητες σε σύγκριση με το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Ο Δ.Ν. όμως δεν πρέπει να αποτελεί το μοναδικό κριτήριο προκειμένου να αναγνωρισθεί ένας μαθητής ως χαρισματικός.

Ο κάθε εκπαιδευτικός, ανεξαρτήτως των αποτελεσμάτων από τεστ νοημοσύνης, οφείλει να οργανώνει τα ανάλογα υποστηρικτικά προγράμματα προκειμένου να καλλιεργήσει ολόπλευρα την προσωπικότητα κάθε μαθητή του. Δηλαδή, ο Δ.Ν. δεν πρέπει να αποτελεί το άλλοθι ενός εκπαιδευτικού συστήματος που κατηγοριοποιεί, στιγματίζει μαθητές ή απαλλάσσεται από τις ευθύνες του.

Μια άλλη προσέγγιση της νοημοσύνης, πιο κοντά στην καθημερινή ζωή και ικανή να απαντήσει σε πολλά από τα ζητήματα που θέτουν οι εκπαιδευτικοί είναι αυτή που αναπτύχθηκε από τον Gardner (1991). Ο

Gardner ταξινομεί τη νοημοσύνη σε οκτώ σχετικά αυτόνομα πεδία νοητικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ταλέντων:

1. Τη *γλωσσική νοημοσύνη*, που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιλέγει και να χρησιμοποιεί κατάλληλες λέξεις και γλωσσικά σχήματα, να κατανοεί τον προφορικό και γραπτό λόγο και να εκφράζεται με ευχέρεια σε ξένες γλώσσες (συγγραφείς, ποιητές).
2. Τη *λογικο-μαθηματική νοημοσύνη*, που σχετίζεται με την ικανότητα ανακάλυψης, αναγνώρισης, επεξεργασίας, γενίκευσης, επέκτασης και επαλήθευσης των μαθηματικών πληροφοριών.
Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι στο σχολείο εκτιμούνται και καλλιεργούνται κυρίως ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες στις διδακτικές περιοχές της γλώσσας και των μαθηματικών, οι δύο δηλαδή αυτοί τομείς της νοημοσύνης.
3. Τη *χωρο-οπτική νοημοσύνη*, η οποία αφορά στην ικανότητα του ατόμου να διαθέτει εικονιστική σκέψη, να δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις και να προσανατολίζεται στο χώρο (μηχανικοί, ναυτίλοι, παίκτες του σκάκι, αρχιτέκτονες και καλλιτέχνες).
4. Τη *μουσική νοημοσύνη*, που εκδηλώνεται με μια ιδιαίτερη ικανότητα αντίληψης και απόδοσης μελωδιών από την πρώτη κιόλας βρεφική ηλικία. Εδώ μπορούμε να εντάξουμε και την *εικαστική-καλλιτεχνική νοημοσύνη*.
5. Την *κιναισθητική νοημοσύνη*, η οποία αναφέρεται σε μια ιδιαίτερη αρμονία μεταξύ μυαλού και σώματος και εξωτερικεύεται με ικανότητες σε τομείς όπως ο χορός, τα αθλήματα και η χειρουργική.
6. Τη *διαπροσωπική νοημοσύνη*, που αναφέρεται στην ιδιαίτερη ικανότητα του ατόμου να εκφράζει σωστά τα συναισθήματα και τις ανάγκες του, να εντοπίζει τα κίνητρα δράσης των άλλων, να οργανώνει τη συνεργασία μαζί τους και να επηρεάζει τις αποφάσεις τους (εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι, ιερείς, αγοραπωλητές, πολιτικοί ηγέτες).
7. Την *ενδοπροσωπική νοημοσύνη*, η οποία σχετίζεται με την κατανόηση, διάγνωση και εκτίμηση των συναισθημάτων μας, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η ρύθμιση της συμπεριφοράς και η πρόληψη των προβλημάτων που δημιουργεί η εκδήλωση έντονων αρνητικών συναισθημάτων.
8. Τη *νατουραλιστική νοημοσύνη*, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να ερμηνεύει και να αξιοποιεί το φυσικό του περιβάλλον.

Ωστόσο, σε όλες τις παραπάνω προσεγγίσεις δεν επισημαίνονται επαρκώς οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση και εκδήλωση της χαρισματικότητας. Γι αυτό άλλες θεωρήσεις δεν επικεντρώνονται μόνο στις έμφυτες προδιαθέσεις της χαρισματικότητας, αλλά εστιάζουν και στον τρόπο με τον οποίο δομείται, εκδηλώνεται και εκτιμάται η χαρισματικότητα ή το ταλέντο των μαθητών.

Ο Renzulli (1977), εισηγείται το “μοντέλο των τριών δακτυλίων” και θεωρεί ότι η χαρισματικότητα προϋποθέτει βέβαια άνω του μέσου όρου διανοητικές ικανότητες, αλλά συναρτάται και από τη “δημιουργικότητα”

και την “αφοσίωση για εργασία” του ατόμου. Ο Mönks (1981) στους παραπάνω παράγοντες εισάγει και την επίδραση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνικής ομάδας. Ο Gangé (1991) διαχωρίζει τη χαρισματικότητα από το ταλέντο και αναγνωρίζει την επίδραση των ενδιαφερόντων και κινήτρων του ατόμου. Οι Heller και Hany (1986) (“μοντέλο του Μονάχου”) λαμβάνουν υπόψη μια σειρά από προσωπικά γνωρίσματα και περιβαλλοντικές ιδιότητες, όπως η αυτοαντίληψη, τα ενδιαφέροντα, οι προσωπικοί στόχοι και οι κοινωνικές σχέσεις. Ο Stenberg (1993) διακρίνει πέντε κριτήρια για την κοινωνική εκτίμηση της χαρισματικότητας. Συγκεκριμένα α) τη “σπανιότητα”, β) την “αξία”, γ) το “εξαιρέτο”, δ) την “παραγωγικότητα” και ε) την “απόδειξη”. Τέλος, ο Goleman (1995) γίνεται ιδιαίτερα δημοφιλής, όταν ισχυρίζεται ότι αυτό που οδηγεί στην επιτυχία είναι η “συναισθηματική νοημοσύνη” κι όχι η διανοητική ικανότητα του ατόμου.

Γενικότερα, στην προσπάθεια να οριοθετηθεί η χαρισματικότητα μπορούμε να εντοπίσουμε τρεις αντιπροσωπευτικές προσεγγίσεις:

α) Τον “προ-επιστημονικό” ορισμό, ο οποίος αντικατοπτρίζει την κοινή αντίληψη περί χαρισματικότητας, σύμφωνα με την οποία ως χαρισματικός αναγνωρίζεται όποιος, λόγω των εξαιρετικών επιδόσεών του, προξενεί εντύπωση στο περιβάλλον του και εκτιμάται ιδιαίτερα από τους συνανθρώπους του.

β) Τον ορισμό με βάση το Δείκτη Νοημοσύνης, σύμφωνα με τον οποίο χαρισματικός θεωρείται, όποιος επιτυγχάνει να επιδείξει στα τεστ νοημοσύνης ικανότητες υψηλότερες από το μέσο όρο των συνομηλίκων του συγκεντρώνοντας Δείκτη Νοημοσύνης μεγαλύτερο του 130.

γ) Τον ορισμό του Marland (1971) που όρισε ως χαρισματικά τα παιδιά εκείνα που παρουσιάζουν ιδιαίτερες επιδόσεις στα πεδία των γενικών νοητικών ικανοτήτων, των ακαδημαϊκών γνώσεων, της δημιουργικότητας, της ικανότητας για ηγεσία, της τέχνης και των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων.

Τρόποι στήριξης των χαρισματικών μαθητών

Η αναγνώριση και στήριξη των χαρισματικών μαθητών μέσα στη σχολική τάξη σκιαγραφεί μια άλλη όψη της απόκλισης την οποία, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, δύσκολα μπορούν να αντιμετωπίσουν. Ο ρυθμός μάθησης που επιβάλλει το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι απαιτήσεις του άδηλου σχολικού παραπρογράμματος, δεν παρέχουν κίνητρα, ούτε διευκολύνουν υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα για τους χαρισματικούς μαθητές (Freeman κ.α., 1993, Κυνηγός, 1993). Επιπλέον, έχει αποδειχτεί ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να εντοπίσουν το 10%-50% των χαρισματικών μαθητών και πως ταυτίζουν τις σχολικές επιδόσεις με τη χαρισματικότητα (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Ταυτόχρονα, αρκετοί από τους χαρισματικούς μαθητές, μη μπορώντας να συμβιβαστούν με πολλά από τα χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου, αναπτύσσουν αρνητική στάση γι

αυτό, εκδηλώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και πολύ συχνά καταλήγουν να χαρακτηρίζονται ως «μέτριοι» ή ακόμα και «κακοί» μαθητές (David, 1992, Davis & Rimm, 1989, Montour & William, 1997). Η “σχολική υποεπίδοση” και η “λανθάνουσα χαρισματικότητα”, που χαρακτηρίζουν πολλούς ταλαντούχους μαθητές, συνιστούν και τον μεγαλύτερο κίνδυνο σχετικά με την αγωγή και τη μόρφωση αυτών των παιδιών. Κατά συνέπεια η κοινωνία στερείται τα ανταποδοτικά οφέλη που θα προέκυπταν από τη μελλοντική προσφορά τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική εξέλιξη, ενώ αναιρούνται και βασικές αρχές της εκπαίδευσης, όπως η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και η ανάγκη για κοινωνική και ψυχολογική στήριξη όλων των μαθητών (Torsten, 1979).

Ακόμα όμως και στην περίπτωση που οι ιδιαίτερες ικανότητες γίνονται αντιληπτές, ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με μια σειρά από προκλήσεις και προβλήματα, τα οποία σχετίζονται τόσο με τις ιδιαίτερες συμπεριφορές των χαρισματικών μαθητών μέσα στην τάξη, όσο και με περιορισμούς στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα χρειάζεται:

- Να απευθυνθεί σε υπηρεσίες για την αξιολόγηση των δυνατοτήτων του μαθητή και την παροχή σχετικής υποστήριξης (π.χ. στα Κέντρα Διάγνωσης Αποκατάστασης και Υποστήριξης-Κ.Δ.Α.Υ.), στηριζόμενος σε ένα μη επαρκές ακόμα θεσμικό πλαίσιο. Μόλις τα τελευταία χρόνια με τη σύνταξη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Ειδικής Αγωγής καταβάλλεται προσπάθεια για την αντικειμενική εκτίμηση και εκπαιδευτική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών (www.pi-schools.gr/special-education/index.php).
- Να υπερβεί τους περιορισμούς των “κλειστών” Αναλυτικών Προγραμμάτων και να οργανώσει εξατομικευμένα πλαίσια διδασκαλίας. Στο σημείο αυτό πρέπει ωστόσο να αναφερθεί ότι η εισαγωγή του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko-Meros.pdf) και νέοι θεσμοί, όπως το Ολοήμερο Σχολείο (Λουκέρης, 2005) παρέχουν δυνατότητες ενεργητικής, διερευνητικής μάθησης και διασφαλίζουν προϋποθέσεις για την εξατομίκευση της διδασκαλίας.
- Να αντιμετωπίσει πιθανά προβλήματα σχολικής υποεπίδοσης, αντικοινωνικής συμπεριφοράς ή απομόνωσης των χαρισματικών παιδιών, όπως η επιθετικότητα, οι αρνήσεις, η υπεροψία και η αμφισβήτηση του κύρους του (Morelock, 1996).
- Να καλλιεργήσει τις γνώσεις και τις επαγγελματικές του ικανότητες, έτσι ώστε να ικανοποιεί τις απαιτήσεις μαθητών οι οποίοι εκδηλώνουν ποικίλα ενδιαφέροντα, καινοτόμες ιδέες και σκέψεις, καλή μνήμη, επιθυμία για μάθηση, ταχύτητα στην επίλυση προβλημάτων, αποκλίνουσα σκέψη, δημιουργικότητα, ηγετικές ικανότητες ή ηθικές ευαισθησίες (Eyre & Fuller, 1993).

- Να μην επηρεάζεται από κοινωνικές προκαταλήψεις και στερεότυπα αναφορικά το φύλο, τη φυλετική προέλευση ή τα σωματικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Αντίθετα, να λαμβάνει υπόψη ότι, όπως υποδεικνύουν τα παγκόσμια στατιστικά δεδομένα, ένα σημαντικό ποσοστό των ατόμων με αναπηρία παρουσιάζουν υψηλή μαθησιακή ικανότητα ή ιδιαίτερα ταλέντα (Σούλης, 1999 Whitmore & Maker, 1985).
- Τέλος, να πληροφορηθεί και να εκτιμήσει τις συνθήκες του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος του χαρισματικού μαθητή και να μπορεί να συνεργάζεται αποτελεσματικά με γονείς που υφίστανται ιδιαίτερη συναισθηματική πίεση (Torrance, 1961, Wallace, 1986, Warnock, 1978).

Για την ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν ότι εκείνο που προέχει είναι η διαμόρφωση ενός φιλικού περιβάλλοντος μάθησης, πλούσιου σε εμπειρίες και ευκαιρίες, το οποίο αναγνωρίζει και αξιοποιεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επίσης, ότι είναι λάθος να πιστεύουμε ότι οι χαρισματικοί μαθητές θα αναπτύξουν μόνοι το ταλέντο τους ή πως αρκεί να τους παρέχουμε περισσότερη ύλη με πολλές και δυσκολότερες ασκήσεις (Armstrong, 1994, Freeman, 1995, Renzulli & Reis, 1985).

Ειδικότερα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές χρειάζεται να διαθέτουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Να στοχεύουν στην ποιοτική αναβάθμιση των μεθόδων διδασκαλίας και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού.
- Να δίνουν έμφαση στην ποιοτική ανάπτυξη των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, παρά στη συσσώρευση γνώσεων.
- Να στοχεύουν στην αναζήτηση των κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών.
- Να βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας.
- Να προάγουν τις εκφραστικές τους ικανότητες μέσω της μουσικής, της ηθοποιίας και γενικότερα των καλών τεχνών (Betts, 1985, Van Tassel-Baska, 1992).
- Να στηρίζονται στις προβλέψεις ενός συστήματος συνεχούς αξιολόγησης των μαθητών (Benbow & Stanley, 1983).
- Να διαπραγματεύονται θέματα κοινωνικού και ηθικού ενδιαφέροντος, έτσι ώστε να προσανατολίζονται και στην καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής των χαρισματικών παιδιών.
- Να παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να θέτουν προβλήματα, να επιλέγουν δραστηριότητες, να αιτιολογούν τις ενέργειες τους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.
- Να τους παρέχουν το χρόνο που χρειάζονται για να δίνουν επινοητικές απαντήσεις.

- Να μην έχουν υπέρ ή υπό απαιτήσεις, έτσι ώστε να παρέχουν και στο χαρισματικό μαθητή ευκαιρίες να αναγνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του.
- Να δίνουν έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και όχι στο περιεχόμενο της.
- Να συσχετίζουν τις παρεχόμενες γνώσεις με τις εμπειρίες των μαθητών και να συνδέονται με σχετικές δραστηριότητες από την καθημερινή ζωή.
- Να μην γίνονται επαναλήψεις, οι οποίες κατά κανόνα ενοχλούν και κουράζουν τους χαρισματικούς μαθητές (Colangelo & Cary, 1991, David, 1995, DES, 1992).
- Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός καλείται:
- Να αποδέχεται ασυνήθιστες, αντικομφορμιστικές ιδέες και συμπεριφορές, τις οποίες συχνά εκφράζουν οι χαρισματικοί μαθητές, να αποφεύγει την αναίτια κριτική, να διευκολύνει την αυθόρμητη έκφραση και να ενθαρρύνει τον αυτοέλεγχο τους.
- Να χρησιμοποιεί εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας, όπως την ενεργητική-διερευνητική μάθηση, την εργασία σε ομάδες, τα σχέδια δράσης (projects) και τη χρήση δημιουργικών ερωτήσεων (Bloom, 1985, Gagne, 1993 Milgram, 1991).
- Να χρησιμοποιεί τις δυνατότητες που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο για συγκέντρωση, επεξεργασία και ερμηνεία πληροφοριών και να φροντίζει ώστε οι μαθητές να επωφελούνται από τις σύγχρονες ανοιχτές, ευέλικτες και εξ αποστάσεως μορφές διδασκαλίας (Μεϊμάρης & Λόξα, 2003).

Όσον αφορά τέλος στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και της παρέμβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη διεθνή πρακτική εντοπίζονται δύο διαφορετικές τάσεις (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999 Renzulli, 1994). Η πρώτη σχετίζεται με την επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης, η οποία δεν εξαρτάται μόνο από τη χρονολογική ηλικία των μαθητών, αλλά λαμβάνει υπόψη και ιδιαίτερα νοητικά, συναισθηματικά και φυσικά χαρακτηριστικά, επιτρέποντας τους χαρισματικούς μαθητές να παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στο δικό τους ρυθμό. Στις περισσότερες βέβαια περιπτώσεις, τα προγράμματα επιτάχυνσης δίνουν την ευχέρεια στο μαθητή να παρακολουθεί μαθήματα ή τάξεις μεγαλύτερες από αυτές που προβλέπονται από το νόμο και να ολοκληρώνει την εκπαίδευση του σε ηλικία μικρότερη από ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές. Οι κυριότεροι τρόποι εφαρμογής αυτού του μοντέλου είναι οι ακόλουθοι:

Επιτάχυνση στην παρακολούθηση των τάξεων

Ο μαθητής, μετά από σχετική αξιολόγηση, μπορεί να εγγραφεί σε σχολική τάξη μεγαλύτερη από αυτή που προβλέπεται για την ηλικία του. Μια τέτοια

δυνατότητα θεωρείται ότι ενθαρρύνει την πρόοδο των χαρισματικών μαθητών και πως τους παρέχει δυνατότητες να αναπτύξουν περαιτέρω τα ταλέντα και τη δημιουργικότητα τους. Ως εκπαιδευτικό μοντέλο επιβάλλεται βέβαια να διαθέτει ευελιξία στη μετακίνηση του μαθητή, τόσο προς τα πάνω, όσο και προς τα κάτω αν θεωρηθεί αναγκαίο, και βέβαια να καλύπτει όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή όχι μόνο η μετακίνηση σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις, αλλά και η μεταπήδηση των χαρισματικών μαθητών από μια εκπαιδευτική βαθμίδα σε ανώτερη σε μικρότερη ηλικία.

Εγγραφή στο σχολείο σε ηλικία μικρότερη από όσο ορίζει ο νόμος

Παιδιά προσχολικής ηλικίας με διανοητική ανάπτυξη μεγαλύτερη από τους συμμαθητές τους μπορούν να εισέλθουν στο σχολείο ένα ή δύο χρόνια νωρίτερα από την καθοριζόμενη ηλικία. Κάτι τέτοιο επιβάλλει τον εντοπισμό της χαρισματικότητας, όταν ακόμα οι μαθητές αυτοί φοιτούν στο Νηπιαγωγείο. Προϋποθέτει δηλαδή ένα σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των αναγνωστικών και μαθηματικών ικανοτήτων των μαθητών, με παράλληλο έλεγχο της κοινωνικής και συναισθηματικής ωριμότητας τους, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν είναι σε θέση να ενταχθούν σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις και να εργασθούν υπεύθυνα και συνεργατικά.

Επιτάχυνση περιεχομένου: Σχετίζεται με εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία δεν είναι διαβαθμισμένα σε τάξεις. Οι μαθητές μπορούν να ολοκληρώσουν ύλη ανάλογη με τις ικανότητες τους, ανεξάρτητα από χρονικούς ή άλλους περιορισμούς.

Επιτάχυνση ως προς την ύλη: Σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, όπου οι μαθητές παρουσιάζουν αυξημένες ικανότητες, επιτρέπεται η επίσπευση στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και μπορούν να παρακολουθούν ύλη από μεγαλύτερες τάξεις. Οι μαθητές επικεντρώνοντας στα ενδιαφέροντα τους αποφεύγουν τη διανοητική απραξία και επιτυγχάνουν αύξηση των κινήτρων και συναισθηματική ικανοποίηση.

Τα μοντέλα της επιτάχυνσης δέχονται και την αυστηρότερη κριτική. Οι σημαντικότερες ενστάσεις των επικριτών της εντοπίζουν στη δημιουργία “ελιτίστικων” ομάδων μέσα στο μαθητικό πληθυσμό και σε πιθανά προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών που καλούνται σε μικρή και συναισθηματικά ανώριμη ηλικία να ενταχθούν σε ομάδες παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας. Θεωρείται ότι με μια τέτοια οργάνωση του σχολείου οι χαρισματικοί μαθητές στερούνται τη συναισθηματική φροντίδα της παιδικής ηλικίας και πως τους δημιουργούνται προβλήματα που μπορούν να επηρεάσουν τη μελλοντική κοινωνική τους προσαρμογή (Cary, & Rim, 1994).

Η δεύτερη πρακτική επικεντρώνει στη διαφοροποίηση του σχολικού προγράμματος και σε ποιοτικές κυρίως τροποποιήσεις της διδακτέας ύλης, χωρίς όμως να χρειαστεί η μεταπήδηση του μαθητή σε υψηλότερες τάξεις. Η εμπλουτισμένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοσθεί με διαφορετικούς τρόπους:

Με τον εμπλουτισμό του προγράμματος με ύλη και δραστηριότητες μέσα στη γενική τάξη. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου παρουσιάζει και τις μεγαλύτερες δυσκολίες, καθώς προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με αυξημένες ικανότητες, γνώσεις και προσόντα και τροποποιήσεις στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, οι οποίες δεν είναι πάντα εύκολο να επιτευχθούν.

Με την *ανάθεση εργασιών* κατ' οίκον ή σε ειδικούς χώρους, όπως σε βιβλιοθήκες και εργαστήρια του σχολείου. Οι ικανότεροι μαθητές καλούνται να ολοκληρώσουν εργασίες σε μορφή project τις οποίες και θα παρουσιάσουν στην τάξη. Την επιλογή των θεμάτων, την αναζήτηση των πληροφοριών και την παρουσίαση της εργασίας αναλαμβάνουν οι ίδιοι με την υποστήριξη επιλεγμένων Ειδικών Παιδαγωγών.

Με την *αξιοποίηση μέντορα*, ο οποίος αναλαμβάνει την υποστήριξη των μαθητών που εκδηλώνουν ειδικά ενδιαφέροντα και ικανότητες. Ο μέντορας αυτός μπορεί να είναι ένας επιλεγμένος επαγγελματίας ή ειδικός επιστήμονας και με την καθοδήγηση ειδικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών απασχολεί το μαθητή εντός ή εκτός σχολείου σε γνωστικά αντικείμενα που άπτονται των ενδιαφερόντων του.

Με τη λειτουργία *Ειδικής Τάξης* μέσα στο σχολείο, όπου οι χαρισματικοί μαθητές για ορισμένες ώρες της ημέρας παρακολουθούν μαθήματα προσαρμοσμένα στις αυξημένες ικανότητες τους. Τις υπόλοιπες ώρες παραμένουν στη γενική τάξη και ακολουθούν το κοινό πρόγραμμα διδασκαλίας.

Σε *εξειδικευμένα σχολεία* για χαρισματικούς μαθητές. Πρόκειται για ένα ευρέως διαδεδομένο μοντέλο, όπου μαθητές με εξαιρετικά ικανότητες μπορούν να εγγραφούν είτε σε Ειδικά Σχολεία γενικής κατεύθυνσης για χαρισματικούς μαθητές, είτε σε Ειδικά Σχολεία για ταλέντα σε εξειδικευμένους τομείς, όπως η μουσική, ο αθλητισμός και οι τέχνες.

Με την *πλήρη συμμετοχή των χαρισματικών μαθητών στο πρόγραμμα της "κανονικής τάξης"*, αλλά με την παράλληλη παρουσία Ειδικού Παιδαγωγού. Οι χαρισματικοί μαθητές παραμένουν στην τάξη τους, όπου την υποστήριξη τους αναλαμβάνει Ειδικός Παιδαγωγός εξειδικευμένος στην εκπαίδευση των προικισμένων μαθητών (Evans, 1995, Beecher, 1995, Wallace et al., 1998).

Η τελευταίου τύπου οργάνωση της υποστήριξης- δηλαδή η φοίτηση του χαρισματικού μαθητή στην "κανονική" του τάξη- περιλαμβάνει την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών προγραμμάτων και προϋποθέτει ειδική οργάνωση, υποδομές, υποστηρικτικές υπηρεσίες και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αποτελεί όμως τον προσφορότερο τρόπο οργάνωσης των σχολείων, έτσι ώστε να επιτρέπεται σε οποιοδήποτε παιδί

να ακολουθεί τον “κανονικό” ρυθμό της τάξης του, χωρίς να απομονώνεται, να περιθωριοποιείται ή να επηρεάζεται η ψυχική του ισορροπία και η κοινωνική του ανάπτυξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria: VA: ASCD.
- Beecher, M. (1995). *Developing the Gifts and Talents of All Students in the Regular Classroom*. CT: Creative Learning Press, Mansfield Center.
- Benbow, C., & Stanley, J. (1983). (Eds.), *Academic Precocity*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Betts, G. (1985). *Autonomous Learner Model: For the Gifted and Talented*. Greeley: CO: Autonomous Learning Publications and Specialists.
- Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Ernest Flammarion.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Cary, D. A., & Rim, S. B. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. (3d ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Colangelo, N. & Cary, D. A. (1991). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Clark, G. (1988). *Identification of Gifted Pupils*. London: Longman.
- David, G. (1992). *The Challenge of the Able Child*, (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.
- David, G. (1995). *Gifted Education Identification and Provision*. London: David Fulton Publishers.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). *Education of the Gifted and Talented*. New Jersey: Prentice Hall.
- DES (1992). *The Education of Very Able Children in Maintained Schools*. London: HMSO.
- Evans, L. (1995). *Degrees of Disadvantage*. NACA (National Association for Able Children in Education), Oxford.
- Eyre, D. & Fuller, M. (1993). *Year 6 Teachers and More Able Pupils*. Oxford: National Primary Centre.
- Freeman, J. (1991). *Gifted Children Growing UP*. London: Cassell.
- Freeman, J. (1995). Review of current thinking on the development of talent. In J. Freeman (Ed.). *Actualizing talent*. London: Cassell.

- Gangé, F. (1991). Toward a Differentiated Modell of Giftedness and Talent. In N. Colangelo & G.A., Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp.64-80). Boston: Allyn & Bacon, 64-80.
- Gangé, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional-human abilities. In K. A. Heller, F. j. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 69-87). England, Oxford: Pergamon Press.
- Galton, F. (1874). *English Men of Science: Their Nature and Nurture*. London: MacMillan.
- Gardner, H. (1991). *Abschied vom I.Q: Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gross, M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Rontledge.
- Guilford, P. (1959). *Three faces of intellect*. American Psychologist.
- Heitkampfer, P. (1995). *Mehr Lust auf Schule: Ein Handbuch für innovativen und gehirngerechten Unterricht*. Junfermann, Paderborn.
- Heller, K.A. & Hany, E.A. (1986). Identification, Development, and Analysis of Talent and Gifted Children in West-Germany, in K.A., Heller & J.F. Feldhusen, (Eds), *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective* (pp.67-82). Bern: Huber.
- Hoyle, E. and Wilks, J. (1980). *Gifted children and their education*. London: HMSO.
- Marland, S. P. (1971). *Education of the Gifted and Talented, Vol I*. Washington US: Government Printing Office.
- Milgram, R. M. (Ed.). (1991). *Counseling Gifted and Talented Children. A guide for teachers, Counselors and Parents*. United States of America: Albex Publishing Corporation.
- Mönks, F.J. (1963). Beiträge zur Begabtenforschung im Kindes- und Jugendalter. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 115, 362-382.
- Mönks, F.J. (1981). Entwicklungspsychologische Aspekte der Hochbegabtenforschung. In W. Wiczerkowski, H. Wagner (eds), *Das hochbegabte Kind*, (pp.38-51). Duesseldorf.
- Montour, K., & William S. (1997). The broken wing. *American Psychologist*, 32, 265-279.
- Morelock, M. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on Chaos, *Roepers Review*, 19, 4-12.
- Renzulli, S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*. New York: Creative Learning Press.
- Renzulli, J., & Reis, S. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model*. NY: Creative Learning Press.

- Renzulli, J. (1994) *Schools for Talent Development*. NY: Creative Learning Press.
- Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 210-292.
- Stenberg, R.J. (1993). Procedures for Identifying Intellectual Potential of the Gifted. A Perspective on Alternative "Metaphors of the Mind". In K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow, A.H., (Eds.), *International Handbook for Research and Development of Giftedness and Talent*, (pp.185-208). Oxford: Pergamon.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted Children Psychological and Educational Perspectives*. N.York: Mac Milan.
- Terman, L. M. (1926). *Genetic Studies of Genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford (Ca): Stanford University Press.
- Thurstone, L. (1938). Primary Mental Abilities. *Psychometric Monograph*, 47.
- Theodoridou, S.A., Kokkinos, M.K. & Dabazoglou, A.M. (2003). Identifying the superior learner: Comparability of student teachers' perceptions of the behavioral characteristics of normal and superior pupils. In F.J. Moenks and H. Wagner (Eds), *Development of Human Potential: Investment into our future*. (pp.129-137), Bock, Bonn.
- Torrance, E. P. (1961). *Problems of highly creative children*. Gifted Child Quarterly.
- Torsten H. (1979). *The school in question*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Tassel-Baska, J. (1992). *Planning Effective Curriculum for Gifted Learners*. U.S.A.: Love Publishing Company
- Wallace, A. (1986). *The Prodigy*. London: MacMillan
- Wallace, B., Adams, H.B., & Weiynan, Z.(1998) Worldwide perspectives on the gifted disadvantaged. *International Review of Education*, 44(1), 121-122.
- Warnock, R. (1978). *Special Educational Needs*. London: HMSO.
- Wechsler, D. (1996). The I.Q. is an intelligent test. NY: Times, 26 June In A. J. Edwards, (Ed.), *Selected Papers of David Wechsler*. NY: Academic Press.
- Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Baltimore: Aspen.
- Young, P. & Tyre, C. (1992). *Gifted or Able - Realizing Children's Potential*. Open University Press. .

Ελληνόγλωσση

- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη.
- Κόκκινος, Κ. Μ., Μαυροφρύδου, Ζ. και Δαβάζογλου, Α.. (2004-2005). Πώς νοηματοδοτείται η έννοια της χαρισματικότητας από υποψήφιος

- εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. *Κίνητρο, Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*, 6, 117-134, Αλεξανδρούπολη.
- Κυνηγός, Μ. (1993). Χαρισματικά παιδιά, θύματα του εκπαιδευτικού συστήματος; *Ανοιχτό Σχολείο*, 44, 35-37,
- Κυπριωτάκης, Α, (1982). *Η νοημοσύνη και η εξέλιξή της*. Ηράκλειο.
- Λουκέρης Δ. (Επιμ.) (2005). *Ολοήμερο Σχολείο. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση*. Αθήνα, Πατάκη
- Μεϊμάρης, Μ.& Λόξα, Γ. (2003). Ανοιχτή, ευέλικτη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μια λύση για την επιμόρφωση εκπαιδευτών χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, σ. 529-535. Αθήνα: Προπομπός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., και Χαραλαμπόπουλος, Ι. Ν. (1974). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, (γ' έκδ.). Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεωργά, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Τόμος Β'. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. & Ράνιος, Θ. (2003). Στάσεις και απόψεις δασκάλων και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων Δ.Ε. για προικισμένα και χαρισματικά παιδιά. Εισήγηση στην ημερίδα: *Ευφυείς και ταλαντούχοι μαθητές: Παιδαγωγική προσέγγιση*, Αθήνα.
- Σούλης, Σ. Γ. (1999). Ευφυή παιδιά με σωματική αναπηρία ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες στο Σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, σ. 203-218.
- Freeman, J. Span, P. Παναγιώτου, Μ. & Κυνηγός, Μ. (1993). Παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες. Το Εκπαιδευτικό μας σύστημα καλύπτει τις ανάγκες τους; *Ανοιχτό Σχολείο*, 44, 20-26.

Μέρος II

Προβλήματα Συμπεριφοράς

Καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών

Μαρία Πούλου

Λέκτορας Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Πατρών,

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης & της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία

Περίληψη

Η ανάγκη αντιμετώπισης των παιδιών με δυσκολίες συμπεριφοράς αποτέλεσε το έναυσμα για την προαγωγή της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, ενώ η γνώση που προέρχεται από την εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες συμπεριφοράς συμβάλλει στη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για όλα τα παιδιά στα πλαίσια του σχολείου. Η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων επιφέρει μείωση ή και εξάλειψη των παραγόντων επικινδυνότητας, προλαμβάνοντας με αυτό τον τρόπο τη δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς. Το κεφάλαιο αυτό επιχειρεί να σκιαγραφήσει το φαινόμενο των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στο σχολείο και να προτείνει την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των μαθητών ως διαδικασία πρόληψης και αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών.

Λέξεις-κλειδιά

πρόληψη, αντιμετώπιση, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, προγράμματα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Εισαγωγή

Σε διεθνές επίπεδο, η έρευνα στη σχολική ψυχολογία έχει επικεντρωθεί στις ανησυχίες και στους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών για τη μαθητική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται ιδιαίτερα για τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Emotional and Behavioural Difficulties) (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989; Gesten et al, 1978; Merrett & Wheldall, 1984, 1987). Η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες καταλαμβάνει ένα πολύ μεγάλο κομμάτι του χρόνου και της διαχείρισης της τάξης τους (Gray, Miller & Noakes, 1996; Gray & Richer, 1995; Swift & Spivack, 1976). Ταυτόχρονα, η συμπεριφορά των μαθητών αυτών γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς ως άμεση και προσωπική απειλή στην αυθεντία τους και στις εκτιμήσεις τους για τη δυνατότητά τους να λειτουργήσουν στην τάξη και να πετύχουν τους διδακτικούς στόχους που θέτουν τόσο για τους μαθητές τους όσο και για τον εαυτό τους (Leadbetter

and Leadbetter, 1993, Chazan et al, 1994). Από την άλλη μεριά, έχει εκτιμηθεί ότι 1 στους 6 μαθητές παρουσιάζει δυσκολίες συμπεριφοράς (Esser et al, 1990; Offord et al, 1991), συχνότητα που διαρκώς αυξάνεται (Clough et al, 2005; Croll & Moses, 1985; Gray & Richer, 1995; Lawrence & Steed, 1986; Rutter et al, 1970), ενώ παράλληλα, οι δυσκολίες συμπεριφοράς των μαθητών έχουν συσχετιστεί με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Hinshaw, 1992) και προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής (Rutter & Giller, 1983, Farrington, 1991, Zigler et al, 1992).

Η ανάγκη αντιμετώπισης των παιδιών με δυσκολίες συμπεριφοράς αποτέλεσε το έναυσμα για την προαγωγή της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, ενώ η γνώση που προέρχεται από την εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες συμπεριφοράς συμβάλλει στη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για όλα τα παιδιά στα πλαίσια του σχολείου. Η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων επιφέρει μείωση ή και εξάλειψη των παραγόντων επικινδυνότητας, προλαμβάνοντας με αυτό τον τρόπο τη δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς (Ross et al, 2002). Το κεφάλαιο αυτό επιχειρεί να σκιαγραφήσει το φαινόμενο των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στο σχολείο και να προτείνει την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των μαθητών ως διαδικασία πρόληψης και αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών.

Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στο σχολείο

Στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκει μια μικρότερη ομάδα παιδιών που ενώ είχε μάλλον αγνοηθεί στο παρελθόν, τελευταία συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των ατόμων που ασχολούνται με την εκπαίδευση. Πρόκειται για την ομάδα των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Ο όρος “συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες” αναφέρεται στα παιδιά που προκαλούν την ανησυχία των δασκάλων ή των γονιών τους, εξαιτίας των εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων εκδηλώσεων της συμπεριφοράς τους. Η χρήση του όρου εδώ γίνεται σε αναλογία με τη μελέτη των Laing και Chazan (1987) όπου χρησιμοποιείται για να περιγράψει “τις οποιεσδήποτε δυσκολίες που απαιτούν επιπλέον προσοχή ή βοήθεια κάθε είδους από τους δασκάλους” (ερωτηματολόγιο για δασκάλους). Μέχρι τώρα δεν έχει επικρατήσει ένας επίσημος όρος για να περιγράψει τη συγκεκριμένη κατηγορία των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Οι όροι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», «απροσάρμοστα άτομα», «διαταραχές προσωπικότητας», «δυσκολίες στην προσαρμογή και συμπεριφορά» και «προβλήματα συμπεριφοράς» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο προτείνεται η χρήση του όρου «δυσκολίες» έναντι του όρου «προβλήματα» που απαντάται συχνότερα στην ελληνική βιβλιογραφία, γιατί είναι λιγότερο αρνητικά φορτισμένος σε σχέση με τον όρο «προβλήματα» και υποδηλώνει τη δυνατότητα αντιμετώπισης των

συναισθηματικών ή συμπεριφορικών αντιδράσεων των παιδιών από τον εκπαιδευτικό, χωρίς απαραίτητα τη μετάθεση της ευθύνης σε ειδικό, όπως παραπέμπει ο όρος «πρόβλημα». Έτσι για παράδειγμα γίνεται λόγος για συναισθηματικές δυσκολίες (πχ. άγχος για αποτυχία στα μαθήματα, αποφυγή εργασίας, έλλειψη συγκέντρωσης, καταθλιπτική διάθεση, υπερβολική ντροπή, υπερεξάρτηση από το δάσκαλο) και συμπεριφορικές δυσκολίες (πχ. ακαταστασία, ανυπακοή, υβριστική γλώσσα, νευρικότητα-ανησυχία, ο μαθητής/τρια περιφέρεται στην τάξη, ο μαθητής/τρια μιλάει χωρίς άδεια), δυσκολίες των μαθητών δηλαδή πολύ οικείες στους εκπαιδευτικούς.

Η πρώτη κατηγορία δυσκολιών αφορά στις εσωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς, που δεν βιώνονται ως ενοχλητικές από τους άλλους, ενώ η δεύτερη κατηγορία αφορά στις εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς, που βιώνονται ως αντικοινωνικές από τους άλλους. Κατά καιρούς έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες ταξινόμησης προβλημάτων συμπεριφοράς. Το κοινό στοιχείο που προκύπτει από όλες τις απόπειρες ταξινόμησης είναι ότι αποτελούν ένα όρο “συνονθύλευμα”, που περιγράφει κάθε είδος συμπεριφοράς, την οποία οι δάσκαλοι και οι γονείς θεωρούν ενοχλητική (Galloway & Goodwin, 1987). Ο όρος συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες αν και δεν θεωρείται ο πιο αντιπροσωπευτικός, έχει ευρεία αποδοχή στην εκπαιδευτική κοινότητα (Cooper, 1996). Εξάλλου, αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι οι λέξεις αυτές καθαυτές, αλλά η έννοια και η χρήση τους, η υποδηλούμενη αξία του φαινομένου που περιγράφουν καθώς και η πολιτικές δεσμεύσεις που ακολουθούν για το φαινόμενο που περιγράφουν (Norwich, 1993).

Η συχνότητα εμφάνισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών είναι πιθανό να μειωθεί με τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς. Μελέτες των στρατηγικών αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών φανέρωσαν τη χρήση κυρίως τεχνικών διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, υποστήριξης και συμβουλευτικής (Brophy & Rohrkemper, 1981; Elliot et al, 1984; Poulou & Norwich, 2000), αλλά και τιμωρίας. Στις Η.Π.Α για παράδειγμα, η αποβολή του μαθητή αποτελεί την πιο συχνή τεχνική αντιμετώπισης προβλημάτων πειθαρχίας στο γυμνάσιο (McCaslin & Good, 1998; School Mental Health Project –UCLA, 1997; Wheelock & Dorman, 1988). Αυτό όμως που χρειάζεται στην πραγματικότητα είναι να αναζητήσουμε αποτελεσματικούς τρόπους δράσης που να αποτρέπουν ή να περιορίζουν την εμφάνιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών προτού ακόμα φτάσουμε στο σημείο να αναζητήσουμε αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισής τους. Αντί να ψάχνουμε μαγικές συνταγές για να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα που ανακύπτει, είναι προτιμότερο να υιοθετούμε στρατηγικές πρόληψης και να εφοδιάζουμε τους μαθητές με δεξιότητες απαραίτητες για να αντιμετωπίζουν τις αγχογόνες καταστάσεις που τους παρουσιάζονται. Κατά τους Bierman και συνεργάτες

(2000), οποιαδήποτε προσπάθεια για περιορισμό των δυσκολιών συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων πρέπει να δίνει προτεραιότητα στην πρόληψη, ιδιαίτερα αναφορικά με τα άτομα που βρίσκονται στα αρχικά στάδια εκδήλωσης των δυσκολιών. Η πρόληψη συνίσταται σε αμοιβή της επιθυμητής συμπεριφοράς, τιμωρία της ακατάλληλης συμπεριφοράς χωρίς τη χρήση βίας, αποτελεσματική καθοδήγηση στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες και βελτίωση των περιβαλλοντικών συνθηκών ώστε να μην προκαλούν αποκλίνουσα συμπεριφορά (Kaufman, 2005).

Από τις παραπάνω προτάσεις η άμεση διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων -που αποτελεί και το θέμα αυτού του κεφαλαίου- έχει διερευνηθεί περισσότερο (McGrath, 2005). Η καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι συνυφασμένη με την ευρύτερη έννοια της «Συναισθηματικής Νοημοσύνης». Οι υποστηρικτές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ισχυρίζονται ότι λειτουργεί ως παράγοντας πρόληψης της επιθετικότητας και της κατάθλιψης, ενώ παράλληλα ενισχύει δεξιότητες όπως την ενσυναίσθηση, τον έλεγχο θυμού, την επίλυση διαφωνιών, την αυτογνωσία, τη λήψη αποφάσεων, κλπ. Παρακάτω γίνεται λόγος για το ρόλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην πρόληψη των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στο σχολείο.

Από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη στην Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη προκαλεί σε διαρκώς αυξανόμενο βαθμό το ενδιαφέρον των μελετητών τόσο στο χώρο της ψυχολογίας όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η συναισθηματική νοημοσύνη προσφέρει μια νέα προσέγγιση σε σχέση με τα παραδοσιακά μοντέλα νοημοσύνης που εστιάζουν αποκλειστικά στις γνωστικές ικανότητες των ατόμων και στην αξιολόγησή τους με τους δείκτες νοημοσύνης. Κεντρική ιδέα της αποτελεί ο ισχυρισμός ότι τα άτομα, τα σχολεία, η κοινωνία στο σύνολό της, θα μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα, αν οι άνθρωποι αποκτήσουν επίγνωση και έλεγχο των συναισθηματικών αντιδράσεων τόσο των δικών τους όσο και των άλλων ατόμων. Οι Mayer, Salovey και συνεργάτες (1990, 1997, 2000), πρώτοι εισήγαγαν τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και διατύπωσαν ένα θεωρητικό πλαίσιο προσδιορισμού της, το βιβλίο του Goleman (1995) όμως αποτέλεσε την αφορμή να γίνει ευρέως γνωστή η συναισθηματική νοημοσύνη. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αρχίσει να επιδρά στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παρά το γεγονός ότι δεν έχει επαρκώς αποσαφηνιστεί και συνοδεύεται από θεωρητικές και μεθοδολογικές αδυναμίες (Τριλίβα & Πούλου, 2004). Εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία στοχεύουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη γίνονται ευρέως γνωστά, μια και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και η διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο επηρεάζονται ολοένα και περισσότερο από τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους (Perry et al, 2004).

Παρ' όλο που το εννοιολογικό δόμημα της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει ευοίωνες προοπτικές για το χώρο της εκπαίδευσης, ο όρος «Συναισθηματική Νοημοσύνη» καθ'αυτός δεν εμπεριέχει τη δυνατότητα καλλιέργειάς της μέσα από διαδικασίες μάθησης. Γι' αυτό εναλλακτικά προτιμάται ο δόκιμος όρος «Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση» (Social and Emotional Learning). Αξίωμα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι η τροποποίηση της ανθρώπινης προσωπικότητας μέσα από διαδικασίες μάθησης. Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση θεωρείται εξίσου σημαντική με την ακαδημαϊκή καλλιέργεια, ενώ η σχολική πραγματικότητα οφείλει να συνδιάζει και τους δύο τομείς, ώστε να μπορεί να ισχυριστεί ότι παρέχει στους μαθητές το σύνολο των απαραίτητων δεξιοτήτων για μια ασφαλή και παραγωγική ζωή (Τριλίβα, 1997, Bencivenga & Elias, 2003). Κατά τους Mayer και Cobb (2000), η προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι αυτό που πραγματικά λείπει από τα σχολεία και ο τομέας στον οποίο πρέπει να στραφεί τον ενδιαφέρον της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας. Ο ρόλος του σχολείου έγκειται στον εφοδιασμό των μαθητών με δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, αρίθμησης κλπ, ρόλος που γίνεται ολοένα πιο επιτακτικός με δεδομένες τις κοινωνικές απαιτήσεις για ακαδημαϊκές γνώσεις. Παράλληλα, οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις επεκτείνονται σε δεξιότητες που αφορούν στη γνώση και διαχείριση συναισθημάτων, λήψη αποφάσεων, κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, επίλυση διαφωνιών κλπ. Η επιτυχία και η ευημερία ενός ατόμου πλέον σχετίζεται με τον βαθμό που διαθέτει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις της ζωής, χωρίς κόστος ψυχικής ή συναισθηματικής υγείας.

Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση και Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες μαθητών

Μία από τις σημαντικότερες εφαρμογές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στο σχολείο αφορά στην πρόληψη των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι γεγονός ότι αυξάνεται διαρκώς ο αριθμός των παιδιών με δυσκολίες προσαρμογής στις απαιτήσεις του σχολείου, με εκδηλώσεις επιθετικότητας, βίας, κατάθλιψης κλπ. Ο ρόλος της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης για την μείωση των δυσκολιών αυτών έγκειται στην έγκαιρη πρόληψή τους και παράλληλα στην προώθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Στην πραγματικότητα, η λύση για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς βρίσκεται στη διαμόρφωση ενός υγιούς κλίματος συνεργασίας και σεβασμού με συμμαθητές και ενηλίκους. Κατά τον Ogden (2001), κοινωνικά επιδέξιοι μαθητές εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό δυσκολίες συμπεριφοράς, είναι καλύτεροι στη δημιουργία και διατήρηση φίλων, έχουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης της εξουσίας, είναι καλύτεροι στην επίλυση προβλημάτων και στην αντιμετώπιση συγκρούσεων. Σε

μελέτη του στη Νορβηγία, οι δάσκαλοι που δούλευαν σε σχολεία που εφάρμοζαν προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ανέφεραν σημαντικά λιγότερες δυσκολίες συμπεριφοράς στους μαθητές τους, από τους δασκάλους που δεν εφάρμοζαν τέτοια προγράμματα.

Επιπλέον, οι Petrides και συνεργάτες (2004) διαπιστώνουν ότι έφηβοι με ελλιπείς κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν αισθήματα απόσυρσης και κοινωνικής απομόνωσης, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα εκδήλωσης αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Ειδικότερα, η δεξιότητα της «ρύθμισης των συναισθημάτων» έχει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη των δυσκολιών συμπεριφοράς και κατά συνέπεια στην προώθηση της συνεργασίας και την επίδειξη θετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Blair et al, 2004). Το μοντέλο Eisenberg και συνεργατών (2002), περιγράφει τη σχέση ανάμεσα στις 3 διαστάσεις της συναισθηματικής αυτορρύθμισης, τη συστολή σε υψηλό βαθμό, την αδυναμία ελέγχου και την αυτορρύθμιση σε κανονικά επίπεδα και τις εκδηλώσεις συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα παιδιά με αδυναμία ελέγχου θεωρούνται ανεπαρκή στην επίδειξη θετικής συμπεριφοράς και επιδεινούνται σε μη λειτουργικές τεχνικές ελέγχου των συναισθημάτων τους.

Έτσι, για παράδειγμα, σε συνδυασμό με το υψηλό ταμπεραμέντο, τα παιδιά αυτά μπορεί να αντιδράσουν με παρορμητισμό και επιθετικότητα. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά με υψηλό βαθμό συστολής εκδηλώνουν κοινωνική απόσυρση και μελαγχολία και χρησιμοποιούν αυστηρά ελεγχόμενους μηχανισμούς αυτορρύθμισης. Τέλος, τα παιδιά που χρησιμοποιούν τεχνικές αυτορρύθμισης σε κανονικά επίπεδα εφαρμόζουν αποτελεσματικές μεθόδους χειρισμού των συναισθημάτων τους και κατά συνέπεια θεωρούνται πιο δημοφιλή και κοινωνικά επιδέξια.

Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στο χώρο του σχολείου

Υπάρχει πληθώρα προγραμμάτων που στοχεύουν στην καλλιέργεια κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, τα οποία έχουν εφαρμοστεί στα σχολεία από σχολικούς ψυχολόγους (Dupper & Krishef, 1993, Chimienti & Triliva, 1995, Eddy et al, 2000, Elias et al, 1997, Frydenberg et al, 2004, Greenberg et al, 2001, Hughes & Sullivan, 1988, Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Γραφείο Ευρώπης, Weare, & Gray, 2000, Rahill & Teglassi, 2003, Schloss, et al, 1984, Schneider, 1992, Τριλίβα & Chimienti, 1996, 1998α, β, 2002, Χατζηχρήστου, 2004α, β, γ, Walker et al, 1996, Zaragoza et al, 1991).

Ένα τέτοιο πρόγραμμα αποτελεί το Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum (PATHS). Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην πρόληψη των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών μαθητών δημοτικού σχολείου. Είναι το μόνο πρόγραμμα που στοχεύει στην καλλιέργεια των

σημαντικότερων δεξιοτήτων της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης (Zeidner et al, 2002). Αφορά σε δεξιότητες επίλυσης διαφωνιών, αντιμετώπισης του στρες, συνειδητοποίησης και χειρισμού συναισθημάτων, θεώρησης ενός γεγονότος από διαφορετικές οπτικές κλπ. Αναφερόμενο στο σύνολο των μαθητών της τάξης κι όχι μόνο στους μαθητές με δυσκολίες συμπεριφοράς, το πρόγραμμα φανερώνει ότι δεξιότητες που σχετίζονται με κατανόηση και χειρισμό συναισθημάτων μπορούν να διδαχθούν σε όλους τους μαθητές και να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα τόσο στους μαθητές όσο και στο προσωπικό του σχολείου, καταδεικνύοντας έτσι τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση των συναισθημάτων και στη συμπεριφορά.

Επίσης, το Fast Track model αποτελεί ένα αρκετά διαδεδομένο πρόγραμμα πρόληψης για παιδιά με υψηλή επικινδυνότητα εκδήλωσης αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Bierman et al, 2000). Βασισμένο στα στάδια εξέλιξης των παιδιών, περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης και εκπαίδευσης όλων των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες και ακαδημαϊκά ζητήματα, εκπαίδευση γονέων και επισκέψεις στο σπίτι των μαθητών με υψηλή επικινδυνότητα, με βάση τη διάγνωση που έχει προηγηθεί από το νηπιαγωγείο. Το πρόγραμμα αποτελείται από δύο φάσεις: Η πρώτη φάση απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού και η δεύτερη σε μαθητές γυμνασίου-λυκείου. Το πρόγραμμα πρόληψης για μαθητές δημοτικού σχολείου αφορά στους τομείς: ανατροφή παιδιών από τους γονείς, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και συναισθηματικών συγκρούσεων, σχέσεις με συνομηλίκους, διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική τάξη και βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης με έμφαση στην ανάγνωση και στη σχέση σχολείου-οικογένειας. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 3 επίπεδα δραστηριοτήτων πρόληψης: 1) πρωτογενή πρόληψη (universal prevention) για όλο το σχολείο, 2) ενδεδειγμένη πρόληψη (indicated prevention) για τις οικογένειες των παιδιών με υψηλούς δείκτες επικινδυνότητας και 3) εξατομικευμένη υποστήριξη (individualized indicated services), για τα παιδιά με υψηλό ρίσκο επικινδυνότητας, ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Αναλυτικότερα, στο επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης υιοθετείται το πρόγραμμα PATHS που περιγράψαμε παραπάνω, το οποίο διδάσκεται από τους δασκάλους 2-3 φορές την εβδομάδα, σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα αναφέρονται στον αυτοέλεγχο, στην επίγνωση και κατανόηση συναισθημάτων, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για σχέσεις με συνομηλίκους και στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Στο επίπεδο ενδεδειγμένης πρόληψης, 2ωρες συναντήσεις με τις οικογένειες των μαθητών με δείκτες επικινδυνότητας, πραγματοποιούνταν εβδομαδιαία. Κάθε συνάντηση περιλαμβάνει συναντήσεις με γονείς με στόχο α) την προαγωγή θετικών σχέσεων σχολείου-οικογένειας και την εξεύρεση αποτελεσματικών τρόπων επικοινωνίας και πειθαρχίας για τα παιδιά, β) την εκπαίδευση των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες, με έμφαση σε δεξιότητες απαραίτητες κατά τη

διάρκεια του παιχνιδιού, τον αυτοέλεγχο, τη διαχείριση θυμού και σε δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και γ) τις σχέσεις παιδιών-γονέων σε κοινές δραστηριότητες, με έμφαση στην προώθηση θετικών σχέσεων και στην εξάσκηση νέων γονεϊκών δεξιοτήτων, με την καθοδήγηση ειδικών.

Η εξατομικευμένη υποστήριξη περιλαμβάνει βοήθεια στα μαθήματα του σχολείου, επισκέψεις στο σπίτι των μαθητών και καλλιέργεια φιλικών σχέσεων. Το πρόγραμμα πρόληψης που αφορά στα άτομα εφηβικής ηλικίας επικεντρώνεται στην ομαλή ένταξη των εφήβων σε κοινοτικές δραστηριότητες (πχ. αθλητικές, θρησκευτικές ομάδες, κλπ) και συγκεκριμένα στη θετική αλληλεπίδραση παιδιών με ενήλικες, στις σχέσεις και επιρροές από συνομηλίκους, στην ακαδημαϊκή επίδοση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό και στην ανάπτυξη κοινωνικής ταυτότητας. Οι συναντήσεις με γονείς και νέους συνεχίζουν να πραγματοποιούνται και σε αυτή τη φάση με διαφορετική όμως θεματολογία. Έτσι για παράδειγμα, οι συναντήσεις με γονείς περιλαμβάνουν θέματα όπως θετική παρακολούθηση και εμπλοκή των γονέων στα ζητήματα που απασχολούν τα παιδιά τους, δεξιότητες επίλυσης διαφωνιών, γονεϊκή υποστήριξη για ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, και τρόπους ομαλής προσαρμογής των παιδιών στη μεταβατική περίοδο της εφηβείας. Από την άλλη μεριά, οι συναντήσεις με νέους αναφέρονται στις πιέσεις από συνομηλίκους, στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων, στον καθορισμό στόχων, σε δεξιότητες λήψης αποφάσεων και στον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Εκτός από αυτές τις δραστηριότητες του προγράμματος, προσφέρεται και εξατομικευμένη στήριξη στα νεαρά άτομα με υψηλό δείκτη επικινδυνότητας, όπου αυτό θεωρείται αναγκαίο, η οποία περιλαμβάνει βοήθεια στα μαθήματα του σχολείου, θετική συμμετοχή στις ομάδες συνομηλίκων, επισκέψεις στο σπίτι και επίλυση οικογενειακών προβλημάτων και ανάπτυξη σχέσεων σχολείου με φορείς της κοινότητας.

Φυσικά, για να αποβούν αποτελεσματικά τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, θα πρέπει οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να θεωρήσουν την εκπαίδευση σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ως απαραίτητο στοιχείο της σχολικής κουλτούρας κι όχι ως ένα επιπλέον «ειδικό πρόγραμμα» που αυξάνει το σχολικό φόρτο. Παράλληλα, η εκπαίδευση αυτή θα πρέπει να έχει συνέχεια, να ενσωματώνει στις δραστηριότητες της την οικογένεια και ολόκληρη την κοινότητα και να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες των παιδιών. Από την άλλη μεριά, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι όσο πιο μεγάλη διάρκεια ή σοβαρότητα έχουν οι συναισθηματικές ή οι συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών, τόσο μειώνονται οι πιθανότητες αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων (Rahill & Teglas, 2003). Το στοιχείο που θα καθορίσει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αποτελεί η έγκαιρη αναγνώριση των παιδιών με πιθανές δυσκολίες και η παροχή κατάλληλης και επαρκούς

παρέμβασης (Dupper & Krishef, 1993, Walker et al, 1996). Κατά τους Denham και Burton (1996) όταν σημαντικές συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες (πχ. διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων) δεν καλλιεργηθούν με επιτυχία ήδη από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά θα βιώνουν προβλήματα τόσο άμεσα όσο και μετέπειτα στη ζωή τους.

Η εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης αποδεικνύει ότι τα προγράμματα που διδάσκουν διεξοδικά κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και εστιάζουν στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού κι όχι αποκλειστικά στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, θεωρούνται και τα πιο αποτελεσματικά. Η αδυναμία προσδιορισμού των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών με έγκυρο τρόπο από τη μια μεριά και η αδυναμία του σχολείου να απευθυνθεί στις συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες από την άλλη, οδηγεί στην ανάγκη καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε ένα γενικότερο πλαίσιο θετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου (Lewis & Newcomer, 2005, Algozzine & Algozzine, 2005). Η Weare (2004) εξηγεί τους λόγους για τους οποίους είναι προτιμότερο να υιοθετούμε προσεγγίσεις για όλο το σχολείο (whole-school approach), και όχι εξατομικευμένη προσέγγιση για την αντιμετώπιση δυσκολιών συμπεριφοράς με κάθε μαθητή:

1. Τα συναισθηματικά, συμπεριφορικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών δεν αποτελούν μεμονωμένα προβλήματα αλλά εξαπλώνονται με μεγάλη ευκολία στο σύνολο των μαθητών
2. Τα προβλήματα παιδιών και εφήβων, ανεξάρτητα από το εύρος τους, το οποίο μπορεί να κυμαίνεται από την εγκυμοσύνη στην εφηβία μέχρι τη σχολική αποτυχία, οφείλονται από λίγο ως πολύ στους ίδιους παράγοντες επικινδυνότητας
3. Τα προβλήματα συμπεριφοράς τείνουν να ομαδοποιούνται και να ενδυναμώνουν το ένα το άλλο
4. Τα περισσότερα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα εκτείνονται σε ένα συνεχές και επηρεάζουν ένα μεγάλο ποσοστό ή μερικές φορές την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού. Αν αποφασίσουμε να κάνουμε ένα τυχαίο διαχωρισμό σε αυτό το συνεχές των προβλημάτων με σκοπό να αντιμετωπίσουμε για παράδειγμα το 20% των προβλημάτων, τότε λειτουργούμε αυθαίρετα, γιατί στην περίπτωση αυτή αγνοούμε το υπόλοιπο ποσοστό των ατόμων που έχει επίσης προβλήματα
5. Αν υπάρχει ένα γενικότερο κλίμα στο σχολείο που να ευνοεί την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, τότε μειώνονται οι πιθανότητες να εμφανιστούν προβλήματα συμπεριφοράς στους μαθητές, γεγονός που μας οδηγεί να συμπεράνουμε ότι η προσέγγιση στα πλαίσια του σχολείου λειτουργεί με τρόπο προληπτικό
6. Τα παιδιά με προβλήματα θα εντοπιστούν γρηγορότερα, μια και το προσωπικό του σχολείου θα έχει αναπτύξει σαφείς άξονες αναφοράς για την «κανονική» συμπεριφορά

7. Οι βασικές δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, όπως η ενεργός ακρόαση, η δημιουργία θετικών σχέσεων, ο καθορισμός σαφών ορίων, η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες κλπ, διευκολύνουν τα παιδιά με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Τα παιδιά αυτά δεν χρειάζεται να αναπτύξουν κάποιες ιδιαίτερες δεξιότητες. Εκείνο που χρειάζεται είναι να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συνομηλίκους τους

8. Η διδασκαλία όλων των παιδιών σε δεξιότητες στιγματίζει σε μικρότερο βαθμό τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Τα παιδιά αυτά δεν χρειάζεται πλέον να απομονωθούν από τους συμμαθητές τους για να υποβληθούν σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα. Αυτό έχει ως συνέπεια να βιώνουν με θετικό τρόπο το σχολικό περιβάλλον

9. Οι αρχές της «ομαδικής ανοσίας» (herd immunity) δηλώνουν ότι όσο περισσότερα άτομα σε μια κοινωνική ομάδα όπως το σχολείο, είναι συναισθηματικά και κοινωνικά επιδέξια, τόσο πιο εύκολη καθίσταται η βοήθεια των ατόμων με έντονα προβλήματα

10. Τα παιδιά που λαμβάνουν ειδική αγωγή επιστρέφουν στην κανονική τάξη με μεγαλύτερη ευκολία, στην περίπτωση που η προσέγγιση με την οποία αντιμετωπίστηκαν στα πλαίσια της ειδικής αγωγής συμφωνεί με την προσέγγιση που εφαρμόζεται στο σχολείο που επιστρέφουν. Κατά συνέπεια έχουν λιγότερες πιθανότητες να επανεμφανίσουν δυσκολίες στο μέλλον (μετάφραση από Weare, 2004, σ. 56-57).

Σε γενικές γραμμές τα προγράμματα που ξεκινούν από τα πρώτα σχολικά χρόνια των παιδιών, περιλαμβάνουν δραστηριότητες πρόληψης τόσο για τους μαθητές με δείκτες επικινδυνότητας αντικοινωνικής συμπεριφοράς, όσο και για όλη την τάξη, έχουν διάρκεια που καθορίζεται από τα αναπτυξιακά στάδια των μαθητών και περιλαμβάνουν παρέμβαση σε γονείς (εκπαίδευση γονέων σε δεξιότητες), δασκάλους (συμβουλευτική διαχείρισης τάξης και χρήσης δραστηριοτήτων μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα) και μαθητές (διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων), μπορούν να αποβούν αποτελεσματικά τόσο για την αλλαγή στη συμπεριφορά μεμονωμένων μαθητών, όσο και για ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον.

Ενδεικτικά προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων για εφαρμογή σε όλο το σχολείο περιγράφονται στο παράρτημα 1. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε ορισμένες δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν στα πλαίσια προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και αφορούν σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο στους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Δεξιότητες Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης

Οι θεωρητικοί της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης έχουν καθορίσει μια λίστα με δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να συμπεριληφθούν

στο αναλυτικό προγράμμα του σχολείου. Ο Elias και οι συνεργάτες του (1997) για παράδειγμα, όρισαν 22 δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που ταξινομούνται στις εξής πέντε ευρύτερες κατηγορίες:

Πίνακας 1: Βασικές Δεξιότητες Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης (Elias et al, 1997).

Αυτο-γνωσία

- ✓ αναγνώριση και ονομασία των συναισθημάτων
- ✓ κατανόηση των αιτιών και συνθηκών κάτω από τις οποίες βιώνονται τα συναισθήματα

Αυτορύθμιση συναισθημάτων

- ✓ λεκτική διατύπωση και αντιμετώπιση άγχους, θυμού και κατάθλιψης
- ✓ έλεγχος παρορμήσεων, επιθετικότητας, αυτοκαταστροφικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς
- ✓ αναγνώριση θετικών στοιχείων και ενεργοποίηση θετικών συναισθημάτων για τον εαυτό, το σχολείο, την οικογένεια και τις κοινωνικές ομάδες στήριξης

Αυτο-παρατήρηση και συμπεριφορά

- ✓ εστιασμός στις εργασίες που έχουν ανατεθεί
- ✓ καθορισμός βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων
- ✓ τροποποίηση συμπεριφοράς μετά από ανατροφοδότηση
- ✓ κινητοποίηση για επίτευξη θετικών στόχων
- ✓ ενεργοποίηση αισθημάτων ελπίδας και αισιοδοξίας
- ✓ προσανατολισμός των εργασιών για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών επιδόσεων

Ενσυναίσθηση και θεώρηση διαφορετικών οπτικών

- ✓ ανάπτυξη μηχανισμών ανατροφοδότησης στην καθημερινή ζωή
- ✓ ενεργητική ακρόαση
- ✓ αύξηση ενσυναίσθησης και ευαισθησίας στα συναισθήματα του άλλου
- ✓ κατανόηση της οπτικής και των συναισθημάτων των άλλων

Κοινωνικές δεξιότητες για διαπροσωπικές σχέσεις

- ✓ διαχείριση των συναισθημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις, εναρμόνιση διαφορετικών συναισθημάτων και απόψεων
- ✓ έκφραση συναισθημάτων με αποτελεσματικό τρόπο
- ✓ εξάσκηση σε δεξιότητες αποφασιστικότητας, ηγετικότητας και ικανότητας για πειθώ
- ✓ συνεργασία με τα μέλη ομάδας
- ✓ δυνατότητα αντίληψης των κοινωνικών ενδείξεων
- ✓ εξάσκηση σε δεξιότητες λήψης κοινωνικών αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων

- ✓ αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν στις διαπροσωπικές σχέσεις με δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (μετάφραση από Norris, 2003, σ. 315).

Ο Goleman (1995, 1998) επίσης πρότεινε μια σειρά δεξιοτήτων όπως «αυτογνωσία», «διαχείριση συναισθημάτων», «ενσυναίσθηση», «επικοινωνία», «συνεργασία» και «επίλυση διαφωνιών». Το 1997, τα μέλη του CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) προσδιόρισαν τις ακόλουθες δεξιότητες: 1) επικοινωνία με αποτελεσματικό τρόπο 2) ικανότητα συνεργασίας 3) συναισθηματικό αυτοέλεγχο και έκφραση συναισθημάτων με κατάλληλο τρόπο 4) ενσυναίσθηση 5) αισιοδοξία, χιούμορ και αυτογνωσία 6) ικανότητα σχεδιασμού και καθορισμού στόχων 7) επίλυση προβλημάτων και διαφωνιών με λογικό τρόπο χωρίς χρήση βίας και 8) εφαρμογή του αναστοχασμού σε όλους τους τομείς μάθησης (Elias & Weissberg, 2000).

Η Τριλίβα και Ρούσση (2000) κάνουν λόγο για δεξιότητες «αυτοεπίγνωσης», «ενόρασης», «αισιοδοξίας», «κινητοποίησης του εαυτού», «ενσυναίσθησης» και «κοινωνικής προσφοράς». Τέλος, σε έρευνα ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές προκειμένου να περιοριστεί η εμφάνιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις ή στις αλληλεπιδράσεις με ενήλικους, δόθηκε έμφαση σε δεξιότητες όπως «αναγνώριση και προσδιορισμός συναισθημάτων», «έκφραση συναισθημάτων», «αξιολόγηση της συναισθηματικής έντασης» καθώς και σε μη λεκτικές δεξιότητες (Ρουλιού, 2005). Περιγραφή μερικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων δίνεται στο παράρτημα 2.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, οι δεξιότητες που θα συμπεριλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου θα πρέπει να αντιστοιχούν στα αναπτυξιακά στάδια των μαθητών. Για παράδειγμα, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού θα πρέπει να είναι σχεδιασμένες ώστε να ασκούν τους μαθητές στον προσδιορισμό και την κατανόηση των αιτιών των συναισθηματικών τους αντιδράσεων, στον περιορισμό της παρορμητικότητας, στην καθυστέρηση της επιβράβευσης και στην αναγνώριση των συναισθημάτων και απόψεων των άλλων σε περιπτώσεις διαφωνιών. Στις μεσαίες τάξεις του σχολείου θα πρέπει να ασκούν τους μαθητές στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που δημιουργούνται στον ακαδημαϊκό τομέα καθώς και στις σχέσεις με συνομηλίκους. Στις μεγαλύτερες τάξεις οι δεξιότητες θα πρέπει να γίνονται πιο σύνθετες και να αναφέρονται σε στρατηγικές αντιμετώπισης των προκλήσεων από τους συνομηλίκους που σχετίζονται με τη χρήση ουσιών και τη σεξουαλική συμπεριφορά. Τα παιδιά του γυμνασίου τέλος θα πρέπει να εξασκούνται σε θέματα διαχείρισης του χρόνου και επιλογής καριέρας (<http://www.cfapress.org/casel.html>). Ένα παράδειγμα σχεδιασμού

προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων σε αντιστοιχία με την ηλικία των μαθητών δίνεται στο παράρτημα 3.

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες θα πρέπει επίσης να είναι ανάλογες με το φύλο των μαθητών. Η Weare (2004) υποστηρίζει το διαφορετικό βαθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες και προτείνει συγκεκριμένες δεξιότητες που χρειάζεται να καλλιεργηθούν ή να ενισχυθούν στο κάθε φύλο (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Πιθανές διαφορές αντρών-γυναικών

Κορίτσια/γυναίκες <i>Δυνατά σημεία</i>	Αγόρια/άντρες
Επικέντρωση στα συναισθήματα	Επικέντρωση στα γεγονότα και στις πράξεις
Αυξημένη συναισθηματική μεταβλητότητα	Αφαιρετικός τρόπος σκέψης και προσοχή στη λεπτομέρεια
Αυξημένη ευαισθησία στις διαπροσωπικές σχέσεις	Μεγαλύτερος ανταγωνισμός στις σχέσεις με τους άλλους
Αυξημένη ικανότητα ενσυναίσθησης	Ικανότητα αντίληψης συσχετίσεων ανάμεσα στα φαινόμενα
Αυξημένη ικανότητα στη λεκτική διατύπωση των συναισθημάτων	Αντίληψη του κόσμου κάτω από τον δικό τους έλεγχο
Η ευτυχία γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα των ανθρώπινων σχέσεων και όχι της απόκτησης αγαθών και επιτευγμάτων	Η ευτυχία γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα επιτυχημένων επιδόσεων
Αδυναμίες	
Χαμηλή αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό	Αντιδράσεις θυμού στην εμφάνιση δυσκολιών
Αντίληψη των γεγονότων εκτός του δικού τους ελέγχου	Δυσκολίες στην εξωτερίκευση και στην αναγνώριση συναισθημάτων στον εαυτό και στους άλλους
Περισσότερες πιθανότητες να υποφέρουν από άγχος, κατάθλιψη και αυτοκαταστροφικότητα (χωρίς κίνδυνο αυτοκτονίας)	Τάση για αυτοκτονία

Παθητικότητα και άγχος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών

Καλλιέργεια δεξιοτήτων

Έκφραση θυμού

Αντίληψη και κατανόηση σχέσεων ανάμεσα σε γεγονότα και σε ανθρώπινες σχέσεις

Ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης στον εαυτό

Ικανότητα έκφρασης λύπης και άγχους

Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και ευαισθησίας στις προσωπικές καθώς και στις ανάγκες των άλλων

Διεκδικητικότητα αντί για παθητικότητα

Διεκδικητικότητα αντί για επιθετικότητα

Ικανότητα εκλογίκευσης και προσοχής στην λεπτομέρεια

Ικανότητα αντίληψης της ολοκληρωμένης εικόνας αντί των λεπτομερειών της

(μετάφραση από Weare, 2004, σ. 22)

Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στα πλαίσια του σχολείου

Τα τελευταία χρόνια ενισχύεται διαρκώς η πεποίθηση ότι η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση των παιδιών αποτελεί υποχρέωση του σχολείου (Zeidner et al, 2002), ενώ η εκπαιδευτική έρευνα αποδεικνύει και εμπειρικά τη συσχέτιση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης με τους σκοπούς της εκπαίδευσης για τις απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές (Elias et al, 1997, Cohen, 1998, Zins et al, 2001).

Αυτή η νέα τάση στην εκπαίδευση επιφέρει αλλαγές στο ρόλο των εκπαιδευτικών, των σχολικών ψυχολόγων και των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικότερα. Σε επίπεδο σχολικών φορέων γίνεται μετατόπιση της εμπιστοσύνης από το μοντέλο του «ειδικού συμβούλου» (expert consultant model), στη συνεργασία διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων επαγγελματιών, οι οποίοι τώρα αποτελούν ένα δίκτυο υποστήριξης. Οι φορείς αυτοί είναι ενεργά μέλη μιας ομάδας υπεύθυνης για τη στοχοθεσία, επιλογή παρέμβασης και αξιολόγηση σε ένα ευρύτερο πλαίσιο υποστήριξης των παιδιών. Μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο αναφοράς, αναλύεται στη συνέχεια ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων.

Ρόλος εκπαιδευτικών στην προώθηση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί ασκούν μεγάλη επίδραση στη ζωή των παιδιών μέσα από τον τρόπο δουλειάς τους, αλλά και μέσα από τον τρόπο που συνθέτουν ένα ασφαλές και συνεργατικό περιβάλλον στην τάξη. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός στην εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης για την πρόληψη και αντιμετώπιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Μάλιστα, υπάρχει ο ισχυρισμός ότι η αδυναμία γενίκευσης των νεοαποκτηθέντων δεξιοτήτων στα παιδιά μέσα από προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης σε περιβάλλοντα διαφορετικά από τα οποία πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία τους από τους σχολικούς ψυχολόγους, οφείλεται στην έλλειψη εμπλοκής των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων (Rose, 1982).

Παράλληλα, η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση συνδέεται και επιπλέον προάγει την ακαδημαϊκή μάθηση, διευκολύνοντας το έργο των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ένα περιβάλλον που παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για εξάσκηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, τότε αυτόματα διαμορφώνουν ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για μάθηση. Η μάθηση έτσι μετατρέπεται από μία διαδικασία ανταγωνισμού σε διαδικασία συνεργασίας και αμοιβαιότητας ανάμεσα στους μαθητές. Το άμεσο αποτέλεσμα είναι η καλύτερη επίδοση στο σχολείο. Οι Romasz και συνεργάτες (2004) εξάλλου υποστήριξαν ότι οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να δεχτούν τη γνώση που τους παρέχεται στο σχολείο.

Από την άλλη μεριά, η έμφαση στην Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ανασταλτικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών, σε μια εποχή που οι απαιτήσεις για ακαδημαϊκή επιτυχία γίνονται διαρκώς μεγαλύτερες. Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να θεωρούν αυτό το είδος μάθησης ως υποχρέωση των γονέων ή ως ένα επιπρόσθετο διδακτικό φορτίο. Αν όμως αναλογιστεί κανείς το γεγονός ότι στις δυτικές κοινωνίες κυρίως, ο χρόνος αλληλεπίδρασης γονέων και παιδιών έχει περιοριστεί, τότε αυτόματα μετατοπίζει την ευθύνη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στο σχολείο. Αυτός ο ισχυρισμός επιπλέον ενισχύεται από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς δεν έχει εύκολη πρόσβαση στις υπηρεσίες υποστήριξης. Κατά συνέπεια το σχολείο αποτελεί το μοναδικό χώρο, όπου μπορούν να πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις χωρίς τον κίνδυνο στιγματισμού των παιδιών με δυσκολίες, που είτε θα μειώνουν τη σοβαρότητα και θα προλαμβάνουν την ανάπτυξη κάποιων προβλημάτων, είτε θα προάγουν την κοινωνική ικανότητα όλων των μαθητών (Weissberg et al, 1989). Ο Goleman σε συνέντευξή του στον

Ο'Neil, είχε πει χαρακτηριστικά: «η μελέτη των παιδιών που έχουν μεγαλώσει κάτω από τις χειρότερες συνθήκες φανερώνει ότι αυτό που στην πραγματικότητα κάνει τη διαφορά στη ζωή αυτών των παιδιών δεν είναι οι φρικτές συνθήκες στο σπίτι τους, αλλά το γεγονός ότι βοηθήθηκαν από ένα ενήλικα που μπήκε στη ζωή τους, κι αυτός δεν είναι άλλος από το δάσκαλο ή τη δασκάλα τους» (Ο'Neil, 1996, σ. 10).

Η διδασκαλία της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης όσο εποικοδομητική και να είναι, μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς για τους λόγους που εξηγούν ο Elias και οι συνεργάτες του (1997): α) η διδασκαλία της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης μπορεί να απαιτεί αλλαγή στον τρόπο που οικοδομούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις σχέσεις τους με τους άλλους και τη λειτουργία της τάξης τους β) η μεταβατική φάση διαμόρφωσης κανόνων στην τάξη με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών έτσι όπως απαιτεί η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, μπορεί να αυξήσει τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών γ) η διδασκαλία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης παρεμποδίζεται, αν στην προσπάθεια αυτή δεν υπάρχει η ευρύτερη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας.

Ειδικότερα, η εκπαίδευση των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες αντανakλά στις ικανότητες των δασκάλων να ικανοποιήσουν τις συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες αυτών των παιδιών, οι οποίοι με τη σειρά τους θα πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές για να καλύψουν αυτές τις ανάγκες. Το μέγεθος και η πολυμορφία των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν ένα εύρος στρατηγικών διαχείρισης της τάξης, τεχνικών συμβουλευτικής και διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ότι οι τεχνικές που υιοθετούν προκειμένου να παρουσιάσουν μια δεξιότητα θα πρέπει να αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό επίπεδο της τάξης, στο διδακτικό τους στυλ, στα ενδιαφέροντα των μαθητών, στους στόχους του μαθήματος κλπ. Εδώ, οι υποστηρικτές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης προτείνουν ότι η διδασκαλία των απαραίτητων δεξιοτήτων, στάσεων ή αξιών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τις ήδη υπάρχουσες δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος και κυρίως μέσα από τα μαθήματα της γλώσσας, της ιστορίας, κλπ. όπου οι χαρακτήρες που περιγράφονται μπορούν να δώσουν εναύσματα για συζήτηση στην τάξη, αναφορικά με τα συναισθήματά τους, τον τρόπο έκφρασής τους, τον τρόπο αντιμετώπισής τους καθώς και την αποτελεσματικότητα του τρόπου αυτού. Οι μέθοδοι δε που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων είναι: 1) διήγηση ιστοριών, βιογραφιών, μύθων 2) ομαδικές συζητήσεις, 3) παιχνίδια ρόλων 4) δραστηριότητες που ενισχύουν την αυτογνωσία και την αυτορρύθμιση 5) δραστηριότητες που προάγουν τον αναστοχασμό και τη στοχοθεσία 6) καλλιτεχνικές δραστηριότητες

(ζωγραφική, γλυπτική, δραματοποίηση), 7) ομαδικά παιχνίδια και 8) συνεργατική μάθηση (Elias et al, 1997, Τριλίβα και Χατζηνικολάου, υπό δημοσίευση). Παραδείγματα διδασκαλίας δεξιοτήτων παρατίθενται στο παράρτημα 4.

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν στην τάξη τους προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών χρειάζονται διαρκή υποστήριξη. Σε έρευνα των Cheney and Barringer (1995), οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι χωρίς τη συνεργασία με φορείς της κοινότητας, η εκπαίδευση των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες είναι αποσπασματική και ελλιπής. Αντίστοιχα, όταν Έλληνες εν-ενεργεία εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την πρόθεσή τους να εφαρμόσουν προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πρόθυμοι να εφαρμόσουν τέτοιου είδους προγράμματα, με την προϋπόθεση ότι θα λάβουν κατάλληλη επιμόρφωση και στήριξη (Poulou & Triliva, 2004). Στο σημείο αυτό, εντοπίζεται ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων και η επιτακτική ανάγκη συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να επιτευχθεί η προαγωγή της ψυχικής υγείας και η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων στο σχολικό περιβάλλον. Ανήκει στις αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου η παροχή κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, η ενημέρωσή τους για τα αποτελεσματικά προγράμματα προώθησης της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, η διευκόλυνσή τους στην ενσωμάτωση της νέας πληροφορίας και των δεξιοτήτων που διδάχθηκαν στη σχολική πρακτική, καθώς και η διατύπωση στόχων διδασκαλίας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, βασισμένων στο σχολικό κλίμα και στις ανάγκες των μαθητών (Παράρτημα 5).

Συμπέρασμα

Τα προγράμματα αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών που έχουν μέχρι τώρα εφαρμοστεί από τους σχολικούς ψυχολόγους, βασίζονται στην παραδοχή ότι οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες παρουσιάζουν ταυτόχρονα και ελλείψεις σε κοινωνικές, συναισθηματικές ή γνωστικές δεξιότητες. Για το λόγο αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα παρέμβασης που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Φυσικά δεν πρέπει να αγνοεί κανείς τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης, όπως για παράδειγμα η συναίνεση των γονιών, η συγκατάθεση των ίδιων των παιδιών, η εθελοντική συμμετοχή των παιδιών καθώς και το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν από το πρόγραμμα, κλπ. Οι δυσκολίες αυτές εντείνονται όταν πρόκειται για την εφαρμογή προγραμμάτων σε παιδιά υψηλής επικινδυνότητας, εξαιτίας του

οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Gensheimer et al, 1993). Οι περισσότερες έρευνες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα που θεωρούνται πιο αποτελεσματικά για την αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες είναι στην πραγματικότητα εκείνα που: α) εφαρμόζονται στο χώρο του σχολείου, β) περιλαμβάνουν δραστηριότητες πρόληψης τόσο για τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, όσο και για όλους τους μαθητές, γ) απευθύνονται στις ανάγκες των μαθητών, δ) καλύπτουν τη διάρκεια εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, ε) βασίζονται στη συμμετοχή των γονέων, των συμμαθητών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, και στ) περιλαμβάνουν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας συγκεκριμένων και αναπτυξιακά κατάλληλων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος.

Η αυξανόμενη συχνότητα των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών και η μετεξέλιξή τους σε προβλήματα ή διαταραχές συμπεριφοράς στην περίπτωση που δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, επιτάσσει από το σχολείο να διευρύνει τον παραδοσιακό του ρόλο που αφορά στη παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων στην ανάπτυξη και ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Οι στόχοι της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης επικεντρώνονται στην ανάπτυξη και ενίσχυση δεξιοτήτων απαραίτητων για την ευημερία και τη δημιουργία υγιών σχέσεων σε παιδιά και εφήβους, στόχοι που χωρίς αμφιβολία εντάσσονται στους γενικότερους εκπαιδευτικούς σκοπούς (Cohen, 1998, Elias et al, 1997, Zins et al, 2001).

Κεντρική ιδέα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αποτελεί η ενδυνάμωση των υγιών για την αντιμετώπιση των αρνητικών στοιχείων (Roeser, 2001). Παρά την έλλειψη ερευνών για τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα αυτού του είδους μάθησης, η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση θεωρείται μία νέα προσέγγιση με αισιόδοξες προοπτικές στην ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και στη βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων. Σε μια τέτοια διαδικασία βέβαια είναι απαραίτητη η συνδρομή και η συντονισμένη συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Algozzine, B. and Algozzine, K. (2005). Building School-Wide Behavior Interventions that Really Work. In P.Clough, P. Garner, J.T. Pardeck and F. Yuen, (Eds.), *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Sage.

- Bencivenga, A. and Elias, M. (2003). Leading Schools of Excellence in Academics, Character and Social-Emotional Development. *NASSP Bulletin*, 87 (637), 60-72.
- Bierman, K., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMahon, R. and Pinderhughes, E. (2000). Merging Universal and Indicated Prevention Programs: The Fast Track Model. *Addictive Behaviors*, 25 (6), 913-927.
- Blair, K., Denham, S., Kochanoff, A. and Whipple, B. (2004). Playing it Cool: Temperament, Emotion Regulation, and Social Behavior in Preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, 419-443.
- Brophy, J. and Rohrkemper, M. (1981). The Influence of Problem Ownership on Teachers' Perceptions of and Strategies for Coping With Problem Students. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 295-311.
- Chazan, M., Laing, A. and Davies, D. (1994). *Emotional and Behavioural Difficulties in Middle Childhood*. London: The Falmer Press.
- Cheney, D. and Barringer, C. (1995). Teacher Competence, Student Diversity, and Staff Training for the Inclusion of Middle School Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3 (3), 174-182.
- Chimienti, G. and Triliva, S. (1995). Cognitive and Behavioral Changes Following Social Skills Training with Greek and Lebanese Elementary School Children. *International Journal of Mental Health*, 23, 53-68.
- Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. and Yuen, F. (2005). Themes and Dimensions of EBD: A Conceptual Overview. In P. Clough, P. Garner, J. Pardeck, and F. Yuen, (Eds.), *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Sage.
- Cohen, J. (1998). *Educating Hearts and Minds: Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. N. York: Teachers College Press.
- Cooper, P. (1996). Giving it a Name: The Value of Descriptive Categories in Educational Approaches to Emotional and Behavioural Difficulties. *Support for Learning*, 11(4), 146-150.
- Croll, P. and Moses, D. (1985). *One in Five: Assessment and Incidence of Special Educational Needs*. London: Routledge.
- Department of Education and Science and the Welsh Office (1989). *Discipline in Schools. Report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton*. London: HMSO.
- Denham, S. and Burton, R. (1996). A Social-Emotional Intervention for At-Risk 4-Year-Olds. *Journal of School Psychology*, 34 (3), 225-245.
- Dupper, D. and Krishef, C. (1993). School-Based Social-Cognitive Skills Training for Middle School Students with School Behavior Problems. *Children and Youth Services Review*, 15, 131-142.

- Eddy, J., Reid, J., and Fetrow, R. (2000). An Elementary School-Based Prevention Program Targeting Modifiable Antecedents of Youth Delinquency and Violence: Linking the Interests of Families and Teachers. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (3), 165-176.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. and Reiser, M. (2002). The Role of Emotionality and Regulation in Children's Social Competence and Adjustment. In L. Pulkkinen and A. Caspi (Eds.), *Paths to Successful Development: Personality in the Life Course* (pp. 46-70). N. York: Cambridge University Press.
- Elias, M., and Weissberg, R. (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. *Journal of School Health*, 70 (5), 186-194.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. and Shriver, T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning*. The Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria. U.S.A.
- Elksnin, L. and Elksnin, N. (2003). Fostering Social-Emotional Learning in the Classroom. *Education*, 124 (1), 63-75.
- Elliott, S., Witt, J., Galvin, G. and Peterson, R. (1984). Acceptability of Positive and Reductive Behavioural Interventions: Factors that Influence Teachers' Decisions. *Journal of School Psychology*, 22(4), 353-360.
- Esser, G., Schmidt, M. and Woerner, W. (1990). Epidemiology and Course of Psychiatric Disorders in School-Aged Children-Results of a Longitudinal Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 243-263.
- Farrington, D. (1991). Childhood Aggression and Adult Violence: Early Precursors and Later-Life Outcomes. In D. Pepler and K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. (p.5-30). N. Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Frydenberg, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-Smith, N. and Poole, C. (2004). Prevention is Better than Cure: Coping Skills Training for Adolescents at School. *Educational Psychology in Practice*, 20 (2), 117-134.
- Galloway, D. and Goodwin, C. (1987). *The Education of Disturbing Children: Pupils with Learning and Adjustment Difficulties*. London: Longman.
- Gensheimer, L., Ayers, T. and Roosa, M. (1993). School-Based Preventive Interventions for At-Risk Populations. Practical and Ethical Issues. *Evaluation and Program Planning*, 16, 159-167.
- Gesten, E., Cowen, E., DeStefano, M. and Gallagher, R. (1978). Teachers' Judgements of Class-Related and Teaching Related Problems Situations. *Journal of Special Education*, 12(2), 171-181.

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gray, J. and Richer, J. (1995). *Classroom Responses to Disruptive Behaviour*. London: Routledge.
- Gray, P., Miller, A. and Noakes, J. (1996). *Challenging Behaviour in Schools*. London: Routledge.
- Greenberg, M., Kusche, C. and Riggs, N. (2001). *The Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum. Theory and Research on Neurocognitive and Academic Development*. The CEIC Review, 10, 6. <http://www.temple.edu/lss/pdf/ceicreviews/CEICVol10No6.pdf>
- Hinshaw, S. (1992). Externalizing Behavior Problems and Academic Underachievement in Childhood and Adolescence: Causal Relationships and Underlying Mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hughes, J. and Sullivan, K. (1988). Outcome Assessment in Social Skills Training with Children. *Journal of School Psychology*, 26, 167-183.
- Kauffman, J. (2005). How We Prevent the Prevention of Emotional and Behavioural Difficulties in Education. In P.Clough, P. Garner, J.T. Pardeck and F. Yuen, (Eds.), *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Sage.
- Laing, A. and Chazan, M. (1987). *Teachers' Strategies in Coping with Behaviour Difficulties in First Year Junior School Children*. Department of Education, University College of Swansea.
- Lawrence, J. and Steed, D. (1986). Primary School Perception of Disruptive Behaviour. *Educational Studies*, 12(2), 147-157.
- Leadbetter, J. and Leadbetter, P. (1993). *Special Children: Meeting the Challenge in the Primary School*. London: Cassell.
- Lewis, T. and Newcomer, L. (2005). In P.Clough, P. Garner, J.T. Pardeck and F. Yuen, (Eds.), *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Sage.
- Mayer, J.D. and Cobb, C. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does it Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?, in P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Competing Models of Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence* (pp.396-420). N. York: Cambridge University Press.
- McCaslin, M. and Good, T. (1998). Moving Beyond Management Sheer Compliance: Helping Students to Develop Goal Coordination Strategies. *Educational Horizons*, 76, 169-176.
- McGrath, H. (2005). Directions in Teaching Social Skills to Students with Specific EBDs. In P.Clough, P. Garner, J.T. Pardeck and F. Yuen, (Eds.), *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Sage.
- Merrett, F. and Wheldall, K. (1984). Classroom Behaviour Problems which Junior School Teachers Find Most Troublesome. *Educational Studies*, 10, 87-92.
- Merrett, F. and Wheldall, K. (1987). Troublesome Classroom Behaviours. In N. Hastings and J. Schwieso (Eds.), *New Directions in Educational Psychology*. London: Falmer Press.
- Norris, J. (2003). Looking at Classroom Management Through a Social and Emotional Learning Lens. *Theory into Practice*, 42 (4), 313-318.
- Norwich, B. (1993). Has "Special Educational Needs" Outlived its Usefulness? In J. Visser and G. Upton, (Eds.), *Special Education in Britain After Warnock*. London: David Fulton.
- Offord, D., Boyle, M. And Racine, Y. (1991). The Epidemiology of Antisocial Behavior in Childhood and Adolescence. In D. Pepler and K. Rubin (Eds), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. (p.31-54). N.Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ogden, T. (2001). The Prevention and Management of Behaviour Difficulties in School. Research and Practice. In J. Visser, H. Daniels and T. Cole (Eds.), *Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Schools*, 1, 75-89.
- O'Neil, J. (1996). On Emotional Intelligence: A Conversation with Daniel Goleman. *Educational Leadership*, 54, 6-11.
- Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Γραφείο Ευρώπης, Weare, K. and Gray. G. (2000). *Η Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο*. Επιμ. Κ. Σώκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Perry, C., Ball, I. and Stacey, E. (2004). Emotional Intelligence and Teaching Situations: Development of a New Measure. *Issues in Educational Research*, 14, <http://education.curtin.edu.au/iier/iier14/perry.html>
- Petrides, K., Frederickson, N. and Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

- Poulou, M. (2005). The Prevention of Emotional and Behavioural Difficulties in Schools: Teachers' Suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21 (1), 39-54.
- Poulou, M. and Norwich, B. (2000). Teachers' Causal Attributions, Cognitive, Affective and Behavioural Responses to Children with Emotional and Behavioural Difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 4, 559-581.
- Poulou, M. and Triliva, S. (2004). Social and Emotional Learning in Schools: Perceptions of Greek Elementary School Teachers. *Paper presented at the European Conference on Educational Research*, Crete, September.
- Rahill, S. and Teglas, H. (2003). Processes and Outcomes of Story-Based and Skill-Based Social Competency Programs for Children with Emotional Disabilities. *Journal of School Psychology*, 41, 413-429.
- Reif, S. and Heimburge, J. (1996). How to Reach and Teach All the Students in the Inclusive Classroom. Ready-to-Use Strategies, Lessons and Activities for Teaching Students with Diverse Learning Needs. N.York: The Center for Applied Research in Education.
- Roeser, R. (2001). To Cultivate the Positive...Introduction to the Special Issue on Schooling and Mental Health Issues. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 99-110.
- Romasz, T., Kantor, J. and Elias, M. (2004). Implementation and Evaluation of Urban School-Wide Social-Emotional Learning Programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89-103.
- Rose, S. (1982). Promoting Social Competence in Children: A Classroom Approach to Social and Cognitive Skill Training. *Child and Youth Service*, 5, 43-59.
- Ross, M., Powell, S., Elias, M. (2002). New Roles for School Psychologists: Addressing the Social and Emotional Learning Needs of Students. *School Psychology Review*, 31 (1), 43-52.
- Rutter, M. and Giller, H. (1983). *Juvenile Delinquency: Trends and Perspectives*. N.York: Penguin Books.
- Rutter, M., Tizard, J. and Whitmore, K. (1970). *Education, Health and Behaviour*. London: Longman.
- Schloss, P., Schloss, C. and Harris, L. (1984). A Multiple Baseline Analysis of an Interpersonal Skills Training Program for Depressed Youth. *Behavioral Disorders*, 9, 182-187.
- Schneider, B. (1992). Didactic Methods for Enhancing Children's Peer Relations: A Quantitative Review. *Clinical Psychology Review*, 12, 363-382.
- School Mental Health Project (1997). Behavior Problems: What's a School to Do? Addressing Barriers to Learning, 2, 2.

<http://www.smhp.psych.ucla.edu/behprob.htm>

- Swift, M. And Spivack, G. (1976). *Alternative Teaching Strategies: Helping Behaviourally Troubled Children Achieve*. Champaign, IL: Reasearch Press.
- Τριλίβα, Σ. (1997). Η Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων προς μια Καλύτερη Ζωή. Στο Μ. Πουρκός, (Εκδ.), *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλίβα, Σ. και Chimienti, G. (1996). Εφαρμογή Προγράμματος Άσκησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε Μαθητές του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7, (1), 52-65.
- Τριλίβα, Σ. και Chimienti, G. (1998α). Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων. Εγχειρίδιο για Ψυχολόγους, Εκπαιδευτικούς και Κοινωνικούς Λειτουργούς που θέλουν να ενισχύσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ. και Chimienti, G. (1998β). Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων. Τετράδιο δραστηριοτήτων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ. και Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα. Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Τριλίβα, Σ. και Πούλου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ορισμοί, εννοιολογικά μοντέλα και προβληματισμοί. *Ελεύθερα. Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας*, 1, 273-295.
- Τριλίβα, Σ. και Ρούσση, Π. (2000). Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι και Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.). *Θέματα Επιμόρφωσης-Εναισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ. και Χατζηνικολάου, Σ. (υπό δημοσίευση). Προαγωγή της Συναισθηματικής Ανάπτυξης και της Ψυχικής Υγείας στη Σχολική Τάξη. Στο Α. Ματσόπουλος (Επιμ.), *Εφαρμογές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004α). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004β). Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004γ). Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Walker, H.M., Horner, R.H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J.R., Bricker, D., and Kaufman, M.J. (1996). *Integrated Approaches to Preventing Antisocial*

- Behavior Patterns Among School-age Children and Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 193-256.
- Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Weissberg, R., Caplan, M. (1998). Promoting Social Competence and Preventing Antisocial Behavior in Young Urban Adolescents. LSS Publication Series, No.98-22.
<http://www.temple.edu/lss/htmlpublications/publications/pubs98-22.htm>
- Weissberg, R., Caplan, M. and Sivo, P. (1989). A New Conceptual Framework for Establishing School-Based Social Competence Promotion Programs. In L. and B. Compas (Eds.), *Primary Prevention and Promotion in the Schools* (p.255-296). Newbury Park: Sage.
- Wheelock, A. and Dorman, G. (1988). *Before it's too late: Dropout Prevention in the Middle Grades*. Carrboro, N.C: Center for Early Adolescence and Boston Massachusetts Advocacy Center.
- Woolfolk, A. (2005). *Educational Psychology*. Ninth ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Zaragoza, N., Vaughn, S. and McIntosh, R. (1991). Social Skills Interventions and Children with Behavior Problems: A Review. *Behavioral Disorders*, 16 (4), 260-275.
- Zeidner, M., Roberts, R. and Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37 (4), 215-231.
- Zigler, E., Taussig, C., & Black, K. (1992). Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist*, 47, 997-1006.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. and Walberg, H. (2001). *Social-Emotional Learning and School Success. Maximizing Children's Potential by Integrating Thinking, Feeling, Behavior*. The CEIC Review, 10, 6.
<http://www.temple.edu/lss/pdf/ceicreviews/CEICVol10No6.pdf>

Παράρτημα 1

Προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων για εφαρμογή σε όλο το σχολείο (*whole school approach*)

Πρόγραμμα Προαγωγής Κοινωνικής Επάρκειας στο σχολείο (*School-Based Social Competence Promotion Program (SCP)*)

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για την πρόληψη αντικοινωνικής συμπεριφοράς, σε έφηβους αστικών κέντρων. Το πρόγραμμα εκπαιδεύει δασκάλους και μαθητές στην εφαρμογή μιας διαδικασίας επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων, η οποία περιλαμβάνει 6 στάδια. Τα στάδια απεικονίζονται σε πόστερ σε σχήμα φωτεινού σηματοδότη και είναι τα ακόλουθα: 1) σταμάτα, ηρέμησε και σκέψου πριν κάνεις οτιδήποτε, 2) ονόμασε το πρόβλημα και περιγράψε πως αισθάνεσαι αντιμέτωπος/η με το πρόβλημα 3) καθόρισε ένα θετικό στόχο 4) σκέψου πολλές εναλλακτικές λύσεις 5) σκέψου εκ των προτέρων τις συνέπειες των λύσεων και 6) προχώρα στην εφαρμογή του καλύτερου σχεδίου. Οι φωτεινοί σηματοδότες συνδέουν μία ήδη γνωστή εικόνα των παιδιών με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Το κόκκινο χρώμα (βήμα 1) δίνει έμφαση στον έλεγχο παρορμητικότητας και σε δεξιότητες χειρισμού του άγχους. Το κίτρινο χρώμα (βήματα 2-5) συμβολίζει τον στοχασμό στο πρόβλημα και σε δεξιότητες επίλυσης του προβλήματος και λήψης αποφάσεων. Το πράσινο χρώμα (βήμα 6) εστιάζει στην εφαρμογή επιτυχημένων λύσεων. Στην αρχή τα παιδιά εξασκούνται στα στάδια μέσα από συζητήσεις και παιχνίδια ρόλων αναφορικά με κοινά προβλήματα μαθητών, όπως λεκτικές και μη λεκτικές αντιπαραθέσεις με συνομηλίκους, επίλυση διαφωνιών με γονείς, αδέρφια, δασκάλους, συνάντηση με νέους συμμαθητές κλπ. Στη συνέχεια τα παιδιά εφαρμόζουν τα στάδια αυτά στις πραγματικές, καθημερινές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Το πρόγραμμα βοηθά δασκάλους και μαθητές να αναπτύσσουν και να χρησιμοποιούν ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας στην εμφάνιση προβλημάτων και να διαλέγονται προς μια κοινή πορεία εξεύρεσης αποτελεσματικών λύσεων (μετάφραση από Weissberg & Caplan, 1998).

Πρόγραμμα λήψης κοινωνικών αποφάσεων

Α' φάση: Ετοιμότητα

Δίνεται έμφαση

- στον αυτοέλεγχο
- σε δεξιότητες χαλάρωσης (πχ. ενεργητική ακρόαση, ακολουθία οδηγιών, αντίσταση στις προκλήσεις, αποφυγή πρόκλησης των άλλων)

- στη συμμετοχή σε ομάδες και σε δεξιότητες κοινωνικής συνειδητότητας (πχ. πώς να επιλέγουμε φίλους, πώς να δείχνουμε ενδιαφέρον για τους άλλους).

Β' φάση: Καθοδήγηση

Οι μαθητές μαθαίνουν και εφαρμόζουν στρατηγικές λήψης κοινωνικών αποφάσεων σε ποικίλες και αναπτυξιακά κατάλληλες συνθήκες, έτσι ώστε στην περίπτωση που θα βρεθούν σε καταστάσεις πίεσης με/ή χωρίς την επίβλεψη από ενήλικες να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες ετοιμότητας. Αυτή η φάση περιλαμβάνει 8 στάδια:

- 1) Παρατήρηση των συναισθημάτων στον εαυτό και στους άλλους
- 2) Προσδιορισμός του προβλήματος
- 3) Καθορισμός και επιλογή στόχων
- 4) Καθορισμός εναλλακτικών λύσεων
- 5) Πρόβλεψη πιθανών συνεπειών
- 6) Επιλογή της καλύτερης λύσης
- 7) Σχεδιασμός ενεργειών και τελικός έλεγχος για πιθανά εμπόδια και
- 8) Παρατήρηση συνεπειών μετά την εφαρμογή της συγκεκριμένης λύσης και χρήση αυτής της πληροφορίας σε παρόμοιες καταστάσεις λήψης αποφάσεων στο μέλλον.

Γ' φάση: Εφαρμογή

Οι μαθητές εφαρμόζουν στρατηγικές λήψης κοινωνικών αποφάσεων σε καθημερινές καταστάσεις, για παράδειγμα στην παροχή υπηρεσιών στην κοινότητα, στην κριτική θεώρηση των πληροφοριών που δίνονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, στην κριτική αντιμετώπιση των στερεοτύπων, προκαταλήψεων, κλπ.)

(μετάφραση από *Elias & Weissberg, 2000, σ. 190*)

Παράρτημα 2

Περιγραφή κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων

Η κατανόηση των αιτιών των συναισθημάτων περιλαμβάνει:

- τη συνειδητοποίηση προηγούμενων γεγονότων, συνθηκών, σκέψεων, εμπειριών που μπορεί να προκάλεσαν το συναίσθημα
- τη συνειδητοποίηση του πλαισίου στο οποίο προκαλείται το συναίσθημα
- τη συνειδητοποίηση του βαθμού στον οποίο τα συναισθήματα προκαλούνται από εξωτερικούς ή εσωτερικούς του ατόμου παράγοντες
(μετάφραση από Weare, 2004, σ. 32)

Η έκφραση συναισθημάτων περιλαμβάνει:

- την έκφραση των συναισθημάτων, τη συνειδητοποίηση του θυμού, της λύπης κλπ, την εκτόνωση των συναισθημάτων με υγιή τρόπο και τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι δεν υποβαλλόμαστε στην κυριαρχία των συναισθημάτων μας
- τη σαφή έκφραση των συναισθημάτων μας στους άλλους, με εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, στάση σώματος, λεκτική έκφραση, τόνο φωνής
- την ανάπτυξη ενός σύνθετου λεξιλογίου συναισθημάτων, με εύρος, ακρίβεια και ποικιλία εκφράσεων
- την έκφραση των συναισθημάτων, γραπτώς ή με άλλες μορφές έκφρασης, όπως το θέατρο, το χορό, τη ζωγραφική, τη γυμναστική
(μετάφραση από Weare, 2004, σ. 34)

Η διαχείριση των αντιδράσεων στα συναισθήματά μας περιλαμβάνει τη δυνατότητα:

- να παρατηρούμε τα συναισθήματά μας με αποστασιοποιημένο τρόπο
- να σκεφτόμαστε λογικά υπό το κράτος δυνατών συναισθημάτων
- να αντιστεκόμαστε σε παρορμητικές ενέργειες, όταν βρισκόμαστε υπό την επίδραση αρνητικών συναισθημάτων, πχ. θυμού
- να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας με κατάλληλο τρόπο, ακόμα και όταν πρόκειται για θυμό ή λύπη
- να διαχειριζόμαστε τη σωματική μας κατάσταση, για παράδειγμα να ηρεμούμε τον εαυτό μας όταν έχουμε άγχος, ή όταν είμαστε θυμωμένοι, να μην κατσουφιάζουμε ή απομονωνόμαστε όταν νιώθουμε πίεση, να συγκρατούμε την αναστάτωσή μας, και να γνωρίζουμε τρόπους χαλάρωσης σε καταστάσεις εκνευρισμού
- να μιλάμε με θετικό τρόπο για τον εαυτό μας όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά

- να αποσπάμε την προσοχή μας ή να επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας σε ενέργειες που δεν σχετίζονται με το συναίσθημα που μας απασχολεί
(μετάφραση από Weare, 2004, σ. 35)

Η ανθεκτικότητα και η αποφασιστικότητα περιλαμβάνουν τη δυνατότητα:

- να βγαίνουμε πιο ανθεκτικοί έπειτα από μια αποτυχία ή μια εμπειρία που μας προκάλεσε αναστάτωση
- να είμαστε ευέλικτοι και να προσαρμόζουμε τις αντιδράσεις μας σε ένα πρόβλημα
- να μαθαίνουμε από μια δύσκολη εμπειρία και να χρησιμοποιούμε αυτή τη γνώση
- να συνεχίζουμε την πορεία μας αντί να αδρανούμε μετά από μια αποτυχία ή αναστάτωση
- να επιμένουμε σε ένα εγχείρημα όταν αρχίζει να μας δυσκολεύει
(μετάφραση από Weare, 2004, σ. 40).

Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τη δυνατότητα:

- να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων
- να θεωρούμε τον κόσμο από την οπτική των άλλων, να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση των άλλων
- να έχουμε συμπόνια για τους άλλους
- να αποφεύγουμε να βλάπτουμε τους άλλους
- να διαισθανόμαστε πως νιώθουν οι άλλοι από τον τόνο της φωνής τους και τη γλώσσα του σώματός τους
- να δείχνουμε για τους άλλους το ίδιο ενδιαφέρον και σεβασμό που δείχνουμε και για τον εαυτό μας
- να αποδεχόμαστε τους άλλους και να είμαστε ανεκτικοί στη διαφορετικότητα (μετάφραση από Weare, 2004, σ. 45)

Οι βασικές δεξιότητες επικοινωνίας περιλαμβάνουν:

- την επιλογή της αντίδρασής μας έτσι ώστε τόσο εμείς όσο και οι άλλοι να τη θεωρούμε κατάλληλη, σε αντίθεση με τον παρορμητισμό και τις αλλόγιστες αντιδράσεις
- την ενεργητική ακρόαση των άλλων, έτσι ώστε να τους ενθαρρύνουμε να εκφράζονται ελεύθερα και να αντιλαμβάνονται ότι γίνονται κατανοητοί
- την επιλογή αποτελεσματικών τρόπων επικοινωνίας με τους άλλους, έτσι ώστε να αισθάνονται οι άλλοι καλά με τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα να διατηρούμε τη δική μας ταυτότητα και τον αυτοσεβασμό

- τη γνώση των δικών μας σχημάτων μη λεκτικής επικοινωνίας, την απόκτηση ελέγχου και τη χρήση τους με αποτελεσματικό τρόπο (μετάφραση από *Weare, 2004, σ. 46*)

Η διεκδικητικότητα περιλαμβάνει τη δυνατότητα:

- να βλέπουμε τον εαυτό μας και τους άλλους εξίσου σημαντικούς, με τις ίδιες ευθύνες και τα δικαιώματα
- να συμμετέχουμε σε κάθε αλληλεπίδραση με πνεύμα καλής θέλησης και συνεργασίας: ο στόχος μας είναι νίκη-νίκη, με τον κάθε συμμετέχοντα να νιώθει καλά
- να αναλαμβάνουμε την ευθύνη της δικής μας συμπεριφοράς και των συναισθημάτων μας, να μην κατηγορούμε τους άλλους ή να περιμένουμε να «μαντέψουν τι θέλουμε»
- να είμαστε συγκεκριμένοι για κάτι που θέλουμε και να το ζητάμε με σαφήνεια και επιμονή
- να λέμε «όχι» ξεκάθαρα, σε περίπτωση που θεωρούμε ότι αυτό που μας ζητάνε είναι παράλογο
- να ακούμε προσεκτικά την ανατροφοδότηση που μας δίνεται, να δεχόμαστε αυτό που μας φαίνεται δίκαιο και να μπορούμε να μάθουμε κάτι από αυτό (μετάφραση από *Weare, 2004, σ.49*)

Παράρτημα 3:

Πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων ανάλογα με την ηλικία των μαθητών

Ανάπτυξη/ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων σε δημοτικά σχολεία στο San Diego City.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει την επιλογή μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς/δεξιότητας κάθε μήνα (πχ. σεβασμός, ευγένεια, προσεκτική ακρόαση, φιλία). Κάθε δάσκαλος/λα στην αρχή του μήνα συζητά με τους μαθητές του/της αυτή τη δεξιότητα. Όλοι οι ενήλικες του σχολείου φορούν μια κονκάρδα στην οποία επιγράφεται η δεξιότητα του μήνα, ενώ διανέμουν χαρτάκια με την ένδειξη «Με έπιασαν», στους μαθητές που εκδηλώνουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά στη διάρκεια του μήνα.

Σημείωση: Οι δάσκαλοι δεν επιτρέπεται να μοιράζουν στους δικούς τους μαθητές αυτά τα χαρτάκια, ώστε να ενισχύεται η θετική συμπεριφορά για όλους τους μαθητές. Οι μαθητές που έλαβαν χαρτάκια με την ένδειξη «Με έπιασαν», γράφουν το όνομά τους και συμμετέχουν σε κλήρωση που γίνεται στο τέλος της εβδομάδας. Τέσσερις από τους μαθητές που κληρώνονται έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν ένα ενισχυτή από το «θησαυροφυλάκιο» του διευθυντή (Reif & Heimburge, 1996, σ. 214).

Ανάπτυξη/ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων σε γυμνάσια στο San Diego City.

Σε μερικά γυμνάσια οι μαθητές διδάσκονται συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες σε ενότητες, για 3 εβδομάδες (πχ. ενθάρρυνση, φιλοφρονήσεις, τρόποι καλής συμπεριφοράς, συμπεριφορά στα σπορ, υπευθυνότητα). Αυτές οι δεξιότητες συζητώνται στο πλαίσιο «πώς θα έμοιαζε» και «πώς θα ακουγόταν» αν κάποιος εκδήλωνε τις συγκεκριμένες δεξιότητες, καθώς και τους λόγους για τους οποίους χρησιμοποιούνται αυτές οι δεξιότητες. Για παράδειγμα, η ενθάρρυνση θα έμοιαζε με φιλικό χτύπημα στην πλάτη ή χαμόγελο και θα ακουγόταν ως: «καλή προσπάθεια», ή «μπορείς να τα καταφέρεις». Στη συνέχεια, μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, οι μαθητές ασκούνται σε αυτές τις δεξιότητες, ενώ λαμβάνουν θετική ενίσχυση όταν εκδηλώνουν αυτές τις δεξιότητες. Οι μαθητές είναι υπεύθυνοι επίσης για την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εφαρμογής των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους συμμαθητές τους (Reif & Heimburge, 1996, σ. 217).

Παράρτημα 4

Προγράμματα εκμάθησης δεξιοτήτων για χρήση από εκπαιδευτικούς

Αναγνώριση συναισθημάτων

Διδάσκω μάθημα σχετικά με τον τρόπο που δεχόμαστε ένα δώρο με ευγνωμοσύνη. Φέρνω στην τάξη ένα τυλιγμένο κουτί που περιέχει ένα χρωματιστό ζευγάρι κάλτσες. Προετοιμάζω το σκηνικό λέγοντας στα παιδιά για τον μικρό μου ανιψιό τον Matthew, ο οποίος έχει πάντα την ίδια ηλικία με τα παιδιά της τάξης μου και τη θεία μου την Ethel. Η θεία Ethel είναι ηλικιωμένη και αγαπά τον μικρό Matthew, αλλά δεν είναι ποτέ σίγουρη για το τι είδους δώρα αρέσουν στα μικρά παιδιά. Η θεία Ethel, παρόλο που δυσκολεύεται πολύ να περπατήσει, πηγαίνει κάθε χρόνο στα μαγαζιά για να αγοράσει δώρο για τον Matthew. Ο Matthew που από καιρό ήθελε ένα game boy, κοιτάει το κουτί με το δώρο της θείας Ethel, που έχει συμπτωματικά το ίδιο μέγεθος με το game boy. Με αγωνία ανοίγει το κουτί, ανακαλύπτει ότι είναι ένα ζευγάρι κάλτσες και λέει: «Ε, όχι μόνο κάλτσες!!». Στο πρόσωπο της θείας Ethel είναι ζωγραφισμένη η απογοήτευση. Μόλις διηγηθώ αυτή την ιστορία στην τάξη μου, τους δίνω να σκεφτούν τις ακόλουθες ερωτήσεις: Πώς νομίζετε ότι ένιωσε η θεία Ethel; Πώς ένιωσε ο Matthew; Γιατί οι άνθρωποι προσφέρουν δώρα; Πώς νιώθεις όταν κάνεις δώρο σε κάποιον; Οι μαθητές εξασκούνται σε κατάλληλες προτάσεις που μπορούν να χρησιμοποιούν όταν λαμβάνουν δώρα. Συζητάμε το πνεύμα της προσφοράς, καθώς επίσης και τη σημασία της αναγνώρισης των συναισθημάτων των ανθρώπων που προσφέρουν και δέχονται δώρα.

(Από Beth Hanusosky, σύμβουλο στο Perry Elementary School, Perry, Ohio).

Ενεργητική ακρόαση

Η κ. Perez και οι μαθητές της εξασκούν τη δραστηριότητα της ενεργητικής ακρόασης κάνοντας τα παρακάτω:

1. Κοιτάνε το άτομο που μιλάει
2. Κάθονται ήσυχα όταν μιλάει κάποιος
3. Σκέφτονται αυτά που ακούνε
4. Λένε «ναι» ή γνέφουν καταφατικά
5. Κάνουν επιπλέον ερωτήσεις στο άτομο που μιλάει

Η Jeanine, μια μαθήτριά μόλις πραγματοποίησε άσκηση σε δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης μπροστά σε όλη την τάξη, υποδυόμενη σε παιχνίδι ρόλων τη μαθήτριά που μιλάει με τη δασκάλα της για μια εργασία. Στο παιχνίδι ρόλων η κ. Perez υποδύεται τον εαυτό της. Η Jeanine δέχεται ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές της για τη συμπεριφορά της.

κ. Perez: (σε όλη την τάξη). Κατ'αρχήν, όσο εγώ μιλούσα στη Jeanine, εκείνη με κοίταζε; Πριν απαντήσετε μπορεί κάποιος να μου πει γιατί είναι σημαντικό να κοιτάμε το άτομο που μιλάει;

Lorna: Δεν θέλεις το πρόσωπο που σου μιλάει να νομίζει ότι δεν το ακούς, ακόμα και όταν στην πραγματικότητα δεν το ακούς. Έτσι, πρέπει να του δείξεις ότι το ακούς πραγματικά.

κ. Perez: Σωστά Lorna. Λοιπόν, πώς τα πήγε η Jeanine σε αυτό το σημείο;

Charles: Αρχικά σας κοίταζε, αλλά στη συνέχεια όσο εσείς εξηγούσατε την άσκηση κοίταζε κάτω στο πάτωμα. Έμοιαζε να μην σας ακούει.

Jeanine: Ακουγα, αλλά μάλλον θα έπρεπε να σας κοιτάω στα μάτια σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης.

κ. Perez: Ναι, Jeanine. Για να είμαι ειλικρινής, αν δεν σε ήξερα καλά, θα νόμιζα ότι δεν ενδιαφέρεσαι για αυτά που λέω. Θα πρέπει να δουλέψεις λίγο παραπάνω αυτό το σημείο. Το επόμενο βήμα είναι να θυμάσαι να κάθεται ήσυχα. Πώς τα πήγε εδώ η Jeanine;

Milton: Νομίζω ότι τα πήγε καλά. Θυμήθηκε να μην βάλει τα γέλια και να μην είναι ανήσυχη ενώ μιλούσατε.

κ. Perez: Συμφωνώ Milton. Μπράβο, Jeanine. Τώρα, μπορεί κάποιος να μου πει ποιο είναι το επόμενο βήμα ενεργητικής ακρόασης;

Kyrie: Είναι να σκεφτεί αυτά που ακούει.

κ. Perez: Σωστά, Kyrie. Ας δούμε πώς τα πήγε η Jeanine σε αυτό το σημείο.

Jeanine: Προσπάθησα να σκεφτώ αυτά που λέγατε. Κάποια στιγμή αφαιρέθηκα, αλλά ακολούθησα τη συμβουλή σας και άρχισα να σκέφτομαι ερωτήσεις που θα μπορούσα να σας κάνω.

κ. Perez: Σωστά Jeanine. Το να προσπαθείς να σκεφτείς μια ερώτηση βοηθάει πολύ. Πώς νομίζεις ότι τα πήγες στο επόμενο βήμα; Έκανες καταφατικό νεύμα με το κεφάλι σου, ή είπες «ναι» για να δείξεις ότι με παρακολουθείς;

Jeanine: Νομίζω ότι έκανα.

κ. Perez: Τι νομίζετε οι υπόλοιποι;

Tara: Την είδα να κουνάει λίγο το κεφάλι της, αλλά δεν μπορώ να πω με ευκολία. Ίσως χρειάζεται να το δείχνει εμφανέστερα.

κ. Perez: Jeanine, χρειάζεται να κάνεις την κίνηση καλύτερα, αλλιώς δεν θα την αντιληφθώ. (από Woolfolk, 2005, σ. 488).

Επίλυση προβλημάτων

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποτελούν πρότυπα μίμησης για τους μαθητές τους σχετικά με τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, με το να «σκέφτονται φωναχτά». Η διδασκαλία αυτής της δεξιότητας ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

- Ορισμός προβλήματος
- Προσδιορισμός πιθανών λύσεων
- Επιλογή λύσης
- Πρόβλεψη πιθανών συνεπειών στην περίπτωση εφαρμογής της επιλεγμένης λύσης
- Στην περίπτωση που οι συνέπειες δεν προβλέπονται θετικές, επιλογή εναλλακτικής λύσης.
- Αξιολόγηση αποτελέσματος μετά την εφαρμογή λύσης.

- Λήψη αποφάσεων σε ανάλογες περιπτώσεις.
(μετάφραση από Elksnin & Elksnin, 2003, p.73).

Παράρτημα 5

Προγράμματα εκμάθησης δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς

1. ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Διασφάλισε το γεγονός ότι αξιολογείς τη θετική συμπεριφορά με τον ίδιο τρόπο που την αξιολογούν και οι μαθητές

Παραδείγματα

Όταν παρουσιάζεις τους κανόνες λειτουργίας της τάξης, καθόρισε τις θετικές συνέπειες για εκείνους που τηρούν τους κανόνες και τις αρνητικές συνέπειες για εκείνους που δεν τους τηρούν.

Να δίνεις δεύτερη ευκαιρία στους μαθητές που αναγνωρίζουν τα λάθη τους, λέγοντας για παράδειγμα: «επειδή αναγνωρίζεις ότι έκανες αντιγραφή της εργασίας από το βιβλίο, σου δίνω μια δεύτερη ευκαιρία να ξανακάνεις την εργασία».

Να δίνεις επιθυμητές από τους μαθητές αμοιβές για την ακαδημαϊκή τους προσπάθεια, όπως μεγαλύτερο διάλειμμα, εξαίρεση από εργασίες για το σπίτι ή μεγαλύτερους βαθμούς.

Όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με νέο υλικό ή καινούριες δεξιότητες, δώσε τους περισσότερη ενίσχυση

Παραδείγματα

Σχολίασε κάτι θετικό στην πρώτη προσπάθεια κάθε μαθητή.

Ενίσχυσε τους μαθητές που βοηθούν ο ένας τον άλλο.

Όταν έχουν καθιερωθεί νέες μορφές συμπεριφοράς, δίνε ενισχύσεις με ακανόνιστο τρόπο, ώστε οι μορφές συμπεριφοράς να αποκτήσουν σταθερότητα

Παραδείγματα

Να προσφέρεις απρόσμενες αμοιβές για τη θετική συμμετοχή στην τάξη.

Οι καλοί μαθητές να επιβραβεύονται για τη δουλειά τους, χωρίς όμως να θεωρούν την επιβράβευση δεδομένη.

Να χρησιμοποιείς ενδείξεις για την καθιέρωση νέων μορφών συμπεριφοράς

Παραδείγματα

Βάλε στην τάξη αστείες ενδείξεις που να υπενθυμίζουν στους μαθητές τους κανόνες συμπεριφοράς.

Από την αρχή της χρονιάς, να επισημάνεις την προσοχή των μαθητών σε ένα πίνακα στον οποίο θα καταγράφονται τα αντικείμενα που θα πρέπει να έχουν πάντα πριν μπουν στην τάξη.

Διασφάλισε το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές, ακόμη και αυτοί που δημιουργούν προβλήματα, λαμβάνουν κάποιες αμοιβές, προνόμια κλπ όταν εμφανίζουν επιθυμητή συμπεριφορά

Παραδείγματα

Συμβουλέψου τις σημειώσεις σου, ώστε να βεβαιωθείς ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν κάποιο είδος ενίσχυσης.

Καθιέρωσε κριτήρια αμοιβών, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ευκαιρίες να λάβουν κάποιες αμοιβές.

Καθιέρωσε μια ποικιλία ενισχυτών

Παραδείγματα

Άφησε τους μαθητές να προτείνουν τους δικούς τους ενισχυτές ή να επιλέγουν από μία λίστα ενισχυτών.

Μίλησε με τους γονείς ή τους άλλους δασκάλους για επιπλέον προτάσεις για ενισχυτές.

Χρησιμοποίησε την αρχή Premack για τον προσδιορισμό των αποτελεσματικών ενισχυτών

Παραδείγματα

Παρακολούθησε τους μαθητές στον ελεύθερο χρόνο τους.

Παρατήρησε με ποιους μαθητές τους αρέσει να συνεργάζονται. Η δυνατότητα να συνεργαστούν με τους φίλους τους λειτουργεί συχνά ένας αποτελεσματικός ενισχυτής (μετάφραση από Woolfolk, 2005, σ. 213).

2. ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Δημιούργησε κλίμα εμπιστοσύνης στην τάξη σου

Παραδείγματα

Να αποφεύγεις να ακούς «κουτσομπολιά» από τους μαθητές.

Να λειτουργείς ώστε οι συνέπειες των ενεργειών σου να είναι δίκαιες για τους μαθητές.

Να αποφεύγεις περιττές συγκρίσεις ανάμεσα στους μαθητές και να τους δίνεις ευκαιρίες να βελτιώνουν την επίδοσή τους.

Βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους

Παραδείγματα

Να παρέχεις λεξιλόγιο για τα συναισθήματα και να επισημαίνεις τυχόν περιγραφές των συναισθημάτων των ηρώων σε ιστορίες.

Να είσαι σαφής στην περιγραφή των δικών σου συναισθημάτων.

Να ενθαρρύνεις τους μαθητές να κρατούν ημερολόγιο των συναισθημάτων τους και να προστατεύεις τον ιδιωτικό χαρακτήρα αυτών των ημερολογίων.

Βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων

Παραδείγματα

Για τα παιδιά μικρής ηλικίας, «Κοίταξε το πρόσωπο της Κάτιας. Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται όταν της λες αυτά τα πράγματα;».

Για μεγαλύτερα παιδιά, χρησιμοποίησε αναγνώσματα, ταινίες, παιχνίδια ρόλων για να προσδιορίσουν τα συναισθήματα των άλλων.

Να παρέχεις στους μαθητές στρατηγικές διαχείρισης συναισθημάτων

Παραδείγματα

Συζήτησε ή εξάσκησε με τους μαθητές εναλλακτικές τεχνικές όπως η παύση για να κατανοήσεις πως σκέφτεται το άλλο άτομο, η αναζήτηση βοήθειας, η διαχείριση του θυμού είτε με εσωτερικό μονόλογο είτε με απομάκρυνση.

Δώσε στους μαθητές παραδείγματα στρατηγικών διαχείρισης συναισθημάτων. Περιγράψε τον τρόπο που διαχειρίζεσαι το θυμό σου, την απογοήτευση ή το άγχος σου.

Βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίζουν τις πολιτισμικές διαφορές στην έκφραση των συναισθημάτων

Παραδείγματα

Ζήτησε από τους μαθητές να γράψουν ή να συζητήσουν τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Δίδαξε τους μαθητές να ελέγχουν αν αναγνώρισαν σωστά τα συναισθήματα των άλλων, με το να τους ρωτούν πως αισθάνονται (μετάφραση από Woolfolk, 2005, σελ, 79).

3. ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Βοήθησε τους μαθητές να εξετάζουν τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν ή πρόκειται να αντιμετωπίσουν στο μέλλον

Παραδείγματα

Στο δημοτικό, συζήτησε με τους μαθητές τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα αδέρφια, το πείραγμα, την κλοπή, την προκατάληψη, τη συμπεριφορά σε νέους μαθητές στην τάξη και τη συμπεριφορά στους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Στο γυμνάσιο, συζήτησε την αντιγραφή, την οδήγηση υπό την επίρροια αλκοόλ, την επιβεβαίωση της δημοφιλίας και την προστασία φίλου που έχει παραβεί τον νόμο.

Βοήθησε τους μαθητές να αντιλαμβάνονται την οπτική των άλλων

Παραδείγματα

Ζήτησε από ένα μαθητή να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο έχει αντιληφθεί τη γνώμη των άλλων και στη συνέχεια ζήτησε από τους άλλους να επιβεβαιώσουν ή να διορθώσουν αυτή την αντίληψη.

Ζήτησε από τους μαθητές να αλλάζουν ρόλους και να προσπαθούν να «μπαίνουν στη θέση του άλλου» ατόμου σε μια συζήτηση.

Βοήθησε τους μαθητές να κάνουν συσχετίσεις ανάμεσα στις αξίες και τις ενέργειες

Παραδείγματα

Κάνε συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τα ερωτήματα «τι πρέπει να γίνει», «πώς θα έπρεπε να αντιδράσεις», «ποιο θα ήταν το πρώτο βήμα», «ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν»;

Βοήθησε τους μαθητές να δουν τις ασυνέπειες ανάμεσα στις αξίες και τις ενέργειές τους. Ζήτησέ τους να προσδιορίσουν τέτοιου είδους ασυνέπειες πρώτα στους άλλους και μετά στον εαυτό τους.

Διασφάλισε την ιδιωτική ζωή των συμμετεχόντων σε μια συζήτηση

Παραδείγματα

Υπενθύμισε στους μαθητές ότι σε μια συζήτηση υπάρχουν θέματα που δεν πρέπει να θίγονται και ερωτήσεις που δεν παίρνουν πάντα απαντήσεις.

Να παρεμβαίνεις στην περίπτωση που η πίεση συνομηλίκων αναγκάζει ένα μαθητή να πει περισσότερα από αυτά που επιθυμεί.

Μην ενισχύεις το σχήμα «να πούμε τα μυστικά μας».

Διασφάλισε το γεγονός ότι οι μαθητές ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλο

Παραδείγματα

Οργάνωσε ομάδες με μικρό αριθμό ατόμων.

Να είσαι ο ίδιος καλός ακροατής.

Να αναγνωρίζεις τους μαθητές που ακούν προσεκτικά τους άλλους.

Διασφάλισε το γεγονός ότι η τάξη σου προβληματίζεται για τις ηθικές αξίες στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό

Παραδείγματα

Κάνε σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στους κανόνες που εξυπηρετούν διοικητικούς σκοπούς (πχ. διατήρηση της τάξης στο σχολείο) και στους κανόνες που σχετίζονται με ηθικά ζητήματα.

Υποστήριξε κριτήρια ηθικής συμπεριφοράς με ομοιόμορφο τρόπο. Να αποφεύγεις να εκδηλώνεις ιδιαίτερες προτιμήσεις.

(μετάφραση από Woolfolk, 2005, σ. 91)

Εφαρμογή στρατηγικών τροποποίησης της συμπεριφοράς. Μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς.

Συφάκη Μαρία

Κλινική Ψυχολόγος

Περίληψη

Διάφορες ψυχολογικές σχολές που έχουν ασχοληθεί με τη σχολική πραγματικότητα προτείνουν προγράμματα αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς, αντίστοιχα.

α) *Η μιχεθιοριστική σχολή* στηρίζεται στην αρχή ότι η προβληματική συμπεριφορά δεν είναι απλό σύμπτωμα μιας εσωτερικής κατάστασης, αλλά αποτελεί το πρόβλημα και κάθε παρέμβαση πρέπει να απευθύνεται στην ίδια τη συμπεριφορά. Το πρόγραμμα «τροποποίησης συμπεριφοράς», αποτελείται από τον καθορισμό του προβλήματος, τη μελέτη των περιβαλλοντικών παραγόντων, τον καθορισμό επιδιωκόμενων στόχων και την επιλογή τρόπου παρέμβασης. β) *Η νεομιχεθιοριστική σχολή* αναφέρεται στη *θεωρία της γνωστικοκοινωνικής μάθησης*, η οποία αποδίδει μεγάλη σημασία στο ρόλο του *γνωστικού* στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και προτείνει τεχνικές *αυτοκαθοδήγησης* και *αυτοελέγχου* και τροποποίηση της γνωστικοκοινωνικής συμπεριφοράς. γ) *Η σχολή της κοινωνικής μάθησης*, πρεσβεύει ότι βασικό κίνητρο της συμπεριφοράς αποτελεί η αναζήτηση της κοινωνικής επιδοκιμασίας και η αποφυγή της κοινωνικής αποδοκιμασίας και προτείνει δύο τεχνικές τροποποίησης: την επαγωγική προσέγγιση και την προσέγγιση ευαισθητοποίησης. δ) *Η ψυχοδυναμική σχολή* έχει ως βασική αρχή την αγάπη και την εμπιστοσύνη στις σχέσεις δασκάλου–μαθητή και την απουσία ποινών και απαγορεύσεων, και ε) *Η ανθρωπιστική σχολή*, που θεωρεί το κίνητρο της αυτοπραγμάτωσης στα άτομα και το σχολείο ως ένα χώρο που πρέπει να συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή. Τέλος, στα μέσα στήριξης –ενθάρρυνσης της επιθυμητής συμπεριφοράς περιλαμβάνονται οι αμοιβές, το προσωπικό παράδειγμα– μίμηση προτύπου, η προοδευτική μορφοποίηση της συμπεριφοράς, η σύναψη συμφωνίας και η αρνητική αμοιβή.

Λέξεις-κλειδιά

προβληματική συμπεριφορά – τροποποίηση.

Εισαγωγή

Οι διάφορες ψυχολογικές σχολές, που έχουν ασχοληθεί με τη σχολική πραγματικότητα, προτείνουν οργανωμένα προγράμματα για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και για τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους γενικότερα.

Τα προγράμματα αυτά εκφράζουν τις θεωρητικές θέσεις κάθε σχολής και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το δάσκαλο της τάξης όπως έχουν ή τροποποιημένα, για να αντιμετωπίσει καταστάσεις.

Έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικά και προέρχονται από τις εξής ψυχολογικές σχολές:

- α. μπιχεβιοριστική σχολή
- β. νεομπιχεβιοριστική σχολή
- γ. σχολή κοινωνικής μάθησης
- δ. ψυχοδυναμική σχολή, και
- ε. ανθρωπιστική σχολή.

A. Η πρόταση της Μπιχεβιοριστικής Σχολής

Βασική αρχή της μπιχεβιοριστικής ψυχολογίας είναι ότι η προβληματική συμπεριφορά δεν είναι απλό σύμπτωμα μιας εσωτερικής προβληματικής κατάστασης, όπως υποστηρίζουν άλλες σχολές ψυχολογίας, αλλά ότι η συμπεριφορά αποτελεί το πρόβλημα και κάθε παρέμβαση του ψυχολόγου ή του εκπαιδευτικού πρέπει να απευθύνεται στη συμπεριφορά. Γι' αυτό, το πρόγραμμα «τροποποίηση της συμπεριφοράς» (behaviour modification), επικεντρώνει την προσοχή του στο είδος και τη συχνότητα της μαθητικής συμπεριφοράς και αναζητά τις συνθήκες που αυξάνουν την επιθυμητή συμπεριφορά και τις συνθήκες που μειώνουν ή και εξαλείφουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Στις συνθήκες που αυξάνουν την επιθυμητή συμπεριφορά η μπιχεβιοριστική ψυχολογία συμπεριλαμβάνει την παροχή επαίνων και επιδοκμασίας, την προβολή υποδειγμάτων προς μίμηση, την παροχή υλικών ή συμβολικών αμοιβών κτλ.

Στις συνθήκες αποθάρρυνσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών, περιλαμβάνονται η αγνόηση, η ενίσχυση μορφών συμπεριφοράς που αναιρούν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, οι ποινές, η στέρηση προνομίων, η απομόνωση.

Οι σύγχρονοι μπιχεβιοριστές επισημαίνουν ότι ακόμη κι όταν οι εξωτερικές συνθήκες δεν είναι οι πρωτογενείς αυτές της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του ατόμου, σίγουρα μια, κατηγορία απ' αυτές συντηρεί και επιτείνει τη συμπεριφορά αυτή. Όταν οι συνθήκες αλλάξουν, αλλάζουν ή ελαττώνονται και οι συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς.

Τροποποίηση της συμπεριφοράς

- α. Εντοπισμός του προβλήματος που πρέπει να αντιμετωπισθεί

- β. μελέτη των περιβαλλοντικών παραγόντων, που συνδέονται, ως προηγούμενοι ή επόμενοι, με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά,
- γ. καθορισμός επιδιωκόμενων στόχων
- δ. επιλογή τρόπου παρέμβασης, παρέμβαση και αξιολόγηση αποτελεσμάτων.

Πρώτο στάδιο: Εντοπισμός του προβλήματος

α. Περιγραφή συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά του μαθητή περιγράφεται με κάθε δυνατή ακρίβεια. Χαρακτηρισμός του τύπου «ενοχλητικός», «ανεπίδεκτος», «ζωηρός», «αντικοινωνικός» κτλ, δε γίνονται δεκτοί.

Αντίθετα, η περιγραφή πρέπει να αναφέρεται σε μορφές συμπεριφοράς, που είναι δυνατόν να παρατηρηθούν και να μετρηθούν,

β. Μέτρηση συμπεριφοράς. Με αντικειμενικό τρόπο καταγράφεται η συμπεριφορά, προκειμένου να διαπιστωθεί η συχνότητα ή η διάρκεια εμφάνισής της. Η διαδικασία της μέτρησης είναι αναγκαία, για να διαπιστωθεί η σοβαρότητα της κατάστασης. Οι υποκειμενικές κρίσεις συχνά επηρεάζονται από τη γενική εικόνα, που έχει ο δάσκαλος για το συγκεκριμένο μαθητή και υποτιμούν ή υπερτιμούν ανάλογα την κατάσταση.

Σε μερικές περιπτώσεις ο δάσκαλος μπορεί να αναθέσει στον ίδιο το μαθητή να αναλάβει τη μέτρηση της συμπεριφοράς του. Με τον τρόπο αυτό, βοηθάει το μαθητή να συνειδητοποιήσει τη συμπεριφορά του και δημιουργεί αποθαρρυντικές για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, συνθήκες,

γ. Καθορισμός προτεραιοτήτων. Πολλές φορές η συμπεριφορά του μαθητή, που απασχολεί το δάσκαλο, δεν παρουσιάζεται μόνη της, αλλά σε συνδυασμό με άλλες. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο δάσκαλος οφείλει να κατατάξει τις μορφές αυτές και να εντοπίσει τη δράση του σ' εκείνη τη μορφή συμπεριφοράς που έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να επιτύχει.

Δεύτερο στάδιο: Μελέτη των περιβαλλοντικών παραγόντων

α. Μελέτη συνθηκών. Ο δάσκαλος προσπαθεί να εντοπίσει τις συνθήκες κάτω απ' τις οποίες εμφανίζεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά και να εξακριβώσει τις πιθανές συσχετίσεις. Η περιγραφή των συνθηκών πρέπει να αναφέρεται στο χρόνο, το είδος του μαθήματος και τη φάση της διδασκαλίας, το έργο του μαθητή και το έργο των υπόλοιπων μαθητών κατά την ώρα που εμφανίστηκε η ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητή,

β. Εντοπισμός επιπτώσεων. Τη συμπεριφορά μας δεν την κατευθύνουν μόνο οι συνθήκες που προηγήθηκαν, αλλά και οι επιπτώσεις που έχει αυτή στο φυσικοκοινωνικό περίγυρο. Όταν οι επιπτώσεις ικανοποιούν βασικές μας ανάγκες, δρουν ως ενισχυτές της συμπεριφοράς μας.

Τρίτο στάδιο: Καθορισμός Επιδιωκόμενων στόχων

α. Καθορισμός επιθυμητού: Στο σημείο αυτό πρέπει να καθορισθεί με ποια ακριβώς μορφή συμπεριφοράς επιθυμεί ο δάσκαλος να αντικαταστήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά,

β. Καθορισμός μέτρου: Συχνά είναι ανάγκη να καθορίζει ο δάσκαλος και τα επιτρεπτά όρια μιας «παρεκτροπής». Χρειάζεται προσοχή ώστε τα όρια να είναι ρεαλιστικά.

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή τρόπου παρέμβασης

α. Αλλαγή συνθηκών: Με βάση τις συσχετίσεις που έχει κάνει, ο δάσκαλος επιφέρει αλλαγές στο χωροχρονικό περιβάλλον, το διδακτικό αντικείμενο ή τη μέθοδο διδασκαλίας, την κοινωνική οργάνωση της τάξης ή τη διδακτική του συμπεριφορά,

β. Αλλαγή επιπτώσεων: Για να ενθαρρύνονται οι επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς πρέπει οι τελευταίες να ικανοποιούν τις ψυχολογικές, κοινωνικές, φυσιολογικές και πνευματικές ανάγκες του μαθητή. Αντίθετα, οι ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς πρέπει να οδηγούν μόνο σε δυσάρεστα για το μαθητή αποτελέσματα,

γ. Αξιολόγηση αποτελεσμάτων: Τα αποτελέσματα συγκρίνονται με τους στόχους και, αν κριθεί αναγκαίο, γίνεται τροποποίηση στόχων ή τρόπου παρέμβασης.

B. Η πρόταση της Νεομπιχεβιοριστικής Σχολής

Οι νεομπιχεβιοριστές έχουν εντάξει στην προσέγγισή τους στοιχεία από τη γνωστική, την κοινωνική και την ψυχοδυναμική ψυχολογία κι έχουν διαμορφώσει τη θεωρία της γνωστικοκοινωνικής μάθησης (cognitive social learning theory). Η θεωρία αυτή αποδίδει μεγάλη σημασία στο ρόλο του γνωστικού στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά δεν είναι μια απλή αντανακλαστική αντίδραση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά είναι μια συνειδητή επιλογή, αφού το άτομο, πριν αντιδράσει, επεξεργάζεται γνωστικά τα ερεθίσματα και τις συνθήκες του περιβάλλοντος και στη συνέχεια συσχετίζει την κατάσταση με τις προσωπικές του επιδιώξεις και δρα αναλόγως.

1. Τεχνικές αυτοκαθοδήγησης και αυτοελέγχου

α. Η τεχνική της αυτοπαρατήρησης και καταγραφής: Ο μαθητής καταγράφει με τη βοήθεια ενός δελτίου παρατήρησης τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται οι επιθυμητές και οι μη επιθυμητές συμπεριφορές,

β. Τεχνική αυτοαξιολόγησης: Ο μαθητής (αυτό) αξιολογεί τη συμπεριφορά του με βάση τα αποτελέσματα της αυτοπαρατήρησης ή της προσωπικής του κρίσης,

γ. Τεχνική αυτοκαθορισμού της ενίσχυσης: Ο μαθητής καθορίζει ποια και σε ποιο βαθμό από τις διαθέσιμες ενισχύσεις, αναλογεί στη συμπεριφορά του,

δ. Τεχνική αυτοενίσχυσης: Οι μαθητές προγραμματίζουν την εργασία τους κι αναλαμβάνουν την ευθύνη πραγματοποίησης κι αξιολόγησής της. Η

τεχνική αυτή προϋποθέτει ένα *minimum* ικανοτήτων και αυτοελέγχου, που συχνά δε διαθέτουν τα παιδιά των ειδικών σχολείων και των μικρών τάξεων.

Τα προγράμματα που εφαρμόζουν τεχνικές αυτοελέγχου επιφέρουν θετικά αποτελέσματα και στην κοινωνική συμπεριφορά και στην ακαδημαϊκή μάθηση, αρκεί οι στόχοι που τίθενται να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί και οι μαθητές να έχουν διδαχθεί τις τεχνικές αυτοκαθοδήγησης και αυτοελέγχου.

2. Τροποποίηση της γνωστικοκοινωνικής συμπεριφοράς

Η τεχνική «τροποποίηση της συμπεριφοράς» εμπλουτίζεται με γνωστικά στοιχεία, με διαδικασίες αυτοκαθοδήγησης και αυτοελέγχου και με στοιχεία μιμητικής μάθησης (*modeling*). Η τεχνική αυτή αποτελείται από 5 στάδια:

- α. Ο δάσκαλος εκτελεί παραδειγματικά το προς διδασκαλία έργο
- β. Ο μαθητής εκτελεί το ίδιο έργο με την επίβλεψη του δασκάλου (εξω. καθοδήγηση)
- γ. Ο μαθητής επαναλαμβάνει την εκτέλεση του έργου, ενώ ταυτόχρονα περιγράφει λεκτικά τι κάνει και γιατί. Η ετεροκαθοδήγηση αντικαθίσταται από τη λεκτική αυτοκαθοδήγηση
- δ. Ο μαθητής επαναλαμβάνει το έργο, ενώ προσφέρει καθοδήγηση στον εαυτό του,
- ε. Τέλος ο μαθητής επαναλαμβάνει για μια ακόμη φορά το έργο ενώ επαναλαμβάνει εσωτερικά τις οδηγίες προς τον εαυτό του.

Γ. Η Πρόταση της Σχολικής Κοινωνικής Μάθησης

Η Σχολή αυτή προσβύει ότι μεταξύ του περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς του ατόμου, μεσολαβεί η νοητική δομή του, η οποία ανάλογα με το επίπεδο της διαμορφώνει τελικά τη συμπεριφορά του ατόμου.

Βασικό κίνητρο της συμπεριφοράς του ανθρώπου αποτελεί η αναζήτηση της κοινωνικής επιδοκιμασίας και η αποφυγή της κοινωνικής αποδοκιμασίας, που οδηγούν τελικά το άτομο να αποδεχθεί τις κοινωνικές νόρμες συμπεριφοράς. Οι θέσεις αυτές έρχονται σε αντίθεση με τη γνωστική σχολή και πλησιάζουν προς τη μπιχεβιοριστική, αφού αποδέχονται ως καθοριστικό παράγοντα της συμπεριφοράς το ρόλο των ποινών και των αμοιβών στην κοινωνική τους μορφή.

1. Επαγωγική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή επιδιώκει να αναπτύξει στο παιδί κανόνες εσωτερικού ελέγχου της συμπεριφοράς του. Ο φορέας κοινωνικοποίησης (γονιός ή δάσκαλος) οδηγεί επαγωγικά το παιδί, ώστε να αναλάβει το ίδιο, το έργο της αξιολόγησης των πράξεών του και να αναλάβει την ευθύνη για τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του. Τελικός σκοπός αυτής της εξελικτικής πορείας είναι να καταστήσει το άτομο ικανό να επιλύει

διλήμματα συμπεριφοράς με βάση εσωτερικοποιημένα κριτήρια συμπεριφοράς.

Έργο του δασκάλου είναι να προσφέρει πληροφορίες και οδηγίες σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή και τις επιπτώσεις της και να πείσει το παιδί ότι το αντιμετωπίζει ως υπεύθυνο άτομο.

- α. Εκφράζει την απογοήτευσή του για τη συμπεριφορά του μαθητή ή την αγνοεί. Και με τους δύο τρόπους, διακόπτει τη συναισθηματική σχέση με το μαθητή, την οποία, όμως, είναι έτοιμος να αποκαταστήσει, μόλις ο μαθητής επανορθώσει τη συμπεριφορά του.
- β. Ζητά απ' το μαθητή να πει **τι** και **γιατί** το έκανε.
- γ. Ενθαρρύνει το μαθητή να ορίσει το παράπτωμά του.
- δ. Περιγράφει τις συνέπειες που έχει η συμπεριφορά του μαθητή στους άλλους.
- ε. Υποδεικνύει αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς στο μαθητή.
- στ. Παρουσιάζει τις μορφές συμπεριφοράς που είναι απαράδεκτες και αιτιολογεί, και
- ζ. Αμείβει τις αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς.

2. Προσέγγιση Ευαισθητοποίησης

Αν συγκρίνουμε την επαγωγική προσέγγιση με την παραδοσιακή, η οποία είναι μπιχεβιοριστική στις βασικές γραμμές της, παρατηρούμε βασικές διαφορές στους εξής τομείς:

- α. *Είδος ελέγχου της συμπεριφοράς.* Στην επαγωγική προσέγγιση γίνεται χρήση του εσωτερικού (αυτο)ελέγχου, ενώ στην προσέγγιση της ευαισθητοποίησης γίνεται χρήση του εξωτερικού (ετερο)ελέγχου.
- β. *Ρόλος του φορέα κοινωνικοποίησης.* Στην επαγωγική κοινωνικοποίηση, ο γονιός ή ο δάσκαλος πληροφορεί, υποδεικνύει ανατροφοδοτεί και αιτιολογεί, ενώ στην προσέγγιση της ευαισθητοποίησης απουσιάζει η πληροφόρηση για τις συνέπειες της πράξης του παιδιού κι δίδονται μόνο χαρακτηρισμοί χωρίς αιτιολόγηση και αρνητικές ανατροφοδοτήσεις.
- γ. *Κέντρο Προσοχής.* Στην επαγωγική προσέγγιση το κέντρο της προσοχής του φορέα κοινωνικοποίησης είναι η θετική πλευρά της συμπεριφοράς του ατόμου και οι αποδεκτές δυνατότητες αντιμετώπισης των προβλημάτων του. Στην προσέγγιση της ευαισθητοποίησης, το κέντρο της προσοχής στρέφεται στην αρνητική πλευρά της συμπεριφοράς.

Οι τεχνικές αντιμετώπισης της (προβληματικής) συμπεριφοράς του παιδιού από την προσέγγιση της ευαισθητοποίησης, είναι:

- α. Η συχνή χρήση φυσικών ποινών.
- β. Η συχνή χρήση λεκτικής αποδοκιμασίας.
- γ. Η διατύπωση απειλών.
- δ. Η ταπείνωση του μαθητή.
- ε. Η χρήση προσωπικών επιθέσεων.

Έρευνες έδειξαν ότι μακροπρόθεσμη χρήση του επαγωγικού τρόπου συμβάλλει στην ανάπτυξη αυτόνομης ηθικής συνείδησης, την ενδυνάμωση

του αυτοελέγχου και ταιριάζει περισσότερο σ' ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο.

Δ. Η Πρόταση της Ψυχοδυναμικής Σχολής

Κύριοι εκπρόσωποι της κατεύθυνσης αυτής είναι ο Freud και οι συνεργάτες του. Βασική αρχή της ψυχοδυναμικής προσέγγισης είναι ότι θεμέλιος λίθος στη σχέση δασκάλου – μαθητή πρέπει να είναι η αγάπη και η εμπιστοσύνη. Οι ποινές και οι απαγορεύσεις δεν χωρούν στην παιδαγωγική σχέση. Η αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών οφείλεται στις εμπειρίες απόρριψης και τιμωρίας που έχουν ζήσει.

Τις τελευταίες δεκαετίες η ψυχοδυναμική προσέγγιση προσαρμόσθηκε στη σχολική πραγματικότητα, γνωστή ως «ψυχοπαιδαγωγική» (psychoeducational) προσέγγιση και περιλαμβάνει τεχνικές, όπως:

1. Τεχνική του Dreikurs

Ο Dreikurs θεωρεί την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών ως σύμπτωμα προβλημάτων, που έχουν δημιουργηθεί μέσα στις οικογενειακές και σχολικές σχέσεις. Τα παιδιά που δεν έχουν κατορθώσει να αναπτύξουν θετικές σχέσεις μέσα στο περιβάλλον τους και αισθάνονται ότι μειώνονται ή απειλούνται, αντιδρούν με τρόπους που θα τους εξασφαλίσουν προσοχή, δύναμη, εκδίκηση ή επίδειξη κατωτερότητας.

2. Η τεχνική του Gordon

Κατά τον Gordon, για να λυθεί ένα πρόβλημα συμπεριφοράς πρέπει πρώτα να βρεθεί σε ποιόν «ανήκει». Προβληματικές μορφές συμπεριφοράς που κωλύουν τη διδασκαλία κι ενοχλούν το δάσκαλο, «ανήκουν» στο δάσκαλο. Αντίθετα, εκείνες που έχουν ως αποτελέσματα τη ματαίωση των επιδιώξεων του μαθητή, «ανήκουν» στο μαθητή. Οι καταστάσεις που δημιουργούν προβλήματα και στους δύο, «ανήκουν» και στις δύο πλευρές.

Στην πρώτη περίπτωση, ο δάσκαλος επιδιώκει να βοηθήσει το μαθητή να συνδέσει τη συμπεριφορά του με τα προβλήματα που δημιουργούνται, χωρίς να του δημιουργεί αισθήματα ενοχής. Όταν το πρόβλημα «ανήκει» στο μαθητή, ο δάσκαλος οφείλει με συμπάθεια και ενδιαφέρον να ακούσει το μαθητή (active listening) και να δει τα πράγματα απ' την πλευρά του μαθητή.

Πραγματική σύγκρουση υπάρχει, κατά τον Gordon, όταν το πρόβλημα «ανήκει» και στις δύο πλευρές. Στις περιπτώσεις αυτές, υποδεικνύει μια μέθοδο έξι βημάτων, με στόχο την ικανοποίηση και των δύο πλευρών κι όχι την επικράτηση του δασκάλου.

- α. Καθορισμός του προβλήματος,
- β. αναζήτηση πιθανών λύσεων,
- γ. αξιολόγηση των λύσεων αυτών,
- δ. επιλογή καλύτερης λύσης,

- ε. καθορισμός τρόπων δράσης, και
- στ. αξιολόγηση των πραγματικών αποτελεσμάτων.

3. Οι τεχνικές του Glasser

Ο Glasser επισημαίνει ότι το σχολείο διαμορφώνει επιτυχημένους και αποτυχημένους πολίτες. Γι' αυτό είναι χρέος του σχολείου να μετατραπεί σε χώρο δημιουργικής εργασίας, αποδοχής, επικοινωνίας και υπευθυνότητας. Οι τιμωρίες οι φωνές, οι διαπληκτισμοί και οι σαρκασμοί δεν έχουν θέση στη σχολική ζωή. Ο Glasser προτείνει την τεχνική του, που την αποκαλεί "reality therapy".

Βασικές αρχές, είναι:

- α. Ο δάσκαλος δίνει προσωπικό τόνο στην επικοινωνία του με τους μαθητές.
- β. Αναφέρεται στην τωρινή συμπεριφορά των μαθητών κι όχι παρελθόν τους.
- γ. Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν αξιολογικές αποτιμήσεις της συμπεριφοράς τους.
- δ. Συνεργάζεται με τους μαθητές και μελετά μικρής διάρκειας σχέδια δράσης και συμπεριφοράς.
- ε. Εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για την υλοποίηση των σχεδίων αυτών, παρακολουθεί, ανατροφοδοτεί, θέτει το μαθητή προ των ευθυνών του.
- στ. Ο δάσκαλος δεν αποδέχεται δικαιολογίες. Πρέπει να πιστεύει στις δυνατότητες των μαθητών να υλοποιήσουν όσα προγραμματίσαν κι αυτή την πίστη του να τη μεταδίδει και στους μαθητές.
- ζ. Ο δάσκαλος ποτέ δεν τιμωρεί. Η τιμωρία αίρει την ευθύνη από το μαθητή θέτει με τους μαθητές κανόνες συμπεριφοράς και καθορίζει τις ποινές που συνεπάγεται η παράβαση των κανόνων.

Για την υλοποίηση των παραπάνω βασικών αρχών του θεωρητικού του σχήματος, ο Glasser έχει προτείνει δύο τεχνικές την τεχνική της γενικής συνέλευσης της τάξης και την τεχνική των δέκα βημάτων. Και οι δύο αυτές τεχνικές αποσκοπούν να καταστήσουν το άτομο ικανό να πράττει ότι είναι α) πραγματικό, β) υπεύθυνο και γ) δίκαιο.

Ως πραγματική δε, ορίζει τη συμπεριφορά του ατόμου που λαμβάνει υπ' όψη τις άμεσες και τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της συμπεριφοράς του. Ως υπεύθυνη ορίζεται συμπεριφορά του ατόμου που εξασφαλίζει στον εαυτό του την επιδιωκόμενη αυτοεκτίμηση, αλλά δε στερεί τη δυνατότητα από άλλα άτομα να επιτύχουν τους ίδιους στόχους. Τέλος ως δίκαιη ορίζει τη συμπεριφορά του ατόμου, που είναι σύμφωνη με τα κριτήρια συμπεριφοράς, που το ίδιο ορίζει και αποδέχεται ως ορθά.

α. Η τεχνική της γενικής συνέλευσης της τάξης

Ο Glasser αναγνωρίζει το ρόλο που παίζει η κοινωνική ομάδα στη συμπεριφορά του ατόμου και γι' αυτό επιδιώκει με αυτή την τεχνική να μετατρέψει την τάξη σε μια υπεύθυνη και αυτοπειθαρχούμενη ομάδα, που ενδιαφέρεται για την κοινή τους ζωή, και για τη συμπεριφορά των μεμονωμένων ατόμων. Η γενική συνέλευση ορίζει ή τροποποιεί τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και συζητά συγκεκριμένα προβλήματα, πάντα, όμως, μέσα σ' ένα κλίμα αποδοχής και υπευθυνότητας.

Ο μαθητής αναπτύσσει υπεύθυνη προσωπικότητα και η τάξη μεταβάλλεται σε κοινωνική ομάδα που στηρίζει την υπευθυνότητα και τον αυτοέλεγχο.

β. Η τεχνική των δέκα βημάτων

Τα δέκα βήματα της τεχνικής αυτής με τη σειρά προτεραιότητας είναι τα εξής:

-*Πρώτο βήμα:* Από τα παιδιά που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά διάλεξε κάποιο που νομίζεις ότι θα μπορέσεις να αντιμετωπίσεις με επιτυχία. Απαρίθμησε σε ένα χαρτί τις ενέργειες που κάνεις για να αντιμετωπίσεις την προβληματική συμπεριφορά. Η καταγραφή βοηθάει στη συνειδητοποίηση της συμπεριφοράς μας.

-*Δεύτερο βήμα:* Εξέτασε έναν-έναν τους τρόπους αντιμετώπισης που χρησιμοποιείς και διέγραψε αυτούς που έχουν αποδειχθεί αναποτελεσματικοί. Δεσμέυσου να μην τους ξαναχρησιμοποιήσεις.

-*Τρίτο βήμα:* Προγραμμάτισε και υλοποίησε μορφές συμπεριφοράς σου προς τον προβληματικό μαθητή για του δείξεις ότι τον αποδέχεσαι και ενδιαφέρεσαι γι' αυτόν. Το μέτρο αυτό βέβαια δε θα αποδώσει άμεσα, αλλά μακροπρόθεσμα τουλάχιστον θα λειτουργήσει ως ένας μηχανισμός πρόληψης.

-*Τέταρτο βήμα:* Όταν παρουσιαστεί πρόβλημα, ξέχνα τις τεχνικές που διαπίστωσες ότι δεν αποδίδουν (2^ο βήμα), θυμήσου τη στάση αποδοχής που αποφάσισες να δείξεις έναντι του συγκεκριμένου μαθητή (3^ο βήμα) και ρώτα το μαθητή με απλό και ειλικρινή τρόπο: «Τι ακριβώς κάνεις τώρα;». Σε πολλές περιπτώσεις η ερώτηση αυτή αναγκάζει το μαθητή να συνειδητοποιήσει τη συμπεριφορά του και να την εγκαταλείψει. Όταν με την απάντησή του ο μαθητής επιρρίπτει ευθύνη σε άλλον μαθητή όπως συχνά συμβαίνει, λέγε με αποφασιστικό τρόπο: «Να μην ξαναγίνει αυτό».

-*Πέμπτο βήμα:* Αν ο συγκεκριμένος μαθητής εξακολουθεί να δημιουργεί προβλήματα, αυτό σημαίνει ότι οι ενέργειες του 3^{ου} και 4^{ου} βήματος δεν απέδωσαν. Γι' αυτό είναι ανάγκη να έχεις μαζί του μια σύντομη συνάντηση. Κατά τη συνάντηση ρώτησε τον: «Αυτό που κάνεις δεν είναι αντίθετο με τους κανονισμούς που έχουμε διατυπώσει;». Και μετά: «Πως νομίζεις ότι θα έπρεπε να συμπεριφέρεσαι;». Με την τελευταία ερώτηση επισημαίνεις ότι αναμένεις από το μαθητή ένα διαφορετικό, αποδεκτό, τρόπο συμπεριφοράς. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης πρέπει να δείξεις και πάλι ενδιαφέρον και αποδοχή για το μαθητή.

-**Έκτο βήμα:** Όταν οι προηγούμενες ενέργειες δεν αποδώσουν, ξανακαλείς το μαθητή και του λες: «Το πρόβλημα εξακολουθεί να υπάρχει. Είναι ανάγκη να αντιμετωπισθεί και να εφαρμοσθούν οι κανόνες της τάξης μας. Τι σχέδιο προτείνεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος;». Το σχέδιο πρέπει να είναι συγκεκριμένο, μικρής διάρκειας και απλό. Ο δάσκαλος πρέπει να συμβάλει στη διατύπωσή του, διότι οι μαθητές είναι συχνά άνετοιμοι να προτείνουν κάτι.

-**Έβδομο βήμα:** Αν το πρόβλημα παραμένει περαιτέρω συζητήσεις δεν έχουν νόημα. Πρέπει να εφαρμοσθούν τα μέτρα που έχουν συναποφασισθεί στο προηγούμενο βήμα. Το πιο συνηθισμένο μέτρο σε αυτή τη φάση είναι να απομονώσεις το μαθητή σε μια γωνία, απ' όπου θα παρακολουθεί το μάθημα χωρίς να συμμετέχει. Θα επανέλθει στη θέση του όταν αποφασισθεί από κοινού.

-**Όγδοο βήμα:** Αν ο μαθητής εξακολουθεί να ατακτεί και στην απομόνωση ή συνεχίζει τα προβλήματα μετά την επάνοδό του στη θέση του, πρέπει να επισκεφθεί το γραφείο του διευθυντή και να μείνει σε ένα στεγασμένο και ελεγχόμενο χώρο, μέχρι που να καταστρώσει ο ίδιος, με τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου ή συμβούλου, ένα πλάνο συμπεριφοράς, που να αναφέρεται στο πρόβλημα ή τα προβλήματα που συνήθως αντιμετωπίζει. Παράλληλα δε πρέπει να ειδοποιηθούν και οι γονείς του. Στην περίπτωση των ελληνικών σχολείων, που δεν διαθέτουν ούτε χώρους ούτε παραδιδασκτικό προσωπικό, η εφαρμογή αυτού του «βήματος» μπορεί να περιλαμβάνει επίσκεψη και συζήτηση με το διευθυντή, ειδοποίηση των γονέων και εκπόνηση από πλευράς του μαθητή, με τη βοήθεια του διευθυντή ή άλλου εκπαιδευτικού του σχεδίου συμπεριφοράς του.

-**Ένατο βήμα:** Αν ο μαθητής εξακολουθεί να δημιουργεί προβλήματα κατά τη συζήτηση με το διευθυντή ή αρνείται να συνεργαστεί, όπως προβλέπει η παραπάνω παράγραφος, οι γονείς ειδοποιούνται να τον πάρουν σπίτι και να τον φέρουν την επόμενη. Διευκρινίζεται και στο μαθητή και στους γονείς ότι η αυριανή μέρα είναι μια καινούργια αρχή. Ο μαθητής θα παραμείνει στο σχολείο, αν συμπεριφέρεται με ανεκτό τρόπο. Αν μετά την επάνοδό του ο τρόπος του είναι ανεκτός, τα μικροπροβλήματα αντιμετωπίζονται με βάση τις οδηγίες του 8^{ου} βήματος.

-**Δέκατο βήμα:** Αν όλα τα παραπάνω μέτρα δεν αποδώσουν, τότε ο μαθητής παραπέμπεται να εξετασθεί από ειδικούς. Στη χώρα μας μπορεί να γίνει, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, διαγραφή του μαθητή από το σχολείο και εγγραφή του σε άλλο σχολείο. Ο σύλλογος μπορεί να ασχοληθεί και νωρίτερα με τις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν ειδικά προβλήματα.

Η ομοκεντρική διδασκαλία ικανοποιεί την ανάγκη του μαθητή για δύναμη, του προσφέρει την αίσθηση ότι ανήκει κάπου, στην ομάδα, και ότι είναι αποδεκτός από τα μέλη της και, τέλος, του εξασφαλίζει μαθησιακές διαδικασίες, που είναι ευχάριστες και προκλητικές. Όλα αυτά τα στοιχεία οδηγούν σε θετικότερη συμπεριφορά και περισσότερη μάθηση.

Ε. Η Πρόταση της Ανθρωπιστικής Σχολής

Η ανθρωπιστική ψυχολογία εκπροσωπείται απ' το μοντέλο μη κατευθυνόμενης συμβουλευτικής του C. Rogers. Κύριες αρχές είναι:

α. Τα άτομα παρουσιάζουν μια τάση για αυτοπραγμάτωση και αυτοεκπλήρωση (self-actualization),

β. η διαδικασία της αυτοπραγμάτωσης πραγματοποιείται ευκολότερα μέσα σε κλίμα ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων και συναισθηματικής ασφάλειας και αποδοχής,

γ. το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη του ατόμου, ανάλογα με τον τρόπο που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει το περιβάλλον του.

Επειδή δε, στην αυτοπραγμάτωση, που αποτελεί την ύψιστη επιδίωξη του ατόμου, ενυπάρχει η επιθυμία για γνώση και κατανόηση του κόσμου, κατά το Maslow, το παιδί θα εκδηλώσει αυθόρμητα, (αν βέβαια το σχολικό σύστημα δεν του καταστρέψει αυτή την έμφυτη περιέργεια), το ενδιαφέρον για να αποκτήσει τις γνώσεις και δεξιότητες που διδάσκονται στο σχολείο.

Ο δάσκαλος δεν είναι απλή πηγή πληροφόρησης και όργανο ελέγχου της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά παράγοντας δημιουργίας του θετικού ψυχολογικο-κοινωνικού κλίματος μέσα στην τάξη και ένα "alter ego" του μαθητή, που τον βοηθάει να κατανοήσει τον εαυτό του και να δώσει νόημα στον κοινωνικοφυσικό κόσμο που τον περιβάλλει.

Ο μαθητής αναλαμβάνει ρόλους, δεν είναι ανεύθυνος ούτε παθητικός, παίρνει πρωτοβουλίες και την ευθύνη για τη διαπροσωπική σχέση με το δάσκαλο και την οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων ακαδημαϊκής και κοινωνικής φύσης.

1. Το μοντέλο της μη κατευθυνόμενης συμβουλευτικής

Ο δάσκαλος που χρησιμοποιεί το μοντέλο της μη κατευθυνόμενης συμβουλευτικής του C. Rogers επιδιώκει, κατά την προσωπική επικοινωνία που έχει με μεμονωμένους μαθητές ή ομάδες μαθητών, να συζητήσει θέματα που αφορούν τις δυσκολίες που συναντούν στην ακαδημαϊκή μάθηση και την κοινωνική συμπεριφορά τους. Κατά την προσωπική αυτή επικοινωνία (συνέντευξη) προσπαθεί να εξασφαλίσει κλίμα συναισθηματικής ζέσης και αποδοχής, που θα επιτρέψει στο μαθητή να εκφράσει ελεύθερα, χωρίς συστολές και επιφυλάξεις, συναισθήματα και σκέψεις. Η έμφαση δίνεται στη συναισθηματική πλευρά της συμπεριφοράς και γι' αυτό ο δάσκαλος αποφεύγει να προβαίνει σε κρίσεις και υποδείξεις.

Ο μαθητής θεωρείται ικανός να αντιληφθεί την φύση των προβλημάτων του και να καθορίσει την πορεία του. Γι' αυτό, έργο του δασκάλου δεν είναι να κρίνει αλλά να αντιληφθεί πως αντιλαμβάνεται τα πράγματα ο μαθητής απ' τη δική του οπτική γωνία. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο μαθητής πρέπει να περάσει διαδοχικά από το στάδιο της

συναισθηματικής κάθαρσης στο στάδιο της κατανόησης του προβλήματος κι από εκεί στο στάδιο της δράσης.

Συχνά κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης ο μαθητής προβαίνει σε γραπτές συμφωνίες και δεσμεύσεις. Οι συμφωνίες αυτές αποτελούν μεταβατικό στάδιο από την κατευθυνόμενη μάθηση στη μη-κατευθυνόμενη και είναι χρήσιμες γιατί δίνουν στο μαθητή αίσθημα ασφάλειας και προσωπικής ευθύνης.

Εξωτερικές αμοιβές δε χρησιμοποιούνται στο μη-κατευθυνόμενο μοντέλο. Χρησιμοποιούνται μόνο εσωτερικές αμοιβές, με τη μορφή της αποδοχής, της κατανόησης και του ενδιαφέροντος. Ολ' αυτά σαν αποτελέσματα έχουν την καλλιέργεια της αυτογνωσίας του ατόμου και την ενδυνάμωση της προσωπικότητάς του μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών ακαδημαϊκών ικανοτήτων του.

Προγράμματα μη κατευθυνόμενης διδασκαλίας

Τα προγράμματα αυτά ακολουθούν κάποιες από τις αρχές του μη-κατευθυνόμενου μοντέλου, οι οποίες συνήθως είναι:

- α. ελεύθερη επιλογή θεμάτων και εργασιών από τους μαθητές,
- β. μη-κατευθυνόμενη διερεύνηση σχολικών αντικειμένων,
- γ. προγραμματισμός σχολικών δραστηριοτήτων από τους μαθητές,
- δ. έλεγχος της τάξης από τους μαθητές, και
- ε. έλλειψη κάθε ενέργειας ελέγχου, καθοδήγησης, αμοιβής ή ποινής από πλευράς δασκάλου.

Μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς

Η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική προτείνει στο σχολείο να επισημαίνει την αποδεκτή συμπεριφορά. Στόχος η κοινωνικοποίηση του μαθητή και η εξασφάλιση των συνθηκών που επιτρέπουν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η νέα προοπτική θεώρησης της μαθητικής συμπεριφοράς υλοποιείται με τρεις κυρίως τρόπους:

- α. με την συστηματική διδασκαλία των αναμενόμενων μορφών συμπεριφοράς,
- β. με τη διατύπωση από πλευράς δασκάλου θετικών προσδοκιών, και
- γ. με τη ανατροφοδότηση των θετικών μορφών συμπεριφοράς.

Η νέα θεώρηση της μαθητικής συμπεριφοράς από το σύγχρονο σχολείο ανατρέπει την αναλογία ποινών-αμοιβών υπέρ των αμοιβών, γεγονός που έχει θετική επίπτωση στις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητών.

Ένα ακόμη στοιχείο της νέας θεώρησης είναι ότι αντιλαμβάνεται τη σχολική τάξη ως ένα οικοσύστημα. Για να κατανοηθεί η επιθυμητή ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός μέλους του οικοσυστήματος (μαθητή ή δασκάλου ή άλλου προσώπου) μελετούνται συστηματικά οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο οικοσύστημα. Για να τροποποιηθεί δε, η συμπεριφορά μέλους, παρέμβαση γίνεται όχι μόνο στο

μέλος αυτό, αλλά και στο οικοσύστημα για να επέλθουν οι ανάλογες αλλαγές.

Στα μέσα στήριξης-ενθάρρυνσης της επιθυμητής συμπεριφοράς, περιλαμβάνονται οι αμοιβές, το προσωπικό παράδειγμα, η προσοδευτική μορφοποίηση της συμπεριφοράς, η σύναψη συμφωνίας και η αρνητική αμοιβή.

1. Οι Αμοιβές

Οι αμοιβές διακρίνονται σε εσωτερικές και εξωτερικές. Οι εσωτερικές αμοιβές αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και εκδηλώνονται ως ικανοποίηση από την ολοκλήρωση του έργου, ως συναίσθημα επιτυχίας ή ως αυτοεπιβεβαίωση.

Οι εξωτερικές αμοιβές είναι μορφές ικανοποίησης άσχετες με το (μαθησιακό) έργο που αμείβεται και χορηγούνται στο μαθητή από το δάσκαλο, τέτοιες είναι η χορήγηση υλικών αντικειμένων (υλικές αμοιβές), η κοινωνική αναγνώριση και παροχή προνομίων.

Αρκετοί ψυχοπαιδαγωγοί, ενώ δεν παραβλέπουν την υπεροχή των εσωτερικών κινήτρων και αμοιβών, επισημαίνουν ότι πολλοί μαθητές υπολείπονται σε εσωτερικά κίνητρα για σχολική μάθηση και είναι αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν εξωτερικές αμοιβές.

Οι κοινωνικές αμοιβές είναι μια μορφή εξωτερικών αμοιβών. Ο έπαινος είναι η σπουδαιότερη μορφή. Η ορθή χρήση του επιδρά ευεργετικά σε τρεις τομείς:

α. στη διάθεση του επαινουμένου

β. στη διαπροσωπική σχέση επαινουμένου-επαινούντα, και

γ. στη σχέση επαινουμένου-μαθητικής ομάδας.

Χρειάζεται, βέβαια, προσοχή διότι υπάρχει ο κίνδυνος α) ο έπαινος να αποβεί βλαπτικός αν οι προσδοκίες, που άμεσα ή έμμεσα προβάλλει, είναι πέρα από τις δυνατότητες του μαθητή. β) αν ο έπαινος διαφοροποιεί τον επαινούμενο από την ομάδα κατά τον τρόπο που μειώνει τα μέλη της, και αν οι σχέσεις της ομάδας με το δάσκαλο δεν είναι καλές, να επέλθει απομόνωση του επαινουμένου μαθητή.

Για να είναι αποτελεσματικός ο έπαινος θα πρέπει να είναι αυθόρμητος, ειλικρινής, ακριβής, να απευθύνεται στην πράξη και όχι στο πρόσωπο και να καθορίζει τι ακριβώς επαινεί.

Σχετικά με τη συχνότητα της αμοιβής, στην αρχή της παρέμβασης το άτομο πρέπει να αμείβεται κάθε φορά που παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά, μέχρι να σταθεροποιηθεί η συμπεριφορά αυτή. Αργότερα, η συχνότητα αμοιβής αραιώνει και η αμοιβή γίνεται περιοδική, για να εξασφαλιστεί η διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς.

2. Μίμηση προτύπων (*modeling*)

Η μίμηση προτύπων (*modeling*) είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος μάθησης γνωστικής και κοινωνικής συμπεριφοράς. Για να επιτύχει ο

δάσκαλος τη διδασκαλία κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών πρέπει: α) να καλλιεργήσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους μαθητές, για να αυξήσει το βαθμό ταύτισης των μαθητών με το πρόσωπό του, β) να προτρέπει λεκτικά τους μαθητές να μιμηθούν συμπεριφορές που παρουσιάζει με υποδειγματικό τρόπο, γ) να περιγράφει τις πράξεις του με αναλυτικό τρόπο, και δ) να επισημαίνει τις θετικές επιπτώσεις που θα έχει στους ίδιους, η επιτυχής μίμηση της συμπεριφοράς του.

Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι ο δάσκαλος δεν αποτελεί πρότυπο μόνο των μορφών συμπεριφοράς που θέλει να διδάξει, αλλά αποτελεί μια «μεταφορά», που αντιπροσωπεύει στη συνείδηση των παιδιών την κοινωνική πραγματικότητα και συμβολίζει τις αξίες της κοινωνίας που υπηρετεί.

Η «μεταφορική» λειτουργία του δασκάλου είναι, ασφαλώς, σημαντικότερη από τη λειτουργία του απλού προτύπου μορφών συμπεριφοράς, διότι μέσα από αυτή τη λειτουργία προσωποποιεί σκοπούς της αγωγής.

3. Προοδευτική μορφοποίηση της συμπεριφοράς.

Χρησιμοποιείται για την απομάθηση παλαιών συνηθειών και την εκμάθηση νέων αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς και αποτελεί εφαρμογή στη σχολική πράξη της τεχνικής της, «συστηματικής αποευαισθητοποίησης» (systematic desensitization).

Σύμφωνα με την τεχνική της προοδευτικής μορφοποίησης, η συμπεριφορά που πρέπει να μάθει ή να «αφήσει» ο μαθητής χωρίζεται σε επιμέρους ιεραρχικά δομημένες δραστηριότητες, που βαίνουν με ανοδική δυσκολία. Βέβαια, όλες αυτές οι μορφές μάθησης γίνονται με τη βοήθεια θετικών ενισχυτών.

4. Σύναψη συμφωνίας (contingency contracting)

Μετά από κοινή συζήτηση του δασκάλου με το μαθητή, που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, καταλήγουν σε ενυπόγραφη συμφωνία σχετικά με τη μορφή συμπεριφοράς που αναμένεται να επιδείξει ο μαθητής, για συγκεκριμένη χρονική περίοδο και την αμοιβή που θα λάβει μετά την ολοκλήρωση της συμφωνίας. Η σύναψη συμφωνίας δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να εξακριβώσει τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του και των συνεπειών της και να διατυπώσει προσωπικές δεσμεύσεις. Η περίοδος της συμφωνίας πρέπει να είναι σύντομη και οι όροι της σαφείς.

5. Αρνητική αμοιβή (negative reinforcement)

Με την αρνητική αμοιβή ο δάσκαλος προσφέρεται να τερματίσει μια δυσάρεστη εμπειρία του μαθητή (π.χ στέρωση προνομίων), αν ο μαθητής βελτιώσει τη συμπεριφορά του ή την επίδοσή του. Συχνά, η δυσάρεστη εμπειρία δεν αποτελεί πραγματική κατάσταση αλλά πιθανή προοπτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adamenco, B. και άλλοι. (1992). *Η Επιθετικότητα. Στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητρίου, Π.Α. (1991). *Γνωστική Ανάπτυξη. Μοντέλα – Μέθοδοι – Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη, εκδ. Art of Text.
- Κολλιάδη, Α. (1991). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Τομ. Α Συμπεριφοριστικές Θεωρίες. Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα, εκδ. Gutenberg – Παιδαγωγική Σειρά.
- Λούρια, Α.Ρ. (1992). *Γνωστική Ανάπτυξη*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1998). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης. Εφαρμογές Σύγχρονης Διδακτικής*. Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Molnar, A. – Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Postic, M. (1995). *Η Μορφωτική Σχέση*. Αθήνα, εκδ. Gutenberg – Παιδαγωγική Σειρά.

Η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης

Μαρία Αναγνωστοπούλου

Σχολική Σύμβουλος Π.Ε., Δρ. Σχολικής Παιδαγωγικής

Περίληψη

Η εργασία αυτή αναφέρεται στην επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης. Αναλύονται αρχικά οι έννοιες του ψυχολογικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων και επισημαίνεται η επίδραση των καλών διαπροσωπικών σχέσεων στη μαθησιακή - κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια εξετάζεται η συμβολή του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, μέσα από τη συμπεριφορά του, τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπει, την εμπλοκή του και τις παρεμβάσεις του στις διενέξεις και τις συγκρούσεις με τους μαθητές, τις τεχνικές που χρησιμοποιεί για να εξασφαλιστεί η συνοχή της ομάδας της τάξης. Ακολουθώς παρατίθενται και συζητούνται ευρήματα έρευνάς μας που σχετίζονται με τις παραπάνω ενέργειες του εκπαιδευτικού και εντάσσονται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής του με τους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά

ψυχολογικό κλίμα, διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών.

1. Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Η σχολική τάξη είναι ο χώρος όπου υλοποιούνται οι στόχοι της μάθησης και της αγωγής. Ταυτόχρονα, η σχολική τάξη είναι και μια κοινωνική ομάδα, τα μέλη της οποίας, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν ένα δίκτυο επικοινωνίας. Το επικοινωνιακό δίκτυο της σχολικής τάξης διαμορφώνεται με βάση τις στάσεις και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, την ανταπόκριση - αντίδραση των μαθητών στις στάσεις και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και αντίστροφα, τη συμπεριφορά των μαθητών και την επίδραση της συμπεριφοράς τους στον εκπαιδευτικό. Αποτελεί λοιπόν το επικοινωνιακό δίκτυο της σχολικής τάξης ένα δυναμικό πεδίο διαρκών αλληλεπιδράσεων, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός φορτίζονται συναισθηματικά. Ο συναισθηματικός τόνος που προκύπτει από τις διαπροσωπικές επαφές εκπαιδευτικού - μαθητών είναι αυτό που ονομάζεται «κλίμα της σχολικής τάξης» (Borich, 1999). Η Παιδαγωγική Ψυχολογία χρησιμοποιεί τον όρο «ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης», ένας όρος

ευρύτερος που δηλώνει τον τρόπο με τον οποίον τα μέλη της σχολικής τάξης βιώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις, τον τρόπο με τον οποίον τα μέλη βιώνουν όλα τα ερεθίσματα που δέχονται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης (διδασκτικά αντικείμενα, δραστηριότητες, διάφορα συμβάντα κλπ.) καθώς και τα συναισθήματα που απορρέουν από αυτά τα βιώματα. Ανάλογα με το είδος των βιωμάτων και των συναισθημάτων μπορεί να δημιουργηθεί θετικό ή αρνητικό ψυχολογικό κλίμα στη σχολική τάξη. Ορισμένα από τα στοιχεία του θετικού κλίματος είναι: η αίσθηση των μαθητών ότι είναι αποδεκτοί και αρεστοί από τους συμμαθητές τους και από τον εκπαιδευτικό, η συμπάθεια των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό, η θετική στάση και η διάθεση των μαθητών για μάθηση, η διάθεση και προθυμία των μαθητών να ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, η αίσθηση ανανέωσης και ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού, η αίσθηση ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το προσφερόμενο έργο του.

Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του αρνητικού κλίματος είναι: η αδιαφορία των μαθητών για μάθηση και η τάση τους για εγκατάλειψη της προσπάθειας, η διάθεση των μαθητών να είναι απείθαρχοι, η ρουτίνα και η πλήξη του εκπαιδευτικού, η κόπωση, το άγχος και η έλλειψη ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το έργο του (Walberg, 1986).

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης είναι, όπως αναφέραμε, οι διαπροσωπικές επαφές των μελών της σχολικής τάξης. Ιδιαίτερο μάλιστα ρόλο παίζει το είδος και το ποιόν των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (Cohen / Manion, 1981, Χατζηδήμου, 2007).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών είναι ένα δυναμικό, κοινωνικό πεδίο. Τους δύο πόλους αυτού του πεδίου αντιπροσωπεύουν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, οι οποίοι άλλοτε αλληλοπλησιάζονται και δρουν για τη διαμόρφωσή του, άλλοτε απομακρύνονται, ανάλογα με τη σημασία που παίρνουν γι' αυτούς οι συνθήκες της σχολικής τάξης. Μ' αυτή την έννοια, οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν χαρακτήρα αλληλεπίδρασης, αποτελούν ένα σύνολο από αμοιβαίες ανταλλαγές, από αντιδράσεις της μιας πλευράς που διαπλέκονται με τις αντιδράσεις της άλλης (Μιχαλακόπουλος, 1990, Μπέλλας, 1985).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται καλές, όταν δημιουργούνται μέσα σε ένα περιβάλλον όπου όλοι επηρεάζουν και επηρεάζονται αλλά συγχρόνως διατηρούν την ανεξαρτησία τους και όπου η προσωπικότητα του καθενός είναι αποδεκτή και σεβαστή. Σε ένα πλαίσιο καλών διαπροσωπικών σχέσεων ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές υπερβαίνουν τις τυπικές συμπεριφορές που απορρέουν από τους ρόλους τους. Βιώνουν τη συνάντησή τους με τρόπο που αγγίζει επιθυμίες και ενδιαφέροντα, που συν-κινεί. Συζητούν μαζί, συλλογίζονται μαζί κι ευχαριστιούνται από τη μεταξύ τους συντροφιά, νιώθοντας γνωστοί και συμπορευόμενοι (Duck, 1999, Μπακιριτζής, 2000, Noddings, 1991, Tarlow, 1996). Έχουν τη συναίσθηση ενός κοινού δεσμού, που είναι στην ουσία έκφραση κοινών ενδιαφερόντων,

κοινών απόψεων και κοινού τρόπου σκέψης. Μεταξύ τους υπάρχει αρμονική συνεργασία, αποδοχή, προσπάθεια για αποφυγή απογοήτευσης, διάθεση για αστεία, διάθεση και προσπάθεια για ικανοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων και αναγκών (Scheft, 1990). Οι μαθητές μπορούν ελεύθερα, χωρίς το φόβο και τον κίνδυνο επίκρισης από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, να εκφράζουν συναισθήματα, απόψεις, ιδέες. Ο καθένας αισθάνεται ότι είναι απαραίτητος στη σχολική τάξη και ζωντανό στοιχείο στην ατμόσφαιρά της. Ο εκπαιδευτικός ακούει τα προβλήματα των μαθητών, τηρεί τις υποσχέσεις του, προσπαθεί να δίνει την αίσθηση αξιόπιστου προσώπου. Δεν λέει ψέματα, δεν εξαπατά, δεν προσποιείται. Δεν τιμωρεί, δεν εκφοβίζει, δεν επιβάλλει τις απόψεις του, αλλά επαινεί, επιδοκιμάζει και συναποφασίζει με τους μαθητές (Κοσσυβάκη, 1998, Μπρούζος, 1999).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αποτελούν τον πυρήνα για κάθε παιδαγωγικό ενέργημα και έχουν άμεση επίδραση στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι μαθητές έλκονται από το ενδιαφέρον και τη φιλική διάθεση ενός εκπαιδευτικού, είναι αναμενόμενο και το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο εν λόγω εκπαιδευτικός να γίνει γι' αυτούς ελκυστικό και η στάση τους για τη μάθηση να βελτιωθεί, πράγμα που θα επηρεάσει θετικά την επίδοσή τους. Οι μαθητές που συμπαθούν τον εκπαιδευτικό δέχονται πρόθυμα τις προσπάθειές του να τους επηρεάσει, γίνονται ενεργητικοί στις δραστηριότητες της τάξης, δεν δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, νιώθει αποτελεσματικός στο έργο του και ικανοποιημένος από το επάγγελμά του. Η ουσιαστική επικοινωνία και οι συναισθηματικοί δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών δημιουργούν ευχάριστο ψυχολογικό κλίμα, το οποίο εμπλουτίζει και συνοδεύει όλες τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης.

Στη συνέχεια θα συζητήσουμε, με βάση τις βιβλιογραφικές αναφορές, για το ρόλο και τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Τα στοιχεία της συμπεριφοράς του, τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπει, η εμπλοκή του και ο τρόπος που ρυθμίζει τις διενέξεις και τις συγκρούσεις με τους μαθητές, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να εξασφαλιστεί η συνοχή της ομάδας της τάξης είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που παρεμβαίνουν στο δίκτυο των αλληλεπιδράσεών του με τους μαθητές και επηρεάζουν, ανάλογα, το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης.

α) Η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

Αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τα στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού τα οποία συμβάλλουν στην καλή επικοινωνία με τους μαθητές. Σε μεγάλο αριθμό ερευνών εκπαιδευτικοί και μαθητές εκφράζουν την άποψή τους για τις ιδιότητες του «καλού» εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών, αξιολογείται θετικά ο

εκπαιδευτικός που έχει χιούμορ, είναι συνεπής και αμερόληπτος, είναι ευγενικός, ήρεμος, υπομονετικός, σέβεται τους μαθητές, τους ενθαρρύνει να εκφράζουν τη γνώμη τους, είναι μαζί τους φιλικός, κατανοεί τα αισθήματα και τις ανάγκες τους, συζητά μαζί τους τα προσωπικά τους προβλήματα και τους παρέχει υποστήριξη. Εκτιμάται ακόμη ο εκπαιδευτικός που κατέχει το γνωστικό αντικείμενο, έχει μεταδοτικότητα, δίνει σαφείς εξηγήσεις, λύνει απορίες, ενθαρρύνει και βοηθά όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες, είναι δίκαιος στη βαθμολογία, εφαρμόζει ποικίλες διδακτικές στρατηγικές, προκειμένου να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και να δημιουργήσει ευχάριστη ατμόσφαιρα και ευνοϊκές συνθήκες μάθησης. Σημαντικό επίσης κριτήριο αναγνώρισης του «καλού» εκπαιδευτικού θεωρείται η ικανότητά του να επιβάλλεται στους μαθητές και να διατηρεί τον έλεγχο της τάξης (ενδεικτικά: Daly / Kreiser, 1992, Ευαγγελόπουλος, 2000, Καϊλα, 1999, Ladson, 1994, Μπρούζος, 1999, Munn, et.al, 1990, Παπαδόπουλος, 1994).

β) Η λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία είναι η βάση των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Σημαντικό ρόλο στο επικοινωνιακό πλαίσιο παίζουν οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και το συναισθηματικό περιεχόμενο που αυτές εκπέμπουν. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται για τους μαθητές, τους ενισχύει με εμπλουτισμένες εκφράσεις του τύπου «μπράβο, τα καταφέρνεις σπουδαία, συνέχισε να προσπαθείς», αντί να χρησιμοποιεί απλές, κοινότυπες, τυπικές εκφράσεις, όπως «ωραία» ή «μπράβο». Ουσιαστική επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει όταν ο εκπαιδευτικός τονίζει συνεχώς στους μαθητές τις λανθασμένες ενέργειές τους, αντί να προσδιορίζει πώς αισθάνεται ο ίδιος από το αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών. Εκφράσεις του εκπαιδευτικού όπως «μη μιλάς» ή «πάλι άργησες», έχουν επιθετικό περιεχόμενο για το μαθητή. Ενώ, εκφράσεις όπως «αισθάνομαι άβολα όταν μιλάς» ή «ανησυχώ για σένα όταν αργείς», δίνουν στο μαθητή αφενός τη δυνατότητα να συναισθανθεί την επίδραση που έχει η συμπεριφορά του στον εκπαιδευτικό, αφετέρου την ευκαιρία να ευαισθητοποιηθεί, ώστε να την τροποποιήσει (Fontana, 1988).

Το περιεχόμενο μιας λεκτικής διατύπωσης επηρεάζεται από τις διακυμάνσεις του ύψους, της έντασης, της χροιάς κλπ. της φωνής του ομιλούντος. Η φωνή του εκπαιδευτικού δεν έχει αποτελέσει ακόμη αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών και δεν έχει εξετασθεί λεπτομερώς ο βαθμός επίδρασης που ασκεί στην επικοινωνία του με τους μαθητές. Έχει εντοπισθεί όμως ότι η πολύ δυνατή φωνή δείχνει έλλειψη αυτοελέγχου και ψυχική ένταση. Η αδύνατη και σιγανή φωνή προδίδει επιφυλακτικότητα και ανασφάλεια. Η βαθιά φωνή εξωτερικεύει άνεση και διάθεση για ανάπτυξη ευχάριστου κλίματος, η απαλή φωνή εκφράζει οικειότητα, ενώ η ψιλή φωνή προκαλεί στους μαθητές εκνευρισμό, γέλιο ή σε ορισμένες περιπτώσεις άγχος. Ανάλογα με τον τόνο της φωνής του εκπαιδευτικού, το περιεχόμενο

των λεκτικών του μηνυμάτων παίρνει για τους μαθητές διαφορετική σημασία. Η φράση του «καλά τα κατάφερες», απευθυνόμενη στο αποτέλεσμα της προσπάθειας ενός μαθητή, μπορεί να θεωρηθεί αναξιόπιστη, αν διατυπωθεί σε παρεξηγήσιμο τόνο. Αν, εξετάζοντας την εργασία ενός μαθητή λέει «είναι καλή (;)», η έμφαση στο «είναι» και ο ιδιαίτερος κυματισμός της φωνής του στο τέλος της φράσης μεταφέρουν ένα μήνυμα εντελώς διαφορετικό από ό,τι η φράση «είναι καλή». Παρότι οι λέξεις είναι ίδιες και στις δύο φράσεις, στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι δυσαρεστημένος (Βρεττός, 1994, Robertson, 2000).

γ) Η μη λεκτική επικοινωνία

Τα μη γλωσσικά μηνύματα επικοινωνίας συνοδεύουν και ενισχύουν ή διαψεύδουν τον προφορικό λόγο. Η μη λεκτική συμπεριφορά έχει πολλές μορφές, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, οι χειρονομίες, το άγγιγμα κλπ.. Τα σήματα που εκπέμπει το πρόσωπο συνοδεύουν το λόγο, υπογραμμίζουν συγκεκριμένα σημεία του ή αντικαθιστούν ορισμένα νοήματα και μεταφέρουν πληροφορίες. Στις εκφράσεις του προσώπου, επίσης, μπορεί κανείς να διακρίνει τόσο τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα όσο και την έντασή τους.

Ένα ιδιαίτερα εκφραστικό στοιχείο του προσώπου είναι το χαμόγελο. Αποτελεί εξωτερική συστατική συναισθημάτων, δημιουργεί οικειότητα και προωθεί τις διαπροσωπικές επαφές (Ekman, 1982, Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, 1998). Σύμφωνα με δεδομένα έρευνας, η εσωτερική θερμότητα που εκπέμπει το χαμόγελο του εκπαιδευτικού ενισχύει την επικοινωνία με τους μαθητές και επηρεάζει θετικά τη στάση τους προς αυτόν και προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αντίθετα, η συνοφρύωση και η έλλειψη χαμόγελου φανερώνουν δυσαρέσκεια και διαταράσσουν τις αλληλεπιδράσεις (Bays, 1970).

Ένα ακόμη εκφραστικό στοιχείο του προσώπου είναι το βλέμμα. Αυτό λειτουργεί σαν καθρέφτης, μέσα στον οποίον τα μέλη της τάξης αναζητούν όσα δεν μπορούν να κατανοήσουν με το λόγο. Στη σχολική τάξη είναι σημαντική η οπτική επαφή, διότι μέσω αυτής η επικοινωνία του εκπαιδευτικού και των μαθητών γίνεται πιο άμεση. Το φιλικό και έντονο βλέμμα του εκπαιδευτικού, την ώρα που ένας μαθητής εκφράζει τη γνώμη του, ενισχύει και ενθαρρύνει την προσπάθειά του. Οι μαθητές αναπτύσσουν οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό όταν έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ελεύθερα και δημιουργικά και όταν η ατμόσφαιρα της τάξης είναι φιλική. Οι μαθητές που διακατέχονται από φόβο μήπως αποκαλυφθεί κάποιο σφάλμα τους αποφεύγουν να κοιτάξουν τον εκπαιδευτικό κατάματα. Το είδος της οπτικής επαφής του εκπαιδευτικού και των μαθητών δείχνει τη μορφή των διαπροσωπικών τους σχέσεων και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης (Argyle / Cook, 1976, Βρεττός, 1994, Robertson, 1996).

Άλλο στοιχείο της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι οι χειρονομίες, οι οποίες αυξάνουν ή τροποποιούν τη σημασία του λόγου και αποκαλύπτουν τη συγκινησιακή κατάσταση του ομιλητή. Με τις κινήσεις των χεριών ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκδηλώνει τον ενθουσιασμό του για τη διδασκαλία και να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ή να δείχνει ότι το μάθημα και η επαφή του με τους μαθητές τού προκαλούν ανία (Roth, 2001). Αξίζει ακόμη να επισημανθεί η επίδραση που έχει το άγγιγμα στις σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητών. Το άγγιγμα του εκπαιδευτικού στους μαθητές αποτελεί έκφραση οικειότητας, εκδήλωση φιλικής διάθεσης και πηγή ανατροφοδότησης. Περισσότερο μάλιστα αναζητούν το άγγιγμα του εκπαιδευτικού οι μαθητές των μικρών τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι έχουν ιδιαίτερη ανάγκη από τη στοργή, την επιδοκιμασία και την ενθάρρυνσή του (Cortis, 1977, Κοντάκος / Πολεμικός, 2000).

δ) Οι συγκρούσεις

Όταν οι ενέργειες των μαθητών προσκρούουν στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού ή και αντίστροφα, όταν ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει συμπεριφορές που δεν γίνονται αποδεκτές από τους μαθητές, η αλληλεπίδραση μπλοκάρεται. Υπάρχει τότε περίπτωση να προσφύγουν οι δύο πλευρές σε μια μορφή διαπραγματεύσεως, η οποία αποβλέπει σε «διορθωτικές» κινήσεις ώστε να αρθεί η διαταραχή. Αν αυτή η προσπάθεια αποτύχει, ακολουθεί μια διαδικασία «ανταλλαγής πληγμάτων», ένα είδος επιθετικής πολιτικής των δύο πλευρών, για την επιβολή των αντιλήψεών τους. Οι συγκρούσεις είναι η πιο ακραία και αδιάλλακτη μορφή αυτής της αντιπαλότητας, που μπορεί να καταλήξει στη διασάλευση των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι συγκρούσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία, το βαθμό που οι μαθητές είναι επιδεκτικοί στην επιρροή του εκπαιδευτικού, τη διάθεσή τους να συμμετέχουν στο μάθημα αλλά και τη διάθεση του εκπαιδευτικού. Όταν όμως ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές έχουν αναπτύξει καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η ικανοποίηση που εισπράττουν απ' αυτές αποτελεί θετική ενίσχυση στην προσπάθειά τους για αποτροπή των συγκρούσεων, ώστε να μη διαταραχθεί το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης (Αναγνωστοπούλου, 2008, Druliner / Prichard, 2003, Μπίκος, 2004, Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2000).

ε) Η συνοχή

Ένα στοιχείο που συμβάλλει δυναμικά στο πεδίο των αλληλεπιδράσεων στη σχολική τάξη είναι η συνοχή των μαθητών. Συνοχή είναι η συνισταμένη των επιμέρους δυνάμεων που εκπέμπει κάθε μέλος της ομάδας και η σύγκλιση αυτών των δυνάμεων προς το εσωτερικό της ομάδας. Όροι όπως αλληλεγγύη, αφοσίωση, αμοιβαία έλξη, χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις ιδιότητες της συνοχής των μαθητών. Αναλυτικότερα, οι μαθητές μιας συνεκτικής ομάδας τείνουν να είναι μαζί, να συμφωνούν

στους στόχους, τις απόψεις, τα ενδιαφέροντα και να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες. Νιώθουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση που ανήκουν στην ομάδα, έχουν την αίσθηση ότι είναι αρεστοί και σεβαστοί από τους συμμαθητές τους, καθώς και την αίσθηση ασφάλειας απέναντι στις προκύπτουσες δυσκολίες στη σχολική τάξη (Blanchet, 1997, Μπέλλας, 1985). Αυτές οι συνθήκες ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, οι οποίοι κατόπιν αλληλεπιδρούν θετικά με τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα την ενίσχυση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και τη δημιουργία καλού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να εξασφαλίσει τη συνοχή της ομάδας της τάξης θα πρέπει να διεισδύσει στο συναισθηματικό κόσμο των μαθητών, να κατανοήσει τις μεταξύ τους διαπλοκές, τη δυναμική που τους συνδέει ή τους αποσυνδέει και να εφαρμόσει κατάλληλες τεχνικές συσπείρωσης της ομάδας, όπως αποφυγή του ανταγωνιστικού κλίματος, ενεργοποίηση των απομονωμένων μαθητών κλπ.

2. Ερευνητικά δεδομένα

Παρουσιάζονται στη συνέχεια ορισμένα από τα ευρήματα έρευνάς μας (Αναγνωστοπούλου, 2005), τα οποία σχετίζονται με όσα παραπάνω αναπτύξαμε. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές. Στην έρευνα, που διεξήχθη την Άνοιξη του 2002, συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας. Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε χρήση του γραπτού ερωτηματολογίου. Διανεμήθηκαν 587 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 485, ποσοστό 82,6%.

1) Αναφορικά με τις ενέργειες του εκπαιδευτικού που συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, ποσοστό 32,6% προτείνει «την ενθάρρυνση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, ώστε να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους», ποσοστό 14,6% «τη συνέπεια του εκπαιδευτικού στις υποσχέσεις του», ποσοστό 14,2% «τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού για το μάθημα». Η ενθάρρυνση ως ενέργεια βελτιώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, υποκινεί το ενδιαφέρον τους για μάθηση και δημιουργεί κλίμα οικειότητας. Η τήρηση των υποσχέσεων του εκπαιδευτικού ενισχύει το κύρος του και παράλληλα διδάσκει στους μαθητές την αξία της συνεπούς συμπεριφοράς. Η απρόβλεπτη και αδικαιολόγητη ακύρωση των υποσχέσεων του εκπαιδευτικού δημιουργεί στους μαθητές αβεβαιότητα σχετικά με το τι αναμένεται να γίνει κάθε φορά ή και δυσφορία, σε όσους έχουν χαμηλό βαθμό ανοχής στη ματαιώση. Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα στη σχολική τάξη (Edwards, 1997, Χατζηδήμου, 1997).

2) Σχετικά με τις μορφές επικοινωνίας του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν θετικά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές προτείνεται κυρίως: οι εκπαιδευτικοί «να ακούν προσεκτικά τους μαθητές ενόσω έχουν το λόγο» (ποσοστό 29,9%), «να χρησιμοποιούν ενθαρρυντικές μη λεκτικές εκφράσεις (χαμόγελο, νεύματα) κλπ.» (ποσοστό 13,8%), «να κοιτούν τους μαθητές στα μάτια, την ώρα που συζητούν μαζί τους» (ποσοστό 12,6%). Η προσεκτική ακρόαση είναι μια δεξιότητα λήψης των λεκτικών μηνυμάτων, που διευκολύνει τον εκπαιδευτικό αφενός να αποκτά ολοκληρωμένη εικόνα της άποψης των μαθητών, αφετέρου να μεταφέρει σ' αυτούς την εντύπωση ότι υπολογίζει τη γνώμη τους. Η προσεκτική ακρόαση εκφράζεται εντονότερα, όταν ο εκπαιδευτικός κοιτά τους μαθητές στα μάτια την ώρα που μιλούν. Αλλά και στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός απευθύνει το λόγο του στους μαθητές, το κοίταγμα στα μάτια διευκολύνει τη μεταξύ τους επικοινωνία (Edwards, 1997, Χατζηδήμου, 1997). Η ενθάρρυνση των μαθητών προτάθηκε από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας ως η πιο σημαντική ενέργειά τους, στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Στην προκείμενη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την άποψή τους, προτείνοντας και πάλι την ενθάρρυνση, μέσω μη λεκτικών εκφράσεων (εκφράσεις του προσώπου, βλέμμα, χειρονομίες, νεύματα κλπ).

3) Οι συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που συντελούν σε μεγάλο βαθμό στην πρόκληση συγκρούσεων με τους μαθητές, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, είναι: «η πίεση που ασκεί ο εκπαιδευτικός στους μαθητές για απόλυτη συμμόρφωση στις αποφάσεις του», «η πίεση που ασκεί ο εκπαιδευτικός στους μαθητές για υπερβολικό φόρτο εργασίας», «οι βαθμολογικές διακρίσεις και αδικίες», «οι συχνές τιμωρίες των μαθητών», κυρίως όμως βαρύτητα δίνεται «στην αθέτηση του λόγου του εκπαιδευτικού» («πολύ» 39,3% και «πάρα πολύ» 52,9%) και «στην προσβολή των μαθητών από τον εκπαιδευτικό» («πολύ» 17% και «πάρα πολύ» 81,1%). Οι εκπαιδευτικοί, μέσω των απαντήσεών τους δείχνουν ότι, αφενός με την αθέτηση του λόγου τους παραπλανούν τις προσδοκίες των μαθητών και κλονίζουν την εμπιστοσύνη τους προς το πρόσωπό τους, αφετέρου με την προσβολή υποσκάπτουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών, προκαλώντας έτσι και στις δύο περιπτώσεις αφορμή για αντιδράσεις και συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, που, όπως συζητήθηκε, επηρεάζουν αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις, πιθανόν να δίνουν στον αναγνώστη την εντύπωση ότι το σχολείο είναι μια «αρένα» αντιπαραθέσεων και ένας χώρος διεκδίκησης της υπεροχής του καθενός. Όμως, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους, είναι δυνατόν να χειριστούν τις αντιθέσεις τους και να τις εξομαλύνουν μέσα από το διάλογο, την ανταλλαγή επιχειρημάτων, τη διαπραγμάτευση. Ιδιαίτερα μάλιστα μπορεί να συμβάλει ο εκπαιδευτικός, εφόσον έχει τη διάθεση και τις δεξιότητες να σχεδιάζει και να θέτει σε εφαρμογή στρατηγικές εξομάλυνσης της έντασης.

4) Τέλος, σχετικά με τις παιδαγωγικές τεχνικές του εκπαιδευτικού που συμβάλλουν στη συνοχή των μαθητών της τάξης, προτείνονται τα εξής: ο εκπαιδευτικός «να κρατά αμερόληπτη στάση προς όλους τους μαθητές» (ποσοστό 62,2%), «να προσπαθεί να ενσωματώνει στην ομάδα της τάξης τους απομονωμένους μαθητές» (ποσοστό 17,7%), «να προσπαθεί να αποτρέπει το ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των μαθητών» (ποσοστό 11,7%), ώστε ο καθένας να δει τον εαυτό του ως αναγκαίο συστατικό μιας ελκυστικής γί' αυτόν ομάδας.

Αντί επιλόγου

Όπως διαπιστώνεται, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές παίζουν σημαντικό ρόλο στο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης. Τα θετικά συναισθήματα που εισπράττονται και εκπέμπονται στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων τους διαποτίζουν την ατμόσφαιρα της τάξης και ενεργοποιούν κίνητρα και διαθέσεις για διδασκαλία και μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην πρόληψη της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Argyle, M. / Cook, M. (1976). *Gaze and mutual gaze*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bayes, M. (1970). *An investigation of the behavioral cues of interpersonal warmth*. Miami: University of Miami.
- Blanchet, A. (1997). *Ψυχολογία ομάδων*. (μτφρ. Δ. Παπαδόπουλου). Αθήνα: Σαββάλας.
- Borich, G. (1999). *Effective teaching methods*. Colombo, Ohio: Merrill Publishing University Press.
- Βρεττός, Γ. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Cohen, L. / Manion, L. (1981). *Perspectives on classroom and school*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cortis, G. (1977). *The social context of teaching*. London: Open books.
- Daly, J./Kreiser, P. (1992). Affinity in the classroom. In V. Richmond / J. McCroskey (eds.), *Power in the classroom*, (pp. 121-143). New Jersey: Wiemann Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Druliner, J. / Prichard, H.(2003). We can handle this ourselves - Learning to negotiate conflicts. In T. Jones / R. Compton (eds.), *Kids working it out*. (pp. 89 - 108). U.S.A.: Jossey – Bass.

- Duck, S. (1999). *Relating to others*. Philadelphia: Open University Press.
- Edwards, C. (1997). *Classroom discipline and management*. Colombus, Ohio: Merrill.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (2000). Πώς οι μαθητές/τριες θέλουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. *Νέα Παιδεία*, 96, 70 - 83.
- Fontana, D. (1988). *Psychology for teachers*. London: Macmillan Publishers.
- Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Καΐλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ladson - Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers for African - American children*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1990). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μπακιριτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 87 - 109.
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Munn, P. / Johnstone, M. / Holling, C. (1990). Pupils' perceptions of effective disciplinarians, *British Educational Research Journal*, 16, 2, 191 - 198.
- Noddings, N. (1991). Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning. In C. Witherell / N. Noddings (eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in Education*, (pp. 157 – 170). New York: Teacher College Press.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1994). Σχέσεις καθηγητών - μαθητών, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 13, 141 - 156.
- Robertson, J. (1996). *Understanding teacher - student relationships*, London: Hodden and Stoughton.

- Robertson, J. (2000). Managing face to face communication in the classroom. In D. Whitebread (ed.), *The psychology of teaching and learning in the Primary School*, (pp. 41 – 56). London: Routledge Falmer.
- Roth, W. M. (2001). Gestures: Their role in teaching and learning, *Review of Educational Research*, 71, 3, 365 – 392.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). Εξουσιαστικές σχέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στη σχολική τάξη, *Μακεδόν*, 7, 65 - 71.
- Scheff, T. (1990). *Microsociology: Discourse, emotion and social structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tarlow, B. (1996). Caring: A negotiated process that varies. In S. Gordon / P. Brenner/N. Noddings (eds), *Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics and politics*, (pp. 56-82). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Walberg, H. (1986). Synthesis of research on teaching. In M. Wittrock (ed.), *Handbook for research on teaching*, (pp. 210-223). New York: Macmillan.

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης

Σαμπάνη Σωτηρία
Σχολική Σύμβουλος

Περίληψη

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και δίνεται έμφαση και προσοχή στα παιδαγωγικομεθοδολογικά προβλήματα και ιδιαίτερα στην πρακτικοθεωρητική τους αντιμετώπιση.

Κατάλληλες παιδαγωγικομεθοδολογικές προσεγγίσεις οδηγούν στη δημιουργία μιας οργανωμένης και αποτελεσματικής σχολικής τάξης, όπου κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τις ικανότητες του και ο δάσκαλος εκπληρώνοντας τη λειτουργία του ως διευκολυντής της μάθησης να κατευθύνει και να καθοδηγεί τους μαθητές στην αυτορρύθμιση της συμπεριφορά τους (Παπάς, 1999). Σε μια τέτοια τάξη τόσο ο δάσκαλος όσο και το παιδί έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα ορισμένων σταθερών κριτηρίων συμπεριφοράς και είναι σε θέση να συνεργαστούν για την τήρησή τους. Ο εκπαιδευτικός κατανοώντας τις συμπεριφορές των παιδιών, τη δική του καθώς και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, αναπτύσσει στρατηγικές προσέγγισης, που κάνουν τον έλεγχο της τάξης πιο αποτελεσματικό, μειώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και δημιουργούν ψυχολογικό κλίμα προσαρμοσμένο στην πραγματική φύση των ψυχολογικών τάσεων και αναγκών του παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά

ψυχολογικό κλίμα, συναισθηματική διαχείριση.

Ψυχολογικό κλίμα - Έννοια και σπουδαιότητα

Με τον όρο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Τα στοιχεία που απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι πολλά, τα σπουδαιότερα από αυτά η σχετική βιβλιογραφία τα έχει κατατάξει στους παρακάτω τομείς:

Συναισθηματικός τομέας: η συνοχή, η διενεκτικότητα, η διάσπαση που βιώνει ο μαθητής μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις του στην τάξη
τομέας κοινωνικής οργάνωσης: η δημοκρατικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η ανομοιογένεια της σύνθεσης της τάξης

τομέας εργασίας: ο καθορισμός στόχων, η υλική υποδομή, καθιέρωση κανόνων λειτουργίας κ.ά (Ματσαγγούρας, 1999).

Το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης επηρεάζει αποφασιστικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά και έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους
- εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές
- επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης
- παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις στους μαθητές
- δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα
- ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία
- αποτιμά θετικά την επιτυχία
- διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς
- προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία
- εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς τους μαθητές

Η εκπαιδευτική κοινότητα υποστηρίζει ότι η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, τις νοητικές ικανότητες και τις φυσικές δυνατότητες των μαθητών, αν θέλουμε να δημιουργήσουμε θετικό ψυχολογικό κλίμα και ένα σχολείο ευχάριστο, ελκυστικό και δημιουργικό (Τσιπλητάρης, 1996).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος

Το σημερινό σχολείο στοχεύει να δομήσει με «νέα στοιχεία» την εξελικτική πορεία των μαθητών, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας τεχνολογικής κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας. Να διαμορφώσει δηλαδή μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, η οποία θα μπορεί να μεταβεί από το «στάδιο του εγώ» στο «εμείς» και στην «αποδοχή του άλλου», αναπτύσσοντας ταυτόχρονα με τη γνώση κοινωνική και συναισθηματική προστασία.

Η παιδαγωγική του αιώνα μας στηρίζεται στην αντιαυταρχικότητα, στο διάλογο, στην αυτενέργεια, στην αυτονομία, στη συνεργασία, στο σεβασμό της παιδικής προσωπικότητας και στην αγάπη, μια αγάπη που αγγίζει και γοητεύει την παιδική ψυχή και δε τη δυναστεύει (Χρυσ αφίδης, 2002).

Είναι κοινή διαπίστωση ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι πολύ θεωρητική και δε βοηθάει αποτελεσματικά τον αρχάριο ιδίως εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει το περίφημο «σοκ της πράξης». Οι εκπαιδευτικοί για να είναι εποικοδομητικοί διαχειριστές της τάξης τους, θα πρέπει να είναι συναισθηματικά διαθέσιμοι, ώστε να κινητοποιούν και να δραστηριοποιούν τους μαθητές να κατακτούν τη γνώση συμμετοχικά –

διερευνητικά – πειραματικά – ανακαλυπτικά – δημιουργικά .Για να πετύχει στον ανανεωμένο ρόλο του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να στηρίζεται σε παιδαγωγικοδιδασκτικές δεξιότητες και πρακτικές, που θα δημιουργούν κατάλληλο πνευματικό – συναισθηματικό περιβάλλον και θα εξασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000). Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω:

Επικοινωνία

Είναι μια ευρεία έννοια που καλύπτει όλα τα επίπεδα, στα οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν μηνύματα: περιλαμβάνει τις πληροφορίες που λαμβάνουν και μεταδίδουν, τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι πληροφορίες αυτές καθώς και το πώς νοηματοδοτούνται. Κατά συνέπεια η επιτυχημένη ή μη επικοινωνία αποτελεί ίσως τον καθοριστικότερο παράγοντα για το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός, το βαθμό στον οποίο θα καταφέρει να αναπτύξει την προσωπικότητα του και τελικά το βαθμό προσαρμογής και λειτουργικότητας του μέσα στην κοινωνία (Τσαπρούνης, 2002). Μπορεί δε να είναι λεκτική ή μη λεκτική.

Η διεργασία της επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, παρά τη σημασία της, συχνά παραμελείται από την παιδαγωγική πρακτική ή αντιμετωπίζεται με στερεότυπους κανόνες, οι οποίοι αδυνατούν να καλύψουν όλες τις επικοινωνιακές ανάγκες του σχολικού συστήματος και εξελίσσεται δυναμικά μαζί με τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, αφενός, διότι αφορά τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ πολλών προσώπων σε διαφορετικούς ρόλους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, διευθυντές κ.ά.) και, αφετέρου, διότι το σχολικό σύστημα αποσκοπεί στην κάλυψη πολλών και διαφορετικών σκοπών (μάθηση, ανάπτυξη προσωπικότητας, κοινωνική προσαρμογή κ.ά.) (Μπακιρτζής, 1996).

Ενεργητική παρουσία και προσεκτική ακρόαση

Η ενεργητική παρουσία εκφράζεται κυρίως από μη λεκτικούς και λεκτικούς τρόπους όπως η βλεμματική επαφή, το χαμόγελο, μικρές ενθαρρύνσεις, νεύματα του κεφαλιού ή άλλες μικρές εκφραστικές ή λεκτικές νύξεις που δείχνουν ότι ο δάσκαλος παρακολουθεί και προτρέπει τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως αφήγηση κ. ά. (Παπάς, 2000).

Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού

Αυτοαντίληψη είναι ένα είδος αξιολόγησης που κάνει, και συνήθως διατηρεί, το άτομο κυρίως για τον εαυτό του. Εκφράζει την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία του προς τον εαυτό του και φανερώνει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και

αξιόλογο. Πολλοί θεωρούν την αυτοαντίληψη συνώνυμη με την αυτοεκτίμηση. Δε θα έπρεπε όμως να συγχέονται οι δύο αυτές έννοιες. Στην ουσία η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας μας και αναφέρεται σ' ένα γενικότερο προβληματισμό σχετικά με την κατάσταση του εαυτού. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά, αναφέρεται σε συναισθήματα αυτοαποδοχής και σεβασμού και δείχνει το βαθμό στον οποίο αποδέχεται και επιδοκιμάζει κάποιος τον εαυτό του (Παπαδάτος, 1991).

Ο εκπαιδευτικός με υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη βοηθά τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις εν λόγω δεξιότητες και να αποκτήσουν αυτογνωσία.

Αυτοεκπληρούμενη προφητεία: Ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του «Πυγμαλίωνα»

Η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» είναι μια πρόβλεψη αναφορικά με ένα μελλοντικό γεγονός, η οποία με τη σειρά της αυξάνει την πιθανότητα να συμβεί αυτό το γεγονός (Fontana, 1996).

Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία βρίσκει συχνά εφαρμογή στην εκπαίδευση, όπου ο εκπαιδευτικός έχει τη «δυνατότητα» να προβλέψει συνειδητά την εξέλιξη ή την επίδοση ενός παιδιού και ασυνείδητα πλέον να κάνει τις προβλέψεις του αυτές πραγματικότητα. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους οι επιδιώξεις του εκπαιδευτικού για ένα μαθητή ασυνείδητα μεταβιβάζονται και εκπληρώνονται:

Κλίμα

Η συναισθηματική διάθεση ή το πνεύμα επικοινωνίας που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός για το μαθητή, συχνά μεταδίδεται με μη λεκτικό τρόπο π.χ. χαμογελώντας πιο συχνά στο συγκεκριμένο μαθητή, έχοντας πιο συχνή οπτική επαφή κ.ά.

Επανατροφοδότηση

Η ενισχυτική πληροφόρηση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός πιο συχνά επαινεί παρά επικρίνει τους μαθητές από τους οποίους έχει μεγαλύτερες επιδιώξεις.

Ενίσχυση:

Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν περισσότερο τη συμμετοχή των μαθητών από τους οποίους έχουν μεγάλες προσδοκίες μέσα από τη λεκτική ή μη λεκτική συμπεριφορά τους. Πολύχρονες έρευνες υποστηρίζουν την υπόθεση ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορούν να «προβλέψουν» αλλαγές στην επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών, ανεξάρτητα από τις προηγούμενες επιδόσεις και τα κίνητρό τους. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας με αποτελεσματικό

τρόπο την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», μέσω θετικών και όχι αρνητικών προσδοκιών, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να γίνουν οι δικοί τους πυγμαλίωνες, δηλαδή, να προβλέψουν και να «διαμορφώσουν» μαθητές δημιουργικούς και επιτυχημένους (Fontana, 1998).

Επιπλέον παιδαγωγικές δεξιότητες και πρακτικές που οφείλει να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι:

- Οργάνωση και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου
- Διαχείριση και συνδιοίκηση με τους μαθητές της σχολικής τάξης με δημοκρατικό έλεγχο
- Συνεργασία με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς.
- Προγραμματισμός και σχεδιασμός της διδασκαλίας για την επιτυχία σκοπών και στόχων του αναλυτικού προγράμματος.
- Τεχνικές ενθάρρυνσης των μαθητών με σκοπό την οικοδόμηση γνώσεων- στάσεων- δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2003).
- Αξιοποίηση όλων των μορφών της πολλαπλής νοημοσύνης.

Παιδαγωγικομεθοδολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης και ελέγχου της σχολικής τάξης

Οι εκπαιδευτικοί για να συνδημιουργήσουν μαζί με τους μαθητές τους θετικό ψυχολογικό κλίμα και δημοκρατικό έλεγχο - διαχείρισης της τάξης - οφείλουν ενδεικτικά να έχουν υπόψη τους τα εξής:

Να είναι αμερόληπτοι και συνεπείς: η πραγματική ή φανταστική αδικία μπορεί να τροφοδοτήσει μνησικακίες και εχθρότητες στα παιδιά (Comol, 2000).

Να αποφεύγουν περιττές απειλές: δεν αποτελούν δόκιμο παιδαγωγικό μέτρο οι απειλές, όταν όμως θεωρούνται αναπόφευκτες για την πειθαρχία των μαθητών θα πρέπει να είναι ανάλογες προς το παράπτωμα και ρεαλιστικές (Ξωχέλλης, 1997- 98).

Να είναι ακριβείς: ένας εκπαιδευτικός που φτάνει αργοπορημένος στην αίθουσα, όχι μόνο δίνει το κακό παράδειγμα, αλλά μπορεί και να αναγκαστεί να επιβάλλει την τάξη, προκειμένου να αρχίσει το μάθημα.

Να αποφεύγουν το θυμό: Ο δάσκαλος που χάνει την ψυχραιμία του μπορεί να πει και να κάνει εν θερμώ πράγματα για τα οποία θα μετανιώσει αργότερα.

Να αποφεύγουν την υπερβολική οικειότητα: είναι προτιμότερο να ξεκινά κανείς κάπως τυπικά με την τάξη και να γίνεται πιο οικείος καθώς τη γνωρίζει καλύτερα.

Να προκαλούν την προσοχή: οι γενικές εκκλήσεις για ησυχία και τάξη δεν είναι τόσο αποτελεσματικές, όσο το να φωνάζουμε άμεσα το όνομα του παιδιού ή των παιδιών που κάνουν φασαρία, προκαλώντας έτσι την προσοχή της τάξης (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Να βρίσκονται σε ετοιμότητα: ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του δασκάλου που ελέγχει ικανοποιητικά την τάξη είναι ότι δείχνει να ξέρει πάντα τι ακριβώς συμβαίνει στην τάξη (Παπάς, 1997).

Να χρησιμοποιεί θετική γλώσσα: η έμφαση θα πρέπει να δίνεται πάντα σ' αυτό που θέλουμε να κάνουν τα παιδιά και όχι σ' αυτό που πρέπει ν' αποφύγουν.

Να φέρονται με αυτοπεποίθηση: ο δάσκαλος εισπράττει πάντοτε αυτό που προσδοκά από την τάξη (Χατζηδήμου, 2001).

Να χρησιμοποιούν το νόμο των φυσικών συνεπειών: Αυτό που υποστηρίζει ουσιαστικά ο νόμος των φυσικών συνεπειών είναι ότι, όταν ένα παιδί διαπράττει ένα παράπτωμα, θα διδαχθεί πιο γρήγορα αν, αντί να τιμωρηθεί με την επιβολή μιας αυθαίρετης ποινής, αφεθεί να υποστεί τις συνέπειες του παραπτώματός του.

Οι παραπάνω μεθοδολογικές προσεγγίσεις έχουν επιστημονικο-παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς, αλλά δεν μπορούν να αποτελέσουν συνταγές ή πρεπολογία, ούτε να επιλύσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην τάξη, απλώς να τα προσεγγίσουν.

Ο ρόλος της παιδαγωγικής συμβουλευτικής στο χτίσιμο καλύτερης σχέσης με τους μαθητές

Μια από τις βασικές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού σήμερα είναι η παιδαγωγική – συμβουλευτική διάσταση, γι' αυτό κι ένας εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να είναι εξοικειωμένος με τις δεξιότητες της επικοινωνίας, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα κλίμα στην τάξη, που να ευνοεί τη μάθηση. Σ' ένα τέτοιο κλίμα τα παιδιά μπορούν να διερευνούν τα συναισθήματά τους, τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους, να αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως υπάρξεις με δυνατότητες και να βιώνουν την εμπειρία τους, να κάνουν τις επιλογές τους και να αναλαμβάνουν την ευθύνη των επιλογών αυτών (Χατζηχρήστου, 2003).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Rogers (1942, 1951) βασικές προϋποθέσεις που διευκολύνουν την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι οι ακόλουθες:

Ενσυναίσθηση - Κατανόηση: Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην προσπάθεια ενός ανθρώπου να κατανοήσει έναν άλλο άνθρωπο «σαν να» είναι το άλλο πρόσωπο, δηλαδή να μπει στη θέση του άλλου.

Ζεστασιά και άνευ όρων θετική αναγνώριση: Είναι η αποδοχή και η εκτίμηση που αποδίδεται στο μαθητή χωρίς τη διατύπωση κρίσεων για τη στάση, τη συμπεριφορά του ή την προσωπικότητά του.

Αυθεντικότητα και Αυτοαποκάλυψη: Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι γνήσια διαθέσιμος απέναντι στο μαθητή του και να είναι ανοιχτός σε σχέση με τις δικές του εμπειρίες χωρίς να είναι επίπλαστος και υποκριτικός. Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού διευκολύνει τη μάθηση, προσφέρει ψυχολογική βοήθεια, στήριξη στους

μαθητές του, και αποτρέπει προβλήματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς με την πρόληψη και ανάπτυξη μαθητικών δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας

Από τις δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας αναφέρουμε τα «διπλά μηνύματα»

Διπλά μηνύματα

Στόχος: η άσκηση των παιδιών στον εντοπισμό και την αναγνώριση των αντιφατικών μηνυμάτων μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας.

Διαδικασία: χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες και σε κάθε ομάδα χορηγούμε εικονο-γραφημένους διαλόγους δύο ή περισσότερων προσώπων στους οποίους υπάρχει εμφανής αντίφαση μεταξύ του λεκτικού μηνύματος που αναγράφεται στο διάλογο και του μη λεκτικού που φαίνεται στη φωτογραφία, τις χειρονομίες, τους μορφασμούς και τα εν γένει στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στη συνέχεια καλούμε τα παιδιά να εντοπίσουν τα «διπλά μηνύματα».

Άξονες συζήτησης

Πώς αντιμετωπίζουμε τα «διπλά μηνύματα»;

Πόσο συχνά τα παρατηρούμε στην καθημερινή μας συνδιαλλαγή π.χ. στην επικοινωνία μας με τους ανθρώπους;

Για ποιους πιθανούς λόγους ένας άνθρωπος μπορεί να στέλνει «διπλά μηνύματα»; (Χατζηχρήστου, 2003).

Η συμβολή της συναισθηματικής αγωγής στη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος δράσης και δημιουργίας.

Η συναισθηματική εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση αναφέρεται σε όλες τις ικανότητες που αποτελούν τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Με τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να αντιμετωπίζει δημιουργικά τις αντιξοότητες και να επιδεικνύει κατανόηση προς άλλους.

Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ιδιότητες όπως αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχο, ενδιαφέρον και κατανόηση.

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια και κατάλληλη ευαισθητοποίηση μπορούν να αποτελέσουν τους φορείς της συναισθηματικής αγωγής, δίνοντας ένα νέο περιεχόμενο στα μαθήματα που διδάσκονται στη σχολική τάξη. Μπορούν να δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή των λύσεων, να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική

των άλλων και να ασκούνται στον έλεγχο και το χειρισμό των δυσάρεστων ιδίως συναισθημάτων (Goleman, 1998).

Γενικότερα, η συναισθηματική αγωγή και η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης προετοιμάζει ουσιαστικά τους μαθητές να γίνουν δεκτικοί σε έννοιες όπως η διαφορετικότητα, ο αμοιβαίος σεβασμός, η κατανόηση απέναντι στο συνάνθρωπο. Επιπλέον, τα ίδια τα παιδιά διερευνώντας και κατανοώντας τον εσωτερικό τους κόσμο έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν καλύτερα τις δυνατότητές τους και να αισθάνονται πιο χαρούμενα και δημιουργικά (Μάνος, 1993).

Δραστηριότητες αναγνώρισης, έκφρασης συναισθημάτων

Ενδεικτικά αναφέρουμε τον «αναγραμματισμό».

Αναγραμματισμός

Στόχος: να εξοικειωθούν τα παιδιά με το λεξιλόγιο των συναισθημάτων.

Διαδικασία: μοιράζεται στους μαθητές ένα φυλλάδιο, το οποίο περιέχει 15 συναισθήματα αναγραμματισμένα και οι μαθητές καλούνται να τα βρουν. Τα 15 συναισθήματα καταγράφονται στον πίνακα και χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στα ευχάριστα και στα δυσάρεστα. Στη συνέχεια τα παιδιά αναφέρουν προσωπικές εμπειρίες, στις οποίες βίωσαν ένα από τα συναισθήματα που έχουν επιλέξει (Χατζηχρήστου, 2003).

Ενδεικτικά Παραδείγματα αντιμετώπισης ειδικών θεμάτων

Το συνεσταλεμένο παιδί

Τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί:

- Να μιλούν στο παιδί αργά και ήρεμα. Να δίνουν στο παιδί χρόνο για να απαντήσει σε μια ερώτηση.
- Να αποδεχτούν το παιδί ως ενιαία οντότητα. Η συστολή είναι μόνο μια πτυχή του χαρακτήρα ενός παιδιού.
- Να αναπτύσσουν αυτοεκτίμηση έτσι ώστε το παιδί να αποκτήσει την ασφάλεια και την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για να αναλαμβάνει κινδύνους και να εντάσσεται σε νέες καταστάσεις.
- Να αφήνουν το παιδί να βοηθά μικρότερα παιδιά (Miller, 2003).

Το αποθαρρυσμένο παιδί

Τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί:

- Να δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον και να ενθαρρύνουν το παιδί. Να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή του.
- Να ενισχύσουν το παιδί. Να παρέχουν επαρκείς ευκαιρίες για την επιτυχία του παιδιού και να το βοηθούν στην τάξη.
- Να ενθαρρύνουν το παιδί να συμμετέχει σε συζητήσεις και δραστηριότητες στις οποίες δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

- Να βεβαιώνονται ότι το παιδί έχει κατανοήσει την εργασία και έχει τα κατάλληλα υλικά.
- Να αγνοήσουν το «δεν μπορώ» και να θεωρήσουν δεδομένο ότι το παιδί θα κάνει την εργασία του.
- Να του δώσουν επιλογές για το ποια προβλήματα στην εργασία του χρειάζεται να επεξεργαστεί πρώτα, ποιο μολύβι να χρησιμοποιήσει κ.ά.
- Να ενισχύσουν την προσπάθεια και να επαινέσουν το παιδί για τη δουλειά του και την ανάληψη ρίσκων κ.ά. (Miller, 2003).

Ο επιθετικός μαθητής

Τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί:

- Να καθιερώσουν δημοκρατικούς, δίκαιους και σαφείς κανόνες στην τάξη όσον αφορά τη συμπεριφορά των παιδιών και να τους εφαρμόζουν με συνέπεια. Η ψυχολογική και σωματική βία δεν θα γίνονται ανεκτές και θα επιφέρουν άμεσες συνέπειες.
- Να αναπτύξουν μια σχέση εμπιστοσύνης με το μαθητή και να εμπνέουν αφοσίωση.
- Να διαχωρίσουν την πράξη από το άτομο που τη διαπράττει. Να δείξουν στο παιδί ότι το συμπαθούν, αλλά και ότι δεν θα ανεχτούν τη σωματική ή ψυχολογική βία που ασκεί στους άλλους.
- Να επαινούν το παιδί όταν επιδεικνύει αρμόζουσα συμπεριφορά και να αποφεύγουν την άσκοπη προσοχή σε ανάρμοστες ενέργειες.
- Να προσφέρουν ευκαιρίες στο παιδί, ώστε να κερδίσει την προσοχή με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.
- Να αποτελούν πρότυπο σεβασμού.
- Να προσπαθούν να αναπτύξουν κατανόηση.
- Να το ρωτούν πως θα ένιωθαν οι άλλοι σε μια δεδομένη κατάσταση.
- Να βοηθούν το μαθητή να αναγνωρίσει και να εκφράσει τα αισθήματά του με τον κατάλληλο τρόπο.
- Να εξερευνούν πιθανά μαθησιακά προβλήματα ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και να λαμβάνουν μέτρα για να τα αντιμετωπίσουν. Το παιδί μπορεί να ενεργεί με αυτό τον τρόπο για να καλύψει μια αίσθηση ακαδημαϊκής αποτυχίας.
- Να συναντώνται με τους γονείς για να συζητήσουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού και να εξηγήσουν τους σχολικούς κανόνες για τις συνέπειες μιας τέτοιας συμπεριφοράς.
- Να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολικού προγράμματος, να επαγρυπνούν όλοι για σημάδια οικογενειακής κακοποίησης και να αναφέρουν τέτοια περιστατικά όπου και όταν χρειαστεί κ.ά.(Fontana, 1998).

Επίλογος

Οι παιδαγωγικοδιδασκτικές δεξιότητες και πρακτικές, η συμβουλευτική παρέμβαση του δασκάλου και η συναισθηματική αγωγή μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά στη σχέση του με την τάξη και με τον εαυτό του δημιουργώντας κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα.

Τις παραπάνω δεξιότητες ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις αποκτήσει εάν προχωρήσει συνετά, μεθοδικά, και με διάθεση να αναλύει προσεχτικά το τι συμβαίνει στην τάξη και στον ίδιο. Χρειάζεται υπομονή, πίστη στον εαυτό του, προθυμία να διδαχτεί από οποιαδήποτε εμπειρία παρουσιαστεί μπροστά του, αρνητική ή θετική, και αντοχή για να μη χάσει το θάρρος του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Goleman, Daniel (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cornol, L. (2000). *Looking at Homework Differently*. *The Elementary School Journal*, 100, 5, (pp. 529-548).
- Δανασσής – Αφεντάκης, Α. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fontana, D.(1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fontana, D.(1998). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας
- Μάνος, Κ. (1993). *Παιδαγωγική – Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Miller, B. (2003). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη*. Ν. Σμύρνη: Εκδόσεις Ελληνικό Ινστιτούτο Μελέτης και Έρευνας των Δυσκολιών Μάθησης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπακιριτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1997-98). *Σχολείο και Εκπαιδευτικοί μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις*. Περ. Μακεδόν, τ.4, σ. 3-20.
- Παπαδάτος, Ι. (1991). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών Σχολικής ηλικίας και αντιμετώπισής τους*. ΕΛΕΣΥΠ, τεύχος 18-19, σ. 29-42.
- Παπάς, Αθ. (2000). *Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός.

- Παπάς, Αθ. (1997). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί.
- Παπάς, Αθ. (1999). *Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δελφοί.
- Rogers, C.R.(1942). *Counseling and psychotherapy*. Bonston: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy:its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Τσαπρούνης, Αθ. (2002). *Η Συμβουλευτική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Χατζηδήμου, Ν. (2001). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου Χ. (2003). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Χορηγός Ίδρυμα Λεβέντη
- Χρυσοφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg

Προγράμματα ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού με τη βοήθεια βιωματικών μεθόδων ως μέσα αντιμετώπισης των προβλημάτων σχολικής τάξης

Γαρυφαλλιά – Μαρία Πρεπουτσίδου, MEd, PhD

Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας

Δ/νση Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Τα προγράμματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών αποτελούν ένα βοηθητικό εργαλείο αντιμετώπισης των προβλημάτων που εμφανίζονται στη σχολική τάξη. Βασίζονται σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και προϋποθέτουν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Μέσα από τέτοια προγράμματα τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς και λειτουργικούς τόσο για τα ίδια όσο και για τους γύρω τους.

Λέξεις-κλειδιά

Πρόγραμμα Ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, βιωματικές μέθοδοι.

Το σχολείο του σήμερα και οι μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες

Ο θυμός, η επιθετικότητα, το άγχος, οι φοβίες και οι συγκρούσεις είναι συναισθήματα και συμπεριφορές που εμφανίζονταν πάντα στη σχολική ζωή και αντιμετωπιζονταν με διάφορους τρόπους αποτελεσματικούς και μη. Τα τελευταία χρόνια η συχνότητα εμφάνισής τους έχει αυξηθεί. Οι λόγοι ποικίλοι. Οι βασικότεροι είναι κοινωνικοί όπως οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας, στις συνθήκες εργασίας και στον τρόπο ζωής.

Η οικογένεια

Η οικογένεια από ανοιχτή και πολυπληθής μετατράπηκε σε πυρηνική ή μονογονεϊκή, με αποτέλεσμα η διαπαιδαγώγηση και φροντίδα των παιδιών να επιφορτίζεται σε ένα ή το πολύ δυο άτομα. Η γυναίκα βγήκε στο χώρο εργασίας, με ωράρια ανταγωνιστικά με αυτά των αντρών, διαφοροποιώντας τους οικογενειακούς ρόλους. Παρατηρείται λοιπόν και οι δυο γονείς να εργάζονται με εντατικούς και απαιτητικούς ρυθμούς, να λείπουν αρκετές ώρες από το σπίτι και τη φροντίδα των παιδιών να αναλαμβάνουν συχνά άτομα που δεν έχουν συγγενικούς δεσμούς με τα παιδιά, δε μιλούν την ίδια μητρική γλώσσα, και δεν μένουν με το παιδί πάνω από ένα εξάμηνο ή ένα σχολικό έτος.

Συνέπεια αυτού είναι τα παιδιά να μην αναπτύσσουν σταθερούς συναισθηματικούς δεσμούς με κάποιους ενήλικες (αφού οι γονείς έχουν πολύ λίγο χρόνο διαθέσιμο για να ασχοληθούν ουσιαστικά με τα παιδιά τους και οι παππούδες και οι γιαγιάδες δεν υποκαθιστούν πια τους ρόλους αυτούς), με αποτέλεσμα να γίνονται ανασφαλή, αγχώδη και σε ποιο προχωρημένες καταστάσεις να εμφανίζουν καταθλιπτικά επεισόδια, δυσκολίες στην επικοινωνία και στη δημιουργία σχέσεων οι οποίες είναι ουσιαστικές για την ομαλή ανάπτυξη του ατόμου τόσο στην παιδική ηλικία όσο και στην ενήλικη ζωή του.

Η εργασία

Στο χώρο της εργασίας τώρα η ανεργία και η ανταγωνιστικότητα αυξάνονται με γρήγορους ρυθμούς με συνέπεια να απαιτούνται από τα παιδιά ιδιαίτερα προσόντα τα οποία πρέπει να αποκτηθούν από πολύ νωρίς για να τα διαφοροποιήσουν από τα άλλα παιδιά (ξένες γλώσσες, μουσικές δραστηριότητες, χορός, άθληση, κ.ά.) και να τα καταστήσουν ανταγωνιστικά όταν θα βγουν στην αγορά εργασίας. Τα περισσότερα από αυτά τα προσόντα – ικανότητες αποκτιούνται μέσα από μια εκπαίδευση παραδοσιακής μορφής η οποία είναι δασκαλοκεντρική και με περιορισμένο βαθμό διασκέδασης. Αποτέλεσμα αυτής της τάσης είναι ο διαθέσιμος χρόνος για παιχνίδι και χαλάρωση αν δεν είναι ανύπαρκτος να είναι αμελητέος σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών σε αυτές τις ηλικίες.

Ένας άλλος παράγοντας που περιορίζει τα παιδιά από το παιχνίδι είναι η έλλειψη χώρου για παιχνίδι στις γειτονιές και η μειωμένη ασφάλεια κίνησης των παιδιών στη χωρίς την παρουσία των γονιών τους.

Το σχολείο

Το σχολείο από τη μεριά του παρόλο που προσπαθεί να προσαρμοστεί στις νέες κοινωνικές συνθήκες και απαιτήσεις παρουσιάζει μια ανακολουθία σε ρυθμούς και εξέλιξη. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι δεν έχουν γίνει ουσιαστικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τις τελευταίες δεκαετίες οι οποίες να λάβουν σοβαρά υπόψη τις καινούριες ανάγκες που εμφανίστηκαν.

Πιο συγκεκριμένα το σχολείο τουλάχιστον για την πλειοψηφία των εκπ/κών που βρίσκονται εν ενεργεία έχει ρόλο παιδαγωγικό και πολύ λιγότερο ψυχολογικό. Ο/Η εκπαιδευτικός εκπαιδευόταν πρωτίστως να διδάξει. Είχε κάποιες γνώσεις ψυχολογίας που του χρησίμευαν κυρίως στο να προσαρμόζει το γνωστικό κομμάτι στις ανάγκες διαφορετικών παιδιών. Δεν είχε όμως λάβει εκπαίδευση που να του παρέχει τη δυνατότητα να μελετά να διακρίνει να προλαμβάνει ή/και να αντιμετωπίζει/θεραπεύει τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.

Ο στόχος του σχολείου ήταν η κάλυψη των γνωστικών αναγκών των παιδιών. Όμως με το μεγάλο κενό που δημιουργείται από τη μη κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών, οι γνωστικές έρχονται δεύτερες. Πώς να μάθει ένα παιδί να διαβάζει και να γράφει, να συγκεντρώνει και να επεξεργάζεται πληροφορίες όταν αισθάνεται αγχωμένο, εγκαταλειμμένο συναισθηματικά και μετέωρο; Είναι σα να ζητά κανείς από έναν πεινασμένο να μάθει να χορεύει. Για να εξασκηθεί στο χορό πρέπει πρώτα να χορτάσει ή έστω να έχει φάει κάτι.

Οι εκπαιδευτικοί

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σήμερα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης έχουν ένα εκπαιδευτικό υπόβαθρο, που κάθε άλλο παρά έλαβε υπόψη τις συνθήκες αυτές. Η εκπαίδευσή τους αφορά σε συνθήκες άλλων εποχών και κοινωνικών αναγκών. Έτσι ο μέσος εκπαιδευτικός φαίνεται να αισθάνεται το ίδιο μετέωρος και αγχωμένος με το μαθητή, γιατί παρατηρεί τις αλλαγές, τις επιπτώσεις τους στην καθημερινότητα της δουλειά τους, χωρίς να μπορεί να τις διαχειριστεί με άνεση, ασφάλεια και σιγουριά. Συνέπεια αυτών είναι είτε η αύξηση του άγχους του, είτε μια αντίδραση αδιαφορίας ή/ και νέκρωσης απέναντι στο φαινόμενο που προκαλεί το άγχος (δηλαδή αφού δεν μπορώ να κάνω κάτι γι' αυτό αδιαφορώ και αδρανοποιούμε) με τελικό προσορισμό την επαγγελματική εξουθένωση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ανεπαρκή επαγγελματική στάση.

Παρόλα αυτά οι προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί είναι μεγάλες μιας και είναι επιτακτική ανάγκη να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται στη σχολική ζωή εξαιτίας αυτών των αλλαγών, και τα οποία δεν τους επιτρέπουν να εξασκήσουν αποτελεσματικά το διδακτικό τους έργο. Η ανάγκη τους αυτή εκφράζεται με ευκρίνεια από την επιθυμία και αναζήτηση συνεχούς και μακρόχρονης επιμόρφωσης και γνωριμίας με καινούρια μοντέλα αντιμετώπισης τόσο της παιδαγωγικής πράξης, όσο και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.

Οι γονείς

Τέλος και οι γονείς βιώνουν παρόμοια συναισθήματα άγχους, ανεπάρκειας, και κόπωσης. Ζώντας σε μια καθημερινότητα που απαιτεί από αυτούς πολλές ώρες εργασίας, έντονο ανταγωνισμό, με χαμηλές ή μέτριες οικονομικές αποδοχές, επαγγελματική ανασφάλεια και δίχως καμία βοήθεια από κάποιο κοντινό τους άτομο ασχολούνται με τα παιδιά τους πολύ λιγότερο από όσο επιθυμούν. Συνέπεια των παραπάνω είναι οι ενοχές, η απογοήτευση, σε κάποιες περιπτώσεις η απελπισία και η συμβολική ή πραγματική εγκατάλειψη της φροντίδας και διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Για να μειώσουν την ένταση αυτών των συναισθημάτων ψάχνουν να βρουν αποδοπομπιαίους τράγους για να εναποθέσουν τις ευθύνες τους, που δεν είναι άλλοι από το ίδιο το σχολείο και τους/τις

εργαζόμενους/ες. Στην ουσία απαιτούν με τον τρόπο αυτό να τους ανακουφίσει από το ρόλο τους και τις δυσκολίες που αυτός συνεπάγεται.

Από την άλλη όπως προαναφέρθηκε το σχολείο δεν είναι καθόλου προετοιμασμένο για να αντιμετωπίσει τις καινούριες απαιτήσεις και ανάγκες που προέκυψαν από τις αλλαγές στην κοινωνία και έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος που ο ένας ρίχνει τις ευθύνες στον άλλον για το γιατί δεν εξελίσσονται όπως θα έπρεπε τα παιδιά, δημιουργώντας συγκρούσεις και αντιπαλότητες και δουλεύοντας ενάντια στην εξέλιξη αυτών για τα οποία και οι δυο ενδιαφέρονται.

Εναλλακτικές προτάσεις αντιμετώπισης των νέων αναγκών στο πλαίσιο του σχολείου

Η πραγματικότητα είναι ότι το σχολείο και να το επιθυμούσε δεν μπορεί από μόνο του, να υποκαταστήσει τους γονείς, τους παππούδες και τις γιαγιάδες, να καλύψει όλες ή τις περισσότερες συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών και γενικότερα να χάσει τον παιδαγωγικό του ρόλο και να εστιαστεί αποκλειστικά σε έναν ψυχοκοινωνικό ρόλο. Δεν φαίνεται να είναι εφικτό κάτι τέτοιο και είναι συζητήσιμο πόσο χρήσιμο θα ήταν να συμβεί.

Αυτό όμως που μπορεί να κάνει αποτελεσματικά είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν τις ικανότητες/δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να ζήσουν καλά στις νεοδιαμορφούμενες κοινωνικές συνθήκες. Μπορεί επίσης να τους παρέχει ασφάλεια, σταθερότητα, γνώση του εαυτού τους, καλλιέργεια της ικανότητας να επικοινωνούν να επιλύουν τις συγκρούσεις τους, να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και να αναγνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα του άλλου, κ.λ.π. Δηλαδή να τα βοηθήσει να καλλιεργήσουν ή/και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε τέτοιο βαθμό που να μπορούν να είναι λειτουργικά, τόσο για τα ίδια, όσο και για τους άλλους.

Αυτά μπορούν να επιτευχθούν αν οι εκπαιδευτικοί δεχτούν σχετική εκπαίδευση και τα συνδυάσουν με το διδακτικό ρόλο του σχολείου. Σίγουρα το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει ως θεραπευτικό κέντρο των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που εμφανίζουν τα παιδιά -τουλάχιστον όχι ως αυτόνομος φορέας, δεν είναι αυτός ο λόγος ύπαρξής του. Μπορεί όμως να συνεισφέρει και στον τομέα αυτό με την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικούς φορείς που ασχολούνται με το παιδί και τους διάφορους τομείς ανάπτυξής του, όπως είναι η ψυχική ανάπτυξη, η σωματική ανάπτυξη, η διανοητική ανάπτυξη κ.ά.

Το σχολείο λοιπόν μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος πρόληψης των προβλημάτων που δημιουργούνται εξαιτίας των αλλαγών στις κοινωνικές

συνθήκες, αλλά και ως χώρος αντιμετώπισης κάποιων από αυτά τα οποία δεν είναι ιδιαίτερα σοβαρά. Ειδικά στα πλαίσια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού είναι τα πλέον κατάλληλα για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, ώστε να δημιουργηθούν οι βάσεις για να μπορέσουν τα παιδιά να περάσουν σε μια λειτουργική εφηβεία η οποία θα τα οδηγήσει σε μια ενηλικίωση που θα διακρίνεται από ωριμότητα και ικανοποίηση τόσο σε προσωπικό, όσο και κοινωνικό επίπεδο, αλλά και που θα ανακουφίσει όχι μόνο τους νέους, αλλά και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους.

Κάποιες προτάσεις για το τι μπορεί να κάνει το ίδιο το σχολείο στο ευρύτερο πλαίσιο του είναι οι ακόλουθες:

- Να θέσει όρια και μια κοινή γραμμή γενικών κανόνων που θα σέβεται και θα ακολουθεί όλη η σχολική κοινότητα με στόχο την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Καλό είναι αυτοί οι κανόνες να καθορίζονται με τη βοήθεια των ίδιων των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Η ύπαρξη ορίων προσφέρει στα παιδιά ασφάλεια, ηρεμία και προωθεί την ωρίμανσή τους.
- Να ανοίξει στην εγγύτερη και στην ευρύτερη κοινότητα. Να ευνοήσει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των γονέων μεταξύ τους. Να προωθήσει το αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας ανακοινώνοντάς το ή/και εμπλέκοντας την τοπική αυτοδιοίκηση, κυβερνητικές ή μη οργανώσεις και άλλους φορείς. Στόχος αυτής της προσπάθειας είναι να βιώνουν τα παιδιά τη σχολική ζωή ως ένα μέρος της υπόλοιπης ζωής και όχι ως κάτι αποσπασματικό και απομονωμένο. Αλλά και η υπόλοιπη κοινότητα επίσης μέσα από τέτοιες δράσεις θα μάθει να αντιμετωπίζει το σχολείο ως ένα ενεργό μέλος της το οποίο ζει, δρα και αναπτύσσεται σε αλληλένδετη σχέση με αυτή. Αυτό θα αποτελέσει και μια εμπειρία στα παιδιά για το πώς δημιουργείται, εδραιώνεται και εξελίσσεται μια σχέση ευρύτερης μορφής.
- Ο χώρος του σχολείου πρέπει να είναι λειτουργικός και φιλικός για το παιδί. Η αισθητική του χώρου είναι ιδιαίτερα σημαντική και δεν απαιτεί πάντα υπέρογκα ποσά όπως συχνά χρησιμοποιείται ως δικαιολογία για την έλλειψη των κατάλληλων υποδομών. Για τη βελτίωση της αισθητικής του χώρου και των υποδομών μπορούν να συμβάλλουν και οι ίδιοι οι γονείς όπως και οι τοπικοί παράγοντες ως χορηγοί.
- Να διασφαλιστεί μια συχνή και σταθερή ενδοσχολική επιμόρφωση. Η διεύθυνση του σχολείου και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να απευθύνονται σε τακτικά χρονικά διαστήματα σε φορείς της περιοχής τους για να εξασφαλίζουν ταχύρυθμη επιμόρφωση σε θέματα που τους απασχολούν. Μέσα στο πλαίσιο αυτό το κάθε σχολείο μπορεί να αναλάβει τη δημιουργία επιμορφωτικών συναντήσεων που θα είναι ή όχι ανοικτές και σε άλλους συναδέλφους γειτονικών και μη σχολείων και θα συνδιοργανώνονται σε συνεργασία με τις Δ/νεις Εκπαίδευσης, τους τοπικούς φορείς ή τα κοντινότερα πανεπιστήμια. Εκτός από τους/

τις Σχολικούς/ες Συμβούλους και τους Υπευθύνους Καινοτόμων Δράσεων που έργο τους είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της περιοχής τους, υπάρχουν και φορείς που ασχολούνται με θέματα σχετικά με την εκπαίδευση και οι οποίοι είναι μέσα στο έργο τους να παρέχουν κάποια μορφή εκπαίδευσης δίχως να χρειάζεται να πληρωθούν για αυτή. Τέτοιοι φορείς είναι τα Πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ, Κέντρα Πρόληψης του ΟΚΑΝΑ, Κέντρα Ψυχικής Υγείας, Νοσοκομεία, Τοπική Εκκλησία, κυβερνητικές και μη-κυβερνητικές οργανώσεις (π.χ. ο συνήγορος του παιδιού, UNICEF, αντικαπνιστικές οργανώσεις, Αντικαρκινική Εταιρεία, κ.ά.) καθώς και ιδιώτες που θα επιθυμούσαν να συμβάλλουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφίλοκερδώς.

Πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού

Η συμβολή της καλλιέργειας των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στην πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμφανίζονται στη σχολική ζωή

Το άτομο από τη ημέρα που γεννιέται παρουσιάζει ανάγκες τόσο σωματικές, όσο και ψυχικές. Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών θεωρείται σημαντική για το λόγο αυτό βρίσκουμε διαφορετικούς τρόπους να τις καλύψουμε. Στην περίπτωση που οι ανάγκες αυτές δεν καλυφθούν τότε ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε ατόμου μπορεί να εμφανιστούν ποικίλες συμπεριφορές οι οποίες πιθανόν να δημιουργήσουν δυσκολίες τόσο στο ίδιο το άτομο, όσο και στους γύρω του.

Το να μάθει ένα παιδί να εκφράζει τις ανάγκες του, να περιμένει και να μην απαιτεί πάντα την άμεση ικανοποίησή τους, ή να βρίσκει εναλλακτικούς τρόπους κάλυψής τους είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ολοκληρωμένη ανάπτυξή του και κατ' επέκταση για μια ποιοτικότερη ενήλικη ζωή.

Τα άτομα με ανεπτυγμένες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες εντάσσονται ομαλότερα στη ζωή και στην κοινωνία στην οποία ανήκουν, είναι πιο ευπροσάρμοστα σε αλλαγές και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες της ζωής. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αναπτύσσουν:

- κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους ικανοποίησης των αναγκών τους,
- τρόπους αντίδρασης απέναντι σε επιρροές και προκλήσεις,
- και τρόπους επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων.

Το σχολείο από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο είναι κατάλληλος χώρος για την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων. Άλλωστε αυτός πρέπει να είναι και ένας από τους καινούριους ρόλους του. Παλαιότερα τις δεξιότητες αυτές με τον έναν ή άλλο τρόπο τις καλλιεργούσε η οικογένεια ευρύτερη ή μη. Σήμερα που η δομή της οικογένειας έχει αλλάξει, που οι γονείς εργάζονται και

απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι και που το παιδί επίσης βρίσκεται πολύ συχνά εκτός σπιτιού (παρακολουθώντας φροντιστηριακά μαθήματα, τμήματα ξένων γλωσσών, σπορ, μουσικά τμήματα, κ.ά.) το σχολείο είναι ίσως ο μόνος χώρος στον οποίο βρίσκεται για τόσες πολλές ώρες συνεχόμενα. Μάλιστα όσον αφορά στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό ο/η εκπαιδευτικός είναι ίσως ο μόνος σταθερός ενήλικας με τον οποίο έρχεται σε επαφή για τόσο πολύ χρονικό διάστημα (ειδικά τα παιδιά που μένουν και στο ολοήμερο) και έχει ή μπορεί να δημιουργήσει σταθερούς δεσμούς επικοινωνίας και εμπιστοσύνης. Για το λόγο αυτό το σχολείο φαίνεται να είναι ο κατάλληλος χώρος για να αναπτυχθούν δράσεις τέτοιου τύπου, όπου τα παιδιά θα μάθουν να διαχειρίζονται και να ικανοποιούν αποτελεσματικά τις ανάγκες τους, δίχως να λειτουργούν εις βάρος του εαυτού τους και των γύρω τους.

Η ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται μέσω του σχεδιασμού και της οργάνωσης ενός προγράμματος που θα στηρίζεται σε βιωματικές μεθόδους και θα περιλαμβάνει βιωματικές δραστηριότητες οι οποίες θα εφαρμόζονται σταθερά και επαναλαμβανόμενα για ένα διάστημα τουλάχιστον δύο μηνών και με μια συχνότητα τουλάχιστον δυο ώρες εβδομαδιαίως.

Οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας σε ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης

Οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι τεχνικές που εφαρμόζονται ατομικά ή/ και σε ομάδες και στοχεύουν στην έκκληση του συναισθήματος των συμμετεχόντων. Τα άτομα βιώνουν με διάφορους τρόπους μια κατάσταση επεξεργάζονται τα συναισθήματά τους τα αναγνωρίζουν, τα εκφράζουν και μαθαίνουν να τα αντιμετωπίζουν με λειτουργικό και αποτελεσματικό τρόπο.

Μια βιωματική δραστηριότητα προϋποθέτει ενεργητική συμμετοχή των μελών της ομάδας στην οποία αναπτύσσεται και επηρεάζεται από την δυναμική της ομάδας αυτής. Η τάξη αποτελεί μια ομάδα με τη δική της δυναμική η οποία προκαλεί ποικίλες συμπεριφορές και αντιδράσεις και προσφέρει πρόσφορο έδαφος για την επεξεργασία στάσεων και συμπεριφορών.

Οι βιωματικές μέθοδοι είναι το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, προσομοίωση, το γράψιμο μιας ιστορίας, η συμβουλευτική, το διάγραμμα βιωματικών εμπειριών, το γενεαλογικό δέντρο, ο καθρέφτης, η δημιουργική έκφραση με σχήματα, ζωγραφική, κολλάζ, φωτογραφία, κ.ά.

Για να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένας/μια εκπαιδευτικός ένα πρόγραμμα παρέμβασης στην τάξη, το οποίο θα βασίζεται σε βιωματικές μεθόδους

χρειάζεται να γνωρίζει κάποιες βασικές αρχές που θα τον/ την βοηθήσουν να κάνει τη δουλειά του αποτελεσματικότερη.

Βασικές αρχές για την εφαρμογή ενός προγράμματος ανάπτυξης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης για να είναι αποτελεσματικό απαιτεί καλό σχεδιασμό, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση.

Προγραμματισμός, Χρονοδιάγραμμα και Ημερολόγιο δραστηριοτήτων

Η ολοκληρωμένη και αναλυτική οργάνωση του προγράμματος απαιτεί ύπαρξη προγραμματισμού, χρονοδιαγράμματος και ημερολογίου δραστηριοτήτων.

Ο προγραμματισμός αφορά στο:

- πότε θα γίνει το πρόγραμμα
- σε ποιους απευθύνεται
- για ποιο σκοπό υλοποιείται
- πώς /με τι μέσα/ υλικά θα υλοποιηθεί
- πόσο καιρό θα διαρκέσει, κ.ά.

Το χρονοδιάγραμμα αφορά:

- στα στάδια υλοποίησης του προγράμματος
- στους στόχους του
- στις δραστηριότητες που αφορούν στους αντίστοιχους στόχους
- στη διάρκεια της κάθε δραστηριότητας
- στην αξιολόγηση μερική και τελική του προγράμματος

Το ημερολόγιο της κάθε συνάντησης αφορά:

- στον τίτλο της δραστηριότητας
- στο στόχο της
- στη διάρκειά της
- στα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν
- στην περιγραφή της δραστηριότητας
- και στην αξιολόγησή της

Ο καλός σχεδιασμός και η οργάνωση ενός προγράμματος ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης δεν αρκούν από μόνα τους για να διασφαλίσουν την επιτυχία και αποτελεσματικότητά του, αν δεν υπάρχει επιθυμία εμπλοκής των παιδιών σε αυτό. Κάθε πρόγραμμα θα πρέπει να ξεκινά ως ανάγκη της ομάδας στόχου και το ιδανικό θα είναι να αποτελεί αίτημα της συγκεκριμένης ομάδας, διότι μόνο τότε υπάρχει ουσιαστική επιθυμία για εμπλοκή και συμμετοχή.

Δημιουργία αιτήματος

Σε κάποιες ομάδες το αίτημα είναι ξεκάθαρο ειδικά σε παιδιά γυμνασίου ή λυκείου, και έρχονται με αυτό στον εκπαιδευτικό, π.χ. ζητούν να ασχοληθούν με τρόπους προσέγγισης του άλλου φύλου, ή με τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων, ή με τεχνικές επικοινωνίας, κ.ά. Στα μικρότερα παιδιά κάτι τέτοιο δεν είναι πάντα εφικτό. Στην περίπτωση αυτή είναι ο/ η εκπαιδευτικός που πρέπει να δημιουργήσει το αίτημα με έμμεσους τρόπους, (π.χ. μια τάξη παρουσιάζει δυσκολία στην επικοινωνία και αλληπάλληλες συγκρούσεις. Ο/Η εκπαιδευτικός επιθυμεί να επεξεργαστεί σε ένα πρόγραμμα το θέμα αυτό. Πρέπει και τα παιδιά να είναι σύμφωνα με αυτή την επιθυμία ή θα πρέπει να τους δημιουργήσει την επιθυμία αλλιώς τόσο η συμμετοχή όσο και το αποτέλεσμα της δουλειάς θα είναι περιορισμένα).

Προσδιορισμός σκοπών και στόχων

Μετά τη δημιουργία του αιτήματος και αφού προσδιοριστούν με σαφήνεια οι ανάγκες των παιδιών σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα έρχεται η φάση της επιλογής των σκοπών και των στόχων. Οι σκοποί αφορούν στα γενικά σημεία τα οποία θέλουμε να πετύχουμε με την εφαρμογή του προγράμματος π.χ. να μειωθεί η επιθετικότητα στην τάξη. Κατόπιν ακολουθεί η επιλογή των στόχων οι οποίοι πρέπει να είναι σαφείς, σύντομοι, περιεκτικοί, υλοποιήσιμοι και προσαρμοσμένοι στις ανάγκες και δυνατότητες της τάξης που θα εφαρμοστούν. Η δημιουργία των σκοπών και των στόχων είναι πολύ σημαντική, γιατί με βάση αυτούς προσδιορίζεται το είδος των βιωματικών δραστηριοτήτων, ο αριθμός τους, οι συνδυασμοί τους και η διάρκειά τους. Επίσης τα παιδιά θα πρέπει να είναι κοινωνοί των στόχων αυτών και όπου είναι δυνατόν να συμμετέχουν στον προσδιορισμό τους.

Ο αριθμός των στόχων που θα επιτευχθούν μέσω του προγράμματος σχετίζεται άμεσα με το χρονοδιάγραμμα του προγράμματος. Ο προσδιορισμός της διάρκειάς του επηρεάζεται ουσιαστικά από τον αριθμό των στόχων προς επίτευξη. Επίσης το πλήθος των στόχων και η ποιότητά τους συνδέεται άμεσα με το είδος, τον αριθμό και τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που θα επιλεγθούν για να πραγματοποιηθούν στην τάξη.

Η κάθε δραστηριότητα μπορεί να καλύπτει έναν ή και περισσότερους στόχους με την προϋπόθεση ότι όλα αυτά είναι σαφή και προσδιορισμένα. Η διάρκεια της κάθε δραστηριότητας πρέπει να προσδιορίζεται και μπορεί να ποικίλει από 5 λεπτά ως μια ώρα. Στις μικρές ηλικίες θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η περιορισμένη δυνατότητα συγκέντρωσής τους σε μια δραστηριότητα, διότι σε περίπτωση που ξεπεραστεί το όριο αυτό η αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας μειώνεται.

Επίσης σημαντικό είναι να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα της κάθε ομάδας καθώς και ο αριθμός των μαθητών της κάθε τάξης. Σε πολυπληθής τάξεις (πάνω από 25 παιδιά) προτείνεται όπου είναι εφικτό, κατά τη διάρκεια των βιωματικών δραστηριοτήτων οι εμπυχωτές να είναι δυο, για να μπορούν να παρακολουθούν καλύτερα τα αποτελέσματα της δουλειάς των παιδιών.

Ο χώρος και ο κύκλος

Ο χώρος της τάξης θα πρέπει να διαμορφωθεί κατάλληλα και να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα φιλική και ευχάριστη. Θα πρέπει επίσης να υπάρχει χώρος να τοποθετηθούν οι καρέκλες σε κυκλική διάταξη και να μπορούν όταν χρειάζεται τα παιδιά να κινούνται άνετα μέσα στο χώρο. Στην περίπτωση που η αίθουσα είναι μικρή και δεν επιτρέπει την ταυτόχρονη ύπαρξη του κύκλου και του ελεύθερου χώρου, τότε προτείνεται να πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες που απαιτούν κυκλική διάταξη σε μια συνάντηση και αυτές που απαιτούν κίνηση σε μια άλλη. Αν και πάντα υπάρχουν ποικίλες εναλλακτικές προτάσεις σε αυτές τις δυσκολίες, που η εφευρετικότητα των εκπαιδευτικών ανακαλύπτει.

Ο κύκλος χρησιμοποιείται ιδιαίτερα σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες διότι:

- παρέχει τη δυνατότητα οπτικής επαφής σε όλα τα μέλη της ομάδας,
- δημιουργεί καλύτερες συνθήκες επικοινωνίας
- και βοηθά τα άτομα να εκφραστούν, να συνεργαστούν και να αισθάνονται ισότιμα σε δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Κάθε φορά που η ομάδα κάθεται σε κύκλο και πριν ξεκινήσουν οι ουσιαστικές βιωματικές δραστηριότητες θα πρέπει να προηγούνται ασκήσεις - παιχνίδια γνωριμίας, ζεστάματος και επικοινωνίας. Στόχος των ασκήσεων αυτών είναι η δημιουργία ενός φιλικού και επικοινωνιακού κλίματος στα μέλη της ομάδας που θα τα προετοιμάσει για να μπορούν να μοιραστούν πιο προσωπικές εμπειρίες και καταστάσεις.

Τα υλικά, ο τόπος και ο χρόνος

Τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν σε κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να προσδιορίζονται πριν από αυτή για να συλλέγονται και να είναι διαθέσιμα πριν από την ημέρα πραγματοποίησης της δραστηριότητας. Κάποια από τα υλικά αυτά μπορούν να αναλάβουν να φέρουν τα ίδια τα παιδιά ή και οι γονείς τους, (π.χ. φωτογραφίες από περιοδικά ή εφημερίδες, άδεια πλαστικά μπουκάλια, κ.ά.)

Ο τόπος θα πρέπει επίσης να προσδιορίζεται καθώς και ο αριθμός των ατόμων που θα συμμετέχουν στην κάθε δραστηριότητα (ατομική, ομαδική, σε δυάδες, τετράδες, ζευγάρια, κ.ά.). Οι δραστηριότητες μπορεί να πραγματοποιηθούν είτε μέσα στην τάξη, είτε έξω από αυτή στην αυλή, ή οπουδήποτε αλλού εξυπηρετεί τον/ την εκπαιδευτικό και την ομάδα. Οι

οδηγίες που δίνονται στην ομάδα και αφορούν στις δραστηριότητες θα πρέπει να είναι σαφείς και σύντομες και να επαναλαμβάνονται όποτε χρειαστεί. Σε κάποιες από τις δραστηριότητες μπορεί και θα πρέπει να συμμετέχει και ο/η εκπαιδευτικός, για να υπάρχει μοίρασμα του βιώματος του ενήλικα με τα παιδιά. Το μοίρασμα αυτό βελτιώνει την επικοινωνία, βοηθά στην βελτίωση των σχέσεων και δίνει την εικόνα ενός ανθρώπινου ενήλικα.

Όσον αφορά στο διαθέσιμο χρόνο της κάθε δραστηριότητας θα πρέπει να καθορίζεται και να διευκρινίζεται από την αρχή. Επίσης όταν ο χρόνος πλησιάζει στη λήξη του θα πρέπει να τους γίνεται μια υπενθύμιση ότι τελειώνει ο χρόνος διότι συχνά τα παιδιά δεν έχουν την ίδια αίσθηση του χρόνου με τους ενήλικες.

Τέλος ένα πρόγραμμα δεν είναι ποτέ στατικό. Το ότι σχεδιάζεται και οργανώνεται όσο πιο αναλυτικά γίνεται δε σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να μείνει εγκλωβισμένος/η στο σχεδιάγραμμα αυτό. Όπου κριθεί αναγκαίο από τον/την ίδιο/α ή από την ομάδα κάποια ή κάποιες δραστηριότητες μπορούν να τροποποιηθούν, να παραληφθούν ή αντικατασταθούν από άλλες που θεωρούνται καταλληλότερες.

Αξιολόγηση ενός προγράμματος ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού

Η αξιολόγηση ενός προγράμματος ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος αλλά και για την επαναεφαρμογή του σε μια άλλη ομάδα, τάξη, κ.λ.π.

Με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε τη σύγκριση της ποιότητας ενός τελικά παραγόμενου προϊόντος με το αρχικό προϊόν ή με ένα σταθερό κριτήριο (ομάδα ελέγχου).

Η αξιολόγηση γίνεται πριν, κατά και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος για να υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης, της συμπεριφοράς ή/και της στάσης πριν την εφαρμογή του προγράμματος κατά τη διάρκειά του και με τη λήξη του. Προτείνεται επίσης ο/η εκπαιδευτικός να επανέλθει και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα του προγράμματος, όταν έχει περάσει αρκετό χρονικό διάστημα από τη λήξη του (π.χ. 6 μήνες) για να δει αν χρειάζεται επαναεφαρμογή αυτού και αν η επίδρασή του έχει χαθεί ή μειωθεί.

Συνήθως οι δράσεις τέτοιων προγραμμάτων είναι βραχύχρονες πολύ περισσότερο αν και η διάρκειά τους ήταν μικρή (2 με 3 μήνες). Στην περίπτωση αυτή αν επιθυμούμε να διατηρηθούν τα αποτελέσματα θα πρέπει να επαναλάβουμε ένα παρεμφερές πρόγραμμα μετά από 6 ή 9 μήνες.

Η αξιολόγηση έχει δυο γενικές μορφές την ποιοτική και την ποσοτική. Με την ποιοτική μελετούμε τις ποιοτικές μεταβολές (π.χ. αλλαγές στην ποιότητα της επικοινωνίας και των σχέσεων, αλλαγές σε στάσεις, συμπεριφορές, κ.λ.π), ενώ με την ποσοτική μετρούμε ποσότητες (π.χ. άτομα που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, φορείς που συνεργαστήκαμε, δαπάνες που έγιναν, αλληλογραφία, επικοινωνία με οργανισμούς, αριθμός δραστηριοτήτων, κ.λ.π.).

Γενικότερα με την αξιολόγηση λοιπόν ελέγχουμε:

- την επιτυχία του προγράμματος
- την υλοποίηση των σκοπών
- την επίτευξη των στόχων
- την πορεία του προγράμματος
- το ρόλο μας
- την αλλαγή που πραγματοποιήθηκε σε γνώσεις, στάσεις ή/ και συμπεριφορές
- και τη δυνατότητα εφαρμογής του προγράμματος και σε άλλες ομάδες.

Κλείσιμο συνάντησης – προγράμματος ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης

Κατά το κλείσιμο μιας συνάντησης δημιουργείται μια ιδιαίτερη δυναμική που συχνά χαρακτηρίζεται από έντονα συναισθήματα άλλοτε θετικά, άλλοτε αρνητικά και άλλοτε και τα δυο. Τα συναισθήματα αυτά θα πρέπει να δοθεί η ευκαιρία στην ομάδα να τα εκφράσει.

Με το τέλος των δραστηριοτήτων μιας συνάντησης η ομάδα επανέρχεται στον κύκλο και κάθε μέλος της αναφέρει το συναίσθημα που αισθάνεται τη στιγμή εκείνη. Επίσης μπορεί να αναφέρει κάτι θετικό και κάτι αρνητικό που βίωσε στη συγκεκριμένη συνάντηση. Τα θετικά, καλό είναι να λέγονται στο τέλος, ενώ τα αρνητικά στην αρχή για να φεύγουν με την ευχάριστη εντύπωση. Χαρακτηριστικό είναι ότι αυτός ο βιωματικός τρόπος εργασίας συνήθως αρέσει πολύ στα παιδιά και τους δημιουργεί θετικά συναισθήματα και ευχάριστες εμπειρίες.

Κατά τη λήξη του προγράμματος καλό είναι να γίνει ένας συνολικός απολογισμός για το τι τους άρεσε και τι όχι, τι πιστεύουν ότι κέρδισαν και τι άλλο θα ήθελαν να είχε γίνει. Προτείνεται επίσης η ομάδα να αποχαιρετιστεί ακόμη κι αν συνεχίσουν να είναι στην ίδια τάξη και να πουν κάτι που τους άρεσε στους άλλους από όλο αυτό τον καιρό που συνεργάστηκαν. Ο σωστός αποχωρισμός της ομάδας έχει ευνοϊκό αντίκτυπο και στα αποτελέσματα της δουλειάς που έγινε όσο διάστημα εφαρμοζόταν το πρόγραμμα.

Ένα παράδειγμα: Πρόγραμμα για την αντιμετώπιση του θυμού

Προγραμματισμός

Τίτλος προγράμματος: Πρόγραμμα παρέμβασης για διαχείριση του θυμού

Ομάδα στόχος: Δ' τάξη

Αριθμός μαθητών της τάξης που θα εφαρμοστεί: 18 παιδιά

Αριθμός συναντήσεων: 8 δίωρες συναντήσεις (μια κάθε βδομάδα)

Πότε – Διάρκεια του προγράμματος: Οκτώβριο – Δεκέμβριο (2 μήνες)

Σκοπός: Να μάθουν να διαχειρίζονται το θυμό τους μέσα από αποδεκτές κοινωνικά συμπεριφορές

Στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν τα σημάδια του θυμού τους
- Να εκφράζουν το θυμό τους λεκτικά και μη
- Να αναγνωρίζουν τις επιθετικές μορφές έκφρασης του θυμού
- Να κατανοήσουν τις συνέπειες της επιθετικότητας τους στους άλλους
- Να κατανοήσουν τις συνέπειες της επιθετικότητας τους στον εαυτό τους
- Να βρουν εναλλακτικές μορφές έκφρασης του θυμού τους

(Οι στόχοι μπορεί να είναι κι άλλοι όπως μπορεί να είναι και λιγότεροι από τους προαναφερθέντες. Αυτό εξαρτάται από τον/την εκπαιδευτικό, την ομάδα που θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα και τη διάρκεια του προγράμματος).

Συμμετοχή άλλων φορέων και ομάδων και είδος αυτής: Ενημέρωση των γονέων των παιδιών που θα συμμετέχουν. Συνεργασία με το κέντρο ψυχικής υγείας της περιοχής για επιμορφωτικό σεμινάριο στους γονείς με θέμα: Πώς διαχειριζόμαστε το θυμό των παιδιών μας.

Συνολικός αριθμός δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν για να επιτευχθεί ο σκοπός του προγράμματος: 25 (αυτός ο αριθμός είναι ενδεικτικός, γιατί κάποιες από αυτές εξαιτίας των συνθηκών που θα εμφανιστούν στην ομάδα θα πρέπει να τροποποιηθούν ή να παραλειφθούν ή/ και να προστεθούν νέες που θα ανταποκρίνονται καλύτερα στις νέες ανάγκες).

Χρονοδιάγραμμα

Το παράδειγμα για το χρονοδιάγραμμα δεν είναι ολοκληρωμένο διότι απαιτεί πολλές σελίδες για να αναπτυχθεί. Θα δοθούν μόνο κάποιες δραστηριότητες της πρώτης συνάντησης.

Οκτώβριος

1^η Συνάντηση – 2 ώρες

Δραστηριότητα 1^η: Δημιουργία κύκλου – Στόχος: Να εξοικειωθούν με τον κύκλο και να κατανοήσουν τη σημασία του

Δραστηριότητα 2^η: Γνωριμία της ομάδας – Σπάσιμο πάγου – Στόχος: Να δημιουργηθεί ένα κλίμα επικοινωνίας και άνεσης

Δραστηριότητα 3^η: Δημιουργία αιτήματος – Στόχος: Να δημιουργηθεί επιθυμία εμπλοκής με το συγκεκριμένο πρόγραμμα

Δραστηριότητα 4^η: Παρουσίαση του προγράμματος – Στόχος: Να ενημερωθεί η ομάδα για το πρόγραμμα

Ημερολόγιο δραστηριοτήτων

Ενδεικτικά επίσης παρακάτω θα δοθούν κάποιες δραστηριότητες καταγεγραμμένες με τη μορφή ημερολογίου:

Ημερομηνία διεξαγωγής: 15. 10. 2006

Τίτλος δραστηριότητας: Όταν γίνεται κάτι με κάνει να αισθάνομαι κάπως...

Στόχος: Να εξοικειωθούν με τα συναισθήματα και την έκφρασή τους και να συνειδητοποιήσουν ότι οι γύρω τους αισθάνονται άλλοτε παρόμοια και άλλοτε διαφορετικά συναισθήματα για την ίδια κατάσταση.

Διάρκεια: 30 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας: Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και ο/ η εκπαιδευτικός δίνει προτάσεις της μορφής:

- Όταν η μαμά με χαϊδεύει αισθάνομαι...
- Όταν η αδερφή μου με τσαντίζει αισθάνομαι...
- Όταν ο παππούς μου διαβάζει παραμύθια αισθάνομαι...
- Όταν ο μπαμπάς παίζει μαζί μου...
- Όταν η Ελένη παίρνει το μολύβι μου χωρίς να με ρωτήσει αισθάνομαι...
- Όταν η ομάδα μου χάνει στο παιχνίδι αισθάνομαι...
- Όταν ζητώ να μου αγοράσουν κάτι στο σούπερ μαρκετ και δεν μου το παίρνουν.... κ.ά.

Όλα τα μέλη της ομάδας συμπληρώνουν την κάθε πρόταση ανάλογα με αυτό που αισθάνονται στην συγκεκριμένη περίπτωση και τη λένε αφού αναφέρουν προηγουμένως την πρόταση που ανέφερε το προηγούμενο παιδί. Π.χ. Όταν η μαμά της Λένας τη χαϊδεύει αισθάνεται ευχαριστημένη. Όταν η μαμά μου με χαϊδεύει αισθάνομαι καλά.

Τίτλος δραστηριότητας: Τα δυο κοκόρια

Στόχος: Να μάθουν να διαπραγματεύονται ένα καυγά και να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις που να οδηγούν σε επίλυση της σύγκρουσης.

Διάρκεια: 30 - 45 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας: Με αφορμή τον (πραγματικό) καυγά δυο παιδιών - στον οποίο δεν θα πρέπει να ανακατευθεί καθόλου ο ενήλικας για να δουλευτεί σωστά - δημιουργούμε ένα παιχνίδι ρόλων. Δυο άλλα παιδιά παίζουν τον καυγά όπως ακριβώς έγινε. Τα παιδιά «κοκόρια» που καυγάδισαν στην πραγματικότητα, παρακολουθούν το παιχνίδι. Οι παρατηρητές - παιδιά ξεκινώντας από τα «κοκόρια» (πολύ σημαντικό να μιλήσουν πρώτα τα παιδιά που ενεπλάκησαν στον καυγά) σκέφτονται και εκφράζουν πώς θα μπορούσαν να ξεμπερδέψουν τα πράγματα χωρίς να ξεκινήσει ο καυγάς. Οι ηθοποιοί παίζουν τις προτάσεις των κοκόρων. Κατόπιν ακούγονται οι απόψεις και της υπόλοιπης ομάδας για το ποιες

άλλες λύσεις μπορούσαν να βρεθούν για μια ειρηνική κατάληξη. Στο τέλος γίνεται μια συζήτηση όπου η ομάδα προσπαθεί να εξηγήσει γιατί δεν βρέθηκε ειρηνική λύση από την αρχή.

Αυτές οι δραστηριότητες είναι ένα ενδεικτικό δείγμα ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης σε θέματα που αφορούν στη διαχείριση του θυμού και προέρχονται από τη σειρά της H. Baume, 2004, Συναισθηματική Αγωγή Μικρών Παιδιών (σειρά 8 βιβλίων), Θυμάρι, Αθήνα. Η σειρά με την οποία γίνονται οι ασκήσεις είναι συνήθως από τις πιο γενικές στις πιο ειδικές και από τις πιο απλές στις πιο πολύπλοκες. Το ίδιο ισχύει και για τις ασκήσεις που γίνονται μέσα στο ίδιο δίωρο. Και αυτές θα πρέπει να υπόκεινται στον κανόνα από το γενικό στο ειδικό.

Ενδεικτική βιβλιογραφία με βιωματικές δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε ένα σχολικό πρόγραμμα Ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού

Στο εμπόριο κυκλοφορεί ένας ικανοποιητικός αριθμός εκδόσεων που αφορούν στις βιωματικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρακάτω αναφέρονται όλες όσες γνωρίζω και χρησιμοποιώ κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στο σχολείο. Πιθανόν να υπάρχουν και κάποιες άλλες εκδόσεις το ίδιο ή και περισσότερο ενδιαφέρουσες οι οποίες δυστυχώς δεν έχουν πέσει στην αντίληψή μου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άνταμς Κ., *Το παιδί σας μπορεί να γίνει έξυπνο αλλά και ευτυχισμένο – Δημιουργικά παιχνίδια για παιδιά από 0 – 6*, Θυμάρι.
- Αρχοντάκη Ζ., Φιλίππου Δ., (2003) *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*, Καστανιώτης.
- Berkenkamp L., Atkins S., (2005), *Πώς να διδάξετε στα παιδιά σας καλή συμπεριφορά*, Lector.
- Derman-Sparks Louise, (1999), *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις: Παιδαγωγικά εργαλεία*, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».
- Ε.Π.Ι.Ψ.Υ – Ο.ΚΑ.ΝΑ., (1996), *Στηρίζομαι στα πόδια μου: Εκπαιδευτικό Υλικό Αγωγής Υγείας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α., 2000, *Δεξιότητες για παιδιά Δημοτικού*, Αθήνα.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α – Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., (2000), *Αγωγή Υγείας: Ψυχική Υγεία – Διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών*.
- Τριλίβα Σ, Chimienti, *Πρόγραμμα Ελέγχου Συγκρούσεων. Εγώ και εσύ γινόμαστε εμείς. Με τετράδιο δραστηριοτήτων*, Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, (2004), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, Τυπωθήτω, Gutenberg.

Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης
Προβλήματα Συμπεριφοράς
Διαχείριση συναισθηματικού τομέα

Θεοδοσάκης Δημήτρης

Δρ Ψυχολογίας-Εκπαιδευτικός

Επιστημονικός Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Περίληψη

Τα αίτια της δυσπροσαρμοστικότητας και της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών της σχολικής ηλικίας είναι κατά κύριο λόγο ψυχογενή. Για τον λόγο αυτό η αναζήτηση λύσεων έχει στραφεί κυρίως στη διαχείριση του συναισθηματικού τομέα. Μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό κάθε βαθμίδας να ενθαρρύνει την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων, εγκαθιδρύοντας ελκρινείς και ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές. Η συναισθηματική αγωγή, που βασίζεται στις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, συνδέεται με την «ενσυναίσθηση», την κατανόηση και το χειρισμό των συναισθημάτων όπως επίσης και με την ποιοτική επικοινωνία. Η ενίσχυση θετικών συμπεριφορών και η εφαρμογή σταθερών ορίων, εξάλλου, είναι σε θέση να συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων όπως η μειωμένη αυτοεκτίμηση ή η διαταραχή διαγωγής. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία μέσα από διαφορετικές πρακτικές και δραστηριότητες να εφαρμόσει τη συναισθηματική αγωγή στη σχολική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά

Ψυχοκοινωνική Ταυτότητα, συναισθηματική αγωγή, «ενσυναίσθηση».

Εισαγωγή

Ανάμεσα στους παράγοντες που συμβάλλουν στην αναπτυξιακή διαδικασία και διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην απαρτίωση της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του ατόμου είναι ο σχολικός θεσμός. Οι νεαροί μαθητές μέσα στο σχολικό χώρο διευρύνουν το πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, αναπτύσσουν συλλογική συνείδηση και διαμορφώνουν, σ' ένα βαθμό, νέες αντιλήψεις για τον εαυτό τους (αυτοαντίληψη) και για το περιβάλλον (κοσμοαντίληψη). Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν περιορίζεται απλώς στη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών, αλλά εκτείνεται σ' ένα ευρύτερο πεδίο αναφοράς. Συνιστά φορέα δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Προβάλλει

ρόλους, κανόνες, νόρμες, στερεότυπα και ενισχύει στάσεις και αξίες μέσα από τη διαδικασία της μάθησης και της διαπροσωπικής επαφής.

Το άρθρο 1, §1 του ν. 1566/85 για τη δομή και τη λειτουργία της εκπαίδευσης ορίζει ότι: «Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών...». Γίνεται κατανοητό, επομένως, ότι η σύγχρονη εκπαίδευση προσανατολίζεται στη δημιουργία ατόμων, που ως πολύπλευρες προσωπικότητες, θα διαθέτουν ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων, εξελιγμένες νοητικές ικανότητες, πολυποίκιλα ενδιαφέροντα και πλούσιο συναισθηματικό κόσμο.

Η μελέτη της ψυχοδυναμικής ανάπτυξης των παιδιών της σχολικής ηλικίας υποβοηθά την αναγνώριση την κατανόηση, την ανάλυση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που συναντά ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη. Η ψυχοδυναμική του παιδιού της σχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από έντονη επιθυμία για συμμετοχή στις ομάδες συνομηλίκων η οποία του εξασφαλίζει κυρίως κοινωνική αναγνώριση και του ενισχύει το αυτοσυναισθήμα. Η τάση για φιλοπονία / παραγωγικότητα που παρατηρείται εντονότερα στους μαθητές του Δημοτικού, αντικαθίσταται σταδιακά, στην εφηβεία, από την ανάγκη για απαρτίωση του Εγώ και την οικοδόμηση Ταυτότητας (Erikson, 1968).

Σύμφωνα με διάφορες αναπτυξιακές θεωρίες, (Erikson, Piaget, Mahler) γίνεται εμφανές, ότι η γνωστική εξέλιξη συνοδεύεται από παράλληλη ανάπτυξη στο συναισθηματικό τομέα. Στην περίοδο της σχολικής ηλικίας συντελείται η διαδικασία δευτερογενούς ατομικοποίησης (secondary individuation phase), η οποία χαρακτηρίζεται από τη διεύρυνση του συναισθηματικού κύκλου που δεν περιλαμβάνει αποκλειστικά πρόσωπα της οικογένειας, αλλά ελίσσεται σ' ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Mahler, Pine & Bergman, 1975). Πρόσωπα από το σχολείο, όπως ο εκπαιδευτικός, οι συμμαθητές καθώς επίσης και πρόσωπα από το εξωσχολικό κοινωνικό δίκτυο (συνομήλικοι, είδωλα της νεανικής κουλτούρας, πρόσωπα των ΜΜΕ κ.ά) είναι δυνατό να αποτελέσουν πρότυπα συμπεριφοράς και αντικείμενα μίμησης (Bandura, 1977).

Οι ταυτίσεις που έχουν την αφετηρία τους στην παιδική ηλικία δεν σταματούν στο επίπεδο μίμησης, αλλά εσωτερικεύονται και ενώνονται με ήδη υπάρχοντα μέρη της προσωπικότητας. Είναι θεμέλιοι λίθοι της ταυτότητας η οποία βασίζεται σ' αυτές αλλά υπερβαίνει το άθροισμά τους (Erikson, 1968).

Οι διαταραχές διαγωγής (επιθετικότητα) και οι διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς γενικότερα (DSM-IV) εμφανίζονται, όπως είναι φυσικό, και μέσα στο σχολικό χώρο. Η επιθετικότητα, ο αρνητισμός, ο ανεξέλεγκτος θυμός, το στρες, τα αρνητικά συναισθήματα, η δυσπροσαρμοστικότητα, η έλλειψη πειθαρχίας, όπως επίσης και οι περισσότερες μορφές ψυχικών διαταραχών και οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν ψυχολογικό υπόβαθρο και η αντιμετώπισή τους συνδέεται με τη

διαχείριση του συναισθηματικού τομέα. Τα αίτια που υπολανθάνουν σε αρκετές περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, συχνά συνδέονται με τη μειωμένη αυτοεκτίμηση, την έλλειψη αυτοπεποίθησης και το φόβο απόρριψης από τους συνομηλίκους ή τους γονείς. Εξάλλου η κυριότερη πηγή άγχους στις μικρότερες ηλικίες σχετίζεται με τη σχολική επίδοση (Jones-Sears & Milburn, 1990).

Το συναισθηματικό πλαίσιο της σχολικής ηλικίας

Η ανάπτυξη όσο και η ρύθμιση των συναισθημάτων διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία. Τα παιδιά μαθαίνουν σταδιακά να ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Η ικανότητα να εκδηλώνουν, να αποκρύπτουν ή να εξωτερικεύουν επιλεκτικά τη χαρά, τη λύπη, τον ενθουσιασμό και την οργή τους βελτιώνεται προοδευτικά. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε τη δυσκολία που παρατηρείται στους μαθητές μέσης σχολικής ηλικίας να εκφράζουν κυρίως τα αρνητικά συναισθήματα. Αξίζει, εξάλλου, να αναφέρουμε ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στα δύο φύλα, ως προς την έκφραση των συναισθημάτων, ερμηνεύονται κυρίως στη βάση των πολιτισμικών αξιών και των διαφορετικών κοινωνικών προσδοκιών, χωρίς ωστόσο να υποτιμούνται οι εγγενείς διαφορές στην προσωπικότητα και στην ιδιοσυγκρασία.

Ο όρος «**συναισθηματική νοημοσύνη**» αναφέρεται κυρίως στη γνώση, στον έλεγχο και στο χειρισμό των συναισθημάτων (Goleman, 1995). Παραπέμπει σε μια σειρά από ικανότητες οι οποίες διευκολύνουν το άτομο να αντιληφθεί, να εκφράσει και να επεξεργαστεί τον εσωτερικό του κόσμο με τρόπο ώστε να εξασφαλίσει συναισθηματική επάρκεια.

Οι συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν να βοηθήσουν αποφασιστικά το μαθητή όσο και το δάσκαλο, όχι μόνο στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά κυρίως στη συγκρότηση άρτιας ψυχοκοινωνικής ταυτότητας. Η **αυτό-επίγνωση**, η **αποδοχή του εαυτού**, ο **αυτοέλεγχος**, η **προσωπική υπευθυνότητα**, η **ποιοτική επικοινωνία**, η **διεκδικητική στάση** και η **ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων** περιγράφουν σημαντικές δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας.

Ένα βασικό στοιχείο που συμπεριλαμβάνεται στα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η «**ενσυναίσθηση**» (empathy), όρος που παραπέμπει στην προσωποκεντρική προσέγγιση του C. Rogers. Αναφέρεται σε μια προσωπική στάση με κύριο γνώρισμα την συναίσθηση, την κατανόηση και τη συμμετοχή στα προβλήματα και στα βιώματα του άλλου. Τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός είναι θεμιτό να «μπαίνουν» στη θέση του συνομιλητή τους, να επιχειρούν μια «κατάδυση στον εσωτερικό κόσμο του, χωρίς ωστόσο να χάνονται σ' αυτόν». Με άλλα λόγια, χρειάζεται «εμπάθητική» και όχι «συναισθηματική ταύτιση», διευκρινίζοντας ότι τα συναισθήματα, οι επιθυμίες ή τα βιώματα του άλλου είναι προτιμότερο να γίνονται κατανοητά από τον ακροατή χωρίς να βιώνονται. Επιπλέον, η «ενσυναίσθηση» προϋποθέτει «ενεργητική ακρόαση», δηλαδή συγκέντρωση

στα λόγια του συνομιλητή, παρέχοντάς του την άνεση να ολοκληρώνει τις σκέψεις του χωρίς λεκτικές παρεμβολές, εκφράζοντας έτσι αποδοχή και εκτίμηση στο πρόσωπό του.

Η Συναισθηματική Αγωγή στη σχολική τάξη

Η διαπαιδαγώγηση που δεν περιορίζεται στην βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων αλλά δίνει έμφαση στην συναισθηματική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών υιοθετείται από πολλά σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε πως η συναισθηματική αγωγή δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο χώρο του σχολείου, αλλά αφορά τους γονείς και όλους εκείνους που ασχολούνται με την διαπαιδαγώγηση ή την καθοδήγηση νεαρών ατόμων ή ομάδων.

Οι συναισθηματικές δεξιότητες, ως στοιχεία συμπεριφοράς είναι αντικείμενο μάθησης. Βασίζονται, βέβαια, σε έμφυτες τάσεις και σχετίζονται με ατομικές διαφορές. Ωστόσο, καλλιεργούνται και διδάσκονται, εφόσον αποδεχόμαστε ότι στο μεγαλύτερο μέρος τους είναι επίκτητες. Η χρησιμότητά τους έγκειται στο ότι μέσω αυτών, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, βελτιώνουν τις επικοινωνιακές και τις μαθησιακές τους ικανότητες, αναγνωρίζουν και χειρίζονται τα συναισθήματά τους και εξοικειώνονται στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων.

Οι μαθητές είναι σκόπιμο:

- Να αποδέχονται και να μην ντρέπονται να εκφράζουν τα συναισθήματά τους είτε είναι θετικά είτε αρνητικά. Είναι εξαιρετικά χρήσιμο να μάθουν να κατονομάζουν λεκτικά τα συναισθήματά τους (π.χ. «Χθες με αυτό που έγινε θύμωσα πάρα πολύ μαζί σου»).
- Να αναγνωρίζουν και να διαχωρίζουν τα συναισθήματά τους. Διαφέρουν σε ένταση και σε ποιότητα (χαρά, ενθουσιασμός, θυμός, λύπη, στρες, φόβος).
- Να αποδέχονται τον εαυτό τους με τις αδυναμίες και τα προτερήματά τους.
- Να κατανοούν την οπτική του άλλου, αξιολογώντας την ηλικία, το φύλο, την ιδιότητα και το πολιτισμικό του πλαίσιο.
- Να αντιλαμβάνονται ότι τα συναισθήματά τους επηρεάζονται και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των άλλων.
- Να εξασκούνται σε τεχνικές αυτοελέγχου και να εφαρμόζουν στρατηγικές επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων. Επίσης, να βοηθούν μικρότερους συμμαθητές τους να επιλύουν τις διαφορές τους με διάλογο ή με αμοιβαία διαπραγμάτευση.
- Να εξασκούνται σε διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των ίδιων συναισθημάτων (λεκτικά, κινητικά, μέσω καλλιτεχνικής έκφρασης).
- Να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους και να διεκδικούν όσα τα δικαιώματά τους καθορίζουν. Να δρουν, δηλαδή, αυτοϋποστηρικτικά, διεκδικώντας, αλλά ταυτόχρονα σεβόμενοι τα δικαιώματα των άλλων.

- Να μάθουν να σέβονται τη διαφορετικότητα και να είναι ανεκτικοί στις ατομικές ιδιαιτερότητες (π.χ. εξωτερική εμφάνιση, εθνότητα, χρώμα, φυλή).
- Να ακολουθούν τους κανόνες και να σέβονται τα όρια που έχουν συμφωνηθεί στην αρχή κάθε ακαδημαϊκής χρονιάς. Τα «σταθερά όρια» (Mackenzie, 1993) διατυπώνονται με σαφείς και συγκεκριμένους όρους συμπεριφοράς με την προϋπόθεση ότι προσφέρεται η κατάλληλη πληροφόρηση για να γίνουν αποδεκτά. Επίσης, υπάρχει συνεργασία και ισονομία και τα λόγια υποστηρίζονται από ανάλογες πράξεις. Τότε προάγεται η προσωπική υπευθυνότητα, ο αυτοέλεγχος και η συνεργασία που αποτελούν δομικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης.
- Στη συνέχεια διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις που δίνουν έμφαση στη συναισθηματική διάσταση της σχέσης που αναπτύσσεται τόσο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, όσο και ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς, οι οποίοι αποτελούν τον τρίτο άξονα αυτής της δυναμικής σχέσης.

Εκπαιδευτικός-Μαθητές

Είναι συνειδητοποιημένος για το έργο που έχει αναλάβει.

Αντιλαμβάνεται τον πολυδιάστατο ρόλο του:

- Πομπός γνώσης/ πληροφορίας
- Εν δυνάμει «σημαντικός άλλος»
- Πρότυπο μίμησης συμπεριφοράς
- Αντιλαμβάνεται τη διττή φύση του σχολικού θεσμού και επομένως του εκπαιδευτικού του έργου. Ο ψυχοσυναισθηματικός τομέας συνδέεται άμεσα με το μαθησιακό τομέα. Μια αρμονική σχέση συνεπάγεται και παραγωγικό διδακτικό αποτέλεσμα.
- Αναγνωρίζει την αξία της «συναισθηματικής νοημοσύνης» στην καθημερινή ζωή. Γνώση, έλεγχος και χειρισμός των συναισθημάτων (Goleman).
- Ενθαρρύνει την έκφραση του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή με κάθε μέσο. Αυτό ενέχει λυτρωτικό θεραπευτικό χαρακτήρα και συμβάλλει στην ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής του ταυτότητας.
- Εκφράζει τα συναισθήματα που του προκάλεσαν οι πράξεις της ομάδας.
- Επιστρατεύει την επινοητικότητά του στη διαχείριση των ενδοομαδικών –διομαδικών κρίσεων, αλλά και στην καλλιέργεια κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος στην τάξη φέρνοντας στο μυαλό του τις δικές του σχολικές εμπειρίες.
- Επισημαίνει ότι την ευθύνη αναλαμβάνει ολόκληρη η ομάδα και όχι μεμονωμένα ένα μέλος της, ώστε να προάγεται η υπευθυνότητα και η συλλογικότητα (απομονώνονται συμπεριφορές και όχι άτομα).
- Προβάλλει τα ευεργετικά αποτελέσματα της συνέπειας, της υπευθυνότητας, της υποχωρητικότητας, της πραότητας, της δικαιοσύνης,

της ισονομίας, της υπομονής, της επικοινωνίας, της διαλλακτικότητας, του αλτρουισμού

- Διαθέτει «ενσυναίσθηση» (empathy)
- Οικοδομεί υγιή διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές και αφιερώνει χρόνο συζητώντας μαζί τους (σχολιασμός της επικαιρότητας, τηλεοπτικών σειρών, προσώπων, αθλητικών γεγονότων).
- Έχει επίγνωση της επίδρασης του εξωσχολικού δικτύου και το λαμβάνει υπόψη στο έργο του (βλ. Πολυσυστημική προσέγγιση).
- Κατανοεί και ερμηνεύει /αναλύει την αμφίδρομη σχέση που εμφανίζεται ανάμεσά τους.
- Εφαρμόζει μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς και επιβραβεύει την ενδεδειγμένη συμπεριφορά (θετική ενίσχυση).
- Θέτει ξεκάθαρα όρια στην αναμενόμενη συμπεριφορά.
- Επιστρατεύει το χιούμορ. Στις σωστές δόσεις εκτονώνει το πολύπλευρα συσσωρευμένο άγχος, χαλαρώνει, δημιουργεί γέφυρες οικειότητας, ενώνει.
- Επινόει μέτρα καταπολέμησης της ρουτίνας και φροντίζει για την καλαισθησία της τάξης.
- Αναγνωρίζει την αξία του κάθε μαθητή ως αυτόνομη οντότητα και σέβεται την προσωπικότητά του, προτρέποντάς τον να κάνει το ίδιο για το συμμαθητή του.
- Εφαρμόζει σε τακτά χρονικά διαστήματα «κοινωνιόγραμμα» , ώστε να διαπιστώνει τα παιδιά με υψηλή ή χαμηλή δημοτικότητα και να δρα ανάλογα.
- Εντοπίζει τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση ή άλλου τύπου συναισθηματικά προβλήματα και ενεργεί κατάλληλα τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους.
- Εντοπίζει τους «καθοδηγητές γνώμης» (opinion leaders) και χρησιμοποιεί το μοντέλο της «οριζόντιας επικοινωνίας» προς όφελος της ομάδας.
- Προβάλλει το πνεύμα της μεταμέλειας, ομολογεί τις παραβλέψεις του, μεταδίδοντας το πνεύμα της «συγγνώμης».
- Προσανατολίζει σε δημιουργικές ενασχολήσεις εντός και εκτός σχολείου (θεατρική/αθλητική ομάδα, μουσική, εφημερίδα, εκδρομές, παρουσιάσεις βιβλίων, δίσκων κ.τ.λ.). Επίσης, διατυπώνει προτάσεις για τηλεοπτικές εκπομπές όχι μόνο εκπαιδευτικού αλλά και ψυχαγωγικού χαρακτήρα.
- Προτρέπει στην εκμάθηση «κοινωνικών δεξιοτήτων», χρήσιμες για τη ζωή τους.
- Ενημερώνεται και συντονίζει τις ενέργειές του με τους υπόλοιπους συναδέλφους της σχολικής μονάδας, αναπτύσσοντας διάυλο επικοινωνίας με το διευθυντή και άλλους εμπλεκόμενους φορείς.

Εκπαιδευτικός-Γονείς

Επιχειρώντας ομαδικές ή ατομικές συναντήσεις:

- Ενημερώνει για τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου ώστε η σχέση τους να μην επικεντρώνεται μόνο στο μαθησιακό στοιχείο.
- Πληροφορεί όχι μόνο για τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών αλλά και για τη γενικότερη συμπεριφορά τους στο σχολικό χώρο. Είναι αναγκαίο η εικόνα των μαθητών με χαμηλή επίδοση να συμπληρώνεται με θετικά στοιχεία. Αυτό μειώνει τη μετάθεση άγχους που μεταβιβάζεται από το γονιό στο παιδί και στη συνέχεια επιστρέφει στο σχολικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο αμβλύνεται το ενδοσχολικό στρες.
- Αντλεί πληροφορίες, όσο διακριτικά γίνεται, για την οικογενειακή κατάσταση και τα πρόσωπα που ενδεχομένως ασκούν επιρροή στο μαθητή.
- Ενθαρρύνει τις συναντήσεις με ειδικό (λ.χ. Ψυχολόγο) εφόσον έχει εντοπίσει αποκλίνουσα συμπεριφορά για σημαντικό χρονικό διάστημα.
- Προτρέπει σε δημιουργικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που βοηθούν στην εκτόνωση επισωρευμένης ενέργειας και αποτελούν κανάλι συναισθηματικής έκφρασης.
- Επισημαίνει τις αρνητικές επιπτώσεις της υπέρμετρης τηλεθέασης και της άλογης ενασχόλησης με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές στο σπίτι.
- Ενθαρρύνει τις ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ γονέων-παιδιών. Δίνει έμφαση στο χρόνο που απαιτείται για ποιοτική επαφή.
- Παροτρύνει να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους και ειδικά την αγάπη τους στα παιδιά με τρυφερότητα.

Μέσα και δραστηριότητες ανάπτυξης συναισθηματικής αγωγής στην σχολική τάξη

Στη σχολική τάξη η συναισθηματική αγωγή επιτυγχάνεται με δραστηριότητες όπως:

Δραματοποίηση: Αρκετά λογοτεχνικά κείμενα ή σενάρια μαθητών προσφέρονται για δραματοποίηση κατά την οποία το παιδί καλείται να «βιώσει» και να εκφράσει τα συναισθήματά του ήρωα.

Παιχνίδια ρόλων: Σ' αυτή την περίπτωση τα παιδιά, ατομικά ή σε ομάδες, ενσαρκώνουν ρόλους σύμφωνα με ένα ελεύθερο σενάριο που έχουν εμπνευστεί. Το θέμα συνήθως αναφέρεται σε καταστάσεις κρίσεων στις οποίες οι πρωταγωνιστές καλούνται να πάρουν θέση. (Ενδεικτικοί ρόλοι: καθηγητής, μαθητής, γονιός, δικαστής, κατηγορούμενος) (Στόχοι: ενσυναίσθηση, συνεργασία, διαδικασία επίλυσης προβλημάτων)

Γραπτή Έκφραση: Μέσα από το γραπτό κείμενο τους δίνεται η δυνατότητα να καταγράψουν τα συναισθήματα που ένιωσαν ως αναγνώστες ή εκείνα που φαντάζονται ότι ένιωσαν οι πρωταγωνιστές ενός λογοτεχνικού έργου ή ιστορικού κειμένου. Αρκετά νέα σχολικά εγχειρίδια, εξάλλου, ενσωματώνουν δραστηριότητες τέτοιου τύπου. Επίσης, μπορούν να περιγράψουν σ' ένα λευκό χαρτί καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος σε διαφορετικές διαβαθμίσεις.

Συζήτηση: Με αφορμή την επικαιρότητα ή ένα ενδοσχολικό γεγονός, αναπτύσσεται διάλογος μέσα από τον οποίο αναδύονται απόψεις, θέσεις, σκέψεις και συναισθήματα των μαθητών

Προβολή ταινίας: Προβάλλεται ένα φιλμ ή απόσπασμα ταινίας η οποία έχει επιλεγεί κατάλληλα ώστε να δημιουργηθεί συζήτηση, σχόλια ή ερμηνεία της συναισθηματικής αντίδρασης των πρωταγωνιστών (Ενδεικτικές Ταινίες: «Τα παιδιά της χορωδίας», «Γκριντς», «Τα φτερουγίσματα», «Ο κύκλος των χαμένων ποιητών», «Azur & Asmar»).

Ομαδικά παιχνίδια: Η παντομίμα για παράδειγμα τους οδηγεί να αντιληφθούν τις εκφραστικές δυνατότητες της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Καλλιτεχνική Έκφραση: Με αφορμή ένα ευχάριστο ή δυσάρεστο γεγονός οι μαθητές παροτρύνονται να εκφραστούν συναισθηματικά μέσα από την τέχνη, δημιουργώντας ένα ποίημα, ένα τραγούδι, ή μια ζωγραφιά.

Συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι η συναισθηματική αγωγή δεν αποτελεί αποκλειστικά μια ξεχωριστή διαδικασία, αποκομμένη από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί και να ενταχθεί στο πλαίσιο ενός ή περισσότερων μαθημάτων. Πριν απ' όλα, όμως, απαιτεί την ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού προς αυτή την κατεύθυνση και συνειδητοποίηση του πολυδιάστατου ρόλου που έχει αναλάβει. Είναι σκόπιμο εδώ να υπενθυμίσουμε ότι μέσα από τη συναισθηματική αγωγή διαμορφώνεται ένα ευχάριστο ψυχολογικό κλίμα στην τάξη και διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association (1993). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edn (DSM IV). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Bandura, A. (1977). *The social learning theory*. NJ: Prentice Hall.
- Cole, M., Cole, S. *Η ανάπτυξη των παιδιών τόμοι Β' & Γ',* Τυπωθήτω, Δάρδανος.
- Erikson, E. (1968). *Youth and Crisis*. New York: W.W.Norton & Company inc.
- Fontana, D. *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη, Σαββάλας.*
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.

- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (2000). *Αντιμετώπιση προβλημάτων παιδιού και εφήβου* τόμος 4 & 5 Ελληνικά Γράμματα.
- ICD-10 *Οι Ψυχικές Διαταραχές στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα*, Ψυχιατρική Κλινική Παν/μιου Αθηνών, εκδ. Βητα.
- Jones-Sears, S. & Milbourn, J. (1990). School-age stress. In L.E. Arnold (Ed.), *Childhood stress* (pp.223-246). New York: Wiley.
- Lefcourt, H.M & Martin, R.A. (1986). *Humor and lifestress*. New York: Springer-Verlag
- MacKenzie, R. (1993). *Setting Limits*. Rocklin, CA: Prima Publishing.
- Mahler, M., Pine, F., Bergman, A. (1975). *The psychological birth of human infant*. New York: Basic Books.
- Molnar, A., Lindquist, B. *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο* επιμ. Α. Καλαντζή- Αζίτζι, Ελληνικά Γράμματα.
- Rigby, K. (2008). *Σύγχρονες Απόψεις για τον Σχολικό Εκφοβισμό* Επιμ. Έκδ. Θ. Γιοβαζολιάς. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Rogers, C. (1985). Toward a more human science of the person. *Journal of Humanistic Psychology*, 25, 7-24.
- Spirito, A., Stark, L.J., Grace, N., & Stamoulis, D. (1991). Common problem & coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 531-544.
- Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation to life: How the best and the brightest came of age*. Boston: Little Brown & Compass.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (2004). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*. Επιμ. Χ. Χατζηχρήστου Τυπωθήτω, Δάρδανος.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2005). *Με Μέθοδο και Φαντασία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Τυπωθήτω, Δάρδανος.
- Μπρούζος, Α (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού» Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Λύχνος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Επιθετικότητα στο Σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Τσιάντης, Ι., Μανωλόπουλος, Σ. *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*, τόμος Α μέρος 1^ο: Ανάπτυξη, Καστανιώτης.
- Φερρό, Μ., Ζαμμέ, Φ. (2004). *Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας;* Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Σχολική Άρνηση-Φο/Βία-Επιθετικότητα:
Δυο Πλευρές του Ίδιου Προβλήματος**

Παναγιώτης Ι. Τσάκαλης

Διδάσκων (Π.Δ. 407/80) Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Περίληψη

Στα πλαίσια του σχολείου, τα παιδιά πολλές φορές συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα σε περιστατικά εκδήλωσης βίας, θυματοποίησης, εκφοβισμού και εν γένει επιθετικής συμπεριφοράς ως θύτες, θύματα ή απλοί παρατηρητές. Σε ορισμένες περιπτώσεις η εμπλοκή αυτή αναπαράγει τη σχολική βία-επιθετικότητα, επιτρέποντας ή ενθαρρύνοντας τη χρήση και επανάληψή της, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οδηγεί σε σχολική φοβία ή άρνηση, δηλαδή σε έναν ανεξέλεγκτο φόβο προς αντικείμενα, καταστάσεις ή πρόσωπα του σχολείου. Η διαβίωση των μαθητών σε βίαια-επιθετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις κρίσης και συγκρούσεων συνεπώς, οδηγεί σε ένα μοναδικό αποτέλεσμα με δύο εκφάνσεις, την εξωτερικευμένη, με τη μορφή της βίας-θυματοποίησης και την εσωτερικευμένη, με τη μορφή της φοβίας-άρνησης. Η έγκαιρη διάγνωση και πρώιμη παρέμβαση σε περιπτώσεις τέτοιων φαινομένων πρέπει να αποτελούν το πρώτο και σημαντικότερο μέλημα όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική εκπαίδευση ατόμων και/ή φορέων με κυρίαρχο τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση και κυρίως στην αποφυγή αυτών των κινδύνων είναι καθοριστικός και η βοήθεια που μπορεί να προφέρει αναντικατάστατη.

Λέξεις-κλειδιά

Σχολική βία, θυματοποίηση/εκφοβισμός, σχολική φοβία/άρνηση.

Εισαγωγή

Κατά την είσοδό τους στο σχολείο, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με μια νέα, άγνωστη γι' αυτά, πραγματικότητα. Καλούνται να περάσουν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους με άγνωστα πρόσωπα (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, άλλο προσωπικό) και να ακολουθήσουν ένα δύσκολο και αυστηρά δομημένο πρόγραμμα. Αναμένεται, λοιπόν, ότι ορισμένα από αυτά θα αντιμετωπίσουν κάποιες δυσκολίες προσαρμογής ή/και φόβους, που σε ορισμένες περιπτώσεις μετατρέπονται σε φοβίες, επηρεάζοντας τη σχολική πορεία τους. Σε αυτή την περίπτωση, τα παιδιά εσωτερικεύουν την πίεση, το άγχος και την ένταση που βιώνουν, αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα και καλούνται να διαχειριστούν πραγματικά δύσκολες καταστάσεις, όχι πάντα με επιτυχία. Οι δυσκολίες αυτές και οι φόβοι ενδέχεται να οδηγήσουν τα παιδιά στην εκδήλωση επιθετικής ή/και βίαιης-εκφοβιστικής συμπεριφοράς (bullying, harassment,

mobbing), εξωτερικεύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ένταση, την αδιαφορία με την οποία αντιμετωπίζονται και τη δυσφορία τους απέναντι σε καταστάσεις και άτομα. Συχνά μάλιστα παρατηρείται ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο, γίνονται θύτες ή θύματα επιθετικότητας και το ανάποδο (Arseneault, Walsh, Trzesniewski, Newcombe, Caspi, & Moffitt, 2006· Holt, Finkelhor, & Kantor, 2007· Nansel, Haynie, & Simons-Morton, 2003· Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004).

Στο κείμενο αυτό επιχειρείται η συνοπτική παρουσίαση, του φαινομένου της βίας-εκφοβισμού, αφενός και τη σχολικής φοβίας-άρνησης, αφετέρου, ως δυο πλευρές του ίδιου προβλήματος, δηλαδή της ελλιπούς ή κακής προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο την ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών για έγκαιρη πρώιμη παρέμβαση, διαχείριση ή/και αντιμετώπιση του διπλού αυτού προβλήματος. Για το σκοπό αυτό προτάσσεται η μελέτη τριών περιπτώσεων στις οποίες αναδεικνύεται η σχέση σχολικής βίας και σχολικής άρνησης σε αληθινά περιστατικά, ελπίζοντας να λειτουργήσουν ως αφορμές προβληματισμού και διαλόγου κυρίως ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς:

Η περίπτωση του Αλέξανδρου

Ο Αλέξανδρος ήταν ένας μελετηρός και καλός μαθητής. Δεν ήταν λίγες οι φορές που ο δάσκαλος ανέφερε το όνομά του, θέλοντας να παραδειγματίσει τους υπόλοιπους. Οι συμμαθητές του άρχισαν να τον πειράζουν και τον αποκαλούσαν «σπασίκλα» και «χαϊδεμένο του δασκάλου». Συχνά τον καλούσαν να παίξει μαζί τους, τελικά, όμως, τον άφηναν να περιμένει ή τσακώνονταν μπροστά του για το ρόλο που θα έχει στο παιχνίδι, με το επιχείρημα ότι δε θα τα καταφέρει. Επίσης, του έκαναν φάρσες και του έκρουβαν τα τετράδια, ώστε να φανεί στην τάξη ότι ήρθε αδιάβαστος. Μετά από λίγο διάστημα ο Αλέξανδρος απομονώθηκε από τους συμμαθητές του και οι επιδόσεις του άρχισαν να φθίνουν. Σήμερα, αρκετό καιρό μετά και αφού συνεχίζεται αυτή η κατάσταση, ο Αλέξανδρος νιώθει δυσάρεστα το πρωί όταν έρχεται η ώρα να πάει στο σχολείο, ανακατεύεται, ζαλίζεται, πονάει η κοιλιά του και συχνά νιώθει τόσο άρρωστος ώστε δεν μπορεί να σηκωθεί από το κρεβάτι. Εδώ και μέρες έχει αρχίσει να το «σκάει» στα διαλείμματα και να επιστρέφει σπίτι, ενώ τα πρωινά παρακαλάει τους γονείς του να μην τον στείλουν σχολείο (βασισμένο στους Χήνας & Χρυσ αφίδης, 2000).

Η περίπτωση του Παύλου

Ο Παύλος είναι το πρώτο από τα δύο παιδιά μιας οικογένειας που ανατρέφει μια μητέρα μόνη της. Η σχολική του επίδοση είναι μέτρια προς κακή και το ίδιο ισχύει και για τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του. Ο Παύλος είναι αγχώδης και συχνά στεναχωριέται που δεν τα καταφέρει στα

μαθήματα και που οι συμμαθητές του δεν τον αποδέχονται. Από τα εφτά του κιόλας χρόνια παραπονιόταν για κοιλιακούς πόνους. Οι πρώτες ιατρικές εξετάσεις δεν επεσήμαναν καμία οργανική βλάβη και συστήθηκε ψυχοθεραπεία από το σχολικό ψυχολόγο. Η μητέρα αρχικά ανταποκρίθηκε, αλλά οι συνεντεύξεις του ψυχολόγου με τον Παύλο διακόπτονταν επανειλημμένως μέχρι που σταμάτησαν εντελώς, παρά τις επίμονες προσπάθειες ψυχολόγου και δασκάλου του Παύλου για να συνεχιστούν, καθώς «δεν ωφελούσαν σε τίποτα», σύμφωνα με τη μητέρα, αφού «ο Παύλος έπρεπε να χειρουργηθεί στο έντερο». Τρεις μήνες αργότερα και ενώ παιδί δεν είχε καμία ψυχολογική στήριξη, μαθεύτηκε ότι ο Παύλος μπήκε στο νοσοκομείο για απόπειρα αυτοκτονίας, αφού είχε ήδη υποβληθεί σε τρεις επεμβάσεις. Η οικογένεια, σύμφωνα με την κοινωνική λειτουργό που τους παρακολουθούσε, ένιωθε καλύτερα κάθε φορά που της ανακοίνωναν την ανάγκη μιας νέας χειρουργικής επέμβασης (Μποζετί, Γκουλφιέ, & Τιριέ, 2000).

Η περίπτωση του Διονύση

Ο Διονύσης είναι ένας αρκετά ζωηρός μαθητής, ο οποίος αποτελεί έναν από τους ηγέτες της τάξης του. Μερικές φορές τσακώνεται με τους συμμαθητές του. Τον τελευταίο καιρό παρενοχλεί-εκφοβίζει έναν συγκεκριμένο, σωματικά πιο αδύναμο, συμμαθητή του. Στην ώρα των μαθηματικών, όμως, η δραστηριότητά του γίνεται εντονότερη, παρασύροντας συχνά και τους γύρω του, ενώ και οι επιδόσεις του πέφτουν αισθητά. Η δασκάλα τον μαλώνει χρησιμοποιώντας εκφράσεις, όπως «τι περιμένει κανείς από ένα παλιόπαιδο σαν εσένα» ή «απορώ με την υπομονή των δικών σου», αλλά και «ελαφρά» σωματική βία. Μια μέρα που η μητέρα του Διονύση έρχεται στο σχολείο για να διαμαρτυρηθεί, το θέμα φτάνει στο διευθυντή, ο οποίος παίρνει το μέρος της δασκάλας και κάνει υποδείξεις για «καλύτερο έλεγχο και περισσότερη προσοχή και αυστηρότητα στο παιδί...». Μολονότι η μητέρα υποστήριξε τον Διονύση και προσπάθησε να τον ενθαρρύνει, προτρέποντάς τον να μην δίνει σημασία στα σκληρά λόγια της δασκάλας, αλλά και να μην παρενοχλεί τον συμμαθητή του, παρατηρήθηκε ότι ο ίδιος, κάθε φορά που νιώθει να πιέζεται, να προσβάλλεται, να βιώνει άγχος ή απόρριψη, επιζητά μια αφορμή να τσακωθεί με τους συμμαθητές του ή να ξεσπάσει σε κάποιον «ασθενέστερο» συμμαθητή του.

Οι παραπάνω περιπτώσεις μαθητών αποτελούν αφορμές για προβληματισμό και ευαισθητοποίηση σε ζητήματα διαχείρισης και προώθησης της ομαλής σχολικής προσαρμογής των μαθητών, προκειμένου να αποφεύγονται καταστάσεις που ευνοούν την επιθετικότητα-βία ή την καλλιέργεια της σχολικής φοβίας-άρνησης. Επειδή, ωστόσο, γίνεται αναφορά σε δύο πολύ σημαντικά προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας, επιβάλλεται να ξεκινήσουμε προσδιορίζοντας το νόημα και τα χαρακτηριστικά τους, καθώς και τις διαθέσιμες μεθόδους πρόληψης,

αξιολόγησης και αντιμετώπισής τους. Προηγείται η αναφορά στη βία-εκφοβισμό και ακολουθεί η αναφορά στη σχολική φοβία-άρνηση.

Επιθετικότητα – Βία – Εκφοβισμός

Η επιθετικότητα με τη μορφή βίαιης θυματοποίησης ή εκφοβισμού συχνά θεωρείται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται στενά με την κοινωνική ανισότητα, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη ματαίωση και τη διαφορετικότητα (Γαλάνης & Τριανταφυλίδου-Γαλάνη, 2004· Σώκου, 2003). Η θυματοποίηση-εκφοβισμός στο σχολείο αποτελεί μια επαναλαμβανόμενη επιθετική πράξη προς ένα παιδί που είναι ανίκανο να προστατέψει τον εαυτό του. Πρόκειται για αυθαίρετη επίδειξη δύναμης με χρήση φυσικών ή και ψυχολογικών μέσων που προσβάλλουν την προσωπικότητα του άλλου και αχρηστεύουν οποιαδήποτε αντίδρασή του (Παπαδόπουλος, 2005). Τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από βίαιη συμπεριφορά πολύ συχνά βιώνουν έντονα συναισθήματα θυμού, στα οποία αντιδρούν άλλοτε έντονα και άλλοτε παραμένουν απαθή, ανάλογα με το χαρακτήρα και την ηλικία τους (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008· Christopher, 2008· Kikas, Tropp & Hinn, 2002· Laukkanen, Shemeikka, Notkola, Koivumaa-Honkanen, & Nissinen, 2002). Πολλές ερευνητικές μελέτες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι μια σύνθετη αλληλεπίδραση πολλών διαφορετικών παραγόντων μπορεί να οδηγήσει παιδιά και εφήβους σε βίαιη-εκφοβιστική συμπεριφορά (Byongook, Hye-Won, & McCluskey, 2008· Earls, 1994· Elliott, 1994· Fraser, 1996· Reiss & Roth, 1993· Yoshikawa, 1994). Στους παράγοντες αυτούς περιλαμβάνονται: α) γενετικοί ή κληρονομικοί παράγοντες, β) εγκεφαλικές διαταραχές ή βλάβες, γ) γνωστικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση (π.χ. χαμηλή νοημοσύνη), δ) κοινωνικοί παράγοντες (π.χ. απουσία κοινωνικής πρόνοιας, ανεργία, κ.λπ.), ε) οικογενειακοί παράγοντες (π.χ. σωματική βία ή/και σεξουαλική κακοποίηση, φτώχεια, διαζύγιο γονέων, μονογονεϊκή οικογένεια, έλλειψη υποστήριξης, κ.λπ.) και στ) έκθεση σε σκληρές βίας (π.χ. τηλεόραση, κινηματογράφος, κ.λπ.).

Εκτός, όμως, από τους παραπάνω παράγοντες, έρευνες έχουν δείξει ότι το σχολείο ως χώρος και θεσμός, διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά που ενισχύουν την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς. Στο σχολείο δημιουργούνται βίαια περιστατικά σύγκρουσης και εκφοβισμού, πιθανώς εξαιτίας φυλετικών εντάσεων, διαφορών κουλτούρας στη στάση και τη συμπεριφορά ή άλλων ατομικών διαφορών. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν είναι: α) ο συνωστισμός υπεράριθμων μαθητών στα σχολεία, β) η μεγάλη αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό, γ) η αναντιστοιχία αναλυτικών προγραμμάτων και αντικειμένων διδασκαλίας, δ) η χαμηλή σχολική επίδοση και η αδιαφορία των μαθητών, που δίνει αφορμή για διάσπαση προσοχής κατά την ώρα του μαθήματος, ε) ο λανθασμένος σχεδιασμός και η διασπορά των κτιρίων στο χώρο που, αυξάνοντας την απομόνωση, αποτελούν εμπόδιο επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων· τέλος, στ) η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών/γονέων να δράσουν αποτελεσματικά, είτε επειδή αυτοί που

μπορούν να αντιδράσουν πιστεύουν ότι πρόκειται για καταστάσεις που δεν αντιμετωπίζονται, είτε αρνούνται να παραδεχθούν το πρόβλημα, είτε πιστεύουν ότι τίποτα δεν μπορεί να «δουλέψει» προς μια θετική κατεύθυνση ή επειδή απλά δεν γνωρίζουν τι να κάνουν (Sautter, 1995· Watson, 1995).

Οι πιο συνηθισμένες μορφές βίας στο σχολείο είναι οι εξής (Παπαδόπουλος, 2005· Νικολάου, 2004):

Βία έναντι αντικειμένων: Όταν οι μαθητές καταστρέφουν (μουτζουρώνουν, γδέρνουν, σπάνε) μέρη ή αντικείμενα του σχολείου (π.χ. τοίχους, θρανία, καρέκλες, πίνακες, οπτικοακουστικά μέσα κ.λπ.).

Σωματική βία: Όταν κάποιος μαθητής ή ομάδα μαθητών λερώνει, χτυπά, σπρώχνει, κλωτσά, βασανίζει, τραυματίζει κ.λπ. κάποιον άλλο μαθητή.

Ψυχ(ολογ)ική βία: Όταν οι μαθητές επιτίθενται σε κάποιον ρητά ή άρρητα με αφορμή την εξωτερική εμφάνιση (π.χ. τα ρούχα, τα μαλλιά, τα γυαλιά, τα σιδεράκια στα δόντια κ.λπ.), τη σχολική επίδοση, την εθνικότητα-καταγωγή, τη χρήση της γλώσσας (π.χ. διάλεκτος, προφορά, λάθη) κ.ά.

Λεκτική βία: Όταν κάποιος μαθητής ειρωνεύεται, χλευάζει, υβρίζει, απειλεί, ταπεινώνει, πιέζει, διαβάλλει ή προσβάλλει (σοβαρά ή «αστεία») κάποιο μαθητή.

Βία που δεν εκφράζεται: Όταν κάποιος παραβλέπει, παρακούει ή αποκρύπτει κάτι ή παίρνει απειλητικό βλέμμα ή στάση σώματος.

Σε αυτό το σημείο έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε τη διάκριση των περιστάσεων εκδήλωσης βίαιης-επιθετικής συμπεριφοράς: α) σε αυτές κατά τις οποίες συμμετέχουν ενεργά και οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές και β) σε εκείνες όπου η μία πλευρά θυματοποιεί την άλλη, καθώς συνήθως είναι σωματικά ή ψυχικά πιο αδύναμη και συνεπώς αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό της και θεωρείται ευάλωτη. Η θυματοποίηση-εκφοβισμός έχει στόχο την πρόκληση σωματικού ή και ψυχικού πόνου και τελικά την υποταγή κάποιου μαθητή (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004·Olweus, 1993; 2002; 2004) που δεν έχει προκαλέσει κανέναν (Garandean & Cillessen, 2006).

Η θυματοποίηση χωρίζεται σε άμεση και έμμεση. Η άμεση αναφέρεται στην ανοιχτή επίθεση εναντίον του παιδιού-στόχου (σωματική επίθεση, κοροϊδία), ενώ η έμμεση πραγματοποιείται μέσω της απομόνωσης και του αποκλεισμού του παιδιού-στόχου από ομαδικές δραστηριότητες (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Η έμμεση επιθετικότητα χαρακτηρίζεται ως ένα είδος κοινωνικού χειρισμού στην οποία ο επιτιθέμενος παρακινεί τους άλλους να επιτεθούν στο θύμα ή χρησιμοποιεί την κοινωνική δομή με σκοπό να βλάψει το παιδί-στόχο, χωρίς όμως να εμπλακεί προσωπικά στην επίθεση (Garandean & Cillessen, 2006). Μια σύγχρονη μορφή έμμεσης θυματοποίησης είναι ο εκφοβισμός μέσω της τεχνολογίας (cyberbullying) (μέσω sms, mms, e-mails, chat rooms κ.ά.)

(Hinduja, & Patchin, 2007; 2008·Li, 2005).

Σε μια κατάσταση θυματοποίησης-εκφοβισμού δεν υπάρχουν μόνο οι ρόλοι του εκφοβιστή και του θύματος, αλλά και των συμμαθητών, που αναλαμβάνουν το ρόλο του βοηθού (assistant), του ενισχυτή (reinforcer), του υπερασπιστή του θύματος (defender) ή εκείνων που δεν παίρνουν καμία θέση (outsider/bystander). Οι εκφοβιστές προέρχονται συνήθως από αυταρχικές οικογένειες, που χρησιμοποιούν και ενθαρρύνουν τη βία και την τιμωρία ως κύριο μέσο διαπαιδαγώγησης. Οι εκφοβιστές αποτελούν παιδιά με υψηλές κοινωνικές δεξιότητες που γνωρίζουν τους μηχανισμούς λειτουργίας της ομάδας, χειραγωγούν τους συνομηλίκους τους και αντλούν κύρος από την θυματοποίηση, ιδιαίτερα των παιδιών που έχουν ή αρχίζουν να αποκτούν αναγνώριση, απειλώντας, κατά κάποιο τρόπο, την αρχηγική τους θέση. Τα θύματα μπορεί να είναι παθητικά ή επιθετικά, ενώ άλλα αυτό-προσδιορίζονται ως θυματοποιημένα και αλλά δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως θύμα, μολονότι δέχονται θυματοποίηση (Olweus, 1993; 2002).

Οι μορφές που παίρνει η θυματοποίηση-εκφοβισμός εξαρτώνται από το φύλο και την ηλικία, καθώς υπάρχει η τάση να μειώνεται η σωματική θυματοποίηση και να παίρνει πιο έμμεση-συμβολική μορφή, όσο αυξάνεται η ηλικία, γεγονός που αποκαλύπτει τον εξελικτικό χαρακτήρα του φαινομένου (Hanke, 1996). Τα παιδιά εμπλέκονται περισσότερο σε άμεση θυματοποίηση, π.χ. κλωτσούν, χτυπούν, φτύνουν ή βρίζουν (Flannery, 2000), καθώς δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις λεκτικές ικανότητες, ώστε να εμπλακούν σε έμμεσες μορφές. Όταν αυτές αναπτυχθούν, συνήθως στην εφηβεία, επιδεικνύουν πιο «επεξεργασμένη» επιθετική συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας περισσότερο λεκτικές (ψυχολογικός εκφοβισμός, εκβιασμός) παρά σωματικές μορφές θυματοποίησης (Woods & Wolke, 2004). Ορισμένοι ερευνητές ερμηνεύουν τη σχολική βία ως μια σύγκρουση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Curcio & First, 1993·Steinberg, 1991) που καταλήγει στην αποβολή ή την τιμωρία των μαθητών.

Τα αγόρια εκφοβιστές εμπλέκονται σε άμεση σωματική θυματοποίηση με πρόθεση για σωματική βλάβη, απειλές ή λεκτική επιθετικότητα (Baldry, 2003), ενώ τα κορίτσια προβαίνουν σε έμμεση θυματοποίηση-εκφοβισμό. Τα αγόρια θύματα υφίστανται κυρίως σωματική θυματοποίηση από άλλα αγόρια, ενώ τα κορίτσια υφίστανται λεκτική θυματοποίηση και κοινωνική απομόνωση από αγόρια και κορίτσια. Τα νεαρότερα παιδιά, επίσης, θυματοποιούνται πιο συχνά σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά και τα αγόρια θυματοποιούνται πιο συχνά από τα κορίτσια (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Με δεδομένη την παραπάνω κατάσταση, τα περισσότερα Υπουργεία Παιδείας των ευρωπαϊκών χωρών διακηρύσσουν ότι τα σχολεία τους εξασφαλίζουν «ένα περιβάλλον σεβασμού για όλους». Ωστόσο, μόνο το Βέλγιο, η Φινλανδία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένες

νομικές απαιτήσεις προκειμένου να δράσουν προληπτικά ενάντια στη βία και τον εκφοβισμό που λαμβάνει χώρα στα σχολεία (Ananiadou & Smith, 2002), γεγονός το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας πολυδιάστατης προσέγγισης και πολιτικής που να αντιμετωπίζει τη σχολική βία. Αντίθετα, τα περισσότερα σχολεία του εξωτερικού συχνά υιοθετούν ως λύση στο πρόβλημα την αποβολή των μαθητών από το σχολείο, χωρίς αποτέλεσμα και με πολλαπλές αρνητικές συνέπειες. Στην Ελλάδα υπάρχει θεσμική πρόβλεψη και αξιόλογο εκπαιδευτικό υλικό¹ για την υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων αγωγής (ψυχικής) υγείας (ΦΕΚ 577/18-9-92), ειδικότερα σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων (ρατσισμός - βία - ξενοφοβία), ενεργητικής ακρόασης, αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, αντιμετώπισης του σχολικού άγχους, αποδοχής και αξιοποίησης της διαφορετικότητας, έκφρασης διεκδικητικής συμπεριφοράς και αντίστασης στις κοινωνικές πιέσεις ή στον αποκλεισμό, διεκδίκησης και υπεράσπισης ίσων ευκαιριών και όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων του παιδιού (ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας κ.ο.κ.), αναγνώρισης και αποδοχής της ατομικής ταυτότητας και ανάπτυξης της αυτοαντίληψης ή/και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης κ.ά. Ωστόσο, δεν υπάρχει η απαραίτητη ενημέρωση, αποδοχή, παρότρυνση και υποστήριξη, με αποτέλεσμα, όσοι εκπαιδευτικοί προθυμοποιούνται να υλοποιήσουν ένα σχετικό πρόγραμμα, να αυτοσχεδιάζουν και να πελαγοδρομούν στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις καθημερινές ανάγκες για πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών βίας στο σχολείο.

Αξιολόγηση – Διάγνωση

Στην προσπάθειά του αυτή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εντείνει ιδιαίτερα την προσοχή του, όταν αντιλαμβάνεται συμπεριφορές θυματοποίησης-εκφοβισμού και να αντιδρά άμεσα όποτε χρειάζεται. Ορισμένοι δείκτες προδιάθεσης για συμπεριφορές θυματοποίησης-εκφοβισμού, όπως αυτοί που ακολουθούν (Brooks-Gunn & Duncan, 1997· Domitrovich & Greenberg, 2003· Huesman, et.al, 1984· Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργας, 2000), μπορούν να προσφέρουν μεγάλη βοήθεια στη διάγνωση του εκπαιδευτικού, εάν αυτός συνεκτιμήσει με προσοχή (Παρασκευόπουλος & Χαραλαμπίδης, 1982) την ταυτόχρονη εμφάνιση, τη συχνότητα εμφάνισης, την ένταση εμφάνισης/το βαθμό απόκλισης από το φυσιολογικό, την αδυναμία αποφυγής-επιμονή εμφάνισης, τη συναισθηματική ικανοποίηση από την εμφάνιση και την πιθανότητα εμπλοκής του παιδιού με τη δικαιοσύνη:

- Ιστορικό σοβαρών προβλημάτων πειθαρχίας και επιθετικότητας.

¹ Βλέπε α) «Εκπαιδευτικό Υλικό Πρόληψης: Δεξιότητες για Παιδιά Δημοτικού» του ΚΕ.ΘΕ.Α. β) «Ψυχική Υγεία – Διαπροσωπικές Σχέσεις 11 – 14 Ετών» του ΚΕ.ΘΕ.Α. και της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. γ) «Εκπαιδευτικό Υλικό Αγωγής Υγείας: Στηρίζομαι Στα Πόδια Μου», του Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. και του Ο.ΚΑ.ΝΑ. δ) «Ξέρω Τι Ζητάω» της Πυξίδας ε) «Compass: Μεθοδολογία Ενδυνάμωσης & Εκπαίδευσης Νέων - Μαθητών στα Ανθρώπινα Δικαιώματα» του Συμβουλίου της Ευρώπης στ) «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» (Χατζηχρήστου, 2006).

- Ιστορικό με ναρκωτικά, αλκοόλ ή χρήση και εξάρτηση από άλλες ουσίες.
- Επίδειξη σκληρότητας ή/και βαναυσότητας προς τα ζώα.
- Σκληρή πειθαρχία και απόρριψη ή χαλαρή επίβλεψη από γονείς και αδέρφια.
- Ενδοοικογενειακή (σωματική) κακοποίηση, παραβατικότητα, εγκληματικότητα.
- Τραυματικός αποχωρισμός από τους γονείς (θάνατος, διαζύγιο, φυλάκιση, κ.ά.).
- Οικογενειακή-κοινωνική δυσπραγία (μετανάστευση, ανεργία, αλκοολισμός κ.ά.).
- Αδυναμία σύναψης και, κυρίως, διατήρησης φιλικών σχέσεων και δεσμών.
- Απόπειρες ή απειλές αυτοκτονίας και συχνά περιστατικά αυτοτραυματισμού.
- Χαμηλές κοινωνικές - συναισθηματικές δεξιότητες, συμμετοχή σε αντικοινωνικές ομάδες και περιθωριοποίηση από τους συνομηλίκους.
- Μεταφορά στο σχολείο κάποιας μορφής όπλου (στιλέτα, σπαθιά, πιστόλια κ.ά.).
- Βιώματα (ως μάρτυρες ή/και θύματα) εκφοβισμού/συγκρούσεων με συνομηλίκους.
- Ξαφνική μείωση της επίδοσης/ενδιαφέροντος για στις σχολικές δραστηριότητες.
- Σημαντικές μεταπτώσεις της διάθεσης, συχνά ξεσπάσματα θυμού, οργής και σύγχυση στις σχολικές εργασίες (εκθέσεις, ζωγραφιές κ.ά.).
- Χρήση χαρακτηρισμών, βρισιών, βίαιων απειλών και προσβλητικής γλώσσας.
- Μικρή ή καθόλου εκτίμηση του ρόλου ή της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.
- Προτίμηση σε αναγνώσματα και θεάματα με βίαια θέματα, τελετές και κακοποίηση.
- Τάση μεταβίβασης των ευθυνών τους σε άλλους.
- Συχνή αδικαιολόγητη απουσία-εγκατάλειψη του σχολείου.

Σε αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα: «Τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός όταν διαπιστώσει ότι ένα παιδί εκδηλώνει ενδείξεις προδιάθεσης για βίαιη συμπεριφορά;»

Πρόληψη – Διαχείριση - Αντιμετώπιση

Η επιθετικότητα είναι δύσκολο να προληφθεί, αφού καθορίζεται από πολλαπλούς παράγοντες και συντηρείται μέσα σε διαφορετικά πλαίσια-συστήματα (οικογένεια, ομάδες συνομηλίκων, σχολείο). Όσον αφορά, λοιπόν, την ορθή και αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να εστιάζονται στο πλαίσιο των συνομηλίκων και όχι αποκλειστικά στους ίδιους τους μαθητές (θύτη και θύμα). Εάν

τροποποιηθούν οι αντιλήψεις των συνομηλίκων για τη θυματοποίηση-εκφοβισμό, τότε θα τροποποιηθεί και η στάση του θύτη, καθώς η στάση-συμπεριφορά του επηρεάζεται από το πλαίσιο των συνομηλίκων. Σκοπός της παρέμβασης είναι η αλλαγή της παλαιάς και η διατήρηση της νέας συμπεριφοράς. Δυο σημαντικές τεχνικές είναι α) η τεχνική της αντιμετάθεσης ρόλων (participant role approach) (Gollwitzer, Eisenbach, Atria, Strohmeier, & Banse, 2006· Salmivalli, 1999), όπου μέσω του παιχνιδιού ρόλων τα παιδιά μπαίνουν στη θέση του άλλου και «βιώνουν» τα συναισθήματά του και β) η τεχνική συγκρότησης ομάδων υποστήριξης από συνομηλίκους (peer support systems) (Cartwright, 2005· Naylor, & Cowie, 1999), οι οποίοι αναλαμβάνουν υποστηρικτικό-συμβουλευτικό ρόλο. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει στρατηγικές πρόωμης παρέμβασης, όπως οι εξής:

- Να ενθαρρύνει τη θετική ενίσχυση, την επικοινωνία, την ομαδική (συν)εργασία.
- Να προσδιορίζει τους σκοπούς και να θέτει καθημερινούς εφικτούς στόχους.
- Να αξιολογεί και να προλαμβάνει τις «ύποπτες» συμπεριφορές των μαθητών του.
- Να ενθαρρύνει την αξιολόγηση της συμπεριφοράς από τους ίδιους τους μαθητές.
- Να επισημαίνει στους μαθητές ποιες συμπεριφορές δεν είναι αποδεκτές και γιατί, αλλά και να υποδείξει ποιες είναι αποδεκτές και πώς υιοθετούνται.
- Να διδάσκει τους μαθητές πώς να διαχειρίζονται το θυμό τους.
- Να δείχνει καθημερινά την ίδια προσοχή και φροντίδα προς όλους τους μαθητές.
- Να αγνοεί τη μη επιθυμητή συμπεριφορά που δεν έχει κάποιο στόχο.

Αντίθετα, σε περιπτώσεις όπου η βίαη-εκφοβιστική συμπεριφορά δεν έχει έγκαιρα αντιμετωπιστεί κι έχει καταφέρει να βρει τρόπους εκδήλωσης, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να υιοθετήσει άμεσα συγκεκριμένες αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης τέτοιων καταστάσεων (Thody, Gray & Bowden, 2003), όπως οι εξής:

- Να σταματήσει άμεσα την επιθετική συμπεριφορά που έχει αντιληφθεί.
- Να διατηρήσει την ψυχραιμία του μέχρις ότου βεβαιωθεί για το τι συνέβη.
- Να αποφύγει την αντιπαράθεση και να επιδιώξει την αποκλιμάκωση της έντασης.
- Να δώσει ξεκάθαρες οδηγίες στο βίαιο μαθητή όσο και στους υπόλοιπους μαθητές.
- Να επιτρέψει στους μαθητές να μείνουν για λίγο μόνοι τους, έτσι ώστε να ανακτήσουν τον έλεγχο της κατάστασης και να αποφορτιστούν συναισθηματικά.

- Να προβληματίσει τους μαθητές για τα αίτια/επιπτώσεις αυτής της συμπεριφοράς.
- Να συμβάλλει στην ομαλή επιστροφή των εμπλεκόμενων στην τάξη.
- Να εξασφαλίσει την ενημέρωση και συμμετοχή των γονέων στην όλη προσπάθεια.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι καταστάσεις βίας, θυματοποίησης, παρενόχλησης, εκφοβισμού μαθητών από μαθητές, εκτός από την πιθανότητα αναπαραγωγής της βίας στα σχολεία με τη μορφή «αντίδρασης-αντίστασης» στα δεινά που συχνά υφίσταται ένας μαθητής, είναι εξίσου πιθανό να οδηγήσουν ορισμένους μαθητές, συνήθως τα θύματα της θυματοποίησης, σε σχολική φοβία ή άρνηση.

Σχολική φοβία ή άρνηση

Συνειδητοποιώντας, όπως αναφέρεται και στην εισαγωγή, ότι ο ερχομός ενός παιδιού στο σχολείο κατά τα πρώτα χρόνια είναι μια εμπειρία εντελώς νέα, τότε δεν μοιάζει παράδοξο το αίσθημα αγωνίας και φόβου που βιώνουν τα παιδιά για αυτήν την νέα άγνωστη κατάσταση. Είναι επίσης πολλές οι περιπτώσεις όπου, σε κάποια στιγμή της σχολικής ζωής τους, ορισμένα παιδιά δείχνουν μια περιστασιακή απροθυμία να πάνε στο σχολείο, χωρίς όμως αυτό να εξελίσσεται σε πάγιο πρόβλημα (Kearney, & Bates, 2005· Kearney, 2002· King, Heyne, Bruce, Gullone, & Ollendick, 2001· Fremont, 2003). Υπάρχουν ωστόσο περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές αναπτύσσουν έναν ανεξέλεγκτο, παράλογο και υπερβολικό φόβο, δυσανάλογο προς την αιτία που τον προκαλεί, προς αντικείμενα ή καταστάσεις, αναπτύσσουν δηλαδή φοβίες.

Οι φοβίες, γενικότερα, αποτελούν μορφές δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς. Ανάμεσα στις διάφορες μορφές φοβίας συναντάμε και τη σχολική φοβία ή αλλιώς σχολική άρνηση. Η σχολική φοβία ή άρνηση, αποτελεί μια στρεσογόνο κατάσταση, που ορίζεται ως ο φόβος ή άρνηση του παιδιού να πάει σχολείο επειδή εκεί βιώνει έντονες σωματικές και ψυχικές ενοχλήσεις (Κούρος, 1993). Ειδικότερα, ο όρος σχολική φοβία αποτελεί όρο προτίμησης των ψυχαναλυτών. Ο αμερικανός ψυχαναλυτής Broadwin ήταν ο πρώτος που μίλησε για τη σχολική φοβία, την οποία αποκάλεσε «ιδιάζουσα μορφή σκασιαρχείου». Ο όρος σχολική άρνηση αποτέλεσε έναν εναλλακτικό όρο που χρησιμοποιείται κυρίως στην Μ. Βρετανία για να προσδιορίσει περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολική φοίτηση εξαιτίας συναισθηματικών διαταραχών. Σε κάθε περίπτωση, το παιδί αρχικά αποφεύγει καταστάσεις που σχετίζονται με τη σχολική ζωή (Fremont, 2003), εκφράζοντας ασαφή παράπονα ή απροθυμία παρακολούθησης του σχολείου και σταδιακά οδηγείται σε πλήρη σχολική άρνηση.

Η σχολική φοβία ή άρνηση θεωρείται ως μια ενιαία διαταραχή με

διακριτές υποδιαίρεσεις μαθητικής άρνησης του σχολείου: 1) σκασιάρχεις², 2) μαθητές με άγχος αποχωρισμού, 3) μαθητές με κοινωνική φοβία και 4) μαθητές με συγκεκριμένη φοβία για ένα αντικείμενο ή πρόσωπο του σχολείου. Ωστόσο, η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και των μορφών σχολικής φοβίας που εκδηλώνουν απαιτεί κατηγοριοποίηση της σχολικής άρνησης βάσει μιας λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία η σχολική άρνηση θεωρείται ένα σύνολο επιμέρους συναισθηματικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς, επιτρέποντας έτσι δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ συμπεριφορών άρνησης και τονίζοντας την ευθύνη του σχολείου για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά.

Αυτό το τελευταίο είναι σημαντικό γιατί από όλες τις πιεστικές καταστάσεις που καλούνται να διαχειριστούν τα παιδιά, ίσως καμιά δεν είναι τόσο ουσιαστική όσο οι καταστάσεις που αφορούν το σχολείο, οι οποίες γίνονται αβάσταχτες για μερικά παιδιά, σε σημείο που τα αναγκάζουν να απουσιάζουν σκόπιμα από το σχολείο. Μια τέτοια συμπεριφορά, λοιπόν, συνιστά «μια καθοδηγούμενη από κίνητρα άρνηση του παιδιού να παρακολουθήσει το σχολείο ή μια δυσκολία παραμονής στα σχολικά μαθήματα για μια ολόκληρη μέρα». Φυσικά δεν αναφέρεται σε περιπτώσεις παιδιών όπου οι γονείς τους τα υποχρεώνουν σκόπιμα να μην πάνε στο σχολείο (Kearney & Sims, 1997).

Όσον αφορά στους σχολικούς παράγοντες που προκαλούν σχολική φοβία ή άρνηση αυτοί συνοψίζονται στην ύπαρξη ενός σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο υπάρχουν περιθώρια: α) εκδήλωσης συμπεριφορών θυματοποίησης-εκφοβισμού ασθενέστερων μαθητών από ισχυρότερους, β) διατήρησης απρόσωπων ή ακόμα και εχθρικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, γ) απομόνωσης των μαθητών σε χώρους εκτός ελέγχου και επίβλεψης του προσωπικού, δ) εφαρμογής αυταρχικής και άκαμπτης σχολικής διοίκησης, ε) απουσίας συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, στ) ανάπτυξης του φόβου της αποτυχίας, και ζ) επιβολής υπερβολικής αυστηρότητας και πειθαρχίας από μέρος του εκπαιδευτικού.

Προκειμένου να καθορίσουμε ποια συμπεριφορά είναι λιγότερο φυσιολογική και ποια περισσότερο παθολογική, οφείλουμε να κρίνουμε τις συμπεριφορές των μαθητών τηρουμένων των αναλογιών, λαμβάνοντας δηλαδή υπόψη μας τι συμβαίνει στα παιδιά γενικώς. Στην προσπάθεια αυτή υπάρχει μια σειρά κριτηρίων που μπορούν να διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού, των γονέων και γενικότερα των ειδικών.

² Σημαντικό είναι να μη συγχέεται η σχολική φοβία με το «σκασιάρχειο», του οποίου τα κίνητρα μπορεί να είναι πολλά και σύνθετα αλλά σπάνια ομοιάζουν με το φόβο, την ανησυχία και τα σωματικά προβλήματα ενός παιδιού με σχολική φοβία (Fremont, 2003).

Αξιολόγηση – Διάγνωση

Σύμφωνα με τους Brand & O'Conner (2004), Broadwin (Καϊλα, κ.ά., 1998), Elliot & Place (1998), McDonald & Sheperd (1976), Fremont (2003), Λαζαράτου & Αναγνωστόπουλος (2003) κ.ά., τα πιο συνηθισμένα ψυχολογικά και σωματικά συμπτώματα του σχολειοφοβικού μαθητή (5-17 ετών) είναι τα ακόλουθα:

- Απουσιάζει συστηματικά από το σχολείο (όλες ή τις τελευταίες ώρες) τουλάχιστον για μερικούς μήνες, όμως ο λόγος της απουσίας είναι ακατανόητος.
- Οι γονείς γνωρίζουν πάντα πού είναι και έχουν ήδη μάταια προσπαθήσει, για μεγάλο χρονικό διάστημα, να τον πείσουν να πάει στο σχολείο.
- Υποφέρει από συγκεκριμένες ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές όπως α) αγωνία-άγχος³ που αλλάζει μορφή (άλλοτε προσκολλάται σε ένα θέμα, π.χ. αρρώστια μητέρας, μεταπηδά σε άλλο, π.χ. ειρωνείες του δασκάλου και κατόπιν σε άλλο, π.χ. εκφοβισμοί συμμαθητών), β) άγχος αποχωρισμού από τη μητέρα, γ) νευρικότητα-ανησυχία, δ) φόβο, ε) κατάθλιψη, στ) υπερευαισθησία ή ζ) χαμηλή αυτοεκτίμηση⁴
- Παρουσιάζει περιοδικώς εμφανιζόμενα σωματικά συμπτώματα: α) πόνους σε κοιλιά, στήθος, αρθρώσεις, πλάτη ή πονοκεφάλους β) στομαχικές διαταραχές, (ναυτία, εμετούς), γ) ταχυκαρδίες, ε) τρέμουλο κ.ά., τα οποία τον φέρνουν σε πολύ άσχημη κατάσταση, ιδιαίτερα κατά τις πρωινές ώρες, εκλιπαρώντας για αποφυγή του σχολείου. Τα συμπτώματα αυτά όμως συνήθως εξαφανίζονται αμέσως μόλις δεχτούν οι γονείς να παραμείνει στο σπίτι ή τα Σαββατοκύριακα και τις αργίες.
- Η προηγούμενη σχολική εργασία και συμπεριφορά του παιδιού υπήρξε ικανοποιητική, χωρίς στοιχεία υποεπίδοσης ή ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Τα παραπάνω ψυχο-σωματικά συμπτώματα μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς να προ-διαγνώσουν αν το παιδί τους διακατέχεται από σχολική φοβία ή άρνηση. Παρόλα αυτά, όμως, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή πριν πραγματοποιηθεί η διάγνωση, καθώς, μολονότι για πολλές περιπτώσεις παιδιών με σωματικά συμπτώματα αυτά οφείλονται σε ενδοψυχικές συγκρούσεις, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οφείλονται σε καθαρά οργανική αιτία. Όταν έχουμε να αντιμετωπίσουμε μια διαταραχή με ψυχο-σωματική συμπτωματολογία, το πρώτο πράγμα που πρέπει να σκεφτόμαστε είναι το οργανικό της υπόβαθρο και να μην το

³ Για περισσότερα πάνω στο άγχος-στρες βλέπε Καραδήμας (2004).

⁴ Για περισσότερα πάνω στην αυτοεκτίμηση βλέπε Λεονταρή (1996) και Μακρή-Μπότσαρη (2001).

παρακάμπτουμε, παρά μόνο μετά από σοβαρή ιατρική εξέταση (Μποζετί, Γκουλφιέ, & Τιριέ, 2000).

Τις πλείστες των περιπτώσεων, βέβαια, τα περισσότερα παιδιά επιστρέφουν στο σχολείο χωρίς κανένα πρόβλημα. Κάποια άλλα παιδιά πάλι, νιώθουν αρνητικά για το σχολείο, αλλά παρακολουθούν κανονικά τα μαθήματα. Υπάρχουν ωστόσο μαθητές που η αποφασιστικότητά τους να μην πάνε σχολείο ξεπερνά την απλή απροθυμία. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται ειδική βοήθεια από ψυχολόγους σε στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, προκειμένου να μπορέσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να επιστρέψουν κανονικά στο σχολείο (Elliot & Place, 1998).

Πρόληψη – Διαχείριση - Αντιμετώπιση

Όσον αφορά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων, πρέπει καταρχήν και εντοπιστούν τα βαθύτερα αίτια του προβλήματος και να εξασφαλιστεί η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Το παιδί με σχολική φοβία πρέπει αρχικά να επιστρέψει στο σχολείο το συντομότερο δυνατόν, διότι οποιαδήποτε καθυστέρηση δεν εξυπηρετεί παρά μόνο την παγίωση και την ενδυνάμωση της φοβίας (Kearney, & Bates, 2005· Kenn, 1978). Ο εκπαιδευτικός μάλιστα μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά σε αυτό, καθώς επηρεάζει όχι μόνο το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και τη θέση του μαθητή ανάμεσα στους συμμαθητές του, αλλά συγχρόνως επηρεάζει τη συμπεριφορά του κάθε παιδιού, τις ηθικές του αξίες, τις στάσεις του, τη σχολική του επίδοση και γενικότερα τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και συχνά την κοσμοθεωρία του για τη ζωή.

Προκειμένου τα παιδιά να μην αναπτύξουν αυτόν τον παράλογο και ανεξέλεγκτο φόβο προς το σχολείο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλλει με τους εξής τρόπους:

- Να μεταβιβάσει στα παιδιά ένα μέρος από την εξουσία και τη δύναμή του.
- Να αποδέχεται και να δείχνει εμπιστοσύνη σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά.
- Να προσπαθεί να μειώνει τις εσωτερικές συγκρούσεις και το άγχος στα παιδιά.
- Να καλλιεργεί στα παιδιά συνήθειες αυτόνομης εργασίας, ανεξάρτητη σκέψη και συναίσθημα ατομικής ηθικής ευθύνης και ελευθερίας.
- Να δίνει σαφείς οδηγίες και εξηγήσεις.
- Να είναι παρατηρητικός, συνεπής και σταθερός στην τήρηση της τάξης.
- Να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικός, δίκαιος και με χιούμορ.
- Να είναι ευγενικός, ενθαρρύνοντας και ενισχύοντας τους μαθητές.

Ειδικότερα, όσον αφορά σε ένα παιδί μικρής ηλικίας ο εκπαιδευτικός

πρέπει να δείξει ότι νοιάζεται γι' αυτό, να το βοηθήσει να νιώσει άνετα με τους συμμαθητές του, να δημιουργήσει φιλίες με τα άλλα παιδιά και να το ενθαρρύνει να ενταχθεί στην ομάδα, χωρίς να το μειώνει ή να το αποπαίρνει, προκειμένου να νιώσει αφενός άνετα και αφετέρου να αυξήσει την εμπιστοσύνη του στον εαυτό του. Μπορεί, επίσης, να το βοηθήσει να αποχωριστεί ευκολότερα τη μητέρα του, ενθαρρύνοντάς την τον πρώτο καιρό και για κάποιο χρονικό διάστημα να μένει στο προαύλιο του σχολείου και επιτρέποντας στο παιδί να επικοινωνεί τηλεφωνικά με τους γονείς του όταν θελήσει. Όσο το πρόβλημα παραμένει, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ελαστικός με το παιδί, προκειμένου να μην κινδυνέψει η παραμονή του στην τάξη, έστω κι αν δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος. Δεν πρέπει να φορτώνεται με σχολικές υποχρεώσεις και σε καμιά περίπτωση να μην απομακρύνεται από την τάξη. Επίσης, σε περίπτωση απουσίας του παιδιού από το σχολείο, ο δάσκαλος οφείλει να επικοινωνήσει μαζί του και να ενημερώσει τους γονείς του, εκδηλώνοντας έτσι έμπρακτα το ενδιαφέρον του προς αυτό, προτρέποντας και ορισμένους από τους συμμαθητές του να πράξουν το ίδιο.

Στην περίπτωση παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας, ο εκπαιδευτικός, εκτός από τα παραπάνω, οφείλει να συζητήσει με τα παιδιά και τους γονείς για τα αίτια που τους προκαλούν αναστάτωση και άγχος, διευκρινίζοντας στους γονείς ότι η συμπεριφορά αυτή δεν είναι ένδειξη αδιαφορίας ή τεμπελιάς και ότι μια πιθανή μετακίνηση του παιδιού από το σχολείο δεν θα βοηθούσε στη φάση αυτή. Η επιστροφή του παιδιού στο σχολείο μετά από μακρόχρονη απουσία πρέπει να γίνει σταδιακά, αρχικά με τη συνοδεία ενός γονέα και αργότερα με κάποιο φιλικό πρόσωπο, με πρωταρχικό στόχο να παραμείνει το παιδί στο σχολείο, ενώ η σχολική επίδοση αποκτά δευτερεύουσα σημασία.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, σε πολλές περιπτώσεις ανεπιτυχούς προσαρμογής ενός μαθητή στο σχολείο, η βίαη-εκφοβιστική συμπεριφορά, καθώς και η σχολική άρνηση-φοβία, αποτελούν δύο συνήθεις αλληλένδετες εναλλακτικές επιλογές στις οποίες προσφεύγουν οι μαθητές προκειμένου να διοχετεύσουν την ψυχολογική πίεση που βιώνουν, είτε εξωτερικεύοντάς την μέσω της βίας-εκφοβισμού, είτε εσωτερικεύοντάς την μέσω της φοβίας-άρνησης. Η σχέση των δύο επιλογών γίνεται εύκολα αντιληπτή αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι η βία-επιθετικότητα που εκδηλώνεται από ένα παιδί εντός του σχολείου μπορεί να προκαλέσει στα υπόλοιπα παιδιά έναν εύλογο φόβο προς παρόμοιες καταστάσεις. Η μεγάλη διάρκεια τέτοιων περιστατικών και ο ανεξέλεγκτος και παρατεταμένος φόβος που συνεπάγονται, επιτείνουν περισσότερο τις αρνητικές συνέπειές τους. Έτσι, άλλοτε οδηγούν ορισμένους μαθητές σε σχολική φοβία-άρνηση, όπως στις περιπτώσεις ψυχικά «ευάλωτων» μαθητών που δεν μπορούν να διαχειριστούν και να

Ξεπεράσουν εύκολα τέτοια φαινόμενα, και άλλοτε λειτουργούν προτρεπτικά-παραδειγματικά, οδηγώντας τους πιο «ισχυρούς» μαθητές σε εκδήλωση δευτερογενούς βίαης-εκφοβιστικής συμπεριφοράς, ως προσπάθεια προσέλκυσης της προσοχής ή ως αντίδραση στην τυχόν πρωτογενή βία που υπέστησαν.

Το σχολείο αποτελεί μια πολύ σημαντική πηγή άγχους για τα παιδιά και συγχρόνως χώρο που «ευνοεί» την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών. Από μόνο του λοιπόν αυτό το γεγονός, αναδεικνύει τη σπουδαιότητα του ρόλου και της ευθύνης του σχολείου και του προσωπικού του τόσο στην εκδήλωση, όσο και στην πρόωπη παρέμβαση, αλλά και αντιμετώπισή του, μέσω συνεχούς προβληματισμού, ενημέρωσης, εσωτερικής αναζήτησης και ευαισθητοποίησης σε ζητήματα διαχείρισης των σχολικών συγκρούσεων, συνεκτιμώντας κάθε φορά τα πιο επίκαιρα επιστημονικά δεδομένα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περιστατικού και τις συγκεκριμένες δυνατότητες παρέμβασης. Ο εκπαιδευτικός, ως σύγχρονος επιστήμονας, οφείλει να είναι προετοιμασμένος, συνεπής, σε εγρήγορση και πάντα πρόθυμος να συνδράμει προληπτικά, υποστηρικτικά και/ή θεραπευτικά σε κάθε πρόβλημα ή ανάγκη των μαθητών του. Παράλληλα, το σχολείο, ανταποκρινόμενο στο σύγχρονο ρόλο του, οφείλει, και τις περισσότερες φορές μπορεί, να πράξει ό,τι χρειάζεται, προκειμένου να προστατέψει και να θωρακίσει τους μαθητές από τους κινδύνους που παραμονεύουν. Η επιτυχία κάθε σχολικής παρέμβασης κρίνεται, μεταξύ άλλων, σε μεγάλο ποσοστό από το βαθμό αφοσίωσης και πίστης που επιδεικνύει το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό στο ίδιο το εγχείρημα, στις ικανότητές του, στις δυνατότητες των μαθητών για βελτίωση και στα διαθέσιμα κάθε φορά μέσα, ξεπερνώντας τις πολλές δυσκολίες, ελλείψεις και προβλήματα που αναμφισβήτητα υπάρχουν. Η αισιοδοξία για το παιδαγωγικό αποτέλεσμα και η ευελιξία κατά την υλοποίηση μίας ψυχοπαιδαγωγικής-διδακτικής παρέμβασης αποτελούν σημαντικά προσόντα του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Όταν μάλιστα αναφερόμαστε σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων, όπως τα παραπάνω, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να λαμβάνει τις ορθές αποφάσεις τη σωστή στιγμή, αξιολογώντας «εν θερμώ» εναλλακτικά σενάρια, μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά όχι μόνο στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών στο σχολείο, αλλά και στην προώθηση της γνωστικής ανάπτυξής τους, εκπληρώνοντας με περισσή επάρκεια και πληρότητα τον παιδαγωγικό του ρόλο και προορισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ananiadou, K., & Smith, P.K. (2002). Legal Requirements and Nationally Circulated Materials against School Bullying in European Countries. *Criminal Justice*, 2, 471-491.

- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T.E., (2006). Bullying Victimization Uniquely Contributes to Adjustment Problems in Young Children: A Nationally Representative Cohort Study. *Pediatrics*, 118(1), 130-138.
- Baldry, A.C. (2003). Bullying in Schools and Exposure to Domestic Violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713-732.
- Brand, C., & O'Conner, L. (2004). School Refusal: It Takes a Team. *Children & Schools*, 26, 54-64.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G.J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M., & Little T.D. (2008). Direct and Indirect Aggression during Childhood and Adolescence: a Meta-analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-229.
- Cartwright, N. (2005). Setting up and Sustaining Peer Support Systems in a Range of Schools over 20 Years. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 45-50.
- Causes of School Bullying: Empirical Test of a General Theory of Crime, Differential Association Theory, and General Strain Theory. *Crime Delinquency*, doi:10.1177/0011128708315740.
- Christopher J.P. (2008). Psychophysiological Correlates of Aggression and Violence: an Integrative Review. *Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences*, 363(1503), 2543-2555.
- Curcio, J., & First, P.F. (1993). *Violence in the Schools: How to Proactively Prevent and Defuse it*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Domitrovich, C.E., & Greenberg, M.T. (2003). Preventive Interventions that Reduce Aggression in Young Children. In Tremblay, R.E., Barr, R.G. & Peters, R.DeV., (eds.) *Encyclopaedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Διαθέσιμο στο: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Domitrovich-GreenbergANGxp.pdf>.
- Earls, F.J. (1994). Violence and Today's Youth. *Critical Issues for Children and Youth*, 4, 4-23.
- Elliot, J., & Place, M. (1998). *Children in Difficulty: A Guide to Understanding and Helping*. London and New York: Rutledge.
- Elliott, D.E. (1994). Serious Violent Offenders: Onset, Developmental Course, and Termination. *Criminology*, 32, 1-21.
- Flannery, D.J. (2000). School Violence: Risk, Preventive Intervention, and Policy. New York, N.Y.: ERIC Clearinghouse on Urban Education: Institute for Urban and Minority Education. US Docs - ED 1.310/2:416272.
- Fraser, M.W. (1996). Aggressive Behavior in Childhood and Early Adolescence:

- An Ecological-Developmental Perspective on Youth Violence. *Social Work*, 41, 347-361.
- Fremont, W.P. (2003). School Refusal in Children and Adolescents. *American Family Physician*, 68 (8), 1555-1561.
- Garandeanu, C. F., & Cillessen, A. H.N. (2006). From indirect Aggression to Invisible Aggression: A Conceptual view on Bullying and Peer Group Manipulation. *Aggression and Violent Behaviour*, 11(6), 612-625.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D., & Banse, R. (2006). Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the "Viennese Social Competence Training". *Swiss Journal of Psychology*, 65(2), 125-135.
- Hanke, P.J. (1996). Putting School Crime into Perspective: Self-reported School Victimization of High School Seniors. *Journal of Criminal Justice*, 24, 207-225.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2007). Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency. *Journal of School Violence*, 6 (3), 89-112.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 1-29.
- Holt, M.K., Finkelhor, D., & Kantor, K. (2007). Multiple Victimization Experiences of Urban Elementary School Students: Associations with Psychosocial Functioning and Academic Performance. *Child Abuse & Neglect*, 31(5), 503-515.
- Huesman, L.R., Eron, L.D., Ledfokwits, M.M., & Walder, L.O. (1984). Stability of Aggression over time and Generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-34.
- Kearney, C.A. (2002). Identifying the Function of School Refusal Behavior: A Revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235-245.
- Kearney, C.A., & Bates, M. (2005). Addressing School Refusal Behavior: Suggestions for Frontline Professionals. *Children & Schools*, 27, 207-216.
- Kearney, C.A., & Sims, E.K. (1997). A Clinical Perspective on School Refusal in Youngsters. *Psychotherapy in Practice*, 3, 5-19.
- Kenn, D.T. (1978). Treatment of school phobia: An overview. *Special*, 13, 77-80.
- Kikas, E., Tropp, K., & Hinn, M. (χχ). *Aggression and Learning Behavior during the Transition from Preschool to School. Relations among Parent, Preschool Teacher and School Teacher Ratings*. Διαθέσιμο στο: http://www.cerge.cuni.cz/pdf/gdn/RRCV_71_paper_01.pdf.
- King, N.J., Heyne, D., Bruce, T., Gullone, E. & Ollendick, T.H. (2001). School refusal: Categorical Diagnoses, Functional Analysis and Treatment

- Planning. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 8, 352-360.
- Last, C.G., & Strauss, C.C. (1990). School Refusal in Anxiety-Disordered Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 31-5.
- Laukkanen, E., Shemeikka, S., Notkola, I.L., Koivumaa-Honkanen, H., & Nissinen, A. (2002). Externalizing and internalizing problems at school as signs of health-damaging behaviour and incipient marginalization. *Health Promotion International*, 17(2), 139-146.
- Li, Q. (2007). New Bottle but Old Wine: A Research of Cyberbullying in Schools. *Computers in Human Behaviour*, 23(4), 1777-1791.
- Mcdonald, J.E., & Sheperd, G. (1976). School Phobia: An Overview. *Journal of School Psychology*, 14,(4), 291-306.
- Nansel, T.R., Craig, W., Overpeck, M.D., Saluja, G., & Ruan, W.G. (2004) Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.
- Nansel, T.R., Haynie, D.L., & Simons-Morton, B.G. (2003). The Association of Bullying and Victimization with Middle School Adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 45-61.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22(4), 467-479.
- Ollendick, T.H. & Mayer, J.A. (1984). School Phobia. In Turner S.M. (ed), *Behavioral theories and treatment of anxiety* (pp. 367-406). New York: Plenum Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Can Do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2002) A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60, 12-17.
- Olweus, D. (2004). Bullying at School: Prevalence Estimation, a Useful Evaluation Design, and a new National Initiative in Norway. *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, 23, 5-17.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-173.
- Reiss, A.J., & Roth, J.A. (Eds.). (1993). *Understanding and Preventing Violence*. Washington, DC: National Academy Press.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 453-459.
- Sautter, R.C. (1995). Standing up to Violence. *Phi Delta Kappan*, 76(5), K1- K12.

- Steinberg, A. (1991). How Schools Can Help Stem Violence in Today's Youth. *Education Digest*, 57, 40-43.
- Thody, A., Gray, B., & Bowden, D. (2003). *Οδηγός Επιβίωσης του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Watson, R. (1995). A Guide to Violence Prevention. *Educational Leadership*, 55(5), 57-59.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and Relational Bullying among Primary School Children and Academic Achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as Cumulative Protection: Effects of Early Family Support and Education on Chronic Delinquency and its Risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28-54.
- Γαλάνης, Γ., & Τριανταφυλίδου-Γαλάνη, Σ. (2004). Ψυχολογική Τρομοκρατία στο Σχολείο Σήμερα. *Επιστημονική Επετηρίδα «ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ» Τμήματος Ψυχολογίας Κρήτης*, 1, 33-59.
- Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., & Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η Σχολική Φοβία*. τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε. (2004). Στρες και Διαχείριση του στρες στον Σχολικό Πληθυσμό. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο Σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών* (σ. 405-423). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούρος, Ι. (1993). Άρνηση Σχολείου (Σχολική Φοβία). Στο Κούρος, Ι. (επιμ.), *Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων*, τομ. Β' (σ. 31-37). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαζαράτου, Ε., & Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2003). Η Κλινική Σημασία του Άγχους Αποχωρισμού και η Θεωρία της Προσκόλλησης. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 20(2), 138-141.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., & Τσέργας, Ν. (2000). Όταν τα Πράγματα στο Σχολείο... αγριεύουν. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.-Χ., & Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική και Επιθετική Συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο Σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών* (σ. 255-286). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μποζετί, Ε., Γκουλφιέ, Σ., & Τιριέ, Α. (2000). *Ο Σχολικός Ψυχολόγος, το Παιδί και οι Γονείς του*. Αθήνα: Θυμάρι.

- Νικολάου, Σ. (2004). Η Βία, η Επιθετική Συμπεριφορά και η Τηλεοπτική Επίδραση. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, I(1), 74-87.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παρασκευόπουλος, Ι., & Χαραλαμπίδης, Ι. (1982). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα.
- Σώκου, Κ. (2003). *Η Προαγωγή της Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας ως Πολιτική Πρόληψης της Βίας στο Σχολείο*. Ινστιτούτο υγείας του παιδιού. Διαθέσιμο στο http://assets.in.gr/dGenesis/assets/Content202/Attachment/dgEntity_33212.doc
- Χατζηχρήστου, Χ. (2006) (Επιμ.). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χήνας, Π., & Χρυσάφιδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο Σχολείο. Προτάσεις για Πρόληψη και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βία και επιθετικότητα στο χώρο του σχολείου. Εκφοβισμός.

Κουδιγκέλη Φανή

Εκπαιδευτικός, Μ.Α. Σχολικής Ψυχολογίας

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στο φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying), το οποίο απασχολεί ολοένα και περισσότερο τη σχολική κοινότητα. Παρουσιάζεται ένα θεωρητικό πλαίσιο, οι παράγοντες που συνδέονται με τη βία στο σχολείο και την κοινότητα, τα χαρακτηριστικά των μαθητών που εμπλέκονται σε περιπτώσεις εκφοβισμού, κάποιιοι μηχανισμοί πρόληψης καθώς και η φιλοσοφία των παρεμβάσεων, οι οποίες μπορούν να αποφέρουν ιδιαίτερα εποικοδομητικά αποτελέσματα.

Λέξεις-κλειδιά

εκφοβισμός (bullying), βία στο σχολείο.

Εισαγωγή – θεωρητικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια όλο και συχνότερα γίνεται λόγος για περιστατικά βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου. Η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται συνήθως από την πλευρά των μαθητών με θύματα τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς ή τη σχολική παρουσία, αλλά κάτω από ορισμένες συνθήκες εκδηλώνεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Είναι δύσκολο να ορίσει κανείς με ακρίβεια τον όρο *επιθετικότητα*, γιατί χρησιμοποιείται συνήθως με τόσο διαφορετικές έννοιες, καλύπτοντας μία ευρύτατη κλίμακα ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Μια ιδιαίτερη και σημαντική κατηγορία επιθετικών πράξεων των μαθητών, η οποία έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις τα τελευταία χρόνια στα σχολεία, είναι η βίαιη συμπεριφορά, που εκδηλώνουν κάποιοι μαθητές εναντίον συμμαθητών τους, οι οποίοι συνήθως θεωρούνται ευάλωτοι και συνεπώς εύκολοι στόχοι.

Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται *εκφοβισμός* ή *θυματοποίηση* και αναφέρεται στην διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο *bullying*.

Ο Olweus (1993), ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον συγκεκριμένο όρο για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού μεταξύ των παιδιών, δίνει ένα γενικό ορισμό για το *bullying*: «Ένας μαθητής κακοποιείται ή γίνεται

θύμα, όταν αυτός είναι εκτεθειμένος κατ' επανάληψη και για μεγάλη χρονική διάρκεια στις αρνητικές ενέργειες του συμμαθητή του».

Υπογραμμίζει, επίσης ότι ο όρος αυτός «δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν δύο άτομα ίσης δύναμης (σωματικής ή ψυχικής) απλά φιλονικούν ή εμπλέκονται σε συνεχή διαμάχη».

Ο Farrington (1993), προτείνει ένα γενικό ορισμό του *bullying* συνδυάζοντας τις ερμηνείες διαφόρων ερευνητών, λέγοντας ότι ο εκφοβισμός (*bullying*) έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά στοιχεία:

- (α) Φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή.
- (β) Πρόθεση να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα.
- (γ) Περιλαμβάνει μια ανισορροπία ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο.
- (δ) Δεν προκαλείται από το θύμα.
- (ε) Επαναλαμβάνεται από τα ίδια τα παιδιά για μεγάλη χρονική διάρκεια. (Farrington, 1993, σ. 2)

Η σκοπιμότητα, η επανάληψη, ο συστηματικός χαρακτήρας της συμπεριφοράς του θύτη, όπως και η επιλογή συγκεκριμένων κατηγοριών παιδιών ως μόνιμων στόχων διαφοροποιούν το φαινόμενο του εκφοβισμού από τις συνηθισμένες επιθετικές ενέργειες των παιδιών.

Ο εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, μεταξύ των οποίων μπορούμε να διακρίνουμε τον άμεσο και τον έμμεσο εκφοβισμό. Ο άμεσος εκφοβισμός αναφέρεται σε ανοιχτές επιθέσεις εναντίον των παιδιών που θεωρούνται στόχοι, ενώ ο έμμεσος εκφοβισμός πραγματοποιείται μέσω της απομόνωσης και του αποκλεισμού των παιδιών αυτών από διάφορες ομαδικές δραστηριότητες. Σωματική βία, κλοπή και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων των παιδιών στόχων, λεκτικές επιθετικές συμπεριφορές, όπως βρίσιμο, κοροϊδία κ.λ.π., υποτίμηση των ικανοτήτων και της προσωπικότητας αυτών των παιδιών, εμπαιγμός της θρησκείας, της καταγωγής, της εθνικής προέλευσης, αλλά και της εμφάνισης των παιδιών - στόχων και προσπάθεια επιβολής, έτσι ώστε να συμπεριφερθούν αυτά τα παιδιά με τρόπους που δεν θέλουν, είναι κάποιες από τις μορφές εκφοβισμού, που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία. (Έντυπο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, «Όταν τα πράγματα στο σχολείο... αγριεύουν!», 2000).

Για να εντοπιστεί και μελετηθεί καλύτερα το φαινόμενο του εκφοβισμού θα πρέπει να γίνει σαφής διάκριση από άλλες μορφές επιθετικότητας. Αυτή η διάκριση, μπορεί να πραγματοποιηθεί με βάση τα εξής κύρια χαρακτηριστικά:

- (α) ο στόχος του παιδιού που προβαίνει σε πράξεις εκφοβισμού είναι να προκαλέσει πόνο σωματικό ή ψυχικό στο παιδί που υφίσταται αυτές τις πράξεις,
- (β) η προσπάθεια του παιδιού να ικανοποιήσει αυτή την ανάγκη του εξαρτάται από παράγοντες όπως, εσωτερικά προβλήματα, επιθετικά πρότυπα, ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση επιθετικών

συμπεριφορών από το περιβάλλον αλλά και δυνατότητα να δημιουργεί προβλήματα σε άλλους χωρίς να υφίσταται αρνητικές συνέπειες,

(γ) αποτέλεσμα του εκφοβισμού είναι η πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου σε άτομο «αδύναμο», που δυσκολεύεται να προστατεύσει τον εαυτό του τη δεδομένη στιγμή,

(δ) η βία προέρχεται από παιδιά που είναι σωματικά πιο δυνατά σε σχέση με τους αποδέκτες της επιθετικής συμπεριφοράς,

(ε) ο εκφοβισμός είναι συνήθως επαναλαμβανόμενη μορφή βίας εναντίον ευάλωτων παιδιών, που είναι εύκολοι στόχοι,

(στ) βασικός στόχος του παιδιού που εκφοβίζει τα άλλα παιδιά είναι να υποτάξει το παιδί που θεωρεί πιο αδύναμο, επιτυγχάνοντας έτσι μεγάλη προσωπική ικανοποίηση. (Έντυπο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, «Όταν τα πράγματα στο σχολείο... αγριεύουν», 2000).

Η προβληματική που έχει αναπτυχθεί πάνω στο φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία, προσανατολίζει την έρευνα σε πολλαπλούς άξονες.

Ένας πρώτος άξονας αναφέρεται στην εκτίμηση της έκτασης του φαινομένου σε διάφορες χώρες, στην περιγραφή χαρακτηριστικών προφίλ παιδιών-θυτών και παιδιών-θυμάτων καθώς και στην αποτύπωση αντιδράσεων παιδιών, γονέων και διδασκόντων στο πρόβλημα.

Ένας δεύτερος άξονας ερευνητικής προσπάθειας επιχειρεί να εμβαθύνει στα αίτια που οδηγούν στο φαινόμενο του εκφοβισμού και στις συνέπειες που αυτός έχει για την ψυχοσωματική υγεία και ισορροπία των παιδιών βραχυπρόθεσμα, αλλά και μακροπρόθεσμα, σε συνδυασμό με το ρόλο των γονέων, των διδασκόντων, του σχολικού και κοινωνικού περιγύρου, των περιβαλλοντικών τάσεων και πιέσεων γενικότερα.

Ένας τρίτος άξονας έρευνας μελετά προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του προβλήματος (Χαντζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000).

Ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα συνήθως την ώρα του διαλείμματος. Ορισμένοι μαθητές όμως αναφέρουν περιστατικά που διαδραματίζονται στο δρόμο προς ή από το σχολείο.

Πολλές μελέτες υποστηρίζουν πως τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο ως δράστες ή και θύματα επιθετικής συμπεριφοράς, από τα κορίτσια, ανεξάρτητα από την ηλικία (Austin & Joseph, 1996· Hodges & Perry, 1999), ενώ άλλες υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει συστηματική διαφορά φύλου στην άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας στο χώρο του σχολείου (Andreou, 2000· Hoover et al., 1993· Slee & Rigby, 1993). Αναφορικά με την ηλικία των μαθητών, υπάρχουν μελέτες που δεν διαπιστώνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Hoover et al., 1993· Mynard & Joseph, 1997) και άλλες που υποστηρίζουν τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού σε μεγαλύτερες ηλικίες (Olweus, 1993· Whitney & Smith, 1993).

Επίσης φαίνεται πως οι τύποι εκφοβισμού διαφέρουν, με τα κορίτσια να δέχονται περισσότερο λεκτική βία και αποκλεισμό από την ομάδα, ενώ

τα αγόρια να αντιμετωπίζουν σωματική βία (Olweus, 1991· Stephenson & Smith, 1989· Perry, Kusel & Perry, 1988).

Τέλος οι Crick & Grotpeter (1995) εισήγαγαν τον όρο *relational aggression* για να περιγράψουν τις έμμεσες μορφές προσβολής και υπονόμευσης του άλλου στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες γίνονται με την ανάλογη συγκάλυψη και χωρίς χρήση σωματικής βίας.

Είναι πολύ σημαντικό για την κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στον εκφοβισμό, να επικεντρωθούμε στα χαρακτηριστικά του μαθητή-θύματος και του μαθητή-θύτη.

Αιτιολογικοί παράγοντες που συνδέονται με τη βία στο σχολείο και στην κοινότητα

- Φτώχεια, ανεργία, ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης και υγειονομικής περίθαλψης
- Παιδική κακοποίηση, κατάχρηση ουσιών, ενδοοικογενειακή βία
- Μη αποτελεσματική γονεϊκή συμπεριφορά, τιμωρητικό στυλ πειθαρχίας στο σπίτι, έλλειψη θετικής ενασχόλησης με το σχολείο του παιδιού
- Προκαταλήψεις, διακρίσεις, ρατσιστικά στερεότυπα
- Βία στο σπίτι, βία στα Μ.Μ.Ε., αξίες υπέρ της βίας
- Πρόσβαση σε όπλα
- Δικαιολόγηση της βίας υπό μέθη
- Μεταβατικός μαθητικός πληθυσμός
- Πολυπληθή σχολεία, μεγάλο μέγεθος σχολείου, ταχεία αύξηση εγγραφών
- Έλλειψη πόρων (χρηματοδότησης, υλικών και προσωπικού)
- Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ διδασκόντων και διοίκησης, σιωπή των εκπαιδευτικών
- Έλλειψη εναλλακτικής παιδείας, έλλειψη προετοιμασίας για την επαγγελματική σταδιοδρομία
- Ασυνέπεια στην επιβολή κανόνων
- Απάθεια για την εκπαίδευση, χαμηλές προσδοκίες
- Στρες στην οικογένεια
- Διαπολιτισμικό στρες (διαφορετικοί ρυθμοί ένταξης για τα παιδιά και για τους γονείς μέσα σε μια οικογένεια)

ΠΗΓΕΣ: Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (1993), Petersen και Straub(1992), Rosen (1993), Soriano, Soriano και Jimenez (1994).Brock, Sandoval & Lewis (2005).

Χαρακτηριστικά του μαθητή-θύματος:

Οι έρευνες σχετικά με τα χαρακτηριστικά των θυμάτων μας περιγράφουν παιδιά που είναι συνήθως μη επιθετικά, αγχώδη, ανασφαλή, μη δημοφιλή, μοναχικά, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη δυναμικότητας (Olweus, 1978, 1984· Alsaker, 1993· Boulton & Underwood, 1992).

Πολλά από τα θυματοποιημένα παιδιά συμπεριφέρονται με τρόπους που σηματοδοτούν την ανικανότητά τους να υπερασπιστούν επαρκώς τον εαυτό τους. Κλαίνε εύκολα και έχουν την τάση να ενισχύουν τους δράστες, υποχωρώντας και εγκαταλείποντας εύκολα τις διεξόδους για σωτηρία, άμυνα και υποστήριξη του εαυτού τους αλλά και των δικαιωμάτων τους (Hodges & Perry, 1999· Salmivalli et al., 1996·Schwardz et al., 1993). Αυτά τα παιδιά έχουν την τάση να περιμένουν αρνητική αντιμετώπιση από τους συνομηλίκους τους και να καταφεύγουν σε κοινωνική απόσυρση για να προστατευτούν (Slee, 1994), είναι συχνά σωματικά αδύναμα ή τυχαίνει κάποιες φορές να ξεχωρίζουν από τα άλλα παιδιά για κάποιο εμφανές χαρακτηριστικό, όπως παχυσαρκία, τραυλισμός κ.ά. (χωρίς αυτό να αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για εκφοβισμό) και δεν τα καταφέρνουν αποτελεσματικά στην αντεκδίκηση (Hodges & Perry, 1999·Olweus, 1978).

Ο Olweus επίσης (1994) έχει επισημάνει πως η χρόνια θυματοποίηση συμβάλλει αποφασιστικά στην μείωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου, καθώς αυτό μεγαλώνει, όπως επίσης και στην αύξηση της κατάθλιψης των παιδιών-θυμάτων.

Σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία παίζει και η αίσθηση της προσωπικής ανεπάρκειας, η οποία ενισχύεται από καθημερινές ταπεινωτικές εμπειρίες στο χώρο του σχολείου, σε συνδυασμό με την αυτοτιμωρητική στάση ζωής που εμποδίζει τους μαθητές-θύματα να υπερασπίσουν τον εαυτό τους (Ανδρέου & Smith, 2002). Ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που υπόκεινται συστηματικά σε εκφοβισμό καταλήγουν να θεωρούν την επιθετική συμπεριφορά που υφίστανται δικαιολογημένη και σχετιζόμενη με τα αρνητικά τους χαρακτηριστικά (Dill et al., 2004).

Χαρακτηριστικά του μαθητή-θύτη

Ο συνηθέστερος τύπος θύτη είναι ένα παιδί με αυταρχική προσωπικότητα, επιθετικό ακόμα και στους ενήλικες, παρορμητικό, σωματικά δυνατό, ιδιαίτερα οξύθυμο, σίγουρο για τον εαυτό του και χωρίς να έχει αναπτύξει την ικανότητα για ενσυναίσθηση. Αποζητά συνήθως «την ανοιχτή και δημόσια διαμάχη με στόχο να επιβεβαιώσει την υπεροχή του και να επιβληθεί στην ομάδα των συνομηλίκων του». (Χαντζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000, σ. 100).

Ο Olweus (1994) απορρίπτει την εκδοχή ότι αυτά τα επιθετικά παιδιά είναι κατά βάθος ανασφαλή και αγχώδη.

Αντίθετα ο Slee (1994) αναφέρει ότι στο δικό του δείγμα οι θύτες είχαν μέτρια αυτοεκτίμηση και ενώ φαίνεται να χαίρουν κάποιου κοινωνικού κύρους στο σχολείο, δεν είναι αγαπητά στους δασκάλους και δηλώνουν ότι δεν είναι ευχαριστημένα στο σχολικό περιβάλλον.

Οι μαθητές θύτες-θύματα

Ο Olweus αλλά και άλλοι ερευνητές διαχωρίζουν ακόμα μια κατηγορία παιδιών, η οποία παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά και με τους «θύτες» αλλά και με τα «θύματα». Ένα 6% των παιδιών που έχουν υποστεί σοβαρό εκφοβισμό και ένα 18% αυτών που έχουν εκφοβιστεί κάποιες φορές ανταποδίδουν τον εκφοβισμό μόλις τους δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία. Αυτά τα παιδιά φαίνεται να είναι επιθετικά και σίγουρα για τον εαυτό τους, όταν είναι ανάμεσα σε παιδιά που τους αποδέχονται, αλλά όταν είναι μακριά από το περιβάλλον αποδοχής εύκολα θυματοποιούνται γιατί φαίνεται να χάνουν την αίσθηση ασφάλειας (Χαντζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000, σ. 100).

Εκείνο που διαφοροποιεί δηλαδή τους «θύτες-θύματα» από τους «θύτες» και από τα «θύματα» είναι ο χαμηλός βαθμός κοινωνικής αποδοχής από το σχολικό περιβάλλον (Mynard & Joseph, 1997), η απουσία στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων ως τρόπου αντιμετώπισης των συγκρούσεων (Andreou, 2001) και «ο συστηματικά υψηλότερος βαθμός μακιαβελισμού και αρνητικής αυτοεκτίμησης» (Andreou, 2000).

Πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι τα παιδιά αυτά έχουν συχνά δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους γονείς τους και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Συνήθως αυτά τα παιδιά, ιδιαίτερα τα αγόρια, πιστεύουν πως οι γονείς τους δε νοιάζονται γι' αυτά, γιατί συχνά στις οικογένειες τους, υπάρχει μια δυσκολία στο να δείξουν οι γονείς με τρόπο πειστικό στο παιδί τους ότι το αγαπούν και πως είναι αυτό πολύ σημαντικό πρόσωπο γι' αυτούς.

Η έλλειψη ζεστασιάς, αγάπης και αποδοχής από το οικογενειακό περιβάλλον, σε συνδυασμό με την έλλειψη συγκεκριμένων ορίων στις συμπεριφορές των παιδιών και τον έλεγχο με βία των βίαιων ξεσπασμάτων των παιδιών από τους γονείς, συμβάλλουν στη δημιουργία επιθετικής και εχθρικής στάσης των παιδιών προς τους άλλους ανθρώπους.

Με βάση τα παραπάνω, λοιπόν, μπορούμε να πούμε πως τα αίτια του εκφοβισμού σχετίζονται με:

- (α) τα χαρακτηριστικά του παιδιού,
- (β) τον τρόπο ανατροφής του παιδιού,
- (γ) τα χαρακτηριστικά του σχολείου και του ψυχολογικού κλίματος που επικρατεί σ' αυτό.

Μηχανισμοί πρόληψης – παρεμβάσεις

Οι έρευνες των τελευταίων δεκαπέντε χρόνων επανειλημμένα έχουν επιβεβαιώσει ότι η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, να προλάβει και να μειώσει την κλιμάκωση εκδηλώσεων διαφόρων μορφών επιθετικότητας.

Οι ενέργειες που στοχεύουν στην πρόληψη, την άμβλυση και καταπολέμηση του φαινομένου βασίζονται κυρίως στις εξής αρχές (Olweus, 1997):

- (α) ενεργητική εμπλοκή των ενηλίκων,
- (β) καθορισμός αυστηρών ορίων παρέμβασης στο χώρο του σχολείου,
- (γ) σε περιπτώσεις παραβίασης ορίων και κανόνων, χρήση μη επιθετικών και σωματικών κυρώσεων και συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο,
- (δ) άσκηση ελέγχου από την πλευρά των ενηλίκων με βάση το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και το είδος, τη συχνότητα και τη σοβαρότητα των περιστατικών θυματοποίησης (Ανδρέου & Smith, 2002).

Οι αρχές αυτές στοχεύουν στην αλλαγή των ευκαιριών και των δομών που ενισχύουν τη χρήση σωματικής και ψυχολογικής βίας στο σχολείο. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την αλλαγή αυτή, που συχνά αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Olweus, 1994, 1997· Pepler et al, 1994· Stevens et al., 2000) είναι οι εξής (όπως αναφέρουν οι Ανδρέου & Smith):

- Ευαισθητοποίηση απέναντι στα προβλήματα θυματοποίησης, εκφοβισμού, παρενόχλησης και κακοποίησης.
- Ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων, με σκοπό την εξασφάλιση μιας σωστής και ισορροπημένης διαπαιδαγώγησης, που θα στοχεύει στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συνδέονται με λανθασμένους παιδαγωγικούς χειρισμούς.
- Η διαμόρφωση μιας καθαρής στρατηγικής ενάντια στις πρακτικές θυματοποίησης, εκφοβισμού, παρενόχλησης και κακοποίησης.

Η προσφορά υποστήριξης και προστασίας στα θύματα

Είναι σημαντικό λοιπόν να κατανοήσουμε ότι η πρόληψη αρχίζει με την άμεση και συστηματική αντιμετώπιση των διαφόρων κρίσεων και συγκρούσεων που παρατηρούνται στο χώρο του σχολείου και την παρέμβαση με συγκεκριμένο και όχι τυχαίο και ευκαιριακό σχέδιο. Οι διάφορες κρίσεις δίνουν την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα να εντοπίσει τους παράγοντες που τις προκαλούν και τα φαινόμενα εκείνα που προειδοποιούν ότι υπάρχει κίνδυνος εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο.

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται ως προειδοποιητικές συμπεριφορές μαθητών για επερχόμενη εκδήλωση βίας οι εξής:

- κοινωνική απομόνωση, που ενδέχεται να προκαλείται από συναισθήματα θλίψης, απόρριψης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, έλλειψη αυτοπεποίθησης και αδυναμίας κοινωνικοποίησης.
- Απόρριψη από συνομηλίκους.
- Σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση στο σπίτι, στο σχολείο ή αλλού.

- Συναισθήματα θυματοποίησης, γελοιοποίησης και ταπείνωσης στο σχολείο ή στο σπίτι.
- Χαμηλό ενδιαφέρον για το σχολείο και μειωμένη επίδοση στα μαθήματα, απότομη ή πρόωπη σχολική αποτυχία.
- Συχνές εκδηλώσεις βίας εναντίον ορισμένων ατόμων, σε γραπτά κείμενα ή στη ζωγραφική.
- Ανεξέλεγκτος θυμός, ακόμη και για ασήμαντα θέματα.
- Συχνοί παρορμητικοί τσακωμοί και εκφοβισμοί άλλων ατόμων.
- Ιστορικό προβλημάτων πειθαρχίας στο σπίτι και το σχολείο (ενδεικτική κατάσταση που δηλώνει την ύπαρξη συναισθηματικών αναγκών που δεν καλύπτονται).
- Ιστορικό βιαιότητας κατά ατόμων, ζώων ή αντικειμένων.
- Έλλειψη ανοχής σε πολιτιστικές διαφορές και διακρίσεις.
- Χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών.
- Συναναστροφή με άτομα με αντικοινωνική συμπεριφορά και αξίες που προκαλούν φόβο ή άγχος στους άλλους μαθητές.
- Σοβαρή λεκτική απειλή με βία και κατοχή επικίνδυνων αντικειμένων. (Εντυπο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, «Επιθετικότητα στο σχολείο», 2000)

Βέβαια οι παράγοντες αυτοί δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ως λίστα ελέγχου και κατηγοριοποίησης των μαθητών, γιατί δεν μπορούν να θεωρηθούν από μόνοι τους επαρκείς για πρόβλεψη. Αποτελούν όμως ενδείξεις ότι χωρίς υποστήριξη υπάρχει κίνδυνος για εκδηλώσεις επιθετικότητας και βίας. Χρειάζεται πολύ μεγάλη προσοχή και ευαισθησία από τους εκπαιδευτικούς ώστε να αποφεύγεται με κάθε τρόπο ο χαρακτηρισμός ή ο στιγματισμός χωρίς ουσιαστικό λόγο.

Η εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων ενάντια στον εκφοβισμό με τη συνεργασία γονέων, εκπαιδευτικών, σχολείου, σε συνδυασμό με εξειδικευμένες παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο φαίνεται να αποτελούν τις βασικές στρατηγικές για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινόμενου (Clarke & Kiselica, 1997. Greenberg et al., 2004. Sullivan, 2000).

Η παρέμβαση μπορεί να εξασφαλίσει ιδιαίτερα εποικοδομητικά αποτελέσματα, αν ο κάθε εκπαιδευτικός καλλιεργώντας ικανότητες αντιμετώπισης και επίλυσης συγκρούσεων στους μαθητές του, μπορεί να διακρίνει τότε τα παιδιά έχουν την ετοιμότητα να χειριστούν μόνοι τους τις συγκρούσεις τους και τότε υπάρχει πραγματικό πρόβλημα, έτσι ώστε να απαιτείται η δική του παρέμβαση. Αυτό σημαίνει πως η ικανότητα για εποικοδομητική και όχι βίαιη αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης αναπτύσσεται και μπορεί να γίνει αντικείμενο μάθησης.

Η υλοποίηση προγραμμάτων που στοχεύουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών στο χώρο του σχολείου αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη. Ο Coie και οι συνεργάτες του (1991) κατατάσσουν τις παρεμβάσεις αυτές σε πέντε κατηγορίες:

1. Τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς (behavior management techniques).
2. Στρατηγικές ελέγχου των συναισθημάτων (emotional control strategies).
3. Εξάσκηση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (social skills training).
4. Επεξεργασία πληροφοριών που αναφέρονται σε κοινωνικά ερεθίσματα (social information processing).
5. Εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση και στην ικανότητα κατανόησης του τρόπου σκέψης του άλλου (cognitive or emotional perspective training). (Μόττη-Στεφανίδη και συν., 2004).

Οι Τριλίβα και Chimienti (1998) αναφέρουν πως μέσα από προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι το «Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων» το σχολείο μπορεί να παίξει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της «συναισθηματικής νοημοσύνης» των μαθητών.

Η αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων βρίσκεται συχνά στη βάση κάθε διαπροσωπικής σύγκρουσης. Οι εκπαιδευτικοί, διδάσκοντας με συστηματικό τρόπο μαθήματα «ενσυναίσθησης», αυτοελέγχου, αυτοσυνειδητότητας και πειθαρχίας, ενισχύουν την ικανότητά των μαθητών τους να αισθάνονται, να σκέφτονται και να έχουν τη δυνατότητα να αναθεωρήσουν ή αντίστοιχα να ενισχύσουν συγκεκριμένες στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις. Μπορούμε λοιπόν μέσα από ανάλογα προγράμματα:

- να δείξουμε στα παιδιά πώς να εξετάζουν και να προσέχουν τα σημάδια θυμού στον εαυτό τους και τους άλλους,
- να αναγνωρίζουν και να μάθουν να εκφράζουν με διαφορετικούς τρόπους τα συναισθήματά τους σε ποικίλες περιστάσεις,
- να αναπτύξουν την ικανότητα να αντεπεξέρχονται λεκτικά και με καλύτερο τρόπο σε δηλώσεις και κρίσεις, οι οποίες θίγουν τους ίδιους ή και άλλους,
- να κατανοήσουν ότι αρκετές φορές τα συναισθήματά μας μπορεί να αλλάξουν ανάλογα με τον τρόπο που σκεφτόμαστε,
- να καθορίσουν με άλλους τρόπους πράξεις και συμπεριφορές,
- να αναπτύξουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης.

Η επίδραση και η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού, στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και γενικότερα της κοινωνικής ικανότητας, είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί τα παιδιά, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και το παιχνίδι των ρόλων, εξασκούνται στις κοινωνικές δεξιότητες μέσα σ' ένα ασφαλές πλαίσιο αποδοχής, μπορούν να αναπτύξουν κίνητρα που θα τα οδηγήσουν με επιτυχία σ' αυτές, να εξασκηθούν στον αυτοέλεγχο και

την αυτοανάλυση και να ενισχύσουν τις δεξιότητες που έχουν ήδη λειτουργήσει θετικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο βελτιώνουν τη σχέση τους με τους άλλους συμμαθητές και τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός τους και χειρίζονται με μεγαλύτερη ευελιξία τα θέματα που τους απασχολούν. Στο παιχνίδι, τα όρια ανάμεσα στο «μπορώ» και στο «θέλω» εξαφανίζονται και τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπίσουν και να κάνουν όλα όσα τους είναι απρόσιτα στη ζωή (Κουδιγκέλη, 2004).

Το θεατρικό παιχνίδι απευθύνεται κατά κύριο λόγο στην έκφραση του συναισθήματος των παιδιών και έτσι δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη διαφορετικών τρόπων αντιμετώπισης των καταστάσεων που προκαλούν άγχος και ψυχολογική δυσφορία στα παιδιά.

Μέσα από παιχνίδια ρόλων τα παιδιά μπορούν να εκδραματίσουν δύσκολες καταστάσεις, έτσι ώστε να είναι προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν αργότερα πραγματικές προκλητικές συνθήκες και έτσι να ασκηθούν στις νέο-αποκτημένες δεξιότητες που στο μεταξύ έχουν μάθει.

Επίσης, τα παιχνίδια ρόλων και τα δρώμενά τους δίνουν την ευκαιρία διορθωτικών κινήσεων και τη δυνατότητα απελευθέρωσης και εκτόνωσης σημαντικού μέρους του συναισθηματικού τους φορτίου. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να χειριστούν και να επαναπροσδιορίσουν γεγονότα που τους προκαλούν συγκινησιακές αντιδράσεις, μειώνοντας έτσι το άγχος, την επιθετική συμπεριφορά τους και τα επακόλουθα αυτής.

Η έρευνα που αφορά στο παίξιμο των παιχνιδιών έχει δείξει ότι οι συμμετέχοντες σε αυτά μπορούν να φθάσουν σε μια κατάσταση «ροής» (flow), η οποία συνοψίζεται ως «μια κατάσταση στην οποία εμπλεκόμαστε ευχάριστα, ώστε να μη μας ενδιαφέρει τίποτε άλλο» (Csikszentmihalyi, 1990). Κατά συνέπεια η βίωση των θετικών συναισθημάτων που προκύπτει από το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει και ως μέσο πρόληψης επιθετικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων με τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, η οποία στηρίζεται σε δεξιότητες επικοινωνίας και δημιουργικής σκέψης, προσφέρει μια αποτελεσματική εναλλακτική παρέμβαση στις παραδοσιακές αυταρχικές μεθόδους (τιμωρίες με μείωση βαθμού, αποβολή από την τάξη ή το σχολείο, παραμονή στην τάξη στο διάλειμμα, διαγραφή απ' το σχολείο) (Τριλίβα & Chimienti, 1998· Χρηστάκης, 2001).

Σε πρακτικό επίπεδο η κατάκτηση της γνώσης σε σχέση με την αλλαγή της συμπεριφοράς πραγματοποιείται ευκολότερα. Οι στρατηγικές της κοινωνικής επίδρασης και των δεξιοτήτων ζωής αποδεικνύονται αποτελεσματικότερες από τις εναλλακτικές, ενώ η πληροφόρηση θεωρείται χωρίς αποτέλεσμα.

Τα προγράμματα υποστήριξης στην εκπαίδευση μέσω συνομηλίκων αποδεικνύονται πιο επωφελή, γιατί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών – δασκάλων πέρα από την κατάκτηση γνώσης, αναπτύσσει σ' αυτούς

συναισθήματα προσωπικής αξίας και επάρκειας, ενδυναμώνει δηλ. το αυτοσυναίσθημα και στην εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Ένα από τα παρεμβατικά προγράμματα που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας είναι το Πρόγραμμα «Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» (Χατζηχρήστου και συν. 2003, 2004). Το πρόγραμμα αυτό αποσκοπεί στην ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών, στην ευαισθητοποίησή τους, στην απόκτηση δεξιοτήτων σε θέματα επικοινωνίας, κατανόησης και συνεργασίας καθώς και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας στα πλαίσια του σχολείου. Βασίζεται σε μια σύνθεση διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με τη συμβουλευτική και τη διαλεκτική ψυχολογική συμβουλευτική, τη σύνδεση έρευνας και θεωρίας με την πράξη καθώς και στις σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες της πολλαπλής και της συναισθηματικής νοημοσύνης (Gardner, 1983. Goleman, 1998).

Η πιθανή αποτυχία των προαναφερόμενων προγραμμάτων παρέμβασης αποδίδεται μάλλον στην ανεπαρκή εξάσκηση των εκπαιδευτικών, στην έλλειψη διαθεσιμότητας απαραίτητου χρόνου για την πραγματοποίησή τους και στην έλλειψη συντονισμένης προσπάθειας από την οικογένεια και τη σχολική κοινότητα.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το πρόβλημα της επιθετικότητας των μαθητών θα πρέπει το σχολείο να συνεργαστεί με την οικογένεια και με άλλους κοινωνικούς φορείς, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η σωστή διάγνωση των αιτιών και η καιρία αντιμετώπιση κάθε φαινομένου βίας. Το σχολείο πρέπει να προσφέρει αναγνώριση, αποδοχή, σεβασμό, εκτίμηση και ασφάλεια στο παιδί. Οι μαθητές θέλουν να τους εκτιμούν και να τους σέβονται για να εκτιμούν και να σέβονται κι αυτοί τους άλλους.

Η αφύπνιση όλων των παιδιών είναι καθοριστική για την επίλυση του φαινομένου της επιθετικότητας και της θυματοποίησης καθώς και για την ανακούφιση των παιδιών που είναι στόχοι ορισμένων συμμαθητών τους. Οι μαθητές που είναι αποδέκτες ανάλογων συμπεριφορών θα πρέπει να αντιδρούν, διατηρώντας την ψυχραιμία τους και απαντώντας με σαφή και κατηγορηματικό τρόπο. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να απαντήσουν χτυπώντας ή βρίζοντας το παιδί-θύτη. Θα πρέπει να εξασφαλίσουν τη βοήθεια κάποιου εκπαιδευτικού ή άλλων παιδιών που έχουν υπάρξει μάρτυρες της σκηνής και φυσικά να μιλήσουν στους γονείς τους (Μόττη-Στεφανίδη και συν., 2004).

Τελικά ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης με σκοπό την πρόληψη, θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδο, παρέχοντας στήριξη σε όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς της ζωής των παιδιών, να είναι ευέλικτο και σχεδιασμένο σύμφωνα με τις ατομικές τους ανάγκες, να επιδιώκει ταυτόχρονα ευαισθητοποίηση παιδιών, δασκάλων και γονέων, έτσι ώστε οι διαφορές να γίνονται αποδεκτές και τα παιδιά να μην καταφεύγουν σε

τακτικές βίας και εκφοβισμού των συνομηλίκων τους, να ενθαρρύνεται η αρμονική κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη όπως και η ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων και δεξιοτήτων, που οδηγούν στην αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς και προάγουν μη βίαιους τρόπους στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θα πρέπει να μάθουν να εντοπίζουν έγκαιρα τα σημάδια της σωματικής ή ψυχολογικής βίας στα παιδιά, να προλαμβάνουν όσο είναι δυνατόν τέτοιες καταστάσεις και όταν αυτές προκύπτουν, να βοηθούν και να στηρίζουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αραβανής, Γ. (1979). *Κοινωνιολογία και Αγωγή*. Αθήνα.
- Βουιδάσκη, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*, Αθήνα: β' έκδοση, Γρηγόρη.
- Βουιδάσκη, Β. (1996). Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης & οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης. Στο Ι. Νέστορος (επιμ.) *Η Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. . Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Goleman, D. (1997). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.).(2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α.(1999). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας Δ., Ταούλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της Σχολικής Επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κεδράκα, Κ., Τσαγκαράκης, Μ. (2000). *Γονείς: Όταν τα πράγματα ... δεν πάνε καλά!* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΕΠΕΑΕΚ.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2004). *Θεατρικό Παιχνίδι και αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας*. Διπλωματική εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής- Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Miller, B. (2002). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Κέντρο UNESCO για τις γυναίκες και την ειρήνη στις Βαλκανικές χώρες.*
- Molnar, A., Lindquist, B. (1993). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζέ, Λ. (1995). *Ανήλικοι παραβάτες. Μελέτη 20 περιπτώσεων.* Αθήνα – Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα
- Νέστορος, Ν. κ.ά. (επιμ.) (1999). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία.* Αθήνα: δ' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α. (2000). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολικό χώρο.* Μονογραφία. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΕΠΕΑΕΚ.
- Τριλίβα, Σ., Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ.).(2005). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία.* Αθήνα: Ατραπός.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Clarke, E.A. & Kiselica, M.S. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 310-325.
- Crick, N. & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* New York: Harper & Row.
- Cullingford C. & Morrison J. (1995). Bulling as a Formative Influence the relationship between the experience of school and criminality. *British Educational Research Journal*, 21(5), 547-59.
- Dill, E.J., Vernberg, E.M., Fonagy, P., Twemlow, S.W., & Gamm, B.K. (2004). Negative affect in victimized children: The roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bulling. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2, 159-173.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. In M. Torny and N. Morris (Eds.) *Crime and Justice: An Annual Review of Research* (vol. 17). Chicago: University of Chicago Press.

- Human I.A. & Perone D, (1998). The Other Side of School Violence Educator Policies and Practices. That May Contribute to Student Misbehavior. In Meyers J. (Ed) *Special Section School Violence (p.7-27) Journal of School Psychology, 36, 1.*
- Olweus, D. (1993). *Bulling at school. What we know and what we can do?* Oxford British Library Cataloguing in publication data.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention programme. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35(7), 1171-1190.*
- Olweus, D. (1996). "Bully/Victim Problems in School". *Prospects, vol. XXVI, no. 2, pp. 331-359.*
- Olweus, D. (1997). "Bully / victim problems in school: Facts and intervention", *European Journal of Psychology of Education, 12: 495-510.*
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1991). "Bullying among Australian School Children: Reported, Behaviour and Attitudes toward Victims". *Journal of Social Psychology, 131, pp. 615-627.*
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools and What to do about it.* Philadelphia, PA: K. Kingsley Publishers.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. 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.*
- Schwartz. W. (1996). An Overview of Strategies to Reduce School Violence.
- 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.*
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook.* Auckland, NY: Oxford Press.

Ελληνικά Περιοδικά – Άρθρα

- Ανδρέου, Ε. (1998). Ψυχολογικά προφίλ εφήβων, που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο, σε σχέση με την ενδοοικογενειακή επικοινωνία και την ικανότητα ανάπτυξης φιλικών σχέσεων, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, 46-47, 65 -79.*
- Ανδρέου, Ε., Smith, P.K. (2002). Το φαινόμενο "bullying" στο χώρο το σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 34/2002, 9-25.* Αθήνα: Ατραπός.
- Cox, A.D. (1999). Προλαμβάνοντας την κακοποίηση των παιδιών: Μια ανασκόπηση των προγραμμάτων που βασίζονται στην Κοινότητα Ι,

Παιδί και Εφηβος. *Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 1(1), 101 -112. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Γαλάνη & Γεωργίου (1995). Παραβατικότητα μαθητών και προληπτική εκπαίδευση. Στο: Χρονοπούλου Α. και Γιαννόπουλος Κ. (Επιμ.) *Η βία στο σχολικό χώρο (σ.123-130) Σύγχρονη εκπαίδευση*. Διπλό τεύχος 82-3. Μάιος – Αύγουστος. Καψάλης, Α. (1993). Η μαθητική επιθετικότητα: Ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο, *Εκπαιδευτικά*, 31-32, 64 –81.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι, *Ψυχολογία*, 7(1), 88 -113.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Τσέργας, Ν. (2000). Όταν τα πράγματα στο σχολείο...αγριεύουν! Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ράπτη, Μ. (1995). Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 131-136.
- Skypper, R. (1987). Πλαίσια θεώρησης της οικογένειας σαν σύστημα, *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, (επιμ. Τσιάντης, Γ., Μανωλόπουλος, Σ.), τ Α', μέρος Β', 191 -237. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού σχολείου, *Παιδί και Εφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 2(1), 97-101. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χηνάς Π., Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μελέτη περίπτωσης μαθητή με προβλήματα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο

Μαρία Χ. Δροσινού

Δρ. Ψυχολογίας,

Πάρεδρος ε.θ. Ειδικής Αγωγής Π.Ι.

Περίληψη

Τα προβλήματα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία και αρκετές φορές φαίνεται να ακουμπούν το νευραλγικό χώρο του σχολείου και των διαδικασιών μάθησης. Οι σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες μαζί με το φτωχό κοινωνικο οικονομικό περιβάλλον αποτυπώνονται σε ένα μεγάλο βαθμό στο χώρο μέσα στο οποίο ο μαθητής του δημοτικού σχολείου ζει, αναπτύσσεται και βιώνει την καθημερινότητα του.

Η μελέτη περίπτωσης την οποία συζητούμε εστιάζεται στη διαχείριση προβλημάτων βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς σε μαθητή της τετάρτης τάξης δημοτικού δημόσιου σχολείου στο Λεκανοπέδιο της Αττικής μέσα στο οποίο λειτουργεί τμήμα ένταξης ειδικής αγωγής. Ο μαθητής, που για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης ονομάστηκε Κώστας παρουσιάζει σύμφωνα με τους δασκάλους του μέτριες επιδόσεις στα μαθήματα και προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνονται με λεκτική και σωματική επιθετικότητα και πράξεις βίας. Μετά από γνωμάτευση του Κέντρου Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης¹ (Κ.Δ.Α.Υ.) της περιφέρειας για σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και με σύμφωνη γνώμη του γονέα δέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη 3 ώρες την εβδομάδα σε ξεχωριστή αίθουσα από δάσκαλο ειδικής αγωγής με δραστηριότητες μαθησιακής και συναισθηματικής ετοιμότητας.

Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων προσώπων γύρω από το Κώστα, τον βοήθησε να κατανοήσει τα λάθη στη συμπεριφορά του και να τα διαχειριστεί με κριτήρια τις συναισθηματικές ιδιαιτερότητες, τις κλίσεις, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα του.

Λέξεις-κλειδιά

συναισθηματική ετοιμότητα, επιθετικότητα, βία.

¹ Σύμφωνα με το πρόσφατο Νόμο 3699 (ΦΕΚ Α' 199/2-10-2008) για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (επίσημα Πρακτικά Βουλής των Ελλήνων, της ΚΕ', 9 Σεπτεμβρίου 2008), η «διάγνωση» νοείται ως εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων – παρεμβάσεων από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), τα οποία αντικαθιστούντα ΚΔΑΥ.

Εισαγωγή

Η ψυχοπαιδαγωγική διαχείριση των προβλημάτων στη συμπεριφορά των μαθητών απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα με έμφαση στην διδακτική παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο (Callagher, 1988, Walker, & Shea, 1988, Johns, & Carr, 1995, Χρηστάκης, 2001, 2002, 2006). Η ψυχοπαιδαγωγική διαχείριση παραπέμπει στη δόμηση εξατομικεύσεων, οι οποίες αξιολογούν παιδαγωγικά μια σειρά παραμέτρων, που συνθέτουν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η συναισθηματική οργάνωση των μαθητών περιγράφεται με βάση τα δεδομένα της γνωσιακής και συμπεριφοριστικής θεώρησης (Riding, et al., 2003, Stallard, 2006) χωρίς να ξεχνά ότι μπορεί να τα επαναδιατάξει και ψυχοδυναμικά (Αντλερ, 1974, Dolto, 1994 α, β, Winnicott, 2003, Miller, 2003) στη διαδικασία της παρέμβασης.

Η/Ο δασκάλα/ος ως φορέας της ψυχοπαιδαγωγικής διαχείρισης στη συμβατική τάξη μπορεί να παρατηρήσει πολυποίκιλα στοιχεία από τη συναισθηματική ανάπτυξη και οργάνωση των μαθητών (Μαλικιώση-Λοίζου, 2004). Η αξιοποίηση των καθημερινών "παρατηρήσεων - ανακαλύψεων", που καταγράφονται ως στοιχεία, μικρές λεπτομέρειες γύρω από τη προσωπικότητα του μαθητή αποτυπώνονται στη Λίστα Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.) μαθησιακής και συναισθηματικής ετοιμότητας (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ., 2003, 2008 α, β, γ, δ. ε). Έτσι, η/ο δασκάλα/ος είναι σε θέση να περιγράψει την εικόνα του μαθητή γύρω από το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για τη μάθηση και την δυνατότητα της συνεργασίας με τους άλλους (Λεονταρή, 1997, Μακρή – Μπότσαρη, 2001, Καλαντζή – Αζίζι, 2002, ΥΠΕΠΘ – ΠΙ., 2003, 2008 δ).

Η παιδαγωγική διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς προσανατολίζεται στη δόμηση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων (Ουάντσγουερθ, 2001). Αυτά σχεδιάζουν διαφοροποιήσεις τροποποιώντας τα συμβατικά διδακτικά προγράμματα (ΥΠΕΠΘ, 2001). και πραγματοποιούν ευέλικτες προσαρμογές που αξιοποιούν τα βιωμένα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις τα ταλέντα (Χρυσάφιδης, 1998, 2000), τη μαθησιακή και συναισθηματική ετοιμότητα (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ., 2003, 2008 α, β, γ, δ. ε) αλλά και τις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή (Attwood, 1988, Jordan, 1999, Πόρποδας, 2002, Reid, & Fawcett, 2004, Χρηστάκης, 2006, Δροσινού, 2007 α). Αξίζει να σημειώσουμε ότι η παιδαγωγική διαχείριση σε αρκετά σημεία συναντά τις διαδικασίες των προγραμμάτων της ειδικής αγωγής χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός της συμβατικής τάξης είναι εξουσιοδοτημένος να σχεδιάσει και να εφαρμόσει προγράμματα ειδικής αγωγής (ΥΠΕΠΘ 1994, ΥΠΕΠΘ – ΠΙ., 1996, Δροσινού & Σηφακάκης, 2003, Δροσινού 2007, α,β).

Η μελέτη περίπτωσης στην παρούσα εργασία μας, σκοπεύει να παρουσιάσει την διαχείριση των προβλημάτων επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς ενός αγοριού, που από εδώ και στο εξής για της ανάγκες του κειμένου θα τον ονομάζουμε Κώστα. Αυτή επιχειρείται μέσα από την παιδαγωγική μεθοδολογία της κατάτμησης σε πέντε διαχειριστικές φάσεις,

οι οποίες μελετούν στοιχεία για το Κώστα και τη διαδικασία που διατρέχει την εμπειρική παρατήρηση, την άτυπη παιδαγωγική καταγραφή των δυσκολιών της συμπεριφοράς, το διδακτικό σχέδιο των διαφοροποιήσεων, την υλοποίηση των προσαρμογών του προγράμματος και την αξιολόγηση της παιδαγωγικής διαχείρισης του προβλήματος της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς (Callagher, 1988, Walker, & Shea, 1988, Johns, & Carr, 1995).

Εμπειρική παρατήρηση της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς

Ο εκπαιδευτικός καταθέτει “έμμεσα” με την εμπλοκή του στην διαχείριση της διδακτικής πράξης εμπειρίες και βιώματα, τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της παιδαγωγικής αλληλεπιδραστικής σχέσης. Η άσκηση στην παιδαγωγική παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή αποτελεί μέρος της εργασίας μέσα στο σχολείο. Ο/Η δάσκαλος/α συναντά μεγαλύτερους χρόνους το μαθητή και έχει την δυνατότητα να προσλαμβάνει πληροφορίες χωρίς πάντα να το επιδιώκει γύρω από τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τα ταλέντα, την μαθησιακή και συναισθηματική ετοιμότητα και τα προβλήματα της συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2000, 2002, 2006). Η παρατήρηση της συμπεριφοράς με την ταξινόμηση των πληροφοριών αποτελεί το πρώτο βήμα στη διαχείριση των προβλημάτων στη τάξη.

Στο προαναφερόμενο πλαίσιο και στην προσπάθεια η δασκάλα του Κώστα να κατανοήσει την επιθετική και βίαιη² έκφραση της συμπεριφοράς (Walker, & Shea, 1988, Fortin, 1998, Smith, et al., 2004), παρατηρεί, σημειώνει και ταξινομεί τις αλληλεπιδραστικές πληροφορίες. Αυτές είναι απόρρητες και προκύπτουν αβίαστα σε σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο μαθητή, στους συμμαθητές, στους φίλους, στους γονείς ή ακόμη και ανάμεσα στους άλλους συναδέλφους, που βιώνουν την βία ή την επιθετικότητα στη συμπεριφορά στην αυλή ή αλλού. Ο Κώστας είναι 10 χρόνων, μέτριος μαθητής στη τετάρτη τάξη, πρωτότοκο παιδί οικογένειας με δύο μικρότερα αδέρφια, υγιής και φοράει γυαλιά μυωπίας. Η παρατήρηση στην συναισθηματική ανάπτυξη σημειώνεται με εκδηλώσεις συμπεριφοράς, που φέρουν το Κώστα να θυμώνει εύκολα, να φωνάζει δυνατά, να βρίζει και να δυσκολεύεται να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του. Η παρατήρηση στο οικογενειακό ιστορικό μας πληροφορεί για δύο σαραντάχρονους υγιείς γονείς να ζουν σε ιδιόκτητο διαμέρισμα. Αυτό έχει αποκτηθεί με δάνειο και παρά το γεγονός ότι εργάζονται και οι δύο, η μητέρα σε κατάσταση ρούχων και ο πατέρας οδηγός σε ταξί συναντούν οικονομικές δυσκολίες και γκρινιάζουν συχνά.

² Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με το νέο Νόμο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση ΕΑΕ.

Η παρατήρηση στο σχολικό ιστορικό δίνει τις πληροφορίες για την υποστήριξη του Κώστα από το τμήμα ένταξης ειδικής αγωγής τρεις ώρες τη βδομάδα (Smith, et al., 2004). Ακόμη, τα επίπεδα επίδοσης συγκριτικά με το μαθητικό πληθυσμό της τάξης του σημειώνονται: στην ανάγνωση και στα μαθηματικά στο β' εξάμηνο της τρίτης τάξης, στην γραφή στο β' εξάμηνο της δεύτερης τάξης και στην μαθησιακή ετοιμότητα δυσκολίες στη συναισθηματική οργάνωση. Ο Κώστας έχει παραπεμφθεί από το σχολείο στο Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) και έχουν διαγνωστεί σύνθετες γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες (Cullen-Powell, & Barlow, 2005, Δροσινού, 2006, Swinson, 2008) και πρόταση για υποστήριξη από δάσκαλο ειδικής αγωγής. Οι γονείς έχουν απευθυνθεί με την παραπομπή του παιδιάτρου στην Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία του Ι.Κ.Α. και έχουν διαγνώσει διαταραχές στο συναίσθημα (Callagher, 1988, Harold, et al., 1989, Rutter & Hersov, 1990, Gray, & Panter, 2000) και συναισθηματική ανωριμότητα προτείνοντας οικογενειακή ψυχοθεραπεία για τον έλεγχο των συγκρούσεων ανάμεσα στο ζευγάρι (Γράφημα, 1).

Γράφημα 1: Αρχική εμπειρική παρατήρηση επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς

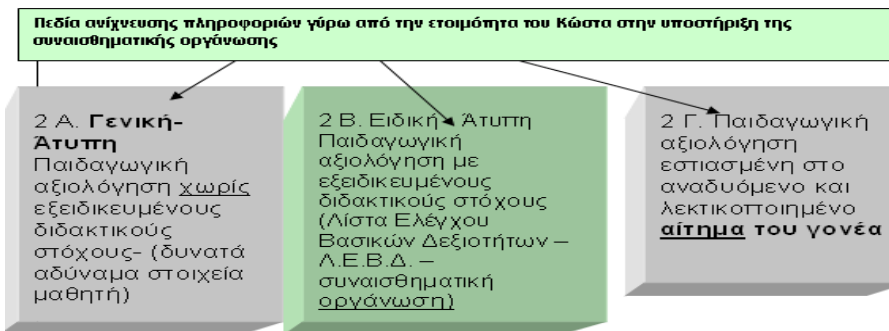
Απόρρητα Ατομικά στοιχεία:		
Ξεφά γεννήσεως	Κώστας, 10 χρόνων, πρωτότοκος με δύο μικρότερα αδέρφια	π
Ψυχοπνευματική ανάπτυξη	Φορεί γυαλιά μυωπίας	π
Ψυχοκινητική ανάπτυξη	Περπάτησε 12 μηνών	π
Ανάπτυξη λόγου	Πρόταξη με 2 λέξεις 14 μηνών	π
Συναίσθηματική ανάπτυξη	Θυμώνει εύκολα, φωνάζει δυνατά, βρίζει και δυσκολεύεται να συνεργαστεί με τους συμμαθητές τους	π
Κατάσταση υγείας	Χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα	π
		π
Οικογενειακό ιστορικό:		
Πατέρας (ηλικία-εργασία)	40 χρόνων οδηγός σε ταξί	π
Μητέρα	40 χρόνων, ιδιαιτερός υπάλληλος σε κατάστημα ρούχων	π
Αδέρφια	αδερφή 8 χρόνων, πολύ καλή μαθήτρια, αδερφός 5 χρόνων, νηπιαγωγός	π
Κατοικία	ιδίκτη προ διαμέρισμα 3 δωματίων με δάνειο	π
Άλλες πληροφορίες	Καταγράφονται οικονομικές δυσκολίες και γκρίνια στο σπίτι	π
		π
Σχολικό ιστορικό:		
Τάξη φοίτησης	Δ' τάξη, μέτριος μαθητής με δυσκολίες στη συμπεριφορά	π
Τμήμα ένταξης	3 φορές τη βδομάδα από μια ώρα κάθε φορά	π
Αναγνωστικό επίπεδο	Β' εξάμηνο 1' τάξης	π
Επίπεδο γραφής	Β' εξάμηνο Β' τάξης	π
Επίπεδο μαθηματικών	Β' εξάμηνο 1' τάξης	π
Μαθησιακή ετοιμότητα	Δυσκολίες στη συναισθηματική οργάνωση	π
		π
Διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών:		
ΚΔΑ, Υήμερο μηνία εξέτασης	2003	
Διάγνωση:	Σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	
Προτάθηκε:	Υποστήριξη από δάσκαλο ειδικής αγωγής	
Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα:	ΙΚΑ	
Διάγνωση:	Διαταραχές στο συναίσθημα, συναισθηματική ανωριμότητα	
Προτάθηκε:	Οικογενειακή θεραπεία για έλεγχο των συγκρούσεων ανάμεσα στο ζευγάρι	
		π

Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς

Το δεύτερο βήμα στη διαχείριση της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς (Elliott, 1977, Johns, & Carr, 1995, Defrance, 1997) επικεντρώνεται στην επιλογή καταγραφής και συστηματικής ταξινόμησης των πληροφοριών γύρω από αυτό που δήλωνε η εικόνα του Κώστα, με τις γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες του, αλλά και το αίτημα των γονέων για

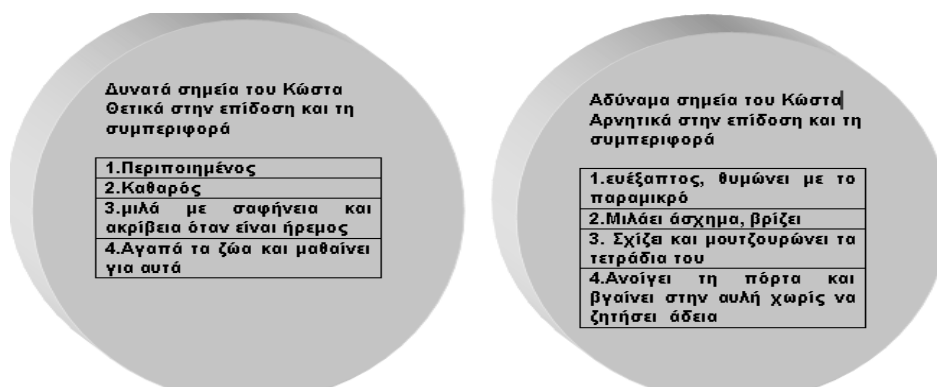
παιδαγωγική αντιμετώπιση ή μη των εκδηλώσεων θυμού και βίας (γράφημα, 2).

Γράφημα 2: Άτυπη παιδαγωγική καταγραφή των δυσκολιών της συμπεριφοράς



Η δασκάλα του Κώστα σκέφτηκε τρία πεδία από τα οποία θα μπορούσε να αντλήσει πληροφορίες με σκοπό να διερευνήσει άτυπα με παιδαγωγικά κριτήρια τι μπορεί να συμβαίνει με την συναισθηματική ετοιμότητα και χωρίς να είναι εκπαιδευμένη να χρησιμοποιήσει ψυχολογικά προβολικά εργαλεία. Από το πρώτο πεδίο κατέγραψε πληροφορίες χωρίς εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους εστιάζοντας στα δυνατά ή αδύναμα σημεία της εικόνας του Κώστα (γράφημα, 3α). Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά στην αγάπη του για τα ζώα η οποία προσμετρήθηκε στα θετικά σημεία στην επίδοση και συμπεριφορά. Ενώ η συμπεριφορά να ανοίγει τη πόρτα και να βγαίνει στην αυλή χωρίς άδεια συνδέθηκε με την ασφάλεια του στο σχολείο και καταγράφηκε στις αρνητικά προιμοδοτούμενες συμπεριφορές (Walker, & Shea, 1988, Doyle, 2004).

Γράφημα 3.α: Παιδαγωγική αξιολόγηση δυνατών και αδύναμων στοιχείων συμπεριφοράς



Στο δεύτερο πεδίο η δασκάλα του Κώστα κατέγραφε με παιδαγωγική μεθοδολογία πληροφορίες γύρω από τις συναισθηματικές δεξιότητες με εξειδικευμένους στόχους εστιάζοντας στο αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον

για μάθηση και στην συνεργασία με τους άλλους αξιοποιώντας τη Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.) για την συναισθηματική οργάνωση στα πλαίσια της σχολικής και μαθησιακής ετοιμότητας (ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, 2003, 2008 α, δ). Σε αυτή ανιχνεύτηκαν σημαντικές αδυναμίες σε δεξιότητες γύρω από την εκτίμηση του εαυτού του και τη συνεργασία με άλλα παιδιά μέσα και έξω από το σχολείο με επίκεντρο το ενδιαφέρον στην παραγωγή βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών με φωνές, βρισιές και ξύλο (Doyle, 2004). Αξίζει να σημειώσουμε ότι από τις 19 προτεινόμενες δεξιότητες ο Κώστας μπορούσε να διαχειριστεί μόλις τις 6 από αυτές με υψηλή συχνότητα θετικής απαντητικότητας στο ενδιαφέρον για τη μάθηση, στην οποία φαίνεται να διαχειρίζεται κατάλληλα τις τέσσερις από τις έξι προτεινόμενες δεξιότητες (γράφημα, 3β).

Γράφημα 3 β: Παιδαγωγική αξιολόγηση Βασικών Δεξιοτήτων στη συναισθηματική οργάνωση (ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, 2003, 2008 δ)

	Ενότητα 1ε. Αυτοσυναισθήματα	Ο Κώστας μπορεί να κάνει
Ενότητα 1ε. Αυτοσυναισθήματα	4.1.1. Γνωρίζει και αποδέχεται το πρόβλημα του	
	4.1.2. Αντιμετωπίζει το πρόβλημα του	
	4.1.3. Παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του προς τα έξω	
	4.1.4. Αποδέχεται τους άλλους	
	4.1.5. Αποδέχεται την αποτυχία του	
	4.1.6. Χαίρεται την επιτυχία του	Ν
	4.1.7. Εκτιμά τον εαυτό του και του άλλους	
Ενότητα 2ε. Ενδιαφέρον για μάθηση	4.2.1. Δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση	Ν
	4.2.2. Πισθαίνει καινούρια πράγματα	Ν
	4.2.3. Ρωτάει όταν έχει απορίες	
	4.2.4. Γνωρίζει τα ξύλα	Ν
	4.2.5. Γνωρίζει τα ιφτά	
	4.2.6. Φροντίζει το περιβάλλον	Ν
Ενότητα 3ε. Συνεργασία με τους άλλους	4.3.1. Συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειας	Ν
	4.3.2. Συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου	
	4.3.3. Συνεργάζεται με τα πρόσωπα εκτός σχολείου	
	4.3.4. Γνωρίζει άλλα παιδιά	
	4.3.5. Κάνει ασκήσεις χαλάρωσης με άλλα παιδιά	
	4.3.6. Αναπτύσσει και διατηρεί υγιείς σχέσεις	

Ο Κώστας από τις 19 προτεινόμενες απαντά θετικά στις 6

Επίσης σε αυτό το πεδίο καταγράφηκε επιλεκτικά η συμπεριφορά με την διαδικασία του Α,Β,Γ (γράφημα (3 γ) επιδιώκοντας την παιδαγωγική αξιολόγηση "των εξελικτικών και συνεχόμενων δυναμικών" έκφρασης της.. Σύμφωνα με αυτή, η δασκάλα σημειώνει στη στήλη Α: τη συνθήκη και το αντικείμενο που προηγήθηκε της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς, στη Β: το περιεχόμενο της συμπεριφοράς και στη Γ: τις επιπτώσεις και την κατάσταση που ακολούθησε αυτής της συμπεριφοράς. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον φάνηκε να έχει ο χρόνος εκδήλωσης καθώς και η ευρηματικότητα των επιθετικών πράξεων γεγονός που σχολιάστηκε με παιδαγωγικό αναστοχασμό από τη δασκάλα στην προσπάθεια να κατανοήσει αυτό που συνέβαινε με τη συμπεριφορά του Κώστα. (γράφημα (3 γ) .

Γράφημα 3 γ: Παιδαγωγική αξιολόγηση “δυναμικών” συμπεριφοράς μέσα στη τάξη

Καταγραφή συμπεριφοράς του Κώστα με τη διαδικασία Α Β Γ

Ημερομηνία	Δηλ. Περιγραφή	Ε1 Περιεχόμενο βίαιης συμπεριφοράς	Ε2 Περιεχόμενα	Ε3 Ολοκλήρωση
1. 18/01/17	Ετη τάξη, την ώρα της Γλώσσας	Ευμώσε και πέταξε τη κοσπύρα του διπλανού του μαθητή	Φωνές και ορισμένες από το διπλανό και σχολιασμοί από τους άλλους	Η δασκάλα ζήτησε να πάει τη κοσπύρα να την αποστρέψει και να ζητήσει συγγνώμη
2. 29/01/17	Ετη τάξη, την ώρα της Γλώσσας	Γράφει μια βρισιά “κακή λέξη” γιατί πο είναι παίχτη προδοσφαιρικής ομάδας, πάνω στο βιβλίο και τη δάχνει στο μπροστίνο του.	Αυτός γυρίζει με το σώμα πίσω και συμφωνεί, ενώ η δασκάλα του κάνει παρατήρηση να γυρίσει μπροστά και αν θέλει κάπ να το ζητήσει.	Αυτός είχε παίξει η σημερινή του ομάδα και είχε χάσει.
3. 30/01/17	Ετη τάξη, την ώρα της Γλώσσας	Επιτιμάται από τη θέση και βγαίνει έξω από τη τάξη χωρίς να ζητήσει άδεια και χωρίς να τον αντιληφθεί η δασκάλα	Ο διπλανός του περιμένει να γυρίσει και δεν λέει τίποτα μέχρι που η δασκάλα παρατηρεί την κίνηση του και του ζητάει να ανζητήσει το συμμαθητή του και να τον φέρει στη τάξη.	Είχε κληθεί να φραγίτο από το κελικό του σχολείου.
4. 4/02/17	Ετην αυλή την ώρα της γυμναστικής	Ευμώσε, σήραξε τη μπλούζα του και δίνει μια κλωτσιά στο διπλανό του χωρίς λόγο, προκλητικός από τον πόνο. Ο άλλος απαντά με κλωτσιά και φρασάρι	Ο γυμναστής πλησιάζει κοντά τους, τους χωρίζει και απομακρύνει τον ένα από τον άλλο ζήτησας του να κάθεται μπροστά του να τον βλέπει και να επαναλαμβάνει τις ασκήσεις που κάνουν.	Όταν σβήλαται κοιμάνε, τέρνε και δεν αντέχει κανένα διπλό του.

Στο τρίτο πεδίο η δασκάλα κατέγραφε με παιδαγωγική δεοντολογία (Rousseau, 2002) πληροφορίες γύρω το αναδυόμενο και λεκτικοποιημένο αίτημα του γονέα του Κώστα για την διαχείριση ή μη βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς (γράφημα, 4 α). Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι γονείς έκαναν μια φορά τη βδομάδα οικογενειακή ψυχοθεραπεία, στο ΙΚΑ για να μάθουν να ελέγχουν τις συγκρούσεις μεταξύ τους (Walker, & Shea, 1988, Σταύρου, 2002, Swinson, 2008), η οποία επηρέασε την μητέρα στην διατύπωση του αιτήματος προς το σχολείο. Η παιδαγωγική αξιολόγηση σημειώνει σχετικά με την επιθυμία της μητέρας ό,τι αυτή ζητά από τη δασκάλα της τάξης να βοηθήσει το παιδί της να αποδέχεται τις λαθεμένες συμπεριφορές χωρίς να “βάξει τις φωνές, να βρίζει και να καταστρέφει ότι βρίσκεται δίπλα του”.

Γράφημα 4 α: Παιδαγωγική αξιολόγηση του αιτήματος του γονέα

Γράφω ακριβώς τα λόγια που μου λέει ο γονέας του Κώστα απαντώντας στο ερώτημα:
 -Τι θα θέλατε να κάνω εγώ για το παιδί σας, είτε γιατί εσείς δεν έχετε το χρόνο, είτε γιατί δεν ξέρετε είτε γιατί αδυνατείτε;

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΑΙΤΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ ΤΟΥ ΚΩΣΤΑ: Να καταλαβαίνει το λάθος του και να το αποδέχεται χωρίς να θυμώνει, να βάζει τις φωνές να βρίζει και να καταστρέφει ότι βρίσκεται μπροστά του.

Η δασκάλα της τάξης αξιολόγησε την επιθετική και βίαιη συμπεριφορά του Κώστα παιδαγωγικά χωρίς τυπικές μετρήσεις και ψυχολογικά ή ψυχιατρικά διαγνωστικά κριτήρια και με σκοπό να καταστρώσει ένα σχέδιο διαχείρισης των προβλημάτων της συμπεριφοράς (Callagher, 1988, Johns, & Carr, 1995, Καλαντζή – Αζίζι, 2002). Ο ορισμός της εκπαιδευτικής προτεραιότητας συντάχτηκε με τη συστηματική παιδαγωγική παρατήρηση και με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση της, λαμβάνοντας υπόψη τα θετικά και αδύναμα σημεία στην επίδοση και στη συμπεριφορά, την διαχείριση των συναισθηματικών δεξιοτήτων (γράφημα, 3 α, β γ). το αίτημα του γονέα (γράφημα, 4 α), αλλά και τις δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια, στην ταχύτητα και εκτέλεση των μαθηματικών πράξεων (γράφημα, 4 β).

Γράφημα 4β: Ορισμός εκπαιδευτικής προτεραιότητας και προβλήματα συμπεριφοράς

Εκπαιδευτική προτεραιότητα:	
Συμπεριφορά	Να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του χωρίς να θυμώνει να βάζει τις φωνές και να βρίζει
Γλώσσα	Να αποκτήσει ευχέρεια στην ανάγνωση
Μαθηματικά	Να αποκτήσει ταχύτητα στην εκτέλεση των πράξεων
Άλλη:	Να μιλά για αυτό που τον θυμώνει

Σχέδιο διαχείρισης της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς.

Το τρίτο βήμα στη διαδικασία διαχείρισης της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς αποτελεί ο σχεδιασμός και η περιγραφή της διαχείρισης με τον ορισμό συγκεκριμένου διδακτικού στόχου, με προσδιορισμένο χρονοδιάγραμμα, μέσα, υλικά, οδηγίες, κριτήρια επιτυχίας, προσδοκόμενη συμπεριφορά, αμοιβές και αξιολόγηση. Έτσι για την περίπτωση του Κώστα η δασκάλα, μετά από σκέψη, κατέστρωσε ένα σχέδιο διαχείρισης της συμπεριφοράς, αξιοποιώντας τα δεδομένα από την παιδαγωγική παρατήρηση και καταγραφή σχετικά με τις δυνατότητες, τα ταλέντα, την συναισθηματική και μαθησιακή ετοιμότητα (ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, 2003, 2008 α, δ) αλλά και τις δυσκολίες που συναντούσε κάθε φορά που ο Κώστας θύμωνε και έδειχνε το θυμό τους προς τους άλλους (Doyle, 2004, , Swinson, 2008).

Η αρχική σκέψη, οδήγησε σε μια πρώτη συζήτηση με το Κώστα, η οποία εστιάστηκε σε μια πεντάλεπτη κουβέντα στο τέλος του μαθήματος. Σε αυτή

η δασκάλα προσπάθησε να του εξηγήσει κατ'ιδίαν ότι τον προβλημάτιζε η συμπεριφορά του όταν θύμωνε, φώναζε, έβριζε ή άνοιγε τη πόρτα χωρίς να ρωτήσει και έβγαινε έξω από τη τάξη (γράφημα, (3 γ)). Σε αυτή τη συνάντηση, του προτάθηκε, ότι θα μπορούσαν αν συμφωνούσε ο ίδιος και ήθελε να τον βοηθήσει να μάθει να ελέγχει αυτό που κάνει, βάζοντας κάθε φορά ένα μικρό στόχο. Του ζήτησε να το σκεφτεί, να το συζητήσει με τους γονείς και να της απαντήσει όταν ήταν έτοιμος.

Στη συνέχεια η δασκάλα έγραψε σε ένα τετράδιο το ερώτημα:

-Τι να κάνω με τη συμπεριφορά του Κώστα μέσα στη τάξη;

και σε παρένθεση από κάτω σχολίασε:

(- Να βρω με ποιο τρόπο να διαχειριστώ τα λάθη στη συμπεριφορά...)

(- Μου δυσκολεύει τη δουλειά στην τάξη...)

(- Φοβάμαι για την ασφάλεια τόσο του ίδιου όσο και των άλλων παιδιών).

Έτσι διατύπωσε το στόχο με τα λόγια:

-“Ο Κώστας “αν θέλει να τον βοηθήσω” να διαχειρίζεται το θυμό του”.

Με άλλες λέξεις, να κατανοήσει τους κανόνες της τάξης, να αποδέχεται και να συζητά με τους άλλους ότι τον θυμώνει χωρίς να φωνάζει και να βρίζει (Γράφημα 5).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειώσουμε ότι η διαχείριση ενεργοποιήθηκε όταν ο Κώστας απάντησε ότι θα “δοκιμάσει”. Η αναφορά στις τιμωρίες έδωσαν αφορμή για να συζητήσουν για τις αμοιβές κάθε φορά που θα πετύχαινε να εκφράζει με λόγια χωρίς θυμό αυτό που δεν του άρεσε και τον εξόργιζε με βάση τα όρια και τους κανόνες της τάξης. Ο υπολογιστής και το ενδιαφέρον του για παιχνίδια με αυτό ήταν η πρώτη επιλογή υλικής αμοιβής χωρίς να αφήνει ανενεργό τη θετική λεκτική επιβράβευση. Έτσι το τετράδιο λειτούργησε ως ένα σημειωματάριο για το σχέδιο της διαχείρισης της συμπεριφοράς, στο οποίο έκαναν κολλάζ από εκτυπώσεις φωτογραφιών ή φράσεων που είχαν γραφεί στον υπολογιστή στο σπίτι ή το σχολείο, διαθέτοντας 5 με 10 λεπτά στο τέλος του μαθήματος άλλοτε της ζωγραφικής και άλλοτε της μελέτης περιβάλλοντος.

Γράφημα 5: Σχέδιο διαχείρισης βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς

<p>Στοιχεία μαθητή Όνομα: Κώστας, Τάξη: Δ' Ηλικία : 10 χρόνων</p>	<p>Διδακτικός στόχος : 4.1.5. Ο Κώστας αποδέχεται και συζητά με τους άλλους ότι το θυμώνει χωρίς να φωνάζει, να βρίζει</p> <p>Χρονοδιάγραμμα 30 παρεμβάσεις Ημ. έναρξης: Οκτώβριος Ημ. λήξης: Δεκέμβριος</p>
<p>Επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας Ανάπτυξη της συναισθηματική οργάνωσης με βραχυπρόθεσμο στόχο "την καλλιέργεια θετικού αυτοσυναισθήματος"</p>	<p>Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας Παιχνίδια με κάρτες που αναπαριστούν πρόσωπα και διαχείριση σχέσεων σε δραστηριότητες καθημερινότητας στο σχολείο, στο σπίτι, στη γειτονιά κλπ</p>
<p>Υλικά Προσαρμοσμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, καρτέλες ηχητικά cd φωτογραφική μηχανή, υπολογιστής, εκτυπωτής, ψαλίδι, κόλλα, γόμα, ξύστρα, χρώματα κλπ.</p>	<p>Οδηγίες: Παίζει σε ομάδα με κάρτες, περιγράφοντας τις σχέσεις ανάμεσα στα πρόσωπα, το χώρο και το χρόνο που διαδραματίζονται, επιλέγοντας ρόλο που του αρέσει να παίζει. Εξηγεί με επιχειρήματα τι του αρέσει και τι δεν του αρέσει στη διαχείριση της συμπεριφοράς στο συγκεκριμένο πρόσωπο στη κάρτα και τι θα πρότεινε σε κάποιον φίλο ή του, που θα συναντούσε παρόμοιες δυσκολίες</p>
<p>Συμπεριφορά: Ο Κώστας συζητά για το τι πήγε και τι δεν πήγε καλά στο παιχνίδι και σκέφτεται τρόπους για να ελέγξει τους θυμούς του . Αμοιβή: Υλική: Παίζει το αγαπημένο του παιχνίδι στον Υπολογιστή και Λεκτική: Του λέω και του γράφω στον Υπολογιστή με μεγάλα γράμματα και χαρούμενη φαστούλα τη φράση «Μ Π Ρ Α Β Ο Κ Ω Σ Τ Α Τ Α ΚΑΤΑΦΕΡΕΣ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΘΥΜΩΣΕΙΣ»</p>	<p>Κριτήρια επιτυχίας: Ολοκληρώνει τις δραστηριότητες της με επιτυχία 10 στις 15 φορές και εκφράζει θετικά συναισθήματα περισσότερο από 10 μικροομαδικές αλληλεπιδράσεις</p> <p>Αξιολόγηση ♦ Έντυπο συνεργασίας με το γονέα (δες βιβλιοτετράδιο μαθητή) ♦ Ημερολόγιο καθημερινής καταγραφής ♦ Εβδομαδιαία/ μηνιαία καταγραφή επίδοσης και συμπεριφοράς</p>

Η υλοποίηση του διαχειριστικού σχεδίου

Το τέταρτο βήμα στη διαχείριση της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς επικεντρώθηκε στην υλοποίηση του σχεδίου με την ενεργό εμπλοκή όλων των προσώπων γύρω από το Κώστα, τη δασκάλα του, τους γονείς του και τα αδέρφια του. Αυτή εστιάστηκε σε κουβέντες γύρω από την ανάγνωση, αποκωδικοποίηση και κατανόηση των κανόνων και των ορίων της συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη, στην αυλή, στην προσευχή, στην εκδρομή (Walker, & Shea, 1988, Doyle, 2004). Επίσης η παιδαγωγική διαχείριση αξιοποίησε πρακτικές στην αναγνώριση συναισθημάτων σε πρόσωπα, ενέργειες και σχέσεις προσώπων, που αποτυπώνονται σε κάρτες και κάποια από απεικόνιζαν θυμό, ή έδειχναν να φωνάζουν και να βρίζουν, ή ακόμη να εκφράζουν άλλες βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές.

Η αξιοποίηση του τετραδίου της συμπεριφοράς με τα κολλάζ βοήθησε στην υλοποίηση των σεναρίων κατανόησης των λαθεμένων συμπεριφορών και διάκρισης των κανόνων που διέπουν τη τάξη, το διάλειμμα, την ώρα της γυμναστικής, την ώρα της προσευχής, την ώρα της προσέλευσης και αποχώρησης από το σχολείο (Selosse, 1998, Καλαντζή – Αζίζι, 2002). Επίσης σε αυτό, αναγνώριζε δικές του λαθεμένες συμπεριφορές, οπτικοποιώντας πράξεις δικές του, που τον είχαν εκθέσει σε παρατηρήσεις από τη δασκάλα και τη μητέρα του δημιουργώντας σεναρία με τα κολλάζ επιλεγμένων προσώπων πρωταγωνιστών από τα ενδιαφέροντα του όπως οι ποδοσφαιριστές της αγαπημένης του ομάδας αλλά και με επιλογές αναπαραστάσεων αναγνωρισμένων συμπεριφορών με περιεχόμενο βίας και επιθετικότητας όπως φωτογραφίες από τη βία στα γήπεδα (Walker, & Shea, 1988, Μπεζέ, 1998, Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, 2001, Doyle, 2004).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην υλοποίηση του διαχειριστικού σχεδίου ήταν η αναγνώριση των προβλημάτων που δημιουργούσε η συμπεριφορά του τόσο στον ίδιο όσο και στους άλλους, όπως στη περίπτωση των γονιών

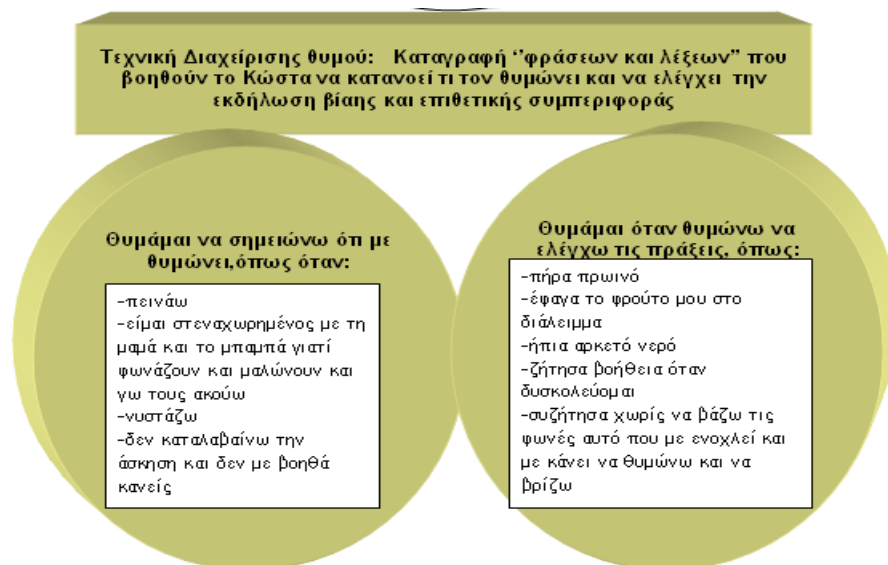
του που τους άκουγε αρκετές φορές να μαλώνουν και να διαπληκτίζονται έντονα με φωνές. Αυτό συνέβαινε όταν συζητούσαν τις παρατηρήσεις του σχολείου επιρρίπτοντας ο πατέρας στη μητέρα την ευθύνη για τα λάθη στη διαχείριση του χρόνου στο σπίτι, σε σχέση με τη μελέτη των μαθημάτων και το παιχνίδι με τον υπολογιστή (Callagher, 1988, Τσανίρα, 1997, Δροσινού, 2007 α, β).

Σε αυτή τη κατεύθυνση αξιοποιήθηκε η φιλοσοφία και οι αρχές της σχολικής και μαθησιακής ετοιμότητας με δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας (Π.Α.Π.Ε.Α., 1996, Δροσινού, 2007 α, β), όπως το ενδιαφέρον του για τη μάθηση, τα ζώα, το περιβάλλον αλλά και το ενδιαφέρον του γενικά να μαθαίνει καινούρια πράγματα. Επίσης ένα άλλο σημείο που χρησιμοποιήθηκε κατά την υλοποίηση του διαχειριστικού σχεδίου ήταν τα δεδομένα ότι ήξερε να χαίρεται την αποτυχία του και κατάφερνε, παρά τις δυσκολίες που είχαν στο σπίτι, να συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειας έστω και με λαθεμένο περιεχόμενο συμπεριφοράς ως προς την έκφραση των συναισθημάτων, την μεταφορά πληροφοριών, το μοίρασμα των χρόνων, την κατανόηση των υποχρεώσεων και την από κοινού διαχείριση του ελεύθερου χρόνου με τα αδέρφια του.

Αξίζει να σημειώσουμε την ευρηματικότητα του Κώστα σε επιχειρήματα κάθε φορά που ταυτιζόταν με ένα πρόσωπο και προσπαθούσε να μπει στο ρόλο που διαδραμάτιζε στην συγκεκριμένη σκηνική αναπαράσταση της κατάστασης ή ακόμη τις προτάσεις που έκανε σε κάποιο φίλο του αν βρισκόταν σε παρόμοια δύσκολη θέση. Το υλικό για την αφόρμηση των συζητήσεων ήταν οι κάρτες, που δημιουργήθηκε από το Κώστα ο οποίος επέλεγε κάθε φορά έντυπες φωτογραφίες από τηλεοπτικά περιοδικά, περιοδικά ποικίλης ύλης - εφημερίδων, εφημερίδες, αθλητικές εφημερίδες, από διαφημιστικά έντυπα, από κόμικς. Επίσης δημιούργησε ηλεκτρονικό υλικό με φωτογραφίες που απεικόνιζαν σενάρια από ελληνικές τηλεοπτικές σειρές, από παλιές ελληνικές ταινίες που του άρεσαν, τον εντυπωσίαζαν, όταν τις έβρισκε στο διαδίκτυο και εκτύπωνε στον υπολογιστή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε το παιχνίδι με τη καταγραφή στη αριστερή παλάμη, της λέξης - κλειδί που του θύμιζε τι τον θύμωνε και ταυτόχρονα άρχισε το ψάξιμο με τη σκέψη για να βρει τη λέξη- αντικλειδί που άνοιγε την πόρτα στον "έλεγχο της συμπεριφοράς" και άφηνε πίσω τις φωνές και τη βία (γράφημα, (6)).

Γράφημα 6: Παιδαγωγική υλοποίηση και παιχνίδια διαχείρισης θυμού



Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι η παρουσία του τμήματος ένταξης ειδικής αγωγής βοήθησε το μέρος της διαχείρισης των μαθησιακών δυσκολιών και των επιδόσεων του Κώστα σε αυτές δηλώνοντας όμως αδυναμία να βοηθήσει τη δασκάλα του Κώστα στη διαχείριση της συμπεριφοράς, Τα προβλήματα της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς αν και αποτελούν σημαντικό κομμάτι των σύνθετων γνωστικών και συναισθηματικών δυσκολιών του μαθητή επειδή εμποδίζουν τη προσαρμογή στη σχολική, κοινωνική, εκπαιδευτική ζωή στη κοινότητα αποσιωποήθηκαν. Η στάση εκτιμήθηκε με βάση το δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αγνοούσε την παιδαγωγική μεθοδολογία των δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας με το βιβλιοτετράδιο που υποστηρίζει την συναισθηματική οργάνωση του μαθητή με κάρτες αλλά και το αντίστοιχο ηχητικό υλικό με περιερχόμενο κλασσικά μουσικά κομμάτια cd, (ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, 2003, 2008 α, δ).

Η αξιολόγηση της παιδαγωγικής διαχείρισης

Το πέμπτο βήμα στη διαχειριστική διαδικασία εστιάστηκε στην εκτίμηση της όλης παιδαγωγικής διαχείρισης της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς του δεκάχρονου αγοριού μέσα στο πλαίσιο κανόνων της σχολικής ζωής (Walker, & Shea, 1988, Doyle, 2004). Αυτή εστιάστηκε στην αξιολόγηση της εμπλοκής και ένταξης της μητέρας, στην προσπάθεια διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, με την ημερολογιακή καταγραφή του περιεχομένου των συναντήσεων και με σκοπό τον έλεγχο των προβλημάτων. Σε αυτή καταγράφηκαν, ο αριθμός επισκέψεων ή συχνότητα

παρουσίας της μητέρας στη δασκάλα, η ημερομηνία της κουβέντας, τα θέματα της συζήτησης και οι προτάσεις της δασκάλας (γράφημα, (7 α).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η καταγραφή της δασκάλας όταν αποφάσισε να σημειώνει σε ένα τετράδιο τα λόγια του γονέα έτσι όπως ακριβώς τα άρθρωνε χωρίς να επιχειρεί να τα ερμηνεύσει ή να αλλάξει το νόημα τους επαναδιατυπώντας τη σύνταξη τους. Ακόμη σημαντικό σημείο στην αξιολόγηση της διαχείρισης ήταν η φυσική παρουσία της μητέρας στο σχολείο και η καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Η αξιοποίηση της, εστιάστηκε στην αναζήτηση κοινού στόχου για τα προβλήματα του παιδιού, με ρεαλιστικό περιεχόμενο, λειτουργικό χρόνο υλοποίησης και πρακτική χρήση υλικών και μέσων τα οποία αναδείκνυαν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις όπως ήταν η ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή χωρίς να παραβλέπουν τους κανόνες λειτουργίας και τις ιδιαιτερότητες που διέπουν την οικογενειακή ζωή από την σχολική. Επίσης η αναγνώριση στη συμπεριφορά του Κώστα των θετικών στοιχείων, τα οποία αξιολογήθηκαν και προσμετρήθηκαν στα προτερήματα και τα πλεονεκτήματα, (Swinson, 2008) χωρίς ωστόσο να υποτιμώνται ή να παραλείπονται οι δυσκολίες, τα εμπόδια και οι συνέπειες από τις εκδηλώσεις βίας και επιθετικότητας.

Γράφημα 7 α: Η εκτίμηση της παιδαγωγικής διαχείρισης μιας βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς σε συνεργασία με το γονέα

Α/Α- Ημερίδια Συνάντησης με το γονέα του Κώστα	Θέματα συζήτησης – Γράφω (δασκάλας) τα λόγια ακριβώς όπως τα λέει ο γονιός του Κώστα	Προτάσεις για τη διαχείριση των προβλημάτων στη συμπεριφορά, από το δασκάλα του Κώστα
1. Σεπτέμβριος	1. Είναι λίγο φοβηρός ο Κώστας, αλλά παίρνει από λόγια. 2. Θα ήθελα να με ενημερώνεται για ό,τι κάνει στο σχολείο γιατί εργαζόμα εγώ και ο άντρας μου και λέιπαμε πολλές ώρες από το σπίτι.. Καταλαβαίνετε Εας ευχαριστώ.	1. Να του μιλάτε ηρεμικά να συζητάτε χωρίς φωνές τα προβλήματα της καθημερινότητας. 2. Προσπαθείστε να αξιοποιάτε με δημιουργικές δραστηριότητες τον ελεύθερο χρόνο για όλη την οικογένεια.
2. Οκτώβριος	1. Πώς παει ο μικρός; Στο σπίτι δεν μου λέει πολλά. 2. Παίξει με την αδερφή του παιρνάει με το βίντεο, για ώρες. 3. Συχνά μαλώνουμε όταν του ζητώ να δώ τις εργασίες του και αυτός παίζει στο υπολογιστή. 3. Ο άντρας μου γκρινιάζει ότι παίζει χωρίς να κάνει τα μαθήματα του. 4. Βοηθήστε με, σας παρακαλώ, να κάνω.	1. Καταλαβαίνω τις δυσκολίες σας. 2. Νομίζω ότι θα μπορούσατε να βάλετε όρια στο χρόνο που χρησιμοποιεί για το βίντεο παιρνάει με την αδερφή του. 3. Συζητήστε μαζί του ότι αυτός θα έχει διάρκεια 40 λεπτών και θα μπορεί να παίρνει τη κονσόλα όταν έχει ολοκληρώσει την μελέτη των μαθημάτων του στο προβλεπόμενο χρόνο.
3. Νοε 3	1. Να ζητήσατε να έρθω να μιλήσουμε. Τον ρώτησα και μου είπε "όχι δεν ξέρει το λόγο". Τι συμβαίνει, κάτι δεν πάει καλά με τα μαθήματα;	1. Θα ήθελα να σας ενημερώσω γύρω από τη συμπεριφορά του. Πραγματικά βγήκε από τη τάξη χωρίς να πάρει άδεια. Κατ' είδα μου είπε ότι παίνουσε και ήθελε κάτι να φάει. 2. Θα ήταν χρήσιμο να συζητήσετε στο σπίτι "διακριτικά" και με ηρεμία γύρω από αυτό αλλά και γιατί δεν είχε φάει πρωινό και δεν είχε πάρει δασκαλιό μαζί του. 3. Θα ήθελα να σημειώσετε σε ένα χαρτί, την ημερομηνία της κουβέντας και π ακριβώς σας είπε.

Ένα ακόμη σημείο στην αξιολόγηση της διαχείρισης της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς του Κώστα είναι η οπτικοποίηση σε πίνακα της αλληλεπιδραστικής σχέσης στη συμπεριφορά η οποία σημειώνεται άλλοτε στο τετράδιο με τα κολλάζ του Κώστα και άλλοτε σε πίνακα αναρτημένο στη τάξη. Ο πίνακας αλληλεπιδρά ομαδικά και διαμορφώνεται στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διαχείρισης ζητημάτων, που απασχολούν τη ζωή της τάξης και κουβεντιάζονται και αξιολογούνται από όλους τους μαθητές. Στο τετράδιο του Κώστα ο πίνακας αναπαριστά την εξατομικευμένη αξιολόγηση στην διαχείριση συμπεριφορών που προβάλλονται σε συγκεκριμένα πρόσωπα με κάρτες όπως οι παίχτες της αγαπημένης ποδοσφαιρικής ομάδας, της αγαπημένης τηλεοπτικής σειράς, των αγαπημένων κινουμένων σχεδίων ή κόμικς αλλά και των αγαπημένων διαφημίσεων (γράφημα, (7 β)). Η διατύπωση των λόγων αποτυχίας που οδηγούσαν σε μια σειρά λαθεμένων συμπεριφορών ήταν το κρίσιμο σημείο στην επανεκπαίδευση του Κώστα, σε συμπεριφορές με διαφορετικό περιεχόμενο από αυτό της βίας και της επιθετικότητας και με θετικό συναισθηματικό προσανατολισμό.

Ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των προβλημάτων του Κώστα ήταν το σημείο εκείνο στο οποίο το παιδί μπορούσε να εκφράζει με λόγια τα αρνητικά συναισθήματα και να διατυπώνει λογικά επιχειρήματα χωρίς να θυμώνει, να επιτίθεται ή να φεύγει. Ακόμη η διάκριση και αναγνώριση των λόγων που ενδεχόμενα τον οδηγούσαν σε λάθη στη συμπεριφορά και στην αποτυχία των τρόπων με τους οποίους διεκδικούσε τα πραγματικά ενδιαφέροντα γύρω από τον εαυτό του (Μακρή – Μπότσαρη, 2001), τη μάθηση, τα ζώα αλλά και τη συνεργασία του με τους άλλους είτε ήταν τα αδέρφια του είτε ήταν οι συμμαθητές και φίλοι του. Επίσης ένα ακόμη στοιχείο που αξιολογήθηκε στη διαχείριση των βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών ήταν η δυνατότητα αυθόρμητων συναισθηματικών εκδηλώσεων οι οποίες αναδύονται ως αυτόνομες με θετικό προσανατολισμό στην επικοινωνία και το μοίρασμα σκέψεων, ενδιαφερόντων, παιχνιδιών, σχέσεων και καταστάσεων. Αυτές περιγράφησαν ως παραγόμενες μετά από βοήθεια του ενήλικα ή του συνομιλήκου, του συμμαθητή, του γονέα ή των αδερφών και εκτιμήθηκαν με βάση τη συχνότητα της αυτονομίας στην έκφραση μη βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών. Σε μία περίπτωση απαιτήθηκε μεγάλη βοήθεια για να ελεγχθεί η αρνητική συμπεριφορά και να κατανοηθεί το περιεχόμενο της από αυτό που είχε συμφωνηθεί από κοινού με τη δασκάλα της τάξης, τη μητέρα και τον ίδιο το Κώστα.

Επιπλέον, η ανάπτυξη της στοχευμένης συμπεριφοράς όπως και η κατάκτηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων αξιολογήθηκε στο πλαίσιο της διαχείρισης της συμπεριφοράς άλλοτε με θετική απαντητικότητα και επάρκεια ως προς την αποστολή τους και άλλοτε ως μηδενική

απαντητικότητα και άρνηση έκφρασης και λεκτικοποίησης συναισθημάτων και λογικών επιχειρημάτων γύρω από τα πρόσωπα τις παραγόμενες συμπεριφορές, την διάκριση από την δική του ή την αναγνώριση και ταύτιση σε αυτές δικών του συμπεριφορών με περιεχόμενο βίας ή επιθετικότητας (Callagher, 1988, Johns, & Carr, 1995, Sayil, 2001, James, 2001, Axur, & Gersch, 2008).

Ο εντοπισμός του λάθους και η διάκριση στη συμπεριφορά εκτιμήθηκε με βάση τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις με την βοήθεια φωτογραφιών ή σκίτσων που αναπαριστούσαν πρόσωπα, που έγιναν κολλάζ στο τετράδιο και ο Κώστας σχολίασε τη συμπεριφορά τους με κριτική και δημιουργική σκέψη, συγκρίνοντας δικές τους συμπεριφορές με ανάλογο ή παρόμοιο περιεχόμενο (Καλαντζή – Αζίζι, 2002). Το τετράδιο της συμπεριφοράς με το εξώφυλλο που είχε διακοσμηθεί με την φωτογραφία – κάρτα της αγαπημένης του ομάδας, την οποία είχε “κατεβάσει και εκτυπώσει” από τον Υπολογιστή, αξιοποιήθηκε με τα κολλάζ, για να σχολιάσει προτάσεις και σενάρια λύσεων. Ειδικότερα σε σκηνές προσώπων που είχαν μπλεχτεί σε βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές και είχαν προβλήματα τόσο με το σχολείο όσο και με τους φίλους τους τα αδέρφια τους και τους γονείς του στο σπίτι χωρίς να κατανοούν τις συνέπειες και να κάνουν προτάσεις για να τις αντιμετωπίσουν.

Γράφημα 7 β: Η εκτίμηση της παιδαγωγικής διαχείρισης της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς

Κώστας, Δ' τάξη 10 χρόνων		Μικρομαδικά παιχνίδια και συζήτηση με κάρτες			Σχόλια παρατηρήσεις: Προσπαθεί να διακρίνει τους πιθανούς λόγους αποτυχίας στη συμπεριφορά και να τους μοφάζεται με άλλους	
Α/Α	Ημερ	Ολοκλήρωση 15 λεπτά Συζητά λόγους αποτυχίας	Περιγραφή αυτονομίας	Ανάπτυξη στοχευμένης συμπεριφοράς	Κατάκτηση στοχευμένων δεξιοτήτων	Ανάδωση- έκφραση συναισθημάτων: 6 θετικά συναισθήματα στις 10 παρεμβάσεις
1	ΤΡ	Λάθος στην ώρα	Με βοήθεια (B)	Κανένα σχόλιο		
2	ΤΕΤ	Λάθος στην ημερομηνία	Χωρίς βοήθεια (Χβ)	επάρκεια	ΕΠΙΤΥΧΗΣ	😊 Μου άρεσε, που βρήκα στη κάρτα τι τον θυμώνει.
3	ΤΡ	Λάθος στην οδήγηση	Μ εμεγάλη βοήθεια (ΜΒ)	Κανένα σχόλιο		
4	ΤΕΤ	Είχε αλλού το μισαλό του	Χβ	επάρκεια	ΕΠΙΤΥΧΗΣ	😊 Μου άρεσε, που βρήκα στις κάρτες π την θυμώνει .
5	ΤΡ	Ήταν με πυρετό	Χβ	επάρκεια	ΕΠΙΤΥΧΗΣ	😊 Μου άρεσε, που κατάλαβα τι τον θυμώνει .
6	ΤΕΤ	Επαιξε με το κλητό	Χβ	επάρκεια	ΕΠΙΤΥΧΗΣ	😊 Μου άρεσε, που συζητήσαμε με τις κάρτες τι την θυμώνει .
7	ΤΡ	Πεινούσε και Κοίταζε αλλού	Χβ	επάρκεια	ΕΠΙΤΥΧΗΣ	😊 Μου άρεσε, που συζητήσαμε και κατάλαβα τι μας θυμώνει .
8	ΤΕΤ	Εκπρόσταν τι θα φάει το μεσημέρι	Β	Κανένα σχόλιο		
9	ΤΡ	Εκπρόσταν τι θα δει στη τηλεόραση	Χβ	επάρκεια	ΕΠΙΤΥΧΗΣ	😊 Μου άρεσε, που βρήκα τι με θυμώνει στη συμπεριφορά μου.
10	ΤΕΤ	Εκπρόσταν τι θα πα στη μητέρα του για τα λάθη στην ορθογραφία	μβ	Κανένα σχόλιο		

Συζητώντας τη διαχείριση της περίπτωσης του Κώστα

Η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο θέτει τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας σε ετοιμότητα γύρω από την εκτίμηση της συχνότητας και της σοβαρότητας των εκδηλώσεων βίας και επιθετικότητας (Johns, & Carr, 1995). Είναι προφανές ότι η συμπεριφορά προσεγγίζεται, αναλύεται και ερμηνεύεται με υποκειμενικά και αντικειμενικά κριτήρια (Καλαντζή – Αζίζι, 2002, Swinson, 2008). Στα αντικειμενικά ο/η δάσκαλος/α σημειώνει την ημερομηνία, το μάθημα με βάση την ωριαία περιγραφή στο ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, αλλά και τι ακολούθησε της βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στη τάξη, στην αυλή ή την ώρα της ξένης γλώσσας ή της γυμναστικής (γράφημα, (4γ)).

Ακολουθώντας στα υποκειμενικά κριτήρια εντάσσονται το περιεχόμενο και ο σχολιασμός των προβλημάτων της συμπεριφοράς του Κώστα. Δηλαδή, αυτό που καταγράφεται ως λεκτική επιθετικότητα την ώρα του μαθήματος της γλώσσας και ενδεχόμενα σε ένα άλλο χώρο με διαφορετική επένδυση δραστηριοτήτων δεν θα είχε την εκτίμηση της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς. Αλλά πιθανά, ο ενήλικας, αν ήταν η/ο δασκάλα/ος της τάξης στο λούνα πάρκ να το προσέγγισε ως μία συμπεριφορά που δήλωνε συναισθηματική και αντιληπτική ισορροπία και πιθανά να συμμετείχε και ο ίδιος στη παραγωγή του εκλυόμενου “νοήματος”. Όμως στο πλαίσιο της σχολικής δραστηριοποίησης εκτιμάται η συμπεριφορά ως πρόβλημα με κριτήρια συγκεκριμένους κανόνες διδασκαλίας με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, προσδιορισμένους χρόνους με όρια έναρξης και λήξης του μαθήματος, περιορισμούς πρακτικής χρήσης βιβλίων, τετραδίων, και τις επιδόσεις του Κώστα σε αυτό ή το άλλο γνωστικό αντικείμενο.

Η συμπεριφορά είναι σχετική έννοια και η εκτίμηση της διαφοροποιείται σύμφωνα με τις αντιλήψεις της εποχής, της χρονικής περιόδου, της ηλικίας της εκπαίδευσης, της εργασίας, των ενδιαφερόντων, της κουλτούρας και των πολιτισμικών και πολυπολιτισμικών αξιών του ατόμου. Το πότε η επιθετική και βίαιη συμπεριφορά του Κώστα θα εκτιμηθεί ότι είναι προβληματική και διαταραγμένη παρά το γεγονός ότι αναφέρεται στη σχολική ηλικία και συμβαίνει στη σχολική τάξη είναι εξαιρετικά σύνθετο ζήτημα και εξαρτάται από επιμέρους μεταβλητές και παραμέτρους (Callagher, 1988, Walker, & Shea, 1988, Johns, & Carr, 1995, Καλαντζή – Αζίζι, 2002). Το πότε αρχίζει η εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης είναι “κρίσιμο” σημείο και ορίζεται συνεκτιμώντας τις στάσεις και τους κανόνες αναφοράς της κοινότητας, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η βίαιη και επιθετική συμπεριφορά, την συχνότητα με την οποία εμφανίζεται, την διάρκεια που έχει και τις επιπτώσεις για το ίδιο το Κώστα και τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του.

Η έκφραση γνώμης ως διάγνωση της συμπεριφοράς παραπέμπει στα πρόσωπα εκείνα που μπορούν να αποφανθούν ότι η βίαιη και επιθετική συμπεριφορά του Κώστα είναι προβληματική και διαταραγμένη. Αυτή συνδέεται με την συστηματική ενδελεχή, επιστημονική, εμπεριστατωμένη

διεπιστημονική και αν απαιτηθεί, κλινική μελέτη των προαναφερομένων παραμέτρων (Αντλερ, 1974, Dolto, 1994 α, β, Winnicott, 2003, Miller, 2003)). Η διεπιστημονική εμπλοκή των ενηλίκων και των ειδικών επιστημόνων προϋποθέτει σεβασμό στα δικαιώματα των παιδιών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η φυσιολογία της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά της “φύσης” στη παιδική ηλικία. Με αυτό το σκεπτικό, η όποια διεπιστημονική διαχείριση απαιτεί λεπτούς, διακριτικούς και κατάλληλα παιδαγωγικά χειρισμούς από πρόσωπα που βρίσκονται κοντά στο παιδί και έχουν οριστεί είτε από τους γονείς είτε από τη Πολιτεία ως επαγγελματίες όπως είναι οι δάσκαλοι του, με αποστολή να φροντίζουν και να παρακολουθούν την εξέλιξη και τη πρόοδο του παιδιού (Walker, & Shea, 1988, Doyle, 2004, Swinson, 2008).

Συμπερασματικά, από τη μελέτη της διαχείρισης της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς του Κώστα θα θέλαμε να σημειώσουμε την δυναμική της παιδαγωγικής πράξης η οποία δεν είναι κατ' ανάγκη και πρακτική εφαρμογή ειδικής αγωγής (Byers, 2008). Ο/Η εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να αναλάβει μια επιχείρηση διαχείρισης ήπιων προβλημάτων στη συμπεριφορά, μετά από συμφωνία με το παιδί και τους γονείς. Ιδιαίτερη σημασία έχει η ταυτοποίηση στην κατανόηση του περιεχομένου των κανονισμών και των ορίων της σχολικής ζωής και της τάξης από όλους τους εμπλεκόμενους, είτε είναι ενήλικες είτε είναι παιδιά.

Τέλος, ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχέδιο διαχείρισης έχει όταν οι επαγγελματίες που δραστηριοποιούνται στο δημοτικό σχολείο, εν δυνάμει παιδαγωγοί, από κοινού με τις γονείς, να συζητούν και αποδέχονται το πλαίσιο αναφοράς των κανόνων που διέπουν το θεσμικό και κοινωνικό γίγνεσθαι του σχολείου. Με την επισήμανση ότι το δημοτικό σχολείο δρα ως παραγωγικός φορέας πολύπλοκων πολιτισμικών μορφωτικών και κοινωνικοποιητικών δεξιοτήτων, που αποτυπώνονται βραχυπρόθεσμα στις επιδόσεις των μαθητών από τις μικρές κιόλας ηλικίες και μακροπρόθεσμα στη συμπεριφορά την οποία πριμοδοτούν και καθορίζουν με σημαντικούς κώδικες για την επικοινωνία και επιβίωση του ατόμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Attwood, T. (1988). *Asperger's Syndrome. A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publ..
- Axup, T. & Gersch, I. (2008). The impact of challenging student behaviour upon teachers; lives in a secondary school: teachers' perceptions. *British Journal of Special Education*, 35 (3), 144-151.
- Byers, R. (2008). Confusion about inclusion: patching up or system change? *British Journal of Special Education*, 35 (3), 127-135.

- Callagher, P. (1988) *Teaching students with behavior disorders*. Denver: Love Publ. Company.
- Cullen-Powell, L. & Barlow, J. (2005). Promoting inner stillness: the value of a self-discovery programme for children with social, emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 32(3), 138-144.
- Defrance, B. (1997). *La violence a l' école*. Paris: Syros alternatives.
- Dolto, F. (1994 α). *Les étapes majeures de l'enfance*. Articles et Conférences (1). Paris: Callimard.
- Dolto, F. (1994 β). *Les chemins de l'éducation*. Articles et Conférences (2). Paris: Callimard.
- Doyle, R. (2004). A social development curriculum: applying nurture group principles and practices to support socially and emotionally vulnerable children within mainstream classrooms. *British Journal of Special Education*, 31(1), 24-30.
- Elliott, M. (1977). *Bullying. A practical guide to coping for schools*. 2nd ed. London: Financial times, Prentice Hall.
- Fortin, J. (1998). Κατάρτιση εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμλ.), Βία (σ. 93-116). Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά γράμματα.
- Gray, P., & Panter, S. (2000). Exclusion or Inclusion? A perspective on policy in England for pupils with Emotional and Behavioural Difficulties. Support for learning, *British journal of Learning support*, 15(1), 4-7.
- Harold, I. Kaplan, Benjamin J. Sadock. (1989). *Comprehensive textbook of psychiatry* . V, Volume 1, fifth edition. Baltimore – USA: Williams.
- James, A. (2001). Το παιχνίδι ως διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας: Παίζοντας και μαθαίνοντας, στο Αυγητίδου, Σ. (επιμλ) *Το Παιχνίδι*, 55-111. Μτφρ. Γολέμη, Α. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Johns, B.H. & Carr, V. G. (1995). *Techniques for managing Verbally and Physically Aggressive Students*. Garrison, Alternative School Jacksonville, Illinois. Denver: Love Publ. Company.
- Jordan R.(1999). *Autistic Spectrum Disorders*. An introductory Handbook for practitioners. London: David Fulton Publishers.
- Miller, A. (2003). *Οι φυλακές της παιδικής μας ηλικίας*. Αθήνα: Ροές.
- Reid, G. & Fawcett, A. (2004). *Dyslexia in Context. Research, Policy and Practtice*. London: Whurr Publishers.
- Riding, R., J., Grimley, M., Dahraei, H., & Banner, G. (2003). Cognitive style, working memory and learning behaviour and attainment in school subjects. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 149-169.

- Rousseau, J.J. (2002). *Αιμίλιος ή περί αγωγής. Βιβλία IV-V*. Μτφρ. Γ. Σπανός, Επμλ. Π. Γκέκα. Αθήνα: εκδ. Πλέθρον
- Rutter, M. & Hersov, L. (1990). *Child and Adolescent psychiatry. Modern approaches*. Second edition. London: Blackwell scientific publications.
- Sayil, M. (2001). Children's drawings of emotional faces. *British journal of developmental Psychology*, 19(4), 493-505.
- Selosse, J. (1998). «Αυτονομήστε με». Στο Λ. Μπεζέ (Επμλ.), Βία (σ. 81-92). Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά γράμματα.
- Smith, M., McKay, E. & Chakrabarti, M. (2004). What works for us- boys' views of their experiences in a former List D school? *British Journal of Special Education*, 31(2), 89-93.
- Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι σωστά- Νιώθω καλά*. Μτφρ. Χ. Γκούντη, Α. Τασίου, Επμλ. Μ. Ζαφειροπούλου. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Swinson, J. (2008). The self-esteem of pupils in schools for pupils with social, emotional and behavioural difficulties: myth and reality. *British Journal of Special Education*, 35 (3), 165-172
- Walker, J. & Shea, T. (1988). *Behavior management: A practical approach for educators*. Columbus, OH: Merrill
- Winnicott, D.W. (2003). *Διαδικασίες ωρίμανσης και διευκολυντικό περιβάλλον. Μελέτες για τη θεωρία της συναισθηματικής ανάπτυξης*. Μτφρ. Θ. Χατζόπουλος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αντλερ, Α. (1974). *Τα προβληματικά παιδιά*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Δροσινού, Μ & Σηφακάκη Πολ. (2003). Εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής στην υποστήριξη της συναισθηματικής οργάνωσης, *Μαρασλειακό Βήμα*, 2, .6-14.
- Δροσινού, Μ. (2006). Κατανόηση και αντιμετώπιση μαθητών με σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες στο ολοήμερο σχολείο. *Ανοιχτό Σχολείο*, 100, 27-32.
- Δροσινού, Μ. (2007). Η ενδοοικογενειακή βία, παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά. Πρακτικά του 11^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου Λογοπεδικών «Γλωσσικές Δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης», (23-25 Νοεμβρίου σ.336-345, Εκδ. Γρηγόρη.:Αθήνα (2007),
- Δροσινού, Μ. (2007). Συναισθηματική ετοιμότητα και προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η παιδαγωγική παρέμβαση του "κύκλου των φίλων". Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου ειδικής παιδαγωγικής, «Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης», (26-29 Απριλίου, 2007), Τόμος Β', σ.49 – 59, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

- Καλαντζή – Αζίζι, Αν (2002). *“Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση”*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. (1997). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (2004). Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη Συμβουλευτική Ψυχολογία. *Ψυχολογία*, 11(4), 497-511.
- Μπεζέ, Λ. (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου. Τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά*. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμλ.), *Βία* (σ. 61-77). Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά γράμματα.
- Ουάντσογουερθ, Μ.(2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πόρποδα, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Εκδ. Συγγραφέα
- Σταύρου, Λ. (2002). Μελέτη γονεικών εικόνων διαμέσου των προβολικών δοκιμασιών RORSCHACH, G.A.T. και DUSS στο παιδί ηλικίας 7-12 ετών με παραβατικούς γονείς. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 15, 20-27.
- Τσανίρα, Ε. (1997). Η Βία στην ζωή των παιδιών.(Παραπτωματικότητα- Παραβατικότητα). *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 58, 46-48.
- ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα 301/1996.
- ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (2003, 2008 α). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση*. Βιβλίο για το δάσκαλο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (2003, 2008 β). *Νοητικές Ικανότητες. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας: Οπτική μνήμη- Ακουστική μνήμη- Λειτουργική μνήμη- Συγκέντρωση προσοχής- Λογικομαθηματική σκέψη- Συλλογισμοί*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (2003, 2008 γ). *Προφορικός λόγος. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας: Ακρόαση- Συμμετοχή στο διάλογο - Έκφραση σαφής και ακριβής*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (2003, 2008 δ). *Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας: Αυτοσυναίσθημα – Ενδιαφέρον για τη μάθηση- Συνεργασία με τους άλλους*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (2003, 2008 ε). *Ψυχοκινητικότητα. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας: Γενική και λεπτή κινητικότητα- Προσανατολισμός στο χώρο – Ο ρυθμός και ο χρόνος – Πλευρίωση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

- ΥΠΕΠΘ. (1994). Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ. (2001). Πολυθεματικό βιβλίο δημοτικού σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη: Βλέπω το Σημερινό Κόσμο. Αθήνα: Εκδ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ΕΠΕΑΕΚ II.
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδ. Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδ. Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Τόμος Α' Β'*. Αθήνα: Εκδ. Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Κ. Χρηστάκης, Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Τόμος Α, (σ. 15-71). Αθήνα: Ατραπός.

**Διεπιστημονική Προσέγγιση και Συμμετοχική Έρευνα Δράσης.
Από το ειδικοκεντρικό στο
καταναλωτικοκεντρικό μοντέλο δράσης.**

Κωνσταντίνος Μ. Ντίνας, Ph. D

Διευθυντής του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Γιάννουλης

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει τρόπους υλοποίησης της διαδικασίας της διεπιστημονικής προσέγγισης στο πεδίο της πράξης. Παρουσιάζεται το μοντέλο της Στήριξης Θετικής Συμπεριφοράς και η συμμετοχική έρευνα δράσης. Οι επιπτώσεις της εφαρμογής της διεπιστημονικής προσέγγισης ως μέσου συστημικής αλλαγής εξετάζονται διεξοδικά.

Λέξεις-κλειδιά

Διεπιστημονική προσέγγιση, συμμετοχική έρευνα δράσης.

Η διεπιστημονική προσέγγιση οδηγεί σε συντονισμένη δράση των εμπλεκόμενων ειδικών ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα να είναι ο μαθητής δέκτης παρεμβάσεων που δεν σχετίζονται μεταξύ τους (Evans & Meyer, 1985). Στόχος της είναι η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών στην λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα ζωής του μαθητή και των μελών της οικογενείας του (Carr, κ.α, 2002).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (ΕΕΑΕΑ) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της διεπιστημονικής προσέγγισης για παράδειγμα στην πρώιμη παρέμβαση (2003) στην μετάβαση από το σχολείο στην εργασία (2002) και στην συμμετοχική εκπαίδευση (2003). Συστήνει σαφώς την εμπλοκή του γονέα ως εταίρου και ως πηγή πληροφόρησης για την παροχή εκπαίδευσης που θα αναφέρεται στις ανάγκες του ατόμου και του στενού του περιβάλλοντος. Από την άλλη μεριά όμως δεν διευκρινίζει λεπτομερώς ούτε τον τρόπο δράσης της διεπιστημονικής ομάδας ούτε αν οι γονείς καθίστανται ενεργητικοί ή παθητικοί συμμετοχοί στην διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η έρευνα καταδεικνύει ότι η ανάλυση των δραστηριοτήτων της οικογένειας και της καθημερινότητάς της ανοίγει ένα παράθυρο στην οικολογία της που είναι σημαντική πηγή πληροφόρησης για την ανάπτυξη ενός προγράμματος στήριξης συμπεριφοράς (Lucyshyn, Nixon, Glang, & Cooley, 1996. Santarelli, κ.α., 2001). Παράλληλα, η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία του σχεδιασμού και εφαρμογής παρέμβασης αυξάνει την πιθανότητα η παρέμβαση να αναφέρεται στις πραγματικές ανάγκες του οικογενειακού περιβάλλοντος (Dunlap, & Fox, 1996. Vaughn,

κ.α. 1997) να είναι κοινωνικά έγκυρη και τα αποτελέσματά της γενικεύσιμα και διατηρήσιμα (Albin, κ.α., 1996' Robbins, Dunlap, & Pleinis, 1991' Singer & Irvin, 1991).

Από τις συστάσεις της ΕΕΑΕΑ (2002, 2003), παρά την χρήση όρων όπως εταίρος και εμπλοκή, προκύπτει ότι οι γονείς απλά αναμένονται να επιλέξουν μεταξύ των προτεινόμενων υπηρεσιών και όχι να συμμετάσχουν ενεργά στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτό παραπέμπει σε μια ειδικοκεντρική αντίληψη για την διεπιστημονική προσέγγιση και όχι στην καταναλωτικοκεντρική αντίληψη η οποία σύμφωνα με τον Carr (1997) χρησιμοποιεί τους γονείς ως συνεργάτες σε ισότιμη βάση με τα άλλα μέλη της ομάδας.

Ενώ από την μια μεριά η ΕΕΑΕΑ (2002, 2003) ζητά να αναφέρεται η εκπαίδευση στις ανάγκες του οικογενειακού και κοινοτικού περιβάλλοντος του ατόμου ο ρόλος που αυτό το περιβάλλον καλείται να παίξει είναι τόσο περιορισμένος που δεν διασφαλίζει την ομοιομορφία της παρέμβασης και την κοινωνικοεκπαιδευτική της εγκυρότητα. Έτσι αφήνεται ελεύθερο το πεδίο για την εφαρμογή της ειδικοκεντρικής διεπιστημονικής προσέγγισης η οποία ανακυκλώνει προϋπάρχουσες υπηρεσίες χωρίς να προκαλεί καμία αλλαγή στο σύστημα που θα το υποχρέωνε να αυξήσει τον βαθμό συνεργατικότητας των μελών του ώστε να αυξηθεί η ομοιομορφία της παρέμβασης (Carr κ.α., 2002).

Παρόμοια κατάσταση αντιμετώπισαν οι ερευνητές στις ΗΠΑ όπου η εφαρμογή της προσωποκεντρικής εκτίμησης έγινε υποχρεωτική από τον νόμο IDEA (1997) χωρίς όμως σαφείς συστάσεις για τον τρόπο εφαρμογής της (Jolivet, Barton-Arwood, & Scott, 2000). Η έλλειψη σαφών συστάσεων οδήγησε τους ερευνητές να εξετάσουν τον ρόλο των γονέων στην διαδικασία της εκπόνησης ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος και σχεδίων στήριξης θετικής συμπεριφοράς (Turnbull & Ruef, 1997). Το αποτέλεσμα ήταν η ανάπτυξη της συμμετοχικής έρευνας δράσης που στηρίζει την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην εφαρμογή της παρέμβασης (Whyte, 1991) και αναφέρεται στην θεματική και τις εφαρμογές της Στήριξης Θετικής Συμπεριφοράς στον χώρο της προσωποκεντρικής εκτίμησης (Carr, κ.α., 2002, Singer, 1997).

Στήριξη Θετικής Συμπεριφοράς

Η Στήριξη Θετικής Συμπεριφοράς, είναι ένα μη παθολογικό καταναλωτικοκεντρικό μοντέλο παρέμβασης (Carr, κ.α., 2002) το οποίο φιλοσοφικά αναφέρεται στην αρχή της ομαλοποίησης ενώ στην πράξη συνδυάζει την τεχνολογία της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς με τις προσωποκεντρικές αξίες και την κοινωνικοεκπαιδευτική εγκυρότητα της παρέμβασης (Carr, 1997. Carr, κ.α, 2002. Weigle, 1996. Wolf, 1978). Στόχος της δεν απλά η εξάλειψη της συμπεριφοράς πρόβλημα αλλά η αντικατάστασή της με κοινωνικοεκπαιδευτικά έγκυρες συμπεριφορές που

επιτελούν την ίδια λειτουργία. Όλα αυτά στο πλαίσιο της ανάπτυξης των ικανοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης που αποτελεί και τον πρώτιστο στόχο της ώστε να καταστεί άχρηστη η προσφυγή σε συμπεριφορές πρόβλημα (Carr, κ.α., 2002).

Αυτή η προοπτική προωθεί την ισότιμη συμμετοχή των ερευνητών, των επαγγελματιών και των εμπλεκόμενων μελών στην συνεργατική ομαδική προσπάθεια που απαιτείται για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη παρέμβασης που θα αυξήσει τις λειτουργικές ικανότητες του ατόμου (Browder, 1997. Nietupski, κ.α., 1997. Reichle, 1997). Αντί για τον παθητικό ρόλο της καθοδήγησης από τον ειδικό που χαρακτηρίζει το ειδικοκεντρικό μοντέλο, τα εμπλεκόμενα μέλη αποκτούν ένα ενεργητικό ρόλο προσφέροντας πολύτιμη ποιοτική πληροφόρηση στην διαδικασία της εκτίμησης, προσδιορίζοντας την κοινωνική εγκυρότητα της παρέμβασης, αξιολογώντας το βαθμό που η προτεινόμενη παρέμβαση είναι συμβατή με τις αξίες, τις ικανότητες και τις δυνατότητες των ατόμων που θα λάβουν μέρος στην εφαρμογή της παρέμβασης, τις ανάγκες και τις υπάρχουσες οργανωτικές δομές και τέλος προσδιορίζοντας κατά πόσο τα αποτελέσματα αναβαθμίζουν την ποιότητα ζωής του ατόμου (Albin, κ.α., 1996. Horner & Carr, 1997).

Η προτεινόμενη στήριξη θα πρέπει να προάγει ουσιαστική και διατηρήσιμη αλλαγή συμπεριφοράς (Horner, 1997) οι δε επιπτώσεις της στήριξης θα πρέπει να αντανακλώνται στην μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης και σε ποιότητα ζωής που θα βασίζεται στις προσωπικές επιλογές του ατόμου και της οικογένειάς του (Horner, 1997. Turnbull & Ruef, 1997).

Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ομοιόμορφη εφαρμογή κοινωνικά έγκυρης παρέμβασης σε όλους τους χώρους δράσης του μαθητή.

Εφαρμογές της συμμετοχικής έρευνας δράσης

Η συμμετοχική έρευνα δράσης εξακριβώνει και συνθέτει τις προοπτικές των ειδικών, των γονέων και στην περίπτωση της ένταξης των συνομηλίκων ώστε να προκύψει ένα πρόγραμμα στήριξης που θα έχει μεγαλύτερες πιθανότητες επίτευξης αλλαγών με νόημα για την ποιότητα ζωής του ατόμου (Carr κ.α., 2002. Dunlap, & Fox, 1996. Singer, 1997).

Η έρευνα παρήγαγε ποικιλία μοντέλων προσωποκεντρικού σχεδιασμού που προωθούν τη συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων όπως το σύστημα σχεδιασμού δράσης McGill (Forest & Lusthaus, 1987' Vandercook, York & Forest, 1989) το οποίο δίνει έμφαση στην ένταξη των μαθητών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, ο σχεδιασμός τρόπου διαβίωσης (O' Brien, Mount, & O'Brien, 1991. O'Brien, 1987. O'Brien & Lyle, 1987) και ο σχεδιασμός του μέλλοντος (Mount, 1987. Mount & Zwernick, 1988) που σχετίζονται με τη διερεύνηση των δυνατοτήτων και την ανάπτυξη σχεδιασμού που αφορά στο μέλλον του ατόμου καθώς και ο σχεδιασμός

ουσιαστικού τρόπου διαβίωσης (Smull & Harrison, 1992). Το κοινό σημείο αναφοράς όλων είναι η ενεργός συμμετοχή των γονέων αλλά και όλων των ατόμων με τα οποία έρχεται συστηματικά σε επαφή ο μαθητής στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην εφαρμογή της παρέμβασης. Αυτοί μπορεί να είναι οι συνομήλικοι, η καθαρίστρια, ο υπεύθυνος κυλικείου και ο οδηγός του λεωφορείου (Center for Effective Collaboration and Support, 1997). Το κάθε μέλος συνεισφέρει την προοπτική του και το επίπεδο ικανοτήτων του σε σχέση με τα προβλήματα που παρουσιάζει ο μαθητής (Stichter & Caldicott, 1999).

Από την άλλη μεριά κάθε μέλος μπορεί να ερμηνεύει διαφορετικά τον ρόλο του (Armstrong & Kauffman, 1999). Διαφορετικές ερμηνείες του τρόπου με τον οποίο η ομάδα θα πρέπει να λειτουργήσει δεν ενισχύουν την συνεργατικότητα που είναι απαραίτητη για την επιτυχή λειτουργία της ομάδας (Jolivet, κ.α., 2000). Η πιθανή σύγκρουση ρόλων και εξουσιών είναι θεμελιώδες πρόβλημα της διεπιστημονικής προσέγγισης αλλά και κάθε συνεργατικής προσπάθειας. Δεν αποκλείεται ο παιδαγωγός λόγω του υψηλού βαθμού επαφής του με το άτομο και του γεγονότος ότι αυτός κατά κύριο λόγο θα κληθεί να εφαρμόσει την παρέμβαση να προσπαθεί να υποσκελίσει τους άλλους και να ποδηγετήσει την διαδικασία. Το ίδιο ισχύει και για τον ιεραρχικά ανώτερο (π.χ. τον διευθυντή της σχολικής μονάδας), τους γονείς καθώς και όποιον περιβάλλει εαυτόν με τον μανδύα του ειδικού. Στη συμμετοχική έρευνα δράσης αυτή η κατάσταση αποφεύγεται αφού στην ουσία έχουν προκαθοριστεί οι ερωτήσεις στις οποίες πρέπει να απαντήσει η ομάδα (Jolivet, κ.α., 2000). Αυτές οι ερωτήσεις δρουν ως άξονες που καθορίζουν τις περιοχές που πρέπει να διερευνηθεί η ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η συνεργατικότητα και αποφεύγονται πιθανές συγκρούσεις που προέρχονται από τον διαφορετικό βαθμό εμπειρίας και επαφής με το άτομο και από προσπάθειες καθοδήγησης της ομάδας (Jolivet & Barton-Arwood, 1999).

Ένα καλό παράδειγμα αποτελούν οι ακόλουθες ερωτήσεις οι οποίες χρησιμοποιούνται στο σύστημα σχεδιασμού δράσης McGill και στο οποίο συμμετέχουν οι γονείς, οι γενικοί παιδαγωγοί και όταν είναι δυνατόν και ο ίδιος ο μαθητής.

Ποιο είναι το ιστορικό του ατόμου;

Ποιο είναι το όραμά σας για το μέλλον του ατόμου (μετά από πέντε χρόνια, στο τέλος των σπουδών, στην ενηλικίωση);

Ποιος ο εφιάλτης;

Ποιο είναι το άτομο (η ομάδα πρέπει να καταλήξει σε τρεις λέξεις-κλειδιά που χαρακτηρίζουν το άτομο).

Ποιες είναι οι δυνατότητες, ικανότητες και αρετές του ατόμου;

Ποιες είναι οι ανάγκες του ατόμου;

Ποια μπορεί να είναι η ιδανική μέρα του ατόμου στο σχολείο και πως μπορεί να συμβεί;

Αυτή η διαδικασία συμπληρώνει το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα οδηγώντας σε αύξηση της συνεργατικότητας της ομάδας, ξεκαθαρίζοντας την αποστολή της και προσδιορίζοντας χώρους του σχολείου και δραστηριότητες πέρα από τα συνήθη περιβάλλοντα στα οποία το πρόγραμμα σπουδών παραδοσιακά αναφέρεται (Vandercook, Yorke & Forest, 1989). Στην ουσία αναδεικνύεται ο ενεργητικός ρόλος όλων των συμμετεχόντων που είναι δείγμα πραγματικής συμμετοχικής δράσης αφού σύμφωνα με τον Habermas (1998) η συμμετοχική δράση υφίσταται μόνον όταν οι συμμετέχοντες έχουν ίσες ευκαιρίες να καταθέσουν τις απόψεις τους αλλά και να αντιταχθούν στις απόψεις των άλλων.

Παρότι αυτές οι τακτικές σχεδιασμού έχουν ευρέως εφαρμοστεί οι εμπειρικές ενδείξεις για τα αποτελεσματικότητά τους είναι ακόμη περιορισμένες (Malette κ.α., 1992). Ο Mount (1987) συνέκρινε τα αποτελέσματα του παραδοσιακού ατομικού προγραμματισμού με τα αποτελέσματα του προσωπικού σχεδιασμού του μέλλοντος σε δύο ομάδες έξι ατόμων στη διάρκεια ενός έτους. Ενώ τα άτομα της πρώτης ομάδας δεν έδειξαν πρόοδο, δύο από τα μέλη της άλλης ομάδας είχαν σημαντική πρόοδο.

Επιπτώσεις για τον ρόλο των γονέων

Σε αυτό το μοντέλο οι γονείς δρουν ως συνεργάτες και όχι ως βοηθοί (Carr, 1997). Αποκτούν ένα ενεργητικό ρόλο αφού συμμετέχουν στην διαδικασία λήψης αποφάσεων αξιολογώντας κατά πόσο η προτεινόμενη παρέμβαση είναι εφαρμόσιμη σε δημόσιους χώρους και διευκολύνει την ποιότητα ζωής τους ώστε να αυξηθεί η πιθανότητα γενίκευσης και διατήρησης των αποτελεσμάτων (Center for Effective Collaboration and Support, 1997).

Το γεγονός ότι ορισμένοι γονείς δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτόν τον ρόλο δεν αποκλείει την δυνατότητα συμμετοχής τους. Στη Νότιο Αμερική είναι πολύ διαδομένη η ενημέρωση με εικόνες και το ίδιο εφαρμόστηκε στις ΗΠΑ με επιτυχία για την αύξηση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο (Casas & Furlong, 1991) και για την εκπαίδευση γονέων στην αντιμετώπιση αυτιστικών συμπεριφορών (Koegel, κ.α., 1989).

Επιπτώσεις για τους ειδικούς παιδαγωγούς

Η συμμετοχική έρευνα δράσης οδηγεί στην αλλαγή της στάσης του ειδικού παιδαγωγού από αυτήν του αποστασιοποιημένου ουδέτερου παρατηρητή¹ σε αυτή του φίλου, συμμάχου και υποστηρικτή ατόμων που έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν ως υποκείμενα (Singer, 1997). Η

¹ Κλασικό παράδειγμα αποτελεί η στάση του Itard απέναντι στον Βίκτορα. Συνήθως η εισαγωγή των εκπαιδευομένων στην θεματική της ειδικής αγωγής αρχίζει με την δουλειά του Itard ο οποίος χρησιμοποίησε τον Βίκτορα και μετά τον άφησε στην τύχη του.

συμμετοχική έρευνα δράσης αναδεικνύει αυτή την σχέση με τον μαθητή σε κεντρικό στόχο της παρέμβασης.

Ο ειδικός παιδαγωγός δεν λαμβάνει υπόψη του μόνο την ποσοτική πληροφόρηση αλλά και την ποιοτική πληροφόρηση που πηγάζει από τις αναφορές προσωπικών συμβάντων και τις προσωπικές προοπτικές αφού όπως τονίζει ο Habermas (1988) εάν δεν λάβουμε υπόψη το νόημα που τα άτομα αποδίδουν στα γεγονότα δεν μελετάμε δίκαια τα ίδια τα άτομα. Συνεπακόλουθα δεν αρκεί να συγκεντρώσει κανείς πληροφορίες και να αξιολογήσει την παρέμβασή του μέσα από μια κοινωνική προοπτική του κατά πόσον για παράδειγμα οι γονείς είναι ικανοποιημένοι από τις προσφερόμενες υπηρεσίες και κατά πόσο αυτές είναι συμβατές με τις στάσεις τους (LaVigna & Donnellan, 1986. Singer, 1997) όπως συστήνει η ΕΕΑΕΑ (π.χ. ΕΕΑΕΑ, 2002, 2003). Αντίθετα η επεξεργασία της ποσοτικής και της ποιοτικής πληροφόρησης θα πρέπει να οδηγεί στην απελευθερωτική γνώση δηλαδή στη διερεύνηση του τρόπου δράσης μας και στην αυτό-αξιολόγησή μας σε σχέση με τις αξίες μας και τον τρόπο που εμείς εργαζόμαστε για την πραγμάτωσή τους (Habermas, 1988). Στη βάση αυτών ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να διερευνά εάν στηρίζει ουσιαστικά τους γονείς και τους μαθητές ή προσφέρει απλά στοιχειώδεις υπηρεσίες (Singer, 1997).

Σε αντιδιαστολή λοιπόν με το ρόλο του αποστασιοποιημένου ουδέτερου παρατηρητή (Singer, 1997) η συμμετοχική έρευνα δράσης οδηγεί στην ανάπτυξη του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού ως συμμάχου των μαθητών και των γονέων τους (Carr κ.α., 2002) και ως κριτικού ερμηνευτή των στάσεών τους (Habermas, 1988).

Συζήτηση

Στην άλλη μεριά του Ατλαντικού η διεπιστημονική προσέγγιση έχει μετεξελιχθεί σε μια ομαδική συνεργατική προσπάθεια στην οποία πέραν των ειδικών, συμμετέχουν ενεργά και όσοι εμπλέκονται στο στενό περιβάλλον του παιδιού.

Αυτή η συγκριτική εμπειρία αποτελεί πολύτιμη πηγή γνώσης για τα εδώ δρώμενα για να μην καταστεί η διεπιστημονική προσέγγιση μια απλή γραφειοκρατική διαδικασία. Η έλλειψη οδηγιών για την εφαρμογή της, επιτρέπει την ανάπτυξη της συμμετοχικής έρευνας δράσης διασφαλίζοντας έτσι την γενίκευση και την διατήρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης στο κοινοτικό και οικιακό περιβάλλον.

Πέραν τούτου η συμμετοχική έρευνα δράσης συνθέτοντας τις αξίες και τους στόχους των εμπλεκόμενων μελών και χρησιμοποιώντας την εμπειρία, τη γνώση και τις ικανότητές τους, αναπτύσσει δραστηριότητες που αναφέρονται στο πραγματικό περιβάλλον δράσης του μαθητή και ανταποκρίνονται στην ιδιαιτερότητά του (Albin, κ.α, 1996). Στην πράξη λοιπόν, η αλλαγή της ποιότητας ζωής των μαθητών αλλά και όσων εμπλέκονται στο περιβάλλον τους εξαρτάται από την αλλαγή του τρόπου

με τον οποίο το σύστημα παροχής ανθρωπίνων υπηρεσιών λειτουργεί (Vandercook, York, & Forest, 1989' Schwartz, 1997) και του τρόπου με τον οποίο δρουν τα στελέχη του (Schwartz, 1997).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Albin, R.W., Lucyshyn, J. M., Horner, R.H., & Flannery, K.B. (1996). Contextual fit for behavior support plans, in L.K. Koegel, R.L. Koegel, & G. Dunlap (eds.). *Positive Behavioral Support*. Baltimore: Brookes.
- Armstrong, S.W., & Kauffman, J.M. (1999). Functional behavioral assessment: Introduction to the series. *Behavioral Disorders*, 24, 167-168.
- Browder, D.M. (1997). Educating students with severe disabilities: Enhancing the conversation between research and practice. *The Journal of Special Education*, 31,137-144.
- Carr, E. (1997). The evolution of applied behavior analysis into positive behavior support. *JASH*, 22, 4, 208-209.
- Carr, E.G., Horner, R.H., Turnbull, A.P., Marquis, J.G., Magito McLaughlin, D., McAtee, M.L., Smith, C.E., Anderson, R, K., Ruef, M.B., and Doolabh, A. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis* (American Association on Mental Retardation Monograph Series). Washington, D.C: American Association on Mental Retardation.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R.H., Koegel, R.L., Turnbull, A.P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R.W., Koegel, L.K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4,1, 4-16.
- Casas, J.M., & Furlong, M.J. (1991). *Si se puede! La serie de padres y escuela unidos*. [You can do it! Parents and school unite series]. Santa Barbara: University of California.
- Center for Effective Collaboration and Practice (1997). Addressing student problem behavior: An IEP team's introduction to functional behavioral assessment and behavior intervention plans. Washington, DC: Author.
- Dunlap, G., & Fox, L. (1996). Early intervention and serious problem behavior: A comprehensive approach. In L. K. Koegel, R.L., Koegel, & G. Dunlap (Eds.), *Positive Behavior Support: Including People with Difficult Behavior in the Community* (pp 31-50). Baltimore: Brookes.
- Evans, I. M., & Meyer, L. H. (1985). *An Educative Approach to Behaviour Problems. A Practical Decision Model for Interventions with Severely Handicapped Learners*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2002). *Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία. Κυριότερα προβλήματα, θέματα και ζητήματα, που αντιμετωπίζουν μαθητές με ειδικές*

- εκπαιδευτικές ανάγκες σε 16 χώρες της Ευρώπης. Καλοκαιρινή έκθεση. Οκτώβριος 2002
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη. Συνοπτική Αναφορά*, Μάρτιος 2003
- Habermas, J. (1988). On the logic of the social sciences. In S.W. Nicholse & J. A. Stark (Eds.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (ed. M. Cooke). (1998). On the Pragmatics of Communication. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Horner, R.H. (1997). Encouraging a new applied science: A commentary on two papers addressing parent-professional partnerships in behavioral support. *JASH*, 22, 4, 210-212.
- Horner, R.H., & Carr, E. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention, *Journal of Special Education*, 31(1), 84-104.
- Jolivette, K., Barton-Arwood, S., Scott, T. M. (2000). Functional behavioral assessment as a collaborative process among professionals. *Education and Treatment of Children*, 23, 3, 298-313
- Jolivette, K., & Barton-Arwood, S. (1999, November). Practical applications of conducting functional behavioral assessments in classroom environments. Paper presented at the Teacher Educators for Children with Behavior Disorders, Scottsdale, Arizona.
- Koegel, R.L., Schreibman, L., Good,, A., Cerniglia, L., Murphy, C., & Koegel, L.K. (1989). *Como enseñar conductas pivotaes a niños con autismo: Manual de entrenamiento*. [How to teach pivotal behaviors to children with autism: A training manual]. Santa Barbara: University of California.
- Lucyshyn, J.M., Nixon, C., Glang, A., & Cooley, E. (1996). Comprehensive family support for behavior change in children with ABI. In G. H. S. Singer, A. Glang, & J.M. Williams (Eds.), *Children with acquired brain injury: Educating and supporting families* (pp. 99-136). Baltimore: Brookes.
- Malette, P., Mirenda, P., Kandborg, T., Jones, P., Bunz, T., Rogow, S. (1992). Application of a lifestyle development process for persons with severe intellectual disabilities: A case study. *JASH*, 17, 3, 179-191.
- Meijer, C., & Watkins, A. (2001). *Special Needs Education: European Perspectives*. Proceedings of the International Conference Organized by the European Agency for Development in Special Needs Education. Brussels 25–26 October 2001
- Moes, D. R., & Frea, W. D. (2000). Using family context to inform intervention planning for the treatment of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 1, 40-46.

- Mount, B. (1987). *Personal futures planning: Finding directions for change* (Doctoral dissertation, University of Georgia). Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Information Service.
- Mount, B. (1994). Benefits and limitations of personal futures planning. In V.J. Bradley, J.W. Ashbaugh, & B. Blaney (Eds.), *Creating individual supports for people with developmental disabilities* (pp. 97-108). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Mount, B., & Zwernick, K. (1988). It's never too early, it's never too late (Publication No. 421-88-109). St. Paul, MN: Metropolitan Council.
- Nietupski, J., Hamre-Nietupski, S., Curtin, S., & Shrikanth, K. (1997). A review of curricular research in severe disabilities from 1976 to 1995 in six selected journals. *Journal of Special Education*, 31, 36-55.
- O'Brien, J., Mount, B., & O'Brien, C. (1987). *Framework for Accomplishment*. Decatur, GA: Responsive Systems Associates.
- O'Brien, J. (1987). A guide to lifestyle planning: Using The Activities Catalog to integrate services and natural support systems. In B. Wilcox & G.T. Bellamy (Eds.), *A comprehensive guide to The Activities Catalog: An alternative curriculum for youth and adults with severe disabilities* (pp. 175-189). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- O'Brien, J., & Lyle, C. (1987). *Framework for accomplishment*. Decatur, GA: Responsive Systems Associates.
- O'Brien, J., Mount, B., & O'Brien, C. (1991). *Framework for accomplishment: Personal profile*. Decatur, GA: Responsive Systems Associates.
- Reichle, J. (1997). Communication intervention with persons who have severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31, 110-134.
- Singer, G. H. (1997) Participating action research meets the emic, the etic and program evaluation. A response to Vaughn et al. And Fox et al. *JASH*, 22, 4, 215-217.
- Robbins, F.R., Dunlap, G., & Plienis, A.J. (1991). Family characteristics, family training, and the progress of young children with autism. *Journal of Early Intervention*, 15, 173-184.
- Santarelli, G., Koegel, R.L., Casas, M.J., & Koegel, L.K. (2001). Culturally diverse families participating in behavior therapy parent education programs for children with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 2, 120-123.
- Schwartz, I.S. (1997). It is just a matter of priorities: A response to Vaughn et al. and Fox et al. *JASH*, 22, 4, 213-214.
- Singer, G.H.S, & Irvin, L.K. (1991). Supporting families of persons with severe disabilities: Emerging findings, practices, and question. In L.H. Meyer, C.A. Peck, & L. Brown (Eds), *Critical issues in the lives of persons with severe disabilities* (pp. 271-312). Baltimore: Brookes.

- Smull, M.W., & Harrison, S.B. (1992). *Supporting people with severe retardation in the community*. Alexandria, VA: National Association of State Mental Retardation Program Directors.
- Stichter, J.P., & Caldicott, J.M. (1999). Families, school collaboration, and shared vision in the context of IDEA. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 252-255.
- Turnbull, A.P., & Ruef, M. (1997). Family perspectives on inclusive lifestyle issues for people with problem behavior. *Exceptional Children*, 63, 211-227.
- Weigle, S. (1997). Positive Behavior Support as a model for promoting educational inclusion. *JASH*, 22, 1, 36-48.
- Whyte, W.F. (1991). *Participatory action research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Wolf, M.M. (1978). The case for subjective measurement, or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.
- Vandercook, T., York, J., & Forest, M. (1989). The McGill action planning system (MAPS): A strategy for building the vision. *JASH*, 14, 3, 205-212.
- Vaughn, B.J., Dunlap, G., Fox, L., Clarke, S., & Bucy, M. (1997). Parent-professional partnership in behavioral support: A case study of community-based intervention. *JASH*, 22, 4, 186-197.

Μέρος ΙΙΙ

Διαχείριση Διαπολιτισμικότητας

Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους¹.

Γιώργος Νικολάου

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Ο διάλογος για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση διεξάγεται έντονος στη χώρα μας, όπως και στον κόσμο. Μέσα από το διάλογο αυτό προκύπτει ότι δεν υπάρχει ένα μόνο, αλλά πολλά είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης και ότι οι σημερινές παγκόσμιες συνθήκες καθιστούν αναγκαία την απόκτηση διγλωσσικών δεξιοτήτων. Ως δίγλωσση εκπαίδευση δεν εννοούμε την απλή εκμάθηση ξένων γλωσσών, αλλά τη χρήση των γλωσσών αυτών ως μέσο διδασκαλίας διαφόρων γνωστικών αντικειμένων μέσα στο σχολείο. Έτσι, η συζήτηση που είχε ως αφετηρία τη σκοπιμότητα ή μη της αξιοποίησης των μητρικών ή πρώτων γλωσσών των μαθητών που προέρχονταν από τη μετανάστευση επεκτείνεται και στους γηγενείς μαθητές, οι οποίοι θα πρέπει να επωφεληθούν από προγράμματα σπουδών που θα προωθούν την προσθετική διγλωσσία.

Λέξεις-κλειδιά

Διγλωσσία, διπλή ημιγλωσσία, κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, προσθετική διγλωσσία, αφαιρετική διγλωσσία, μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση, γλωσσικός εμπλουτισμός, παγκοσμιοποίηση, γλωσσική μειονότητα, γλωσσική πλειονότητα.

Εισαγωγή

Ο επιστημονικός διάλογος που διεξάγεται σχετικά με τα θέματα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, παρά τις ισχυρές, αντίθετες φωνές, τείνει να αποδεχτεί την αναγκαιότητα συνυπολογισμού, αξιοποίησης και καλλιέργειας του μορφωτικού κεφαλαίου το οποίο ο κάθε μαθητής μεταφέρει από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο, σημαντικό στοιχείο του οποίου είναι η πρώτη του γλώσσα. (Cummins 1996, Δαμανάκης 1997, Δράκος 1997, Σκούρτου 1999, Νικολάου 2000). Στην πραγματικότητα η θέση αυτή δεν είναι καινούργια. Η πρόσφατη νομιμοποίησή της αφορά, θα λέγαμε, συγκεκριμένους, μειονοτικούς ή στερημένους πληθυσμούς, των οποίων το πολιτισμικό προϊόν δεν εύρισκε

¹ Δημοσιεύθηκε στο Επιστημονικό Βήμα, έκδοση ΔΟΕ και ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, τ. 2, Αθήνα, Μάιος 2003, σ. 65 - 78

ανταπόκριση στην «αγορά» του σχολείου (Lahire, 1998), με αποτέλεσμα και οι γλώσσες των ομάδων αυτών, που ασφαλώς δεν ήταν γλώσσες «κύρους», να αγνοούνται ή ακόμη και να «διώκονται» από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Cummins, 1996). Η ταυτόχρονη λειτουργία ακριβών, δίγλωσσων, ιδιωτικών σχολείων όχι μόνο δεν εξέγειρε την επιστημονική κοινότητα, αλλά αντίθετα, γίνονταν συχνά επίκληση του παραδείγματός τους ως μέτρου σύγκρισης με την ασθμαίνουσα, δημόσια εκπαίδευση.

Ο Reich (1997) έχει ήδη κάνει τις επισημάνσεις αυτές, διακρίνοντας τρία είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης:

α. Αυτή που μέσα από ακριβά ιδιωτικά σχολεία απευθύνεται στα παιδιά των ξένων, υψηλόβαθμων εργαζομένων σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα δεν είναι μια γλώσσα κύρους.

β. Αυτή που απευθύνεται σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες, τα μέλη των οποίων ενδεχομένως δεν ανήκουν στα προνομιούχα στρώματα, μπορούν ωστόσο να ασκήσουν πολιτικές πιέσεις και τέλος,

γ. Αυτή που απευθύνεται στα παιδιά των μεταναστών και γενικότερα στις ομάδες που είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά στερημένες και συγχρόνως δεν μπορούν να ασκήσουν πολιτική πίεση.

Στη χώρα μας συναντούμε κυρίως τα δύο πρώτα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης, ενώ στα ελάχιστα σχολεία της τρίτης κατηγορίας – και αναφερόμαστε σε ορισμένα από τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (πρώην «Παλιννοστούντων») – το δίγλωσσο πρόγραμμα που μέχρι πρόσφατα εφαρμόζονταν – συνήθως σε Αγγλικά και Ελληνικά – δεν λάμβανε υπόψη του την πρώτη γλώσσα των μαθητών, αφού οι τελευταίοι προέρχονται, ως επί το πλείστον από μη αγγλόφωνες χώρες (Δαμανάκης 1997, Νικολάου 2000). Από τους άλλους δύο τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης, ο πρώτος είναι ευρύτερα γνωστός και αφορά τα ιδιωτικά, ξενόγλωσσα σχολεία που συχνά εποπτεύονται από τις μορφωτικές αντιπροσωπίες ξένων κρατών στη χώρα μας, με το πρόγραμμα σπουδών των οποίων λειτουργούν. Απευθύνονται κυρίως σε αλλοδαπούς και σε κάποιους γηγενείς μαθητές, οι οποίοι έχουν την οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν τα συνήθως πολύ δαπανηρά δίδακτρα. Ο δεύτερος τύπος δίγλωσσων σχολείων δεν είναι ευρύτερα γνωστός και περιλαμβάνει τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και τα σχολεία κάποιων κοινοτήτων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και κατοχυρωμένα δικαιώματα, αφού τις αποτελούν, ως επί το πλείστον, Έλληνες πολίτες. Αναφερόμαστε σε σχολεία όπως των Αρμενίων και των Ισραηλιτών, που λειτουργούν εδώ και πολλές δεκαετίες στη χώρα μας (Νικολάου 2000, 2002). Η κοινωνική, οικονομική και μορφωτική προέλευση των μαθητών αυτών των σχολείων δεν διαφοροποιείται σημαντικά από τον γενικό μέσο όρο της χώρας (δεν αναφερόμαστε βέβαια στα μειονοτικά σχολεία των Μουσουλμάνων της Θράκης) και ως εκ τούτου το παιδαγωγικό τους παράδειγμα θα μπορούσε να χρησιμεύσει στο διάλογο που έχει ανοίξει

για την σκοπιμότητα και τον τρόπο εφαρμογής δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στα σχολεία όπου φοιτούν αλλοδαποί μαθητές.

Σημασία και Τυπολογία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Αφού ο αριθμός των γλωσσών που μιλιούνται σε όλον τον κόσμο ανέρχεται σε τρεις ως τέσσερις χιλιάδες και τα κράτη δεν υπερβαίνουν τα εκατόν πενήντα, κατά τον Grosjean (1982) θα πρέπει τα περισσότερα κράτη στον κόσμο να είναι δίγλωσσα, τρίγλωσσα ή πολύγλωσσα. Σε αυτόν τον υπολογισμό συμπεριλαμβάνει ο Grosjean όχι μόνο τα κράτη που επίσημα αναγνωρίζονται ως πολύγλωσσα αλλά και τα κράτη που θεωρούνται ή θεωρούνταν ως καθαρά μονόγλωσσα όπως η Ιαπωνία, η Γερμανία και η Ελλάδα (1982). Αλλά και χωρίς την αναφορά σε παρόμοιους συλλογισμούς με αυτούς του Grosjean, στον ελλαδικό χώρο έχει αρχίσει την τελευταία δεκαετία να γίνεται ιδιαίτερα αισθητή και να συνειδητοποιείται από διάφορους φορείς το πρόβλημα της διγλωσσίας και πολυγλωσσίας (Τριάρχη-Hermann, 2000). Στο χώρο της εκπαίδευσης, ειδικότερα, και μάλιστα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 1999-2000 σαράντα πέντε χιλιάδες πεντακόσιοι ενενήντα οκτώ αλλοδαποί και δεκαεννιά χιλιάδες διακόσιοι ενενήντα εννέα παλιννοστούντες μαθητές, ποσοστό δηλαδή 11% επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (Νικολάου, 2000). Απογοητευτικό παρουσιάζεται το γεγονός της σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών κατά τη μετάβαση τους από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και μέσα στην τελευταία (Νικολάου, 2000). Τα μέτρα που έως τώρα εφαρμόστηκαν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι κατά κύριο λόγο απομιμήσεις λύσεων που έχουν εφαρμοστεί σε άλλα κράτη στις προηγούμενες δεκαετίες, όπως οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τα Σχολεία των Παλιννοστούντων* (Τριάρχη-Hermann 2000). Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της αγωγής και εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο εποικοδομητικών προβληματισμών και προσπαθειών, καρπός των οποίων αποτελεί η ψήφιση του Ν. 2413/96. Ο Νόμος 2413/96 αν και δεν έχει πάρει ακόμα την τελική του μορφή, μια που οι τροπολογίες που υφίσταται είναι πολλαπλές και συνεχείς, εντούτοις υιοθετεί θέσεις που διαπνέονται από σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στο δικαίωμα της διαφορετικότητας και της διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας του Άλλου και στοχεύουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας ανεκτικής και πλουραλιστικής, που θα αντιμετωπίζει την πολυχρωμία όχι ως απειλή αλλά ως πλεονέκτημα από το οποίο μπορεί να επωφεληθεί.

Η εφαρμογή, όμως, των διατάξεων αυτού του νόμου στην πράξη δεν είναι πάντα σύμφωνη με το περιεχόμενο και το πνεύμα που τον διέπει και

* Με το Ν.2413/96 τα σχολεία αυτά εξελίχθηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

χαρακτηρίζεται από παραλείψεις, προχειρότητα και αναντιστοιχίες με τους παιδαγωγικούς στόχους που έχουν τεθεί από το νομοθέτη. Η αξιοποίηση ή μη της πρώτης γλώσσας των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι ένα θέμα που συνδέεται στενά με τα γλωσσικά και τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ιδιαίτερα κατά την πρώτη τους ένταξη στις ελληνικές, σχολικές τάξεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την άλλη, είναι γεγονός ότι διεθνώς, ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα και τον τρόπο ένταξης της πρώτης ή μητρικής γλώσσας των μειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών στα Προγράμματα Σπουδών των χωρών υποδοχής, διεξάγεται μέχρι σήμερα έντονος. Το ερώτημα που κυριαρχεί είναι το αν και κατά πόσο τα δίγλωσσα προγράμματα ευνοούν ή εμποδίζουν την ομαλότερη κοινωνική και σχολική ένταξη αυτών των ευαίσθητων ομάδων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, μέσα από την επιστημονική έρευνα, διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις: το βασικό επιχείρημα αυτών που είναι αντίθετοι με τη διδασκαλία της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των μαθητών είναι ότι η τελευταία μειώνει την έκθεση των μαθητών αυτών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες. Αυτοί οι ισχυρισμοί είναι συχνά επενδυμένοι με έντονη ρητορεία: για παράδειγμα ο ισχυρισμός της ομάδας U.S. English, ότι «η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί κακοποίηση των παιδιών», ή η άποψη του Schlesinger (1991), ότι «η διγλωσσία κλείνει πόρτες», ενώ «η μονόγλωσση εκπαίδευση ανοίγει πόρτες σ' έναν ευρύτερο κόσμο». Τρία βασικά επιχειρήματα έχουν διατυπωθεί εναντίον της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Cummins, 1999):

1. ο ισχυρισμός ότι «ο χρόνος ανά σχολική εργασία» (Time on task) ή η «μέγιστη έκθεση» (maximum exposure) είναι η βασικότερη παράμετρος για την εκμάθηση της γλώσσας.
2. ο ισχυρισμός ότι υπό αυτές τις συνθήκες εμβάπτισης, οι μαθητές-μέλη της γλωσσικής μειονότητας θα μάθουν γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (μέσα σε 1-2 χρόνια), ώστε να επιβιώσουν εκπαιδευτικά, χωρίς άλλη υποστήριξη. Αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα την αφομοιωτική διάσταση αυτής της θέσης.
3. ο ισχυρισμός ότι η εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα απ' ό,τι τα μεγαλύτερα.

Η Rosalie Pedalino Porter (1990), ο Gary Imhoff, ο Nathan Glazer (1985), είναι μεταξύ εκείνων των επιστημόνων στον Αγγλοσαξονικό χώρο, που απορρίπτουν τα δίγλωσσα προγράμματα ως μη αποτελεσματικά, βασιζόμενοι πάνω στα γλωσσολογικά – παιδαγωγικά επιχειρήματα που προαναφέραμε (Cummins, 1999).

Οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης στέκονται με σκεπτικισμό απέναντι στα αντισταθμιστικά (compensatory), ή μεταβατικά δίγλωσσα προγράμματα. Αντίθετα, υποστηρίζουν τα προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες, για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως

γλωσσικού υπόβαθρου. (Collier 1992, Fishman 1976, Lambert 1975, Swain 1979, in: Cummins, 1999). Υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα στην Α΄θμια Εκπαίδευση, αλλά και μετά από αυτή, θα τους παράσχει ένα θεμέλιο για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους και στη δεύτερη γλώσσα. Με βάση τις χρονικές περιόδους που απαιτούνται για να φτάσουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους γηγενείς συνομηλίκους, οι αναλυτές έχουν επισημάνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν θα πρέπει να αναμένουμε να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες, (αφηρημένες γλωσσικές δεξιότητες), στη δεύτερη γλώσσα, πριν από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Οι δύο θεωρητικές αρχές που προτείνονται για να υποστηρίξουν τη δίγλωσση εκπαίδευση έχουν ονομαστεί Αρχή του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας (*additive bilingual enrichment principle*) και Αρχή της αλληλεξάρτησης (*interdependence*), ή της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (*common underlying proficiency*) (Cummins, 1999).

Αρχή του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingual enrichment principle)

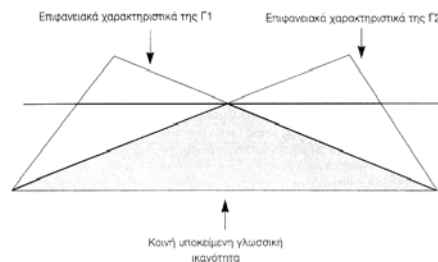
Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, το παιδί που έχει αποκτήσει καλή γνώση δύο γλωσσών έχει ένα γλωσσικό πλεονέκτημα απέναντι στο μονόγλωσσο παιδί. Τα δίγλωσσα παιδιά συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν δύο τρόποι για να πούμε το ίδιο πράγμα. Μένει να διευκρινισθεί το κατά πόσο αυτή η ευαισθησία απέναντι στις λεξικές (lexical) και μορφολογικές (formal), πλευρές της γλώσσας αφορούν και τη γενικότερη νοητική λειτουργία. Οι νεότερες έρευνες ισχυρίζονται αυτό ακριβώς. Ότι δηλαδή, το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας που αποκτούν οι δίγλωσσοι μαθητές στις δύο γλώσσες τους μπορεί να ασκεί σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική και νοητική τους ανάπτυξη. (Cummins 1999, Diaz & Klingner 1991, Δράκος 1998, Σκούρτου 1998, Νικολάου 2000). Ενδιαφέρον επίσης έχουν οι έρευνες που διεξήχθησαν στην Ινδία από τον Mohanty, και οι οποίες δείχνουν μια ξεκάθαρη σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και της γνωστικής επίδοσης.

Αρχή της αλληλεξάρτησης (interdependence) ή της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (common underlying proficiency)

Υποστηρίζεται συχνά ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα κι έχουν αδυναμίες σ' αυτή χρειάζονται διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα και όχι στην πρώτη. Αυτό συνεπάγεται α) ότι η ικανότητα στη Γ1 είναι ξεχωριστή από την ικανότητα στη Γ2 και β) ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της έκθεσης σε μία γλώσσα και της καλής επίδοσης στη γλώσσα αυτή. Πρόκειται για το Μοντέλο της Χωριστής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας.



Σχήμα 1 Κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα (Πηγή: J. Cummins)



Σχήμα 2 Κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα (Πηγή: J. Cummins)

Ωστόσο σήμερα παραδεχόμαστε ότι η εμπειρία στην πρώτη γλώσσα και μάλιστα η απόκτηση ακαδημαϊκής επάρκειας σ' αυτή, βοηθά και ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφού πλήθος μεταγλωσσικών ικανοτήτων της Γ1 χρησιμοποιούνται και για τη Γ2. Πολύ απλά παραδεχόμαστε ότι η Γ2 μπορεί να ενισχυθεί έστω και με λιγότερη έκθεση σ' αυτή, όταν πρέπει το παιδί να παγιώσει και να μάθει ακαδημαϊκά τη Γ1.

Έτσι λοιπόν δεν πρέπει να εγκαταλείπεται ούτε να παραμελείται η μητρική γλώσσα ή πρώτη γλώσσα, της οποίας οι γλωσσικές ικανότητες αποτελούν τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Δράκος, 1998). Με την ίδια θέση συμφωνεί και ο Δαμανάκης (1997), ο οποίος κάνοντας αναφορά σε πορίσματα παλαιότερων σκανδιναβικών ερευνών (SkutnabbKangas/Toukoumaa, 1976) τονίζει ότι τα παιδιά, τα οποία είχαν αποκτήσει στη μητρική τους γλώσσα ένα ικανοποιητικό επίπεδο, μπορούσαν όχι μόνο να την καλλιεργούν, αλλά και να αποκτήσουν με τη βοήθειά της αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν μεταναστεύσει σε μικρότερη ηλικία και διαταράχτηκε η εξέλιξη της μητρικής γλώσσας στα πρώτα σχολικά έτη, πριν δηλαδή αποκτήσουν την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης, παρουσίαζαν μια άσχημη εικόνα και στις δύο γλώσσες. Παρόμοια ήταν και η εικόνα των παιδιών που μετανάστευσαν στην προσχολική ηλικία και δεν πρόλαβαν να ολοκληρώσουν την ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας.

Το ρήγμα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, το οποίο επιδρά στην εξέλιξη και των δύο γλωσσών (μητρικής και κυρίαρχης) έχει ως συνέπεια τη «διπλή ημιγλωσσία» (semilinguismus) ή «αφαιρετική διγλωσσία», που σημαίνει ότι το παιδί από την αλλοδαπή δεν κατέχει σωστά ούτε τη μητρική ούτε την ξένη γλώσσα (Δράκος, 1998).

Τυπολογία

Η δίγλωσση εκπαίδευση κατά τους Carden και Snow (1990) είναι «ένα απλό όνομα για ένα σύνθετο φαινόμενο» (Cummins, 1999). Χρειάζεται να θέσουμε τα όρια ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σ' εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων (Baker, 2001). Πρόκειται για δύο ξεχωριστές περιπτώσεις όπου, στη μεν πρώτη η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία, ενώ στη

δεύτερη υπάρχουν μεν δίγλωσσα παιδιά, αλλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προάγει τη διγλωσσία. Ο γενικός όρος “δίγλωσση εκπαίδευση” χρησιμοποιείται και για τις δύο περιπτώσεις. Για να είμαστε περισσότερο ακριβείς χρειάζεται να προσδιορίσουμε τους κύριους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ένας συνήθης διαχωρισμός των τύπων της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης της Διατήρησης (Fishman, 1976). Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση αποσκοπεί στη σταδιακή μετάβαση από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας. Με άλλα λόγια, βασικός στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση της Διατήρησης, αντίθετα στοχεύει στη διατήρηση και καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας, την ενίσχυση της αίσθησης της πολιτισμικής ταυτότητας και την επιβεβαίωση των δικαιωμάτων της εθνοτικής μειονότητας. Οι Otheguy και Otto (1980) κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στη στατική διατήρηση, που στοχεύει στην απλή διατήρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που έχει το παιδί όταν αρχίζει το σχολείο, και την εξελικτική διατήρηση που στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στη γλώσσα της οικογένειας πλήρως τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Πρόκειται για τη συχνά αποκαλούμενη και ως Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού, για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων (αν και ο όρος χρησιμοποιείται επίσης και για την εκπαίδευση των παιδιών της γλωσσικής πλειονότητας, τα οποία μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στο σχολείο). Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού αποσκοπεί στην υπέρβαση της στατικής διατήρησης με την επέκταση της ατομικής και ομαδικής χρήσης των μειονοτικών γλωσσών και τη μετάβαση στον πολιτισμικό πλουραλισμό και την κοινωνική αυτονομία μιας εθνοτικής ομάδας.

Ο Baker (2001) αναφέρεται σε δέκα τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στις χώρες υποδοχής μεταναστών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Τύποι Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Baker

	Μοντέλο Εκπαίδευσης	Μαθητικός πληθυσμός που απευθύνεται	Γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Τάξη	Εκπαιδευτικός και γλωσσικός στόχος
1	Εκπαίδευση Εμβύθισης (Δομημένη Εμβάπτιση)	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα	Αφομοίωση Μονογλωσσία

Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης

<u>2</u>	Εμβύθιση με μεταβατικές/ αντισταθμιστικές Τάξεις	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα που ενισχύεται σε μεταβατικές / αντισταθμιστικές Τάξεις	Αφομοίωση Μονογλωσσία
<u>3</u>	Απομονωτική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα χωρίς δικαίωμα επιλογής	Απομόνωση Μονογλωσσία
<u>4</u>	Μεταβατική - Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Προσωρινή χρήση της μητρικής γλώσσας με προοδευτική επικράτηση της πλειονοτικής γλώσσας.	Αφομοίωση Μονογλωσσία
<u>5</u>	Διαχωριστική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα από επιλογή	Διαχωρισμός Μονογλωσσία
<u>6</u>	Εξελικτική Δίγλωσση Εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς	Γλωσσικές Μειονότητες	Διγλωσσία με έμφαση στη Μειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση της πολιτιστικής και γλωσσικής κληρονομιάς Διγλωσσία
<u>7</u>	Δίγλωσση Εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες	Γλωσσική Πλειονότητα	Δύο (ή περισσότερες) κυρίαρχες γλώσσες	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία
<u>8</u>	Κύρια Εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας)	Γλωσσική Πλειονότητα	Πλειονοτική Γλώσσα με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας	Περιορισμένος εμπλουτισμός Περιορισμένη Διγλωσσία
<u>9</u>	Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσική Μειονότητα και Πλειονότητα	Μειονοτική και Πλειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία
<u>10</u>	Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης	Γλωσσική Πλειονότητα	Έμφαση στη ξένη γλώσσα (αρχικά)	Πλουραλισμός εμπλουτισμός / Διγλωσσία

Στην Ελλάδα σήμερα επικρατεί η κατάσταση της “ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία” (Fishman, 1972 in: Νικολάου 2000). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες που

χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολο της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα. Επιπλέον σημαίνει, πως οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής στρατηγικής πρέπει να αποφασίσουν εάν η εκπαίδευση που παρέχεται στους δίγλωσσους αλλοεθνείς, αλλά και στους έλληνες μαθητές, οφείλει να οδηγεί στη μονογλωσσία ή τη διγλωσσία. Προς το παρόν στο χώρο της Δημόσιας Εκπαίδευσης επικρατεί η ακόλουθη κατάσταση: ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κατοχυρώνεται θεσμικά (νομοθετικά), στην πράξη αυτό εφαρμόστηκε μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Δ. Θράκης και στα πρώην Σχολεία Παλινοστούντων. Στα μεν πρώτα ικανοποιώντας υποχρεώσεις που προέκυψαν από διεθνείς συνθήκες, συμφωνίες και πρωτόκολλα, ενώ στην περίπτωση των Σχολείων παλινοστούντων, στο πνεύμα μιας αντισταθμιστικής και «μεταβατικής» λογικής, χρησιμοποιήθηκε μία γλώσσα “κύρους”, τα αγγλικά (Νικολάου, 2001). Σε περιορισμένη κλίμακα, κάποια σχολεία αξιοποιούν αποσπασματικά τη δυνατότητα που τους προσφέρει το νομοθετικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στα Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός κανονικού ωραρίου. Ωστόσο και αυτή η προσέγγιση δεν θεωρείται η πλέον επιτυχής, αφού αφενός η μητρική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο και όχι μέσο διδασκαλίας και αφετέρου σε αυτή δεν έχουν πρόσβαση οι γηγενείς μαθητές που θα επιθυμούσαν κάτι τέτοιο.

Συνοψίζοντας, η επιλογή ανάμεσα στη διγλωσσία ή τη μονογλωσσία είναι υπόθεση στρατηγικής του σχολείου ως θεσμού (Νικολάου, 2000). Στην πραγματικότητα, επειδή ακριβώς πρόκειται για θεμελιώδους σημασίας επιλογή, με αντίκτυπο σε εθνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο, δεν εμπίπτει τελικά στην αρμοδιότητα του σχολείου, αλλά των “προϊσταμένων” αυτού θεσμών (όπως της πολιτείας της οικογένειας, της διοίκησης, της εκκλησίας, της αγοράς εργασίας) τους οποίους ο Fishman αποκαλεί “πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης”. Από την άλλη μεριά, οι γλώσσες “μικρού κύρους”, όπως είναι στη χώρα μας τα αλβανικά ή οι σλαβικές γλώσσες, όχι μόνο δεν εκτιμώνται ως ένα επιπλέον εφόδιο από τα “πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης”, αλλά τείνουν να υποβαθμιστούν και στη συνείδηση των ίδιων των μεταναστών. Αυτό το φαινόμενο το παρατηρούμε όλο και συχνότερα στα σχολεία, όπου γίνεται προσπάθεια να εισαχθούν τα αλβανικά, ενώ οι Αλβανοί γονείς και οι μαθητές ζητούν τη διδασκαλία των αγγλικών ή των γερμανικών (Δαμανάκης, 1997). Ποια είναι όμως στην πραγματικότητα η αξία της διγλωσσίας και μάλιστα της διατήρησης των μειονοτικών γλωσσών για τη μελλοντική επικοινωνία σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία;

Αξία της Διγλωσσίας στο δρόμο προς την παγκοσμιοποίηση

Από την παρουσίαση των δέκα βασικών τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι κάποιοι από αυτούς οδηγούν απευθείας στη μονογλωσσία και την αφομοίωση. Στην περίπτωση αυτή οι πολιτιστικές και

φυλετικές μειονότητες θα πρέπει να θυσιάζουν τους παραδοσιακούς τους τρόπους ζωής και να υιοθετούν τον κυρίαρχο τρόπο ζωής. Κάποιοι άλλοι οδηγούν στην αθροιστική διγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, όπου οι πολιτιστικές και φυλετικές μειονότητες θα μπορούν να διατηρούν, σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό, τους παραδοσιακούς τρόπους ζωής. Το ζητούμενο είναι με ποιο τρόπο οι άνθρωποι ή οι ομάδες ή τα πολιτικά συστήματα και οι δομές εξουσίας αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία σε σχέση με τις ατομικές, κοινωνικές και πολιτικές τους επιδιώξεις. Ο Ruiz (1984) διακρίνει τρεις προσανατολισμούς αναφορικά με τη γλώσσα ως προς τους οποίους τα άτομα ή οι ομάδες διαφοροποιούνται:

1. Η γλώσσα ως πρόβλημα. Οι συζητήσεις σχετικά με τις γλώσσες στην κοινωνία αρχίζουν συχνά με την άποψη ότι η διγλωσσία προκαλεί επιπλοκές και δυσκολίες όπως:

α) Προβλήματα στην προσωπικότητα και κοινωνικά προβλήματα, όπως: διχασμό της προσωπικότητας, πολιτιστική σύγχυση, φτωχή εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του, όσο αφορά το ίδιο το άτομο, αλλά και εθνικό ή τοπικό διχασμό και σύγκρουση, όσο αφορά την ευρύτερη κοινωνία.

β) Προβλήματα φτώχειας, αποτυχίας στο σχολείο, μικρής κοινωνικής και επαγγελματικής ανόδου, αδυναμία ένταξης στην κυρίαρχη κουλτούρα. Η μειονοτική γλώσσα είναι ένα εμπόδιο και το υποτιθέμενο πρόβλημα αντιμετωπίζεται με Εμβύθιση και Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση. Αντίθετα οι "ισχυρές" μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης θεωρείται ότι προκαλούν γλωσσικό πρόβλημα και υπάρχει ισχυρή επιθυμία για εξάλειψη των διαφορών μεταξύ των ομάδων, επίτευξη μιας κοινής κουλτούρας και παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση της θέσης των γλωσσικών μειονοτήτων.

2. Η γλώσσα ως δικαίωμα. Ένας διαφορετικός προσανατολισμός από αυτόν της γλώσσας ως πρόβλημα είναι η θεώρηση της γλώσσας ως βασικού ανθρώπινου δικαιώματος. Όπως ακριβώς γίνονται προσπάθειες για εξάλειψη των διακρίσεων βάσει του χρώματος και του θρησκευάτος, έτσι θα πρέπει να εξαλειφθεί και η γλωσσική προκατάληψη και διάκριση. Τα γλωσσικά δικαιώματα νομιμοποιούνται: α) βάσει των προσωπικών νομικών και συνταγματικών δικαιωμάτων για ελευθερία της προσωπικής έκφρασης, β) βάσει των δικαιωμάτων σε ομαδικό επίπεδο για τη διατήρηση της γλωσσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως και του δικαιώματος για ευημερία, ελευθερία και αυτοπροσδιορισμό, γ) βάσει των διεθνών δικαιωμάτων όπως αυτά προβάλλονται μέσα από τις επίσημες διακηρύξεις του ΟΗΕ, της UNESCO, του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βασική προϋπόθεση στην περίπτωση αυτή είναι κατά τον Trueba (1991) ότι δεν θα πρέπει να ελλοχεύει ο κίνδυνος, στο όνομα των δικαιωμάτων της διατήρησης των γλωσσικών πολιτιστικών διαφορών των εθνογλωσσικών μειονοτήτων, να παρεμποδίζονται τα δικαιώματα για κοινωνική, οικονομική και πολιτική συμμετοχή.

3. Η γλώσσα ως κεφάλαιο. Μία εναλλακτική άποψη από εκείνη της γλώσσας ως πρόβλημα και της γλώσσας ως δικαίωμα είναι η αντιμετώπιση της γλώσσας ως προσωπικού και εθνικού κεφαλαίου. Η τελευταία τάση στην Ευρώπη και τη Βόρειο Αμερική είναι η εξάπλωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών αλλά και της διαφύλαξης των γλωσσών και μάλιστα των μειονοτικών, που δεν έχουν σχέση με την αγγλική. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, όχι απαραίτητα υψηλού κύρους θεωρείται ως βασικό κεφάλαιο για την προώθηση των εξαγωγών και της παγκόσμιας επιρροής. Έτσι παρατηρείται το παράδοξο, από τη μια μεριά να δίνεται αξία στην εκμάθηση γλωσσών και από την άλλη να υποτιμούνται οι γλωσσικές μειονότητες που τις ομιλούν. Ενώ η αφομοίωση για παράδειγμα εξακολουθεί να αποτελεί την κυρίαρχη ιδεολογία στην εσωτερική πολιτική των ΗΠΑ, στην εξωτερική πολιτική αυξάνονται οι απαιτήσεις για δίγλωσσους πολίτες. Ο Ouando (1990) σημειώνει χαρακτηριστικά: «Από τη μια ενθαρρύνουμε και προωθούμε τη μελέτη των ξένων γλωσσών για τους αγγλόφωνους μονόγλωσσους, με μεγάλες δαπάνες και με εξαιρετικά ανεπαρκή τρόπο. Από την άλλη καταστρέφουμε τα γλωσσικά δώρα που φέρνουν στο σχολείο μας τα παιδιά με μη αγγλικό υπόβαθρο». (Cummins, 1999). Με άλλα λόγια, οι γλώσσες των γλωσσικών μειονοτήτων αντί να καταπιέζονται από το σχολικό σύστημα, με μεγάλη οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική σπατάλη, είναι φρόνιμο να αξιοποιηθούν ως ένα αφύσικο απόθεμα για πολιτιστική, πνευματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη, καθώς και για οικονομικό, εμπορικό και πολιτικό κέρδος.

Συνοψίζοντας, οι λόγοι οι οποίοι νοσηματοδοτούν την αξία της διγλωσσίας θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες (Baker 2001):

A. Ιδεολογικοί. Ιδεολογικοί λόγοι υπέρ της διατήρησης της διγλωσσίας είναι:

α) Η διατήρηση και η διαφύλαξη των μειονοτικών γλωσσών με στόχο τη διατήρηση και ενδυνάμωση της πολυχρωμίας. Οι δύο γλώσσες και οι δύο κουλτούρες δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να έχει μία διπλή ή πολλαπλή άποψη της κοινωνίας. Γίνεται περισσότερο ευαίσθητο και φιλικό και είναι πιθανότερο να στήνει γέφυρες αντί για σύνορα και οδοφράγματα. Η πολυπολιτισμικότητα αντί να είναι αφαιρετική, όπως η αφομοίωση, είναι αθροιστική και δημιουργεί ένα αθροιστικό, πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό άτομο που δείχνει μεγαλύτερο σεβασμό στους άλλους ανθρώπους και στους άλλους πολιτισμούς απ' ό,τι το μονοπολιτισμικό άτομο που είναι στερεοτυπικά απομονωμένο και πολιτιστικά πιο εσωστρεφές.

β) Η επίτευξη ένταξης των μειονοτικών ομάδων στην κυρίαρχη κοινωνία και η διασφάλιση αυξημένης αρμονίας τόσο μεταξύ τους όσο και με την κυρίαρχη ομάδα μέσω της διγλωσσίας ή της πολυγλωσσίας.

γ) Η σημασία της δεύτερης γλώσσας για την προώθηση της καριέρας και της πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση, με την προϋπόθεση ότι αυτή κατακτάται αθροιστικά, προστίθεται δηλαδή στην πρώτη γλώσσα και δεν την αντικαθιστά.

Β. Διεθνείς Λόγοι. Η εκμάθηση μιας δεύτερης ή και τρίτης γλώσσας επιβάλλεται:

α) Για οικονομικούς και εμπορικούς λόγους. Όταν υφίστανται έννοιες όπως αυτές της κοινής αγοράς, της ανοιχτής πρόσβασης στο εμπόριο, της ελεύθερης οικονομίας, της σημασίας του διεθνούς εμπορίου για τις αναπτυσσόμενες χώρες, τότε η ευχέρεια στις γλώσσες - συμπεριλαμβανομένων και των μειονοτικών - μπορεί να ανοίξει πόρτες προς την οικονομική δραστηριότητα.

β) Για ευχερέστερη μετακίνηση και επικοινωνία στην ευρωπαϊκή ενδοχώρα και σε άλλες ηπείρους.

γ) Για αμεσότερη πρόσβαση στις κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές πληροφορίες, η οποία - στον αιώνα της πληροφορίας που διανύουμε - μπορεί να ισοδυναμεί με πρόσβαση στις δομές εξουσίας. Στο δίγλωσσο επιχειρηματία, τον υπάλληλο, τον άνθρωπο των γραμμάτων κλπ. ανοίγονται νέες προοπτικές για καινούριες γνώσεις, δεξιότητες και διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων.

Γ. Προσωπικοί Λόγοι. Οι προσωπικοί λόγοι για την ανάπτυξη της διγλωσσίας συνίστανται:

α) Στην απόκτηση πολιτιστικής συνείδησης. Η διαπολιτισμική ευαισθησία και συνείδηση αποτελεί κίνητρο για την κατάλυση των εθνικών και γλωσσικών στερεοτύπων, διευρύνει την ανθρώπινη συνεννόηση και αυξάνει την ευαισθησία απέναντι σε άλλους πολιτισμούς και θρησκευόμενα.

β) Στη γνωστική άσκηση. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών είχε και έχει γενικά μορφωτική και ακαδημαϊκή αξία. Η απομνημόνευση, η ανάλυση και η ανάγκη για διαπραγμάτευση στην επικοινωνία καθιστά την εκμάθηση δύο ή πολλών, διαφορετικών γλωσσών, πολύτιμη ακαδημαϊκή, δραστηριότητα.

γ) Στην κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη, την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση. Όσοι είναι δίγλωσσοι (ή πολύγλωσσοι) μπορούν να δημιουργήσουν περισσότερο, να επικοινωνήσουν περισσότερο, να συσχετισθούν κοινωνικά ή επαγγελματικά με άτομα που μιλούν άλλες γλώσσες, και εν τέλει να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοαντίληψή τους εξαιτίας της επιπρόσθετης αυτής ικανότητας.

δ) Στην καριέρα και την απασχόληση. Τα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες, αλλά και αυτά της γλωσσικής πλειονότητας, έχουν περισσότερες πιθανότητες για επαγγελματική αποκατάσταση και άνοδο.

Συμπεράσματα

Για τους λόγους που προαναφέραμε πιστεύουμε ότι και στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα, που επιχειρεί να επιτύχει ένα πολιτιστικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό άνοιγμα προς τον κόσμο, η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία, αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο για την επίτευξη των στόχων της. Επομένως η επεξεργασία και η πιλοτική εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης πρέπει να μας απασχολήσει σοβαρά και να της δείξουμε τη δέουσα προσοχή, λαμβάνοντας υπόψη τον επιστημονικό διάλογο, αλλά και τις εθνικές μας επιδιώξεις. Η προώθηση αυτών των προγραμμάτων θα μπορούσε, σε πρώτη φάση, να γίνει στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων που ήρθαν πρόσφατα στη χώρα μας και διανύουν το στάδιο της προσαρμογής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Θα ήταν, όμως, ενδιαφέρον να μελετήσουμε και την αποτελεσματικότητα πιο γενικευμένων προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης που θα στοχεύουν στην αθροιστική διγλωσσία όλου του μαθητικού πληθυσμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βακαλιός, Θ.,(1997), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της μουσουλμανικής Μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Beck, U., (1998), *Τι είναι παγκοσμιοποίηση; Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*, (Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης, σειρά Αναστοχασμός)
- Christian, D., (1994), *Two-Way Bilingual Education: Students Learning Through Two Languages*, (Santa Cruz CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning)
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, (Αθήνα: Μεταίχμιο - Επιστήμες)
- Δαμανάκης, Μ., (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Δράκος, Γ., (1998), *"Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία-Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*, (Αθήνα: Εκδ. "Περιβολάκι" & Ατραπός)
- Δράκος, Γ., Νικολάου, Γ., (2001), *«Δραστηριότητες Μουσειακής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των παλιννοστούντων μαθητών»*, in: *Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ*

- Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (Ιωάννινα: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τ. 14)
- Fishman, J.A., (1972), *The sociology of Language*, (MA: Newbury Publishers House, Rowley)
- Fishman, J.A.,(1976), *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, (MA: Newbury Publishers House, Rowley)
- Grosjean, F., (1982), *Life with two languages*, (Harvard)
- Καψάλης, Γ., (1996), *Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία (Σχολικά εγχειρίδια, γλωσσική επιμόρφωση, προοπτική)*, (Αθήνα: Gutenberg)
- Lahire, B. (1998), *La réussite scolaire en milieux populaire ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, in: *Revue Ville – École – Intégration*, v. 114, septembre 1998
- Lambert, Wallace A., (1975), *Culture and language as factors in learning and education*, in *Education of Immigrant Students*, (Toronto: A. Wolfgang, Ontario Institute for Studies in Education)
- Μάρκου, Γ., (1996), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας - Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ).
- Μάρκου, Γ., (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ)
- Νικολάου, Γ., (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα)
- Νικολάου, Γ. κ.ά. (2001), «*Συνεργατική Μέθοδος εξ αποστάσεως κατάρτισης Δασκάλων από την π. Σοβιετική Ένωση στη Δημιουργική Απασχόληση παιδιών και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*», (Έρευνα - συλλογική έκδοση), (Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού)
- Νικολάου, Γ., (2001), «*Δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό*», στον *Οδηγό για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Βιβλίο του Δασκάλου)*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)
- Νικολάου, Γ. (2000), «*Οι οργανωμένες, ομαδικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το Σχολείο, ως μέσο ενθάρρυνσης των αλλοδαπών μαθητών, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου*», (Ρέθυμνο: Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα: «Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας», 6-8/10/2000).
- Νικολάου, Γ., Αναστασιάδης, Π., (2001), «*Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από το νέο υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον*», (Ιωάννινα: Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», 2-6 Μαΐου 2001)

- Νικολάου, Γ., Σακελλαροπούλου, Ε., (2001), «Δίγλωσσα Σχολικά Προγράμματα και Γλωσσική Ευαισθητοποίηση των Μαθητών: Προς μια παγκόσμια κοινωνία των πολιτών», Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας, Ναύπλιο, Νοέμβριος 2001 (Πρακτικά υπό δημοσίευση)
- Otheguy, R. και Otto, R., 1980, Ovando, C.J., 1990, στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Δίγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Reich, H., (1995), "Ευρωπαϊκή" και "Διαπολιτισμική" Εκπαίδευση. Ένα αταίριαστο ζευγάρι., (Ρέθυμνο: Ζ' Πρακτικά του Ζ' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 3-5 Νοεμβρίου 1995)
- Reich, H. H., (1995), *L' éducation interculturelle en Allemagne*, in *Migrant-formation*, (Paris: n. 102, Septembre 1995)
- Ruiz, R., στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Δίγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Σκούρτου, Ε., (επιμέλεια), (1997), *Θέματα Δίγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, (Αθήνα: Νήσος)
- Skutnabb Kangas T., (1997), *Πολυγλωσσία και εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων*, in "Δελτίο Θυέλλης", (Αθήνα: τ. 19)
- Skutnabb-Kangas, T., (1981), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, (Clevedon: Multilingual Matters).
- Skutnabb-Kangas T., Toukoumaa P., (1976), *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation in the migrant family*, (Helsinki: The Finish National Commission for UNESCO)
- Snow, M.A., στο: Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Δίγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Trueba, H.T., στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Δίγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Trueba, Henry T., ed., (1979), *Culture and the Bilingual Classroom*, (Urbana, IL: Midwest Organization for Materials Development)
- Τριάρχη-Herrmann, B., (2000), *Η Δίγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*, (Αθήνα: Gutenberg).

**Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσική αγωγή
Μια πρόταση διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής
ετερότητας στην ελληνική σχολική τάξη**

Αργυρώ Μουμτζίδου

Εκπαιδευτικός-Επιστημονική Συνεργάτης

Τ.Ε.Π.Α.Ε του Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η ανακοίνωση μας εστιάζει στους στόχους που θέτει το Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς σχετικά με τις γλώσσες και την αξιοποίηση της πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής εμπειρίας του ανθρώπου στην κοινωνική συνοχή. Αυτό εισάγει στη διδακτική των γλωσσών νέα διευρυμένα πεδία αξιοποιώντας την διαπολιτισμική παιδαγωγική στον τομέα της μεθοδολογίας.

Η προσέγγιση «Αφύπνιση στις γλώσσες και τους πολιτισμούς» (Eveil au langage, ouverture aux langues et aux cultures du monde, Language awarness, Sprach- und Kulturerziehung) αποτελεί μία προσέγγιση διαπολιτισμικού χαρακτήρα με κέντρο βάρους την εξοικείωση των παιδιών με τον γλωσσικό μηχανισμό, την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων που θα του επιτρέψουν σε μεγαλύτερες τάξεις να μάθει ευκολότερα μία ξένη γλώσσα, να βαθύνει στη δομή και το λεξιλόγιο της μητρική του, να αποκτήσει φωνητική διάκριση στις γλώσσες, μία γενικότερη γλωσσική παιδεία διαμορφώνοντας ταυτόχρονα θετική στάση και εξοικείωση με την διαφορετικότητα.

Λέξεις-κλειδιά

ευαισθητοποίηση, διαφορετικότητα, πολυγλωσσία.

Εισαγωγή

Θεωρούμε ότι η εκάστοτε γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει τη διαμόρφωση ταυτότητας στο παιδί, η στάση δε του σχολείου απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα επηρεάζει άμεσα το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, επιτρέπει ή εμποδίζει την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Αναμφίβολα, η κοινωνικοποίηση των παιδιών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας βασίζεται στην ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας καθώς και στην εκμάθηση της σχολικής γλώσσας. Είναι χαρακτηριστική ωστόσο η απουσία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων παιδιών από τα σχολικά περιβάλλοντα και το αναλυτικό πρόγραμμα. Η κακή διαχείριση της πρώιμης διγλωσσίας αυτών των παιδιών απειλεί την κοινωνική συνοχή της τάξης, παρεμβαίνει στην ομαλή κοινωνικοποίηση αυτών των παιδιών και εμποδίζει τη φυσική

συνεργασία μητρικής και δεύτερης γλώσσας¹ με αρνητικά αποτελέσματα για την εξέλιξη του μαθητή. Από την άλλη πλευρά, οι αλλοδαποί γονείς παραμένουν αναποφάσιστοι μπροστά στο φαινόμενο της πρώιμης διγλωσσίας των παιδιών τους με αποτέλεσμα να τα κατευθύνουν σκόπιμα στη σχολική μονογλωσσία.

Παρακολουθώντας ωστόσο τα πρόσφατα δεδομένα της κοινωνιογλωσσολογίας, της ψυχοπαιδαγωγικής και των γνωστικών θεωριών, εύκολα θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα ότι η διγλωσσία των αλλόφωνων παιδιών αποτελεί θετική συγκυρία για τη συνολική εξέλιξη μιας μεικτής γλωσσικά τάξης. Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς πολύγλωσσων τάξεων, η σωστή διαχείριση της φυσικής διγλωσσίας των παιδιών που προέρχονται από αλλοδαπές οικογένειες, η αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας στη μαθησιακή διαδικασία και τις δραστηριότητες του σχολείου θα μπορούσε να λειτουργήσει ως παράγοντας ενοποιητικός της τάξης, διευκολυντικός για την ένταξη από κοινού των παιδιών, αλλόγλωσσων και γηγενών, σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία και καταλυτικός στην απόκτηση μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων που τόσο απαραίτητες κρίνονται για την μαθησιακή διαδικασία. Λέξεις-κλειδιά του θέματος μας στις οποίες και παραπέμπουμε βιβλιογραφικά τον αναγνώστη για περαιτέρω ανάπτυξη του προβληματισμού του είναι τα **κίνητρα, οι στάσεις, οι δεξιότητες, η γλώσσα και η νόηση.**

Θα ξεκινήσω με μία φράση που ειπώθηκε πριν από 20 περίπου χρόνια από τον βιολόγο Albert Jacquard² «... ο συλλογικός μας πλούτος φτιάχνεται από τη διαφορετικότητα μας η οποία μακριά από το να αποτελεί ένα εμπόδιο βρίσκεται στη βάση κάθε ανάπτυξης μας». Μας αφορά λοιπόν η υποστήριξη της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στην σχολική τάξη καθώς αποτελεί ταμείο γνώσεων, δυστυχώς αγνοημένων και ανεξερευνήτων μέχρι πρόσφατα από το σχολείο. Μία επισκόπηση των στατιστικών στοιχείων της σχολικής αποτυχίας για τα σχολικά έτη³ δικαιολογεί την ευαισθησία μας σε γλωσσικά προβλήματα. Τα θεωρητικά πεδία από τα οποία αντλούμε τα εργαλεία ανάλυσης των δεδομένων μας για να ερμηνεύσουμε, εν μέρει, τη σχολική αποτυχία είναι ένας συνδυασμός της κοινωνιογλωσσολογίας, ψυχογλωσσολογίας και ψυχοπαιδαγωγικής εκτιμώντας τον τρόπο που περιγράφουν, αναλύουν και αξιολογούν την επίδραση της κοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον μέσα από τακτικές και μεθοδεύσεις της εκάστοτε γλωσσικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα συγκεκριμένα επιστημονικά ρεύματα υπογραμμίζουν την έμμεση

1Χαρακτηριστικά είναι τα ποσοστά σχολικής διαρροής για την περίοδο 1995-97. Για περισσότερα στοιχεία βλέπε: Νικολάου, Γ., (2000). « Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. » Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

² Jacquard, A. (1978). *Eloge de la différence*. Paris: Seuil.

³ Βλέπε: Νικολάου, Γ. «Διαπολιτισμική Διδακτική», (2005), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 188-195

αλληλεξάρτηση του σχολείου με το οικείο περιβάλλον του παιδιού και τις ευρύτερες κοινωνικές ζώνες επαφών, την αλληλεπίδραση που ασκούν οι δύο πλευρές στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και αναπαραστάσεων στο άτομο, στον τρόπο που θα αντιληφθεί τον εαυτό του, στην ιεράρχηση των σχέσεων που θα αναπτύξει με το περιβάλλον του. Με άλλα λόγια τα δύο αλληλοεξαρτώμενα πεδία συμμετέχουν στη διαδικασία διαμόρφωσης συμπεριφορών και νοοτροπιών σκέψης στο παιδί, αυξάνουν ή ελαττώνουν τα κίνητρα του, εξελίσσουν ή καθλώνουν τις δεξιότητες του. Επιπλέον, ρεύματα στη κοινωνιογλωσσολογία και την ψυχολογία αξιολογούν και εξατομικεύουν τη γλωσσική διδακτική θεωρώντας τη γλώσσα εργαλείο κοινωνικής ένταξης, ενώ μελετούν το φαινόμενο της διγλωσσίας πέρα από την αυστηρά λεξικογραμματική του διάσταση, ως κοινωνική πλέον και ψυχολογική διαδικασία που αφορά συνολικά την ψυχοπνευματική ισορροπία του παιδιού.

Ανεξάρτητα από τους λόγους που υποχρεώνουν τον παιδαγωγό να σεβαστεί τη μητρική γλώσσα των παιδιών, οι κοινωνιογλωσσολόγοι και οι ψυχολογολόγοι κατέδειξαν ευρέως την θετική πλευρά της εκμάθησης γλωσσών και μάλιστα από μικρή ηλικία. Η ανάπτυξη της διγλωσσίας με όποια μορφή κι αν τη συναντούμε⁴ θεωρείται μέρος της κοινωνικοποίησης και της ένταξης του ατόμου. Οι γλώσσες, ως προϊόν αλληλεπίδρασης με τους πολιτισμούς που τις παράγουν και των οποίων θεωρούνται φορείς, δεν θα μπορούσαν να ιδωθούν ανεξάρτητα από την δημιουργία ταυτότητας στο παιδί. Ως εκ τούτου, στα πλαίσια της ψυχοπνευματικής εξέλιξης του παιδιού ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοήσει τη σημασία που αποκτά η αρμονική ανάπτυξη της διγλωσσίας του αλλόγλωσσου μαθητή στη σχέση του με τα ζητήματα ταυτότητας. Μέσα από μελέτες στις οποίες παραπέμπουμε τον αναγνώστη βιβλιογραφικά, έχουμε βάσιμους λόγους να συμπεραίνουμε ότι όταν υπάρχει σύγκρουση ταυτότητας του παιδιού με το περιβάλλον του, αναστέλλεται η ψυχο-νοητική του ανάπτυξη και καθλώνεται η ακαδημαϊκή του επίδοση.

Οι πολυγλωσσικές προσεγγίσεις της προτεινόμενης εκπαιδευτικής γλωσσικής παιδαγωγικής

4 Για τα είδη της διγλωσσίας βλέπε: Hamers, J. & Blanc, M. (1983). Bilingualité et bilinguisme. Liège & Bruxelles: Mardaga και Mazi Sella, H., (2001). Bilinguisme et société. Le Côté Sociolinguistique du Bilinguisme. Athènes: Proskminio / Διγλωσσία και κοινωνία. Η Κοινωνιογλωσσολογική Πλευρά της Διγλωσσίας. Αθήνα: Προσκήνιο, καθώς και Μουμπτζίδου, Α. (2004). L'EDUCATION INTERCULTURELLE ET L'EVEIL AUX LANGUES ET AUX CULTURES A L'AGE PRECOCE: LE CAS DE LA MATERNELLE GRECQUE, REALITE ET PERSPECTIVES, MASTER 2, Πανεπιστήμιο της ROUEN, Τμήμα Γλωσσικών Επιστημών και Επικοινωνίας, (DEPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION).

Η διαπίστωση ότι στην εποχή μας η διγλωσσία αποτελεί γεγονός θεωρείται κοινοτυπία. Έχουμε ευρέως μελετήσει τα θετικά αποτελέσματα της πετυχημένης διγλωσσίας στις υψηλές σχολικές επιδόσεις, στην κοινωνικότητα και την παρατηρούμενη διαλλακτικότητα που αναπτύσσουν τα δίγλωσσα παιδιά στις διαπροσωπικές τους επαφές. Τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσανατολίζονται όλο και με μεγαλύτερη συνέπεια προς την υποστήριξη και επιδίωξη μιας πρώιμης διγλωσσίας προσπαθώντας να επιλύσουν προβλήματα θεσμικά, οργανωτικά, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών⁵.

Κάνοντας μία σύντομη αναδρομή διαπιστώνουμε στον τομέα της εξελικτική ψυχολογίας δύο ρεύματα σκέψης που σχετίζονται με τη θετική αντιμετώπιση της διγλωσσίας. Από τη μία, η Σχολή του Piaget η οποία αν και θεωρεί τη νοητική εξέλιξη ανεξάρτητη από τη γλώσσα υποστηρίζει εντούτοις ότι η γλώσσα λειτουργεί σημαντικά ως εργαλείο για την έκφραση της αφηρημένης σκέψης. Συνεπώς η δίγλωσση εμπειρία επηρεάζει τη γνωστική λειτουργία εφόσον υποχρεώνει το άτομο να κινητοποιήσει νοητικούς μηχανισμούς προκειμένου να λύσει την *interférence*⁶. Αυτό σημαίνει ότι δίχως να επηρεάζει εμφανώς κάποιους γνωστικούς μηχανισμούς, η διγλωσσία ενός ατόμου παίζει ορισμένο ρόλο στη χρήση μηχανισμών σκέψης.

Από την άλλη, η θεωρία του Whorf υποστηρίζει ότι η αντίληψη του κόσμου που μας περιβάλλει και η νοητική του αναπαράσταση εξαρτώνται αποκλειστικά από τη γλώσσα. Αναγνωρίζουμε λοιπόν, στη γλώσσα μία επίδραση στο σχηματισμό, μέσω κοινωνικής και γνωστικής αντίληψης, συστημάτων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης,. Υπάρχει λοιπόν μία ειδική αντιληπτική και γνωστική ανάπτυξη του δίγλωσσου που επηρεάζεται τουλάχιστον από δύο γλώσσες. Για τον Vygotsky, η γλώσσα εργαλείο για την κοινωνική επικοινωνία εσωτερικεύεται για να γίνει εργαλείο σκέψης. Η εσωτερικευμένη γλώσσα επηρεάζει τη νοητική ανάπτυξη εφόσον βρίσκεται στη βάση ενός αφηρημένου συμβολικού συστήματος που επιτρέπει την οργάνωση της σκέψης. Σύμφωνα με τον Segalowitz η εσωτερικευμένη γλώσσα αποτελεί ένα νοητικό υπολογιστή που χειρίζεται τα συστήματα και τη σκέψη. Υπό αυτή την έννοια η διγλωσσία αποτελεί εσωτερική δομή δύο γλωσσών και συνεπώς δημιουργεί έναν βελτιωμένο νοητικό υπολογιστή που επιτρέπει την εναλλαγή μεταξύ δύο συστημάτων κανόνων κατά τη διαχείριση των συμβόλων.

5 Conseil de l'Europe (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – version intégrale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

⁶ Μιλούμε για *interférence* στην περίπτωση που ένα δίγλωσσο υποκείμενο χρησιμοποιεί στη γλώσσα στόχο Α ένα φωνητικό, μορφολογικό, λεξικό ή συντακτικό χαρακτηριστικό της γλώσσας Β. Βλέπε: «*Dictionnaire de linguistique*», (1973), Canada, Larousse, pp.265.

Η διδακτική και η παιδαγωγική που υιοθετούνται από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την εκμάθηση των γλωσσών, είτε μιλούμε για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, είτε για τη γλώσσα του σχολείου ως δεύτερης γλώσσας, είτε για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, εμπνέονται σαφώς από τις μελέτες της διδακτικής για μία προσθετική διγλωσσία. Ο Οδηγός για την επεξεργασία γλωσσικών και εκπαιδευτικών πολιτικών του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου προτείνει τον όρο της «εκπαίδευσης στην πολυγλωσσία». Ο «στόχος» μίας τέτοιας εκπαίδευσης είναι η «ανάπτυξη της πολυγλωσσίας ως δεξιότητας» και «συνίσταται στην αξιολόγηση⁷ [από τον ομιλητή] και ανάπτυξη των ατομικών γλωσσικών ρεπερτορίων του, από τα πρώτα βήματα εκμάθησης και σε όλη του τη ζωή»⁸

Σ' αυτό το σημείο ο Οδηγός εισάγει την έννοια του μοναδικού ρεπερτορίου όπως τον αναλύει το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες⁹ [υπό την έννοια της ενιαίας και σύνθετης γλωσσικής δεξιότητας του ανθρώπου η οποία εμπλουτίζεται σε όλη του τη ζωή]. Σύμφωνα με το Πλαίσιο, η «πολύγλωσση και πολυπολιτισμική δεξιότητα» χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως μία «συλλογή επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ξεχωριστών και διαχωρισμένων» που αποκτά ο ομιλητής με κάθε γλώσσα που μαθαίνει αλλά σαν μία «δεξιότητα πολύγλωσση και πολυπολιτισμική που περιλαμβάνει το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου του ομιλητή¹⁰». Πριν προχωρήσουμε στη διδακτική της πολυγλωσσίας θα ήταν ενδεχομένως χρήσιμο να υπογραμμίσουμε, ότι τούτη η σύλληψη από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αντανακλά τα μοντέλα εκμάθησης γλωσσών όπως τα αντιλαμβάνεται σήμερα η ψυχολογία προσπαθώντας να αναπτύξει και να προωθήσει μία εκπαίδευση η οποία είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο θα δημιουργεί ευέλικτα στην επικοινωνία τους, πολύγλωσσα άτομα, πολίτες που θα μπορούν να κινούνται και να επικοινωνούν σε διάφορους κώδικες και σε διάφορα περιβάλλοντα¹¹.

⁷ Με την έννοια του εντοπισμού, της συνειδητοποίησης του γλωσσικού ρεπερτορίου που το άτομο κατέχει καθώς και του συστηματικού και συνεχούς εμπλουτισμού του. Μία τέτοια προσέγγιση επιδιώκει την ανάπτυξη στρατηγικών και δεξιοτήτων από το άτομο, προκειμένου να μπορεί αυτό να αξιοποιεί δημιουργικά και ενιαία την επαφή του με άλλες γλώσσες καθώς και κάθε του πρότερη γλωσσική εμπειρία στη μητρική του γλώσσα. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις στρατηγικές μάθησης, οι οποίες ενισχύουν την αυτονομία του μαθητή κτίζοντας τη νέα εκπαιδευτική μας επιδίωξη: το «να μαθαίνει κανείς πως να μαθαίνει». Πρόκειται ουσιαστικά για τις μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες του μαθητευόμενου.

⁸ Βλέπε Candelier, M., *Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle: quelles didactiques ?*, Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine για το Συμβούλιο της Ευρώπης, 2003, 22

⁹ Conseil de l'Europe 2000, pp. 129

¹⁰ Ibid

¹¹ Ούτως ή άλλως θεωρούμε ότι το άτομο από τη βρεφική του ηλικία επικοινωνεί δίγλωσσα με το περιβάλλον του υπό την έννοια των πολλαπλών κωδίκων που χρησιμοποιεί...

Διδακτικές Προσεγγίσεις της Πολυγλωσσίας

Γενικά

Τι σημαίνει αυτό για τους εκπαιδευτικούς δασκάλους και νηπιαγωγούς πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών τάξεων; «Πρόκειται ουσιαστικά για έναν επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής αγωγής που αποσκοπεί σε μία ενιαία σύλληψη της διδασκαλίας των γλωσσών επιδιώκοντας να αναδείξει τη διδασκαλία και την εκμάθηση ΟΛΩΝ των γλωσσών, ώστε να αξιοποιηθεί κάθε δυνατή μεταξύ τους αλληλουχία¹². Ο συγκεκριμένος προσανατολισμός αποτελεί έναν από τους κύριους τρόπους της εφαρμογής της Πολυγλωσσίας, και απάντηση του Συμβουλίου της Ευρώπης στις προκλήσεις της διαφορετικότητας και της κοινωνικής συνοχής. Για να προχωρήσουμε προς την πολυγλωσσία, η διδακτική των γλωσσών στοχεύει στην ανάπτυξη από τους μαθητές «πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων¹³». Πρόκειται για γενικές δεξιότητες (που αφορούν γενικά γλωσσικά και πολιτισμικά φαινόμενα), καθώς και την επιδεξιότητα να στηρίζεται ο μαθητής στις ήδη αποκτημένες ικανότητες του σε μία γλώσσα και σ' έναν πολιτισμό) ώστε να έχει ευκολότερα πρόσβαση σ' έναν άλλο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να βοηθήσει τον μαθητευόμενο να κτίσει δεξιότητες (ένα ανοιχτό σε συνεχή εμπλουτισμό, σύνολο γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων), τις λεγόμενες «διαθεματικές ή εγκάρσιες» δεξιότητες. Δεξιότητες επίσης που βρίσκονται σε ευθεία σχέση με την ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων του μαθητή μέσα από την παρατήρηση, τη σύγκριση και την συλλογιστική στάση απέναντι στη γλώσσες και τους πολιτισμούς. Τέτοιες ικανότητες ευνοούνται ιδιαίτερα στο πλαίσιο των γνωστών ως «πολλαπλών προσεγγίσεων των γλωσσών και των πολιτισμών», προσεγγίσεων διδακτικών που εφαρμόζουν ταυτόχρονα και συγκριτικά, δραστηριότητες βασισμένες σε πολλές γλωσσικές και πολυπολιτισμικές γλώσσες καθώς και ποικιλίες γλωσσών. Πρόκειται για την διαπολιτισμική προσέγγιση της γλωσσικής εκπαίδευσης εγγεγραμμένη στις τρεις διδακτικές προσεγγίσεις¹⁴:

- Η αφύπνιση στις γλώσσες (*Eveil aux langues*)
- Η αλληλοκατανόηση μεταξύ των συγγενών γλωσσών (*intecomprehension des langues*)
- Η ενσωματωμένη διδακτική των διδασκομένων γλωσσών (κατά τη διάρκεια της σχολικής θητείας και πέρα).

Ωστόσο αν και η τελευταία μας είναι πιο δημοφιλής εξ αιτίας της μακρόχρονης παρουσίας της στα σχολικά προγράμματα, οι δύο πρώτες και

¹² *Elaboration d'un référentiel de compétences pour les approches plurilingues et pluriculturelles*, 2e Programme à Moyen Terme du CELV.

¹³ Βλέπε: <http://jalang.ecml.at/>

¹⁴ Candelier, M., *Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle: quelles didactiques ?*, Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine

ειδικότερα η πρώτη προβλέπει την ενασχόληση του μαθητή με περισσότερες από 3 γλώσσες ταυτόχρονα.

Θα λέγαμε ειδικότερα ότι η εν λόγω προσέγγιση εγγράφεται στην «προοπτική ενός είδους γενικής γλωσσικής παιδείας». Συμβάλλει στην ανάπτυξη:

1. του ενδιαφέροντος για τις γλώσσες και τους πολιτισμούς
2. της περιέργειας για την κατανόηση τους
3. της εμπιστοσύνης του μαθητή στις μαθησιακές του ικανότητες
4. στις ικανότητες να παρατηρεί/να αναλύει τις γλώσσες, οικείες και μή
5. της επιδεξιότητας να τις συλλαμβάνει στην πολυπλοκότητα τους και στην διασύνδεση τους με φαινόμενα πολιτισμικής τάξεως
6. της ικανότητας να στηρίζεται στην κατανόηση ενός φαινομένου που εμφανίζεται περιοδικά σε μία γλώσσα ή σε έναν πολιτισμό ώστε να κατανοεί καλύτερα -βάση ομοιότητας ή αντίθεσης- ένα φαινόμενο σε μία άλλη γλώσσα ή πολιτισμό.

Η διδακτική της «Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών»

Στόχοι της ευαισθητοποίησης στη γλωσσική διαφορετικότητα (*Eveil aux langues et ouverture aux cultures du monde*)

Πρόκειται για μία μάλλον γνωστική προσέγγιση κατανόησης και συλλογισμού πάνω στις γλώσσες και η οποία στοχεύει στη δημιουργία κοινωνιών αλληλεγγύης, πολιτισμικά και γλωσσικά διάφορων με θετικά αποτελέσματα σε τρεις συγκεκριμένους τομείς:

- α) Τη δημιουργία θετικών αναπαραστάσεων και στάσεων, δηλαδή ανοιχτότητας στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα καθώς και τη δημιουργία κινήτρων για την εκμάθηση των γλωσσών
- β) Την ανάπτυξη μεταγλωσσικών και μετα-επικοινωνιακών ικανοτήτων (ικανότητες παρατήρησης και συλλογισμού) καθώς και καλλιέργειας γνωστικών δεξιοτήτων διευκολύνοντας έτσι στην εκμάθηση γλωσσών, συμπεριλαμβανομένης και της / των γλωσσών του σχολείου, μητρική (εσ) ή μη,
- γ) Στη δημιουργία μίας γλωσσικής κουλτούρας, δηλαδή γνώσεις σχετικά με τις γλώσσες και οι οποίες καταρχήν αποτελούν τη βάση για ορισμένες από τις παραπάνω συμπεριφορές και ικανότητες, κατά δεύτερον αποτελούν ένα σύνολο αναφορών βοηθώντας στην βαθύτερη κατανόηση του πολύγλωσσου και πολυπολιτισμικού κόσμου στον οποίο καλείται να ζήσει ο μαθητής.

Αναγνωρίζουμε εδώ τους τρεις βασικούς άξονες στη γλωσσική εκπαίδευση του μαθητή όπως ορίζονται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες: την κατασκευή γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που αναπτύσσουν την επικοινωνιακή μας δεξιότητα. Το

τρίπτυχο βεβαίως αποτελεί μαθησιακό σχήμα που εφαρμόζει σε κάθε γνωστικό τομέα.

Αναλυτικότερα θα λέγαμε, πως ο γνωστικός χαρακτήρας της συγκεκριμένης προσέγγισης επιδιώκει να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν (και πάντα με όρους κατανόησης και συνειδητοποίησης) ότι οι γλώσσες και οι κουλτούρες δεν αποτελούν κλειστούς κόσμους, αλλά μοιράζονται και ανταλλάσσουν στοιχεία ανάλογα με την ιστορική τους γένεση ή τις επαφές των λαών από τους οποίους μιλιούνται. Τούτο αναφέρεται στις γνώσεις που αποκτά το παιδί πάνω στις γλώσσες (savours) Μιλώντας για δεξιότητες (savoir-faire), βασική δεξιότητα του πολύγλωσσου, εν δυνάμει, ομιλητή είναι και αυτή του να μπορεί να προστρέχει, προκειμένου να αναλύσει ένα εκφώνημα σε μία ξένη γλώσσα, σε μαθησιακές στρατηγικές, σε συγκεκριμένες μεταγνωστικές ικανότητες όπως π.χ. να εντοπίζει διαφορές σε γλώσσες που δεν του είναι οικείες και να επιχειρεί συσχετίσεις διαφορετικές από αυτές που χρησιμοποιεί συνήθως όταν πρόκειται να αναλύσει οικείες του γλώσσες. Επίσης, να διακρίνει τους μη οικείους ήχους και να μην τους μπερδεύει με άλλες ξένες γλώσσες.

Συνεχίζοντας με τις μεταγλωσσικές δεξιότητες, θα προσθέταμε την ικανότητα να παρατηρεί ο ομιλητής τις συχνές επαναλήψεις ενός φαινομένου και την κανονικότητα που μπορεί αυτό να εμφανίζει σε πολλά εκφωνήματα μίας μη οικείας του γλώσσας και από αυτό να μπορεί να συνάγει κανόνα συντακτικής οργάνωσης. Να κατανοεί τέλος, ότι ανάμεσα στις γλώσσες υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές.

Από πλευράς στάσεων (attitudes) θα λέγαμε ότι ο μαθητής, αναμένουμε να είναι σε θέση να αξιολογεί θετικά τους δίγλωσσους ή πολύγλωσσους ανθρώπους, ανεξάρτητα από το κοινωνικό status των γλωσσών που εκείνοι μιλούνε.

Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό και στη δυναμική της τάξης να εμπλουτίζει συνεχώς το περιεχόμενο των τριών παραπάνω πεδίων. Αναφορικά με την ανάπτυξη των διαθεματικών του δεξιοτήτων, η παιδαγωγική της συγκεκριμένης προσέγγισης, επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει και να διατυπώσει ερωτήσεις, να αναζητήσει σημεία που θα του επιτρέψουν να ανακαλύψει και να φτάσει σε ένα συμπέρασμα, να αναπτύξει συλλογισμούς, να ακούσει και να συνεργαστεί με την ομάδα του, να αναπτύξει την άποψη του. Οι συνολικές λοιπόν στρατηγικές μάθησης όπως προκύπτουν από την ανάλυση των υλικών είναι:

1. Στρατηγικές διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης από τους μαθητές
2. Παρατήρηση/προσεκτική ακρόαση
3. Δημιουργία υποθέσεων προς επιβεβαίωση
4. Αναζήτηση πληροφοριών
5. Ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων όπως η σύγκριση, η απομνημόνευση, η ταξινόμηση, η κατηγοριοποίηση.
6. Μετα-γνωστικός συλλογισμός και μετα-γλωσσικός

7. Ομαδική εργασία

Οι προβλεπόμενες δεξιότητες συμπίπτουν με τις απαιτούμενες δεξιότητες της διαθεματικής προσέγγισης και αφορούν από κοινού διδάσκοντες και μαθητές. Ως προς τη διαθεματικότητα, το συγκεκριμένο υλικό συμβάλλει μέσα από διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην ανακάλυψη του άμεσου κοινωνικού χώρου, στην ιστορία, στα μαθηματικά, στην καλλιτεχνική και μουσική αγωγή...

Σύντομη μεθοδολογική προσέγγιση της Γλωσσικής Ευαισθητοποίησης

Γενικές δεξιότητες που καλείται να ενεργοποιήσει ο εκπαιδευτικός¹⁵ ώστε να ανταποκριθεί στις δραστηριότητες της συγκεκριμένης καινοτομίας:

1. Να μπορεί να οργανώσει ένα μαθησιακό σχέδιο (πρόβλημα) τοποθετώντας το μαθητή στην καρδιά του σχεδίου δράσης και θέτοντας του προβληματισμούς ικανούς να προκαλέσουν την ανάδυση αναπαραστάσεων μέσα στο παιδί
2. Να χειρίζεται τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών (γλωσσικές βιογραφίες των μαθητών)
3. Να εφαρμόζει εξατομικευμένη μάθηση
4. Να εμπλέκει τους μαθητές και να τους καθιστά πρωταγωνιστές
5. Να τους καθιστά παρατηρητές της γλώσσας
6. Να στοχεύει στη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς παράγοντες

Το συγκεκριμένο παιδαγωγικό διάβημα προβλέπει τη δημιουργία υλικών που εφαρμόζονται στη τάξη ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού κοινού, συμπεριλαμβάνοντας εκτός των άλλων γλωσσών και τις μητρικές γλώσσες των μαθητών. Ως εκ τούτου τα υλικά είναι ανοιχτά κι προσαρμόσιμα από τον δάσκαλο.

Ο συλλογισμός, η διατύπωση αποριών και προβληματισμών, η έρευνα γλωσσικού υλικού, καθώς και η ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των παιδιών, μεταξύ των παιδιών και του δασκάλου, συνθέτουν τη μεθοδολογία των διαφόρων σχεδίων εργασιών (projects). Προτείνεται δε ένα ανοιχτό σχήμα οργάνωσης, ικανού να περιγράψει και να επεξηγήσει σε κάθε βήμα τους σκοπούς, τα θεματικά πεδία και τους στόχους των δραστηριοτήτων. Μέσα από συγκεκριμένες φάσεις εφαρμογής του υλικού προβάλλεται η συνεργατική μάθηση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις τρεις βασικές φάσεις ανάπτυξης της κάθε ενότητας: Ο εκπαιδευτικός καλείται να θέσει ένα ζήτημα με τρόπο τέτοιο που να διεγείρει την περιέργεια των μαθητών και να προκαλεί την ανάδυση αναπαραστάσεων, στερεότυπων και ενδεχομένως προκαταλήψεων που ελλοχεύουν στα παιδιά αλλά και ερωτήσεων επί του θέματος. Ακολουθεί μία φάση αναζήτησης λύσεων, είτε σε ομαδικό επίπεδο, είτε σε ατομικό, μία οργάνωση και παρουσίαση των απαντήσεων, δηλ. μία

¹⁵ Candelier, M., (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a.

φάση σύνθεσης των απαντήσεων και τακτοποίησης των νέων γνώσεων επιτρέποντας ταυτόχρονα την αντιπαράθεση των απόψεων μεταξύ των ομάδων, την συγκεκριμενοποίηση και την μορφοποίηση/σχηματισμό των ανακαλύψεων στις οποίες προέβησαν τα παιδιά. Έτσι οι υπάρχουσες γνωστικές δομές των μαθητών δέχονται νέα ερεθίσματα, προσαρμοζόμενες οι ίδιες ώστε να αφομοιώσουν τη νέα γνώση. Γενικά, η προσέγγιση ακολουθεί μεθοδολογικά το αναπτυξιακό σχήμα του Piaget, σύμφωνα με το οποίο η νέα γνώση διαταράσσει την υπάρχουσα τάξη στο νου του μαθητευομένου για να ξεκινήσει ο άνθρωπος εκ νέου την τακτοποίηση των εμπειριών του, ενσωματώνοντας τα νέα δεδομένα και συνειδητοποιώντας την καινούργια γνώση.

Υπενθυμίζουμε ότι τα θεματικά πεδία των παιδαγωγικών υλικών από όπου οι συνάδελφοι έχουν αντλήσει τα θέματα τους, οργανώνονται γύρω από δύο άξονες: τον μεταγλωσσικό, ως διερεύνηση γλωσσικών και συντακτικών φαινομένων και τον διαπολιτισμικό. Τα θεματικά πεδία είναι τουλάχιστον 12 και αποτελούν τομείς στους οποίους η συνολική γλωσσική ικανότητα, και η διαπολιτισμική δεξιότητα στις οποίες στοχεύει η προσέγγιση μπορούν να αναπτυχθούν:

- Γλώσσα και πολιτισμοί
- Σχέσεις μεταξύ των γλωσσών (ιστορία, ανάπτυξη, οικογένειες)
- Προφορικός και γραπτός λόγος
- Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία
- Αλφάβητα και συστήματα γραφής
- Δομές των γλωσσών (μορφολογία, λεξικολογία, κειμενολογία)
- Δάνεια και νεολογισμοί
- Διάφορα φωνολογικά συστήματα (ακουστική διάκριση)
- Η γλώσσα στο περιβάλλον του παιδιού
- Ποικιλίες και διάλεκτοι, πολυγλωσσία και διγλωσσία
- Γλωσσικές προκαταλήψεις
- Κατάκτηση και εκμάθηση των γλωσσών (Γ1, Γ2)

Γλώσσα και Διδακτικές προσεγγίσεις στο Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το σεμινάριο αφορά στην διαχείριση προβλημάτων στη σχολική τάξη και ως εκ τούτου καλούμαστε να ορίσουμε τις συντεταγμένες μιας τάξης στη συγχρονικότητα της. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, το θεσμικό πλαίσιο, τα εγχειρίδια και ο ρόλος των γονέων αποτελούν συστατικά της ελληνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είπαμε παραπάνω ότι η σημερινή ελληνική τάξη χαρακτηρίζεται από ένα πολύγλωσσο κοινό, με αόριστες ωστόσο διαδικασίες ένταξης και ένα μεταβαλλόμενο θεσμικό πλαίσιο. Ωστόσο τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα προβάλλουν καινοτόμες προσεγγίσεις στον τρόπο που αντιμετωπίζουν ολιστικά τις γνωστικές ενότητες υιοθετώντας τη

διαθεματικότητα και τη συνεχή ανάπτυξη της γλώσσας μέσα από όλα τα μαθήματα, με στόχο να εμπλουτίσουν το ρεπερτόριο του ομιλητή με διάφορα είδη λόγου σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Με άλλα λόγια στοχεύουν στον πολυγραμματισμό του μαθητή αναπτύσσοντας τις επικοινωνιακές του δεξιότητες τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Μεταξύ άλλων, η γλώσσα αποτελεί ένα συνεχές όπου η μία του άκρη στοχεύει να **βοηθήσει το μαθητή να καλλιεργήσει και να κατακτήσει τη γλώσσα, την οποία έμαθε στο σπίτι και η άλλη επιδιώκει να [τον] βοηθήσει να αποκτήσει** συνείδηση του επικοινωνιακού λόγου¹⁶. Περιλαμβάνει άραγε τούτη τη δήλωση και τις μητρικές γλώσσες των αλλόγλωσσων και με ποιες διαδικασίες; Θέλουμε να το πιστεύουμε και για τούτο προτείνεται παράλληλα με τα υπόλοιπα μαθήματα η εισαγωγή της καινοτομίας της «Αφύπνισης...» στο σχολικό Πρόγραμμα. Εξάλλου διαπιστώνουμε μία σύγκλιση θεώρησης ανάμεσα στο *Κοινό πλαίσιο αναφοράς για τις Ευρωπαϊκές γλώσσες* του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και τους στόχους, τα μέσα, τις δραστηριότητες, την προσέγγιση και την αξιολόγηση του Ενιαίου Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών του δημοτικού, του γυμνασίου και του λυκείου αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας που αποτελεί τη γλώσσα υποδοχής καθώς και την πρώιμη διδασκαλία των ξένων γλωσσών όπως εισάγονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου¹⁷. (Πρόκειται βεβαίως για την εισαγωγή γλωσσών υψηλής διάδοσης που εκ του ασφαλούς επικαλούνται την πολυγλωσσία). Το ταξίδι ωστόσο της πολυγλωσσίας είναι μακρύ και μία επικουρική διδασκαλία ευαισθητοποίησης σε ξένους κώδικες, οικείους και μη, είτε αυτή την ευαισθητοποίηση τη θεωρήσουμε μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε αυτή γίνει σχέδιο εργασίας στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης και της διαθεματικότητας, όπως και να έχει, η πρώιμη ενασχόληση με τις γλώσσες εμπνέει πολλούς από τους στόχους του εκπαιδευτικού μας συστήματος¹⁸

¹⁶ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (...) ΑΝΑΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ, 1998.

¹⁷Duverger J. en collaboration avec Maillard J. P., (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Bibliothèque Richaudeau / Albin Michel. Σύμφωνα με τον Duverger η εκμάθηση των γλωσσών στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα πρώτης τάξεως παιδαγωγικό και γνωστικό εγχείρημα διότι η ευαισθητοποίηση σε μία τουλάχιστον δεύτερη γλώσσα επιτρέπει μία γλωσσική εκπαίδευση καθώς και την ανάπτυξη μεταγλωσσικών, δεξιοτήτων στο παιδί, γεγονός που θα το βοηθήσει στη μητρική του γλώσσα καθώς και στην εκμάθηση μελλοντικά άλλων γλωσσών.

¹⁸Ενδεικτικά αναφερόμαστε στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο λόγω των ξεκάθαρων αναφορών του στον τρόπο που αντιμετωπίζουμε τη γλωσσική αφύπνιση των παιδιών και τη συνδρομή του σχολείου.

όπως π.χ ότι «...προορισμός του σχολείου είναι να βοηθήσει το μαθητή να καλλιεργήσει και να κατακτήσει τη γλώσσα, την οποία έμαθε στο σπίτι, ότι προορισμός του σχολείου είναι να είναι να βοηθήσει το μαθητή να αποκτήσει συνείδηση του επικοινωνιακού λόγου». Να αποκτήσει δηλαδή:

Συνείδηση της λέξης και των ορίων της,
Συνείδηση της γλώσσας και των ορίων της,
Συνείδηση της απεραντοσύνης της γλώσσας,
Συνείδηση της πολυμορφίας της,
Συνείδηση της πολυδυναμίας της,
Συνείδηση της δημιουργικότητάς της,
Συνείδηση του προφορικού και του γραπτού λόγου,
Συνείδηση των ποικιλιών της: των γεωγραφικών (διάλεκτοι, ιδιώματα), των κοινωνικών, των ειδικών γλωσσών, ·
Συνείδηση των επιπέδων της,
Συνείδηση των λειτουργιών της,
Συνείδηση του αποτελεσματικού λόγου,
Συνείδηση ότι διδακτική μονάδα της γλώσσας είναι η φράση / πρόταση,
Συνείδηση της διαφορετικότητας των γλωσσικών στοιχείων και της αρμονίας που αναδύεται από τις συνθέσεις τους,·
Συνείδηση των συνταγματικών και των παραδειγματικών σχέσεων των στοιχείων.

Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς τους κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους, όπως αυτοί προκύπτουν από τα δύο πρωτόκολλα, αυτό του Αναλυτικού Προγράμματος και του Προγράμματος της «Αφύπνισης στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών», σε πλήρη δε συμβατότητα με τις γενικότερες κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Έτσι, προκειμένου να συγκρίνουμε τα δύο πρωτόκολλα θα επαναλαμβάναμε ότι σκοπός της Αφύπνισης στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών είναι α) αφενός να αναπτύξει τη κοινωνική συνοχή μεταξύ των ατόμων μιας κοινωνίας αναπτύσσοντας το επικοινωνιακό μέρος της γλώσσας, β) αφετέρου δε να αναπτύξει στον άνθρωπο μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές ικανότητες που θα του χρησιμεύσουν συνολικά στα γνωστικά πεδία και στον τρόπο που θα επεξεργαστεί και θα αφομοιώσει τη γνώση. Και πάλι παραδειγματικά αναφέρουμε κάποιους σκοπούς που διευκρινίζονται με αφορμή τη διδασκαλία των ελληνικών:

- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες, με κριτική και υπεύθυνη στάση για τα ζητήματα της εθνικής τους καθώς και της παγκόσμιας κοινότητας.
- Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε

όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής.

- Να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού.
- Να αναγνωρίζουν και να αιτιολογούν οι μαθητές τις επιδράσεις άλλων γλωσσών στη νεοελληνική γλώσσα.
- Να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού.
- Να επισημάνουν οι μαθητές/τριες τη δομή και τις ιδιαιτερότητες της εθνικής τους γλώσσας.
- Να εκτιμήσουν οι μαθητές/τριες την πολιτιστική τους παράδοση της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών.
- Να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι οι αλληλοεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα του.
- Να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού, ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού τους και να προετοιμάζονται να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη.

Στο Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών για τη νεοελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο¹⁹ συναντούμε τις παρακάτω διευκρινήσεις και αφήνουμε στον αναγνώστη να αντιληφθεί τον κοινό τόπο:

- Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.
- Να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του συναίσθημα. Να χρησιμοποιεί δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα.
- Να κατανοήσει τη φύση και τη θέση της γλώσσας, γενικά, στον πολιτισμό, τη σημασία της για τα έθνη και να έρθει σε επαφή και με πολιτιστικά στοιχεία άλλων λαών.

Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιεί την ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός θα πρέπει:

- Να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας.
- Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του²⁰.

¹⁹ Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών «Η νεοελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο», Υ.Π.Ε.Π.Θ. - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.

²⁰ Χαρακτηριστικός είναι ο ρόλος της προσέγγισης μας στην ανάδειξη της γλώσσας υποδοχής ως γλώσσας αναφοράς για το πολύγλωσσο μαθητικό κοινό καθώς και η καλύτερη εκμάθηση της λόγω των μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων που αποκτά ο μαθητής καθώς αποστασιοποιείται από τη μητρική του γλώσσα, αναπτύσσοντας στρατηγικές σύγκρισης, παρατήρησης, μνήμης, διάκρισης ήχων και πιστοποίησης των

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε, ότι αυτός ο τύπος προσέγγισης του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού στο σχολείο, επιχειρεί μια πιο συνεπή και δίκαιη διαχείριση της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζει την κοινωνία μας. Η επιδίωξη μας να αναπτυχθεί η ανοχή καθώς και η ανοιχτότητα στον άνθρωπο μέσα από την ενασχόληση του με τη γλώσσα και τον πολιτισμό που η γλώσσα αυτή μεταφέρει και του οποίου αποτελεί μέρος, αποτελεί βασικό μας μέλημα. Ομοίως και η βοήθεια προς τον εκπαιδευτικό που εννοεί να αγωνίζεται για την κοινωνική συνοχή της τάξης του και για μία υγιή ενσωμάτωση του αλλόφωνου μαθητή στην ελληνική τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, β' έκδοση βελτιωμένη, Σκούρτου, Ε. (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1997), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. Π., (1997). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάζη Σελλά, Ε., (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η Κοινωνιογλωσσολογική Πλευρά της Διγλωσσίας*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Νικολάου, Γ.,(2000). *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριάρχη-Hermann, Β., (2000). *Η πρώιμη διγλωσσία. Μία ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιούμης, Κ., (2003). *Μειονοτικές ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Ξενόγλωσση

- Baker, C., (1996). *Foundations of bilingualism aid bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Candelier, M., (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a.
- Dabène, L., (1989). « Les langues et cultures des migrants: quel défi ? », in *Lidil*, n°1, pp. 3-16.
- Dabène, L., (1991). « Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage ? » In M. Garabédian (coord.) *Le français dans le monde. Recherches et applications, enseignements, apprentissages précoces des langues*, 57-64. Paris: Hachette.

- De Goumoëns, C., De Pietro, J.-F., Cl., Jeannot, D., (1999). « Les activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires », in *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, n°69/2, juin 99, pp. 7-30.
- De Goumoëns, C., (1999). « Vers la réalisation de moyens d'enseignement romands pour l'éveil aux langues ». In *Babylonia*, n°2, pp. 11.
- De Pietro, J. F., (1999). « S'ouvrir aux langues... ». In *Babylonia* n°2, pp. 6-7.
- De Pietro, J. F., (1999). « Devenir chercheur pour apprendre...ou *Le voyage des mots* ». In *Babylonia* n°2, pp. 42-24.
- Dedrinis B., (2001). « Plurilingualism and Heteroglossia in Europe: The challenge for alternative modes of language education », 25-34. In Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes, Direction des Relations Internationales, Centre de la langue grecque, (2001). *Langue, Langues en Europe*. Athènes.
- Duverger J. en collaboration avec Maillard J. P., (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Bibliothèque Richaudeau / Albin Michel.
- Edwards, J., (1994). *Multilingualism*. London and New York: Routledge.
- Favard, J., (1991). « Les langues étrangères à l'école élémentaire ». In M. Garabédian (coord.) *Le français dans le monde. Recherches et applications enseignements, apprentissages précoces des langues*, 13-19. Paris: Hachette.
- Garabédian, M. (coord.), (1991). « Politiques linguistiques et politiques scolaires des langues. » In *Le français dans le monde. Recherches et applications enseignements, apprentissages précoces des langues*, 6-12. Paris: Hachette.
- Gillian, D., (1984). « The Developing Role of Language Awareness in the UK as a Response to Problems posed by Linguistic Diversity ». In *European Journal of Education*, vol. 19, n°1, pp. 25-37.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Liège & Bruxelles: Mardaga.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, D., (1989). « Entre langues étrangères et langues d'origine: transformer la Diversité en atout dans l'apprentissage ». In *ELA* n°89, janv-mars 93, pp. 97-105.
- Moore, D. (1995a). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia*, 2, 26-31.
- Moumtzidou, A., (2005). *L'éducation interculturelle et l'éveil aux langues et aux cultures à l'âge précoce: le cas de la maternelle grecque, réalité et perspectives*. Mémoire présenté pour le Master 2 de l'Université de Rouen.

Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο

Γιώργος Νικολάου,

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ζαχαρούλα Ταβουλάρη

Σχολική Σύμβουλος

Καναβούρας Αντώνιος,

Υπ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η εποχή που διανύουμε σήμερα, είναι εποχή μεγάλων αλλαγών όπου βιώνουμε γεγονότα ευρύτερης κλίμακας, όπως η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η έκρηξη της τεχνολογίας, η οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης, η διαγραφόμενη παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας, καθώς και της αγοράς εργασίας. Η πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών σηματοδοτεί και υπαγορεύει μια εντελώς νέα κατάσταση, με πολλά και διαφορετικά δεδομένα, όπου πολιτισμοί και ομάδες διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο μιας μεταμοντέρνας (;) κατάστασης. Η πολυπολιτισμική ετερότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σύγχρονα ευρωπαϊκά κράτη προϋποθέτει τη δημιουργία μιας αξιολογής βάσης συνύπαρξης, αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού. Η αξιολόγηση των σύγχρονων σχολικών προγραμμάτων έχει καταστήσει σαφές ότι η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας καθιστά αναγκαία τη συνεργασία ετερόκλητων επιστημονικών αντικειμένων, προκειμένου να οδηγηθούμε συνειδητά στην αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων του σύγχρονου σχολείου και να κατανοήσουμε ότι κάθε σχολείο αποτελεί εν δυνάμει ένα υπαρκτό διαπολιτισμικό σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά

Διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαπολιτισμική επικοινωνία, σχολείο της ένταξης.

Εισαγωγή

Η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος, ιδιαίτερα στους τομείς των τηλεπικοινωνιών, της πληροφορικής και των πολυμέσων, φέρνει όλο και πιο κοντά τους ανθρώπους, σηματοδοτώντας μια νέα περίοδο ευκαιριών και δυνατοτήτων, τόσο σε επίπεδο συνύπαρξης, όσο και σε επίπεδο σεβασμού της ετερότητας, της διαφορετικότητας, άρα και της δυνατότητας διαφορετικών επιλογών, σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η διαδικασία, όμως, αυτή δεν είναι ανώδυνη. Η γνώση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων καθίστανται οι κατ' εξοχήν πόροι, μεταβάλλοντας ουσιαστικά

τη δομή της κοινωνίας και μετατρέποντάς την σε πεδίο συγκρούσεων, που χαρακτηρίζουν την πορεία προς την παγκοσμιοποίηση¹.

Έτσι, λοιπόν, η πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών σηματοδοτεί και υπαγορεύει μια εντελώς νέα κατάσταση, με πολλά και διαφορετικά δεδομένα, όπου πολιτισμοί και ομάδες διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο μιας μεταμοντέρνας κατάστασης. Αυτή η δυναμική των αμοιβαίων και πολλά υποσχόμενων ανταλλαγών πρωτοστατεί στη δημιουργία συγκρουσιακών καταστάσεων πολιτικού, οικονομικού και πολιτισμικού περιεχομένου και έχει ως αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα υπό το πρίσμα της ομαλής και παραγωγικής συμβίωσης και της καλλιέργειας της αποδοχής, με τελικό ζητούμενο την ισορροπημένη και αρμονική συνύπαρξη². Αυτή, άλλωστε, η νέα εποχή της γνώσης και της πληροφορίας είναι που διαμορφώνει ένα νέο περιβάλλον, γεμάτο απαιτήσεις και νέες ανάγκες, που προσμένουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια για να αντιμετωπιστούν.

Ο εικοστός αιώνας επιφύλαξε για τον πλανήτη μας την έκρηξη των γνώσεων και την ανάδειξη της εκπαίδευσης σε ένα θεσμό που μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη. Η εποχή που διανύουμε σήμερα, είναι εποχή μεγάλων αλλαγών όπου βιώνουμε γεγονότα ευρύτερης κλίμακας, όπως η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η έκρηξη της τεχνολογίας, η διαγραφόμενη παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας, καθώς και της αγοράς εργασίας, η οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης. Είναι η εποχή της προηγμένης επικοινωνίας και του παγκόσμιου ιστού. Μέσα σε αυτό το συνεχώς εξελισσόμενο περιβάλλον οι νέοι διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και χτίζουν το μέλλον τους³. Αυτό συνεπάγεται πως η πολιτισμική τους ταυτότητα, που έτσι κι αλλιώς δεν είναι κάτι συμπαγές και ενιαίο, αλλά συνιστώσα της γεωγραφικής, εθνοτικής και πολιτισμικής τους καταγωγής αλλά και της κοινωνικής – οικονομικής κατάστασής τους, διαμορφώνεται και μέσα από την αναζήτηση και διατύπωση βασικών ερωτημάτων που αφορούν την μελλοντική τους επαγγελματική σταδιοδρομία.

Σε δημογραφικό επίπεδο παρατηρούμε, επίσης, σημαντικότερες αλλαγές. Η γήρανση του πληθυσμού στον αναπτυγμένο κόσμο, η οποία αφενός οφείλεται στη βελτίωση των συνθηκών ζωής των κατοίκων και στην πρόοδο των επιστημών της ζωής, όπως η ιατρική και η βιολογία, και αφετέρου στη δραματική μείωση των γεννήσεων, συνοδεύεται από σημαντικότερες μετακινήσεις πληθυσμών, κύρια μεταναστευτικών. Οι τελευταίοι αναζητούν μια καλύτερη ζωή στις χώρες που παρέχουν ευκαιρίες για εργασία. Από την άλλη, η διεύρυνση των διεθνών επιχειρήσεων, που

¹ P. Drucker, (1996), *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 64-67 .

² Γ. Νικολάου, (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 42 .

³ Γ. Νικολάου, (2005), *ό.π.*, σ. 41.

συνοδεύεται από μετακινήσεις στελεχών και εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, καθώς και η συγκρότηση υπερεθνικών μορφωμάτων, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση ευνοεί την ευκολότερη εγκατάσταση, μόνιμη ή προσωρινή σε μια χώρα. Οι παραπάνω δημογραφικές παρατηρήσεις αν συνδυασθούν και με την εθνοτική αφύπνιση κάποιων μειονοτήτων, κύρια στην Ευρώπη και ειδικότερα στα Βαλκάνια, μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι σήμερα, περισσότερο από ποτέ, η σύνθεση των κοινωνιών των ευρωπαϊκών κρατών διακρίνεται από μια έντονη «πολυχρωμία», ή πολυπολιτισμικότητα⁴.

Αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των μεταναστών

Αρχικά η κατάσταση ήταν χαοτική. Η μεγάλη και απρόβλεπτη παρουσία στο τέλος της δεκαετίας του '60 και στην αρχή της δεκαετίας του '70 παιδιών μεταναστών και νεαρών ξένων συνέλαβε το εκπαιδευτικό σύστημα απροετοίμαστο. Δεν υπήρχε παλαιότερη εμπειρία ούτε πρακτική. Βρέθηκαν στην κατάσταση να ξαναανακαλύψουν τον τροχό. Μπερδεύονταν τότε η ανάγκη της άμεσης αντιμετώπισης με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ιδέες, όπως η αντισταθμιστική διδασκαλία και η οπτικοακουστική διδασκαλία της γλώσσας από τη μια και η μέθοδος Project και η διδακτική της γλώσσας από την άλλη. Οι πρώτες αφορούσαν την εκπαιδευτική πολιτική των τοπικών κυβερνήσεων, οι άλλες χρησιμοποιήθηκαν από εξωσχολικές πρωτοβουλίες και από πανεπιστημιακούς παιδαγωγούς. Στην πράξη οι μαθητές έγιναν δεκτοί χωρίς προπαρασκευή στις κανονικές τάξεις ή συγκεντρώθηκαν σε προπαρασκευαστικά τμήματα υποδοχής. Πολλά από αυτά εξελίχθηκαν με τον καιρό σε κανονικές τάξεις. Στην εξωσχολική πρακτική, εθελοντές προσπάθησαν να καλύψουν τα κενά, να βοηθήσουν, να ευνοήσουν την επαφή μεταξύ γηγενών και ξένων και μέσα σ' αυτό το πλαίσιο γεννήθηκε ο όρος "interkulturell" (διαπολιτισμικότητα) στη γερμανική παιδαγωγική.⁵

Η ωθούσα την κυβερνητική δράση φιλοσοφία συνίστατο στη θεσμική και κοινωνική ενσωμάτωση, με τρόπο απλό και μονομερή. Αντίθετα, στον εξωσχολικό χώρο υπήρχαν ιδέες πιο κριτικές και συγχρόνως πιο ιδεαλιστικές για "ενσωμάτωση διαλειτουργική", που περιείχε αλληλεπίδραση, συνεργασία και διμερείς πολιτιστικές ανταλλαγές.

Σιγά-σιγά αυτή η πιο απαιτητική φιλοσοφία έγινε αποδεκτή από μερικούς νεωτεριστές της δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίοι άρχισαν να υιοθετούν και να εφαρμόζουν παιδαγωγικά προγράμματα και μεθόδους στους μαθητές των τάξεών τους, που στο μεταξύ έγιναν δίγλωσσες και διπολιτισμικές, και να προβληματίζονται πάνω στο πολιτιστικό περιεχόμενο αυτών των προγραμμάτων.

⁴ Γ. Νικολάου, (2004), *Διαπολιτισμική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σ. 29

⁵ H. Reich, «Intercultural Education in Germany», in: *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 4, 3/1994, σ. 14 - 24

Αυτά στηρίχτηκαν θεσμικά από κανονισμούς για τις προπαρασκευαστικές τάξεις, που προέβλεπαν κοινές δραστηριότητες των μαθητών των τάξεων αυτών με τους μαθητές των κανονικών τάξεων. Έγιναν δεκτές ιδέες για τη διδασκαλία, οι οποίες ελάμβαναν υπόψη τις πολιτιστικές και γλωσσολογικές καταβολές των δύο υποομάδων.

Διαπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το θέμα της πολιτισμικής ετερότητας, όπως επισημάναμε και παραπάνω, έχει γίνει κυρίαρχο σε ένα πλήθος κρατών και κοινωνιών στον κόσμο. Και θα ήταν κοινότυπο να υπογραμμίσουμε ότι και η διαπολιτισμικότητα (ή διαπολιτισμός όπως αναφέρεται από κάποιους) είναι κι αυτή με τη σειρά της στη μόδα. Παρά το γεγονός ότι στη χώρα μας η συζήτηση περιορίζεται κυρίως στον παιδαγωγικό λόγο, είναι αλήθεια ότι το εύρος της διαπολιτισμικότητας εκτείνεται σε επιστημονικά πεδία τόσο συναφή όσο και ετερόκλητα μεταξύ τους, όπως είναι η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η ηθική, η ιστορία, η ανθρωπολογία, αλλά επίσης η οικονομική επιστήμη, τα μαθηματικά ή η βιολογία. Τα αίτια μιας τέτοιας εξέλιξης είναι σύνθετα. Θα μπορούσαμε να απαριθμήσουμε, ανάμεσα σε άλλα, την εμφάνιση μιας νέας, πιο διευρυμένης προσέγγισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τις προκλήσεις και κατακτήσεις των περιφερειακών εθνικισμών, την ανάπτυξη της διαδικασίας της ευρωπαϊκής οικοδόμησης, την αναγνώριση των αρχών του δικαιώματος στη διαφορά και την ισότητα των παραδοσιακών, εθνοτικών μειονοτήτων και τέλος, τα αιτήματα και τις απαιτήσεις, ολοένα και πιο προβεβλημένα, και υπογραμμισμένα των μεταναστών, κύρια αυτών που δεν προέρχονται από ευρωπαϊκές χώρες. Στο βάθος όλων αυτών, βρίσκεται η αποδοχή της ετερότητας ως κατάσταση και η ανάγκη, πια, να τη διαχειριστούμε, σε επίπεδο κοινωνίας, κράτους, οικονομίας, εκπαίδευσης.

Είναι, ωστόσο, απαραίτητο να οριοθετήσουμε εννοιολογικά τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κι αυτό γιατί ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι από τους πλέον ταλαιπωρημένους, παλινδρομώντας μεταξύ πολιτισμικού οικουμενισμού και πολιτισμικής σχετικότητας, έχοντας στο μεταξύ «φλερτάρει» τόσο με την αφομοιωτική, όσο και τη διαχωριστική – πολυπολιτισμική θεώρηση. Ο πολύς κόσμος τον αντιλαμβάνεται, και ασφαλώς λανθασμένα, ως τη, με οποιονδήποτε τρόπο, ενασχόληση με τα θέματα της ετερότητας και τη διαχείριση αυτής. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα συνδυάζεται με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία μας και για το μέσο πολίτη της χώρας μας ο όρος παραπέμπει σχεδόν αυτονόητα στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Ωστόσο, η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δε θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό. Μία αφομοιωτική πολιτική δεν δέχεται την ετερότητα ως ενδεχόμενη κατάσταση και όταν αυτή προκύπτει, το μέλημα του κράτους μέσω των ιδεολογικών και

διοικητικών του μηχανισμών είναι η εξισορρόπηση του συστήματος με την ομογενοποίηση. Στον πολιτισμικό σχετικισμό, πάλι, έχουμε ακριβώς το αντίθετο: η ισότητα των πολιτισμών αποτελεί τη θεμελιώδη θέση αυτής της κατεύθυνσης. «Κάθε πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί μόνο με βάση τους δικούς του προσανατολισμούς και τις αξίες του...» και ως εκ τούτου η φροντίδα του κράτους είναι η δημιουργία και η προστασία του απαραίτητου ζωτικού χώρου για την ανάπτυξη του κάθε πολιτισμού, μέσα από έναν αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη, για συνταγματικά κατοχυρωμένη ισότητα των εθνοτικών ομάδων και για ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Στη διαπολιτισμική θεωρία, αντίθετα, η έμφαση δίνεται στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία. Οι παραδοχές - βάσεις πάνω στις οποίες αρθρώνεται η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι:

- Η αναγνώριση της ετερότητας
- Η κοινωνική συνοχή
- Η ισότητα
- Η δικαιοσύνη

Υπό την προϋπόθεση ότι δεν έχουμε την πρόθεση να αμφισβητήσουμε τη νομιμοποίηση του εθνικού κράτους, η δυναμική σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την αλληλεπίδραση των διαφόρων υποκειμένων μίας κοινωνίας, προσανατολίζεται μάλλον σε πολιτικές ένταξης εκ της παραμονής (*jus solis*), παρά εκ της καταγωγής (*jus sanguinis*), και περιστρέφεται πλέον γύρω από τις έννοιες:

- Της συμμετοχής, το «ανήκειν» δηλαδή σε μία συλλογικότητα συνδέεται με συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αλλά και συμμετοχή στο παραγόμενο προϊόν της εθνικής ταυτότητας.
- Της πρόσβασης, με την έννοια της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας και τέλος,
- Της ευθύνης, με την έννοια της συνείδησης των υποχρεώσεων που απορρέουν από το «ανήκειν» σε μία συλλογικότητα.
- Σε εκπαιδευτικό επίπεδο οι τρεις παραπάνω θέσεις οδηγούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία και αντίστοιχα σε διαφορετικές σχολικές πραγματικότητες:
- Η αφομοιωτική προσέγγιση οδηγεί σ' ένα σχολείο μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό, στο ιδεολογικό πλαίσιο του οποίου θα πρέπει κάθε μαθητής να υποταχθεί, παθητικά ή ενεργητικά, προκειμένου να «επιβιώσει» σ' αυτό.
- Ο πολιτισμικός σχετικισμός οδηγεί με τη σειρά του σε μία εκπαιδευτική πολιτική διαχωρισμού, είτε αυτή λαμβάνει χώρα στο ίδιο το σχολικό σύστημα (διαφορετικές τάξεις για αλλοδαπούς), είτε συνδυάζεται με τη δημιουργία ειδικών σχολικών δομών για τους «διαφορετικούς». Μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί τις αρνητικές συνέπειες αυτής της εξέλιξης, όταν στο μέλλον τα υποκείμενα μιας

τέτοιας εκπαίδευσης θα κληθούν να αλληλεπιδράσουν, να συνεννοηθούν και να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους πολίτες στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο.

- Η διαπολιτισμικότητα, αντίθετα, αποδεχόμενη την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση, που δεν έχει μάλιστα προκύψει στις μέρες μας, αλλά υφίσταται διαχρονικά, θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία εκείνου του σχολικού περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από:
 - Την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου
 - Τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας
 - Τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή

Αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο με τη συνύπαρξη και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών μέσα σ' ένα σχολικό περιβάλλον όπου δε θα επικρατούν σχέσεις επιβολής του ισχυρότερου πάνω στον ασθενέστερο, αλλά, αντίθετα, θα αντλεί περιεχόμενο από εκείνο το δημοκρατικό πνεύμα της ισονομίας, της ισοπολιτείας και της ισότιμης αντιμετώπισης. Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όταν δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο γλωσσικό παράγοντα, την άγνοια δηλαδή της εθνικής ή κυρίαρχης γλώσσας, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα προόδου μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Αλλά και όταν υφίσταται πρόβλημα γλώσσας, το σχολείο δεν θα πρέπει να εξαντλεί την παρέμβασή του μόνο στην κατεύθυνση της επαρκούς εκμάθησης των ελληνικών από τον αλλοδαπό μαθητή. Όπως έχει επισημάνει ο Μάρκου, «οι αλλόφωνοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο όχι για να μάθουν τη γλώσσα, αλλά για τους ίδιους λόγους που φοιτούν και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές: για να μορφωθούν».

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς ότι οι παραπάνω θέσεις ανατρέπουν παγιωμένες αντιλήψεις περί διαπολιτισμικών σχολείων και εκπαίδευσης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Συνεπώς, κάθε σχολείο, είτε φοιτούν σ' αυτό αλλοδαποί, παλιννοστούντες, τσιγγάνοι ή μουσουλμάνοι μαθητές, είτε όχι, είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό, με την έννοια ότι οφείλει να καλλιεργεί ένα συγκεκριμένο και σαφώς προσδιορισμένο έθος, το οποίο συνάδει με τις αρχές και τις αξίες αφενός του πολιτισμού μας και αφετέρου με αυτές της διαπολιτισμικότητας, όπως τις προσδιορίσαμε παραπάνω.

Η διαπολιτισμική πορεία μέσα στο Υπαρκτό Σχολείο της Ένταξης

Η διαπολιτισμική πορεία είναι μία σειρά βημάτων (διαδικασιών), που εδράζονται βέβαια σε συγκεκριμένες θεωρητικές αρχές, αλλά έχουν έναν εξόχως πρακτικό χαρακτήρα. Στην πραγματικότητα, μοντελοποιούμε τη διαπροσωπική σχέση, η οποία δεν είναι απαραίτητα ανάμεσα σε αλλοεθνείς ή ετερόδοξους, είναι, ωστόσο, πάντα διαπολιτισμική γιατί ο καθένας μας μεταφέρει τη δική του προσωπική βιογραφία, προτιμήσεις, αναφορές κλπ. που εγκοιλώνονται στην έννοια της ιδιαίτερης, προσωπικής ταυτότητας ή

προσωπικής κουλτούρας. Η διαπολιτισμική πορεία εμπεριέχει τις έννοιες της:

Γνωριμίας με τον άλλο. Είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Τα τελευταία στηρίζονται κατεξοχήν στην άγνοια του διπλανού Άλλου, τον οποίο εξαιτίας ακριβώς αυτής της άγνοιας τον ερμηνεύουμε, τον κατηγοριοποιούμε και τον κατατάσσουμε λίγο-πολύ αυθαίρετα. Τα στερεότυπα είναι υπεργενικευμένες, αξιολογικές, υπερβολικές και οπωσδήποτε αθέμιτες σκέψεις (απόψεις) που έχουμε για κάποιον άλλο ως μέλος μιας συγκεκριμένης κατηγορίας (π.χ. δάσκαλοι, γιατροί, ασιάτες, κλπ). Η προκατάληψη είναι η στάση που έχω απέναντι στον άλλο και η οποία συχνά τροφοδοτείται από τη στερεοτυπική σκέψη. Ενώ το στερεότυπο είναι η απεικόνιση του άλλου, με την προκατάληψη εκφράζεται η ετοιμότητα για θετική ή αρνητική στάση έναντι του άλλου.⁶ Όταν πια περάσουμε στο επίπεδο της δράσης, ορμώμενης από τη στερεοτυπική σκέψη και τις προκαταλήψεις μας, τότε μιλάμε για διάκριση. Οι διακρίσεις μπορούν να είναι θετικές ή αρνητικές. Εννοείται ότι η προσωπική, κριτική ματιά απέναντι στον διαφορετικό Άλλο και η γνωριμία μαζί του, με την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται, μας επιτρέπουν να διαμορφώνουμε περισσότερο αξιόπιστες, προσωπικές γνώμες γι' αυτόν, πέφτοντας έτσι λιγότερο θύματα των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Με λίγα λόγια, η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων περνά μέσα από την ουσιαστική γνωριμία μας με τον άλλο.

Απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Αυτό είναι ένα ενδεχόμενο. Δεν είναι βέβαιο ότι θα συμβεί. Παρατηρείται συχνά και το εντελώς αντίστροφο. Να έχουμε δηλαδή μία γενικά καλή εικόνα για κάποιον (θετικό στερεότυπο) και να είμαστε διατεθειμένοι να αναπτύξουμε μία καλή επαφή και συνεργασία μαζί του (θετική προκατάληψη) και τελικά, έπειτα από την ουσιαστική γνωριμία μας να καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν ήταν έτσι όπως τα περιμέναμε και να τον απορρίπτουμε. Η γνωριμία με τον Άλλο δεν λειτουργεί μόνο στην κατεύθυνση της αποδοχής. Μπορεί να υπάρξει και απόρριψη. Η διαπολιτισμική πορεία δεν επιχειρεί να «αγιοποιήσει» τον διαφορετικό Άλλο. Δεν δέχεται, όμως, και την a priori απόρριψη ή δαιμονοποίησή του.

Τα δύο παραπάνω βήματα οδηγούν σε μία όσο το δυνατό καλύτερη επικοινωνία. Η γνωριμία και η εμπιστοσύνη μεταξύ «πομπού» και «δέκτη» διευκολύνουν την επικοινωνία, αφού το μήνυμα που εκπέμπει ο πομπός υφίσταται λιγότερες αλλοιώσεις από τα «φίλτρα» που επηρεάζουν τους

⁶ Α. Γκότοβος, (1998), *Ρατσισμός, κοινωνικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, Β' έκδοση, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – ΓΓΛΕ, σ. 16 – 28

αντιληπτικούς μηχανισμούς του δέκτη. Συχνότατα αυτά τα φίλτρα βασίζονται ακριβώς στη στερεοτυπική σκέψη. Λογικό είναι και η απόκριση (feed back) του δέκτη να αντιστοιχεί σ' αυτό που κατάλαβε και όχι πάντα στο πραγματικό νόημα του αρχικού μηνύματος. Όσο λιγότερες αλλοιώσεις υφίσταται το μήνυμα, τόσο περισσότερο μιλάμε για μία καλή και στέρεη επικοινωνία, πράγμα που είναι τελικά το ζητούμενο, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και σε κάθε έκφανση της κοινωνικής μας ζωής. Ειδικά, όταν πομπός και δέκτης ανήκουν σε διαφορετικές, πολιτισμικές συλλογικότητες (ομάδες), εκ των οποίων προκύπτουν και δυσκολίες, μιλάμε για διαπολιτισμική επικοινωνία. Μπορεί εύκολα να φανταστεί κανείς τη σημασία και το ρόλο της γλώσσας στη διεξαγωγή της επικοινωνίας αυτής, αν και η ομιλία δεν είναι ο μόνος τρόπος επικοινωνίας, αφού υπάρχουν και μη λεκτικοί κώδικες επικοινωνίας, όπως η γλώσσα του σώματος, οι καλές τέχνες κλπ. Ωστόσο στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο, όπως είπαμε έχει συγκεκριμένες λειτουργίες να επιτελέσει, κατ' οικονομία η χρήση της κυρίαρχης γλώσσας, είναι ο αποτελεσματικότερος και προσφορότερος τρόπος επικοινωνίας⁷.

Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς τη σημασία που έχει η καλή γνώση και ο σωστός χειρισμός της γλώσσας και μάλιστα σε ένα ορισμένο (έστω και αυθαίρετα) επίπεδο, όπως είναι η γλώσσα του σχολείου.⁸ Είναι αυτονόητο, βέβαια, ότι μιλούμε για μία κοινή γλώσσα, αν θέλουμε να υπάρξει επικοινωνία και γίνεται φανερό η αφέλεια όσων υποστηρίζουν το «δικαίωμα» των διαφόρων «μειονοτικών» ομάδων για μία εξολοκλήρου εκπαίδευση στη γλώσσα τους. Πραγματικά, πρόκειται για το «δικαίωμα» στην περιθωριοποίηση και την απομόνωση. Δεν είναι αυτό που θέλει το σχολείο της ένταξης.

Το επόμενο στάδιο, που είναι και ο τελικός σκοπός αυτής της «διαπολιτισμικής πορείας», όπως την ονομάζουμε, είναι η δυνατότητα για συνεργασία ανάμεσα στα άτομα που συνθέτουν την κοινωνία μας, είτε αυτή γίνεται αντιληπτή σε μικρο-επίπεδο (σχολική τάξη), είτε σε μεσο-επίπεδο (σχολείο), είτε σε εξω-επίπεδο (κοινωνία). Η συνεργασία αυτή είναι το ζητούμενο τουλάχιστο στη σφαίρα του «δημόσιου», γιατί στη σφαίρα του «ιδιωτικού», ο καθένας μπορεί να επιλέξει τη ζωή του, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και παραδόσεις του πολιτισμού του, αρκεί βέβαια αυτές οι ιδιαιτερότητες και παραδόσεις να μην είναι ασύμβατες με τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Διαπολιτισμική επικοινωνία

Πρόκειται για τη διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα, αλλά και σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς διαφορετικών

⁷ Γ. Νικολάου, (2005), *ό.π.*, σ. 242 – 244

⁸ Εδώ βέβαια μπορεί να ανοίξει ο διάλογος περί γλωσσικών κωδίκων (ελλειμματικών ή διαφορετικών Bernstein *versus* Labov) ή περί «πολιτισμικού αυθαιρέτου και habitus» του Bourdieu, που θα νοηματοδοτούσε σε μεγάλο βαθμό και το πραγματικό πρόβλημα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

πολιτισμών, όπως οι κυβερνητικές υπηρεσίες, οι επιχειρήσεις, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα Μ. Μ.Ε. Περιλαμβάνει λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μέσω διαφόρων κωδίκων».

Η διαπολιτισμική επικοινωνία προσεγγίζεται διεπιστημονικά, αφού πολλές επιστήμες ή επιστημονικοί τομείς συνεισφέρουν στη μελέτη της, την ερμηνεία της και την αξιοποίησή της. Η διεξαγωγή της τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό φωτίζεται από την επιστημονική έρευνα και γνώση διαφόρων επιστημών, των οποίων τα πορίσματα αξιοποιούμε προς όφελός της. Στο παρακάτω σχήμα φαίνεται ότι η διεπιστημονική διάσταση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Κάτω από την πίεση των εξελίξεων η επικοινωνία αποκτά μια ξεχωριστή σημασία, αφού μπορεί να συμβάλει στη μείωση της έντασης που δημιουργείται απ' τη συνάντηση ανθρώπων από διαφορετικά μέρη του πλανήτη. Σύμφωνα με τον Hohmann⁹, η διαπολιτισμική αγωγή έχει στόχο: α) Τη συνάντηση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας. β) Τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά τη συνάντηση. γ) Τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού». Η συνένωση του πολιτισμού με την επικοινωνία αναδύει ευκαιρίες αλλά και προβλήματα. Ένα βασικό πρόβλημα είναι η μη κατανόηση και σωστή χρήση της γλώσσας υποδοχής. Μέσω της γλώσσας μεταβιβάζονται τα μηνύματα. Δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας έχουν επίπτωση στην επικοινωνία, αφού το μήνυμα δεν γίνεται αντιληπτό απ' τον παραλήπτη και δεν μπορεί να αποκωδικοποιηθεί.

Για το λόγο αυτό, προκειμένου να γεφυρωθούν γλωσσικές διαφορές, υιοθετήθηκαν προγράμματα-δράσεις σε επίπεδο Ευρωπαϊκών Κρατών. Με τη συνθήκη Μάαστριχτ (άρθρα 126, 128) αναγνωρίζεται η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, που συμβάλλει στην ανάπτυξη των πολιτισμών. Με τη Λευκή Βίβλο τονίζεται η πάλη ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό με στόχο να αποφευχθεί κάθε μορφή διάκρισης. Με το πρόγραμμα Σωκράτης-Comenius, δράση 2, επιχειρείται η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων, καθώς και η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, ως μέτρο ενάντια στο ρατσισμό και την ξενοφοβία¹⁰.

Πρόβλημα επίσης είναι και ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος. Έρευνες σε σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα απέδειξαν ότι αυτά προσφέρουν δομικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις για τη διατήρηση και διαίωνιση των προκαταλήψεων.

⁹ M.H. Hohmann - H. Reich (Hrsg), (1989), *Ein Europa fuer mehrheiten und minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, New York: Maxmann Muenster, σ. 16

¹⁰ Πρόγραμμα Σωκράτης, 1997-2000, σ. 58 – 59

«Φανερά ή άδηλα, μεταφέρονται στερεότυπα, προκαταλήψεις και πρακτικές διάκρισης μέσα στην εκπαίδευση»¹¹.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις περί «εθνικού εαυτού» και «εθνικού άλλου», που προκύπτουν από την ανάλυση περιεχομένων των σχολικών βιβλίων και οι αντίστοιχες κοινωνικές αναπαραστάσεις, στερεότυπα και κοινωνικές αποδόσεις των εκπαιδευτικών, εισηγούνται ότι η ελληνική εθνική ταυτότητα βιώνεται ως εάν να βρίσκεται υπό απειλή¹². Ο πολιτισμικός ρατσισμός παρεμποδίζει την επικοινωνία, αφού διαμεσολαβεί η αξιολογική κρίση για «ανώτερους» και «κατώτερους» πολιτισμούς.

Στη διαπολιτισμική επικοινωνία πρέπει να ξεπεραστούν τα εμπόδια της γλωσσικής διαφοράς και της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς εξαιτίας της πολιτισμικής προέλευσης, αναζητώντας ομοιότητες που ενώνουν. Είναι, δηλαδή, σημαντικό ο πομπός να μεταδίδει το μήνυμα μ' ένα σαφή τρόπο. Αν αυτό δεν γίνεται και ο κώδικας προσκρούει στο διαφορετικό κώδικα του αποδέκτη, το μήνυμα δεν αποκωδικοποιείται, η πληροφορία δεν εγγράφεται στο γνωστικό απόθεμα και δεν υπάρχει δυνατότητα ανάκλησης¹³. Σε μια εκπαιδευτική διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, η επιτυχής επικοινωνία είναι η προϋπόθεση για την αποτελεσματική μεταφορά της γνώσης.

Επίλογος

Αντιλαμβανόμαστε από όλα τα παραπάνω ότι δεν παίζει ρόλο μόνο η γνώση της γλώσσας, αλλά και η κουλτούρα του καθενός, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις. Στην σχολική τάξη εμπλέκονται παιδιά με διαφορετικές, προγενέστερες γλωσσικές δομές και συμπεριφορές και καλούνται να ξεπεράσουν την ανομοιογένειά τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ανάλογα με τα σχολικά αιτούμενα¹⁴. Το σχολείο απεικονίζει την πολλαπλότητα του συνόλου της κοινωνίας σε ανοικτή μορφή, όσο και το ζητούμενο για τη δημιουργία συνθηκών εξισορρόπησης των ανισοτήτων στις ίδιες ευκαιρίες μάθησης που ανάγονται στην προέλευση των μαθητών¹⁵. Ένα πολυσύνθετο πλέγμα σχέσεων ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες μας καθιστά προνομιούχους παρατηρητές των πολιτιστικών στοιχείων, που εμπλέκονται σε όλα τα βήματα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

¹¹ Α. Γκότοβος, (1996), *ό.π.*, σ. 66

¹² Θ. Δραγώνα, (1997), «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογική στρατηγική αντιμετώπισης», στο: «*Τι είναι' η πατρίδα μας*», *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα, (επ.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 72

¹³ Β. Τοκατλίδου, (1986), *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα: Οδυσσεάς, σ. 41-42

¹⁴ Μ. Καπετανίδου, (1996), *Κατανόηση και παραγωγή κειμένου: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*, Αλεξανδρούπολη, σ. 23

¹⁵ Δ. Ζάχαρης, (1995), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Τόμος Α', Ιωάννινα, σ. 175

Η περίσταση επικοινωνίας στην τάξη διασαλεύεται από την αντανάκλαση των νέων συνθηκών, που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι». Επιπλέον παράγοντες που δημιουργούν εμπλοκή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι:

➤ Οι διαχωριστικές γραμμές που ενθαρρύνουν την κοινωνική διάκριση και τον πολιτισμικό ρατσισμό¹⁶.

➤ Η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

➤ Πρόβλημα μπορεί να είναι και η απόπειρα κατάργησης της διαφοράς των κουλτούρων, με την προσποίηση της απεριόριστης αναγνώρισης αυτών¹⁷.

➤ Η έκφραση επιθετικότητας που οδηγεί σε ανοιχτή ρήξη και πολιτισμική σύγκρουση.

Οι προαναφερθέντες παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο, μιας και οι στάσεις που έχουμε αποκτήσει για διάφορα κοινωνικά θέματα, διαμορφώνονται σε πολύ μικρή ηλικία και πολλές φορές είναι σταθερές και αντιστέκονται στην αλλαγή¹⁸. «Η σημερινή συγκυρία χαρακτηρίζεται λοιπόν από αναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών όρων, με βάση τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν να εντάσσουν τον εαυτό του, ως μέλη του κοινωνικού συνόλου: οι έννοιες όπως αυτές του πολίτη, της εθνικότητας, της εθνικής ταυτότητας βρίσκονται σε διαδικασία επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου τους»¹⁹.

Η αποδοχή της πολιτισμικής ετερογένειας θριαμβεύει στη θεωρία, αλλά πάσχει στην πράξη. Λογικά δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη στάση και τη συμπεριφορά του «άλλου», χωρίς να γνωρίζουμε ποιος είναι ο άλλος και από πού προέρχεται. Το λάθος που κάνουμε είναι να οδηγούμαστε σε γενικεύσεις και ατεκμηριώτες θέσεις για τον «άλλο». Αυτού του είδους οι στερεοτυπικές σκέψεις, οι προκαταλήψεις και η ξενοφοβία, υψώνουν, όπως είδαμε, διαχωριστικές γραμμές και θέτουν όρια ανάμεσα στη μια και στην άλλη πλευρά. Η εκπαίδευση μπορεί να καταστεί ο χώρος διαπραγμάτευσης των διαφόρων ταυτοτήτων, το προνομιακό πεδίο όπου οι νέοι θα μάθουν να ζούνε μαζί, το έδαφος όπου θα ριζώσει η πεποίθηση για μία νέα συλλογικότητα, όχι πλέον «εξ αίματος» αλλά εκ της παραμονής, η οποία όμως μπορεί να είναι το ίδιο ισχυρή, αφού ακουμπάει σε κοινές παραδοχές και εξίσου κοινές επιδιώξεις. Για να συμβεί αυτό απαιτείται η αποδοχή από όλους ότι το βασικό επικοινωνιακό εργαλείο, η γλώσσα, θα πρέπει να κατέχει σημαντική θέση μέσα στο πρόγραμμα του σχολείου και να αποτελεί προτεραιότητα για όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς.

¹⁶ G.S. Tsiakalos, (1982), *Ausländische Kinder im Kindergarten*, Herder, σ. 98

¹⁷ C. Levi- Strauss, (1987), *Φυλές και Ιστορία*, 4η έκδοση, Αθήνα: Μπάικρον, σ. 22

¹⁸ Δ. Γεώργας, (1995), *Κοινωνική Ψυχολογία*, Τόμος Α', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 122

¹⁹ Ε. Αβδελά, (1997), «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" κι οι "άλλοι"», στο: Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα, (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*», *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 27 - 28

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Drucker P., (1996), *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg
- Essinger H., (1988), «Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung», στο: G. Pommerin, *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt
- Essinger H., (1990), «Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften», στο: *Die Bruecke*, 52, σ. 22 – 31
- Hohmann M.H. & Reich H. (Hrsg), (1989), *Ein Europa fuer mehrreiten und minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, , New York: Maxmann Muenster
- Levi- Strauss C., (1987), *Φυλές και Ιστορία*, 4η έκδοση, Αθήνα: Μπάριον
- Nieke W., (1995), *Interkulturelle Erziehung und Bildung*
- Reich H., «Intercultural Education in Germany», in: *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 4, 3/1994, σ. 14 - 24
- Tsiakalos G.S., (1982), *Ausländische Kinder im Kindergarten*, Herder
- Αβδελά Ε., (1997), «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: “εμείς” κι οι “άλλοι”», στο: Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα, (επιμ.), «*Τι είν’ η πατρίδα μας;*», *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Γεώργας Δ., (1995), *Κοινωνική Ψυχολογία*, Τόμος Α', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γκότοβος Α., (1998), *Ρατσισμός, κοινωνικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, Β' έκδοση, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – ΓΓΛΕ
- Γκότοβος Α., (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δραγώνα Θ., (1997), «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογική στρατηγική αντιμετώπισης», στο: «*Τι είναι’ η πατρίδα μας*», *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα, (επ.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Ζάχαρης Δ., (1995), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Τόμος Α', Ιωάννινα
- Καπετανίδου Μ., (1996), *Κατανόηση και παραγωγή κειμένου: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*, Αλεξανδρούπολη
- Νικολάου Γ., (2004), *Διαπολιτισμική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Νικολάου Γ., (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τοκατλίδου Β., (1986), *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Ετερότητα, εκπαιδευτικές ανισότητες και εκπαιδευτικοί

Παντελής Κυπριανός

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Οι δυτικές κοινωνίες, ανάμεσα τους και η ελληνική, ως χώρες υποδοχής μεταναστών, μεταβάλλονται όλο και περισσότερο σε πολυπολιτισμικές. Η παρουσία των μεταναστών θέτει νέα προβλήματα στις χώρες υποδοχές, μεταξύ άλλων και στο σχολείο. Όπως και ορισμένα ελληνόπαιδα, αρκετά παιδιά μεταναστών έχουν δυσκολίες στο σχολείο και συγκαταλέγονται στις ομάδες με υψηλή συγκριτικά σχολική διαρροή και σχολική αποτυχία. Επιδίωξη του παρόντος κειμένου είναι η ακτινογράφηση της κατηγορίας αυτής των μαθητών, ημεδαπών και αλλοδαπών, και η αποτύπωση της σχολικής τους διαδρομής με απώτερο στόχο τη διατύπωση ιδεών και προτάσεων για την προώθηση της ετερότητας στο σχολείο και την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας.

Λέξεις-κλειδιά

εκπαίδευση, ετερότητα, ισότητα, οικογένεια, συνεργασία.

Συγκρότηση Αντικειμένου

Αντικείμενο της θεματικής του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι η στήριξη δύο ομάδων μαθητών: αυτών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και εκείνων που, για διάφορους λόγους, συναντούν δυσκολίες στο σχολείο με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν το φάσμα της σχολικής αποτυχίας.

Ποιές είναι αυτές οι δύο ομάδες; Από τις σχετικές έρευνες συνάγεται ότι δύο κοινωνικές ομάδες αντιμετωπίζουν εντονότατα το πρόβλημα: τα παιδιά των αγροτών, τα αγόρια κατά πρώτο λόγο, και τα παιδιά των εργατικών στρωμάτων, κατά μείζονα λόγο στις λαϊκές γειτονίες των πολεοδομικών συγκροτημάτων της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης.

Όσον αφορά τις ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αυτές ποικίλουν. Για λόγους οικονομίας τις κατατάσσουμε σε δύο υπο-ομάδες. Μη Έλληνες και Έλληνες πολίτες, κατ' αρχήν οι οποίοι έχουν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και συναντούν δυσκολίες με την χρήση της ελληνικής γλώσσας. Στην κατηγορία αυτή υπάγονται Έλληνες της διασποράς ή πρώην μετανάστες οι οποίοι, μετά από μακρόχρονη παραμονή στο εξωτερικό, επιχειρούν να ενταχθούν στο νέο σχολικό περιβάλλον. Στην ίδια κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε και δύο άλλες ομάδες: ομάδες (όπως η

μουσουλμανική κοινότητα της Θράκης) οι οποίοι για λόγους ιστορικούς, γεωγραφικούς και κοινωνικούς δυσκολεύονται με την ελληνική γλώσσα και το σχολείο και σχετικά ολιγάριθμες ομάδες –νομαδικές ως επί το πλείστον (τσιγγάνοι και νομαδικοί ποιμένες κατά κύριο λόγο) οι οποίοι λόγω πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και της φύσης των οικονομικών τους δραστηριοτήτων είτε αδυνατούν να πάνε τακτικά στο σχολείο είτε επενδύουν συγκριτικά λιγότερο σ' αυτό (Kiprianos, Balias, Passas, 2003).

Δυσχέρειες και όρια της παιδαγωγικής παρέμβασης

Οι προαναφερθείσες ομάδες είναι ετερογενείς. Ορισμένες είναι ελληνόφωνες, άλλες αλλόφωνες γεγονός που αποβαίνει σημαντικό για τη σχολική διαδρομή των παιδιών ιδιαίτερα στις αρχές. Από την άλλη πλευρά οι αλλοδαποί ανήκουν σε διαφορετικά έθνη, διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και έχουν ανόμοιο πολιτισμικό υπόβαθρο. Αρκετοί, κατά τεκμήριο οι υπήκοοι των πλουσιότερων κρατών, δυτικών κατά πρώτο λόγο (Αμερικανοί, Γάλλοι, Γερμανοί, Ιταλοί, Άγγλοι) αλλά και μη (Ιάπωνες), διαθέτουν δικά τους σχολεία στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Το ίδιο πράττουν τα τελευταία χρόνια κι άλλες κοινότητες (Ρώσοι, Πολωνοί, Ουκρανοί) οι οποίοι ίδρυσαν σχολεία ή πολιτισμικά σωματεία στην Αθήνα και σε άλλες πόλεις. Αρκετοί συνεπώς από τους αλλοδαπούς έχουν δικά τους σχολεία. Οι άλλοι, κατά τεκμήριο οι προερχόμενοι από τις λιγότερο εύπορες οικονομικά χώρες συχνάζουν -ή έχουν την υποχρέωση- το ελληνικό σχολείο. Η διαπίστωση χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς θέτει νέες προκλήσεις στο ελληνικό σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι δεν απευθύνονται γενικώς σε παιδιά αλλοδαπών αλλά συγκεκριμένων εθνικά ομάδων από φτωχά κατά τεκμήριο κοινωνικά στρώματα με συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Η προηγούμενη διαπίστωση μας οδηγεί σε μία γενικότερη: η πλειονότητα των παιδιών της ομάδας που μας απασχολεί εδώ προέρχονται από μειονεκτούντα, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η επισήμανση δεν πρέπει, ωστόσο, να μας κάνει να λησμονήσουμε μία μεγάλη διαφορά με ποικίλες επιπτώσεις –θα τις δούμε αναλυτικότερα παρακάτω- σε παιδαγωγικό επίπεδο: ορισμένα από τα παιδιά αυτά είναι Έλληνες, τα άλλα μη Έλληνες.

Πώς παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός στην προκειμένη περίπτωση; Το ζήτημα τίθεται αλλιώς στην πρωτοβάθμια και αλλιώς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική σκοπιά η ηλικία των παιδιών παίζει σημαίνοντα ρόλο. Από τις μελέτες της ψυχολογίας, του Jean Piaget κατά πρώτο λόγο, γνωρίζουμε ότι τα μικρά παιδιά είναι ατομοκεντρικά και ότι προοδευτικά –κυρίως στην ηλικία των 8-9 χρόνων- συγκροτούν οργανωμένες και ιεραρχημένες ομάδες με κανόνες (Ρεϊμόν-Ριβιέ, 1989). Γνωρίζουμε ακόμη ότι η ηθική στα παιδιά, κατά μέσο όρο, μέχρι τα 10 με 11 τους χρόνια είναι *εξωτερική*, δηλαδή ετερόνομη και ότι στη συνέχεια κατακτούν την ηθική τους αυτονομία. (Piaget, 2000). Τέλος,

το ίδιο διάστημα αποκτούν τις νοητικές εκείνες δομές οι οποίες καθιστούν δυνατή την αφαιρετική σκέψη.

Οι αρχές αυτές μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε ορισμένες γενικές προτάσεις οι οποίες επαληθεύονται από τις εμπειρικές έρευνες. Από τη στιγμή που τα μικρά παιδιά δύσκολα διακρίνουν τον Άλλο μπορούν ευκολότερα να τον αποδεχτούν. Οι διαδικασίες αποδοχής είναι συνεπώς απλούστερες στην παιδική ηλικία και με την έννοια αυτή η συνύπαρξη ευχερέστερη. Το νηπιαγωγείο μ' άλλα λόγια μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος συνύπαρξης των παιδιών από διαφορετικές, πολιτισμικά και εθνικά, ομάδες. Προϋπόθεση γι αυτό είναι η υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς των ενδεδειγμένων παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών που φέρνουν εύκολα τα παιδιά σε επαφή και καλλιεργούν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Τα πράγματα τίθενται διαφορετικά στο δημοτικό σχολείο. Αν στις ηλικίες των 8 με 9 χρόνων συγκροτούνται ομάδες με βάση ορισμένα κριτήρια και κανόνες και αναδεικνύονται ηγέτες, η όλη διαδικασία απαιτεί ιδιαίτερη μέριμνα από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Κάθε διαδικασία συγκρότησης ομάδας ενεργοποιεί –και φυσικοποιεί κατόπιν- τη διάκριση του Εμείς από τον Άλλο και δίνει υπόσταση σε μία εικόνα για τους μεν και τους δε. Η διάκριση είναι παιδαγωγικά κρίσιμη από δύο σκοπιές: από αυτή των συγκροτησιακών κριτηρίων της ομάδας και από τα άτομα που συγκροτούν τον Άλλο. Ενδέχεται η εν λόγω διαδικασία να αποτελέσει την πρώτη επίσημη διάκριση με κριτήρια (όπως η εθνότητα, η γλώσσα, το χρώμα και το φύλλο) τα οποία ακυρώνουν την ετερότητα, αναπαράγουν και ιεραρχούν τη διαφορά,

Κάτι ανάλογο μπορεί να λεχθεί και για την περίοδο της μετάβασης – συμπίπτει συνήθως με τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού– από την ετερόνομη στην αυτόνομη ηθική κρίση. Ενώ στην πρώτη περίοδο το παιδί θεωρεί καλό ή κακό εκείνο που του λένε οι άλλοι –συνήθως εκπαιδευτικοί και γονείς- στη συνέχεια κρίνει μονάχο του. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός –και τα σημαίνοντα για τα παιδιά πρόσωπα- οφείλει να εργάζεται με τρόπο που να ενισχύει την αυτόνομη κρίση του παιδιού στην κατεύθυνση της προαγωγής των θεμελιωδών δημοκρατικών αρχών και αξιών (Μπάλιας, 2004).

Αλλιώς τέλος, τίθεται το ζήτημα της στάσης του εκπαιδευτικού στα παιδιά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διαθέτουν και ηθική κρίση αυτόνομη και τις νοητικές δομές της αφηρημένης σκέψης. Η διπλή αυτή δυνατότητα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ενεργούν με γνώμονα την προώθηση της αυτενέργειας του παιδιού και την προώθηση της ηθικής τους κρίσης. Την ίδια στιγμή, όμως, θέτει και περιορισμούς. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν εικόνες του κόσμου και των άλλων, έχουν εσωτερικεύσει αρχές και αξίες. Οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς, επιφορτίζονται στη φάση αυτή το δύσκολο έργο να προάγουν ιδέες και απόψεις σε αντιπαράθεση συχνά με διαμορφωμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις και εσωτερικευμένες έξεις.

Οι γενικές αρχές που διατυπώσαμε μέχρι εδώ είναι αναντίρρητα χρήσιμες στον εκπαιδευτικό αλλά δεν εξαντλούν το ζήτημα της παιδαγωγικής σχέσης παιδαγωγού / παιδαγωγούμενων. Το σχολείο συνιστά μία κοινότητα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης (ανάλογα με την περίπτωση της μικρο-κοινωνίας ή εν γένει της κοινωνίας) η οποία ορίζει, εν μέρει τουλάχιστον, το σκοπό ή τους σκοπούς του. Το σχολείο, από την άλλη πλευρά, δεν συνιστά απλή ομάδα ατόμων αλλά κοινότητα, συντιθέμενη από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Κάθε μία από τις ομάδες αυτές συγκροτεί δική της διακριτή ομάδα με ξεχωριστό βάρος στην εκπαιδευτική διαδικασία: ταυτόχρονα και οι τρεις βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τις άλλες δύο και βαραίνουν από κοινού στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολείου. Για το μπορέσουμε, κατά συνέπεια, να παρέμβουμε προς την επιθυμητή κατεύθυνση οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας τις δύο αυτές παραμέτρους.

Ετερότητα και πολυπολιτισμικότητα

Η διαδικασία συγκρότησης του κράτους-έθνους, από τον 16^ο αιώνα μέχρι στις μέρες μας σηματοδοτεί την ακύρωση της διαφορετικότητας σ' όφελος της ταυτότητας. Ακόμη και η Γαλλική επανάσταση η οποία θεμελιώνεται στις βασικές διαφωτιστικές αρχές της οικουμενικότητας και της ανοχής δρομολογεί μία άτεγκτη πορεία εξάλειψης του τοπικού (γλώσσα, τρόποι οργάνωσης και συμβίωσης) και της αφομοίωσής του από το επίσημο, το εθνικό. Καταλυτικός υπό το πρίσμα αυτό είναι ο ρόλος της διαμορφούμενης τυπικής εκπαίδευσης η οποία λειτουργεί ως ο κατεξοχήν μηχανισμός ομογενοποίησης της κοινωνίας.

Παρά τις αντίθετες θεωρήσεις, κυρίως των ρομαντικών στοχαστών, του Herder κατά μείζονα λόγο, με διάφορες μορφές και ιδεολογίες (κυρίως αυτή της πολιτισμικής ανωτερότητας) η αρχή της αφομοίωσης κυριάρχησε μέχρι το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Αυτό ισχύει ακόμη και για τις ΗΠΑ, την κατ' εξοχήν χώρα υποδοχής μεταναστών, οι οποίες μετά το 1898 επιχειρούν συστηματικά, μέσω κυρίως του σχολείου, να αφομοιώσουν τους πολυάριθμους μετανάστες (Cummings, 1984). Η μόνη σοβαρή αντίδραση στη λογική της αφομοίωσης προέρχεται από τους υπέρμαχους της «προοδευτικής παιδαγωγικής», οι οποίοι, στη συνέχεια του John Dewey, θεωρούν τη διαφορά και την ετερότητα πλούτο για τον καθένα ατομικά και για τις κοινωνίες μας.

Οι αντιλήψεις της αφομοίωσης ιδιαίτερα στην εκδοχή της «πολιτισμικής ανωτερότητας» δοκιμάζονται σκληρά μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο, ιδιαίτερα μετά την αποαποικιοποίηση. Σταθμό στη διαδικασία αυτή- και συμπύκνωση της περιρρέουσας ατμόσφαιρας- αποτελεί το βιβλίο του Claude Levi-Strauss, *Φυλή και Ιστορία*, το οποίο δημοσιεύεται το 1952 – ταυτόχρονα με άλλα «παραγγελμένα», όπως κι αυτό, από την Ουνέσκο. «Ο παγκόσμιος πολιτισμός» γράφει, «δεν μπορεί να είναι τίποτε άλλο από τη συμμαχία, σε παγκόσμια κλίμακα, πολιτισμών που διατηρούν την

αυθεντικότητά τους» (Levi-Strauss, 1987, σ. 77). Παρότι ο Levi-Strauss επιχειρεί να συγκεράσει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες με τα κοινά στοιχεία των επιμέρους πολιτισμών, ο τόνος, την περίοδο αυτή, δίνεται στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο όσο και τις δύο τελευταίες δεκαετίες θέτουν εκ νέου το ζήτημα των σχέσεων ανάμεσα στους πολιτισμούς και τις αξίες. Εφεξής σ' όλες οι δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες ζουν άνθρωποι από διαφορετικές εθνότητες και διαφορετικούς πολιτισμούς. Αν στο παρελθόν προτάνευε η λογική της αφομοίωσής τους από τον κυρίαρχο, εθνικό, πολιτισμό τα πράγματα τώρα είναι συνθετότερα.

Σε φιλοσοφικό επίπεδο ο προβληματισμός αποτυπώνεται στον ορισμό των σχέσεων ανάμεσα στην «αναγνώριση των συλλογικών ταυτοτήτων, το ιδανικό της ατομικής αυθεντικότητας, και την επιβίωση των πολιτισμών» (A. Gutman, 1997: σ. 27). Για να μη μακρηγορήσουμε μπορούμε να θεωρήσουμε ως πλέον δόκιμη πολιτική για το ζήτημα εκείνη που συνδυάζει το σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων και ελευθεριών με το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών και ιδιαιτεροτήτων. Αναντίρροητα η εν λόγω αρχή είναι αρκετά γενική και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής όσον αφορά την εφαρμογή της και εντός και εκτός σχολείου. Από τη μία τα όρια ανάμεσα στις δύο αρχές είναι συχνά δυσδιάκριτα. Από την άλλη, οι κοινωνικές σχέσεις διαπερνώνται από το στοιχείο της δύναμης. Άρα ο σεβασμός προς τις μειονότητες και τις διάφορες ομάδες μπορεί να μείνει χωρίς νόημα καθώς οι κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες καταφέρνουν με το χρόνο να επιβάλλουν τις δικές τους αξίες και να τις αφομοιώσουν.

Σχολικές διαδρομές και εκπαιδευτικές ανισότητες

Το πρόβλημα της συμβίωσης διαφορετικών πολιτισμών δεν είναι άγνωστο σε πολλούς Έλληνες αλλά είναι νέο στην Ελλάδα. Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα μέχρι στις μέρες μας πολλοί Έλληνες, κυρίως μετανάστες, βίωσαν σε διάφορες χώρες τις δυσχέρειες συνύπαρξης των πολιτισμών και της διατήρησης της δικής τους ταυτότητας.

Στην Ελλάδα το ζήτημα τίθεται στη δεκαετία του 1980 και κυρίως του 1990 με την παλιννόστηση αρχικά και την έλευση στη συνέχεια μεγάλο αριθμού μεταναστών, κυρίως από τα Βαλκάνια και τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. 797.093 σύμφωνα με την απογραφή του 2001 σε σύνολο 10.964.080, ο αριθμός των μεταναστών στην Ελλάδα ίσως να ξεπερνά σήμερα το εκατομμύριο και να ανέρχεται κοντά στο 10% του συνολικού πληθυσμού.

Ετερογενείς ως προς την εθνική σύνθεση, οι μετανάστες προέρχονται κοντά 2 στους 3 από τις γειτονικές βαλκανικές χώρες. Λίγο παραπάνω από τους μισούς προέρχονται από τη γειτονική Αλβανία γεγονός που έχει επιπτώσεις στις σχέσεις τους με τους Έλληνες. Κατ' αρχήν σημαντικό τμήμα των Αλβανών πολιτών είναι ελληνόφωνοι – μέλη κατά τεκμήριο της

ελληνικής μειονότητας- γεγονός που διευκολύνει την προσαρμογή τους στο χώρο και τις σχέσεις τους με τους γηγενείς. Από την άλλη πλευρά, η γεωγραφική γειτνίαση σε συνδυασμό με το μεγάλο αριθμό των Αλβανών δημιουργεί δυσκολίες στη συμβίωση και δίνει λαβή σε προστριβές είτε με τις άλλες κοινότητες αλλοδαπών είτε με τους Έλληνες.

Η κατάσταση αυτή αντανακλάται και στο σχολείο. Σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά δεδομένα ο αριθμός των παιδιών των αλλοδαπών προσεγγίζει το 6% των μαθητών του δημοτικού. Ανάμεσα στα παιδιά αυτά το ποσοστό των Αλβανών μαθητών είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο των γονέων τους στο σύνολο αλλοδαπών. Αυτό για δύο λόγους. Αρκετοί μετανάστες, κυρίως Αφρικοί και Ασιάτες, είναι νέοι χωρίς παιδιά. Από την άλλη πλευρά, οι υπήκοοι των πλούσιων χωρών διαθέτουν δικά τους σχολεία και τα παιδιά τους δεν εμφανίζονται στις εν λόγω στατιστικές.

Από τα διαθέσιμα στοιχεία και τις υπάρχουσες μελέτες συνάγεται ότι η σχολική διαδρομή των παιδιών των μεταναστών και των παλινοστούντων είναι λιγότερο «καλή» από την αντίστοιχη των ημεδαπών. Η διαπίστωση αυτή εδράζεται σε τρεις γενικές διαπιστώσεις.

A. Αρκετά παιδιά μεταναστών είτε κατατάσσονται σε χαμηλότερες για την ηλικία τους τάξεις –με αρνητικές συνήθως συνέπειες για την περαιτέρω διαδρομή τους- είτε επαναλαμβάνουν τάξεις.¹

B. Παρά τη συνεχή αύξηση του αριθμού τους στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση, φαίνεται ότι πολλοί αλλοδαποί μαθητές σταματούν το σχολείο μετά το γυμνάσιο –το ποσοστό για τους γηγενείς κυμαίνεται στο 10%.

Γ. Όπως φαίνεται στο σχετικό πίνακα, μέχρι το 2004, το ποσοστό των παιδιών των μεταναστών που συνεχίζουν στο γενικό λύκειο είναι πολύ πιο χαμηλό από το αντίστοιχο των ημεδαπών. Επιπλέον δύο στα τρία παιδιά μεταναστών συνεχίζουν στα ΤΕΕ (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια²) και μόλις ένα στα τρία παιδιά των ημεδαπών.

Πίνακας 1: Γηγενείς, αλλοδαποί, και παλινοστούντες μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1995-2004).

Σχολικό έτος	Γηγενείς (1)	%	Αλλοδ/ ποί (2)	%	Παλι/ ντες (3)	%	2+3	2+3 %	Σύνολο	%
Νηπιαγωγείο										
2001/02										
2002/03	138 304		8032		1309		9341		138304	100
2003/04	125 034		10 911		1789		12700		137734	100

¹ Το 12% σύμφωνα με την έρευνα των Γκότοβου/Μάρκου (2003).

² Με το νόμο 3475/2006 τα ΤΕΕ μετατράπηκαν σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και Επαγγελματικές Σχολές ΕΠΑΣ).

Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης

Δημοτικό										
1995/96	638 409	94,8	7039	1,0	28 010	4,2	35049	5,2	673409	100
1996/97	623 565	93,9	10513	1,6	29 779	4,5	40292	6,1	663827	100
1997/98	598 183	92,5	17361	2,7	30 984	4,8	48345	7,5	646528	100
1998/99	590 446	91,3	28426	4,4	27 687	4,3	56113	8,7	646559	100
1999/00	583 574	90,7	37123	5,8	22728	3,5	59901	9,3	643475	100
2002/03	565 898	89,4	54843	8,6	12494	2,0	67337	10,6	633235	100
2003/04	575 379	89,4	58065	9,0	9868	1,6	67933	10,6	643312	100
Γυμνάσιο										
1995/96	412 364	97,8	1 120	0,3	8 161	1,9	9281	2,2	421645	100
1996/97	396 194	97,3	1 521	0,35	9 177	2,35	10698	2,7	406892	100
1997/98	379 639	96,5	3 014	0,8	10 793	2,7	13807	3,5	393446	100
1998/99	362 372	95,3	5 761	1,5	11 976	3,2	17737	4,7	380109	100
1999/00	346 432	94,0	9219	2,5	12909	3,5	22128	6,0	368560	100
2000/01	335 933	93,5					23179	6,5	359112	100
2002/03	295 344	90,0	22657	6,9	10308	3,1	32965	10,0	328309	100
2003/04	281 211	89,3	25368	8,1	8482	2,6	33850	10,7	315061	100
ΤΕΕ (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια)										
1995/96	156 420	99,2	115	0,1	1 151	0,7	1266	0,8	157686	100
1996/97	157 984	98,9	211	0,15	1 488	0,95	1699	1,1	159683	100
1997/98	158 311	98,6	337	0,2	1 984	1,2	2321	1,4	160542	100
1998/99	136 933	98,2	609	0,4	1 880	1,4	2489	1,8	139422	100
1999/00	141 645	97,3	1169	0,8	2715	1,9	3884	2,7	145529	100
2000/1	129 289	96,7					4471	3,3	133760	100
Ενιαίο Λύκειο										
1995/96	277 133	99,2	181	0,1	1889	0,7	2070	0,8	279203	100
1996/97	272 638	99,2	327	0,1	1927	0,7	2254	0,8	274892	100
1997/98	268 007	99,0	527	0,2	2210	0,8	2737	1,0	270744	100
1998/99	262 393	98,7	955	0,4	2443	0,9	3398	1,3	265791	100
1999/00	247 263	98,4	1452	0,6	2521	1,0	3973	1,6	251236	100
2000/01	243 026	98,1					4809	1,9	247835	100
ΤΕΕ + Ενιαίο Λύκειο										
2002/03	342 406	94,9	11367	3,2	6843	1,9	18210	5,1	360616	100
2003/04	330 689	93,7	14786	4,2	7530	2,1	22316	6,3	353005	100

Πηγή: Κυπριανός 2004, ΥΠΕΠΘ.

Πιθανόν τα προαναφερθέντα ποσοτικά δεδομένα να μην είναι αντιπροσωπευτικά καθώς καλύπτουν ένα σχετικά περιορισμένο χρονικό διάστημα και αφορούν στα πρώτα χρόνια εγκατάστασης των μεταναστών τα οποία, κατά τεκμήριο, είναι και τα πιο δύσκολα. Αυτό επιβεβαιώνεται εν μέρει και από έρευνες πεδίου που δείχνουν ότι τα παιδιά των μεταναστών θεωρούν δυσκολότερα τα μαθήματα εκείνα που προϋποθέτουν καλή γνώση της γλώσσας αλλά και μία πρώτη τουλάχιστον επαφή με τον δικό μας πολιτισμό (νεοελληνικά, έκθεση, ιστορία, θρησκευτικά).

Θεωρημένα από μια άλλη σκοπιά -αν και η σύγκριση είναι δυσχερής λόγω της διαφορετικής χρονικής συγκυρίας- τα παιδιά των αλλοδαπών στην Ελλάδα φαίνεται να τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο απ' ότι οι Έλληνες μετανάστες στις δεκαετίες του 1960 και του 1970 στην Δυτική Γερμανία. Η διαπίστωση ενισχύεται κι από το γεγονός ότι οι αλλοδαποί που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο είναι οι λιγότερο ευνοημένοι. Οι μεγάλες δυτικές χώρες (ΗΠΑ, Γερμανία, Γαλλία, Ιταλία αλλά και η Ιαπωνία) διαθέτουν δικά τους σχολεία στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Το ίδιο έκαναν και ορισμένες κοινότητες στην Αθήνα (Ουκρανοί, Πολωνοί, Ρώσοι). Σε κάθε περίπτωση, από τα μέχρι πρόσφατα εμπειρικά δεδομένα συνάγεται ότι η σχολική διαδρομή της πλειονότητας των αλλοδαπών στην Ελλάδα θυμίζει αρκετά την ανάλογη διαδρομή ορισμένων ελληνοπαίδων από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα, γεγονός που παραπέμπει στο ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Από τα επίσημα στατιστικά δεδομένα τεκμαίρεται ότι οι κοινωνικές ανισότητες στην Ελλάδα οξύνθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και μετά. Ορισμένες κοινωνικές ομάδες, τα παιδιά των αγροτών (αγόρια κυρίως) κατά πρώτο λόγο και των εργατών των μεγαλουπόλεων κατά δεύτερο, έχουν συγκριτικά πολύ λιγότερες πιθανότητες να περάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εν γένει και ειδικότερα στα τμήματα υψηλής ζήτησης. Η συγκεκριμένη πορεία αποτελεί έκφραση και συμπύκνωση μίας σχολικής πορείας καθόλα δύσκολης.

Πίνακας 2: Ποσοστά φοιτητών και εργατικού δυναμικού κατά κοινωνική κατηγορία (1959 –1997)

Σχ. έτος	Κατηγορία	Ποσοστά φοιτητών και ενεργού πληθυσμού κατά κοινωνική κατηγορία						
		A	B	Γ	Ε	Ένοπλ. Δυνάμεις	Άλλοι	Σύνολο
1959-60	Φ	17,0	20,5	22,6	12,1	3,3	24,2	100,0
1963-63		15,8	21,9	23,3	12,0	3,0	24,0	100,0
1961	ΕΔ	4,4	12,2	48,0	26,5	6,6	2,4	100,0
1970-71	Φ	12,8	27,0	27,0	21,0	12,0		100,0
1971	ΕΔ	6,0	21,0	35,7	34,8	2,5		100,0
1979-80	Φ	16,0	32,7	17,9	23,1	9,7*		100,0
1981-2		17,7	36,4	16,5	24,3	2,6	2,5	100,0
1983-4		17,3	34,2	11,8	21,6	2,5		100,0

Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης

1981	ΕΔ	11,1	25,7	27,7	31,6	3,9*		100,0
1991-2	Φ	20,7	39,6	9,0	21,6	1,9	7,2	100,0
1993-4		23,1	35,9	8,4	23,3	2,3	7,0	100,0
1991	ΕΔ	14,4	31,3	17,4	27,7		9,2	100,0
1997-8	Φ	27,6	41,9	5,0	19,6	2,3	3,6	100,0
1997	ΕΔ	22,2	28,1	19,3	29,2		1,2	100,0

Πηγή: Κυπριανός, 2006.

Κατασκευή κατηγοριών Ο.Ο.Σ.Α.: Α=Ανώτερη τάξη: ελευθέρια επαγγέλματα, ανώτερα στελέχη, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Β=μεσαία τάξη: υπάλληλοι, μεσαία στελέχη, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Γ= αγρότες που εργάζονται για δικό τους λογαριασμό. Δ= Άλλοι μη εξαρτημένοι εργαζόμενοι (Η κατηγορία αυτή δεν υφίσταται στην κατηγοριοποίηση της ΕΣΥΕ. Άλλοι λογίζονται στην κατηγορία Α και άλλοι στην Ε). Ε= Χειρώνακτες. «Άλλοι»: Όσοι δεν μπορούν να καταταχθούν στις άλλες. Ένοπλες δυνάμεις + Άλλοι.

Η ερμηνεία του φαινομένου είναι σύνθετη. Συναρτάται ασφαλώς με το πολιτισμικό σύμπαν των παιδιών των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων -πτυχή που ανέλυσαν διεξοδικά οι εκπρόσωποι της θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής, ο P. Bourdieu και ο B. Bernstein κατά πρώτο λόγο (Φραγκουδάκη, 1984). Συνδέεται όμως και με δύο άλλες παραμέτρους. Τη μείωση του βάρους του πτυχίου στις κοινωνίες μας ως μηχανισμού κοινωνικής ανοδικής κινητικότητας και στις συντελεσθείσες τις τελευταίες δεκαετίες δομικές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία οι οποίες οδήγησαν μέρος του ελληνικού πληθυσμού στο περιθώριο. (Κυπριανός, 2006).

Ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Βασικές παιδαγωγικές παραδοχές

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις δείχνουν ότι τα όρια παρέμβασης του εκπαιδευτικού τόσο για την καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων όσο και για την, όσο το δυνατόν πιο αρμονική συνύπαρξη των πολιτισμών στη σχολική τάξη στη βάση που επισημίναμε δεν είναι απεριορίστα. Οι μαθητές είναι φορείς αντιλήψεων και αναπαραστάσεων διαμορφωμένων στο χρόνο με τη διαμεσολάβηση του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Από την άλλη πλευρά, το ελληνικό σχολείο δεν έχει πάντα σαφείς στόχους. Αγνοείται και στην καλύτερη περίπτωση υποβαθμίζεται ο ρόλος της προσχολικής αγωγής, η οποία, όπως δείχνουν όλες οι σχετικές έρευνες, αποτελεί προνομιακό θεσμό και για την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών αλλά για την προσφορότερη ένταξη των παιδιών από δύσκολα

περιβάλλοντα, ημεδαπών και αλλοδαπών (Varnava-Skourea, G. & Kassimi, C., 2004). Παράλληλα, ο συγκεντρωτισμός που χαρακτηρίζει παραδοσιακά και συνεχίζει να διακατέχει το ελληνικό σχολείο δεν είναι άμοιρο επιπτώσεων στις πρακτικές της μελών του, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών οι οποίοι δύσκολα παίρνουν ή μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες. Ας προσθέσουμε, τέλος, στα δύο προηγούμενα, μια ελληνική ιδιαιτερότητα, το φροντιστήριο, το οποίο και μόνο που προβάλλει ως «συμπλήρωμα» του σχολείου απαξιώνει το θεσμό και το προσωπικό του.

Για την υπέρβαση των προαναφερθέντων περιορισμών ο εκπαιδευτικός διαθέτει ορισμένες θεμελιώδεις αρχές οι οποίες με τη μία ή την άλλη μορφή επανέρχονται διαρκώς από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Αυτές μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω τρεις:

A. Αφορμώμενοι από το αξίωμα ότι κάθε παιδί αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα και ότι όλα πρέπει να εκκινούν από αυτό οι παιδαγωγοί της *Νέας Αγωγής* και του *Σχολείου Εργασίας* προέκριναν την εξατομικευμένη διδασκαλία. Βασική παραδοχή και παρεπόμενο της αντίληψης είναι η γνώση των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός εστιάζει πριν από όλα στους συνομιλητές του, γνωρίζει τις δυνατότητές τους και προσαρμόζει ανάλογα την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αποδοχή και μόνο αυτής της αρχής σημαίνει την απόρριψη της λογοκρατικής παραδοσιακής παιδαγωγικής που θέλει τον εκπαιδευτικό μεταδότη της γνώσης και το παιδί παθητικό δέκτη. Αντίθετα, η νέα αντίληψη θεμελιώνει την παιδαγωγική διαδικασία στη διαρκή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού /εκπαιδευομένων.

B. Συμπληρωματική προς την προηγούμενη αρχή είναι μια δεύτερη σύμφωνα με την οποία η παιδαγωγική διαδικασία και η μάθηση οφείλουν να στηρίζονται στα βιώματα των παιδιών, να είναι βιωματικές. Με την τήρηση της αρχής αυτής μπορεί να επιτευχθεί μία από τις βασικές προϋποθέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο σεβασμός της ατομικότητας του παιδιού. Από την άλλη πλευρά, η τήρηση της συγκεκριμένης αρχής καθιστά δυνατή την υλοποίηση μίας άλλης βασικής αντίληψης ότι η ετερότητα και η διαφορά είναι πηγές πλούτου και γνώσης.

Ο σεβασμός και η αξιοποίηση των βιωμάτων και η χρήση της βιωματικής μεθόδου συνιστούν σημαντικό μέσο τόσο για την ενεργοποίηση των μαθητών όσο και για την ανάδειξη και δημιουργική αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων. Με τον τρόπο αυτό καταπολεμούνται, σ' ένα βαθμό, και οι ανισότητες στην εκπαίδευση οι οποίες, σύμφωνα με τον Bernstein, οφείλονται και στην επιλεκτική ανάδειξη και προβολή του κόσμου συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, κατά τεκμήριο των κυρίαρχων (Bernstein, 1989).

Γ. Το σχολείο, τέλος, οφείλει να είναι όχι απλά μηχανισμός προετοιμασίας για τη ζωή, αλλά, για να παραφράσουμε τις γνωστές ρήσεις του John Dewey και του Onide Decroly, χώρος ζωής: χώρος δηλαδή αναπόσπαστος από την καθημερινότητα, γεμάτος ζωντάνια που παρέχει

ευχάριστες και δημιουργικές εμπειρίες στα παιδιά. Εκτός από το περιβάλλον και τον κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο η επίτευξη του εν λόγω στόχου προϋποθέτει ορισμένες παιδαγωγικές αρχές ανάμεσα στις οποίες τη δημιουργία συνεργατικού πνεύματος στα παιδιά.

Η συνεργασία και η ομαδική προσπάθεια είναι κρίσιμος παράγοντας για την επίτευξη της διαπολιτισμικής αγωγής στη λογική που αναπτύξαμε. Εκτός από τη σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και το συνακόλουθο παραμερισμό των κάθε είδους διακρίσεων επιτρέπει την ενεργή και δημιουργική αποδοχή θεμελιωδών αξιών όπως ο σεβασμός του άλλου και της διαφοράς και ο δημοκρατικός διάλογος ως αρχής οργάνωσης κάθε κοινωνίας. Η συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδικασία είναι κρίσιμη όχι μόνο για τη συνύπαρξη παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμικούς ορίζοντες στη σχολική τάξη αλλά και τη συγκρότηση ενεργών πολιτών.

Ο εκπαιδευτικός έξω από τη σχολική τάξη

Οι τρεις προαναφερθείσες παιδαγωγικές αρχές είναι θεμελιώδεις για τη διαπολιτισμική αγωγή και την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η παρέμβαση, ωστόσο στη σχολική τάξη δεν αρκεί. Το σχολείο είναι μόνο μέρος της ζωής μας. Οι πρακτικές των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων είναι άρρηκτα δεμένες με τις πρακτικές στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τούτο ισχύει ιδιαίτερα για τις πρακτικές των μαθητών οι οποίες εγγράφουν τις οικογενειακές στάσεις και τις αναπαραστάσεις των γονέων για το σχολείο. Καθίσταται συνεπώς επιβεβλημένη η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σημασία της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει υπογραμμιστεί συχνά και θεωρείται στις μέρες μας δεδομένη. Σημειώνουμε μόνο ότι συνιστά έναν από τους θεμελιώδεις νεωτερισμούς της παιδαγωγικής του Reggio Emilia.³ Αυτό δεν είναι τυχαίο. Εκτός από φορέας πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου, η οικογένεια βαραίνει στη διαμόρφωση των σχέσεων των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς και την πρόσληψη του σχολείου.⁴

Στόχος συνεπώς είναι η σύνδεση του κόσμου του σχολείου με την οικογένεια με απώτερο στόχο την αποφυγή προστριβών και τη τακτική συνεργασία για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Κάθε προστριβή ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια μπορεί να αποβεί μοιραία για τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο εν γένει.

³ Πόλη στη βόρεια Ιταλία, γνωστή για τα προσχολικά της ιδρύματα τα οποία εφαρμόζουν καινοτόμα παιδαγωγική, εμπνευστής της οποίας υπήρξε ο δάσκαλος Loris Malaguzzi.

⁴ Η σημασία συνεργασίας αρχίζει να αποτελεί και στην χώρα μας κοινό τόπο. Διαπερνά τα τελευταία αναλυτικά προγράμματα. Επιπλέον λειτουργούν και οι Σχολές Γονέων με στόχο να καταστήσουν τους γονείς κοινωνούς της διαδρομής των παιδιών τους. Ωστόσο και εδώ έχουν πολλά να γίνουν.

Καταρχάς θέτει υπό αμφισβήτηση τον εκπαιδευτικό στα μάτια των εκπαιδευόμενων, πράγμα που μπορεί να κλονίσει ένα από τα θεμέλια της παιδαγωγικής σχέσης, την αμοιβαία εμπιστοσύνη.⁵ Η αμφισβήτηση του παιδαγωγού από τον παιδαγωγούμενο μπορεί να έχει επιπτώσεις στις πρακτικές του πρώτου. Σε κάθε περίπτωση οι προστριβές διαταράσσουν τις κοινωνικές σχέσεις στο εσωτερικό της σχολικής τάξης με συνέπεια την ακύρωση ενός από τους βασικούς παιδαγωγικούς στόχους, τη συνεργασία και την ομαδική εργασία τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς.

Αυτονόητα η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς εδράζεται στην αμοιβαία αναγνώριση και αποδοχή των διακριτών τους ρόλων. Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία αποδεχόμενοι τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Για την αποφυγή πιθανόν παρεξηγήσεων ως προς τις εκατέρωθεν αρμοδιότητες είναι αναγκαία η όσο το δυνατόν συχνότερη ανταλλαγή απόψεων.

Η εμπλοκή των γονέων στην παιδαγωγική διαδικασία ενδείκνυται και για δύο πρόσθετους παιδαγωγικούς λόγους. Καταρχάς αποφεύγεται ο κατακερματισμός του κοινωνικού κόσμου των παιδιών από δύσκολα κοινωνικά περιβάλλοντα, ιδιαίτερα των μεταναστών. Μία από τις μεγάλες δυσκολίες των παιδιών αυτών έγκειται στη μη επικοινωνία του κόσμου του σχολείου με αυτόν της καθημερινής τους ζωής, της οικογένειας κατά πρώτο λόγο. Έτσι, το σχολείο δεν αποτελεί συνέχεια της καθημερινής ζωής, φαντάζει ως κάτι απόμακρο και δύσκολο με συνέπεια την άρνησή του, τη μειωμένη επένδυση και, τελικά, τη διαρροή και την εγκατάλειψή του. Ακόμη, όμως, κι αν το παιδί εμείνει και συνεχίσει, αυτό γίνεται κατά τεκμήριο με την επιβολή του κόσμου του σχολείου, τη ματαιώση δηλαδή του δικού του, οικογενειακού, κόσμου.

Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου, τέλος, συντελεί στην επίτευξη του μέγιστου στόχου: να τεθεί το σχολείο στο επίκεντρο της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής. Πέρα από την αξιολόγηση του θεσμού και των εκπαιδευτικών το ενδεχόμενο αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό για τη σχολική διαδρομή των παιδιών από δύσκολα κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι συζητήσεις στην γειτονιά και κυρίως στην οικογένεια για το σχολείο το καθιστούν περισσότερο ελκυστικό, ενισχύουν την επένδυση των παιδιών και, κυρίως, επιτρέπουν σε γονείς και παιδιά να αντιμετωπίσουν άμεσα και χωρίς υπεκφυγές τις ενδεχόμενες δυσκολίες.

⁵ Κατά τη γνώμη μου πρόκειται για ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας και ειδικότερα του σχολείου. Αν και δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες, έχω την αίσθηση ότι η δυσπιστία που διαπερνά μεγάλα τμήματα της ελληνικής κοινωνίας για τους θεσμούς διαπερνά και το σχολείο. Αυτό εξηγεί σ' ένα βαθμό τις συχνές προστριβές ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την τάση των φοιτητών να απορρίπτουν σχετικά εύκολα τους διδάσκοντες στα ΑΕΙ και τα ΑΤΕΙ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein, B., (1989), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος (Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών)*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2003) *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Τεύχος Α: Γενική Περιγραφή, Αθήνα, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ.
- Cummings, R., (1984), "The School in a Multicultural Society", in F. P. Besag, J. L. Nelson, *The Foundations of Education: Stasis and Change*, New York: Random House, pp. 283-310.
- Gutmann, A., (1997), «πρόλογος-εισαγωγή» στο Τ. Ταϊήλορ, *Πολυπολιτισμικότητα*, (σ. 27-69), Πόλις: Αθήνα
- Κυπριανός, Π. (2006), «Πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα», στο Σ. Κονιόρδος, Λ. Μαράτου-Αλιμπραντή, Ρ. Παναγιωτοπούλου (επιμέλεια) *Κοινωνικές εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα. Εργασία, Εκπαίδευση, Οικογένεια, Παρέκκλιση*, σ. 201-234, Αθήνα: Σάκκουλας,
- Κυπριανός, Π., (2004), *Συγκριτική Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Kiprianos, P., Balias, P., Passas V., (2003), «Greek Policy towards Immigration and Immigrants», *Social Policy & Administration*, vol. 37, April, no 2, London, pp. 148-164.
- Levi-Strauss, C., (1987), *Race et histoire*, Παρίσι: Denoel.
- Μπάλιας, Σ., (2004), *Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εποχή της δημοκρατίας*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Piaget J., (2000), *Περί παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρεϊμόν-Ριβιέ, Μπ., (1989), *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Varnava-Skoura, G. & Kassimi, C. (2004) *Enfants d'immigrés dans l'école maternelle grecque. Développement de l'écriture et représentations des enseignants. X Xornadas, "Historia, Usos e Aprentizaxe da Linguaxe Escrita"*, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Palacio de Congresos de Santiago de Compostela, España, 14-16 Μαΐου 2004.
- Φραγκουδάκη, Α., (1984), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Διαπολιτισμικότητα στην τάξη

Γιάννης Μαυρομαμάτης

Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης

Περίληψη:

Το άρθρο αυτό αναφέρεται αρχικά στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και στη διαχρονική εξέλιξη των πολιτικών χειρισμού των μεταναστών διεθνώς από τις χώρες υποδοχής που οδήγησε στην αναγκαιότητα για διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Στη συνέχεια το άρθρο ασχολείται με τις νομοθετικές εκπαιδευτικές πολιτικές του ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά των μεταναστών και στο τέλος επικεντρώνεται στην πολυπολιτισμική τάξη προτείνοντας αρχές και διδακτικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στη βελτίωση διδασκαλίας και μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμικές πολιτικές, πολιτισμικό κεφάλαιο, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαθεματικότητα, project, συμμετοχή στο μάθημα, σεβασμός διαφορετικού, αποδοχή, καινοτόμες δράσεις.

Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό αποσκοπεί στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική αγωγή, την εξέλιξη των πολιτισμικών εκπαιδευτικών πολιτικών διεθνώς και στην Ελλάδα. Επισημαίνει επίσης τα συχνότερα προβλήματα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν αναφερθεί. Τέλος, προτείνει ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές στο σχολείο για τη διευκόλυνση διδασκαλίας και μάθησης.

Πολυ-πολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα

Στην πολυ-πολιτισμική μας καθημερινότητα βιώνουμε κινητικότητα αγαθών – ανθρώπων - ιδεών –πληροφοριών – εικόνων, προερχομένων από ποικίλους πολιτισμούς. Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες αποτελούνται από άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Με τον όρο διαπολιτισμικότητα εννοούμε τη διαλεκτική σχέση, συνεχή αλληλεπίδραση και συνεργασία σε μια κοινωνία μεταξύ ατόμων διαφορετικών εθνοτικών ομάδων.

Τις τελευταίες δεκαετίες στο διεθνή χώρο αναπτύχθηκε, αφενός, μια τάση μετατόπισης από την ατομική, ομαδική ταυτότητα και τον εθνοκεντρισμό σε ένα οικουμενικό πολιτισμό – στην Παγκοσμιοποίηση.

Αφετέρου, υπάρχουν τάσεις διατήρησης της εθνοτικής πολιτισμικής ταυτότητας – γλώσσας – ιδιωμάτων – θρησκείας- εθίμων- παραδόσεων.

Το άτομο απομονωμένο στις διεθνείς κοινωνίες των μεγαλουπόλεων επιζητεί ενίσχυση της ταυτότητάς του σε ομάδες που προσφέρουν ασφάλεια, σιγουριά, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης σε έκθεσή του (1977), επισημαίνει πως:

- οι περισσότερες κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητάς τους,
- η πολυ-πολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο
- τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε πολιτισμού πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά,
- για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλισθεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς, χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα αλλά και κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς θεσμούς διαφορετικών πολιτισμών όπως οι κυβερνητικές υπηρεσίες, επιχειρήσεις, εκπαιδευτικά ιδρύματα, Μ.Μ.Ε..

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίδει παιδαγωγική διέξοδο σε προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς υπαγόρευσε στις κυβερνήσεις των πολυπολιτισμικών – πολυεθνικών κρατών τη λήψη κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών και μέτρων ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες και να τις εντάξουν ομαλότερα στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα κάθε κράτους.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασιζόμενη σε ανθρωπιστικές αξίες μεταξύ των άλλων σκοπεύει: α) στη μεταρρύθμιση του σχολείου, ώστε όλοι οι μαθητές να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες, β) στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι σε άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση, γ) στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και της εμπιστοσύνης των μαθητών για συμμετοχή και επιτυχία και δ) στην καλλιέργεια ικανότητας του ατόμου να εξετάζει κοινωνικά φαινόμενα υπό το πρίσμα διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου (Παπάς, 1998, σ. 322).

Η εξέλιξη της διαπολιτισμικής αγωγής σε άλλες χώρες

Στη δεκαετία του '50 στα Αγγλικά σχολεία εμφανίζονται παιδιά μεταναστών από την Κοινοπολιτεία των τέως Αγγλικών αποικιών. Το 1970

καταγράφονται προβλήματα των ξένων αυτών μαθητών. Το 1975 η έκθεση Άγγλων εμπειρογνομόνων επισημαίνει την ανάγκη λήψης μέτρων για βελτίωση όλων των μαθητών στο Αγγλικό σχολείο. Λαμβάνονται μέτρα βελτίωσης της εκπαίδευσης των εθνικών μειονοτήτων δια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να αμβλυνθούν οι φυλετικές διαφορές.

Στη δεκαετία του '60 στον Καναδά και την Αμερική η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως αντίμετρο στη σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών. Ωστόσο, τα μέτρα που ελήφθησαν όπως η ενισχυτική διδασκαλία, η αντισταθμιστική εκπαίδευση, και άλλα, δεν επαρκούσαν για να οδηγήσουν αυτά τα παιδιά στην επιτυχία.

Γύρω στα 1975 στην κεντρική Ευρώπη τα παιδιά των μεταναστών παρουσιάζουν μεγάλο ποσοστό σχολικής αποτυχίας η οποία δεν οφειλόταν μόνο στην περιορισμένη γνώση της γλώσσας διδασκαλίας αλλά και στο γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα των χωρών υποδοχής και οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονταν μόνο σε ένα πολιτισμό, αγνοώντας τις άλλες πολιτισμικές ταυτότητες. Για να βελτιωθεί η κατάσταση ασκούνται ποικίλες εκπαιδευτικές πολιτικές σε εθνικά ή δίγλωσσα σχολεία καθώς και προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας (Verma, 1985). Το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1977), εκδίδει οδηγία για αναγκαία συνεργασία χώρας προέλευσης και υποδοχής μεταναστών με σκοπό την «πιθανή επανένταξη των μαθητών αυτών στη χώρα καταγωγής τους».

Στη Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξελίχτηκε από προσπάθεια αφομοίωσης σε προσπάθεια ένταξης μέσα από τη γλώσσα και κατέληξε σε τάση σεβασμού της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ποικιλίας, (Σάββα, 2005, σ.38).

Εθνοτικές ομάδες στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα κατοικούν διάφορες εθνοτικές ομάδες όπως:

- ✓ Τσιγγάνοι
- ✓ Οικονομικοί μετανάστες
- ✓ Πρόσφυγες
- ✓ Παλιννοστούντες Έλληνες
- ✓ Μουσουλμανική μειονότητα Θράκης – Πομάκοι
- ✓ Αλλοδαποί εργαζόμενοι στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια καταγράφονται περίπου 150 εθνότητες. Παραθέτουμε ενδεικτικά δυο πίνακες εκ των οποίων ο πίνακας 1 παρουσιάζει τις πολυπληθέστερες από αυτές, και ο πίνακας 2 απεικονίζει το πλήθος των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο διάστημα 1995 - 2000.

Πίνακας 1: Μετανάστες στην Ελλάδα

Αλβανοί	1.000.000
Βούλγαροι & Ρουμάνοι	40.000
Ινδοί – Πακιστανοί	20.000
Πολωνοί	90.000
Αιγύπτιοι	50.000
Φιλιπινέζοι	15.000

(πηγή: Δ/ση αλλοδαπών Υπουργείο Δημ. Τάξης, 1998):

Πίνακας 2: Αλλοδαποί μαθητές στην Α/θμια Εκπ/ση σχ. έτη 1995 – 2000

Βαθμίδα Εκπ/σης	Σχ. Έτος 1995-96	Σχ. Έτος 1996-97	Σχ. Έτος 1999-2000
		Αλλοδαποί μαθητές	Αλλοδαποί μαθητές
Α/θμια Εκπ/ση	10.634	11.657	45.598

(πηγή: ΥΠΕΠΘ: Δ/ση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης)

Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται κυρίως στις παρακάτω αρχές:

α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (*empathy*), κατά την οποία ένα άτομο σταδιακά μπαίνει στη θέση του άλλου ατόμου, με το οποίο διαλέγεται και αντιλαμβάνεται καλύτερα πως νοιώθει εκείνο. β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, ενθαρρύνοντας το άτομο να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση και παράλληλα να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες, και αδικίες υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής και του κράτους. γ) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δηλ. καλλιέργεια αλληλο-σεβασμού των ατόμων ενός πολιτισμού προς τα άτομα άλλων πολιτισμών. δ) εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρισμού. Προσπάθεια δηλαδή απαλλαγής από εθνικά στερεότυπα, και προκαταλήψεις που εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών μεταξύ τους (Μάρκου 1997, Νικολάου 2000).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μακροπρόθεσμα μπορεί να ενισχύσει την ανθρωπιστική κατεύθυνση του ελληνικού σχολείου, με την προϋπόθεση αφενός αλλαγής της εθνοκεντρικής κατεύθυνσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και υιοθέτησης οικουμενικών αξιών, και αφετέρου με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να αναπτύξουν θετικές στάσεις προς την διαπολιτισμικότητα (Κοσσυβάκη, 1998).

Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αξίωμα την ισοτιμία των πολιτισμών και προσπαθεί να συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Όπως ο (Δαμανάκης, 1998, σ. 40) το διατυπώνει: <<Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε όλους ντόπιους και ξένους και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή>>.

Κατά τον Μάρκου, (1997, σ. 73-74), η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι << διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως άτομα και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης >>.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται προσπάθεια της παιδαγωγικής να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο. Συνεισφέρει στην ειρηνική αγωγή και στην επίλυση συγκρούσεων. Δίνει έμφαση στα βιώματα και σε πραγματικές εμπειρίες, την αυτονομία, τον αυθορμητισμό και τις ατομικές διαφορές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδυάζει διδασκαλία στη μητρική και στη δεύτερη ξένη γλώσσα, σχετίζεται με την κοινότητα της περιοχής, και επηρεάζεται από τις εμπειρίες των μαθητών (Σάββα, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στις αρχές της δεκαετίας του '80 η Ελλάδα δέχεται κύμα παλιννόστησης Ελλήνων μεταναστών από την Ευρώπη, ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία. Τότε ιδρύονται Σχολεία Παλιννοστούντων, Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα. Η τότε εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ επεδίωκε την αφομοίωση των παιδιών των μεταναστών μέσα από την επίσημη γλώσσα χωρίς να αξιοποιεί το πολιτισμικό κεφάλαιο, τις γνώσεις και τις ικανότητες των παιδιών αυτών. Στα τέλη της δεκαετίας του '80 έρχεται άλλο κύμα «ξένων» μαθητών από την Αφρική, την Ανατολική Ευρώπη, την Ασία και την πρώην Σοβιετική Ένωση.

Η πολιτισμική διαφορετικότητα είναι εμφανής στα σχολεία μας τις τελευταίες δεκαετίες και η Πολιτεία παίρνει μέτρα ώστε τα παιδιά των μεταναστών να ενταχθούν ομαλά στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, για αρκετό καιρό οι εκπαιδευτικοί έβλεπαν τα παιδιά «διαφορετικά», τα θεωρούσαν δυσπροσάρμοστα στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις απαιτήσεις του (Παπαχρήστος, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλο το σχολείο. Ο δάσκαλος οφείλει να συνεργάζεται με τους συναδέλφους, τους μαθητές τους γονείς και εξωσχολικούς φορείς (Δήμο, συλλόγους αλλοδαπών) για να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στην τάξη.

Στα 1996 ψηφίζεται ο Ν. 2413 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» και προσφέρονται νέες δυνατότητες ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ιδρύονται επίσης η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, (ΙΠΟΔΕ). Με τις διατάξεις του Ν.2413/96 προβλέπεται «...ίδρυση σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Τέτοιες σχολικές μονάδες ήταν 20 Σχολεία Παλινοστούντων τα οποία μετεξελίχθηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, διάσπαρτα σε διάφορα μέρη της χώρας κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, για ομογενείς και αλλοδαπούς, καθώς και γηγενείς ή (μειονοτικούς) μουσουλμάνους μαθητές. Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται ειδικά Αναλυτικά Προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων και μειωμένο αριθμό μαθητών ανα τάξη σύμφωνα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές τους ανάγκες, (Νικολάου 2003, 66-67).

Διαπολιτισμικά Προγράμματα

Από το 1997 μέχρι το 2006 το ΥΠΕΠΘ με χρηματοδότηση από το Γ' Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης εφάρμοσε ιδιαίτερη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική με σκοπό τον περιορισμό της σχολικής διαρροής, μέσα από τρία προγράμματα για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Τσιγγάνοι, Μουσουλμάνοι Δυτικής Θράκης, αλλοδαποί και παλινοστούντες) που βασίστηκαν:

- στη σύνταξη κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών
- την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού
- την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τα προγράμματα αυτά ήταν:

1. Εκπαίδευση Παλινοστούντων – Αλλοδαπών Μαθητών: υπό την εποπτεία του Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Γ. Μάρκου.
2. Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων: υπό την εποπτεία του Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Γκότοβου.
3. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων: υπό την εποπτεία της Καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Αθηνών, κας Φραγκουδάκη.

Στόχοι των προγραμμάτων αυτών ήταν:

- α. Η ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική ταυτότητα και την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων των μαθητών, με στόχο την εφαρμογή της διαπολιτισμικής πολιτικής.
- β. Η ευαισθητοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών στον αλληλο - σεβασμό ατόμων διαφόρων εθνοτήτων.

γ. Η ένταξη και συμμετοχή των πολιτισμικών ομάδων σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα σεβόμενο τις ανάγκες τους.

δ. Η εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. (Νικολάου, 2000).

Τα θεσμοθετηθέντα μέτρα για τη διαπολιτισμικότητα στο σχολείο ωστόσο δεν επαρκούν. Όπως η μεγάλη πλειοψηφία της ελληνικής κοινωνίας πιστεύει, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ομοιογενές, μονοπολιτισμικό, και εθνοκεντρικό, μολονότι υπάρχουν στοιχεία (ΙΠΟΔΕ, 2003-04), ότι περίπου το 11% του μαθητικού πληθυσμού είναι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές. Η κυρίαρχη τάση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η αφομοίωση των παιδιών των μεταναστών μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, κουλτούρας και πολιτισμού.

Η διαπολιτισμική αγωγή σήμερα επιδιώκει:

- την μετατόπιση προσανατολισμού του παραδοσιακού στόχου της Ελληνικής εκπαίδευσης, από την ομοιογενοποίηση με άξονες κοινή γλώσσα, ορθοδοξία, πατρίδα, σε προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς την ανάπτυξη με άξονα την οικονομία.
- την ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών
- την παροχή δυνατότητας στους μαθητές να αξιοποιούν στοιχεία του πολιτισμού τους που φέρνουν στο σχολείο
- τη μείωση της επιθετικότητας, άρνησης, αποτυχίας μαθητών και υποβιβασμού της προσωπικότητάς τους, λόγω τόπου προέλευσης (Αβραμίδου 2006).

Στο σχολείο θα μάθουμε να ζούμε μαζί με τους άλλους:

Όπως ο Νικολάου (2000, σ. 306) υπογραμμίζει, η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα είναι το «να μάθουμε να ζούμε μαζί», και βέβαια αυτό καλλιεργείται από την πρώιμη σχολική ηλικία. Ορισμένα μαθήματα όπως η Γλώσσα, η Ιστορία, η Γεωγραφία και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, προσφέρονται για την ανάπτυξη εθνικής ή κοινωνικής ταυτότητας, ένταξης σε ευρύτερα τοπογεωγραφικά πεδία, μετάδοσης ηθικών και πολιτικών αξιών, της *γνωριμίας και αναγνώρισης του Άλλου*.

Ο δάσκαλος μιας πολυπολιτισμικής τάξης αναμένεται να:

- διαθέτει γνώσεις, ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές βοηθώντας τη συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων
- επιτρέπει στους άλλους να είναι διαφορετικοί, να τους ανέχεται και να συμπάσχει, (Αβραμίδου, 2006).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η διαπολιτισμική αγωγή έχει σκοπό να:

- καλλιεργήσει στάσεις και συμπεριφορές στα παιδιά βασισμένες στη συνεργασία το σεβασμό και την κατανόηση
- να διαμορφώσει θετικές στάσεις και συμπεριφορές για τις διαπολιτισμικές αξίες στους εκπαιδευτικούς
- υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς με κατάλληλες διδακτικές τεχνικές και εποπτικά και βοηθητικά μέσα (Παπαχρήστος, 2001).

Πολιτικές διαχείρισης πολυπολιτισμικότητας

Η εξέλιξη των πολιτικών διαπολιτισμικής αγωγής στη χώρα μας ακολούθησε τις εξής φάσεις:

- Αφομοίωση
- Ενσωμάτωση
- Διαπολιτισμικότητα
- Πολυπολιτισμική προσέγγιση – διαχείριση

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα αρχικά εκδήλωνε έντονες αφομοιωτικές και «συμμορφωτικές» πιέσεις. Από το 1995 και μετά ακολουθεί συστηματική προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης. Με τον όρο «ένταξη» δεν εννοούμε την παθητική διαδικασία που συναρτάται άμεσα με την αφομοίωση του μετανάστη, αλλά την «ενεργητική διαδικασία μεταλλαγής» της πραγματικότητας με την πρόσληψη νέων στοιχείων που εισάγει ο ίδιος ο μαθητής, (Μουσούρου, 1991, σ.113).

Η αποτελεσματική διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί καταλληλότητα:

- των αναλυτικών προγραμμάτων
- του διδακτικού υλικού
- των διδακτικών προσεγγίσεων
- της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Οι Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα μαζί με τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι οι σχολικές δομές των οποίων αποστολή είναι η υποδοχή και ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης άρχισαν με τις Τάξεις Υποδοχής, (Τ.Υ), (1980-81), και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, (Φ.Τ.), (1982-83) με στόχο την ομαλή προσαρμογή και ένταξη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και το κοινωνικό περιβάλλον των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών. (Γούσης, 1998).

Ωστόσο, όπως ο (Δαμανάκης, 1998, σ. 315-316) επισημαίνει: «ενώ οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. αποσκοπούσαν στην ομαλή προσαρμογή των μαθητών στην

υπάρχουσα κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, παραμελείται το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών και προωθείται άμεσα ή έμμεσα η αφομοίωσή τους. Αυτή η πολιτική όπως διεθνείς έρευνες δείχνουν οδηγεί τους μαθητές σε περιθωριοποίηση και αδιέξοδα, αντί σε αφομοίωση από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής».

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- Σεβασμός ιδιαιτεροτήτων διαφορετικών μαθητών
- Αξιοποίηση πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών, (γλώσσας, εθίμων)
- Αποδοχή θρησκευματος - εμφάνισης – συνηθειών, εθνοτικών ομάδων
- Εξατομικευμένη διδασκαλία, με γνώμονα τις ανάγκες κάθε μαθητή
- Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Είναι χρήσιμο για το δάσκαλο της πολυπολιτισμικής τάξης να γνωρίζει ότι:

- Είναι καθοριστική και προηγείται στην τάξη η εδραίωση της συναισθηματικής ψυχολογικής ασφάλειας του αλλοδαπού μαθητή.
- Πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στον επικοινωνιακό και όχι στον ακαδημαϊκό λόγο.
- Αποτελεσματικότερες είναι οι διδακτικές τεχνικές που καλλιεργούν την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η αξιοποίηση των πολιτιστικών και γλωσσικών δεδομένων της χώρας προέλευσης του μαθητή βοηθά και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών αλλά και στην αλληλογνωριμία τους, (Νικολάου, 2000, σ. 236).

Όπως η έρευνα στις επιστήμες της αγωγής έχει δείξει, η αξιοποίηση των «δευτερευόντων» μαθημάτων π.χ. της μουσικής, της γυμναστικής, των εικαστικών, του θεατρικού παιχνιδιού, των πολιτιστικών εκδηλώσεων, καλλιεργούν την ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Οι εξωσχολικές δραστηριότητες επίσης, όπως π.χ. οι παιδαγωγικές επισκέψεις αναπτύσσουν τις καλές σχέσεις των αλλοδαπών μαθητών με τους δασκάλους και τους συμμαθητές.

Ο δάσκαλος στην πολυπολιτισμική τάξη οφείλει να:

- Είναι διαλλακτικός, ευαίσθητος
- Ενθαρρύνει την ειρηνική συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων
- Καλλιεργεί την ανοχή και συνεργασία στους μαθητές
- Καλλιεργεί στους μαθητές και να δείχνει σεβασμό στη διαφορετικότητα

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Ολοήμερο Σχολείο

Επειδή στο Ολοήμερο Σχολείο, (Ο/Σ), που θεσμοθετήθηκε με το Ν. 2525/1997 εφαρμόζονται κυρίως βιωματικές και άλλες ψυχοκινητικές δραστηριότητες (χορός, μουσική, θέατρο, ζωγραφική, γυμναστική) το κλίμα συνεργασίας και αποδοχής είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για την καλύτερη ένταξη και σχολική προσαρμογή μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, (Νικολάου, 2000, σ. 305). Με την εγκύκλιο Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002, ορίζονται τα προγράμματα Σπουδών, ωράριο λειτουργίας και ωρολόγιο πρόγραμμα Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μεταξύ των σκοπών της διδασκαλίας του μαθήματος π.χ. της Θεατρικής Αγωγής, στο Ο/Σ περιλαμβάνονται η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η αισθητική καλλιέργεια, η ελευθερία της έκφρασης, η αυτογνωσία και ο αλληλοσεβασμός των μαθητών, καθώς επίσης και η κοινωνικοποίησή τους.

Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου προτείνει μεταμόρφωση του Δημοτικού Σχολείου, όχι μόνο επεκτείνοντας το ωράριό του, αλλά και να αλλάζοντας τη γενική σχολική κουλτούρα στην Ελλάδα. Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, ιδιαίτερα μέσα από δραστηριότητες που δεν θα τους απομονώνουν ή θα τους περιθωριοποιούν, αλλά αντιθέτως θα τους εντάσσουν στην ομάδα των γηγενών μαθητών, απαιτείται περισσότερος χρόνος στο σχολείο που παρέχεται με το θεσμό του Ο/Σ. Το Ο/Σ δίνει τη δυνατότητα για την ομαλή κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και για τη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας με ευχάριστους δημιουργικούς τρόπους όπως, θεατρικό παιχνίδι, μουσική, χορός, αθλητισμός, (Ξανθίδου, 2005, σ. 113).

Διδακτικό υλικό για διαπολιτισμικές τάξεις

Από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (Π.Ι.), και από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων εκδόθηκαν εγχειρίδια σύμφωνα με τις αρχές διδασκαλίας των «ζωντανών γλωσσών», που δόθηκαν ως διδακτικό υλικό στις Τάξεις Υποδοχής, (Τ.Υ.), και στα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.). Το διδακτικό υλικό αφορά δυο επίπεδα, αρχαρίων και προχωρημένων. Για τους αρχαρίους μεγάλων τάξεων προσφέρονται τα βιβλία μαθητή: «Ανοίγω το Παράθυρο 1», μαζί με βιβλίο εργασιών μαθητή και δασκάλου. Επίσης το βιβλίο μαθητή «Γεια σας παιδιά», από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων μαζί με βιβλίο δασκάλου και μαθητή που γράφτηκαν για τα ελληνόπουλα της Γερμανίας. Στους προχωρημένους τα βιβλία «Ανοίγω το Παράθυρο 2», «Μαθαίνω Ελληνικά 2» και βιβλίο δασκάλου που γράφτηκαν για τα ελληνόπουλα αγγλόφωνων χωρών. Για γνωριμία με τον Ελληνικό Πολιτισμό εκδόθηκαν από το Π.Ι. τα εγχειρίδια «Ελληνικός Πολιτισμός 1» και «Ελληνικός Πολιτισμός 2».

Συντάσσεται παράλληλα «Αναλυτικό Πρόγραμμα της διδασκαλίας της Ελληνικής» σε παλινοστούντες μαθητές. Εκδίδονται επίσης «φυλλάδια

με οδηγίες για την επιλογή της ύλης» στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση, από τα σχολικά εγχειρίδια «Νεοελληνική Γλώσσα», και προτάσεις για την οργάνωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, όπως και άλλο φυλλάδιο για τα «προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης παιδιών παλιννοστούντων ομογενών» (Π.Ι., Μάρτιος 1999).

Το Π.Ι. σε μια προσπάθεια εκπαιδευτικής παρέμβασης ώστε να ανταποκριθεί το ελληνικό σχολείο στις ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις πρότεινε επίσης την προσέγγιση της <<Ευέλικτης Ζώνης>>, με την οποία αναμορφώνεται ο σχολικός χρόνος και επιδιώκεται η καλλιέργεια συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, συλλογική προσπάθεια, βιωματική δράση του μαθητή και στην ένταξη στη μαθησιακή ομάδα όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου, έθνους ή της εθνοτικής-πολιτισμικής ομάδας που ανήκουν (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 17).

Ακόμα το Π.Ι. (2003), συντάσσει τα νέα Αναλυτικά προγράμματα ΑΠΠΠΣ και ΔΕΠΣ, στα οποία μέσω της διαθεματικής προσέγγισης των διδακτικών αντικειμένων προσφέρεται καταλληλότερο περιβάλλον ομαλής προσαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Για την αποτελεσματικότερη μάθηση σε πολυπολιτισμικές τάξεις βοηθούν διδακτικές προσεγγίσεις όπως:

Προφορικές ερωτήσεις – συζητήσεις με τους μαθητές

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τη δική τους πολιτισμική ιδιαιτερότητα και ενημερώνουν τους συμμαθητές για τη δική τους κουλτούρα.

Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών είναι ο σημαντικότερος παράγοντας μάθησης. Η τόνωση της αυτοπεποίθησης του «ξένου» και περιθωριοποιημένου μαθητή, η συναισθηματική του ασφάλεια, η συμμετοχή του στην ομάδα, η ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη των κινήτρων για μάθηση αναπτύσσονται ιδιαίτερα μέσω των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας. Τα μέλη της ομάδας αναπτύσσουν αλληλο-αποδοχή και σεβασμό, κοινωνικοποιούνται, ενθαρρύνονται σε συνεργατική δουλειά, έχουν χρόνο για να πάρουν το λόγο μέσα στην ομάδα. Έτσι αναπτύσσονται καλές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Τριλιανός, 1998). Στις ομαδικές συζητήσεις οι μαθητές έχουν ευκαιρίες εμπλουτισμού και βελτίωσης της κατανόησής τους για τα υπο συζήτηση θέματα, ακούγοντας

τις απόψεις των συμμαθητών για το ίδιο θέμα. Επίσης ως μέλη της ομάδας παίζουν περισσότερο θάρρος για να μιλήσουν.

Μέθοδος project

Το *project*, (σχέδιο εργασίας), είναι μελέτη ενός θέματος σε βάθος, που συνήθως αναλαμβάνεται από ομάδα μαθητών ή ολόκληρη την τάξη. Ειδικότερα για τους αλλοδαπούς μαθητές η μελέτη μέσω *project* είναι ελκυστικότερη και αποτελεσματικότερη γιατί αξιοποιεί το μορφωτικό κεφάλαιο που κουβαλούν οι ίδιοι, και βοηθά την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών για αναγνώριση των ικανοτήτων τους από τα άλλα μέλη τη ομάδας. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να εκτελέσουν δραστηριότητες, να συνεργαστούν, όπως η πολιτισμική τους διαφορετικότητα τα κατευθύνει και να συνεισφέρουν τη δική τους οπτική.

Η εκτενής χρήση εποπτικών μέσων (εικόνων- φωτογραφιών – βίντεο, κτο.) είναι επιβεβλημένη ιδιαίτερα για μαθητές που δεν μιλούν ελληνικά, στους πρώτους τουλάχιστο μήνες της φοίτησής τους στο Ελληνικό σχολείο για ευκολότερη επικοινωνία δασκάλου – αλλοδαπών μαθητών.

Μελέτες της χώρας προέλευσης

Σε συνεργασία με τους αλλοδαπούς μαθητές εκπονούνται μικρά *projects* μελέτης της χώρας προέλευσής τους, (χάρτες κόσμου – χώρας προέλευσης μαθητών. Πληροφορίες για τη χώρα, πληθυσμός – πολίτευμα- θρησκεία- εθνικά φαγητά, τέχνες, μουσική, βίντεο, εθνική ενδυμασία, αθλητισμός, κτλ).

Πολιτισμικές εβδομάδες - ημερίδες

Εβδομάδα χώρας προέλευσης. Ανάλογα με τον αριθμό διαφορετικών εθνοτήτων που φοιτούν σε μια τάξη ή σε διάφορες τάξεις του σχολείου μπορεί να οργανωθούν είτε στην τάξη ή εσωτερικές στο σχολείο, ή και ανοιχτές στην τοπική κοινωνία εκδηλώσεις αφιερωμένες σε όλες τις εθνοτικές ομάδες ή σε διαφορετική εθνότητα κάθε φορά. Αφιέρωμα π.χ. στην Αίγυπτο, στην Αλβανία, στη Ρωσία, κτλ., όπου παρουσιάζονται, από τους μαθητές, στοιχεία του πολιτισμού προέλευσης των συμμετεχόντων μαθητών.

Χρήση των υπολογιστών

Εύρεση πληροφοριών στο διαδίκτυο, χάρτες, πληροφορίες για τη χώρα προέλευσης των ξένων μαθητών, δακτυλογράφηση εργασιών μαθητών, εκτύπωση φράσεων, επικοινωνία με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο αποστολή και λήψη μηνυμάτων με σχολεία της χώρας προέλευσης.

Ενεργητική μάθηση με τη συμμετοχή των μαθητών

Λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών του, ο δάσκαλος ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, τραγουδιού, βιωματικής μάθησης, δημιουργίας, μάθησης με πράξη, π.χ. ζωγραφική, μέτρηση, κατασκευές, κτλ.

Παιχνίδια ρόλων

Τα παιδιά μπορεί να αλλάζουν θέσεις με ένα συμμαθητή ή να υποδυθούν ένα ρόλο ενός ήρωα λογοτεχνικού έργου. Έτσι τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους όσον αφορά προκαταλήψεις και διακρίσεις.

Αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών

Είναι πολύ ενδιαφέρον για τα παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς να μπορούν να μιλήσουν και να παρουσιάσουν τη γλώσσα τους στα άλλα παιδιά. Η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών καλλιεργεί τον σεβασμό στον πολιτισμό τους και ενισχύει το αυτοσυναίσθημά τους. Μπορεί π.χ. ο δάσκαλος να διδάξει σε όλα τα παιδιά συχνόχρηστες εκφράσεις π.χ. καλημέρα – καληνύχτα – πως σε λένε – ευχαριστώ - γειά σου, στις γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών και να εκθέσουν τις εκφράσεις αυτές στην τάξη.

Διαπολιτισμικές δραστηριότητες σε μικρά παιδιά

Ο Παπαχρήστος, (2005), προτείνει μερικές παιγνιώδεις δραστηριότητες που αποσκοπούν στη δημιουργία θετικού κλίματος, συγκέντρωσης της προσοχής και κινητοποιούν τα παιδιά. Κάθε παιδί απαντά με τη σειρά και ενθαρρύνονται όλα να μιλήσουν. Τέτοιες δραστηριότητες περιλαμβάνουν:

Παιχνίδια γνωριμίας

Καθισμένα σε κύκλο τα παιδιά με την καθοδήγηση του δασκάλου καταθέτουν τις απόψεις τους, όπως:

- ✓ Το αγαπημένο μου φαγητό είναι...
- ✓ Το αγαπημένο μου παιχνίδι είναι...
- ✓ Μου αρέσει να...
- ✓ Χαίρομαι όταν...
- ✓ Λυπάμαι όταν...

Παιχνίδια επικοινωνίας

Ένα παιχνίδι, «Ο καθρέπτης» αρέσει πολύ στα παιδιά. Παίζεται με τα παιδιά σε ζευγάρια αντικριστά σε μικρή απόσταση. Το παιδί Α κάνει αργά μια κίνηση την οποία επαναλαμβάνει το παιδί Β σαν να είναι ο καθρέπτης του Α. Στη συνέχεια το παιδί Β αρχίζει κίνηση που προσπαθεί να μιμηθεί το παιδί Α. Έτσι διασκεδάζουν τα παιδιά και αποδεικνύεται πως η έλλειψη κοινής γλώσσας δεν αποτελεί εμπόδιο για την ευχάριστη επικοινωνία των παιδιών.

Προβλήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, η ανυπαρξία κατάλληλα διαμορφωμένων αναλυτικών προγραμμάτων και η ελλιπής ενημέρωση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των παλιννοστώντων και αλλοδαπών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, (Δαμανάκης, 1998, σ. 319).

Τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην τάξη εμποδίζουν διάφοροι παράγοντες όπως: 1) οι ενυπάρχουσες στάσεις και προδιαθέσεις, 2) οι διαφορές κατανόησης των γεγονότων, 3) οι προκαταλήψεις και η υποκειμενικότητα, 4) η αναπαραγωγή των στερεότυπων, 5) τα γλωσσικά και σημασιολογικά προβλήματα, 6) ο εθνοκεντρισμός, 7) ο έμφυτος φόβος για καθε τι μη «οικείο», και η έλλειψη εμπιστοσύνης. (Γεώργας, 1995).

Τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών που επαναπατριζονται, καθώς και τα αλλοδαπά παιδιά που ζουν στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης που ανάγονται τόσο στην περίοδο της κοινωνικοποίησής τους στις χώρες υποδοχής, όσο και στη συγκεκριμένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας μας επειδή όλα αυτά τα παιδιά έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, τη γλωσσική και πολιτισμική τους διαφοροποίηση από το ντόπιο πληθυσμό (Μάρκου 1997).

Μερικά από τα κυριότερα προβλήματα που αναφέρουν Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι:

- ✓ Η ανομοιογένεια των μαθητών (ως προς την καταγωγή – κουλτούρα- γλώσσα-θρησκεία και κώδικες συμπεριφοράς) στις Τάξεις Υποδοχής
- ✓ Η διαφορά των μαθησιακών αναγκών μεταξύ μαθητών στις Τ. Υ.
- ✓ Η έλλειψη εποπτικών μέσων και εγχειριδίων της ελληνικής για ξενόγλωσσα παιδιά

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επισημαίνουν την ανάγκη για:

- ✓ Εξειδικευμένη κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- ✓ Συνεργασία διδασκόντων στα Φ.Τ. και Τ. Υ. με τους διδάσκοντες στις κανονικές τάξεις
- ✓ Ενίσχυση του μαθησιακού περιβάλλοντος των αλλοδαπών μαθητών με την ενίσχυση της ελληνομάθειας των γονέων τους

Στάσεις των εκπαιδευτικών προς μαθητές διαφορετικών πολιτισμών

Ερευνητικά ευρήματα (Νικολάου, 2000), δείχνουν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γενικά είναι βαθιά προσηλωμένοι στις αρχές της Δημοκρατίας και σεβασμού των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και του

πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, έχουν θετική στάση προς τους αλλοδαπούς μαθητές και ευνοούν τις επαφές και την επικοινωνία των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί στην μεγάλη τους πλειοψηφία τείνουν να εξασφαλίζουν στις τάξεις τους κλίμα συνεννόησης, δικαιοσύνης και αποδοχής, χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές.

Επίλογος

Από τα παραπάνω φαίνεται πως η παρουσία μαθητών διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής καταγωγής επιβάλλει νέο προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου, μέσω μιας εσωτερικής μεταρρύθμισης του σημερινού εθνοκεντρικού ελληνικού σχολείου (Πανταζής, 2003, σ. 104). Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο δεν μπορεί να είναι πνευματική ή πολιτισμική ιδιοκτησία μιας μοναδικής κοινωνικής ομάδας ή εθνικής κουλτούρας, αλλά οφείλει να είναι μέσο εξάλειψης προκαταλήψεων και στερεοτύπων, ώστε να εντάσσονται ομαλά οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδου Α. (2006), *Σημειώσεις επιμορφωτικού υλικού για επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς σε θέματα πολυπολιτισμικότητας*. Στο επιμορφωτικό Πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης», Ξάνθη. ΠΕΚ Καβάλας.
- Banks, J.A., McGee, C.A. (1989). *Multicultural Education: Issues and perspectives*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Γούσης, Π. 1998, *Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά των παλινοστούντων Ελλήνων και των μεταναστών*. Στο Δαμανάκης, Μ. (Επιμέλεια) 1998. *Η Εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Council of Europe, (1987): *Arts Education in Multicultural Society*, Strasburg.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμέλεια) 1998. *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη Φ. (1998), *Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Πωγωνιανής Ιωαννίνων*. Στο Δαμανάκης, Μ. (Επιμέλεια) 1998, σ. 251-231. *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Μάρκου, Π. Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Τόμος Ι. Αθήνα: αυτοέκδοση

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Ενέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6, 15-30.
- Μίλεση, Χ., & Πασχαλιώρη, Β. (2003), *Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8, 82-96.
- Μουσούρου, Λ. (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ., (2000). *Ενταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθίδου, Π., (2005). *Διαπολιτισμική αγωγή και Ολοήμερο Σχολείο*. Το Σχολείο και το Σπίτι. Τχ. 2/467, σ.108-113
- Πανταζής, Β. (2003). *Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8, 97-112.
- Παπάς, Α., (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα
- Παπαχρήστος, Κ., (2005). *Διαπολιτισμικές μέθοδοι και δραστηριότητες στο σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό στο 3^ο ΠΕΚ Αθήνας για την Εισαγωγική Επιμόρφωση.
- Σάββα, Ε. (2005). *Η πρόκληση της διαπολιτισμικής αγωγής στα σχολεία*. Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 75-76, σ. 35-46.
- Συμβούλιο της Ευρώπης, (1977). *Οδηγία του Συμβουλίου 25-7-1977 αρ. Ν199/32 (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων)*. Στο Δαμανάκης, Μ. (Επιμέλεια) 1998, σ. 331-332. *Η Εκπαίδευση των Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Αφοι Τολίδη.
- Χαραμής, Π. (2005). *Από την πολυπολιτισμική κοινωνία στη διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Aspects Today, τχ. 5, (20-27)
- Ψημμένος, Ι. (1999). *Μετανάστευση και εργασία στην Ευρώπη: Η δημιουργία νέων κοινωνικών χώρων*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα.
- Verma, G and Ashworth, B. (1985): *Ethnicity and Educational Achievement*, London: Macmilan.

Η διδασκαλία στο «πολύχρωμο σχολείο»

Γιώργος Νικολάου

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Ιωάννα Συρίου

Εκπαιδευτικός, Μ. Ed

Περίληψη

Η αναγνώριση και ανάδειξη της ετερότητας ως σημαντικής συνιστώσας της κοινωνικής και κατά προέκταση της σχολικής ζωής προϋποθέτει και τον αναστοχασμό μας όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούμε στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μια ευκαιρία για ανανέωση του σχολείου, τόσο σε ό,τι έχει σχέση με το σχολικό χώρο όσο και με τη διδασκαλία. Η σχολική τάξη διατηρείται αναλλοίωτη στο χρόνο εδώ και δεκαετίες, παρά το γεγονός ότι οι προτεραιότητες, η ιδεολογία, τα προγράμματα και οι συνθήκες της εκπαίδευσης δε σταματούν να εξελίσσονται. Το ίδιο συμβαίνει –σε μικρότερο βέβαια βαθμό– και με τις διδακτικές μεθόδους. Παρά το γεγονός ότι η συνεργατική μάθηση και τα ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης διδακτικά μοντέλα κερδίζουν ολοένα και περισσότερο την εκτίμηση του εκπαιδευτικού κόσμου, διαπιστώνουμε ότι η έκταση της εφαρμογής τους υστερεί ακόμη σημαντικά. Εντούτοις, η υιοθέτησή τους από τον εκπαιδευτικό θα μπορούσε να διευκολύνει σημαντικά την καλύτερη ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά

Σχολική τάξη, διάταξη θρανίων, ένταξη, συνεργατική μάθηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, «διδακτική από κάτω» ή του υποκειμένου.

Ο χώρος

«Από τη χωροταξική διάταξη των κτιριακών εγκαταστάσεων, των αντικειμένων και των διαδικασιών στο σχολείο και ειδικότερα στην αίθουσα διδασκαλίας, εκπέμπονται μηνύματα...»¹. Ο σχολικός χώρος είναι ένας παράγοντας εξαιρετικά σημαντικός στη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών διαδικασιών, και τα μηνύματα που εξάγονται από τη μελέτη του αποτελούν

¹ Γ. Δήμου (1998), Απόκλιση Στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των Αποκλίσεων στο Σχολείο», Αθήνα, Gutenberg, σ. 159.

«... το πλαίσιο που προδιαγράφει, ορίζει και 'δηλώνει' τις χωροταξικές δυνατότητες που έχει ο μαθητής για την προσέγγιση κοινωνικών-επικοινωνιακών ή μαθησιακών στόχων στο σχολείο².» Δυστυχώς, όμως, το πεδίο αυτό, παρά το ενδιαφέρον του, δεν είναι επαρκώς ερευνημένο από την ελληνική παιδαγωγική κοινότητα.

Ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει μεγάλη ενασχόληση με την αρχιτεκτονική διαρρύθμιση του σχολικού χώρου. Στον αντίποδα όμως, οι λίγες αναφορές που υπάρχουν είναι εξαιρετικά ουσιαστικές και συνδέουν επιτυχημένα το σχολικό κτίριο με τη γενικότερα αυταρχική λειτουργία του σχολείου. Από το 1983 ακόμη ο Μαυρογιώργος, κάνοντας μία προσεκτική ανάλυση του σχολικού χώρου «διακινδυνεύει» το χαρακτηρισμό του σχολικού κτιρίου ως «φυλακής» και συμπεραίνει ότι «...Ο χώρος του ελληνικού σχολείου μορφολογικά, συμβολικά και λειτουργικά εκφράζει ένα πνεύμα αυταρχισμού, καταπίεσης και εξάρτησης του μαθητή και στεγάζει καθημερινά το "σωφρονιστικό" μάθημα της συμμορφωτικής συμπεριφοράς».³

Είναι αλήθεια ότι ο χώρος του ελληνικού σχολείου παραμένει αναλλοίωτος εδώ και πάνω από έναν αιώνα. «Τα διδακτήρια στην Ελλάδα ακολουθούν όλα ένα, ουσιαστικά, ενιαίο μοντέλο σχολικού χώρου που επικρατεί από το 1894 ως σήμερα. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται ως ενιαίο επειδή όλοι οι τύποι σχολικού κτιρίου που εμφανίσθηκαν στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, παρά τις κατά περιόδους διαφοροποιήσεις στην αισθητική τους, διακρίνονται για τη σταθερότητα στα λειτουργικά τους χαρακτηριστικά: η σύνθεση της κάτοψης του κτιρίου, η διαρρύθμιση της τυπικής αίθουσας διδασκαλίας, η σχέση εσωτερικού και υπαίθριου σχολικού χώρου, η σχέση του διδακτηρίου με το περιβάλλον του, διατηρούνται χωρίς ουσιαστικές αλλαγές μέχρι σήμερα».⁴

Το συνηθισμένο ελληνικό σχολικό κτίριο παρουσιάζει σύμφωνα με τον Γερμανό⁵ τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- «...η **κάτοψη** του κτιρίου οργανώνεται σταθερά γύρω από μια πορεία που οδηγεί από την είσοδο σε διαδρόμους και κατόπιν, στις «διδασκτικές μονάδες»-τάξεις. Τα κτίρια περιλαμβάνουν μόνον τρεις κατηγορίες εσωτερικού χώρου:

² ό.π.

³ Γ. Μαυρογιώργος, (1983), *Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση* στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, σ. 175-187

⁴ Δ. Γερμανός, (1984), *Το παιδί και ο χώρος του στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*, στα *Τεχνικά Χρονικά*, (1-2)

⁵ Δ. Γερμανός, *Αλλαγές στο χώρο της τάξης και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος*, Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-

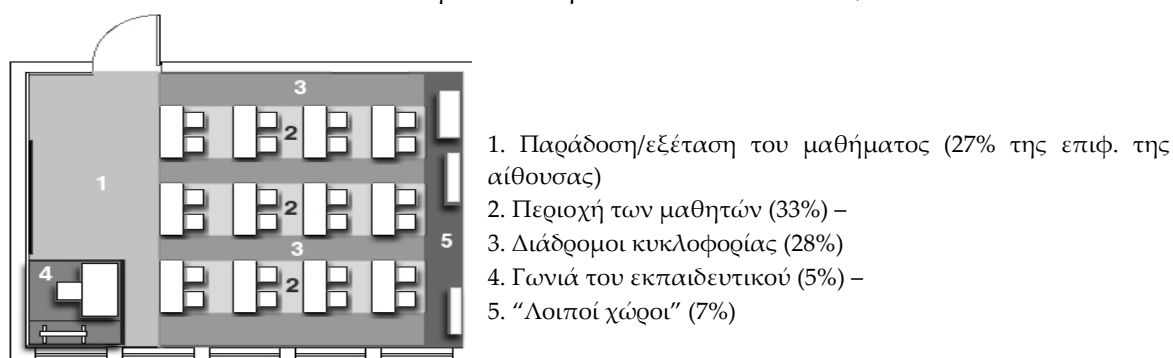
Τάξεις και εφαρμογές", Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000, πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα: www.geocities.com/pee2000mac/diorganoseis (τελευταία πρόσβαση 25/8/2004)

- τους χώρους κυκλοφορίας (διαδρόμους-χόλ),
 - τις αίθουσες διδασκαλίας, που αποτελούν και τους μόνους εσωτερικούς χώρους που προβλέπονται για το μάθημα
 - τους βοηθητικούς χώρους⁶.
- οι **αίθουσες διδασκαλίας** έχουν πάντοτε ορθογώνιο σχήμα, βρίσκονται σε παράταξη και δεν έχουν καμιά άμεση λειτουργική σχέση, ούτε μεταξύ τους ούτε με τους άλλους εσωτερικούς ή υπαίθριους σχολικούς χώρους
- το **σχολικό κτίριο στο σύνολό του** είναι μόνιμα εσωστρεφές, αποκομμένο λειτουργικά και οπτικά από το περιβάλλον του, γεγονός που αντιστοιχεί στην απομόνωση της εκπαίδευσης από τη σύγχρονη της πραγματικότητα, οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική».

Η αίθουσα διδασκαλίας, όπου σχεδόν αποκλειστικά διεξάγεται το μάθημα, είναι τις περισσότερες φορές έτσι διαρρυθμισμένη ώστε να διευκολύνει την παραδοσιακή και αυταρχική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών. Μία σειρά από σύμβολα (έδρα, εικόνα του Ιησού, χάρτες, μαυροπίνακας) καθώς και λειτουργικών διαρρυθμίσεων (έδρα δίπλα στο παράθυρο, μετωπική διάταξη θρανίων, είσοδος μπροστά, απέναντι από την έδρα κλπ.⁷) δίνουν την εντύπωση ότι πραγματικά τίποτε δεν έχει αλλάξει στη λειτουργία ενός οργανισμού, που, ωστόσο, πρέπει να απαντήσει στις προκλήσεις μίας νέας εποχής (εικόνα ...).

Επιπλέον, τόσο η διάταξη των θρανίων, όσο και ο διάκοσμος είναι ρυθμισμένα έτσι ώστε να εξυπηρετούν την ανταγωνιστική λειτουργία της τάξης, την παντελή έλλειψη διαδράσης μεταξύ των μαθητών, καθώς και τον απόλυτο έλεγχο της από τον εκπαιδευτικό. Συνθήκες, δηλαδή, που διευκολύνουν ένα συγκεκριμένο και παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Εικόνα 1: Παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας



Τυπική διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας στο σημερινό ελληνικό σχολείο. (Στοιχεία και εικόνα από Δ. Γερμανό “Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές”).

⁶ Η γενίκευση του Ολοήμερου Σχολείου, σε συνδυασμό με την εισαγωγή της Πληροφορικής δημιούργησαν μεγάλο πρόβλημα στις σχολικές μονάδες, οι οποίες δεν είχαν κατάλληλους και αρκετούς χώρους για να στεγάσουν τις νέες δραστηριότητες.

⁷ Γ. Μαυρογιώργος, ό.π. σ. 182.

Η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας, οι προκαθορισμένοι και αυστηρά ιεραρχημένοι ρόλοι (μαθητής: ακίνητος παθητικός ακροατής – εκτελεστής, δάσκαλος: κυρίαρχος, εξουσιαστής, ρήτορας, ελεύθερος να κινείται στο χώρο και να ελέγχει), η αναπαραγωγή των εξουσιαστικών σχέσεων, η έλλειψη κριτικής σκέψης, η ανταγωνιστικότητα και η έλλειψη αλληλεπίδρασης είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού σχολείου, το οποίο είναι ένας χώρος «αφιλόξενος» για το μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Επιπλέον, ανέκαθεν το σχολικό περιβάλλον διέθετε την ικανότητα να «ετικετοποιεί» την αποκλίνουσα συμπεριφορά και να στιγματίζει τα άτομα που παρέβαιναν τους κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι στην πραγματικότητα είχαν θεσπισθεί από τον ίδιο τον οργανισμό, δηλαδή το σχολείο⁸. Βεβαίως η «αποκλίνουσα» συμπεριφορά προσδιορίζεται ως τέτοια από αυτούς που θέσπισαν τους κανόνες και μερικές φορές στον ορισμό της υπάρχει μία ελαστικότητα, έτσι ώστε να αποδίδεται «κατά το δοκούν». Για το μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες πληρούνται αρκετές από τις προϋποθέσεις (στοιχεία ταυτότητας, κοινωνική θέση, προϋπάρχουσα αντίληψη γι' αυτόν⁹), ώστε μέσα σε ένα σχολείο «επιδόσεων», να διαμορφώνει μία αρνητική παιδαγωγική σχέση με αυτό και στη συνέχεια να την εσωτερικεύει, να την παγιώνει και συμβιβάζεται μ' αυτή για να βρεθεί στο τέλος στιγματισμένος ως αποκλίνων¹⁰. Ο σχολικός χώρος, με την παραδοσιακή και παρωχημένη μορφή που διατηρεί μέχρι σήμερα, ενισχύει αυτή τη διαδικασία κατασκευής και κυρίως διαίωσης των ετικετών και των αποκλίσεων, αφού εμποδίζει την πραγματική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, περιορίζοντας την παιδαγωγική σχέση στο δίπολο δάσκαλος μαθητής. Και μόνο η μετωπική διάταξη των θρανίων, που δυσχεραίνει το ζωντανό διάλογο μεταξύ των μαθητών και κατά συνέπεια κάθε είδους κοινωνικής οικοδόμησης της γνώσης, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης, είναι αδιάψευστος μάρτυρας ότι το σχολείο επιθυμεί μία αναμασητική – αναπαραγωγική λειτουργία και η διαρρύθμισή του εξυπηρετεί αυτές ακριβώς τις επιδιώξεις. Μέσα στις τάξεις αυτές λοιπόν, θα αναγνωρίσουμε τους αλλοδαπούς μαθητές να κάθονται στα περιφερειακά και πίσω θρανία, ως «παρίες» της σχολικής ζωής, στιγματισμένοι και αγνοημένοι, ενταγμένοι σ' ένα χώρο που είναι φτιαγμένος ακριβώς για να διαιώνίζει το πρόβλημά τους.

Επιπλέον, ο σχολικός χώρος και ιδιαίτερα οι αίθουσες διδασκαλίας βασίζονται σε ένα ανελαστικό μοντέλο το οποίο έχει μονολειτουργικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι έτσι όπως είναι διαρρυθμισμένο δεν επιτρέπει παρά μόνο παραδοσιακού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις. Οι τελευταίες έχει αποδειχτεί ότι δεν ευνοούν καθόλου την ένταξη των

⁸ Γ. Δήμου, ό.π., σ. 110.

⁹ ό.π., σ. 170.

¹⁰ ό.π. σ. 193 – 194.

μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μέσα στο κλίμα της τάξης, ευνοούν την περιθωριοποίησή τους και τους οδηγούν σε σχολική αποτυχία. Η τελευταία άλλωστε φαίνεται να αγγίζει και τους γηγενείς μαθητές και σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά πρόσφατα και στον ελληνικό χώρο, η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας παίζει και αυτή ένα ρόλο στην αύξηση της συχνότητας εμφάνισής της. Πιο συγκεκριμένα, μια πρόσφατη έρευνα σε ελληνικά σχολεία έδειξε ότι το υφιστάμενο μοντέλο σχολικού χώρου στην Ελλάδα συντελεί στην μεγέθυνση δυο αρνητικών εκπαιδευτικών φαινομένων: της σχολικής δυσκολίας και, ακόμα χειρότερα, της σχολικής αποτυχίας των μαθητών¹¹. «Όπως έδειξε η παρατήρηση σε δέκα επιλεγμένες τάξεις, μετά από τέσσερις μήνες λειτουργίας των σχολείων, οι ανισότητες που υπήρχαν μεταξύ των μαθητών οξύνθηκαν, επειδή παρατηρήθηκε ελαφρά αύξηση του ποσοστού των επιτυχημένων μαθητών, μείωση εκείνων που είχαν μέτριες επιδόσεις και, τέλος, διόγκωση του ποσοστού των μαθητών που είχαν χαμηλές επιδόσεις και δυσκολίες στην τάξη»¹². Οι διαπιστώσεις αυτές συμφωνούν με τα πορίσματα και άλλων ερευνών στο εξωτερικό.¹³

Μπορούμε να επανασχεδιάσουμε το σχολικό χώρο;

Εύλογα λοιπόν αναπτύσσεται ο προβληματισμός σχετικά με τα περιθώρια παρεμβάσεων και διορθώσεων που έχουμε, με τα υφιστάμενα διδακτήρια, αφού δεν είναι λογικό να απαιτήσουμε την εκ νέου ανοικοδόμηση άλλων, για μία ποιοτική στροφή του ελληνικού σχολείου προς έναν προσανατολισμό πιο σύγχρονο, που θα περιελάμβανε αφενός τον επανασχεδιασμό του σχολικού χώρου και αφετέρου την υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Είναι προφανές ότι δεν αρκεί μία απλή αλλαγή στα αρχιτεκτονικά στοιχεία. Χρειάζεται ταυτόχρονα να πραγματοποιηθούν αλλαγές και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα και ο προβληματισμός που αναπτύσσεται στο κεφάλαιο αυτό είναι το πώς η νέα διαρρύθμιση θα μπορεί να διευκολύνει την παιδαγωγική λειτουργία, που είναι και το ζητούμενο. Απαιτείται, λοιπόν, ένας παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του σχολικού χώρου, όπως σημειώνει και ο Γερμανός, «... ο οποίος να ακολουθεί μια σύνθετη λογική

¹¹ Δ. Γερμανός, (1999), «Ο χώρος ως παράγοντας σχολικής αποτυχίας στο ελληνικό σχολείο» στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειος, (επιμ.), Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 281-299

¹² Δ. Γερμανός, (2000), ό.π. σ. 52

¹³ Dérouet-Besson M.-C. (1998), *Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Paris: Métailié, επίσης Vayer P., Duval A., Roncin C. (1991), *Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles*. Paris: Presses Universitaires de France, (L'Éducateur). Επίσης, Weinstein C.S. (1987), David T.C., «The Build Environment and the Children's Development», στο Weinstein C.S., David T.C., *Spaces for Children*. New York: Plenum Press, σ. 3-13. και Weinstein C.S. (1997), «Educational Environmental Psychology», στο Gifford R., *Environmental Psychology*. Boston: University of Victoria, σ.241-275.

ταυτόχρονης παρέμβασης στα επίπεδα του χώρου, των εκπαιδευτικών σχέσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών»¹⁴.

Στον ελλαδικό χώρο σημείο αναφοράς αποτελεί η ερευνητική εργασία του καθηγητή Δημήτρη Γερμανού, του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ο οποίος διερεύνησε τη συνάφεια μεταξύ παιδαγωγικού επανασχεδιασμού, όπως τον περιγράψαμε παραπάνω και επίδοσης των μαθητών. Τα πορίσματα της έρευνάς του συμπίπτουν με αντίστοιχες ερευνητικές προσπάθειες στο εξωτερικό και γι' αυτό θεωρούμε ότι είναι σκόπιμο να αναφερθούμε συνοπτικά σ' αυτά, αφού ενισχύουν και τις δικές μας θέσεις για την ανάγκη του μεθοδολογικού επαναπροσανατολισμού του ελληνικού σχολείου, στο πλαίσιο της καλύτερης ένταξης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την έρευνα του Γερμανού είναι ότι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μπορεί να επιτευχθεί, ως ένα ικανοποιητικό βαθμό, με τις δυνατότητες που προσφέρει η υφιστάμενη υλικοτεχνική υποδομή.

Όσον αφορά τη διαρρύθμιση του χώρου, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- *Ευελιξία του χώρου*, δηλαδή η δυνατότητα χρησιμοποίησής του με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους.
- *Υπαρξη σημείων αναφοράς στο χώρο*. Ο σχολικός χώρος πρέπει να είναι οικείος για τα παιδιά, με στόχο την ανάπτυξη της φαντασίας τους και της δημιουργικής τους ικανότητας. Αυτό επιτυγχάνεται με την προσθήκη σ' αυτόν σημείων προσωπικής αναφοράς, που «θα λένε κάτι» για τα παιδιά, τα οποία, έτσι, θα αισθάνονται πιο άνετα και απελευθερωμένα. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός του αντιληπτικού ερεθίσματος που προσφέρει ο χώρος, το οποίο εκφράζεται ιδίως από την αισθητική και τη διακόσμηση και πρέπει να μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα ή έμμεσα για το μάθημα¹⁵. Η παραδοσιακή διακόσμηση των σημερινών τάξεων περιορίζεται τις περισσότερες φορές σε εικόνες θρησκευτικού ή νατουραλιστικού περιεχομένου, χάρτες και αποφθέγματα, τα οποία καμία λειτουργική σχέση δεν έχουν με το μάθημα. Αντίθετα, θα ήταν πολλαπλώς χρήσιμο η διακόσμηση της τάξης να συνδέεται με την εργασία που επιτελείται μέσα σ' αυτήν και βέβαια να μην είναι «μόνιμη και στατική» αλλά να ανανεώνεται.
- Όσον αφορά τον τρόπο που γίνεται το μάθημα, όπως θα δούμε και παρακάτω, μιλώντας για τις μεθόδους διδασκαλίας στις πολύχρωμες τάξεις, οι ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης μέθοδοι αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρει ο χώρος, με τη διαρρύθμιση που προτείνουμε, για ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης.

¹⁴ Δ. Γερμανός, (2000), ό.π., σ. 52

¹⁵ Δ. Γερμανός, (2000), ό.π., σ. 53

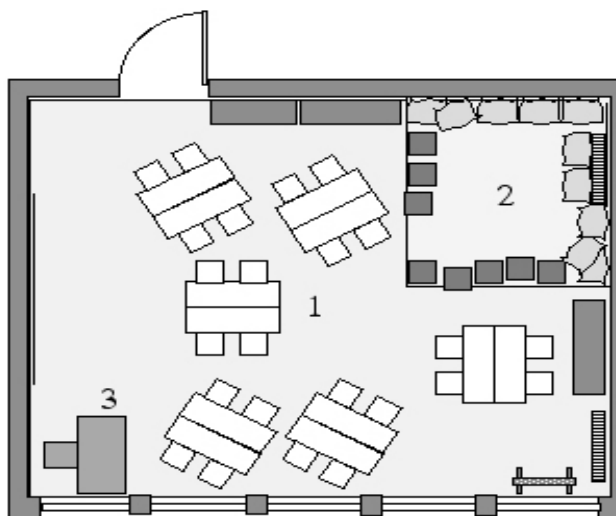
Σύμφωνα με τα προηγούμενα, η παρέμβαση αυτή πρέπει να εστιασθεί σε τρία θέματα:

- «στις μορφές επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο επίπεδο της επικοινωνίας, η διαρρύθμιση του χώρου, για παράδειγμα η διάταξη των αμοιβαίων θέσεων των μαθητών, πρέπει να ευνοεί την “πρόσωπο-με-πρόσωπο” επικοινωνία ώστε να ενισχυθούν οι δυνατότητες για ανάπτυξη διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ τους.
- στις μορφές εργασίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο επίπεδο της εργασίας, ο επανασχεδιασμός πρέπει να προτείνει διατάξεις επίπλων και εξοπλισμού, οι οποίες να διευκολύνουν την ανάπτυξη μορφών συνεργασίας και εργασίας σε ομάδες και να αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρει η πρόσωπο-με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.
- στην απελευθέρωση της σχέσης του σώματος του μαθητή με το χώρο. Οι νέες συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι αδύνατο να εφαρμοσθούν αν δεν απελευθερωθεί η σχέση του σώματος του μαθητή με το χώρο, έτσι ώστε να αποκατασταθεί στο θέμα αυτό στο σχολείο μια φυσιολογική κατάσταση πραγμάτων, που πλησιάζει εκείνη της καθημερινής ζωής του παιδιού. Η ανατροπή των υφιστάμενων σχέσεων με το χώρο κινείται σε δυο σημεία:
 - α. στις αποδεκτές στάσεις του σώματος του παιδιού την ώρα του μαθήματος. Ως «αποδεκτές» πρέπει να θεωρούνται όλες οι φυσιολογικές στάσεις και θέσεις που παίρνει αυθόρμητα το σώμα του παιδιού στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής. Το ζητούμενο είναι να αισθάνεται ο μαθητής άνετα καθώς εργάζεται και μαθαίνει
 - β. στην ελευθερία του μαθητή να χρησιμοποιεί με δική του πρωτοβουλία όλο το διαθέσιμο χώρο της αίθουσας. Ανατρέπεται, δηλαδή, το σημερινό καθεστώς, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής πρέπει να ζητήσει άδεια για οποιαδήποτε μετακίνησή του μέσα στην τάξη. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές δεν έκαναν κατάχρηση αυτής της ελευθερίας: αντίθετα, πρόσεχαν, όσο μπορούσαν, να τη χρησιμοποιούν σωστά στο πλαίσιο του μαθήματος, ώστε να την προστατεύσουν.

Ωστόσο, πρέπει να τονισθεί ότι η παρέμβαση στα δυο επίπεδα, δηλαδή στη διαρρύθμιση του χώρου και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα, πρέπει να είναι ταυτόχρονη και να έχει ενιαίο προσανατολισμό. Μια αλλαγή στο χώρο δεν είναι αρκετή, από μόνη της, για να προκαλέσει αντίστοιχη αλλαγή και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα. Αποτελεί, όμως, απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτύχει οποιαδήποτε αλλαγή διδακτικής μεθόδου και οπωσδήποτε, για την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.»¹⁶

¹⁶ Δ. Γερμανός, ό.π., σ. 53-55

Εικόνα 2: Η αίθουσα της εικόνας 1 (Δημοτικό), μετά τον παιδαγωγικό επανασχεδιασμό της και την προσαρμογή της στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδακτικής μεθόδου.



1. «Περιοχή εργασίας των ομάδων» (80% του εμβαδού της αίθουσας)
2. «Καθιστικό» (20%)
3. Τραπέζι του εκπαιδευτικού.

(Στοιχεία και εικόνα από Δ. Γερμανό

“Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές”)

Ένα στοιχείο πολύ σημαντικό, το οποίο δεν προσέχουμε αρκετά στα ελληνικά σχολεία είναι το θέμα των επίπλων. Είναι αυτονόητο ότι δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως τραπέζια για τις ομάδες τα ήδη υφιστάμενα θρανία, τα οποία τα τοποθετούμε το ένα απέναντι στο άλλο, ως λύση ανάγκης. Χρειάζονται κυκλικά ή πολυγωνικά τραπέζια, τα οποία θα εξυπηρετούν την άνεση των μαθητών. Συνάμα, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι σωματικές διαστάσεις των παιδιών σε σχέση με την ηλικία και την τάξη τους. Είναι λογικό ένας μαθητής της Στ΄ Δημοτικού κι ένας της Α΄ Δημοτικού να μη «βολεύονται» το ίδιο άνετα όταν κάθονται στο ίδιο θρανίο. Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ακόμη η Μοντεσόρι είχε αναδείξει τη σημασία της προσαρμογής των επίπλων και του εξοπλισμού του σχολείου (τουαλέτες, κουζίνα, νιπτήρες κλπ.) στις διαστάσεις των μαθητών. Η λειτουργική σημασία της επισήμανσης είναι αυτονόητη. Υπάρχει όμως και η συναισθηματική σημασία, που έχει να κάνει με το κατά πόσο το παιδί αισθάνεται ότι ο σχολικό χώρος έχει φτιαχτεί και διαμορφωθεί γι' αυτό το ίδιο ή απλά του τον έχουν παραχωρήσει οι ενήλικες. Κατά πόσο δηλαδή το σχολείο είναι τμήμα του δικού του κόσμου ή απλά φιλοξενείται εκεί και κατά συνέπεια δεν μπορεί να αισθανθεί και πολύ άνετα.

Επιστρέφοντας στα πορίσματα της έρευνας του Δ. Γερμανού, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι σε ορισμένα από τα σχολεία, στα οποία είχε γίνει παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του χώρου τους, έγινε ερευνητική αποτίμηση των συνεπειών αυτής της πρωτοβουλίας όσον αφορά τις επιδόσεις και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο παιδαγωγικός επανασχεδιασμός οδήγησε στην εμφάνιση νέων

σχημάτων επικοινωνίας μέσα στην τάξη, ιδίως μεταξύ των μαθητών. Παρατηρήθηκε επίσης μία απελευθέρωση αναφορικά με τις αποδεκτές πρακτικές και θέσεις του σώματος των μαθητών μέσα στο χώρο, στον οποίο συμπεριφέρονταν πολύ πιο φυσιολογικά. Το ίδιο, όμως, παρατηρήθηκε και στους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, σε συνδυασμό με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, παρατηρήθηκε αφενός σημαντική βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και αφετέρου αξιοπρόσεκτη βελτίωση του βαθμού σχολικής ενσωμάτωσής τους, χωρίς στις αλλαγές αυτές να επιδρά ο παράγοντας «φύλο» και «ηλικία» των παιδιών.¹⁷

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η στροφή του παραδοσιακού σχολείου προς ένα πιο σύγχρονο και μαθητοκεντρικό προσανατολισμό απαιτεί αλλαγές και κατάλληλες διαρρυθμίσεις του σχολικού χώρου. Οι τελευταίες βέβαια, δεν μπορούν να φέρουν από μόνες τους τα ποθητά αποτελέσματα. Θα πρέπει να συνδυασθούν και με έναν μεθοδολογικό επαναπροσανατολισμό, ο οποίος θα εμπνέεται, όπως θα δούμε και στις παρακάτω, από τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας.

Οι μέθοδοι

Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, το οποίο, όπως και παραπάνω είδαμε, πρέπει να είναι δυνάμει διαπολιτισμικό, οφείλει να απαντήσει πειστικά στις προτεραιότητες που τίθενται από κράτη και κοινωνίες για την εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Ο Jacques Delors, ως Πρόεδρος της Επιτροπής που συνέστησε η UNESCO για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, σχηματοποίησε τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής σε τέσσερις «πυλώνες»:

Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση (*Apprendre à connaître*)

Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε (*Apprendre à faire*)

Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί με τους άλλους (*Apprendre à vivre ensemble*)

Μαθαίνοντας να «υπάρχεις» (*Apprendre à être*)¹⁸

Τα τέσσερα παραπάνω προτάγματα συμπυκνώνουν τις ανάγκες και τις αγωνίες της εποχής μας, η οποία κατακλύζεται από την άναρχη και «ατακτοποιήτη» γνώση, τις τάσεις εξατομίκευσης και μοναχικής αποξένωσης της μετανεωτερικότητας, την αμφισβήτηση των ευρέων συλλογικοτήτων και τη διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής, την παραβίαση

¹⁷ Δ. Γερμανός, (1999 & 2000), ό.π.

¹⁸ UNESCO, (2002), Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Υπό την προεδρία του Jacques Delors, επιμέλεια – πρόλογος Μ. Κασσωτάκης, Αθήνα, Gutenberg. Για την απόδοση των «πυλώνων» στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη έκδοση. Σε άλλα σημεία της παρούσης εργασίας χρησιμοποιήσαμε το πρωτότυπο κείμενο από τη γαλλική έκδοση.

θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με πρώτο αυτό της ισότητας, τη σχετικιστική αντίληψη περί δικαιοσύνης και την εις βάρος των ασθενέστερων τάξεων μετατροπής των παραγωγικών σχέσεων. Για όλα αυτά τα ζητήματα αναφερθήκαμε διεξοδικά στα προηγούμενα κεφάλαια. Ωστόσο, έχει αξία εδώ να επαναλάβουμε ότι η οποιαδήποτε παρέμβαση στο σχολικό χώρο, σε επίπεδο Προγραμμάτων, μεθόδων και διαδικασιών, προκειμένου να προσαρμοστεί στο νέο, πολύχρωμο περιβάλλον, εκτός από την αναγνώριση της ετερότητας, πρέπει να λάβει υπόψη της τρεις ακόμη σημαντικές παραμέτρους:

- Την κοινωνική συνοχή
- Την ισότητα στις ευκαιρίες και
- Την πραγματική δικαιοσύνη

Αυτό πρακτικά σημαίνει: συνεκπαίδευση, συλλογικότητα, αλληλεγγύη, συνεργασία. Είναι το σχολείο της ένταξης, το σχολείο για όλους.

Μέσα από τη λογική αυτή διαμορφώνονται και οι καταλληλότερες μέθοδοι διδασκαλίας. Δεν θα υποστηρίξουμε εδώ ότι υπάρχουν μέθοδοι «πανάκεια», που μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά σε κάθε ιδιαίτερη παιδαγωγική κατάσταση. Είναι αλήθεια ότι τόσο ο χώρος, όπως είδαμε παραπάνω, όσο και οι περιστάσεις (σύνθεση της τάξης, ύλη, δύναμη του σχολείου) επιβάλλουν ειδικές μεθοδολογικές προσαρμογές για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Εκεί ακριβώς έγκειται και η επιστημονικότητα και ο επαγγελματισμός του δασκάλου, ο οποίος οφείλει να διαγιγνώσκει, να επιλέγει και να εφαρμόζει και όχι να επαναλαμβάνει την ίδια, κάθε χρονιά, μεθοδολογική διαδικασία. Το σχολείο του σήμερα απαιτεί εκπαιδευτικούς δημιουργικούς και με πρωτοβουλίες και όχι γρανάζια σε ένα διαρκώς επαναλαμβανόμενο, γραφειοκρατικό και αναπαραγωγικό σύστημα, που θυμίζει εργοστάσιο φορντικού συστήματος παραγωγής.

Το σχολείο για να μάθουμε να ζούμε μαζί με τους άλλους

Το να μάθουμε να ζούμε μαζί είναι η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα και το σχολείο αντιπροσωπεύει έναν υποχρεωτικό σταθμό στην πορεία αυτή, παρά τις ουτοπίες και τα παράδοξά του. Γιατί, παρά τις αδυναμίες του, αναγνωρίζουμε στο σχολείο την δύναμη να διαμορφώνει τα άτομα. Η προσωπική και η συλλογική δράση των ατόμων μπορεί και αλλάζει τον κόσμο.

Σ' αυτές τις συνθήκες, αναρωτιόμαστε αν το σχολείο μπορεί να προλάβει τις κοινωνικές εξελίξεις, προτείνοντας τις αναπαραστάσεις μιας κοινότητας στην οποία θα μαθαίνουμε να ζούμε μαζί, ενώ οι μαθητές διαθέτουν πολύ διαφορετικές αναπαραστάσεις, που προέρχονται από τον εξωτερικό κόσμο και έρχονται σε σύγκρουση με την κοινωνική ζωή όπως

την εννοεί το σχολείο. Πώς θα ξεπεράσουμε αυτές τις δομικές και πολιτισμικές αντιφάσεις του θεσμού;

Πρέπει καταρχήν να πούμε ότι το σχολείο παραμένει ακόμη ο αδιαπραγμάτευτος χώρος μετάδοσης της γνώσης και των δεξιοτήτων. Ανάμεσα στις τελευταίες, σημαντικότερη θέση κατέχουν οι κοινωνικές δεξιότητες, που καθιστούν το σχολείο προνομιακό χώρο κοινωνικοποίησης, παρά το γεγονός ότι η σχολική πραγματικότητα δεν ενθουσιάζει το μαθητή και αισθάνεται συχνά «λυτρωμένος» όταν βρίσκεται μακριά της¹⁹. Επομένως, είναι εκεί που θα πρέπει να μάθουμε και να ζούμε μαζί. Κάποια μαθήματα, όπως η Γλώσσα, η Ιστορία η Γεωγραφία και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή παίζουν σ' αυτήν την προσπάθεια ένα ρόλο σημαντικό στην κατεύθυνση της απόκτησης και ενίσχυσης της εθνικής ή κοινωνικής ταυτότητας, της ένταξης σε ευρύτερα τοπο-γεωγραφικά πεδία, της μετάδοσης ηθικών και πολιτικών αξιών, της γνωριμίας και της αναγνώρισης του άλλου.

Αλλά για να μάθουμε να ζούμε μαζί δεν αρκεί να μεταδώσουμε έναν πολιτισμό θεμελιωμένο στον επιστημονικό τρόπο σκέψης, που χαρακτηρίζει το βιομηχανικό κόσμο. Η επίκληση της λογικής και του δικαίου δεν είναι πάλι αρκετή. Γιατί η αντίληψη των άλλων και η εικόνα που σχηματίζουμε γι' αυτούς βασίζονται σε κοινωνικές αναπαραστάσεις που δομήθηκαν εν πολλοίς έξω από το σχολικό περιβάλλον. Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι να οδηγήσουμε τα παιδιά να αντιληφθούν το οικείο και οικογενειακό περιβάλλον ως μία κατασκευή γεμάτη σύμβολα και υποκειμενικότητα. Ο ρόλος της διδασκαλίας είναι να σχηματοποιήσει επιστημονικά τις αναπαραστάσεις που οι άνθρωποι δημιουργούν για το χώρο τους και για τον κόσμο. Το να μάθουμε να ζούμε μαζί οφείλει να (ξανα)γίνει το αντικείμενο σχεδιασμού της κοινωνίας, που θα έχει ως όχημα το σχολείο και θα θεμελιώνεται σε νέες γνώσεις.

Έτσι, στη μετά – απαρτχάιντ Νότιο Αφρική, το Curriculum 2005 δίνει το βάρος στις κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες: «...συνεισφέρουν στην ανάπτυξη υπεύθυνων πολιτών μέσα σε μια δημοκρατική και πλουραλιστική κοινωνία, στα πλαίσια ενός κόσμου αλληλεξαρτώμενου». Η δικαιολόγηση είναι καθαρά πολιτική: «Το κριτικό πνεύμα, η λογική σκέψη, και η μεγαλύτερη κατανόηση θα υπερνικήσουν με επιτυχία τα στερεότυπα της κοινωνικής τάξης, της φυλής και του φύλου»²⁰.

Ωστόσο, πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη ότι η ικανότητα του σχολείου να εντάσσει τις αντιθέσεις του κόσμου, βρίσκεται χωρίς αμφιβολία περισσότερο στις θεωρίες, παρά στις πρακτικές. Και γι' αυτό θα πρέπει να περάσει μέσα από ένα άνοιγμα από το Σχολείο προς την Κοινότητα, της

¹⁹ Χ. Κωνσταντίνου, (1998), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 209

²⁰ Afrique du Sud, 1997, Curriculum 2005: Lifelong learning for the 21st century, Pretoria

οποίας το έδαφος γίνεται προοδευτικά η προέκταση του σχολικού χώρου, την ώρα που το σχολείο «πρέπει να θεωρήσει εαυτόν ως μία πολιτική κοινότητα, όπου θα έχουν θέση και θα αναγνωρίζονται για το ρόλο τους οι συγκρούσεις και οι διαπραγματεύσεις, με στόχο την οικοδόμηση μιας σχολικής δεοντολογίας μέσα από έναν κώδικα πολιτικής συμπεριφοράς»²¹.

Τρόποι Δράσης

Εισάγοντας τις κοινωνικές αντιθέσεις στο σχολείο, για να τις επεξεργαστούμε πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι η νομιμοποίηση της εκπαίδευσης είναι τόσο μεγαλύτερη, όσο περισσότερο εναρμονίζεται με ένα κοινωνικό σχεδιασμό και πρόγραμμα. Η οικοδόμηση του Έθνους, η παγίωση του Κράτους, η κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος ήταν μερικοί από τους θεμελιώδεις σκοπούς της διδασκαλίας κατά τον 20^ο αιώνα. Όμως, καθώς οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης ανατρέπουν τις υφιστάμενες δομές, όπως και αρκετά από τα γεωγραφικά δεδομένα, το σχολείο πρέπει εφεξής να αναπροσανατολιστεί για να δώσει ένα νόημα στη ζωή των σημερινών ανθρώπων, αφού πλέον η καθημερινή μας ύπαρξη εκτυλίσσεται ταυτόχρονα σε τοπική και σε παγκόσμια κλίμακα.

Το σχολείο τοποθετείται στο σταυροδρόμι αυτών των μεταβολών της κοινωνίας. Οι κοινωνικές αλλαγές, η εξέλιξη των οικογενειακών δομών, οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, η επαγγελματική κινητικότητα συναντούνται στο σχολείο και συνθέτουν το μωσαϊκό των μαθητών κάθε τάξης. Δεν είναι πια δυνατό να αγνοούμε τον πλούτο και της αντιθέσεις αυτής της διαφορετικότητας και να κάνουμε σαν να μην υπάρχουν.

Το σχολείο γίνεται ο αναπόφευκτος χώρος διαμεσολάβησης ανάμεσα στην πολυπλοκότητα και τις αντινομίες του κόσμου. Διαμεσολάβησης ανάμεσα στην ανάγκη και τη βούληση για να οικοδομήσουμε έναν καλύτερο κόσμο όπου θα ζούμε μαζί και τις αμφιβολίες και τα πιστεύω των μαθητών.

Δημιουργώντας μια θέση για το διάλογο

Το να διδάσκεις την πολιτική συμπεριφορά, το να μαθαίνεις πώς να ζεις μαζί με τους άλλους, δεν μπορεί να περιοριστεί σε θεωρητικές ομιλίες. Πρέπει να δουλέψει κανείς με τους μαθητές σε μελέτες περιπτώσεων, να τους βάλει να επιλύσουν κρίσεις μέσα από το διάλογο. Η εμπειρία των κρατών σε αλληλοσπαραγμό συνεισφέρει στο επίπεδο αυτό με πολύ κατάλληλο τρόπο.

Στη Β. Ιρλανδία, από το 1992, η Εκπαίδευση για Αμοιβαία Κατανόηση (EMU), συμπεριλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών των σχολείων που έχουν σύμβαση με το κράτος. Η EMU στοχεύει στην ανάπτυξη του αυτοσεβασμού, του σεβασμού των άλλων και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες. Αυτό προϋποθέτει την

²¹ Dubet F., 1991, Les lycéens, Paris, Seuil

αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου, ανεξάρτητα αν αυτή είναι πολιτισμική, πολιτική, σεξιστική ή φυλετική και τη βούληση να ζήσουν μαζί. Πρόκειται επίσης για τη διδασκαλία στα παιδιά του εποικοδομητικού τρόπου διαχείρισης των κρίσεων. Για το σκοπό αυτό καλούνται οι εκπαιδευτικοί να επινοήσουν φανταστικά σενάρια διδασκαλίας τα οποία αναφέρονται στις σχέσεις ανάμεσα σε προτεστάντες και καθολικούς και καταλήγουν σε μία αμοιβαία συνεννόηση.²²

Ένα από αυτά τα σενάρια προτείνει ένα γεωγραφικό παιχνίδι ρόλων που θέτει απέναντι τις δύο κοινότητες. Οι μαθητές φαντάζονται μία πόλη με πολυκατοικίες, σπίτια, εκκλησίες, καταστήματα, χώρους άθλησης κλπ και στη συνέχεια χαράζουν τα όρια που χωρίζουν τις καθολικές από τις προτεστάντικές γειτονιές.

Στην πρώτη συνάντηση, ζητάμε από τους μαθητές να αναπαραστήσουν μία σύγκρουση για τη χρήση των δημοτικών εγκαταστάσεων, για παράδειγμα ενός γυμναστηρίου. Αυτό το επεισόδιο ακολουθείται από μία έκθεση όπου αναλύονται λεπτομερώς τα στοιχεία που συνέθεσαν την ένταση. Έπειτα οι μαθητές ανταλλάσσουν τους ρόλους τους και σε μία δεύτερη συνάντηση υιοθετούν την αντίθετη άποψη. Οφείλουν, ωστόσο, τη φορά αυτή να καταλήξουν σε κάποιο συμβιβασμό. Η έκθεση που ακολουθεί επιχειρεί να συμπεριλάβει τους λόγους για τους οποίους οδηγηθήκαμε, ή όχι, να βρούμε ένα πεδίο συνεννόησης. Στη διάρκεια της τελικής σύνθεσης, οι ομάδες καλούνται να καταρτίσουν μια λίστα των απαραίτητων συνθηκών για την επίτευξη της αμοιβαίας κατανόησης και συμβιβασμού και να τη συγκρίνουν με παρόμοιες λίστες άλλων τάξεων.

23

Αυτό το παιχνίδι ρόλων, εξαιρετικά ευαίσθητο και λεπτό, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς μία εξαντλητική προετοιμασία και μία προσεκτική διαχείριση των δημιουργούμενων καταστάσεων. Τα αποτελέσματα ωστόσο, είναι στο ύψος των προσδοκιών μας, όπως το παραδέχεται ένας από τους μαθητές: «Είμαι ευχαριστημένος που μπόρεσα να συζητήσω για όλα αυτά στην τάξη, γιατί συμβαίνουν γύρω μας και κανείς δεν προσπαθεί να μας τα εξηγήσει».²⁴ Το ενδιαφέρον στα παιχνίδια ρόλων και επίλυσης κρίσεων είναι ότι αποσταθεροποιούν τις αναπαραστάσεις, καταστρέφοντας την εσωτερική συνοχή αυτών των υποκειμενικών δομήσεων της πραγματικότητας, και κοιτάζοντας μέσα από μία διαφορετική οπτική γωνία, αντιλαμβανόμαστε πως και ο άλλος είναι εγκλωβισμένος στις δικές του, υποκειμενικές αναπαραστάσεις.

²² Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA), 1997, *Mutual Understanding and Cultural Heritage*, Belfast

²³ André, Y., 1998, *Enseigner les représentations spatiales*, Paris, Economica

²⁴ Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA), 1997, *Mutual Understanding and Cultural Heritage*, Belfast, σ.. 36

Η εκπαιδευτική κοινότητα και μια διδακτική που θα ξεκινά «από κάτω»

Για να μάθουμε να ζούμε μαζί με τους άλλους, το σχολείο και τα Προγράμματα Σπουδών οφείλουν να οδηγούν στην κατανόηση της πολυπλοκότητας των πραγματικών προβλημάτων της κοινωνίας, με τα οποία οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με τρόπο αποσπασματικό και ατελή. Χρειάζεται γι' αυτό να θεσπίσουμε μία εκπαιδευτική συνέχεια ανάμεσα στο σχολείο, την κοινότητα και την κοινωνία.

Έτσι, στη Γεωγραφία, για παράδειγμα, η μελέτη του αστικού φαινομένου, της λειτουργίας της πόλης, των αστικών τοπίων και δικτύων γίνεται εκ μέρους του σχολείου μέσα από προσεγγίσεις πολύ θεωρητικές, ενώ πρόκειται για ένα χώρο συναισθηματικά φορτισμένο και γεμάτο αναπαραστάσεις για τους μαθητές.

Για τους νέους η πόλη είναι οικεία, γεμάτη συγκινήσεις συνδεδεμένες με τους τόπους διασκέδασης ή τις γωνιές που «τους λένε κάτι». Είναι ένας χώρος διασκέδασης και θεάματος, τόσο διαφορετικός από την προσέγγιση που έχουν οι γεωγράφοι, οι οποίοι συνηθίζουν να αναλύουν τα κτίρια και τις λειτουργίες τους. Θα ήταν λάθος να αμελήσουμε ή να απορρίψουμε, ως φτωχική σε περιεχόμενο, τη χωρική αναπαράσταση της πόλης που αναφέρεται περισσότερο στη δράση και στην οποία οι νέοι αναγνωρίζουν περισσότερο τον εαυτό τους. Κάθε προσέγγιση του αστικού φαινομένου οφείλει να έχει ως αφετηρία και να είναι συνδεδεμένο με τη βιωματική εμπειρία των μαθητών. Αυτές τις αναπαραστάσεις οφείλουμε να εμπλουτίσουμε στη συνέχεια με τις θεωρητικές μας αρχές, προσέχοντας πάντα να μην προκαλέσουμε την αδιαφορία, την αφαίρεση και τη λήθη.

Χρειάζεται λοιπόν να αντιστρέψουμε τη σειρά και να προτείνουμε μια άλλη διαδικασία: να ξεκινήσουμε από τις χωρικές αναπαραστάσεις των μαθητών, να αναδείξουμε τις προσλαμβάνουσες και τα βιώματά τους, να τα εντάξουμε στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος και να δείξουμε τις συναρθρώσεις αυτής της γεωγραφίας «από κάτω» με τη θεωρητικοποίηση της γεωγραφίας «από πάνω». ²⁵

Είναι η ευκαιρία να οικοδομήσουμε γέφυρες ανάμεσα στην Κοινότητα και το σχολείο. Η ανάλυση των πολεοδομικών προγραμμάτων, η επεξεργασία στην τάξη ενός σχεδίου χωροταξικής διαρρύθμισης της πόλης ή της γειτονιάς και στη συνέχεια η σύγκρισή του με τις επιλογές της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, η συζήτηση με κάποιον ειδικό, κάνει τη Γεωγραφία, αλλά και κάθε μάθημα που το προσεγγίζουμε με τον τρόπο αυτό, να ξεφύγει από τα βιβλία και να περάσει στην πράξη. Εντάσσει επίσης την Κοινότητα μέσα στην εκπαιδευτική πράξη. Γίνεται η προέκτασή της και μεταμορφώνεται σε εκπαιδευτική περιοχή.

²⁵ André, Y., 1998, ό.π.

Για τους λόγους αυτούς η κριτική στροφή του σχολείου μας απαιτεί και μεθοδολογικό αναστοχασμό. Και κύρια, μας ζητάει τη μετατόπιση του παιδαγωγικού παραδείγματος από ένα σχολείο δασκαλοκεντρικό, ατομικιστικό, ανταγωνιστικό και αναπαραγωγικό σε ένα σχολείο επαναπατρισμού του ατόμου, κριτικό και επικοινωνιακό, που θα προωθεί την αλληλεγγύη και τη συνεργατικότητα. Ένα σχολείο που θα συνδέει τους μαθητές με το περιβάλλον τους, το οποίο θα λειτουργεί ως χώρος δράσης και ανατροφοδότησης, στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης. Οι ομαδοσυνεργατικές έμπνευσης μέθοδοι διδασκαλίας φαίνεται να είναι μία πειστική απάντηση στις ανάγκες αυτού του νέου σχολείου, το οποίο οφείλει πια να ξεκολλήσει από τη στασιμότητα που το ταλανίζει εδώ και δεκαετίες.

Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας

Η λέξη κλειδί που διακρίνει τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας από τα λεγόμενα «ομαδοκεντρικά» είναι ακριβώς το συνθετικό «-συνεργατικός» και προσδιορίζει το σημαντικότερο ζητούμενο από αυτό τον τρόπο εργασίας μέσα στην τάξη, που δεν είναι άλλο από την έννοια της αλληλεξάρτησης²⁶. Επίσης, δε μιλούμε για μία αλλά για περισσότερες ομαδοσυνεργατικές έμπνευσης (όπως θα ήταν το σωστότερο να ονομάζονται) μεθόδους διδασκαλίας, γιατί είναι αλήθεια ότι υπάρχουν πολλές εφαρμογές και παραλλαγές, ανάλογα με τον εμπνευστή και εισηγητή της καθεμιάς, τη χώρα στην οποία εφαρμόζονται, το ηλικιακό επίπεδο της τάξης, το διδασκόμενο αντικείμενο, την πολυηλικιακή ή μη σύνθεση της τάξης (π.χ. σε ολιγοθέσιο σχολείο) κλπ²⁷.

«Το (ίδιο) το ομαδοσυνεργατικό κίνημα εξελίχθηκε στη σημερινή του μορφή μέσα από τη σύνθεση πολλών και διαφορετικών θεωρητικών σχολών. Η σχολή του Dewey και των άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής, εισηγήθηκαν και εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για δύο βασικούς λόγους: πρώτον, διότι προωθούσε την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και, δεύτερον, διότι εξασφάλιζε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης, την οποία θεωρούσαν ως τη μόνη αξιόλογη μορφή μάθησης»²⁸.

²⁶ Ν. Χαραλάμπους, (2000), *Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*, Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές», Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000, σ.. 53-61, πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσ.ίδα: www.geocities.com/pee2000mac/diorganoseis (τελευταία πρόσβαση 25/8/2004).

²⁷ Α. Τριλιανός, (2003), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, 3^η έκδ., τόμος Β', Αθήνα, σ.. 41 - 46

²⁸ Η. Ματσαγούρας, (2000), *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*, Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές», Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000, πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσ.ίδα: www.geocities.com/pee2000mac/diorganoseis (τελευταία πρόσβαση 25/8/2004)

Δεύτερη μεγάλη σχολή θεωρητικής στήριξης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η κοινωνική ψυχολογία, η οποία εισηγείται την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως απάντηση στο πρόβλημα της καλύτερης ένταξης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η αμοιβαία επικοινωνία και αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας είναι εκείνα τα στοιχεία που συνιστούν, σύμφωνα με τους οπαδούς της παραπάνω σχολής, το σχετικό πλεονέκτημα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου έναντι των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας.

Ο κλάδος της κοινωνικής ψυχολογίας που ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων (group dynamics) με σημαντικότερους εκπροσώπους τους Κ. Lewin (1951) και Johnson & Johnson (1994) και η ψυχολογία της γνωστικής ανάπτυξης και κυρίως εκείνο το τμήμα της, που έχει έντονους επιστημολογικούς προβληματισμούς για τη φύση της γνώσης και, βεβαίως, για τις συνθήκες και τις διαδικασίες της μάθησης και της ανάπτυξης (με γνωστότερους εκπροσώπους τον ύστερο Piaget και τον Vygotsky) αποτελούν δύο ακόμη θεωρητικά στηρίγματα του ομαδοσυνεργατικού κινήματος.

Γιατί ομαδοσυνεργατική διδασκαλία;

Ο Ματσαγγούρας διακρίνει τους λόγους που επιβάλλουν τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους σε κοινωνικούς, οικονομικούς και διδακτικούς.²⁹ Η επιλογή, ωστόσο, των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων είναι πρώτα απ' όλα μία υπόθεση ιδεολογική, που προσδιορίζει μία στάση ζωής του εκπαιδευτικού απέναντι στο σχολείο και στην κοινωνία. Έχουμε τονίσει κατ' επανάληψη ότι το σχολείο και είναι πολιτικό και παράγει πολιτική. Η επιλογή της μεθόδου και δη των ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης μοντέλων, υποδηλώνει μία προσήλωση στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Υπογραμμίζει την πίστη του εκπαιδευτικού στην αξία της αλληλεξάρτησης και της αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα, ως παραγόντων οικοδόμησης και κατάκτησης της γνώσης, της κοινωνικής συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων. Μα πάνω απ' όλα είναι μια αναγνώριση του σχολείου της ένταξης, του Σχολείου για Όλους, ως προϋπόθεσης για μία εκπαίδευση που θα διασφαλίζει σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες και δυνατότητες για μάθηση, ανεξαρτήτως των βιολογικών ή κοινωνικών τους αφετηριών.

Οι επιμέρους λόγοι για τους οποίους προκρίνονται τα ομαδοσυνεργατικά συστήματα θα μπορούσαν να συνοψισθούν στους παρακάτω³⁰:

- Αυξανόμενες ανάγκες κοινωνικοποίησης: Η επικράτηση μέσα στις οικογένειες των μεθόδων «αντιαυταρχικής κοινωνικοποίησης», με αποτέλεσμα τα παιδιά να έρχονται στο σχολείο περισσότερο απείθαρχα και με τάσεις αμφισβήτησης, σε συνδυασμό με τον περιορισμό της ευρύτερης οικογένειας (με παππούδες και γιαγιάδες), που στερεί από τα παιδιά την κοινωνικοποίηση σε ένα περιβάλλον

²⁹ Η. Ματσαγγούρας, ό.π.

³⁰ ό.π.

ενηλίκων, αλλά και την εισβολή της τηλεόρασης μέσα σε κάθε σπίτι, μεταφέροντας στρεβλά πρότυπα και κοινωνικούς ρόλους, καθιστούν το σχολείο προνομιακό χώρο επανανακάλυψης της 'απολεσθείσας παιδικής ηλικίας'³¹. Για το σκοπό αυτό η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρεται περισσότερο από άλλες προσεγγίσεις, διότι αναπτύσσει αποτελεσματικά τόσο τις δεξιότητες, όσο και τις στάσεις επικοινωνίας και συνεργασίας³².

- Νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες: οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες απαιτούν αφενός την ατομική αυτονομία και αφετέρου τη συλλογική δράση, οι οποίες και θα πρέπει συστηματικά να καλλιεργηθούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση προϋποθέτει ως συνθήκη την ατομική και ομαδική αυτονομία, που εκδηλώνεται μέσα από την ελεύθερη επιλογή και τη συλλογική επεξεργασία θεμάτων, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει και εμπεδώνει τις αντίστοιχες στάσεις και δεξιότητες ατομικής και συλλογικής δράσης³³.
- Δημογραφικές αλλαγές: Οι σημερινές πολυεθν(οτ)ικές και πολιτισμικά «πολύχρωμες» κοινωνίες, σε συνδυασμό με την αστικοποίηση μεγάλου μέρους του αγροτικού πληθυσμού, που δημιουργούν πληθυσμιακές ομάδες επιρρεπών στη στερεοτυπική σκέψη και στερούμενων σημαντικών κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων, όπως είναι η αλληλεγγύη, η αλληλοβοήθεια, ο εθελοντισμός κλπ., επιβάλλουν την τοποθέτηση της κοινωνικής μάθησης και ανάπτυξης ως προτεραιοτήτων μέσα στο σχολείο της ένταξης. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση εξυπηρετεί θαυμάσια αυτό το σκοπό και για το λόγο αυτό επιβάλλεται ολοένα και περισσότερο σε πολυεθνικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο θέμα αυτό θα επανέλθουμε, εκθέτοντας τα ερευνητικά δεδομένα που ενισχύουν την άποψη αυτή.
- Διδακτικοί λόγοι: Η ανάπτυξη της αυτενέργειας, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της αποδοχής, της ανεκτικότητας της επικοινωνιακής ικανότητας και της συνεργασίας στο πλαίσιο μιας ομάδας, στοιχεία που είναι ανάμεσα στα ζητούμενα της εποχής της πληροφορίας και της επικοινωνίας, εξυπηρετούνται μέσα από τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας.
- Ψυχολογικοί λόγοι: Οι γνωστικοί ψυχολόγοι αποδίδουν το πλεονέκτημα του ομαδοσυνεργατικού συστήματος στο ότι προσφέρει ένα ευνοϊκό πλαίσιο για την αναδιοργάνωση των ατελών εννοιών και αντιλήψεων, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης και

³¹ Postman, N., (1997), «Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας», στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), Παιδική Ηλικία, Αθήνα: Νήσος

³² Η. Ματσαγγούρας, ό.π

³³ Χρυσοφίδης, Κ., (2000), Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg

της μάθησης σύμφωνα και με όσα διαπιστώνει και προτείνει η εποικοδομιστική προσέγγιση (constructivism) της μάθησης³⁴. Επίσης, στο επίπεδο της προσωπικής ανάπτυξης, η επαφή και συνεργασία με τους συμμαθητές του επιτρέπει στο παιδί την αντικειμενικότερη εικόνα του εαυτού του και την εσωτερίκευση κοινωνικών ρόλων.

- Η ανταγωνιστικότητα του παραδοσιακού σχολείου: το παραδοσιακό σχολείο βασίζει την ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών πάνω σε μία αρρωστημένη ανταγωνιστικότητα, η οποία μεταφέρεται μετέπειτα και ως στάση στην κοινωνική τους ζωή. Επειδή η τάση αυτή δεν θεωρείται υγιής, ιδωμένη βέβαια μέσα από μία συγκεκριμένη ιδεολογική ματιά, για μας το σχολείο θα ήταν καλύτερο να καλλιεργεί στάσεις αλληλεγγύης και συνεργασίας, καθώς και ευγενούς άμιλλας, στόχοι που εξυπηρετούνται καλύτερα από τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας.
- Το δημοκρατικό έλλειμμα: Σύμφωνα με τη θεωρητική σκέψη του J. Dewey, ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας είναι ένα διαρκές αίτημα, το οποίο μπορεί να ενσαρκωθεί μόνο από πολίτες οι οποίοι θα έχουν εμπεδώσει δημοκρατικές αρχές και διαδικασίες δημοκρατικού διαλόγου μέσα από το σχολείο. Οποιαδήποτε προοδευτική αλλαγή στο χώρο του σχολείου και της κοινωνίας περνάει μέσα από τη συνεργασία των μαθητών και αυριανών πολιτών. Και αυτό διευκολύνεται από τα ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης μοντέλα.
- Σύγχρονοι επιστημολογικοί προσανατολισμοί: Η υποχώρηση του θετικιστικού παραδείγματος για την οικοδόμηση της γνώσης και η ολοένα και μεγαλύτερη αποδοχή των θέσεων για την κοινωνική κατασκευή αυτής, καθώς και για την αξία των διαδικασιών μάθησης, σε αντιδιαστολή με τα περιεχόμενα, αναδεικνύουν τη χρησιμότητα των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, οι οποίες ανταποκρίνονται σ' αυτές ακριβώς τις σύγχρονες επιστημολογικές παραδοχές. Η ολοένα και μεγαλύτερη προσοχή που αποδίδεται στις αναπαραστάσεις των μαθητών για την κατασκευή και επανακατασκευή της γνώσης, και βρίσκεται στη βάση του εποικοδομηστικού θεωρητικού μοντέλου, με μία διδακτική που να ξεκινάει «από κάτω», καθιστά το ομαδοσυνεργατικό σύστημα προνομιακό τρόπο εργασίας μέσα στην τάξη, αφού εξυπηρετεί τις επικοινωνιακές και αλληλεπιδραστικές προϋποθέσεις του κονστρουκτιβισμού.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και οι «πολύχρωμες» τάξεις – ερευνητικά δεδομένα

Η τόνωση της αυτοπεποίθησης του «ξένου» και περιθωριοποιημένου μαθητή, η συναισθηματική του ασφάλεια, η συμμετοχή του στην ομάδα, η

³⁴ Η., Ματσαγγούρας, (επιμ.), (1995), Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση, Αθήνα: Gutenberg.

ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη των κινήτρων για μάθηση είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που ιδιαίτερα αναπτύσσονται μέσω των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας.³⁵ Επιμέρους τεχνικές, όπως η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, εμπεριέχονται μέσα στα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα και προσφέρουν, ανάλογα με την περίπτωση, θετικά αποτελέσματα.³⁶

Σε σύγκριση με άλλα μοντέλα, η συνεργατική μάθηση παράγει μεγαλύτερη «ακαδημαϊκή» μάθηση, καλύτερες επιδόσεις, καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της τάξης με πολυπολιτισμική σύνθεση, ενισχύει την αυτοεκτίμηση³⁷ και τη θετική εικόνα του εαυτού των μαθητών και ενδυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ των αδύνατων και των υπόλοιπων (καλών και μέτριων) μαθητών. Ο Slavin, που έχει ασχοληθεί ερευνητικά στις Η.Π.Α. με την αποτελεσματικότητα των ομαδικών και συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, παρατηρεί ότι «..οι μαθητές των συνεργατικών τάξεων βρέθηκε να έχουν περισσότερο θετική αίσθηση για τους εαυτούς τους, από τους μαθητές των παραδοσιακών τάξεων».³⁸ Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και από άλλους ερευνητές που εφάρμοσαν ή αξιολόγησαν ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας, όπως ο Blaney.³⁹ Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η συνεργατική μάθηση αναπτύσσει το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ αποθαρρύνει την «κοινωνική προτίμηση» μεταξύ τους.⁴⁰

Οι Slavin και Madden⁴¹ σε έρευνά τους σε εθνικό επίπεδο στις ΗΠΑ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εξατομικευμένες εργασίες σε φυλλάδια, τα κείμενα πολυεθνικού περιεχομένου, η διδασκαλία της ιστορίας των μειονοτήτων, οι ετερογενείς ομάδες και οι συζητήσεις μέσα στην τάξη με θέματα σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων φυλών είχαν πολύ περιορισμένα αποτελέσματα πάνω στην κοινωνική στάση και συμπεριφορά των μαθητών. Αντίθετα, όταν μαθητές από διαφορετικές φυλές εκλήθησαν να δουλέψουν μαζί συνεργατικά, ή όταν συμμετείχαν σε διαφυλετικές

³⁵ Α.Τριλιανός, *«Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας»*, Αθήνα, 1998 και Τσιπλητάρης, Α., *ό.π.*

³⁶ Η. Ματσαγγούρας, *«Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση»*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1987

³⁷ Α. Τριλιανός, (2003), *ό.π.*, τόμος Β', σ. 42, επίσης Β. Παπαδιώτη-Αθανασίου, (1999), *Η αυτοεκτίμηση σε σχέση με την επίδοση και την αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων*, στην Επιστημονική Επετηρίδα του ΦΠΨ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Δωδώνη», Ιωάννινα, σ. 279-303, για τη σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικών επιδόσεων και αποδοχής

³⁸ R. Slavin, (1983), *Cooperative Learning*, New York, Longman

³⁹ N.T. Blaney (et al.), (1977), *Interdependence in the classroom: A field study*, in *Journal of Educational Psychology*, 69(2): 121-28.

⁴⁰ R. Slavin, *“Cooperative learning”*, Longman, New York, 1983, επίσης, Sharan, Shlomo, *“Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes and Ethnic Relations”* in *Review of Educational Research*, No 50, (1980), pp. 241-271

⁴¹ R.Slavin, N. Madden, *“School Practices that Improve Races Relations”*, in *American Educational Research Journal*, 16, (1979), pp. 160-180

αθλητικές ομάδες, τότε παρατηρήθηκε μια δυνατή, διαρκής και θετική σχέση μεταξύ τους.

Σε άλλη έρευνα, των Johnson & Johnson αυτή τη φορά ⁴², κατά την οποία έγινε σύγκριση μεταξύ ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, που δούλευαν η μία συνεργατικά και η άλλη ατομικά, διαπιστώθηκε μια αξιοσημείωτα μεγαλύτερη δια-εθνοτική αλληλεπίδραση στην πρώτη ομάδα, η οποία παρατηρούνταν τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και στον ελεύθερο χρόνο. Το ίδιο ίσχυσε τόσο σε σχέση με την μελέτη και ανάλυση των στάσεων, όσο και σε σχέση με την αποδοχή των πιο αδύνατων μαθητών.

Σε έρευνα του Cooper (και άλλων), διαπιστώθηκε ότι μαθητές, οι οποίοι είχαν αρχικά προκαταλήψεις ο ένας εναντίον του άλλου, μετέβαλαν τελικά στάση σε πολύ μεγάλο βαθμό, εργαζόμενοι συνεργατικά μεταξύ τους, σε αντίθεση με συμμαθητές τους οι οποίοι εργάζονταν ατομικά και ανταγωνιστικά.⁴³

Ο Johnson (και άλλοι), απέδειξε ότι οι μαθητές σε μικρές συνεργατικές ομάδες παρουσίαζαν περισσότερο κοινωνική και αλτρουιστική συμπεριφορά από τους συμμαθητές τους που εργάζονταν ατομικά ή ανταγωνιστικά.⁴⁴ Σε άλλη μελέτη των Ryan και Wheeler, βασισμένη πάνω στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών του Σχολείου, βρέθηκε ότι οι μαθητές που εργάζονταν συνεργατικά έπαιρναν περισσότερο «συνεργατικές και ωφέλιμες» αποφάσεις σε ένα παιχνίδι εξομοίωσης κοινωνικών ρόλων, από τους συμμαθητές τους που είχαν εργαστεί ανταγωνιστικά.⁴⁵

Συμπεράσματα

Το νέο σχολείο απαιτεί και νέο περιβάλλον και μεθόδους. Αν θέλουμε να απαντήσουμε στις προκλήσεις της εποχής, που από τη μια δημιουργούν ανησυχίες για το μέλλον των εθνικών κρατών, την κοινωνική συνοχή και τη δικαιοσύνη και από την άλλη προσφέρονται δυνατότητες για

⁴² Johnson, David., and Roger Johnson, "Effects of Cooperative and Individualistic Learning Experience on Interethnic Interaction, *Journal Of Educational Psychology* 73 (1981), pp.444-449. Επίσης D. W.Johnson, G. Mariyama, R. Johnson, D. Nelson, and L. Skon. "The Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis." *Psychological Bulletin* 89 (1981), pp. 47-62.

⁴³L.Cooper, D. W. Johnson, R. Johnson, and F. Wilderson. "The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Experiences on Interpersonal Attraction Among Heterogeneous Peers. *Journal Of Social Psychology* 111 (1980), pp. 243-252.

⁴⁴D.Johnson, R. Johnson, J. Johnson, and D. Anderson. "Effects of Cooperative Versus Individualized Instruction on Student Prosocial Behavior, Attitudes Toward Learning and Achievement." *Journal Of Educational Psychology* 68 (1976), pp. 446-452.

⁴⁵ F. Ryan, and R. Wheeler. "The Effects of Cooperative and Competitive Background Experience of Students on the Play of a Simulation Game." *Journal Of Educational Research* 70 (1977), pp. 295-299.

διεύρυνση και αξιοποίηση της γνώσης, τότε δεν μπορούμε να πορευόμαστε με μεθόδους παραδοσιακές.

Η αποδοχή της γνώσης ως κοινωνικής κατασκευής, η στροφή προς το μαθητή, τις ανάγκες του και τις ιδιαιτερότητές του, όπως και η αδιαμφισβήτητη αξία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παραγόντων της διδακτικής διαδικασίας, μας οδηγούν στην υιοθέτηση περισσότερο ενεργητικών, βιωματικών, ομαδικών και συνεργατικών μοντέλων για την εργασία μας στην τάξη. Αυτό προϋποθέτει την αποδοχή από όλους μας ότι πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια για αλλαγές σε πολλά επίπεδα: στα Προγράμματα Σπουδών, στο σχολικό χώρο, στην καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, στην ίδια την εργασία μέσα στην τάξη.

Η επιστημονική έρευνα στο χώρο της διδακτικής έχει αποδείξει ότι τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας ενισχύουν την ακαδημαϊκή μάθηση και δημιουργούν καλύτερες και δυνατότερες σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Σε μια εποχή κατά την οποία το σημαντικό ζητούμενο είναι το «να μάθουμε να ζούμε μαζί με τους άλλους», χρειάζεται να αξιοποιήσουμε συστηματικότερα και με μεγαλύτερη ευθύνη τη δυνατότητα που μας παρέχουν τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα, καθώς και κάθε άλλος τρόπος ενεργητικής και βιωματικής μάθησης.

Ιδιαίτερα σε χώρες όπως η δική μας, που υποδέχθηκαν μεγάλο αριθμό μεταναστών κατά τα τελευταία χρόνια, το σχολείο είναι ο ιδανικός χώρος για να μάθουμε να ζούμε μαζί. Είναι εκεί, που μέσα και από τις κατάλληλες μεθόδους, θα σφυρηλατηθεί το αίσθημα του «συνανήκειν» σε μία συλλογικότητα, με κοινές επιδιώξεις, συμφέροντα και οράματα.

Μεταγλωσσική αντίληψη και γνωστική ανάπτυξη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Μέλλα Αλεξάνδρα

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ταβουλάρη Ζαχαρούλα

Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Οι έρευνες και οι προτάσεις των Επιστημών της Εκπαίδευσης, τα τελευταία τριάντα χρόνια, τόνισαν ότι η διδακτική πράξη πρέπει να συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ σύνολο στοιχείων: από την ίδια τη μόρφωση του διδάσκοντος (αρχική, δια βίου, γενική, ειδική...προσδοκώμενες αρετές ή προφίλ), τα χαρακτηριστικά του μαθητή (ηλικία, ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά), τους στόχους που τίθενται, το περιεχόμενο μιας πλέον διαπολιτισμικής διδασκαλίας (γνώσεις, δεξιότητες, στάση, αξίες...) που επιδιώκεται να προσφερθεί / κατακτηθεί, τη μορφή της διδακτικής εργασίας... Από την άλλη πλευρά, η Γνωστική Ψυχολογία έχει επιστήσει την προσοχή στην ενεργητική διάσταση της μάθησης (την αυτενέργεια του μαθητή), την οποία επίσης μπορεί κανείς να διδάξει (πρόκειται για το προδιαδικαστικό περιεχόμενο ή τις τεχνικές της πνευματικής εργασίας, όπως αναφέρονται από τους Suso López και Fernández Fraile, 2001). Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες διδακτικές εφαρμογές των ερευνών σχετικών με την Γ2 αποτέλεσε η **ενίσχυση / ενδυνάμωση της αυτονομίας του μαθητή**, με τη συνειδητοποίηση των δικών του στρατηγικών εκμάθησης και την επιλογή των καταλληλότερων για κάθε περίπτωση (Fernández, 1990, Lindemann, 1995, Hufeisen, 2000).

Η διδακτική διαδικασία πρέπει, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να υπόκειται σε μια γενική και ειδική αξιολόγηση, αν θέλουμε να εξασφαλίσουμε τα κατάλληλα μέτρα αποτίμησης. Μόνο μέσα από μια τέτοια ευρεία θεώρηση της διδακτικής παρέμβασης μπορούμε να υποστηρίξουμε τον επιστημονικό χαρακτήρα του αντικειμένου και να αναμένουμε μια βελτίωση της διδακτικής πράξης στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: μεταγλωσσική συνείδηση, προβληματοκεντρική μελέτη, γλωσσική αυτοσυνειδησία, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η περίπτωση της πολυπολιτισμικότητας τη Ευρωπαϊκής κοινωνίας και η διαδικασία διεθνοποίησης οδηγούνε προς ένα άνοιγμα του σχολείου στη πολυγλωσσία και στον πολυπολιτισμό. Τη τελευταία εικοσαετία, η δημογραφική σύνθεση έχει αλλάξει σε σημαντικό βαθμό και στην Ελλάδα. Έτσι, και στο ελληνικό σχολείο, το οποίο έως τότε είχε μονοπολιτισμική και μονογλωσσική προσέγγιση των πραγμάτων, άλλαξε σημαντικά και η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού.

Αρχικά, στη δεκαετία του '80, το Υπουργείο Παιδείας ακολούθησε την πρακτική της ΕΕ μίας αφομοιωτικής πολιτικής, η οποία αποσκοπούσε στην

εξαφάνιση κάθε στοιχείου πολιτισμικής ετερότητας των αλλόφωνων μαθητών και στην υποκατάσταση της μητρικής γλώσσας τους με την Ελληνική. Η συγκεκριμένη πρακτική δεν έφερε, εντούτοις, το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ζητήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης

Στις παραδοσιακές έρευνες σχετικά με τη διγλωσσία, επικρατούσε η υπόθεση της διπλής μονογλωσσίας, δηλαδή θεωρούσαν πως το δίγλωσσο άτομο κατείχε δυο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα. Κάθε σημείο επαφής μεταξύ των γλωσσών θεωρούνταν αρνητικό, όπως δείχνουν και παλιότερες συζητήσεις σχετικά με το φαινόμενο της παρεμβολής και της εναλλαγής κωδικών (Corder, 1967, Krashen, 1983). Επομένως, η επιστημονική κοινότητα αμφέβαλλε για τις γνωστικές συνέπειες της διγλωσσίας και συμπέρανε επανειλημμένα πως η επαφή ενός ατόμου με περισσότερες από μία γλώσσες μπορούσε να είναι μόνο αρνητική (Hakuta, 1986). Η θεωρία που υιοθετήθηκε από την παραδοσιακή γλωσσολογία, ότι, δηλαδή, τα γλωσσικά συστήματα ενός δίγλωσσου ατόμου έπρεπε να διερευνηθούν ξεχωριστά το ένα από το άλλο, δεν επέτρεψε τη σύνδεση της έρευνας σχετικά με τη διγλωσσία με την έρευνα για την εκμάθηση της Γ2. Αλλά και στις μέρες μας, ελάχιστοι είναι αυτοί (Baker, 2001) που εξετάζει τη διγλωσσία στο πλαίσιο ερευνών με παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Παρατηρείται, επίσης, μια ακαμψία του θεσμικού συστήματος και μια στάση αμηχανίας από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας (έλλειψη κοινού οράματος, αντίδραση στην αλλαγή, εμμονή σε παλιές μεθόδους) απέναντι στα ειδικά σχήματα, που αφορούν την εκπαίδευση των αλλόφωνων μαθητών. Ως γνωστό, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές αυτούς είναι κατά κανόνα χαμηλές και η μειονεκτική θέση των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη μεταφράζεται με μια γενική έλλειψη συμμετοχής, χαμηλό αυτοσυναίσθημα, δυσκολίες προσαρμογής, αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο από τη μεριά τους.

Σε έρευνες των Μάρκου (1998), Μπαμπαρούτσης, Χ. (1999), Δαμανάκη (1997) κ.ά. σημειώθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο αφορά τη διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικά υπόβαθρα γλωσσικά και κουλτούρας. Η γενική έλλειψη μιας διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης τόνιζε πλέον την ανάγκη μιας διαπολιτισμικής επάρκειας του εκπαιδευτικού, που να κατέχει τη δυνατότητα να χειρίζεται ζητήματα διαφορετικότητας στην σχολική τάξη. Πλέον, υιοθετήθηκε, σε επίπεδο της ΕΕ, το Μοντέλο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το οποίο δεν στοχεύει πια στην πλήρη αφομοίωση των αλλόγλωσσων μαθητών αλλά προβλέπει σε ένα σύστημα διδασκαλίας πολιτιστικού πλουραλισμού, όπου θα καλλιεργείται η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτογνωσίας και της ταυτότητας των μαθητών (γηγενής και μη).

Σε ένα κλίμα όπου υπάρχει μιας θετική στάση προς τη διαφορετικότητα, οφείλει, επίσης, να προωθείται στη χώρα υποδοχής η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης των αλλόφωνων μαθητών. Η απαίτηση μιας «γρήγορης επιμόρφωσης» μέσω της αποκλειστικής εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, σήμαινε για τον αλλόφωνο μαθητή η αποκοπή από την γλωσσική και πολιτισμική του κουλτούρα. Παρατηρείται, το φαινόμενο της αφαιρετικής διγλωσσίας. Κατά τον Baker (2001), είναι μείζον σημασίας ένα άτομο να αναπτύσσει πρώτα την δική του μητρική γλώσσα, η οποία είναι το εργαλείο με το οποίο ο μαθητής δομεί τις σκέψεις και σχηματίζει τις έννοιες. Σε μία διαφορετική περίπτωση, ο μαθητής ο οποίος προσπαθεί να αφομοιώσει μαθαίνοντας τη γλώσσα της χώρα υποδοχής εις βάρος της μητρικής του, κινδυνεύει να βρεθεί σε ένα εμπειρικό κενό και να αναπτύσσει ίσως γρήγορα τον προφορικό, αλλά να μην μπορεί να καλλιεργεί τον ακαδημαϊκό του λόγο. Υπάρχει, σε αυτή την περίπτωση, “σύγκρουση των γλωσσών” (Cummins, 1999).

Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας (ΜΓ) στην καθολική πορεία της εκμάθησης είναι ευρύτερα διαδεδομένη στη βιβλιογραφία σχετική με τη ΔΓ και την Καθολική Γραμματική(ΚΓ) (*Universal Grammar*) του Chomsky (1980) η άποψη ότι η ΜΓ παίζει έναν ενεργό ρόλο στην εκμάθηση της Γ2. Πιο συγκεκριμένα η ΜΓ επειδή:

- αποτελεί προϋπάρχουσα γνώση, θέτει τις βάσεις της επικοινωνιακής στρατηγικής,
- συμπεριλαμβάνεται στις ίδιες διαδικασίες «δημιουργικής υφής» της γλώσσας ως πηγή παρεμβολής και στρατηγικής,
- λειτουργεί ως «συνδετικός κρίκος» με τη ΞΓ και
- χαρακτηρίζεται ως στοιχείο που συμπεριλαμβάνεται στο πλαίσιο των γλωσσολογικών καθολικών αξιών.

Μεταβλητές που επηρεάζουν την απόδοση του δίγλωσσου μαθητή στη Γ2 ή ΞΓ

Όπως ειπώθηκε νωρίτερα, ο όρος «διγλωσσία» έχει πολλές έννοιες και οι Μήτσης, (2004), Baker, (2001), Calvi, (1997) συμφωνούν πως έχει αφενός ατομικό και ψυχολογικό χαρακτήρα και αφετέρου κοινωνικό και πολιτικό. Στο σύνολο των ορισμών για τις διάφορες μορφές διγλωσσίας αξίζει να αναφέρουμε και αυτόν που προτείνει ο Lambert (1974), που είναι πολύ χρήσιμο, αφού συνδυάζει τα ατομικά και τα κοινωνικά στοιχεία της διγλωσσίας. Αυτό το μοντέλο λαμβάνει ως αφετηρία τη στάση ενός ατόμου για μια συγκεκριμένη ΞΓ και το ενδιαφέρον που δείχνει, δηλαδή δυο παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική εξέλιξη του ατόμου. Ακολουθούν στη συνέχεια τα κίνητρα για την εκμάθηση μιας ΞΓ, δηλαδή πόσο επιθυμεί το άτομο να μάθει μια ΞΓ και να «υποστεί» τη διαδικασία της εκμάθησης. Το τρίτο μέρος του μοντέλου του Lambert αναφέρεται στη δίγλωσση ικανότητα

και τον παράγοντα της αυτοσυνείδησης που απορρέει από αυτή, γιατί σύμφωνα με τον Lambert το να καταφέρει να γίνει κάποιος δίγλωσσος εξαρτάται από την αυτοεκτίμηση του και το Εγώ του.

Σύμφωνα με τον Μήτση (2004), το κλειδί για την κατάστροψη μιας σωστής στρατηγικής κατά τη διδασκαλία της Γ2, όπως ακριβώς αποδεικνύει και το όνομά της, εμφανίζεται **μετά την κατάκτηση της ΜΓ**. Επομένως, στην περίπτωση της ΜΓ κάνουμε λόγο για *γλωσσική κατάκτηση* και στην περίπτωση της Γ2 για *εκμάθηση*, αφού στη δεύτερη περίπτωση συνήθως πρόκειται για μια συνειδητή προσπάθεια που κάνει ο ενδιαφερόμενος, αφού πρώτα έχει κατακτήσει τουλάχιστον τους βασικούς μηχανισμούς της ΜΓ. Με την εξαίρεση των πραγματικών δίγλωσσων, οι υπόλοιποι πολύ δύσκολα καταφέρνουν να μάθουν μια Γ2 σα να επρόκειτο για τη ΜΓ τους. Σύμφωνα με τον Μήτση, αυτή η δυσκολία οφείλεται σε τρεις λόγους:

α) Σε *ψυχολογικούς και κοινωνικούς λόγους*. Το άτομο ταυτίζει την προσωπικότητά του και το «Εγώ» του με τη ΜΓ και από κοινωνικής σκοπιάς ανήκει στην ομάδα που χρησιμοποιεί τη ΜΓ και θεωρεί τον εαυτόν του μέλος της. Έτσι, η Γ2 θεωρείται «εισβολέας», ικανή να αλλάξει την εσωτερική ισορροπία του ατόμου και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας, στην οποία το άτομο ανήκει.

β) Στη *συνεχή χρήση της ΜΓ*, με την θετική και αρνητική της επιρροή

γ) Στην *ικανότητα του ατόμου να έχει πρόσβαση* στο γραμματικό μηχανισμό της γλώσσας, η οποία μειώνεται με το πέρας της παιδικής ηλικίας. Έτσι εξηγείται η ευκολία με την οποία ένα παιδί μαθαίνει τη Γ1 ή Μ και ως ενήλικος δυσκολεύεται να μάθει μια Γ2.

Εσωτερικοί παράγοντες μάθησης

Η Jessner (2002) διακρίνει στην πολυπλοκότητα του πολύγλωσσου συστήματος ολιστικά χαρακτηριστικά: λόγω της κοινής ύπαρξης πολλών και διάφορων παραγόντων δημιουργείται ένα πολύ συγκεκριμένο σύστημα που δεν ενυπάρχει σε κάθε γλώσσα ξεχωριστά, αλλά συνολικά στους γλωσσικούς μηχανισμούς. Το αποτέλεσμα αυτής της ολιστικής θεώρησης είναι το χαρακτηριστικό του συστήματος που δεν υπάρχει σε μονόγλωσσα συστήματα και που *απαρτίζεται από διάφορους ατομικούς παράγοντες*, το άθροισμα των οποίων είναι ο παράγοντας της πολυγλωσσίας. Ως γνωστόν, οι **εξωτερικοί παράγοντες μάθησης** είναι οι παράγοντες που εξαρτώνται από το περιβάλλον και το πολιτισμικό πλαίσιο της εκμάθησης (*environment and cultural context*), όπως παραδείγματος χάρη η ποιότητα και η ποσότητα του *input* (εισερχόμενα). Σημαντικοί θεωρούνται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής ιδιοσυγκρασίας του πολύγλωσσου μαθητή, **οι εξής εσωτερικοί παράγοντες μάθησης:**

α) Η *υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου (affective filter hypothesis)*: Η υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου των Dulay και Burt (1977)

υποστηρίζει ότι ένα «φίλτρο» καθορίζει την ποσότητα όσων μαθαίνει ένα άτομο σε ένα θεσμοθετημένο ή μη γλωσσικό περιβάλλον. Αυτό το φίλτρο χαρακτηρίζεται από συναισθηματικούς παράγοντες, όπως π.χ. το πώς αντιλαμβάνεται ο μαθητής τη γλώσσα, από το κίνητρο, την αυτοεκτίμηση και το άγχος του. Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται θετικά την ΞΓ και έχουν μια καλή αυτοεκτίμηση, το «φίλτρο» είναι πολύ «λεπτό» και επομένως η διαδικασία της μάθησης δεν παρακωλύεται ή εμποδίζεται από τους παράγοντες που αναφέραμε. Το “συναισθηματικό φίλτρο” του Krashen επηρεάζει το ρυθμό εξέλιξης κατά τη μάθηση της ΞΓ και κατά πόσο ο σπουδαστής θα καταφέρει να γίνει δίγλωσσος.

β) *Γλωσσική αυτοσυνειδησία (self-consciousness)*: Πρόκειται για το φαινόμενο της προσωπικής αξιολόγησης και όχι πώς αξιολογείται ο μαθητής με βαθμούς κ.λπ. Η Hufeisen (1998) και άλλοι επιστήμονες υποστηρίζουν πως αν ο μαθητής μπορεί να ικανοποιεί τις επικοινωνιακές του ανάγκες, οι προσπάθειες που θα καταβάλλει από εκεί και πέρα θα είναι μειωμένες. Σύμφωνα με την Υπόθεση του Οριακού Επιπέδου (*Threshold Theory*) των Cummins (1976), Toukomaai και Skutnabb-Kangas (1976), υπάρχει ένα είδος κριτικής οριακού επιπέδου (κατώφλι) και στις δυο γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου, στο οποίο πρέπει να φτάσει για να μπορεί να αποφύγει τις αρνητικές για τη μάθηση συνέπειες. Μόλις ξεπεράσει το πρώτο στάδιο, ο μαθητής έχει φτάσει στο σημείο να αποφεύγει τις αρνητικές συνέπειες της διγλωσσίας. Στο δεύτερο στάδιο, ο μαθητής μπορεί να επωφελείται σε γλωσσικό και διανοητικό επίπεδο από αυτά που του προσφέρει η διγλωσσία, αφού έχει φτάσει στην ισορροπημένη διγλωσσία (*balanced bilingualism*).

γ) *Πρόσφατη χρήση της ξένης γλώσσας (recency)*

δ) *Η δυναμική των γλωσσών και του πολύγλωσσου συστήματος: μεταβλητότητα (variability) και ασυνέπεια (inconsistence)*: Οι Herdina και Jessner (2002) δίνουν έμφαση στο φαινόμενο της δυναμικής που προκύπτει από τη μεταβλητότητα και την ασυνέπεια στο πολύπλοκο και δυναμικό πολύγλωσσο σύστημα. Επομένως, η ικανότητα στην κάθε γλώσσα δε μεταβάλλεται απλώς, αλλά ποικίλει από γλώσσα σε γλώσσα.

ε) *Η σταδιακή απώλεια της γλωσσικής ικανότητας σε μια ΞΓ (language loss)*: Οι μαθητές της ΞΓ δεν έχουν πάντα την ίδια ικανότητα στις διάφορες γλώσσες που κατέχουν ή που μαθαίνουν. Όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να ξεχάσουν π.χ. κάποια γλώσσα ή να μην έχουν την ίδια ευκολία. Η Jessner (2002) υπογραμμίζει την υπόθεση της σταδιακής μείωσης της απόδοσης σε μια γλώσσα.

ζ) *Η συντήρηση μιας ΞΓ (maintenance)*: Ο μαθητής της ΞΓ πρέπει να μεριμνήσει από τη μεριά του, ώστε να διατηρηθεί το επίπεδο στο οποίο έχει φτάσει στην ΞΓ. Κάνοντάς το, συνεισφέρει σημαντικά στη διατήρηση του πολύγλωσσου συστήματος.

η) *Η προέκταση του Εγώ (self-extension)*: Οι Aronin και O’Laoire (2001, 2002) διατυπώνουν μια πολύ πιο αισιόδοξη θεώρηση και υποστηρίζουν ότι όταν ο

μαθητής φτάσει σε ένα συγκεκριμένο βαθμό ελέγχου της ΞΓ, επιθυμεί αυτομάτως να διευρύνει το πλαίσιο της πολυγλωσσίας. Όποιος γνωρίζει μια ΞΓ θέλει να μάθει και άλλες και θέλει να τελειοποιήσει τις γνώσεις του. Αλλά και όποιος έχει μάθει ένα συγκεκριμένο αριθμό γλωσσών, πάλι θέλει να μάθει και άλλες. Σύμφωνα με μερικούς ερευνητές, αυτό σχετίζεται με συναισθηματικούς παράγοντες. Οι Jessner και Herdina (2002) αναφέρονται στο κίνητρο, το άγχος και την αυτοεκτίμηση. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας. Η αυτοεκτίμηση και το άγχος είναι οι δυο όψεις του ίδιου νομίσματος.

θ) Το κίνητρο (*motivation*): Σ' αυτό το σημείο κρίνουμε απαραίτητο να υπενθυμίσουμε πως το κίνητρο παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Ένας μαθητής με ισχυρό κίνητρο που αδημονεί να μάθει μια ΞΓ και να προοδεύσει γρήγορα θα έχει καλύτερα αποτελέσματα από αυτόν που δεν έχει κίνητρο. Γι' αυτό το λόγο, η θετική στάση απέναντι στα λάθη του μαθητή και ο ρόλος του καθηγητή έχουν μεγάλη σημασία. Ο καθηγητής πρέπει να προσπαθήσει να εξαλείψει κάθε ενοχή και ντροπή από το μαθητή σε τέτοιο σημείο, ώστε να τον παροτρύνει να κάνει λάθη, αφού, πιστεύουμε, μόνο έτσι μπορεί να μάθει κανείς. Διότι, σύμφωνα με τον Δαναοσσή-Αφεντάκη, «ιδιαιτέρη σημασία σε μια παιδαγωγούσα συνάντηση έχει η **κατανόηση και η ενθάρρυνση**» (Δαναοσσή-Αφεντάκης, 2000:45).

Η Fernández (1996) προτείνει να «εμφυσήσουμε αυτονομία στο μαθητή, ο οποίος πρέπει να συνειδητοποιήσει ποιες είναι οι προσωπικές του στρατηγικές μάθησης και ποιες ενδείκνυνται για κάθε περίπτωση». Ο μαθητής πρέπει να είναι πρωταγωνιστής στη μαθησιακή διαδικασία. Το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι πως κάνει πιο ενεργή τη διαδικασία μάθησης και διευρύνει τη διδακτική προσέγγιση, η οποία έχει επίκεντρο το μαθητή. Έτσι η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο κάθε μαθητής.

ι) Η αυτοεκτίμηση (*self-esteem*): Σύμφωνα με τους Jessner και Herdina (2002), η αυτοεκτίμηση του μαθητή καθορίζει τη στάση που θα τηρήσει προς την επικοινωνιακή διάσταση της νέας γλώσσας (πόσο ανοιχτός για επικοινωνία θα είναι) και τις προσπάθειες που θα καταβάλλει για την εκμάθησή της (Κολιάδης, Ε., 1997). Η Hufeisen (2000) υποστηρίζει πως αυτός ο παράγοντας εξαρτάται από τη συνειδητοποίηση του επιπέδου γλωσσικής ικανότητας κάθε μαθητή (*perceived language competence*).

κ) Το άγχος (*anxiety*): Οι Jessner και Herdina (2002) αναφέρουν έναν άλλο «ψυχολογικό παράγοντα» που μπορεί να επηρεάσει άμεσα την εκμάθηση μιας ΞΓ. Πρόκειται για το φόβο του μαθητή όχι μόνο μήπως κάνει γλωσσικά λάθη, αλλά μήπως δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις για επικοινωνία.

λ) Η μεταγλωσσική συνείδηση (*metalinguistic awareness*): Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, οι επιστήμονες όλο και περισσότερο ενδιαφέρονται για την μετάγνωση (Κασσοτάκης, Μ., Φλουρής, Γ., 1981, Κολιάδης, Ε., 1997) και

για μεταγλωσσικά ζητήματα, όπως τη συνείδηση και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες, σε συνάρτηση με την πολυγλωσσία. Σ' αυτόν τον τομέα αποκαλυπτικές είναι οι έρευνες της Ellen Bialystok (1991). Η μεταγλωσσική συνείδηση έχει τη βάση της στις δομικές διαφορές των γλωσσών καθώς και στην ικανότητα σύλληψης της γλώσσας με ευέλικτο και αφαιρετικό τρόπο. Η εμπειρία ενός μαθητή από δυο ή περισσότερες γλώσσες, του επιτρέπει να έχει μια αντικειμενική θεώρηση της γλώσσας και παράλληλα να τη χειρίζεται επιδέξια.

Η συνειδητοποίηση, την οποία αποκτά λοιπόν όποιος μαθαίνει μια ΞΓ κατέχει σημαντική θέση σε πολλά ψυχολογολογικά μοντέλα μάθησης. Η Θεωρία του Εσωτερικού Ελέγχου (*Monitor Theory*) του Krashen (1977), οι «ελεγχόμενες διεργασίες» (*controlled processes*) του Mc Lauglin (1978) και η «έκδηλη γλωσσική γνώση» (*explicit linguistic knowledge*) της Bialystok (1991) καθώς και οι «επιλογές στρατηγικής» του Titone (1994) και οι διεργασίες που αφορούν στο πρόβλημα αντιστοίχισης (*matching problem*) που περιέγραψε ο Klein (1986), αναφέρονται στη συνειδητοποίηση. Ο Klein μάλιστα εισήγαγε και τη διαδικασία σύγκρισης των κεκτημένων γνώσεων με τη γλώσσα-στόχο. Με τον όρο «έκδηλη διερεύνηση» (*explicit reflection*) ή «εκφρασμένη γραμματική» (*explicit grammar*) αναφερόμαστε στη συνειδητοποίηση με αναλυτικό τρόπο των δομικών χαρακτηριστικών της γλώσσας στόχου και στη συνειδητή εφαρμογή αυτών των χαρακτηριστικών από τους μαθητές (Besse και Porquier, 1984, 1985). Αυτή η θεώρηση δεν αναφέρεται μόνο στη γραμματική, αλλά και σε όλα τα συστατικά του γλωσσικού συστήματος.

Η Γνωστική Ψυχολογία επανεξέτασε και έδωσε μεγαλύτερη σημασία στο ρόλο του μαθητή. Ενώ κάποτε μόνο ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε τις δομές της γλώσσας στο μαθητή, τώρα ο μαθητής ανακαλύπτει μόνος του τους κανόνες της γλώσσας, μέσα από μια συνεχή επικοινωνία με τους συμμαθητές του στην τάξη. Ο μαθητής πρέπει να εξάγει συμπεράσματα σχετικά με τους κανόνες που διέπουν το γλωσσικό υλικό που του παρουσιάζεται. Εξάλλου, για περαιτέρω διευκρινίσεις παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός – ο οποίος πάντοτε θα πρέπει να έχει υπόψη του τις προϋπάρχουσες γλωσσικές γνώσεις των μαθητών του - με τη γραμματική εξήγηση που δίνει.

μ) Η *πραγματολογική ευαισθησία* (*pragmatic sensitivity*): Οι Jessner και Herdina (2002) χρησιμοποιούν τους όρους “αλληλεπιδραστική ικανότητα” (*interactional competence*) και “επικοινωνιακή ή πραγματολογική ευαισθησία” (*communicative or pragmatic sensitivity*) για να εξηγήσουν πως οι πολύγλωσσοι μαθητές είναι προικισμένοι με πιο ανεπτυγμένες ικανότητες απ’ ότι οι μονόγλωσσοι. Κατά την εξέλιξη της “επικοινωνιακής κατάστασης” είναι πιο ευαίσθητοι στα σήματα που λαμβάνουν από το συνομιλητή τους και στην κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες της επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει πως η διαδικασία εκμάθησης της ΞΓ συνοδεύεται πιθανώς και από μια διαδικασία εκμάθησης άλλων γνωστικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων. Κατ’ αυτόν

τον τρόπο, μπορούμε να εξετάσουμε την διαπολιτιστική ικανότητα και την εξέλιξή της που σχετίζεται με εξωτερικούς παράγοντες μάθησης, όπως το περιβάλλον και η διδακτική μέθοδος.

Μεθοδολογικές προοπτικές για μια αποτελεσματική διδασκαλία της διαπολιτισμικής τάξης

Υπάρχει, επομένως, σαφώς η ανάγκη να διαφωτιστεί και να κατανοηθεί η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης στην διαπολιτισμική τάξη. Πρώτον, οφείλει να λαμβάνονται υπόψη μια σειρά παράγοντες σχετικά με:

α) *τους στόχους της διδασκαλίας*, οι οποίοι μπορεί να είναι επικοινωνιακοί, διαπολιτιστικοί, παιδαγωγικοί,

β) *τους μαθητές*: Σε μια ανομοιογενή διαπολιτισμική τάξη, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κριτήρια χαρακτηριστικά κάθε τάξης, όπως η ηλικία (Δανασλής-Αφεντάκης, Α., Δελλασούδας, Λ., 2002), την ωριμότητα και το εμπειρικό υπόβαθρο των σπουδαστών, οι γλώσσες που έχουν μάθει οι μαθητές και το επίπεδο γνώσεων σε αυτές και επίσης τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, και το στίλ μελέτης του κάθε μαθητή,

γ) *τον εκπαιδευτικό*: η επαγγελματική κατάρτισή του καθώς και η διαπολιτισμική του επάρκεια – σημασία ειδικών γνώσεων της διδακτικής της Ελληνικής ως ΞΓ. Ανάπτυξη ενός μαθήματος πιο επικεντρωμένο στην θεματική και στην προβληματική της πολυπολυτισμικότητας. Ο εκπαιδευτικός ως διαπολιτισμικός σύμβουλος (Παπαχρήστος, 2005) προάγει τη συνεργασία, την ομαδική εργασία και τη βιωματικότητα και μεθόδους που να βοηθούν αποτελεσματικά τους μαθητές και τους γονείς τους, σεβόμενοι τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Επίσης, δίνει βάρος στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης του κάθε μαθητή και στην αποδοχή του στην σχολική τάξη,

δ) *το μαθησιακό περιβάλλον και τις διαθέσεις του κοινωνικού τους περίγυρου* (ενδιαφέρον για την Γ2 και την Γ3 αντίστοιχα),

ε) *παραδοσιακά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι διδασκαλίας/ μάθησης στη χώρα* στην οποία διεξάγεται το μάθημα της Γ3,

στ) *διαθέσιμο υλικό* (εγχειρίδια διδακτικά, λεξικά, βιβλία ασκήσεων, τεχνολογική υποστήριξη, κλπ),

ζ) *το εύρος του χρόνου που ο σπουδαστής βρίσκεται σε επαφή με την Γ2* (ώρες μαθημάτων, εξάσκηση της ΞΓ εκτός τάξης, διαπολιτιστική προσέγγιση, κίνητρα, κλπ.),

η) *τη σχολική μονάδα*. Το διαπολιτισμικό σχολείο για να ολοκληρώσει τους στόχους του χρειάζεται να εισάγει τη διδασκαλία της ιστορίας και της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών, ενθαρρύνει του εκπαιδευτικούς ώστε να πληροφορούνται πάνω στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών προέλευσης των μαθητών τους, τηρεί άτυπα βιβλίο με στοιχεία για τους αλλοδαπούς μαθητές (χαρτογράφηση των αναγκών της τάξης) και

θ) *εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης*. Μείζον σημασία έχει να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διδασκαλίας, το μοντέλο της ποιοτικής αξιολόγησης, όπου να διακρίνουμε τις προσωρινές δυσκολίες από τις κάπως πιο μόνιμες, να παρατηρείται ο μαθητής σε διαφορετικά περιβάλλοντα (όχι μόνο στην τάξη) και να υπάρχουν ευαίσθητοι και ευμενείς εκπαιδευτικοί απέναντι στην κοινότητα, την κουλτούρα, την οικογενειακή ζωή και στα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή.

Οι παραπάνω παράγοντες οδηγούν στην ανάπτυξη προσαρμοσμένων μεθόδων διδασκαλίας της διαπολιτισμικής τάξης.

Επίσης, όσον αφορά το μάθημα στην πολυπολιτισμική τάξη, οφείλει να λαμβάνουμε υπόψη διδακτικά κριτήρια όπως η προώθηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού της συλλογιστικής μάθησης μέσα από την συλλογιστική διδασκαλία (Mella, 2006). Στόχος είναι η προβληματοκεντρική μελέτη και η ανάπτυξη της προβληματοκεντρικής συλλογιστικής επεξεργασίας στην τάξη (*Introspektive Methoden*, Faerch και Kasper, 1986). Ο Christ (2001) μιλάει για την “Αποκάλυψη της Σκέψης” στην τάξη, όπου ο μαθητής συνειδητοποιεί, στοχάζεται, συγκρίνει, ερμηνεύει, κάνει υποθέσεις προσωπικές, κατατάσσει τα καινούργια στοιχεία, προσπαθεί να συνδυάσει αυτά τα στοιχεία με προηγούμενες γνώσεις που απέκτησε (είτε αυτές είναι σχετικές με την Γ2, είτε να προέρχονται από άλλες ΞΓ). Ύστερα από αυτό, ο σπουδαστής καλείται να σχολιάζει τις σκέψεις του στην τάξη, φαινόμενο που αποτελεί ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της εκμάθησης μια ΞΓ, το οποίο στηρίζεται στην κατανόηση. (Με σκοπό την κατανόηση και τη συνειδητοποίηση, ο καθηγητής θα μπορούσε να εισάγει στο μάθημα της ΞΓ κείμενα επιλεγμένα, τα οποία βοηθούν τη μεταφορά και σύγκριση μεταξύ των γλωσσών (είτε να είναι αυθεντικά, είτε φτιαγμένα για αυτόν το σκοπό). Η προσωπική προβληματοκεντρική και διερευνητική συμμετοχή του μαθητή σχετικά με τη δική του διαδικασία εκμάθησης της Γ3 προβλέπει το εξής:

- *μελέτη στην τάξη των στρατηγικών εκμάθησης, ειδικά όσο αφορά την επεξεργασία των πληροφοριών κατά τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων και χρήσης λογικών σκέψεων,*
- *αναγνώριση τρόπων που καθιστούν πιο αποτελεσματικό το προσωπικό σύστημα εκμάθησής κάθε σπουδαστή,*
- *διδασκαλία για το “πως να μαθαίνει”:* κάθε μαθητής να μαθαίνει πως να δουλεύει, να μελετά και να ερευνά ανεξάρτητα, αλλά και επίσης να είναι έτοιμος και να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης σχετικά με θέματα διερευνητικής αναζήτησης και για την επίλυση προβλημάτων.

Τέλος, επιβεβαιώνεται η άποψη του Bigge, σύμφωνα με τον οποίο “θα μπορούσε κάποιος γενικότερα να λεχθεί ότι αυτό που έχει κυρίως διδακτική σημασία δεν είναι η ίδια η γνώση αλλά η άσκηση και η ανάπτυξη των πνευματικών δυνάμεων και λειτουργιών που χρησιμοποιούνται για την απόκτηση της” (Bigge, 2000:491). Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Γνωστικής Ψυχολογίας είναι διαφορετικός από εκείνον που απαντάται στην παραδοσιακή αντίληψη της διδασκαλίας, η οποία προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο από την συμπεριφοριστική προσέγγιση. Σύμφωνα με τις θέσεις της σύγχρονης Γνωστικής Ψυχολογίας, αποτελεσματικός καθηγητής δεν είναι εκείνος που μπορεί να διατυπώσει και να μεταδώσει στους σπουδαστές ένα μεγάλο αριθμό γεγονότων, ιδεών και γνώσεων, αλλά εκείνος που μπορεί να τους ενεργοποιήσει, να τους στρέψει προς μαθησιακές δραστηριότητες κατάλληλες για την απόκτηση της γνώσης (δηλαδή, το πώς μαθαίνουν οι σπουδαστές είναι εξίσου σπουδαίο με το τι μαθαίνουν).

Συμπεράσματα

Η διδακτική πράξη, στα πλαίσια της διαπολιτισμική εκπαίδευσης πρέπει να συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ σύνολο στοιχείων: από την ίδια τη μόρφωση του διδάσκοντος (αρχική, δια βίου, γενική, ειδική...προσδοκώμενες αρετές ή προφίλ), τα χαρακτηριστικά του μαθητή (ηλικία, ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά), τους στόχους που τίθενται, το περιεχόμενο της διδασκαλίας (γνώσεις, δεξιότητες, στάση, αξίες...) που επιδιώκεται να προσφερθεί / κατακτηθεί, τη μορφή της διδακτικής εργασίας...

Επίσης, η γλωσσική συνείδηση του μαθητή είναι μια από τις σημαντικότερες μεταβλητές που επηρεάζουν το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και τη διαδικασία εκμάθησης της ΞΓ και σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο και επίπεδο αλφαριθμητισμού του μαθητή. Τόσο οι Jessner και Herdina (2002) καθώς και η Hufeisen (2000) υποστηρίζουν πως το πολύγλωσσο άτομο αποκτά μια μεταγλωσσική συνείδηση (*metalinguistic awareness*) καθώς μαθαίνει την ΞΓ, η οποία τον διαχωρίζει από το μονόγλωσσο άτομο, όσον αφορά στη γνωστική ικανότητά του. Η απόκτηση μιας γλωσσικής συνείδησης σημαίνει πως ο ομιλητής έχει κάποια γνώση της δομής της γλώσσας, ότι μπορεί να εξετάζει και να μιλά για τη γλώσσα, να την αναλύει και να τη χειρίζεται με δημιουργικό τρόπο. Αυτές οι δραστηριότητες απαιτούν τόσο γλωσσική όσο και γνωστική ικανότητα. Η Jessner (1999) υπογραμμίζει ότι αυτή η συνείδηση εξελίσσεται σταδιακά και οξύνεται με την εκμάθηση κάθε επόμενης ΞΓ, και χρησιμοποιείται π.χ. κατά την εκπόνηση στρατηγικών εκμάθησης από το μαθητή.

Η μεταγλωσσική συνείδηση του μαθητή δεν περιορίζεται μόνο σε γλωσσικές και σημασιολογικές δομές, αλλά επηρεάζει και τις γνώσεις του σε φωνολογικό, πραγματολογικό και κοινωνιογλωσσολογικό επίπεδο. Από την πλευρά του μαθητή, η μεταγλωσσική δραστηριότητα έγκειται κυρίως στο να

κάνει υποθέσεις για τις δομές της γλώσσας στόχου, χρησιμοποιώντας ως βάση τις γνώσεις που έχει ήδη κατακτήσει και που κατέχει από τη ΜΓ ή άλλες ΞΓ (Besse και Porquier, 1984, 1985, Odlin, 1989). Η επίδραση αυτών των γνώσεων εξαρτάται κυρίως από τη «γλωσσική ιστορία» κάθε μαθητή, ενώ η τυπολογία των μεταγλωσσικών εντυπώσεων του εξαρτάται, προφανώς, από τη μεθοδολογία που έχει χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευσή του, ειδικά αν πρόκειται για επίσημη εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Arcaini και Py (1984) και τον Titone (1982), είναι απαραίτητη μια παιδαγωγική που θα ενσωματώνει τη Γ1 ή ΜΓ και την ΞΓ, διότι, αν οι τρόποι εξέτασης των δυο γλωσσών είναι εντελώς διαφορετικοί, η μάθηση παρεμποδίζεται από την επίδραση των μεταγλωσσικών «φίλτρων». Από την άλλη πλευρά, η Γνωστική Ψυχολογία έχει επιστήσει την προσοχή στην ενεργητική διάσταση της μάθησης (την αυτενέργεια του μαθητή), την οποία επίσης μπορεί κανείς να διδάξει.

Επομένως, η παράμετρος του πώς μαθαίνουμε ενσωματώνεται στο συνολικό μαθησιακό περιεχόμενο. Το σύνολο όλων των προαναφερθέντων στοιχείων πρέπει να είναι η απάντηση σε συγκεκριμένους προκαθορισμένους στόχους, οι οποίοι καθιστούν ομοιογενή τη διδακτική διαδικασία (Φρυδάκη, 2004). Η διδακτική διαδικασία πρέπει να υπόκειται σε μια γενική και ειδική αξιολόγηση, αν θέλουμε να εξασφαλίσουμε τα κατάλληλα μέτρα αποτίμησης. Μόνο μέσα από μια τέτοια ευρεία θεώρηση της διδακτικής παρέμβασης μπορούμε να υποστηρίξουμε τον επιστημονικό χαρακτήρα του αντικειμένου και να αναμένουμε μια βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Εν κατακλείδι, η πολύγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο μια μειονότητα, αλλά όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, και αποτελεί και για την Ελλάδα ένας μονόδρομος που οδηγεί σε ίσες ευκαιρίες, σημαντικές για όλες τις πολυπολυτισμικές κοινωνίες.

Βιβλιογραφία

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Μετ. Αλεξανδροπούλου Α. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In Bialystok, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children*, (pp.113-274). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bigge, M. (2000). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Μετάφραση: Κάντας, Α. και Χατζή, Α., 4^η εκτύπωση. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.
- Calvi, M.V. (2001). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Guerini Scientifica.
- Chomsky, N. (1980). *Le strutture della sintassi* (3d ed.). Editori Laterza.
- Christ, H. (2001). Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. *Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt*, 2, 2-9.

- Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. In Amato, A. (1981). *Analisi contrastiva e analisi degli errori-Problematica*. Roma: Bulzoni Editore.
- Cummins, J., *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Σ. Αργυρή (μτφρ.), Ε. Σκούρτου (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg, 1999.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-43.
- Δαναοσής-Αφεντάκης Α. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία τ. Α'. Μάθηση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Δαναοσής-Αφεντάκης, Α., Δελασσούδας Λ. (2002). *Σχολική Επίδοση και Χρονολογική Ηλικία*, β' έκδοση. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Dulay, H.C., & Burt, M.K. (1977). Remarks on creativity in language acquisition στο Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, 1997.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986). Cognitive dimensions of language transfer. In Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 49-65). New York: Pergamon Press.
- Fernández, S. (1990). p1, II, *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Ed. De la Universidad Complutense de Madrid. Col. Tesis Doctorales, nº 146/91 (1991).
- Fernández, S. (1996). Universalidad versus idiosincrasia en el aprendizaje del español, lengua extranjera, *Actas del VI Congreso de ASELE*, Almagro 1996.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Herdina, Ph., & Jessner, U. (2002). A dynamic model of multilingualism. *Applied Linguistics*, 24/1, 125-130.
- Hufeisen, B. (2000). How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In Dentler, S., Hufeisen, B., & Lindemann, B. (Eds.) *Tertiär- und Drittsprachen*, (pp. 23-39). Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B., & Lindemann, B. (1998). *Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 4, 201-209.
- Klein, E. (1995) Second versus third language acquisition. *Language Learning*, 45, 419-465.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Β', Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες, β' έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Γενναδίου.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Γ', Γνωστικές Θεωρίες, β' έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Γενναδίου.

- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and languages as factors in learning and education. In Aboud, F.E., & Meade, R.D. (eds). *Cultural factors in learning and education*. Bellingham, Washington; 5th Western Washington Symposium on Learning.
- Lindemann, B. (1995). Zum Fehlerbegriff in der Lernersprachenanalyse. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 91-96.
- McLaughlin, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning*, 28, 309-332.
- Μάρκου, Γ., *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1998α.
- Μάρκου, Γ. (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*, Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 1999.
- Μέλλα, Α. (2006). *Η Ανάλυση της Διαγλώσσας που παράγεται από Έλληνες φοιτητές, κατά την εκμάθηση της Ισπανικής ως ξένης γλώσσας. Επιδράσεις της μητρικής και της ιταλικής γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας / Εισαγωγή Στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Παπαχρήστος, Κ., Γιαννίκας, Α., Μπαμπαρούσης, Χ. (1999), «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Δια-Βίου Μάθηση και οι στρατηγικές «ένταξης» των μειονοτήτων και των μετακινούμενων πληθυσμών: Διαπολιτισμική Προσέγγιση», στο: Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με Θέμα: *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική προοπτική*, Βόλος 11-13 Νοεμβρίου 1999, σσ.295-315.
- Παπαχρήστος, Κ., Πανταζοπούλου, Μ. (2001), «Η εκπαίδευση των μειονοτήτων, το πρόβλημα της Σχολικής Αποτυχίας και προτάσεις αντιμετώπισης στα πλαίσια της Συμβουλευτικής», στο: πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με Θέμα: *Η ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, τόμος 3^{ος}, ΚΕ.Δ.ΕΚ-Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών, Πάτρα, σσ.287-313.
- Παπαχρήστος, Κ. (2005), «Διαπολιτισμικότητα και ισότητα των Φύλων στο Ολοήμερο σχολείο: Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού», στο: Πρακτικά του Συνεδρίου της Γ' Διεύθυνσης Π.Ε. Αθήνας με Θέμα: *Ολοήμερα Δημοτικά*

- Σχολεία, που πραγματοποιήθηκε στο ΚΥΒΕ του Δήμου Περιστερίου το Νοέμβριο του 2003 με ευθύνη του ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, Ατραπός, σσ.133-150.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος, 1997.
- Skutnabb-Kangas, T., *Bilingualism or not: The education of minorities*, Clevedon, Multilingual Matters, 1981.
- Suso López, J., & Fernández Fraile, M. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares.
- Titone (1982). *L'insegnamento funzionale delle lingue e i nuovi materiali glottodidattici*. Atti del VI Convegno (Milano, 1-4 novembre 1982). Milano: Oxford Institutes Italiani. In Calvi, M.V. (2001). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini Scientifica.
- Titone, R. (1994). Bilingual education and the development of metalinguistic abilities: A reasearch project. *International Journal of Psycholinguistics*, 10/1, 5-14.
- Φουδάκη, Ε. (2004). *Πέντε Μελετήματα για την Θεωρία και την Πράξη της Διδασκαλίας, γ' ανατύπωση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης¹

Γιώργος Νικολάου

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η έμφαση στην ετερότητα και δη την πολιτισμική είναι ένα από τα συγκείμενα της μετανεωτερικότητας. Ωστόσο, ανέκαθεν οι πάσης φύσεως «ομοιογένειες» ήταν περισσότερο κοινωνικές κατασκευές, παρά οικουμενικές φυσικές οντότητες, ανεξάρτητες από το χρόνο και το χώρο. Το ίδιο μπορούμε να ισχυριστούμε και για την πολιτισμική ταυτότητα, η οποία δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως σταθερό και αμετάβλητο σύστημα, με πάγια και αναλλοίωτα χαρακτηριστικά, αλλά ως «κέλυφος» που εμπεριέχει πολλές επιμέρους ταυτότητες. Οι τελευταίες εξαρτώνται, μεταξύ άλλων, από τη γλώσσα, την καταγωγή, τη θρησκεία, το επάγγελμα, τη μόρφωση του κάθε ανθρώπου και αναδύονται ανάλογα με την κατάσταση στην οποία αυτός βρίσκεται. Η πολιτισμική ταυτότητα είναι σύστημα δυναμικό, το οποίο μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, επηρεάζεται από το περιβάλλον, αλλάζει και εξελίσσεται.

Υπό την έννοια αυτή, ο διάλογος για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας ξεκινά με βασική προϋπόθεση την αναγνώρισή της και στη συνέχεια την ένταξή της μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου η καθολική αποδοχή των αξιών της κοινωνικής συνοχής, της δικαιοσύνης και της ισότητας των ευκαιριών μπορεί να αποτελέσει το συνδεδεμένο κοινό κέντρο μεταξύ των πολιτών. Δίχως τους ολοκληρωτισμούς του παρελθόντος, αλλά μέσα από τα προτάγματα της ύστερης νεωτερικότητας και της κριτικής θεωρίας, μπορούμε να βρούμε το μέτρο της διαπολιτισμικής οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών, που τώρα πια θεμελιώνονται πάνω στην έννοια του «*συνταγματικού πατριωτισμού*» και της ιδιότητας του πολίτη «*εκ της παραμονής*». Το έθνος – κράτος οργανώνεται με όρους πολιτικούς και όχι φαντασιακούς, ενώ οι συλλογικότητες συνεχίζουν να υφίστανται, όχι ως αυθαίρετες, κατασκευές, αλλά ως συνειδητοποιημένες πολιτικές επιλογές.

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση δεν μπορεί να συμβάλλει στον κατακερματισμό του κοινωνικού ιστού της χώρας, προωθώντας πολιτικές διακρίσεων (θετικών και αρνητικών), στο όνομα ενός επιστημονικά και ηθικά έωλου σχετικισμού. Αντίθετα, το σχολείο οφείλει να είναι ο χώρος όπου όλοι οι νέοι, ανεξαρτήτως προέλευσης και

¹ Το κείμενο αυτό αποτελεί τμήμα μιας εκτενέστερης εργασίας που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης και του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών, Τεύχος 9^ο, Οκτώβριος 2007, Πατάκης. Ειδικό Θεματικό Τεύχος «Πολιτισμικές ταυτότητες – Ετερότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

καταβολών, θα μάθουν να ζουν και να μορφώνονται μαζί. Το σχολείο είναι ο χώρος που εντάσσει και δε διαχωρίζει. Αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα του καθενός, αλλά ταυτόχρονα συμβάλλει στην υιοθέτηση κοινών οικουμενικών αξιών, διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την εμπέδωση ενός κλίματος αλληλεγγύης, σεβασμού και συνεργατικότητας. Πρόκειται για το Σχολείο της Ένταξης, το Σχολείο για Όλους.

Λέξεις-κλειδιά

Πολιτισμός, πολιτισμική ταυτότητα, ετερότητα, διαπολιτισμικότητα, πολιτισμικός σχετικισμός, παγκοσμιοποίηση, νεωτερικότητα, μετανεωτερικότητα, Σχολείο της Ένταξης.

Εισαγωγή: Πολιτισμός – Πολιτισμική ταυτότητα - ετερότητα

Ο διάλογος σχετικά με τα θέματα της πολιτισμικής ετερότητας, της ταυτότητας και της διαπολιτισμικής παιδαγωγικήςⁱ διεξάγεται έντονος τα τελευταία χρόνια, έχοντας ως αποτέλεσμα την παραγωγή πλήθους απόψεων, οι οποίες τις περισσότερες φορές δε βασίζονται σε αυστηρή επιστημονική γνώση, αλλά σε παιδαγωγική ιδεολογία.ⁱⁱ Είναι αλήθεια ότι οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυσυλλεκτικότητα ως προς τη σύνθεση του πληθυσμού τους οφειλόμενη, ως επί το πλείστον, στη μετανάστευση. Από την άλλη, είναι, επίσης, γεγονός ότι η ανθρώπινη ιστορία είναι μία συνεχής πορεία μετακινήσεων, μετεγκαταστάσεων, επεκτάσεων και «κατοχών». Αυτές οι ανθρώπινες δραστηριότητες, ανέκαθεν, δημιουργούσαν κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις συνθέτοντας κοινωνίες πολυσυλλεκτικές, πλουραλιστικές, πολυπολιτισμικές, οι οποίες τότε, όπως και τώρα, ήταν μάλλον ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Από την άλλη, η πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών δεν είναι αποκλειστικό «προνόμιο» του δυτικού κόσμου.

Αν σήμερα γίνεται περισσότερος λόγος για την ετερότητα, την πολυπολιτισμικότητα και τους τρόπους διαχείρισης αυτών των καταστάσεων, τα αίτια θα πρέπει να αναζητηθούν μάλλον στις αλλαγές που έχουν επέλθει σε πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο, ως συνέπειες των ευρύτερων γεωπολιτικών εξελίξεων, παρά σε δημογραφικά δραματικές αλλαγές στον αναπτυσσόμενο κόσμο. Άλλωστε, οι τελευταίες, αν και όταν σημειώνονται, αποτελούν συνέπειες της γενικότερης κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής κατάστασης.

Η νεωτερικότητα, με την ενοποιητική και ομογενοποιητική ιδέα του έθνους-κράτους, ως τρόπου πολιτικής συγκρότησης, είναι αλήθεια ότι εξασφάλισε πέντε αιώνες περίπου «ησυχίας», έχοντας «τακτοποιήσει» και περιορίσει τα ζητήματα της ετερότητας στο πλαίσιο των εθνικών κρατών, το καθένα από τα οποία και ανάλογα πώς το εξυπηρετούσε, διαμόρφωνε την εθνική του ιδεολογία και τον τρόπο εθνικής υπαγωγής, άλλοτε με το δίκαιον

του αίματος (*jus sanguinis*) και άλλοτε με το δίκαιον του εδάφους (*jus solis*) (Νικολάου, 2005). Σε κάθε περίπτωση, τα νεωτερικά κράτη, χωρίς, βέβαια, να έχουν αποφύγει τις ολοκληρωτικές παρεκτροπές, λειτούργησαν με τη λογική της ομογενοποίησης, η οποία μπορεί να οριστεί «...ως η διαδικασία ένταξης των μελών μιας κοινωνίας σε "συμπαγείς" ομάδες, έχοντας ως σημεία αναφοράς συγκεκριμένα κοινωνικά – δομικά κριτήρια. Τέτοια κριτήρια είναι, κατά κανόνα ο πολιτισμός, η γλώσσα, ή/και η θρησκεία» (Γκόβαρης, 2001: 29). Παράλληλα, αναπτύχθηκε και η διαδικασία της διαφοροποίησης (ετερογενοποίησης), μέσα από τον έλεγχο και το διαχωρισμό του «ταυτόσημου» από το «μη ταυτόσημο», που οδήγησε στην κατασκευή μειονοτήτων και κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στο πλαίσιο ενός εθνικού κράτους (Γκόβαρης, 2001: 29). Με όπλο την εκπαίδευση, η οποία αποτελεί το βασικότερο μηχανισμό του κράτους για τη διαμόρφωση του πληθυσμού σε έθνος, τα μοντέρνα κράτη κατάφεραν να «κατασκευάσουν» και να διατηρήσουν για μεγάλο ιστορικό διάστημα την πολυπόθητη ομοιογένεια, ανεχόμενα ή βάζοντας στο περιθώριο τις όποιες μειονότητες κατοικούσαν σ' αυτά. Το σημαντικότερο, επεδίωξαν, μέσα από την εκπαίδευση να πείσουν ότι τα έθνη αποτελούν οικουμενικές φυσικές οντότητες, ανεξάρτητες από το χρόνο και το χώρο και ότι η εθνική ταυτότητα είναι αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση της εθνικής ομοψυχίας και συνοχής (Αβδελά, 1998: 6-31).

Είναι λογικό να συνάγεται, μέσα από την προσέγγιση αυτή, ότι η εθν(ο)τική ταυτότητα είναι μάλλον μία κοινωνική κατασκευή, στηριγμένη στις μεγάλες μετα-διηγήσεις της νεωτερικότητας, παρά μία αρχέτυπη και οικουμενική μορφή ομαδικών δεσμών, οι οποίοι βασίζονται σε αντικειμενικά κοινά γνωρίσματα (γλώσσα, ιστορία, πολιτισμός), τα οποία, δε θα είμαστε πολύ μακριά αν ισχυριζόμασταν, ότι παραπέμπουν στην ιδέα της φυλής, των ρομαντικών του 19^{ου} αι. Από τη μια λοιπόν στέκει ο μεταφυσικός Εσσηντιαλισμός (Essentialism) και από την άλλη ο Κοινωνικός Εποικοδομισμός (Social Constructivism).

Η σύγχρονη σκέψη εστιάζει στην πολιτισμική ετερότητα έχοντας κάποιες βασικές παραδοχές, όπως:

- Ότι η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται μονότονα, ομοιόμορφα, αλλά με μια αφάνταστα μεγάλη ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών (Levi- Strauss, 1987: 8).
- Ότι κανένας πολιτισμός δεν είναι μόνος του.
- Ότι οι πολιτισμοί διαπλέκονται, αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται.
- Ότι είναι ανάγκη να διατηρηθεί η πλούσια ποικιλία των πολιτισμών, μέσα σε έναν κόσμο που κινδυνεύει από τη μονοτονία και την ομοιομορφία (Levi- Strauss, 1987:3).
- Ότι η παράλληλη συνύπαρξη και η αρμονική συμβίωση δομείται μόνο επάνω σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης και σεβασμού.

Η έννοια του πολιτισμικού πλαισίου, όπως διαμορφώθηκε και τεκμηριώθηκε από τους ανθρωπολόγους, προκάλεσε πολλά και πολύπλοκα ερωτήματα. Το πολιτισμικό πλαίσιο δεν κληρονομείται, αλλά μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και τη μάθηση. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η πολιτισμική συνέχεια μιας κοινωνίας και συγχρόνως ρυθμίζεται ο βαθμός μετεξέλιξης της (Χουρδάκης – Καραγιώργος, 1999: 161-163).

Σύμφωνα με τον Michael Herzfeld (1998: 12) «τα πολιτισμικά συμβάντα δεν παραδίδονται παθητικά, αλλά ανασύρονται και ανασυντίθενται δημιουργικά. Δε μεταβιβάζονται ως δεδομένες καταστάσεις, αλλά ως δυναμικές, διαλογικές αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα σε εξίσου ενεργά υποκείμενα, που καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στον ενιαίο καταμερισμό της γνωστικής διαδικασίας».

Ο πολιτισμός είναι μια πλατιά έννοια που συμπεριλαμβάνει πολλές όψεις της ζωής μιας ομάδας (Seelye, 1991: 13). Είναι πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων που εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλώσσες, μη λεκτική επικοινωνία.

Ο Banks ορίζει τον πολιτισμό ως τρόπο και στάση ζωής, που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες (Banks, 1991: 70-76). Αποτελείται από σχήματα συμπεριφοράς, σύμβολα, συνθήκες, αξίες, νόρμες, προοπτικές και άλλους παράγοντες που καθιστούν την ομάδα μέλος της κοινωνίας και την ξεχωρίζουν από τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου και της ομάδας είναι προϊόν της διαδικασίας της «πολιτισμοποίησης», που λαμβάνει χώρα κάτω από τις παραπάνω συγκεκριμένες συνθήκες (Δαμανάκης, 1997: 32). Ο πολιτισμός μαθαίνεται, μεταδίδεται, είναι δυναμικός, είναι επιλεκτικός, οι βάσεις του είναι αλληλένδετες, είναι εθνοκεντρικός.

Για τον Γκότοβο, ο κάθε άνθρωπος ανήκει, έτσι κι αλλιώς, σε πολλαπλές συλλογικότητες. Είναι, δηλαδή, ένα «πολυταυτοτικό» από κοινωνικής πλευράς υποκείμενο. Και αυτό που τελικά συνιστά πολιτισμική ετερότητα και κατά προέκταση ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα είναι οι διαφοροποιήσεις του σε **εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό και γλωσσικό** επίπεδο (Γκότοβος, 2002: 10-11). «...Ο όρος πολιτισμική ταυτότητα εμφανίζεται σχεδόν πάντοτε σε συνδυασμό με μία από τις προαναφερθείσες κατηγορίες της εθνικότητας, εθνότητας, θρησκείας και γλώσσας, προσδιορίζοντας κατά κάποιο τρόπο το περιεχόμενο της αντίστοιχης διαφοράς. Έτσι, η σχέση πολιτισμικής ταυτότητας με τους άλλους τύπους ταυτοτήτων είναι σχέση “κελύφους/περιεχομένου”, και δεν πρόκειται για πέμπτο, αυτόνομο τύπο ταυτότητας, για έναν ακόμη τύπο “ανήκειν” σε κάποια άλλης τάξεως συλλογικότητα» (Γκότοβος, 2002: 11).

Εμπειρικές έρευνες, όπως αυτή της Campbell, που έχουν διεξαχθεί τελευταία, μας αποκαλύπτουν ενδιαφέρουσες πτυχές του σχηματισμού της

πολιτισμικής ταυτότητας επιβεβαιώνοντας αυτό που ο Γκότοβος υπαινίσσεται παραπάνω:

Από την έρευνα της Anne Campbell (2000) αποδεικνύεται ότι είναι δυνατό:

1. Ορισμένα άτομα να ταυτίζονται με περισσότερες από μια ομάδες,
2. Να αλλάξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον ή
3. Να αναπτύξουν την ικανότητα να κινούνται μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών πεδίων αναφοράς χωρίς να χάσουν την αίσθηση της ατομικής τους ταυτότητας.

Νεότερες θεωρίες της πολιτισμικής ταυτότητας παραπέμπουν το θέμα της πολυπλοκότητας της ατομικής πολιτισμικής ταυτότητας στην ανάγκη για δημιουργία πολλαπλής πολιτισμικής ταυτότητας, όπου η εθνική ταυτότητα συνυπάρχει με περισσότερες ξεχωριστές και διακριτές επιμέρους ταυτότητες (π.χ. θρησκευτική: καθολικοί Γερμανοί, διαμαρτυρόμενοι Γερμανοί), ή ακόμη με μια ευρωπαϊκή ταυτότητα, αν και καταλογίζονται μειονεκτήματα για τους μειονοτικούς μαθητές σε αυτές τις πολιτικές. Κατά την Campbell, το άτομο ανήκει σε περισσότερες από μια πολιτισμικές ομάδες και κινείται ανάμεσα σε αυτές. Αυτές οι πολιτισμικές ταυτότητες δεν αποκλείουν η μία την άλλη, αλλά είναι «σωρευτικά στρώματα», όπου το άμεσο πολιτισμικό περιβάλλον καθορίζει ποιο επίπεδο είναι σχετικό σε κάθε περίπτωση.

Στις παραπάνω επισημάνσεις και ιδιαίτερα όσον αφορά τον προσδιορισμό της πολιτισμικής ετερότητας ως «κελύφους» που εμπεριέχει τις εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις, θα θέλαμε με τη σειρά μας να προσθέσουμε και τις ταξικές διαφοροποιήσεις. Εκείνες, δηλαδή, που προκύπτουν από την ταξική προέλευση του ατόμου και διαμορφώνουν μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία αυτών των υποκειμένων, ως συνιστώσα των αξιών τους, των στάσεων τους, των προτιμήσεών τους, των προσδοκιών τους και των κωδίκων επικοινωνίας που διαθέτουνⁱⁱⁱ. Σίγουρα στην Ελλάδα δεν υπάρχει η μακρά παράδοση της κλασικής εργατικής τάξης, όπως αυτή συναντάται σε χώρες που βίωσαν τη βιομηχανική επανάσταση και τη διαμόρφωση του σύγχρονου προλεταριάτου. Είναι, ωστόσο, γνωστή η ύπαρξη μιας ιδιαίτερης εργατικής (προλεταριακής) ταυτότητας, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, η οποία, αν και προσλαμβάνει νέα χαρακτηριστικά σήμερα, αφού είναι κι αυτή υποκείμενη στις αλλαγές που σημειώνονται σε παγκόσμια κλίμακα, δεν παύει να διαφοροποιεί σημαντικά τα άτομα που τη φέρουν σε σχέση με τα προνομιούχα κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα. Έτσι, οι πολίτες που ζουν στο όριο ή το περιθώριο της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, αυτοί που βρέθηκαν εκτός του σχολείου, συχνά εκτός νόμου και εκτός συστήματος, διαμορφώνουν ένα

διαφορετικό από τον κυρίαρχο αξιακό, ηθικό και επικοινωνιακό κώδικα, που, παρά την πολυμορφία του και τις επιμέρους διαφοροποιήσεις του, δεν παύει να αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας καθεμιάς από αυτές τις ομάδες. Έτσι, μπορούμε να έχουμε πολύ ενδιαφέρουσες καταστάσεις, κατά τις οποίες η ύπαρξη εθνοθησκευτικών διαφορών να μην αποτελεί δείκτη ετερότητας, στο βαθμό τουλάχιστον που τον αποτελούν οι διαφορές από την ταξική προέλευση, σε άτομα ομόεθνα, ομόγλωσσα και ομόδοξα. Η διαφοροποίηση εδώ ίσως κρύβεται στον τρόπο χρήσης της γλώσσας, παρά το γεγονός ότι θεωρητικά όλοι «μιλούν» την ίδια γλώσσα. Για το λόγο αυτό, το γλωσσικό μάθημα θεωρείται σημαντικό, όχι μόνο γιατί διαμέσου του περνούν ιδέες και μηνύματα, αλλά και επειδή ο βαθμός κατοχής της είναι δείκτης και για το ακαδημαϊκό, επαγγελματικό και κοινωνικό μέλλον του νέου. Κατά συνέπεια, η γλώσσα επηρεάζει καθοριστικά και τις τρεις βασικές λειτουργίες του σχολείου (μετάδοση γνώσεων, κανονιστική, επιλεκτική) (Κωνσταντίνου, 1998: 74-78). Κλείνοντας αυτό το θέμα, θα θέλαμε, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι «ταπεινό» κοινωνικοοικονομικό status και μετανάστες, στην πρώτη, τουλάχιστο, περίοδο εγκατάστασής τους στη χώρα υποδοχής συμπίπτουν.

Μετανεωτερικότητα, ταυτότητες και ετερότητα

Γιατί, όμως, σήμερα παρατηρείται αυτή η τάση να υπερτονίζεται το ζήτημα της πολιτισμικής ταυτότητας και τα ζητήματα της ετερότητας να δημιουργούν τόσο μεγάλη πολεμική; Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του νέου παγκόσμιου περιβάλλοντος είναι η αποδυνάμωση των εθνών-κρατών. Προκύπτει μία έντονη αμφισβήτηση, μέσα από το πρίσμα της μηδενιστικής μετανεωτερικότητας, των εθνοποιητικών τους χαρακτηριστικών και μία στροφή προς την εξατομίκευση και την προσωπική ολοκλήρωση του καθενός. Μέσα στο πλέγμα αυτό εντάσσεται και η υπερτονισμός, τελευταία, των φυγόκεντρων δυνάμεων εκείνων των κοινωνιών που κάποτε διακρίνονταν για τη συνοχή τους και το πνεύμα ισότητας, το οποίο είχαν εμπεδώσει στα μέλη τους. Το δυστύχημα είναι ότι αυτή η νέα φιλοσοφική προσέγγιση της πολιτικής και κοινωνικής συγκρότησης δε διακρίνεται αντίστοιχα από μία νέα προοπτική, ιδιαίτερα στις πιο ακραίες και νιλιστικές της εκφάνσεις. Θα μπορούσε, ενδεχομένως, να γίνει κατανοητή μία αποδόμηση της καθεστηκυίας κατάστασης, καταγγέλλοντας τα εθνοποιητικά «ιδεολογήματα» των νεωτερικών κρατών, ιδιαίτερα όταν τα τελευταία ολισθαίνουν προς ολοκληρωτικές πρακτικές, αν, τουλάχιστον, υπήρχε στη θέση τους μία άλλη, οικουμενική (;) προοπτική, όπως έχει, ιστορικά, καταγραφεί στη δυτική σκέψη, με τον πολιτισμικό οικουμενισμό (Marx, Weber, Piaget, Parsons, Chomsky) (Γκόβαρης, 2001: 81). Όμως αυτό στην πραγματικότητα δε συμβαίνει. Η αμφισβήτηση από τους μετανεωτερικούς διεξάγεται χωρίς την προοπτική νέων συλλογικοτήτων: απόκτηση συνείδησης της ταυτότητας, χειραφέτηση, προσωπική ιστορία και

ολοκλήρωση του καθενός ατομικά. Το μήνυμα περιέχει σημαντικές ηθικές αντινομίες (Elliott, 2000: 335-340) ακόμη και για τους φανατικότερους από τους νεοφιλελεύθερους, οι οποίοι, ενώ προς στιγμή το υιοθέτησαν, πολλοί από αυτούς αναγκάστηκαν σύντομα να το εγκαταλείψουν, αντιλαμβανόμενοι τη ματαιότητά του. Η συζήτηση και πάλι διεξάγεται με τους όρους της ύστερης, της δεύτερης ή της ανολοκλήρωτης νεωτερικότητας, αφού οι παλιές συλλογικότητες δίνουν τη θέση τους σε νέες, η αποδόμηση δεν είναι το τέρμα και ακολουθείται πάντα από αναδομήσεις σε νέα κοινωνικά πλαίσια, η κριτική των παραδοσιακών, νεωτερικών κοινωνιών προϋποθέτει, αλλά και παράγει επικοινωνία, η οποία απαιτεί κοινές πολιτισμικές πλατφόρμες και εν τέλει, δεν ενταφιάσαμε ακόμη τα έθνη-κράτη, έστω και αν τα τελευταία δέχονται πλέον να αναδιαπραγματευθούν τους εθνοποιητικούς τους όρους, γεγονός που δεν είναι απαραίτητα κακό, ίσα-ίσα μάλιστα.

Ξαναγυρνάμε λοιπόν στην αφετηρία: αυτό που «ανακαλύπτουμε» ως πολυπολιτισμικότητα δεν είναι τίποτα άλλο από την απλή παραδοχή και την αποενοχοποίηση μιας κατάστασης που πάντα υπήρχε και που τώρα την διαπραγματευόμαστε με νέους όρους ^{iv}.

Πρόκειται, στην ουσία, για το μεγάλο βήμα της παραδοχής της ετερότητας και της διαλεκτικής ένταξης της μέσα σε μία νέα συλλογικότητα, με αρχές και πανανθρώπινες αξίες, προϊόν κριτικής, επικοινωνίας και συναίνεσης, δίχως φόβο και άρνηση για τις κοινωνικές αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις που μπορεί να επέλθουν. Ωστόσο, συζητούμε πάντα για κοινωνίες και καμία κουβέντα δεν μπορεί να περιστραφεί αποκλειστικά γύρω από την ετερότητα, χωρίς να λάβει υπόψη της και τρεις άλλες, εξίσου σημαντικές αρχές: την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη.

Η επισήμανση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, όσο θα προσεγγίζουμε την έννοια της διαπολιτισμικότητας και τις παιδαγωγικές της προεκτάσεις, ως επιστημονικό λόγο περί την αγωγή και την εκπαίδευση, σε συνάρτηση με την ετερότητα.

Διαπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας, και ειδικά ο διάλογος σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα είναι θέματα κυρίαρχα στις σύγχρονες κοινωνίες. Παρά το γεγονός ότι στη χώρα μας η συζήτηση εστιάζεται κυρίως στον παιδαγωγικό λόγο, είναι αλήθεια ότι το εύρος της διαπολιτισμικότητας εκτείνεται σε επιστημονικά πεδία τόσο συναφή όσο και ετερόκλητα μεταξύ τους, όπως είναι η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η ηθική, η ιστορία, η ανθρωπολογία, αλλά επίσης η οικονομική επιστήμη, τα μαθηματικά ή η βιολογία. Τα αίτια μιας τέτοιας εξέλιξης είναι σύνθετα. Θα μπορούσαμε να απαριθμήσουμε, ανάμεσα σε άλλα, την εμφάνιση μιας νέας, πιο διευρυμένης προσέγγισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τις προκλήσεις και κατακτήσεις των περιφερειακών εθνικισμών, την ανάπτυξη της διαδικασίας της

ευρωπαϊκής οικοδόμησης, την αναγνώριση των αρχών του δικαιώματος στη διαφορά και την ισότητα των παραδοσιακών, εθνοτικών μειονοτήτων και τέλος, τα αιτήματα και τις απαιτήσεις, ολοένα και πιο προβεβλημένα, και υπογραμμισμένα των μεταναστών, κύρια αυτών που δεν προέρχονται από ευρωπαϊκές χώρες. Στο βάθος όλων αυτών, βρίσκεται η αποδοχή της ετερότητας ως κατάσταση και η ανάγκη, πλέον, να τη διαχειριστούμε, σε επίπεδο κοινωνίας, κράτους, οικονομίας, εκπαίδευσης (Νικολάου, 2005: 217-218).

Ιστορικά, η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας απασχολούσε ανέκαθεν τις κοινωνίες και επιλύονταν με τον ένα ή τον άλλον τρόπο, λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικά. Έτσι, η ιστορία της ανθρωπότητας είναι γεμάτη από εθνοκαθάρσεις και γενοκτονίες, όπως και από «διαμερισματοποιημένες» και κατακερματισμένες, πολυεθν(οτ)ικές κοινωνίες. Υπάρχουν όμως παραδείγματα και άλλων κοινωνιών, που παρά την πολυπολιτισμική σύνθεση των πληθυσμών τους, κατάφεραν και διαμόρφωσαν έναν κοινό χώρο συνεννόησης, συνύπαρξης και το σημαντικότερο, κοινής πολιτικής δράσης, τόσο κατά τη προ-νεωτερική, όσο και κατά τη νεωτερική εποχή. Η εκπαίδευση, ως σημαντική συνιστώσα του κοινωνικού συστήματος, είναι ένας χώρος που επηρεάζει, αλλά και επηρεάζεται από τις ευρύτερες, πολιτικές τοποθετήσεις σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.

Επομένως, η μεταφορά του ζητήματος της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης στο επίπεδο του εκπαιδευτικού χώρου είναι ένα θέμα που απασχολεί όλο και πιο έντονα τις Επιστήμες της Αγωγής. Έτσι – και ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης – έχουν, μέχρι σήμερα, πολλές φορές παρουσιαστεί και αναλυθεί οι διάφοροι τρόποι (μοντέλα) διαχείρισης της ετερότητας και δεν είναι στις προθέσεις μας να επανέλθουμε^v. Αντίθετα, όμως, θα θέλαμε να σχολιάσουμε τις περιπέτειες των όρων διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρώντας να τους αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά, σύμφωνα πάντα με τη δική μας νεωτερική αντίληψη. Κι αυτό, γιατί μέχρι σήμερα στο όνομα της διαπολιτισμικότητας έχουν εφαρμοσθεί δεκάδες εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες ξεκινούν από τα όρια της αφομοίωσης και καταλήγουν στις παρυφές του πολιτισμικού σχετικισμού. Εξάλλου και ο ίδιος ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αν και τελευταία τείνει να επικρατήσει στην Ευρώπη, δε διεμβολίζει με τον ίδιο τρόπο και τον αγγλοσαξονικό χώρο, όπου προτιμάται ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση (*multicultural education*). Βεβαίως για μας, ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει στον πολιτισμικό σχετικισμό (*relativisme culturel*), πράγμα που δεν ισχύει απαραίτητα και για τους αγγλοσάξονες (χωρίς, όμως, να αποκλείεται και το να ισχύει).

Ορίζοντας τη Διαπολιτισμικότητα

Κάπου εδώ αρχίζει η σύγχυση, η οποία γίνεται ακόμη μεγαλύτερη όταν αναφέρουμε όλους τους όρους που κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί και ακόμα χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν το γεγονός της, με κάποιο τρόπο, εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.^{vi} Συναντάμε λοιπόν: εκπαίδευση αντιρατσιστική, πολυπολιτισμική, δίγλωσση, πολυεθνική, πολυεθνική πολυφυλική (*multiraciale*), πλουραλιστική, διπολιτισμική κ.ά.

Είναι δύσκολο να φανταστούμε ότι ο πληθωρισμός των όρων δε σημαίνει και μία γενικότερη πολυσημία όσον αφορά το περιεχόμενό τους, αλλά και μία σύγχυση, αφού, όπως είπαμε, ο ίδιος όρος γίνεται συχνά αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο. Μία μελέτη του 1993 από τον Michel Pagé, διέκρινε επτά διαφορετικά ρεύματα ιδεών που υπολανθάνουν στις δράσεις για υπολογισμό των εθνο-πολιτισμικών στοιχείων στην εκπαίδευση, αποκαλούμενα όλα τους «διαπολιτισμικά»:

- το αντισταθμιστικό ρεύμα
- το ρεύμα της γνωριμίας των πολιτισμών
- το ρεύμα του ισότιμου ετεροκεντρισμού
- το απομονωτικό ρεύμα
- το αντιρατσιστικό ρεύμα
- το ρεύμα της κοινωνικής αγωγής και
- το ρεύμα της συνεργασίας (Pagé, 1993: 11-12)

Οι Grand, Sleeter και Anderson (1993), δίνουν πέντε διαφορετικές εκδοχές της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τη ζει και την αντιλαμβάνεται η εκπαιδευτική κοινότητα:

- Μία πρώτη προσέγγιση αναφέρεται στην εκπαίδευση που παρέχεται σε όσους είναι πολιτισμικά διαφορετικοί. Η εκπαιδευτική ζωή κυλά δίχως οι μειονοτικές ομάδες να είναι αναγκασμένες να εγκαταλείψουν την ιδιαίτερη, πολιτισμική τους ταυτότητα.
- Η δεύτερη αφορά τις μελέτες που προσεγγίζουν την οικοδόμηση θετικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις.
- Η τρίτη ομαδοποιεί τις εργασίες που επιδιώκουν να αυξήσουν τη γνώση σχετικά με την εκπαίδευση των ιδιαίτερων ομάδων, όπως για παράδειγμα των τσιγγάνων, των ισπανόφωνων (*hispanos*) κλπ. με σκοπό να συγκεντρώσουν όλα τα συμπληρωματικά, ως προς την ιστορία τους, τις εμπειρίες τους και τις προσδοκίες τους, δεδομένα για να προετοιμάσουν την υπό μελέτη ομάδα να αποκτήσει ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό status.
- Οι ίδιοι συγγραφείς ορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αυτή που αναμορφώνει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε το τελευταίο να αντανακλά τις συνεισφορές και τις προσδοκίες της κάθε ομάδας. Η κουλτούρα τους λαμβάνεται υπόψη από το διδακτικό υποστηρικτικό

υλικό και ο τρόπος εκπαίδευσής τους προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους εμπειρίες και συνήθειες.

- Τέλος, μια άλλη προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η επιδίωξη της διδασκαλίας στο μαθητή του τρόπου ανάλυσης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της καταπίεσης που προκύπτει από αυτή. Με τη διαδικασία αυτή του υποδεικνύεται ένας μελλοντικός τρόπος κοινωνικής δράσης.

Άλλες προσπάθειες εννοιολόγησης του όρου διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μας δίνουν διαφορετικές (πάλι!) μεταξύ τους προσεγγίσεις (Γκόβαρης, 2001: 79-80):

- Πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας (Rey von Almen)
- Ασάφεια ως προς την ερμηνεία της πρόθεσης «δια»: διαμεσολάβηση της εκπαίδευσης μεταξύ των πολιτισμών για αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή; Μήπως ανάδειξη των κοινών στοιχείων δύο πολιτισμών μέσω της εκπαίδευσης; Ή μήπως μια αγωγή με αφετηρία κοινές αρχές για όλους τους πολιτισμούς; (Dickopp)
- Απόρριψη της ιδέας ανάπτυξης ενός ιδιαίτερου παιδαγωγικού κλάδου της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, γιατί η διαπολιτισμική, αφενός νομιμοποιείται μόνο όταν συμπεριλαμβάνει στο πρόγραμμά της γενικότερα ερωτήματα, θεωρίες και μεθόδους (Hohmann), και αφετέρου δεν πρέπει να αποτελεί ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά διάσταση της γενικής παιδείας που προσφέρει το σχολείο. Είναι η απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Reich).
- Ευκαιρία για κριτική και αποδόμηση του παραδοσιακού, εθνοποιητικού σχολείου του έθνους-κράτους της νεωτερικής εποχής, με ταυτόχρονη ανάδειξη των προτύπων και των κανόνων που ίσχυαν ως αυτονόητα και τώρα πια δε νοηματοδοτούν τη σύγχρονη κατάσταση της πολυπολιτισμικότητας (Krueger-Portratz).
- Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ως Κριτικής Παιδαγωγικής, με διεύρυνση του παραδοσιακού παιδαγωγικού στόχου της συγκρότησης μιας αυθεντικής ταυτότητας του «εγώ» προς την κριτική αντιπαράθεση με τις διαδικασίες συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων (Nieke).

Διαπολιτισμικότητα versus Πολιτισμικός Σχετικισμός

Ο Γκότοβος (2002), έθεσε τα όρια ανάμεσα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τον πολιτισμικό σχετικισμό, άσχετα αν και ο τελευταίος διεκδικεί τον όρο «διαπολιτισμικός». Πρόκειται στην ουσία για μία ζωτικής σημασίας πολιτική επιλογή από την οποία εξαρτάται και ο τρόπος με τον οποίο θα

διαχειριστούμε τις διαφορετικές συλλογικές ταυτότητες μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ειδικότερα όσον αφορά τον ελληνικό χώρο. Τίθεται επιτακτικό το δίλημμα μεταξύ του αν επιμένουμε να πιστεύουμε στη διατήρηση, με τις απαραίτητες ρυθμίσεις και προσαρμογές, του εθνικού κράτους ως παραδείγματος πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής συγκρότησης, ή αντίθετα, γοητευμένοι από τις σειρήνες των μετανεωτερικών προσεγγίσεων, είμαστε έτοιμοι να το κατακερματίσουμε και να το διαμερισματοποιήσουμε, να το αποδομήσουμε με λίγα λόγια, μέσω των συγκρούσεων που αναπόφευκτα θα επέλθουν ως συνέπεια της αποδοχής των απλοϊκών προταγμάτων του πολιτισμικού σχετικισμού. Αν η διαπολιτισμικότητα εξαντλείται στα όρια αυτού που κάποιος αποκαλούν *πολιτισμική οικολογία*, τότε δικαίως κάποιος την εντάσσει στα συγκείμενα της μετανεωτερικότητας, με τη διαφορά ότι η «... μεταφορά του οικολογικού παραδείγματος από τη φύση στην εκπαίδευση ελέγχεται ως άτοπη» (Γκότοβος, 2002: 98). Κι αυτό, γιατί, βέβαια, υφίσταται μία κοινωνική δυναμική που καθιστά τις «υπό διατήρηση» και «προφύλαξη» ταυτότητες συστήματα πολυσήμαντα, δυναμικά, ευμετάβλητα και απρόβλεπτα. Υπό την έννοια αυτή, η όποια απόπειρα συντήρησής τους και προστασίας τους από τις ενδεχόμενες επιρροές (αφομοιώσεις και επιπολιτισμούς) υποκρύπτουν μία μάλλον συντηρητική λογική, η οποία, με διαφορετικά κίνητρα, βρίσκει οπαδούς από την Άκρα Δεξιά, ως τις παρυφές της εξτρεμιστικής Αριστεράς. Τα αποτελέσματα αυτής της απλοϊκής λογικής οδηγούν, σε ότι έχει σχέση με την εκπαίδευση και το σχολικό περιβάλλον, σε καταστάσεις:

- Αξιακής λογοκρισίας και πενίας ή αντίθετα πολυφωνίας και σύγχυσης.
- Συγκρούσεων σχετικά με το κανονιστικό του πλαίσιο, το οποίο θα πρέπει να χωρέσει και άλλες λογικές.
- Διαχωρισμού των σχολείων, με διαφοροποίηση των Αναλυτικών τους Προγραμμάτων και των εγχειριδίων για κάθε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη συνολική αμφισβήτηση της κανονιστικής – εκτός των άλλων – λειτουργίας του σχολικού θεσμού. Οι συνέπειες είναι σοβαρότερες απ' ό,τι μπορεί να υποθέσει κανείς. Αν μέχρι τώρα παρόμοια πειράματα περιορίζονται κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες, η λογική αυτή δεν είναι μακριά από το να νομιμοποιήσει στη συνείδησή μας σε λίγο καιρό σχολεία για τα παιδιά των γιατρών, άλλα για τα παιδιά των δικηγόρων, άλλα για αυτά των μηχανικών ή των εκπαιδευτικών και βέβαια ξεχωριστά σχολεία για κάθε μειονότητα και ενδεχομένως και τις υποδιαιρέσεις της μειονότητας.
- Ουδετεροποίηση του σχολείου. Αυτό, βεβαίως, είναι ιδεολογικός στόχος του κλασικού φιλελευθερισμού, ωστόσο η κοινωνιοκεντρική αντίληψη για το σχολείο και τον κοινωνικοποιητικό – εθνοποιητικό του ρόλο δεν επέτρεψε μέχρι σήμερα την ευρεία διάδοση αυτών των απόψεων. Το

σχολείο διατήρησε την κανονιστική του λειτουργία, η οποία τώρα, όπως βλέπουμε, διακυβεύεται.

Το θεωρητικό παράδειγμα του πολιτισμικού σχετικισμού (πολυπολιτισμικό μοντέλο) πάσχει από ένα μέγα σφάλμα: «την υπερβολική απλοϊκότητα» (Boudon, Bourricaud, 1982). Συνοψίζοντας αυτή τη θέση, θα σημειώναμε ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2000: 126-128):

- Δε στέκεται παρά μόνο στην εθνολογική διάσταση του όρου πολιτισμός (ο πολιτισμός των ανθρωπολόγων) και αποσιωπά την ανθρωπιστική και ορθολογιστική (ρασιοναλιστική) του διάσταση (ο πολιτισμός των φιλοσόφων και των παιδαγωγών). Αρνείται να δει ότι «ο πολιτισμός» (με τη φιλοσοφική του έννοια) και «οι πολιτισμοί» (με την εθνολογική τους έννοια), δεν είναι της ίδιας φύσης.
- Αναδεικνύει μία μόνο πλευρά ή ένα μόνο συνθετικό ενός πολιτισμικού συστήματος, κυρίως «την παράδοση», «τις ρίζες», «την καταγωγή». Αυτή η μονοδιάστατη οπτική των πολιτισμών αγνοεί τη πολυπλοκότητα, τη διαφορετικότητα και τη δυναμική τους. Οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των ατόμων και των ομάδων σύμφωνα με κάποια αποσπασματικά στοιχεία ή ένα μόνο χαρακτηριστικό: για παράδειγμα, «ο πολιτισμός» των προγόνων, η εθνοτική καταγωγή, η γεωγραφική καταγωγή, η κοινωνική τάξη κλπ.
- Υπερβάλλει με τη συνάφεια και την ενότητα των πολιτισμών και επιχειρεί να τους παρουσιάσει ως «μονολιθικά μπλοκ». Αυτή η ολιστική - αν όχι ολοκληρωτική (Pena-Ruiz, 1993:143) - οπτική καταλήγει στην ιδέα ότι «η ένταξη σε έναν πολιτισμό είναι “όλα ή τίποτα”»: ή εντάσσεται κάποιος ολοκληρωτικά, ή δεν εντάσσεται καθόλου και θεωρείται ένας «προδότης» του πολιτισμού του και της καταγωγής του» (Pena-Ruiz, 1993:143). Στην πραγματικότητα, απαγορεύει κάθε αμφισβήτηση των ηθών και εθίμων και αρνείται κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση στο όνομα «της υπεράσπισης των πολιτισμών»
- Περιορίζει τους μηχανισμούς πολιτισμικής αλλαγής στο δίδυμο «υποταγή/προδοσία». Ξαναβρίσκουμε αυτή τη λογική μέσα στο, με φροντίδα διατηρημένο, αμάλαμα μεταξύ επιπολιτισμού (acculturation) και αποπολιτισμού (déculturation), ή στο μονοσήμαντο ορισμό της αφομοίωσης. Για τους οπαδούς της «πολυπολιτισμικότητας», ο αλλοδαπός που υιοθετεί νέες πολιτισμικές πρακτικές (επιπολιτισμός), είναι «υποχρεωτικά», «οπωσδήποτε», ένα πλάσμα που χάνει – ή του στερούν – τον πολιτισμό του (αποπολιτισμός). Γι’ αυτούς είναι πάντα η κοινωνία υποδοχής που αφομοιώνει τον (παθητικό) αλλοδαπό και ποτέ δεν είναι αυτός που (ενεργητικά) αφομοιώνεται.
- Δίνει υπερβολική αξία στους πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς ή θεσμικούς. Για παράδειγμα, η προσέγγιση των προβλημάτων των μεταναστών δεν

γίνεται παρά μόνο μέσα από όρους όπως: «πολιτισμός καταγωγής, διπλός πολιτισμός, πολιτισμικό σοκ, πρόβλημα ταυτότητας, ιδιαιτερότητα, πολιτισμική απόσταση ή ασυμβατότητα». Η ακόμη, ερμηνεύει το πρόβλημα των υποβαθμισμένων συνοικιών μέσα από τη δυσκολία της συγκατοίκησης διαφόρων πολιτισμών ή διαφορετικών εθνοτικών ομάδων, παραβλέποντας άλλους, κοινωνικούς ή οικονομικούς παράγοντες.

- Τέλος, εστιάζεται αποκλειστικά στις «πολιτισμικές διαφορές». Προβάλλοντας – για να μην πούμε καλλιεργώντας ή υπερβάλλοντας – «τη διαφορετικότητα», η πολιτισμική σχετικότητα καταλήγει στον περιορισμό και το κλείσιμο του καθενός στο «πολιτισμικό του καβούκι του», με λίγα λόγια στην αναίρεση της απαραίτητης αλληλεπίδρασης» (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1995).

Από την πλευρά του ο Pierrot σημειώνει χαρακτηριστικά: «...”Ο πολιτισμικός σχετικισμός οδηγεί πιο εύκολα και πιο λογικά στη νομιμοποίηση του εθνοκεντρισμού, παρά στο ξεπέρασμά του...”», όπως το δήλωσε προς μεγάλη έκπληξη όλων στην UNESCO, ο ίδιος ο Lévi-Strauss πριν από 30 χρόνια, ή ακόμη και σήμερα ο αμερικανός φιλόσοφος Richard Rorty, επίσης οπαδός της σχετικότητας, αλλά και απροκάλυπτα εθνοκεντριστής ο ίδιος... Στη Γαλλία, οι συντηρητικοί κύκλοι μπόρεσαν γρήγορα να συνειδητοποιήσουν το κέρδος που θα μπορούσαν υποκριτικά να αποκομίσουν από τη θεωρητική σύγχυση που οδήγησε τη γαλλική αριστερά στο «λαβύρινθο» του πολιτισμικού σχετικισμού. Στην πραγματικότητα, αν κάθε εθν(ο)τικός πολιτισμός (κουλτούρα) είναι διαμετρικά αντίθετος από τους υπόλοιπους και οφείλει να διατηρηθεί μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, θα το κατορθώσει καλύτερα εάν τα εκπαιδευτικά συστήματα για κάθε μειονότητα είναι ξεχωριστά. Η γαλλική, ρατσιστική, Ακρα Δεξιά αισθανόταν πολύ άνετα με το ριζοσπαστικό πολιτισμικό σχετικισμό. Αποφασισμένη να αποκλείσει κάθε «διαφορετικό» ή να τον «ξαποστείλει» στην κουλτούρα του, με μόνο στόχο να διατηρήσει «καθαρή» τη μυθική γαλλική πολιτισμική ταυτότητα, διεκδίκησε εξίσου υποκριτικά με τη σειρά της, το δικαίωμα των μεταναστών στη διαφορετικότητα, να «μείνουν δηλαδή στην κουλτούρα τους», να «κάνουν στροφή στις ρίζες τους», και κάνοντάς το αυτό, να ακολουθήσει και η «επιστροφή» στη χώρα καταγωγής τους» (Pierrot, 1995: 23). Στο ίδιο πνεύμα, οι G. Chauveau και E. Rogovas-Chaveau (1995: 14), διακρίνουν στο ριζοσπαστικό πολιτισμικό σχετικισμό θέσεις ακραίες, οι οποίες, στο όνομα του σεβασμού της πολιτισμικής και εθνικής ιδιαιτερότητας, οδηγούν στην αποδοχή καταστάσεων και πρακτικών που έρχονται σε ευθεία αντίθεση με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τις αξίες του δυτικού πολιτισμού.

Κατά τη δεκαετία του '80, στον εκπαιδευτικό χώρο, πολλές από τις πρωτοβουλίες που ελήφθησαν προκειμένου απαντήσουν στις προκλήσεις του εθνοπολιτισμικού πλουραλισμού είχαν ως αποτέλεσμα ανεπιθύμητες

συνέπειες, που βρίσκονταν στον αντίποδα των γενναιόδωρων προθέσεων των εκπαιδευτικών που τις υιοθετούσαν και τις εφάρμοζαν. Επτά από αυτές τις «διαστροφικές συνέπειες» έχουν ήδη επισημανθεί από πολλούς ερευνητές:

- Η περιχαράκωση των ατόμων σε μία πολιτισμική ταυτότητα σταθερή και αμετακίνητη (Νούτσος, 2003), που τους στερεί την ελευθερία να επιλέξουν το δικό τους, ιδιαίτερο «πολιτισμικό τύπο».
- Η ενδυνάμωση των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στις ομάδες και η αύξηση του κινδύνου της μισαλλοδοξίας και της απόρριψης του Άλλου.
- Η ενίσχυση των δυσκολιών πρόσβασης στην ισότητα των ευκαιριών για τους μετανάστες και τα μέλη των μειονοτικών ομάδων.
- Η αμηχανία που παραλύει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στο όνομα του σχετικισμού, δεν ξέρει πλέον τι έχει δικαίωμα να διδάξει και τι όχι, αν θέλει να σεβαστεί την κουλτούρα των μειονοτικών μαθητών.
- Ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση των μειονοτικών μαθητών, τους οποίους προσδιορίζουμε με μία ταυτότητα κοινωνικά υποβαθμισμένη.
- Η δαιμονοποίηση και η «φοκλοροποίηση» της κουλτούρας, που παύει έτσι να είναι ένα τρόπος ζωής.
- Ο θρυμματισμός του Αναλυτικού Προγράμματος, κάτω από την πίεση των ιδιαίτερων διεκδικήσεων. (Ouellet, 1992)

Επαναπροσδιορίζοντας κριτικά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στον αντίποδα, ο επιστημονικός λόγος των εκφραστών της κριτικής σχολής στην Ελλάδα, αρνούμενος να εκφωνήσει τον «επικήδειο» του εθνικού κράτους, νοσηματοδοτεί διαφορετικά το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη της συλλογικής (εθνικής) ταυτότητας απομακρύνεται από τις έννοιες της καταγωγής και του εθνικού χαρακτήρα ως προαπαιτούμενων για την εγγραφή εθν(ο)τικής ταυτότητας στο μαθητή. Προσανατολίζεται στις έννοιες:

- Της **συμμετοχής**, «... το 'ανήκειν' (δηλαδή) σε μία συλλογικότητα συνδέεται με συμμετοχή στο κοινωνικό και επικοινωνιακό γίνεσθαι, αλλά και συμμετοχή στο παραγόμενο προϊόν της εθνικής κοινότητας».
- Της **πρόσβασης**, με την έννοια της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας, και
- Της **ευθύνης**, με την έννοια της συνείδησης των υποχρεώσεων που απορρέουν από το «ανήκειν» σε μία συλλογικότητα (Γκότοβος, 2002: 129).

Η αμφισβήτηση της μυθολογίας πάνω στην οποία στηρίζονται οι φαντασιώσεις για ουσιαστικές πολιτισμικές διαφορές μέσα από την εφαρμογή μιας γνήσιας κριτικής παιδαγωγικής πιστεύουμε ότι μας δίνει το νόημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ετερότητα σχετίζεται, μάλλον, με

την κοινωνική, μορφωτική, γεωγραφική και οικονομική ανισότητα, παρά με την αμφίβολη ύπαρξη «φαντασιακών» πολιτισμικών συλλογικοτήτων. Με άλλα λόγια, ποιες ακριβώς ανάγκες θα επέβαλαν τη λήψη ειδικών εκπαιδευτικών μέτρων για τα παιδιά του Αλβανού^{vii} πρέσβη στη χώρα μας, τα οποία φοιτούν σε ακριβό, ιδιωτικό σχολείο των Βορείων Προαστίων της πρωτεύουσας, παρέα με παιδιά των ανώτερων οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων, ελληνικών και ξένων;

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι, μέσα από αυτή την οπτική, ο διάλογος μπαίνει σε μια νέα βάση. Η διαπολιτισμικότητα, πλέον, αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και δε διαμορφώνεται κατά περίπτωση, ανάλογα δηλαδή με το αν έχουμε ή δεν έχουμε «πολιτισμικά διαφορετικούς» μαθητές μέσα σ' αυτό. Κάθε σχολείο είναι δύναμι διαπολιτισμικό και η ύπαρξη ιδιαίτερων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να επανεξετασθεί ως προς τη σκοπιμότητά της^{viii}. Η ένταξη του «διαφορετικού» μαθητή είναι μία δυναμική διαδικασία, που εμπεριέχει την αποδοχή μιας μίνιμουμ εξουσιοδότησης προς το σχολείο, όσον αφορά τις λειτουργίες του. Το σχολείο είναι ένα και ενιαίο και όχι κατακερματισμένο. Πρέπει να είναι ένας χώρος που ενώνει και ευνοεί την επικοινωνία και όχι ένα σχολείο «πολυκατοικία», όπου κάθε διαμέρισμα αντιστοιχεί σε μία ιδιαίτερη (φαντασιακή) συλλογική ταυτότητα. Αν θέλουμε το σχολείο να επιτελέσει τις λειτουργίες που η κοινωνία και η Πολιτεία του έχουν αναθέσει, τότε οι λογικές των πάσης φύσεως διακρίσεων (θετικών και αρνητικών), των «εξαιρέσεων», των διαφορετικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, των πολλών ταχυτήτων, γλωσσών^{ix} και πολιτισμών μάλλον δεν έχουν θέση μέσα σ' αυτό.

Οι Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο αυτό, έχουν ιδιαίτερη αξία οι λεγόμενες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν διατυπωθεί από τον Helmut Essinger και συμπυκνώνουν τη μέχρι σήμερα κατασταλαγμένη γνώση και τα πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με το ζήτημα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ο αναγνώστης διακρίνει ότι, παρά τη γενικότητά τους, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αφήνουν περιθώρια για παρανοήσεις, σχετικοποιήσεις ή αμφισβητήσεις του νεωτερικού σχολείου.

1. **Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy).** Το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους, να βλέπει τα προβλήματα κάτω από το δικό τους πρίσμα και σταδιακά να καλλιεργεί τη συμπάθειά του γι' αυτούς.
2. **Εκπαίδευση για αλληλεγγύη.** Το άτομο καλείται να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση και παράλληλα να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής και του κράτους.
3. **Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.** Το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς αποτελεί πρόσκληση προς τους άλλους να

συμμετέχουν και αυτοί στο δικό μας πολιτισμό καλλιεργώντας κατ' αυτό τον τρόπο τον αμοιβαίο σεβασμό.

4. **Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης**, με την έννοια της προσπάθειας των ατόμων να απαλλαγούν από τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών μεταξύ τους (Essinger, 1988, 1990).

Όσον αφορά, δε, τους σκοπούς-αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που πρέπει να διέπουν τη διδακτική πράξη, η διαπολιτισμικότητα, κατά τον Nieke (1995), είναι απαραίτητο να διατρέχει όλα τα μαθησιακά περιεχόμενα, τα οποία διδάσκονται στην τάξη. Επιπλέον, αναφέρει, πως η σημασία της πληροφόρησης καταρρίπτει την άγνοια και το φόβο ενάντια στη διαφορετικότητα, υπερνικώντας τον εθνοκεντρισμό με την υιοθέτηση μιας λογικής συμπεριφοράς και καταλήγει στην αποδοχή, την αλληλεγγύη και τον αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό.

Αντί Συμπερασμάτων

Η Παιδαγωγική Πρόταση: Το σχολείο της ένταξης – Το Σχολείο για Όλους

Μας είναι λοιπόν, ιδιαίτερα δύσκολο και ιδεολογικά «δύσπεπτο», να δεχτούμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα «...κατακερματισμένο, με μικρές πολιτισμικές νησίδες διάσπαρτες εδώ κι εκεί, που θα παράγουν αυριανούς πολίτες, οι οποίοι δεν θα έχουν βιώσει καμία κοινοτική ζωή μεταξύ τους, θα έχουν αναπαράγει τη μοναξιά της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους και θα έχουν ενισχύσει τα όποια στερεότυπα και προκαταλήψεις τρέφουν οι μεν για τους δε» (Νικολάου, 2005: 233). Σχολεία – Νησίδες, που θα απευθύνονται σε ειδικές κατηγορίες μαθητών, σε παιδιά με λίγα λόγια, τα οποία η κοινωνία θα «ήθελε να ξεφορτωθεί», διαχωρίζοντάς τα από το «φυσιολογικό» και κανονικό σύνολο, αφού υπολανθάνει ο φόβος της επαφής, της ανάμιξης της «μόλυνσης» ή της αλλοτρίωσης από το διαφορετικό. Άποψη που θεωρητικοποιείται από τους οπαδούς του σχετικισμού, όπως είδαμε παραπάνω, με κίνητρα ιδεολογικώς ετερόκλητα.

Η Παιδαγωγική της ένταξης, η οποία διαμορφώθηκε όχι ως ένας ιδιαίτερος κλάδος της Παιδαγωγικής, αλλά ως θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή (Σούλης, 2002: 47-48), «... ορίζεται ως το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι». Η παιδαγωγική της ένταξης δεν αφορά μόνο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπως είχε αρχικά επικρατήσει ως άποψη, αλλά το σύνολο της κοινωνίας, σήμερα ειδικά, που επιχειρείται η νομιμοποίηση τόσων κατακερματισμών και διαχωρισμών, στο όνομα της ετερότητας.

Ένα «Σχολείο για Όλους» είναι το αίτημα που διατυπώνεται με έμφαση από το χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής, ένα σχολείο που θα

εντάσσει και δε θα διαχωρίζει, ένα σχολείο μέσα στο οποίο θα μαθαίνουμε «να ζούμε μαζί», σύμφωνα με μία από τις προτεραιότητες που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα (Delors κ.ά., 1996). Ιδανικός τόπος για την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων κατά του «διαφορετικού Άλλου». Ίσως κάποιοι θεωρήσουν ότι η σύνδεση Ειδικής Παιδαγωγικής και μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι υπερβολική. Είναι αλήθεια ότι υπάρχει μία διαφοροποίηση όσον αφορά τα αίτια και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ετερότητας, την έντασή τους και τις επιμέρους σχολικές – μαθησιακές συνέπειες που συνεπάγονται. Από την άλλη, κανείς δεν μπορεί εύκολα να αρνηθεί ότι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες – ως φορείς άλλων γλωσσικών, επικοινωνιακών, ηθικών, θρησκευτικών και εθν(ο)τικών χαρακτηριστικών – είναι εξαιρετικά πιθανό να αντιμετωπίζουν και μαθησιακές δυσκολίες μέσα σ' ένα σχολείο που λειτουργεί μονοδιάστατα και διαχωριστικά^x. Είναι μάλιστα αυτές οι δυσκολίες που γεννούν το διάλογο (και κατά προέκταση την πολεμική), όσον αφορά την εθνοπολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο. Αν δεν υπήρχαν αυτές οι διαφοροποιήσεις, κανείς δεν θα κουβέντιαζε για τίποτα και μόνο ίσως κάποιοι φανατικοί θα έδιναν κάθε χρόνο «τη μάχη της σημαίας». Πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι είναι πρωτίστως οι σχολικές δυσκολίες - και κύρια οι μαθησιακές – αυτές που επικαλούνται οι «ακτιβιστές» της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να προωθήσουν τις πολιτικές των «θετικών διακρίσεων», της ενίσχυσης της ταυτότητας και της «πολυπολιτισμικής στροφής» του σχολείου. Τις ίδιες δυσκολίες, αλλά από άλλη ιδεολογική αφετηρία, επικαλούνται και οι φανατικοί «εθνικόφρονες», οι οποίοι απαιτούν την απομάκρυνση των ξένων από το σχολείο για να μην πέφτει το επίπεδο του τελευταίου εξαιτίας των χαμηλών τους επιδόσεων. Κανείς, όμως, δε διεκδίκησε κάτι παρόμοιο και για τους γηγενείς μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και όποτε διατυπώθηκαν παρόμοια αιτήματα, παρέμειναν περιθωριακά (Γκότοβος, 2002: 46).

Αν υπάρχει κάποια σύνδεση της χαμηλής επίδοσης με την προέλευση του μαθητή και τη συλλογική του ταυτότητα, αυτή θα πρέπει να διωλιστεί πρώτα μέσα από την κοινωνική αναπαράσταση της οικογένειας, να γίνει δηλαδή η «ακτινογραφία» όλων των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τη θετική ή αρνητική στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο ως αξία και κατά προέκταση το βαθμό της «επένδυσης» που είναι διατεθειμένο να κάνει αυτό και η οικογένειά του στην αξία αυτή. Η παραπάνω «ακτινογραφία» θα πρέπει να γίνει και στο σχολείο, για να αναδειχθούν όλοι εκείνοι οι αρνητικοί παράγοντες, που αναστέλλουν ή εμποδίζουν τελείως την πρόοδο των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. «Οποιαδήποτε άλλη σύνδεση θα παρέπεμπε σε μία συζήτηση φυσιοκρατική, που θα ανέδιδε οσμές φυλετισμού, ένα πισωγύρισμα δηλαδή σε βιολογικές θεωρίες περί φυλετικά προσδιορισμένων ικανοτήτων και γενετικά προκαθορισμένης επιτυχίας (βιολογικού ντετερμινισμού). Η αντίθετα,

παλαιομαρξιστικά “κοινωνιο-αναπαραγωγική”, που θα κατέληγε και αυτή στην επιβεβαίωση της αδυναμίας της αγωγής μέσα από έναν άλλο ντετερμινισμό, κοινωνιολογικό αυτή τη φορά». (Νικολάου, 2005: 236).

Τόσο η συνδιάσκεψη της Salamanca το 1994 για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, όσο και οι κατά καιρούς συζητήσεις μας με ειδικούς της Ειδικής Παιδαγωγικής συνηγορούν στην αντίληψη ότι τα σχολικά – μαθησιακά προβλήματα των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες θα μπορούσαν να ενταχθούν στον ευρύτερο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής, υπό την έννοια ότι τα προβλήματα αυτά χρήζουν μιας ειδικής αντιμετώπισης, μέσα σ’ ένα υπαρκτό – με την έννοια του ρεαλιστικού – Σχολείο για Όλους. Με τον τρόπο αυτό οι μαθησιακές δυσκολίες και η σχολική αποτυχία δε σχετικοποιούνται, αποδιδόμενες στον εθνοπολιτισμικό παράγοντα, άρα με την άρνηση της ύπαρξής τους. Αντίθετα αντιμετωπίζονται, έπειτα από τη διάγνωση των αιτιών που τις προκαλούν και την ειδική, παιδαγωγική δράση, μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Γιατί το σχολείο για όλους δεν είναι ένα εικονικό σχολείο, εξατομικευμένο και διαμερισματοποιημένο. Είναι ένας χώρος ενταγμένος στο κοινωνικό Πλαίσιο, τροφοδοτείται από τις αξίες του, και υπόκειται στον έλεγχό του. Είναι όμως ταυτόχρονα ένα σχολείο που θα πρέπει να αφουγκραστεί τις νέες απαιτήσεις των καιρών. Ένα σχολείο που θα εντάσσει, ανοικτό στην κοινωνία, που θα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίζουν ενεργητικά και κριτικά τη γνώση και όχι παθητικά, αναπαραγωγικά και «αναμασητικά». Ένα σχολείο που θα αξιοποιεί το νέο πληροφοριακό-επικοινωνιακό περιβάλλον, διασφαλίζοντας τον αλφαριθμητισμό στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, αποτρέποντας έτσι την εμφάνιση νέων, βαθύτερων ανισοτήτων. Ένα σχολείο που θα ενσαρκώνει τις σημαντικότερες απαιτήσεις της εκπαίδευσης κατά τον 21^ο αιώνα για γνώση, επαγγελματική ένταξη, προσωπική ισορροπία, αρμονική συμβίωση και κοινωνική συνοχή (Delors κ.ά., 1996).

Το σχολείο της ένταξης ενδιαφέρεται για το μέλλον του μαθητή και το βαθμό προετοιμασίας του προκειμένου να πραγματοποιήσει μία άλλη ένταξη αύριο: αυτή στον ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο. Αν δεχθούμε ότι η υπηκοότητα είναι πλέον μία υπόθεση παραμονής και όχι καταγωγής (Νικολάου, 2002), και ότι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του σήμερα είναι οι εν δυνάμει Έλληνες πολίτες του αύριο, το σχολείο έχει την ηθική υποχρέωση να τους προετοιμάσει κατάλληλα ως τέτοιους (Πολίτες δηλαδή) και με τον τρόπο αυτό, το σχολείο της ένταξης καλείται να διαδραματίσει κι έναν άλλο ρόλο: αυτόν της εμπέδωσης της συνείδησης του πολίτη σε όλους τους μαθητές του, ανεξαρτήτως προέλευσης.

Ταυτόχρονα, το σχολείο αποτελεί μέρος ενός συνολικότερου συστήματος, το οποίο δεν περιορίζεται πλέον στα στενά όρια της πόλης του νομού ή του κράτους. Ο κόσμος είναι πια ένα παγκόσμιο χωριό και οι αλληλεξαρτήσεις

είναι περισσότερο από ποτέ καθοριστικές. Η έννοια της ανάπτυξης γίνεται όλο και πιο επίκαιρη τελευταία και η αγωνία που εκφράζεται αφορά στο μέλλον του πλανήτη μας σε σχέση με αυτή την άλογη, άναρχη και ανεξέλεγκτη ανάπτυξη, που κατασπαταλά πόρους, μολύνει τα ύδατα, καταστρέφει το όζον, αδιαφορεί μπροστά στην πυρηνική απειλή, υπερεκμεταλλεύεται το υπέδαφος και καταστρέφει το φυσικό περιβάλλον. Η βιώσιμη, διαρκής ή αειφόρος^{xi} ανάπτυξη συνδέεται άρρηκτα με το σεβασμό της ιδιαίτερης κουλτούρας του άλλου, την ανάγκη εμπραθητικής προσέγγισης των άλλων πολιτισμών και της διατήρησής τους ενταγμένους αρμονικά στο πλαίσιο τους. Υπό την έννοια αυτή, το σχολείο της ένταξης διαμορφώνει την οικολογική συνείδηση στους μαθητές του, με πρωταρχική αξία το σεβασμό στις κουλτούρες, στο περιβάλλον, στον πλανήτη Γη και τους φυσικούς του πόρους.

Το σχολείο που εντάσσει είναι δημοκρατικό και ειρηνικό. Επιλύει συγκρούσεις αποφεύγοντας να δημιουργεί νέες. Σέβεται το δημοκρατικό δικαίωμα της πλειοψηφίας να αποφασίζει και να υλοποιεί πολιτικές. Σέβεται, ταυτόχρονα και το δικαίωμα της μειοψηφίας να εκφράζεται και να εμπλουτίζει τη δημοκρατική ζωή με τη γνώμη της. Η ισορροπία αυτή είναι εύθραυστη και είναι πραγματικά δύσκολο να βρει κανείς τα όρια διαπραγματεύσής της σε μία κοινωνία και τα υποσυστήματά της όπως η Εκπαίδευση και το Σχολείο. Μέσα από μία κριτική-επικοινωνιακή ματιά ο Habermas προτείνει τον συνταγματικό πατριωτισμό^{xii} για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας και θα λέγαμε ότι αποτελεί μία ικανοποιητική και «ηθικά αποδεκτή» βάση για να διεξαχθεί η συζήτηση.

Το σχολείο της ένταξης δεν είναι «*Super Market*» αξιών, όπου στα ράφια του υπάρχουν τα πάντα και ο μαθητής επιλέγει αυτές που θέλει και τον ενδιαφέρουν. Το σχολείο και είναι πολιτικό και παράγει πολιτική. Και πάνω απ' όλα διαπαιδαγωγεί συνειδητοποιημένους πολίτες.

Το σχολείο της ένταξης αίρει στερεότυπα και προκαταλήψεις (ή τουλάχιστον προσπαθεί να το επιτύχει), προλαβαίνει δαιμονοποιήσεις, ευνοεί την επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών του, υιοθετώντας το άνοιγμα προς την εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν είναι ένας αποστειρωμένος, προστατευμένος οργανισμός, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι έτοιμος να υποταγεί σε έναν άκριτο και δίχως αξίες ρεαλισμό. Το σχολείο έχει τις αξίες του, τις οποίες επικοινωνιακά αξιοποιεί και διαλεκτικά μεταλαμπαδεύει στους μαθητές του.

Το σχολείο της ένταξης είναι **διαπολιτισμικό**, γιατί μπορεί και κινείται διαμέσου των ιδιαίτερων κουλτούρων, χωρίς οι τελευταίες να του προκαλούν αγκυλώσεις, να εμποδίζουν το έργο του ή να αναιρούν την αποστολή του. Γιατί το έργο και η αποστολή του σχολείου είναι ορισμένη και καθορισμένη από τις δημοκρατικές πλειοψηφίες και η όποια αναιρέσή τους θα ήταν αμφισβήτηση αυτής ακριβώς της δημοκρατικής λειτουργίας της κοινωνίας. Την ίδια στιγμή, όμως, το σχολείο σέβεται, αναγνωρίζει και

λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες κουλτούρες, στην κατεύθυνση της διευκόλυνσης του έργου του και της καλύτερης και αποτελεσματικότερης λειτουργίας του. Δεν τις αγνοεί. Δεν τις μηδενίζει. Τις αξιοποιεί δημιουργικά, μέσα από κάποιες βασικές παραδοχές, που δεν είναι άλλες από την *Αναγνώριση της Ετερότητας*, την *Κοινωνική Συνοχή*, την *Ισότητα των Ευκαιριών* και τη *Δικαιοσύνη*.

Σημειώσεις

ⁱ Συνηθέστερα θα συναντήσουμε τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Ο Α. Γκότοβος, (2002) Εκπαίδευση και ετερότητα, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 1-2, ιστορεί τις περιπέτειες των όρων: «αγωγή», «εκπαίδευση» και «παιδαγωγική», διευκρινίζοντας ότι ενώ ο όρος εκπαίδευση παραπέμπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη θεσμικά προσδιορισμένη άσκηση παιδευτικών επιρροών στο περιβάλλον αυτό, ο όρος παιδαγωγική παραπέμπει στον επιστημονικό λόγο περί αγωγής και εκπαίδευσης. Μετά τη διευκρίνιση αυτή, που μας βρίσκει σύμφωνους, δεν υπάρχουν περιθώρια για παρανοήσεις.

ⁱⁱ Ο Γκότοβος, (1992, 2002), αναλύει τις διαφορές μεταξύ παιδαγωγικής επιστήμης και παιδαγωγικής ιδεολογίας.

ⁱⁱⁱ Στο βαθμό μάλιστα που θέμα μας είναι η εκπαίδευση και η σχολική επιτυχία των μαθητών, το θέμα των γλωσσικών κωδίκων επικοινωνίας είναι καθοριστικής σημασίας. Είτε αυτοί είναι ελλειμματικοί (Bernstein), είτε διαφορετικοί (Labov), οδηγούν σε αποτυχία τους μαθητές που τους κατέχουν και είναι υποχρεωμένοι να μάθουν μέσα σε ένα σχολείο που λειτουργεί μονοπολιτισμικά.

^{iv} Ο Γκότβαρτς, (2001: 74) διακρίνει τέσσερις τύπους πολυπολιτισμικής κοινωνίας, υπό την έννοια των επιδιώξεων: 1. Τον εθνοτικό πολυπολιτισμό (cooperative multiculturalism), 2. Το φιλελεύθερο πολυπολιτισμό, 3. Τον αριστερό – φιλελεύθερο πολυπολιτισμό και 4. Τον κριτικό – αναστοχαστικό πολυπολιτισμό.

^v Για όποιον, πάντως, θα ήθελε να πληροφορηθεί περισσότερα, θα μπορούσε να ανατρέξει στο έργο των Μάρκου, Δαμανάκη, Γκότοβου, Γεωργιάννη, Γκότβαρτς, Τσιάκαλου, Βακαλιού, Σπινθουράκη, Παλαιολόγου, Αθανασίου, Παπά, Παπακωνσταντίνου, Κανακίδου Νικολάου, κ.ά.

^{vi} Ο όρος *άτομα ή μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες* είναι αυτός που χρησιμοποιείται και από το νομοθέτη στο νόμο-πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση 2413/96

^{vii} Η αναφορά στη συγκεκριμένη εθνικότητα γίνεται γιατί η συντριπτική πλειοψηφία των μεταναστών στην Ελλάδα προέρχεται από τη γειτονική χώρα και η παρουσία των Αλβανών μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι αριθμητικά πολύ σημαντική.

^{viii} Μόνο ένας πιλοτικός, πειραματικός χαρακτήρας των σχολείων αυτών θα μπορούσε να δικαιολογηθεί κατά τη γνώμη μας. Θα πρέπει να διασφαλίζεται η φοίτηση σ' αυτά γηγενών και «πολιτισμικά διαφορετικών» μαθητών και οι εφαρμοζόμενες σ' αυτά καινοτομίες να διαχέονται στο κανονικό σχολείο.

^{ix} Με αυτό εννοούμε ότι δεν είμαστε σύμφωνοι με την ξεχωριστή εκπαίδευση κάθε ιδιαίτερης ομάδας στη γλώσσα της, αγνοώντας την κυρίαρχη γλώσσα. Αντίθετα, η υιοθέτηση δίγλωσσων προγραμμάτων για όλα τα παιδιά, αλλοδαπά και γηγενή, μας βρίσκει κατά βάση σύμφωνους, αφού έτσι υπάρχει ένας γλωσσικός εμπλουτισμός, τον οποίο θεωρούμε χρήσιμο.

^x Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες υποεκπροσωπούνται στις μεγαλύτερες τάξεις της Β'θμιας Εκπαίδευσης. Από άλλες πηγές γνωρίζουμε ότι η παρουσία τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι επίσης πολύ μικρή, γεγονός που αποδεικνύει μία προβληματική εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών αυτών.

^{xi} «Sustainable development» στα αγγλικά, «développement durable» στα γαλλικά. Στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται ακόμη και οι τρεις όροι, με αυτόν της βιώσιμης ανάπτυξης να τείνει μάλλον να επικρατήσει.

^{xii} Στη δυτικογερμανική συζήτηση η έννοια "συνταγματικός πατριωτισμός" διατυπώθηκε πρώτη φορά πριν από 30 χρόνια από τον Sternberger (Brosda, 1996: 60). Η έννοια "συνταγματικός πατριωτισμός" εννοεί τη συγκατάθεση ως προς τις αξίες που θεμελιώνουν το συγκεκριμένο πολίτευμα. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία η αίσθηση της "κοινότητας" δεν μπορεί να είναι προϊόν

της συμμετοχής σε μια ομάδα με ιδιαίτερα πολιτισμικά/εθνοτικά κ.λπ. χαρακτηριστικά. Έτσι, κατά τον Habermas (1981, 1986, 1993) - ο οποίος μετέτρεψε την έννοια του "συνταγματικού πατριωτισμού" σε πολιτική πρόταση για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας - η αίσθηση της κοινότητας σήμερα προϋποθέτει ως θεμέλιο τα κοινά κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα. Δηλαδή, η αίσθηση της συμμετοχής σε μια κοινωνία και η ταύτιση με αυτήν στο πλαίσιο των σύγχρονων δημοκρατιών δεν μπορούν να βασίζονται σε κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά αλλά πρέπει και μπορούν να βασίζονται στην αποδοχή και υποστήριξη κοινών συνταγματικά κατοχυρωμένων αξιών σε ένα κράτος, το οποίο ως πολιτικό σχήμα δεν μπορεί να ταυτίζεται με ένα "έθνος".

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αβδελά, Ε., (1998), «Εθνική ταυτότητα και σχολείο», στο Δραγώνα/Φραγκουδάκη (επιμ.) *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σελ. 6-31.
- Γκόβαρης, Χ., (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Γκότοβος, Α., (1992), «Ο "Χρυσούς αιών" της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα», στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 25-32.
- Γκότοβος, Α., (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης Μ., (1997), *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ., (1998), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*, Gutenberg, Αθήνα.
- Νικολάου, Γ., (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ., (2002), «Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί και να οικοδομούμε έναν καλύτερο κόσμο στο χώρο του σχολείου», στο *Επιστήμες της Αγωγής*, ειδικό τεύχος αφιερωμένο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τ.4/2002, σ. 116-125.
- Νικολάου, Γ., (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νούτσος, Π., (2003), «Αναζητώντας "ταυτότητα": τα ρευστά όρια ανάμεσα στο "δικαίωμα στη διαφορά" και στην "περιχαράκωση στη διαφορά"», στο *Πολιτιστικές «ταυτότητες» και παγκοσμιοποίηση*, Πρακτικά Συνεδρίου Εταιρείας Παιδείας και Πολιτισμού «Εντελέχεια» και εκπαιδευτηρίων Γείτονα και Κωστέα-Γείτονα, Αθήνα: Εκδόσεις «Εντελέχεια», σ. 109-127.
- Σούλης, Σ.Γ., (2002), *Παιδαγωγική της Ένταξης*, τ. α', Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Σειρά Ειδική Παιδαγωγική.
- Χουρδάκης Α.-Καραγιώργος Δ. (1999), «Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την

αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και διατύπωση βασικών προτάσεων» στο *Παιδεία Ομογενών*, Επ. Δαμανάκης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

Ξένη

- Banks J. A. (1991), *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (5th Edition), Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Boudon R., Bourricaud, F., (1982), "Culturalisme et culture", στο *Dictionnaire critique de la Sociologie*, PUF, Paris.
- Campbell, A., (2000), «Cultural Identity as a Social Construct», στο *Intercultural Education*, Vol. II, Nr.1.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., (1995), "L'école, la culture, et les cultures", στο *Migrants Formation - Identités et cultures à l'école*, no 102, CNDP, pp. 6-19.
- Delors J. et al. (1996), *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle*, Paris, UNESCO-Editions Odile Jacob.
- Elliott, A., (2000), «The ethical Antinomies of Postmodernity», in *Sociology*, vol. 34, pp. 335-340.
- Essinger, H.(1988), «Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung», στο Pommerin G., *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt, pp. 58 – 72.
- Essinger, H., (1990), «Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften», στο *Die Bruecke*, 52, pp. 22 – 31.
- Grant, C., Sleeter, C., Anderson, J.E., (1993), «The Literature of Multicultural Education: Review and Analysis. Part II», στο *Educational Studies*, 13, 47-71.
- Herzfeld M., (1998), *Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέπτη, Κριτική Εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Levi- Strauss C., (1987), *Φυλές και Ιστορία*, 4η έκδοση, Μπάιρον, Αθήνα.
- Nieke, W., (1995), *Interkulturelle Erziehung und Bildung*.
- Ouellet, F., (1992), «L'éducation interculturelle: les risques d'effets pervers», στο *L'Interculturel: une question d'identité*, Québec, Musée de la Civilisation, pp. 61-108.
- Pagé, M., (1993), *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil Supérieur de l'Education, coll. « Etudes et Recherches ».
- Pena-Ruiz, H., (1993), «*Histoire et actualité de la laïcité*», *Les voies de l'intégration*, Inspection académique de Paris.
- Pierrot, A., (1995), "A propos du relativisme culturel. Les difficiles relations de la théorie et de la pratique" στο *Identités et cultures à l'école*, num. 102/Septembre 1995, Paris, CNDP, Migrants – Formation.
- Seelye H. N., (1991), *Teaching Culture: Strategies for intercultural communication*, Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Στοιχεία επικοινωνίας συγγραφέων

Αναγνωστοπούλου Μαρία

anagma1@sch.gr

Δροσινού Μαρία

mdros@pi-schools.gr

Θεοδοσάκης Δημήτρης

dimtheodossakis@yahoo.gr

Κουδιγκέλη Φανή

fanikoud@panteion.gr

Κυπριανός Παντελής

kiprian@upatras.gr

Μαυρομάτης Γιάννης

yiannimav@hotmail.com

Μέλλα Αλεξάνδρα

alexandra@mella.de

Μουμτζίδου Αργυρώ

amoumtz@nured.auth.gr

Μπότσας Γιώργος

gbotsas@sch.gr

Νικολάου Γιώργος

gnikolau@uoi.gr

Ντίνας Κωνσταντίνος

ntinask@otenet.gr

Παπαδόπουλος Θανάσης

thrapadopoulos@yahoo.gr

Περιστέρη Ελένη

eleniperisteri@yahoo.gr

Πούλου Μαρία

mpoulou@upatras.gr

Πρεπουτσίδου Γαρυφαλλιά-Μαρία

fprep@eled.auth.gr

Σαμπάνη Σωτηρία

sotisampani@freemail.gr

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος

ssoulis@cc.uoi.gr

Συφάκη Μαρία

sifakimaria@yahoo.gr

Τσάκαλης Παναγιώτης

ptsakali@cc.uoi.gr

Τσεσμελή Στυλιανή

stsesmeli@rhodes.aegean.gr

Φλωρίδης Θεόδωρος

floridist@in.gr