

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2020)

10ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

10^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ ΣΤΟΝ
21^ο ΑΙΩΝΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
19-21 Ιουνίου 2020

ISSN: 2529-1157

ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ

*Τόμος συνεδρίου Πανελλήνιο Συνέδριο επιστημών
εκπαίδευσης*

doi: [10.12681/edusc.3546](https://doi.org/10.12681/edusc.3546)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Πανελλήνιο Συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης Τ. σ. (2021). ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 1–200. <https://doi.org/10.12681/edusc.3546>

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

**10^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**«ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ ΣΤΟΝ 21^ο
ΑΙΩΝΑ»**

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

19-21 Ιουνίου 2020

Περιεχόμενα

The role of audiovisual resources in active learning methodologies	4
Διγλωσσία και Δυσλεξία: Προκλήσεις και Υποστηρικτικές Πρακτικές	14
Η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών.....	24
Το τρίπτυχο της χαρισματικότητας, της ευφυΐας και της δημιουργικότητας	34
Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού	44
στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς	44
Μύθοι και αλήθειες για την χαρισματικότητα	54
Διατροφικές παρεμβάσεις στα ASD παιδιά.....	64
Η περίπτωση της GFCF δίαιτας.....	64
Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της χαρισματικότητας.....	74
Ομοιότητες ΔΕΠΥ και Χαρισματικότητας.....	84
Χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΕΠΥ	85
Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών	88
Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών με ΔΕΠΥ	89
Βιβλιογραφία	91
Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν στην ομαλή ένταξη χαρισματικών με διάγνωση ΔΕΠΥ	92
Μαθησιακό προφίλ χαρισματικών μαθητών με διάγνωση ΔΕΠΥ	93
Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διπλής χαρισματικότητας (twice exceptional) στην τυπική τάξη	95
Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ομαλή ένταξη των μαθητών διπλής χαρισματικότητας στην τυπική τάξη	96
Βιβλιογραφία	99
Το βιολογικό ρολόι των μαθητών/τριών και η σχέση του με την φοίτηση. Η επίδραση του ύπνου και οι απόψεις των μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	100
Περίληψη	100
Συμμετέχοντες.....	103
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	103
Διαδικασία.....	104
Πολιτισμική ετερότητα. Η επίδραση της συνεκπαίδευσης στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών	115

Ευρύτερος αυτιστικός φαινότυπος και ποιότητα ζωής σε γονείς με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού	124
Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση: πεδία εφαρμογών, τρόποι δράσεων και σύγχρονες-καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές	138
<i>Εννοιολογική οριοθέτηση της δημιουργικής γραφής.....</i>	<i>139</i>
Η μέθοδος της Αισθητηριακής ολοκλήρωσης σε παιδιά με Αυτισμό	147
Κριτική Σκέψη και Χαρισματικότητα	157
Διαχείριση σχολικής τάξης : Ένα καθημερινό πρόβλημα	178
Η Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ιαπωνία.....	188

The role of audiovisual resources in active learning methodologies

Anagnostopoulou Vasiliki

Primary School Teacher, Universidad de Salamanca

vasilikianagn@usal.es

Izquierdo Becerro Verónica

Primary School Teacher, Universidad de Salamanca

veronicaizquierdo@usal.es

Περίληψη

Η εκπαίδευση αλλάζει και οι ενεργητικές μεθοδολογίες μάθησης είναι ολοένα και πιο ουσιαστικές στη σύγχρονη διδακτική διαδικασία. Ως εκ τούτου, υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία ενεργών μεθοδολογιών, όπως η Ανεστραμμένη Τάξη (Flipped Classroom), η μάθηση βασισμένη σε πρότζεκτ (Project-Learning) και η μάθηση βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων (Problem-Based Learning), που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη, συμπεριλαμβανομένου του βίντεο ως εμπλουτιστικού υλικού για τη συμβολή στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας αφήνοντας στην άκρη την παραδοσιακή μεθοδολογία. Η εφαρμογή ενεργών μεθοδολογιών μαζί με τη χρήση του διδακτικού βίντεο στο σχολείο προσφέρει πολλά οφέλη, όπως η προώθηση της συνεργασίας, η ανάληψη πρωτοβουλιών, οι δεξιότητες διαπραγμάτευσης, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα, η φαντασία και η κριτική σκέψη. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι τα σχολεία θα πρέπει να διευκολύνουν τη χρήση οπτικοακουστικών πόρων, παρέχοντας κατάλληλες εγκαταστάσεις και προγράμματα για τη χρήση και τη δημιουργία τέτοιου υλικού. Από την άλλη πλευρά, οι ψηφιακές τεχνολογίες παρουσιάζουν έναν διευκολυντικό ρόλο με συμπληρωματικό τρόπο στις ενεργές μεθοδολογίες και όχι έναν υποχρεωτικό χαρακτήρα για την ανάπτυξή τους. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί ο αντίκτυπος της συμπερίληψης οπτικοακουστικών πόρων στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης προκειμένου να γίνουν γνωστές οι αντιλήψεις και των μαθητών σχετικά με τη δημιουργία περιεχομένου με εκπαιδευτικά βίντεο και όχι μόνο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Abstract

Education is changing and active learning methodologies are increasingly essential in the modern teaching process. Therefore, there are a wide variety of active methodologies, such as the Flipped Classroom, Project-Based Learning and Problem-Based Learning, which can be implemented in the classroom, including video as an enriching resource to contribute to the improvement of the teaching and learning process leaving aside the traditional methodology. The implementation of active methodologies together with the use of didactic video in the school offers several benefits such as the promotion of cooperation and collaboration, initiative taking, negotiation skills, problem solving, creativity and imagination and critical thinking. However, it is necessary to point out that schools should facilitate the use of audiovisual resources, providing adequate facilities and programs for the use and creation of such materials. On the other hand, digital technologies present a facilitating role in a complementary way to active methodologies and not an obligatory role for their development. Finally, it would be interesting to investigate the impact of the inclusion of audiovisual resources at lower levels such as Primary Education, in order to know the students' perceptions about the creation of content with educational videos and not only the teachers' perceptions.

Keywords: Audiovisual Resources, Video, Image, Active Methodologies.

1. Introduction

Changes in society affect education, which continues to advance and evolve, adapting its objectives and resources. In recent years, one of the main objectives has been to get students to assume a more significant role in the whole educational process and thus become active agents in shaping their learning. Consequently, different active teaching methodologies have been introduced, such as Project-Based Learning, Problem-Based Learning and Flipped Classroom or Inverted Classroom (Arruabarrena et al., 2019). According to Ruíz et al. (2020), these tools prove to be effective in generating meaningful learning and forming critical and creative individuals who are prepared to face both current and future challenges in order to be able to work in teams, communicate, debate and evaluate.

Currently, the use of images and video is a powerful didactic resource in the teaching-learning process. Videos in education are often used to teach students specified content according to the didactic objectives, or they can be elaborated by teachers or students, as a means of presenting what they have learned, their ideas or feelings (Greene, 2014). Audiovisual resources are often being incorporated as part of active methodologies in different ways, generating a positive impact on student learning.

This paper briefly analyses the role of audiovisual resources in active methodologies. Specifically, the most relevant ideas found in the scientific literature are extracted, exactly those that are considered most important and powerful. Next, an interpretation-valuation of the different authors is presented, together with a series of questions that have arisen when analysing the chosen topic. Finally, some general conclusions about this report are included.

2. The role of audiovisual resources in active methodologies

Education is changing and active learning methodologies are increasingly essential in the modern teaching process. Through these methodologies, teaching is brought closer to real life, involving students in the learning process. In addition, with the proliferation of Web 2.0 technologies, digital content can be reused and created in forms such as wikis, blogs, reports, videos and images. These resources can be generated by teachers themselves or even by students as part of their learning process (Arruabarrena et al., 2019). The following active methodologies are presented below: Inverted Classroom, Project-based Learning, Problem-based Learning, which are currently being increasingly implemented in classrooms and incorporate audiovisual resources as part of them.

2.1 The use of video in the Flipped Classroom

The Flipped Classroom (FC) method is based on the idea of inverting traditional teaching, replacing a teacher-centred approach with one in which activities that used to take place outside the classroom are now carried out inside it. This type of methodology is developed in two phases and its procedure is as follows: before class, students access different materials, such as texts, videos, blogs, repositories, and then perform various activities in the classroom, such as quizzes, problem solving, debates, concept analysis, and so on (Arruabarrena et al., 2019). This type of learning is a methodology that feels supported by technology being video the most used resource for it. In addition, it produces a change not only in the role of the teacher but also in the realization of teaching materials, which, can serve for the preparation of audiovisual resources and their implementation in a face-to-face manner (Palazón-Herrera, 2018).

In a flipped classroom, the teacher is responsible for preparing the material. Therefore, he/she has to select and edit the materials to get them successfully adapted in the classroom. Many online platforms and video editing tools can be found (Moreno et al., 2020). Likewise, there are several open access materials that can also be used, such as, for example, YouTube, Tiching, Khan Academy, Ted Talks, MIT Open Courseware (Arruabarrena et al., 2019), but just because they are used does not mean that this is a flipped classroom. When selecting a video, the teacher must evaluate aspects that meet the requirements of a flipped classroom. These are curricular, pedagogical, expressive, technical, instructional and aesthetic. Also, the possible problem-solving scenarios, the existence of different register representations, the clarity and precision of the definitions and how the premises and procedures are structured have to be considered (Moreno et al., 2020).

According to Akçayır et al. (2018), this methodology has its advantages and challenges. It increases students' satisfaction, improves learning, enhances students' problem-solving abilities, and develops critical thinking skills. On the other hand, alternative interaction with teachers, as well as individualized learning, makes students more interested and better prepared for class. The individualized attention that accompanies didactic videos also helps people with learning difficulties to obtain better results (Moreno et al., 2020).

According to the contributions of Palazón-Herrera (2018) made in her study based on instrumental practice, she states that students value the use of video in FC methodology as a motivating resource that increases confidence for the work done in subsequent classes, as well as their performance both at home and in class, in which, teachers are allowed more time

to attend to their students and resolve doubts. Furthermore, in this study it can be observed that all participants agreed that the use of video is the most appropriate resource for instrumental practice, leaving aside the notes and the textbook.

However, to ensure the effectiveness of the "Flipped Classroom", it is more important to focus on the selection of active learning strategies to be used in class than on the development of online videos or other materials outside the classroom. It is necessary to consider which activities will be most conducive to learning and, analyse whether such tasks are best done before, during or after the face-to-face session, as well as the types of interactions with the material and among learners that are desirable (Arruabarrena et al., 2019).

2.2 The use of video in Project-Based Learning

Project-oriented learning environments are very focused on the students' learning process and their particular needs, which requires teachers to act as supervisors and advisors (Torío, 2019). The main characteristic of Project-Based Learning tries to guarantee a real learning context to students, explaining to them in a direct way the teaching and learning process. Each student is responsible for carrying out a series of decisions to achieve the resolution of a given task with a certain degree of complexity (Abella et al., 2020).

Generally speaking, students are the protagonists of deciding, planning and elaborating the projects they want to put into practice. This type of learning generates autonomy and responsibility in the students during the elaboration of the projects and its progression should occur both quantitatively and qualitatively. In addition to increasing self-confidence and motivation, since each student sets a challenge followed by a common thread (Abella et al., 2020). In addition, project-based learning is an educational model, which aims to bring academic teaching closer to social and work contexts in order to develop a student-centred instructional approach. This didactic methodology aims to relate practice with theory by encouraging teamwork from various interdisciplinary perspectives. In short, students teach and learn at the same time through experiences that are carried out in a cooperative manner in which all members collaborate and do not compete (Simó et al., 2016).

On the other hand, this alternative approach has a positive impact on students' motivation, satisfaction and performance. In particular, Torío (2019) conducted an active research using a video-based approach combined with project-oriented learning. Students had seven days to review videos through the Vimeo platform, where they could watch them at their own pace. Each video session corresponded to a weekly homework assignment. It was found that this environment can be a potential tool to facilitate the transition from knowledge dissemination to knowledge appropriation. In addition, the results showed a high level of student satisfaction and performance during the course. Students' self-perceived competencies during the course far exceed those possible from a traditional teaching approach.

Also, the students themselves are able to create content as part of the projects. Students have started to become video producers in the academic context and especially in the field of humanities and education (Greene, 2014). Video production allows students to express themselves in a way that makes them feel more comfortable, increasing their motivation to stimulate more imaginative creations (Droumeva & Murphy, 2016). In addition, students express high levels of satisfaction, and even if not all students are able to generate valuable

new content, many are able to appreciate it when their peers do so. However, video production requires practice and experience that not everyone possesses (Arruabarrena et al., 2019). Therefore, the role of teachers and their knowledge in technological tools is very important.

The use of video in this type of learning can be carried out for multiple purposes. It can serve as a research resource with the aim that students learn to search and select various videos for the acquisition of verbal channels and visual channels in which children observe and listen and, subsequently, reproduce in an enriching way. On the other hand, the use of video as a competency task is also considered a good tool, because students learn to create videos with diverse content and improve their oral communication and expressive skills. In short, it is a resource for detecting skills and strengths in order to learn how to improve them and generalize habits of self-assessment and co-assessment (Marín, 2014).

2.3 The use of video in Problem-Based Learning

Problem-based learning (PBL) is a type of teaching that reflects active learning. It is a learner-centred pedagogy, in which the learner learns about a subject by trying to find a solution to an open-ended problem (Phungsuk et al., 2017). In addition, it is considered as a pedagogical - methodological and multididactic approach, due to the fact that it allows students to build their own knowledge and feel as protagonists of their own learning (Hincapié et al., 2016).

According to Piñero (2017), in the 1980s, this type of learning marked the field of education and teaching, since it was a turning point, serving as a reference to achieve and implement collaborative work. PBL is an active way for students to learn basic problem-solving skills in small self-directed groups to define and carry out specific tasks, whether real-life or study tasks. This "learning by doing" technique prepares students for their future careers (Phungsuk et al., 2017).

Various researches put forward PBL as a methodology that is based on constant and effective work from the point of view of a number of disciplines and areas, with emphasis on the area of Natural Sciences. On the other hand, it counteracts all kinds of problems that can be witnessed in the traditional methodology, giving rise to a pedagogical option that favours meaningful student learning (Aguado & Campo, 2017).

The use of video as a resource in this type of learning, provides a number of advantages. There are several forms of media that provide knowledge, such as videos to teach the different steps of a work. The learning model focuses on the problem-solving process, which empowers learners to solve problems through knowledge inquiry processes. Therefore, it prepares learners to engage in self-study, which becomes continuous learning (Phungsuk et al., 2017). In addition, the increased involvement on the part of the learner results in more meaningful learning. Likewise, it favours reasoning by getting students to expand their memory due to the visual information they receive when watching such resources. Other fundamental aspects offered by video correspond to the development of observation, retention and experience carried out in healthcare practices (Salvat et al., 2010).

Learning media in the form of videos can take place on a scientific basis through the problem-based learning model. Simanjuntak et al. (2019) found that videos can improve student learning outcomes and that the influence of their use is greater compared to teaching materials used on a daily basis. A teacher who uses media and learning models appropriately can adjust core competencies according to students' conditions. This will affect students' learning outcomes both from cognitive, affective and psychomotor points of view. However, Simanjuntak et al. (2019) emphasized that although the use of science-based videos as part of problem-based learning can improve students' learning outcomes, it should not be the main medium used in the learning process.

3. Discussion and Implications for Practice

Active methodologies correspond to alternative methodologies to traditional teaching, which allow students to learn in an active way. The methodologies whose role seems very promising in recent years and which were subsequently analysed are: Flipped Classroom, Project-based Learning and Problem-based Learning. The role of audiovisual resources, and technologies in general, is a facilitator in the use of active methodologies in the classroom, because they allow teachers and students to do many more things in a ubiquitous and collaborative way. Their use is significant, because they have consolidated these methodologies as the most successful way for the development of authentic learning. Each one makes use of audiovisual resources in a different way, including student participation in the teaching-learning process.

On the other hand, referring to the audiovisual media, specifically, the didactic video, it is necessary to point out that they offer a great training for both students and teachers. This resource acts as a facilitating channel both in the delivery of content and in the increase of motivation in the acquisition of active learning. It also enhances the creativity of teachers and their way of transmitting and communicating various disciplinary topics (Troncoso et al., 2019).

The model of active methodologies is ideal for training students' capacity for critical thinking, creative thinking, problem solving, cooperation, collaboration and communication, skills that are important for students in the 21st century (Bakri et al., 2018). According to several studies, students who have followed this type of learning have acquired better problem-solving skills, being more self-reliant and showing greater commitment to their learning (Abella et al., 2020). These are powerful tools aimed at the development of student competencies, which are necessary for adequate student learning.

However, it is necessary to point out that both these methodologies and the use of video must be carried out in an appropriate manner in schools in order to achieve the proposed objectives. At the same time, schools must facilitate the use of audiovisual resources, providing adequate facilities and programs for the use and creation of such materials. In any case, digital technologies present a facilitating role in a complementary way to active methodologies and not an obligatory or absolutely necessary role for their development.

After analysing the bibliographical references, it can be pointed out that there is a great variety of articles focused on the three active methodologies mentioned above. However, it is true that, of the three active methodologies mentioned, less information has been found on the

use of videos in problem-based learning, most of them being focused on higher education, i.e., university. Therefore, we consider that it would be interesting to carry out research of this type focused on these methodologies in Primary Education, since enriching results could be obtained.

On the other hand, it is important to point out that more research on the use of audiovisuals in active learning methodologies would be desirable. Specifically, in different subjects and different levels of education. All this is essential if the possible benefits and challenges regarding the use of audiovisual resources appear in more than one curricular subject and not only in the highest levels of education, such as university education.

Finally, it would be enriching to investigate the impact of the inclusion of audiovisual resources at lower levels such as Primary Education, in order to know the students' perceptions about the creation of educational videos and not only the teachers' perceptions. We consider that this aspect could be interesting, since the current students of the society in which we live, belong to the generation familiar with technologies, resulting in that in several occasions they know how to handle audiovisual resources more easily than teachers.

4. Conclusions

This paper briefly analyses the role of image and video in active learning methodologies. After carrying out a bibliographic review on the chosen topic, a series of conclusions have been reached, taking as a reference several contributions from various authors, which are subsequently pointed out.

Firstly, technological advances have allowed the visualization of videos and their production at any time and place. The generation of video content seems to help increase student participation in the learning process (Arruabarrena et al., 2019). Likewise, the wide variety of active methodologies, such as the Inverted Classroom, Project-Based Learning and Problem-Based Learning, can be implemented in the classroom including video as an enriching resource for the improvement of the teaching and learning process of students.

Specifically, active methodologies together with the use of didactic video in the school offer various benefits such as the development of a series of competencies and skills necessary in students, as well as the promotion of cooperation and collaboration; initiative taking; negotiation skills; problem solving, creativity and imagination and critical thinking (Abella et al., 2020; Bakri et al., 2018). In addition, these methodologies offer different dynamics for learning and development of didactic content, enhancing an alternative teaching, away from the methodology that has been used for years.

Because the image and audiovisual resources have an important role in education, it is necessary the adequate training of teachers in the new methodologies adapted to the context and social demand. Therefore, it is essential that teachers attend training courses where they acquire the knowledge and digital skills necessary to properly manage audiovisual resources, as is the case of educational video (Agüero, 2016).

However, the integration of the technological, pedagogical and teaching components of the subject seem to be more important for the development of quality educational videos than the technological component alone. Moreno et al. (2020) evaluated the impact of teachers'

digital competence on the quality of videos developed for a flipped classroom, in which, no correlation was observed. In any case, teacher training should incorporate elements that emphasize the application of technology to the pedagogical process of subject instruction (Droumeva & Murphy, 2016).

To conclude, it is important that more research be conducted on the audiovisual use in active learning methodologies. It would be interesting to investigate which are the most powerful applications aimed at children for the use or creation of videos. Also, future research could focus on the role of audiovisual resources related to active methodologies aimed at the lower stages of the educational field.

5. References

- Abella, V., Ausín, V., Delgado, V., & Casado, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110.
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>
- Aguado, A., & Campo, A. (2017). Desarrollo de competencias científicas en biología con la metodología del aprendizaje basado en problemas en estudiantes de noveno grado. *Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 11(20), 67-78.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/8594/6511>
- Agüero, M. (2016). Recursos tecnológicos utilizados en la didáctica docente de Educación Primaria y básica. *Revista científica en el área de estudios virtuales y tecnología educativa*, 3(9), 126-140.
[http://www.uft.edu.ve/campusvirtual/revistacampusvirtual%20Edi.%20IX%20\(9\)/articulo%208.pdf](http://www.uft.edu.ve/campusvirtual/revistacampusvirtual%20Edi.%20IX%20(9)/articulo%208.pdf)
- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Arruabarrena, R., Sánchez, A., Blanco, J. M., Vadillo, J. A., & Usandizaga, I. (2019). Integration of good practices of active methodologies with the reuse of student-generated content. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(10), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0140-7>
- Bakri, F., Sunaryo, S., Irawan, V. F., & Mulyati, D. (2018). E-Learning Model for Problem Based Learning on Heat and Thermodynamic Topics in High School. *Jurnal Penelitian & Pengembangan Pendidikan Fisika*, 4(2), 101–112. <https://doi.org/10.21009/1.04207>
- Droumeva, M., & Murphy, D. (2016). A sound pedagogy: Active learning through media production. *EDULEARN16 Proceedings*, 3974–3982.
<https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.1949>

- Greene, H. (2014). Learning through student created, content videos. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(2), 469–478.
- Hincapié, D. A., Ramos, A., & Chrino-Barceló, V. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia de Aprendizaje Activo y su incidencia en el rendimiento académico y Pensamiento Crítico de estudiantes de Medicina. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 665-681. <https://doi.org/10.5209/RCED.53581>
- Marín, V. (2014). Aprendizaje basado en Proyectos en y uso del vídeo. Experiencias de trabajo en el aula de Ciencias Sociales. In J. Hernández & E. Martín (Eds.), *Pedagogía Audiovisual: Monográfico de experiencias docentes multimedia* (pp. 191-202). Servicio de Publicaciones, Universidad Rey Juan Carlos.
- Moreno, D., Palacios, A., Barreras, Á., & Pascual, V. (2020). An Assessment of the Impact of Teachers' Digital Competence on the Quality of Videos developed for the Flipped Math Classroom. *Mathematics*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.3390/math8020148>
- Palazón-Herrera, J. (2018). Audiovisuales para la práctica instrumental en un escenario flipped classroom. *Revista electrónica de LEEME*, (42), 54-69. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13055>
- Phungsuk, R., Viriyavejakul, C., & Ratanaolarn, T. (2017). Development of a problem-based learning model via a virtual learning environment. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 297–306. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.01.001>
- Piñero, J. C. (2017). Un paso más en el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje mixto. *Actas de La II Jornadas de Innovación Docente Universitaria UCA*, 62–67. <https://jornadas-innovaciondocente.uca.es/edicion-anterior-2017/libro-de-actas-2017/>
- Ruiz, F., Zapatera, A., & Montes, N. (2020). “Sustainable City”: A Steam Project Using Robotics to Bring the City of the Future to Primary Education Students. *Sustainability*, 12(22), 1–21. <https://doi.org/10.3390/su12229696>
- Salvat, I., Gonzalez, A. P., Monterde, S., Montull, S., & Miralle, I. (2010). Utilización del video para presentar los casos en el aprendizaje basado en problemas. *Revista de Medios y Educación*, 37, 171-183. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815118014.pdf>
- Simanjuntak, L. Y. A., Perangin-Angin, R. B., & Saragi, D. (2019). Development of Scientific Based Learning Video Media Using Problem Based Learning (PBL) Model to Improve Student Learning Outcomes in 4Th Grade Students of Elementary School Parmaksian, Kab. Sambair Toba. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 2(4), 297–304. <https://doi.org/10.33258/birle.v2i4.517>

- Simó, A., Ferreira, S., & Ortuño, P. (2016). Workshops interdisciplinarios: Implementación de metodologías de aprendizaje basado en proyectos y cooperativo. *Opción*, 32(10), 752-772. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048901042.pdf>
- Torío, H. (2019). Teaching as Coaching: Experiences with a video-based Flipped Classroom combined with Project-based approach in technology and physics higher education. *Journal of Technology and Science Education*, 9(3), 404-419. <https://doi.org/10.3926/jotse.554>
- Troncoso-Pantoja, C. A., Díaz-Aedo, F., Amaya-Placencia, J., & Pincheira-Aguilera, S. (2019). Elaboración de videos didácticos: un espacio para el aprendizaje activo, *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(2), 91-92.

Διγλωσσία και Δυσλεξία: Προκλήσεις και Υποστηρικτικές Πρακτικές

Βλάχου Κατερίνα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης

blachoukaterina@gmail.com

Περίληψη

Οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία πολύ συχνά λαμβάνουν μη έγκυρες και αναξιόπιστες διαγνωστικές εκτιμήσεις, αφού οι επιστήμονες αγωγής δυσκολεύονται να εντοπίσουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και να τις διαφοροποιήσουν από τις μαθησιακές δυσκολίες. Δυστυχώς, η τακτική του «περίμενε μέχρι να αποτύχει», τα μη σταθμισμένα εργαλεία, η απουσία άτυπης αξιολόγησης, η προκατάληψη και η ανεπαρκής έρευνα των παιδαγωγών πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οδηγούν συνήθως σε συνεχή σχολική αποτυχία. Ο εκπαιδευτικός, δυσκολεύεται να διαχειριστεί τα σύγχρονα σχολικά ζητήματα, ενώ ο δίγλωσσος μαθητής, χαρακτηρίζεται άλογα ως τεμπέλης και απομακρύνεται από τα σχολικά του καθήκοντα. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ενημερώνει τους νέους εκπαιδευτικούς για τις προκλήσεις που συναντά ένας δίγλωσσος μαθητής με δυσλεξία στο γενικό σχολείο και προτείνει ορισμένες χρήσιμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Με γνώμονα τον προβληματισμό, την κριτική και τη διάθεση για αλλαγή, κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να υποστηρίζει τις δυνατότητες του μαθητή και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις αδυναμίες του.

Λέξεις κλειδιά: διγλωσσία, δυσλεξία, γενικό σχολείο, προκλήσεις, υποστήριξη

Abstract

Bilingual students with dyslexia very often receive invalid and unreliable diagnostic assessments, since education scientists are hard-pressed to identify specific learning difficulties and to differentiate them from learning difficulties. Unfortunately, the tactic "wait until it fails", unweighted tools, lack of informal assessment, prejudice and insufficient research of teachers on Special Education and Intercultural Education, often lead to persistent school failure. The teacher finds it difficult to manage modern school issues, while the bilingual student characterizes absurd as lazy and moves away from his school duties. This literature review informs young teachers about the challenges faced by a bilingual student with dyslexia in the school and suggests some useful educational practices. Guided by reflection, criticism and the disposition for change, every teacher ought to support the student's abilities and deal effectively with his weaknesses.

Keywords: bilingualism, dyslexia, school, challenges, support

Εισαγωγή

Τα στατιστικά στοιχεία υπηρεσιών και οργανισμών, οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών από την καθημερινότητά τους στο σχολείο, καθώς επίσης και το αυξανόμενο πλήθος βιβλίων, περιοδικών εκδόσεων, πτυχιακών, μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών, αποδεικνύουν πως στη σύγχρονη πραγματικότητα, η μονογλωσσική τάξη αποτελεί περισσότερο την εξαίρεση, παρά τον κανόνα στα ελληνικά σχολεία (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013· Ιωσηφίδης, 2006). Η νέα αυτή κατάσταση, όπως είναι φυσικό, έχει οδηγήσει σε προσπάθειες κατανόησης και αποδοχής του φαινομένου της διγλωσσίας, καθώς επίσης και σε διερεύνηση υποστηρικτικών προγραμμάτων, με στόχο τη δόμηση της ταυτότητας και την ακαδημαϊκή πρόοδο αυτών των μαθητών (Σκούρτου, 2011).

Ωστόσο, αν και διεθνώς έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών σχετικά με τη φύση και τις προκλήσεις της διγλωσσίας σε τυπικούς μαθητές, υπάρχει ένα μεγάλο ερευνητικό κενό αναφορικά με τις προκλήσεις που συναντούν οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία. Αυτός ο περιορισμένος αριθμός ερευνών, αποτέλεσε βασικό κίνητρο για την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας, η οποία στοχεύει στην ανίχνευση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές με ειδική αναγνωστική διαταραχή στο ελληνικό σχολείο, καθώς και στην προώθηση υποστηρικτικών σχολικών πρακτικών.

Δυσλεξία και Διγλωσσία

Η διγλωσσία σε μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, είναι ένα φαινόμενο που ενισχύει τη μάθηση, μέσα από τη δημιουργία επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Άλλωστε, η διαπολιτισμική πολιτική στο σχολείο, μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την αμοιβαία αλληλεπίδραση διάφορων παραδόσεων και πολιτισμών (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013· Baker, 2001· Γρίβα & Στάμου, 2014). Ωστόσο, για έναν μαθητή με σοβαρές αναγνωστικές διαταραχές, η διγλωσσία δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια πρόκληση. Κι αυτό γιατί, οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία συνήθως αγνοούνται από τους παιδαγωγούς, αφού οι τελευταίοι επιχειρώντας να ερμηνεύσουν τις δυσκολίες, τείνουν να επικεντρώνονται σε άλλους παράγοντες, πέρα από τη νευροβιολογική βάση (Peer, 1999). Τέτοιοι παράγοντες, σύμφωνα με τον Peer (1999), μπορεί να είναι το μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, το ασυνήθιστο γνωστικό προφίλ, η χαμηλή νοημοσύνη, που πολλές φορές προκύπτει από ακατάλληλες δοκιμασίες αξιολόγησης, η μη τυπική γνωστική ανάπτυξη, καθώς επίσης και το περιορισμένο λεξιλόγιο σε μία ή περισσότερες γλώσσες.

Αυτός ο τρόπος σκέψης, στην ελληνική, και όχι μόνο, πραγματικότητα, δεν αποτελεί την εξαίρεση αλλά τον κανόνα (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Για τον λόγο αυτό, προκειμένου να εντοπιστούν έγκαιρα οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία, οι εκπαιδευτικοί προτού ερμηνεύσουν τις μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να γνωρίζουν αρχικά το πώς επιτυγχάνεται η ανάγνωση στους τυπικά δίγλωσσους μαθητές, κι έπειτα τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Έτσι, έχοντας αυτές τις πληροφορίες, θα μπορούν να συγκρίνουν τις γνώσεις τους με τις περιπτώσεις μαθητών που συναντούν, με αποτέλεσμα να προλαμβάνουν καταστάσεις και να δρουν κατάλληλα (Geva, Yaghoub-Zadeh, & Schuster, 2000).

Εμβαθύνοντας στο ζήτημα, οι δίγλωσσοι μαθητές, σε αντίθεση με όσα πιστεύουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δε διαφέρουν, όσον αφορά στις φωνολογικές δεξιότητες, με

τους μονόγλωσσους μαθητές, αφού ακόμα και αν δεν έχουν μάθει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα της πλειοψηφίας, δε συναντούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση (Miller-Guron & Lundberg, 2003). Μάλιστα, από το γεγονός αυτό φαίνεται, πως η δίγλωσσία δεν είναι εμπόδιο, αλλά εφόδιο, καθώς βοηθά τους μαθητές να διαβάζουν πιο εύκολα και γρήγορα στη νέα γλώσσα (Hutchinson, Whiteley, Smith et al., 2003· Σκούρτου, 2011). Παρόλα αυτά, όσον αφορά στην αναγνωστική κατανόηση και ακρίβεια του γραπτού λόγου, οι δίγλωσσοι μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Kieffer & Vukonic, 2012). Πιο συγκεκριμένα οι Miller-Guron & Lundberg (2003) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε τάξεις της Β' Γυμνασίου, στις οποίες σύγκριναν τις φωνολογικές δεξιότητες 97 μαθητών, από τους οποίους οι 38 είχαν τα σουηδικά ως μητρική γλώσσα, ενώ οι 59 τα είχαν ως δεύτερη γλώσσα. Κατά τη διαδικασία της έρευνας διεξήχθη μια σειρά προφορικών μετρήσεων, από τις οποίες προέκυψε ότι όλοι οι μαθητές πέτυχαν τις ίδιες επιδόσεις στην ανάγνωση ψευδολέξεων. Ωστόσο, σε μετρήσεις της αναγνωστικής κατανόησης, σε αντίθεση με τους μονόγλωσσους, οι δίγλωσσοι μαθητές δυσκολεύτηκαν.

Παρόμοια αποτελέσματα σημείωσαν και οι Frederickson & Frith (1998), οι οποίοι αφού συγκέντρωσαν 50 δίγλωσσους μαθητές με δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά, τους εξέτασαν σε δεξιότητες του γραπτού λόγου, καθώς και σε φωνολογικές δεξιότητες. Ειδικότερα, οι ερευνητές ανακάλυψαν πως οι φωνολογικές δεξιότητες των δίγλωσσων μαθητών ήταν το ίδιο ανεπτυγμένες με αυτές των μονόγλωσσων, σε αντίθεση με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, στις οποίες υστερούσαν. Συνεπώς, από τις παραπάνω έρευνες γίνεται αντιληπτό, ότι οι δίγλωσσοι μαθητές, υπό φυσιολογικές συνθήκες, δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην φωνολογική τους επίγνωση, και ότι η έγκαιρη ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι απαραίτητα σημαντική για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Hutchinson, Whiteley, Smith et al., 2003· Kieffer & Vukonic, 2012)

Σε γενικό επίπεδο, αν και έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες τόσο για τη δίγλωσσία, όσο και για τη δυσλεξία, δεν υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία που να αναφέρεται και στα δύο αυτά φαινόμενα. Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες για την δυσλεξία, έχουν εστιάσει περισσότερο στους μονόγλωσσους μαθητές και οι έρευνες για την δίγλωσσία αναφέρονται στους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Durkin, 2000). Το γεγονός αυτό, πρέπει να προβληματίζει τους νέους επιστήμονες, αφού η ελλιπής έρευνα και γνώση σχετικά με το θέμα, συνήθως οδηγεί στη συνεχή σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία. Μάλιστα, το ότι δεν υπάρχουν διαγνωστικά εργαλεία, που να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διακρίνουν τους μαθητές με ειδική αναγνωστική διαταραχή, από αυτούς που δυσκολεύονται μαθησιακά, οδηγεί σε μια ακατάλληλη αξιολόγηση και παρέμβαση (Πολυχρόνη, 2011· Peer, 1999).

Αντιπροσώπευση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία

Πολλοί μαθητές, βιώνουν καθημερινά τη σχολική αποτυχία, αντιμετωπίζοντας είτε εγγενείς δυσκολίες, είτε επίκτητες. Ωστόσο, οι εγγενείς δυσκολίες, είναι για όλους τους μαθητές αρκετά δύσκολο να διαγνωστούν (Wilmschurst, 2011). Όσον αφορά στις ομάδες μειονοτήτων, οι δίγλωσσοι μαθητές, επειδή συνηθίζουν να μη τα καταφέρνουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις, όπως οι μονόγλωσσοι, αντιμετωπίζουν ακόμα μεγαλύτερο πρόβλημα κατά την διαδικασία ταυτοποίησης. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι ενδογενείς δυσκολίες τους δεν αναγνωρίζονται εύκολα από τους εκπαιδευτικούς, αφού θεωρούνται πολλές φορές επίκτητες (Durkin, 2000· Tomlinson, 1980). Αντίθετα, σε άλλες περιπτώσεις, οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζονται με πολιτισμική προκατάληψη, αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, εξαιτίας της

ελλιπούς επιμόρφωσης, λαμβάνουν υπόψη μονάχα την ακαδημαϊκή εικόνα τους και θεωρούν πως είναι μαθητές με δυσλεξία (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Δυστυχώς, αυτή η δυσκολία στη διάγνωση της ειδικής αναγνωστικής διαταραχής, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να παραπέμπουν τους μαθητές με διγλωσσία άλλες φορές πολύ δύσκολα και άλλες φορές πολύ εύκολα για διάγνωση. Μάλιστα, στην πρώτη περίπτωση, λέγεται ότι συμβαίνει *υποαντιπροσώπωση* ενώ στη δεύτερη λέγεται ότι συμβαίνει *υπεραντιπροσώπωση* των διγλωσσών μαθητών με δυσλεξία (Miller Guron & Lundberg, 2003· Proctor & Prevatt, 2003· Zhang & Katsiyannis, 2002).

Πιο αναλυτικά, οι διγλωσσοί μαθητές συμβαίνει πολλές φορές να υποαντιπροσωπεύονται, επειδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι δυσκολίες τους, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα, θα αντιμετωπιστούν με την επιπλέον έκθεση στη δεύτερη γλώσσα (Elbro, Daugaard, & Gellert, 2012). Μάλιστα, αρκετοί εκπαιδευτικοί, ακολουθούν την άποψη του Jim Cummins, ο οποίος υποστηρίζει πως για να κατακτήσουν οι διγλωσσοί μαθητές την ακαδημαϊκή γνώση χρειάζονται πέντε με επτά χρόνια. Έτσι, ενώ αντιλαμβάνονται τις αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών τους, δεν ανησυχούν γιατί θεωρούν πως είναι κάτι λογικό και φυσικό να συμβαίνει. Ειδικότερα, σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως αυτές οι αδυναμίες οφείλονται στις φτωχές γλωσσικές δεξιότητες, στην έλλειψη έκθεσης σε γραπτά κείμενα στη γλώσσα της πλειοψηφίας, καθώς επίσης και στην έλλειψη εξοικείωσης με το νέο πολιτισμό (Cummins, 1984· Elbro, Daugaard, & Gellert, 2012). Βέβαια, η υποαντιπροσώπωση των διγλωσσών μαθητών, φέρει και σημαντικές επιπτώσεις. Οι μαθητές με διγλωσσία, δε λαμβάνουν την έγκαιρη εξειδικευμένη παρέμβαση και στήριξη που χρειάζεται, αφού οι εκπαιδευτικοί δείχνουν απρόθυμοι να εξετάσουν το ενδεχόμενο ειδικής αναγνωστικής διαταραχής από νωρίς (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014).

Ταυτόχρονα, εκτός από τους μαθητές που υποαντιπροσωπεύονται, υπάρχουν και διγλωσσοί μαθητές που *υπεραντιπροσωπεύονται* (Proctor & Prevatt, 2003). Η *υπεραντιπροσώπωση*, σύμφωνα με τους Artiles και Trent (2000) «*αναφέρεται στα άνισα ποσοστά παραπομπής ή τοποθέτησης μαθητών από πολιτισμικές μειονότητες, σε διαγνωστικά ή εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικής αγωγής*» και αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα στην ελληνική πραγματικότητα (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014, σ. 2). Πιο συγκεκριμένα, η πολιτισμική προκατάληψη, ωθεί συχνά τους παιδαγωγούς να παραπέμπουν στη διαγνωστική διαδικασία διγλωσσούς μαθητές, χωρίς να έχουν δυσλεξία. Ουσιαστικά δηλαδή, μπορεί η ακαδημαϊκή τους εικόνα να μην είναι τόσο καλή, εξαιτίας άλλων παραγόντων, αλλά να διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους μαθητές και να θεωρούνται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Guzman & Fernades, 2014).

Ένας επιπλέον λόγος υπεραντιπροσώπωσης των διγλωσσών μαθητών είναι τα αναξιόπιστα και μη έγκυρα δεδομένα, που μπορεί να προσφέρει μια λανθασμένη διάγνωση (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Ειδικότερα, σύμφωνα με σχετική έρευνα, σε περιοχές, όπου ο μειονοτικός πληθυσμός ήταν μεγάλος, σημειώθηκε αυξημένη αντιπροσώπωση διγλωσσών μαθητών στην ειδική αγωγή. Παράλληλα σε σχολεία, στα οποία το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν αρκετά δύσκολο και απαιτητικό, και πάλι παρατηρήθηκε μεγάλη αντιπροσώπωση διγλωσσών μαθητών (Artiles, Trent & Kuan, 1997). Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η διαιώνιση της προκατάληψης προς τις μειονοτικές ομάδες, καθώς επίσης και η συνεχής αποτυχία των διγλωσσών μαθητών στις σχολικές απαιτήσεις. Αυτό συμβαίνει, γιατί η λανθασμένη διάγνωση, οδηγεί αναπόφευκτα και στη λανθασμένη παρέμβαση. Οι διγλωσσοί μαθητές, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, εν τέλει δεν υποστηρίζονται από το σχολικό περιβάλλον και άδικα συνεχίζουν να μη προοδεύουν (Zhang & Katsiyannis, 2002).

Το φαινόμενο της υποαντιπροσώπευσης και της υπεραντιπροσώπευσης, δε συναντάται μονάχα στον ελληνικό χώρο, αλλά παγκοσμίως. Πιο συγκεκριμένα, στη Σκωτία οι δίγλωσσοι μαθητές συνηθίζουν να υποαντιπροσωπεύονται, αφού σύμφωνα με την έρευνα των Deponio, Landon, Mullin et al., (2000) από το 4% του σχολικού πληθυσμού, μόνο το 1% με 2% περνά σε διαγνωστική διαδικασία. Μάλιστα, οι ηλικίες κάλυπταν το φάσμα από 5 έως 16 ετών, με τους πιο πολλούς συμμετέχοντες να βρίσκονται στην ηλικία των 7 με 9 ετών. Αντίθετα στη Γερμανία, οι δίγλωσσοι μαθητές συνήθως υπεραντιπροσωπεύονται σε ποσοστό 19,5% του συνολικού σχολικού πληθυσμού. Μάλιστα, το ίδιο συμβαίνει και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Όσον αφορά στην Ελλάδα, τα δεδομένα σχετικά με την αντιπροσώπευση των δίγλωσσων μαθητών είναι λίγα. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προγράμματος Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), «*Αναλυτικά Προγράμματα – Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής*» (2004), μάλλον επικρατεί η υπεραντιπροσώπευση, αφού το 81,2% των δίγλωσσων μαθητών έχουν χαρακτηριστεί ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τόσο το φαινόμενο της υπεραντιπροσώπευσης, όσο και αυτό της υποαντιπροσώπευσης, θα πρέπει σίγουρα να προβληματίσει έντονα το σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να βρίσκονται σε ετοιμότητα και να εντοπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών, όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα. Ακόμα, είναι σημαντικό με τη σωστή ανίχνευση και αξιολόγηση να συλλέγουν δεδομένα για τις ακριβείς δυσκολίες, συνεισφέροντας έτσι σε μια αντικειμενική και σωστή διαγνωστική εκτίμηση. Επειδή ακριβώς, το έργο αυτό είναι αρκετά δύσκολο, θα πρέπει να είναι πολύ παρατηρητικοί, αφού κάθε αργοπορία και απροσεξία είναι πιθανόν να οδηγήσει στη σχολική διαρροή και στον κοινωνικό αποκλεισμό των δίγλωσσων μαθητών (Peer, 1999· Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014).

Πολιτισμικά δίκαιη αξιολόγηση

Όπως αναλύθηκε και παραπάνω, μια πρόκληση που συναντούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, είναι αυτή της αναγνώρισης των δυσκολιών. Ειδικότερα, η δυσλεξία, από μόνη της είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, καθώς προκαλείται από πολλούς παράγοντες (Elbro, Daugaard, & Gellert, 2012· Παπανικολάου, Τζάκου, & Βλάχος, 2017). Ωστόσο, όταν πρόκειται για έναν μαθητή από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, στους ήδη πολυάριθμους παράγοντες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται και η διγλωσσία. Κατά την διαδικασία αξιολόγησης, κάτι τέτοιο δε συμβαίνει, αφού όσα διερευνητικά και διαγνωστικά τεστ χρησιμοποιούνται για αυτή την ομάδα μαθητών είναι σταθμισμένα σε μονόγλωσσους μαθητές (Reid, 2003).

Παρόλα αυτά, αν και δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ, που να απευθύνονται σε δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, έχουν διατυπωθεί από ορισμένους ερευνητές κάποια σημαντικά στοιχεία, τα οποία καλό θα είναι να υπολογίζονται κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Sundreland, Klein, Savinson et al., (1999), μέσω συνεντεύξεων και ποιοτικών αναλύσεων, θα πρέπει να εξετάζεται η ιστορία της γλώσσας, η γραφή, τα μαθηματικά, η σχολική εκπαίδευση, η ανάγνωση, η ακουστική συμπεριφορά της γλώσσας, η ορθογραφία, καθώς και οι δεξιότητες στην απομνημόνευση και στον προσανατολισμό του δίγλωσσου μαθητή. Επιπλέον, η διεργασία της συνέντευξης θα πρέπει να είναι εξαιρετικά αναλυτική, να συμπεριλαμβάνει οπτικοκινητικά βοηθήματα και να μην επηρεάζεται από την πίεση του χρόνου (Reid, 2003). Παράλληλα, οι Everatt, Smythe, Adams et al., (2000), προκειμένου να περιορίσουν τα λάθη στην αξιολόγηση των δίγλωσσων

μαθητών με δυσλεξία, πρότειναν ένα μοντέλο πέντε γνωστικών παραγόντων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, θα πρέπει να εξετάζεται η φωνολογική επεξεργασία, το ακουστικό σύστημα, το οπτικό σύστημα, η ταχύτητα επεξεργασίας, καθώς και το σημασιολογικό λεξικό. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί, πως ο δίγλωσσος μαθητής θα πρέπει να αξιολογείται στη πρώτη γλώσσα, στην οποία διδάχθηκε το γραπτό λόγο. Για παράδειγμα, αν ο μαθητής είχε διδαχθεί για πρώτη φορά τον γραπτό λόγο στα ινδικά, θα πρέπει να αξιολογηθεί σε αυτή τη γλώσσα. Το γεγονός αυτό, δεν πρέπει να δημιουργεί ανησυχίες, καθώς σε περίπτωση που σημειωθούν αδυναμίες στη φωνολογική επίγνωση της πρώτης γλώσσας, αντίστοιχες αδυναμίες θα προκύψουν και στη δεύτερη γλώσσα (Lindsey, Manis, & Bailey, 2003).

Συνοψίζοντας, είναι άδικο μέσα σε έναν πολυπολιτισμικό περιβάλλον, να μην αναγνωρίζεται η ταυτότητα του δίγλωσσου μαθητή και να μη προσφέρονται αξιόπιστες εκτιμήσεις, εξαιτίας της μη εξοικείωσής του με τη γλώσσα της πλειοψηφίας. Για τον λόγο αυτό, μέχρι να δημιουργηθούν εργαλεία που θα αξιολογούν τους δίγλωσσους μαθητές στη μητρική τους γλώσσα, θα πρέπει από όλους τους εκπαιδευτικούς και τους επιστήμονες ειδικής αγωγής, να δίνεται έμφαση στα παραπάνω στοιχεία, τα οποία συνεισφέρουν σε μια πιο αντικειμενική διάγνωση, που σέβεται την κάθε προσωπικότητα χωριστά (Reid, 2003). Ακόμα είναι πολύ σημαντικό ολόκληρη η διεπιστημονική ομάδα να εξαλείψει τις λανθασμένες παρανοήσεις, που ενδεχομένως να έχει διαμορφώσει για αυτούς τους μαθητές και να δρα αποστασιοποιημένα (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014).

Υποστηρικτικές σχολικές πρακτικές

Η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί την έγκαιρη παρέμβαση, το υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη καθώς επίσης και τη χρήση διδακτικών πρακτικών, που με συστηματικότητα, οδηγούν στον περιορισμό των δυσκολιών μάθησης. Πιο αναλυτικά, τα χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες, μπορούν να ανιχνευτούν ήδη από την προσχολική ηλικία. Μάλιστα, η αξιολόγηση της φωνολογικής συνειδητότητας είναι ο πλέον αξιόπιστος δείκτης πρόβλεψης για τη μελλοντική εμφάνιση προβλημάτων ανάγνωσης, καθώς οι μη αποτελεσματικοί αναγνώστες, έχουν συνήθως χαμηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας, ήδη από τη νηπιακή ηλικία (Τζιβινίκου, 2015· Verhoeven & Keuning, 2018). Το γεγονός αυτό, φανερώνει και την αμφίδρομη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την αναγνωστική δεξιότητα, αφού όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η φωνολογική επίγνωση, τόσο αποτελεσματική θα είναι και η μελλοντική αναγνωστική επίδοση και όσο πιο ικανός είναι ο αναγνώστης, τόσο υψηλή είναι και η φωνολογική συνειδητοποίηση (Αναστασίου, 2011· Παντελιάδου, 2011).

Ωστόσο, αν οι σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες του δίγλωσσου μαθητή, διαγνωστούν μετά την ηλικία των οκτώ ετών, είναι πολύ πιο δύσκολο να βελτιωθούν στις επόμενες τάξεις (Μουζάκη, 2008). Κάτι τέτοιο, εκτός από την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή, πιθανόν να επηρεάσει και την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Για τον λόγο αυτό, η έγκαιρη αξιοποίηση των πρώιμων ενδείξεων και η άμεση διδακτική παρέμβαση, κατά την προσχολική ή πρώτη σχολική εκπαίδευση, μπορούν να περιορίσουν την εμφάνιση προβλημάτων στην μάθηση, προάγοντας μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Αντίθετα, η φτωχή φωνολογική ενημερότητα στο δημοτικό μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών, καθώς και στην ανάγκη για παροχή ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης (Κουρκούτας, 2011· Παντελιάδου, 2011).

Πέρα από την έγκαιρη παρέμβαση, για μια αποτελεσματική διδασκαλία, σημαντικό παράγοντα αποτελεί και το υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, ο

εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, θα πρέπει εκτός από τις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις, να έχει λάβει επιπλέον επιμόρφωση και στην ειδική αλλά και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Και αυτό γιατί, ένας καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί πιο εύκολα να εντοπίσει τα ελλείμματα του κάθε μαθητή και να τα υποστηρίξει κατάλληλα, διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του (Μουζάκη, 2008). Μάλιστα, απέναντι στη σημερινή πραγματικότητα, με την οικονομική μετανάστευση, και την αυξανόμενη ένταξη όλο και περισσότερων παιδιών με δυσλεξία στα γενικά σχολεία, η εικόνα ενός τμήματος, του οποίου οι μαθητές βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο και ο εκπαιδευτικός διδάσκει με τον ίδιο τρόπο, φαντάζει ελλιπής (Tomlinson, 2014· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία, αναφέρεται στη διαδικασία σχεδιασμού ολόκληρης της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και η συστηματική εφαρμογή της είναι απαραίτητη. Μάλιστα, αν και είναι σημαντική για όλη την τάξη, οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία, επωφελούνται περισσότερο, αφού μέσα από αυτή τη προσέγγιση, ενισχύεται η ετερότητά τους και η μάθηση επιτυγχάνεται με βάση τις μαθησιακές τους εμπειρίες (Tomlinson, 2004· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Ουσιαστικά δηλαδή, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει μέσα από τη διαδικασία της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, να αποδεχτεί τη μητρική γλώσσα του κάθε μαθητή και να την αξιοποιήσει στη διδασκαλία του. Κάθε δίγλωσσος μαθητής, δέχεται την επίδραση διαφορετικών κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων με έναν διαφορετικό τρόπο κάθε φορά. Το οικογενειακό πλαίσιο, η οικονομική διαστρωμάτωση, οι άμεσες εμπειρίες ζωής αποτελούν ορισμένους παράγοντες που οδηγούν σε διαφορετικές υποκειμενικότητες. Ωστόσο, πολλές φορές, συμβαίνει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο ενός μονοδιάστατου τρόπου διδασκαλίας, να υποβαθμίζει τον παράγοντα υποκείμενο και να προσπαθεί να απορρίψει την ταυτότητα του μαθητή. Ο μαθητής, δε μπορεί ξαφνικά να γίνει παθητικός δέκτης των καθημερινών κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων, οπότε και αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση, αφού αδυνατεί να προσαρμοστεί σε ένα μοναδικό τρόπο ζωής. Συνεπώς, ο σεβασμός στην ταυτότητα του κάθε μαθητή και η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί να αποτρέψει την αποπροσωποποίηση του και τη γενικευμένη αντιμετώπισή του ως εκπροσώπο μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας, χωρίς ατομικές διαφορές και ανάγκες (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013· Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014).

Τέλος, η χρήση διδακτικών πρακτικών είναι εξαιρετικά σημαντική για την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, αρκεί να είναι συστηματικές και οργανωμένες (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Παρακάτω αναφέρονται κάποιες χρήσιμες πρακτικές, που φαίνεται να έχουν βοηθήσει στη σχολική πρόοδο δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Schoen & Schoen (2003), σε μια αποτελεσματική διδασκαλία, θα πρέπει να περιλαμβάνεται:

- Αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης, με στόχο την ομαδική εργασία και αλληλεπίδραση για ένα κοινό όφελος.
- Ενίσχυση του γραμματισμού μέσα από τη γραφή και την ανάγνωση διάφορων ιστοριών, σχετικών με τα ενδιαφέροντα του κάθε δίγλωσσου μαθητή.
- Εφαρμογή της τεχνολογίας και της χρήσης εικόνων, χειρονομιών και μιμήσεων για την ανάπτυξη του λεξιλογίου.
- Τήρηση ενός ημερολογίου, στο οποίο ο μαθητής θα επικοινωνεί με τον εκπαιδευτικό, χωρίς να διορθώνονται τα τυχόν λάθη του.
- Χρήση απλών εκφράσεων, από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, στη μητρική γλώσσα του παιδιού, ώστε να ενισχύεται η επικοινωνία.

- Προφορική επανάληψη συγκεκριμένων εκφράσεων, έτσι ώστε ο μαθητής να εξοικειώνεται με τον τόνο και το ρυθμό της γλώσσας.
- Προσφορά άμεσης ανατροφοδότησης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή στη σωστή γλωσσικά μορφή.

Επιπλέον, η Simon (2000), από προσωπική της εμπειρία, στις αποτελεσματικές πρακτικές για την παρέμβαση σε δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, έχει συμπεριλάβει την πολυαισθητηριακή μέθοδο, την οπτικοποίηση των πληροφοριών, τη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων μέσα από τραγούδια και στιχάκια, τη συστηματική εφαρμογή της νέας γνώσης μέσω ασκήσεων, καθώς επίσης και την αυτοδιόρθωση του μαθητή με ανάλυση των λαθών.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, το ελληνικό, και όχι μόνο, εκπαιδευτικό σύστημα συνήθως αποτυγχάνει να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία να προοδεύσουν και να σημειώσουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Μάλιστα, η αποτυχία αυτή, προκύπτει αφενός από την έλλειψη εξειδικευμένων παροχών και αφετέρου από την έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές να συνεχίζουν να πέφτουν στο κενό μεταξύ της ειδικής αγωγής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Sanchez & Brisk, 2004· Zehler, Fleischman, Hopstock et al., 2003).

Δυστυχώς, το έλλειμμα στην ελληνική βιβλιογραφία για τα εμπόδια που συναντά ένας δίγλωσσος μαθητής στο γενικό σχολείο, καθώς και για τους τρόπους υποστήριξής του, είναι μεγάλο (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Για το λόγο αυτό, αν πραγματικά η πρόοδος των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς, τότε είναι αναγκαίο ολόκληρη η επιστημονική κοινότητα, να διευρύνει τους προβληματισμούς της και να αναζητήσει έγκαιρα τρόπους αποτελεσματικής παρέμβασης. Συνεπώς, προτείνεται να δοθεί έμφαση στη διεξαγωγή όλο και περισσότερων, σχετικών με το θέμα της δυσλεξίας στους δίγλωσσους μαθητές, ερευνών, τόσο για την πρωτοβάθμια, όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Άλλωστε, οι επαγγελματίες αγωγής, οφείλουν να διερευνούν, να επιμορφώνονται και να βρίσκονται σε εγρήγορση κάθε στιγμή, αναζητώντας τρόπους επίλυσης των σύγχρονων προβλημάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Αναστασίου, Δ. (2011). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα. Όψεις πρακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

Artiles, A. J., Trent, S. C., & Kuan, L. A. (1997). Learning disabilities empirical research on ethnic minority students: An analysis of 22 years of studies published in selected refereed journals. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12(2), 82–91.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρίβα, Ε. Α. & Στάμου, Α. Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Deponio, P., Landon, J., Mullin, K., & Reid, G. (2000). An audit of the processes involved in identifying and assessing bilingual learners suspected of being dyslexic: A Scottish study. *Dyslexia*, 6(1), 29-41.

Durkin, C. (2000). Dyslexia and bilingual children does recent research assist identification? *Dyslexia*, 6(4), 248-267.

Elbro, C., Daugaard, H. T., & Gellert, A. S. (2012). Dyslexia in a second language?—a dynamic test of reading acquisition may provide a fair answer. *Annals of dyslexia*, 62(3), 172-185.

Everatt, J., Smythe, I., Adams, E., & Ocampo, D. (2000). Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia*, 6(1), 42-56.

Frederickson, N., & Frith, U. (1998). Identifying dyslexia in bilingual children: A phonological approach with inner London Sylheti speakers. *Dyslexia*, 4(3), 119-131.

Geva, E., Yaghoub-Zadeh, Z., & Schuster, B. (2000). Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of dyslexia*, 50(1), 121-154.

Guzmán, N. A., & Fernandez, M. R. (2014). Rates of Representation of Culturally and Linguistically Diverse Students in South Texas. *Journal of Case Studies in Education*, 6, 1-17.

Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 19-32.

Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη μεταναστευτική έρευνα: Προκλήσεις, ερωτήματα και προβλήματα. Στο Γ. Κυριακάκης & Μ. Μιχαηλίδου (Επιμ.). *Η προσέγγιση του άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.

Kieffer, M. J., & Vukovic, R. K. (2012). Components and context: Exploring sources of reading difficulties for language minority learners and native English speakers in urban schools. *Journal of learning disabilities*, 45(5), 433-452.

Lindsey, K. A., Manis, F. R., & Bailey, C. E. (2003). Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 482.

Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και προγράμματα παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & JP Chartier (Επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος.

- Μπότσας, Γ. & Σανδραβέλης, Α. (2014). Αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.). *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*.
- Miller-Guron, L., & Lundberg, I. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: Can phonological awareness be assessed in the majority language?. *Journal of research in Reading*, 26(1), 69-82.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. *Βόλος: Γράφημα*.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλίππου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπανικολάου, Α. Τζάκου, Ε. Βλάχος, Φ. (2017). Σύγχρονα μοντέλα πολλαπλών ελλειμμάτων για την αναπτυξιακή δυσλεξία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 5, 79-98.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Peer, L. (1999). Dyslexia and multilingualism. *Dyslexia*, 5(1), 53-55.
- Reid, G. (2003). *Δυσλεξία: Εγχειρίδιο για επαγγελματίες*. Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sanchez, M., & Brisk, M. (2004). Teacher's assessment practices and understandings in a bilingual program. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 193-208.
- Schoen, S. F., & Schoen, A. A. (2003). Action research in the classroom: Assisting a linguistically different learner with special needs. *Teaching exceptional children*, 35(3), 16-21.
- Simon, C. S. (2000). Dyslexia and learning a foreign language: A personal experience. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 155-187.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις. *Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, S. (1980). The educational performance of ethnic minority children. *New Community*, 8(3), 213-234.
- Verhoeven, L., & Keuning, J. (2018). The nature of developmental dyslexia in a transparent orthography. *Scientific Studies of Reading*, 22(1), 7-23.
- Wilmschurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Φιλιππάτου, Δ., & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68).

Zehler, A. M., Fleischman, H. L., Hopstock, P. J., Stephenson, T. G., Pendzick, M. L., & Sapru, S. (2003). Descriptive study of services to LEP students and LEP students with disabilities. *Washington, DC: Department of Education*.

Zhang, D., & Katsiyannis, A. (2002). Minority representation in special education: A persistent challenge. *Remedial and Special Education*, 23(3), 180-187.

Η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Ελένη Καραγιάννη Φιλολόγος, M.Ed.
karagiannieleni10@hotmail.com

Περίληψη

Ως χαρισματικοί και ταλαντούχοι θεωρούνται οι μαθητές που αποδίδουν ή επιδεικνύουν δυνατότητα για επίδοση σε αξιοσημείωτα υψηλά επίπεδα ολοκλήρωσης, σε σύγκριση με άλλα άτομα με την ίδια ηλικία, εμπειρία ή περιβάλλον, σε τομείς όπως η διανόηση, η τέχνη και η δημιουργία και διαθέτουν μία ασυνήθιστη ικανότητα ηγεσίας ή αριστείας σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς, με αποτέλεσμα να χρήζουν εκπαιδευτικών υπηρεσιών και διδακτικών δραστηριοτήτων, που δεν παρέχονται στα σχολεία. Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιάσει στρατηγικές εκπαίδευσης, αλλά και τη συμβολή των εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό και την ενίσχυση των ταλέντων των προικισμένων μαθητών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι κυρίαρχες τεχνικές είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εμπλουτισμός, η επιτάχυνση και η εστίαση, που σε συνδυασμό με την διαμόρφωση πρόσφορων παιδαγωγικών συνθηκών από ικανούς δασκάλους, θα συμβάλλουν ώστε οι δυνατότητές τους να αναπτυχθούν σε εξέχοντα επιτεύγματα. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι όταν εμπνευσμένοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν έγκαιρα αυτούς τους μαθητές, παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις ικανότητές τους, θα τους επιτρέψουν να βελτιστοποιήσουν τα talέντα τους, στοχεύοντας στην αριστεία προς όφελος των ίδιων και του κοινωνικού συνόλου.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, στρατηγικές εκπαίδευσης, επιτεύγματα

Abstract

Gifted and talented are students who perform or show potential for performance at remarkably high levels of completion, compared to other people of the same age, experience or environment, in areas such as intellect, art and creation and have an unusual ability to lead or excel in specific academic areas, resulting in the need for educational services and teaching activities not provided in schools. The aim of the research is to present instructional strategies, but also the contribution of teachers to discover and enhance the talents of gifted students. The findings showed that the dominant techniques are differentiated teaching,

enrichment, acceleration, and focus, which, in combination with the formation of suitable pedagogical conditions by competent teachers, will contribute to the development of their capabilities into outstanding achievements. In conclusion, when inspired teachers are able to identify these students on time, providing them with appropriate training programs, that meet their particular needs and abilities, will enable them to optimize their talents, aiming at excellence for the benefit of themselves and society as a whole.

Keywords: gifted and talented students, instructional strategies, achievements

Οριοθέτηση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Σύμφωνα με την Έκθεση Marland (1972), ως χαρισματικοί και ταλαντούχοι ορίζονται οι μαθητές που θεωρούνται από καταξιωμένους επαγγελματίες ότι κατέχουν εξαιρετικές ικανότητες και είναι ικανοί να παρουσιάσουν υψηλές επιδόσεις. Τέτοιοι μαθητές είναι εκείνοι που διαθέτουν, μεμονωμένα ή συνδυαστικά, γενική νοητική ικανότητα, δημιουργικό τρόπο σκέψης, ηγετική ικανότητα, ψυχοκινητικές δεξιότητες, ικανότητες στις εικαστικές και παραστατικές τέχνες και ειδικές ακαδημαϊκές ικανότητες.

Για τους μαθητές αυτούς απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες, που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και τα οποία δεν παρέχονται από τα προγράμματα σπουδών των σχολείων, προκειμένου να αντιληφθούν και να αξιοποιήσουν τα ταλέντα τους, συνεισφέροντας στον εαυτό τους και στην κοινωνία (McClelland, 1985; Passow, 2004).

Ήδη από το 1868, ο Harris εφηύρε έναν καινοτόμο τρόπο προαγωγής των χαρισματικών μαθητών, μέσω ποικίλων σχολικών προγραμμάτων, που παρέχονταν στα St. Louis Schools, κατάλληλων για τις ανάγκες των παιδιών με ικανότητες πάνω από το μέσο όρο, των <<λαμπρών>> παιδιών, των χαρισματικών και γενικά όσων είχαν υψηλότερη ευφυΐα συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους.

Μάλιστα, στη Νέα Υόρκη το 1900, λειτούργησαν για πρώτη φορά τάξεις για χαρισματικούς μαθητές, στοχεύοντας στην άμεση προώθησή τους στις ανώτερες και ανώτατες βαθμίδες. Σύμφωνα με τον Henry (1920), οι τάξεις αυτές, το 1915, που ήταν γνωστές ως SP, αποσκοπούσαν ώστε τα χαρισματικά παιδιά να ολοκληρώσουν την έβδομη, όγδοη και ένατη τάξη σε μόλις δύο χρόνια (Passow, 2004).

Το 1940, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση των ΗΠΑ, αντιλαμβανόμενη τη σημασία της τεχνολογικής ανάπτυξης της χώρας, έστρεψε το ενδιαφέρον της στην εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών, χρηματοδοτώντας την μέχρι το 1950 (Zettel, 1982), με σκοπό να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, κυρίως στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, συνδέοντας κατ' αυτό τον τρόπο την έννοια της χαρισματικότητας με συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες (McClelland, 1985).

Παράλληλα, οι ιδέες της Hollingworth (1942) είχαν θέσει τη βάση για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, καθώς αναφέρονταν σε ένα εμπλουτισμένο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο αφιέρωνε το λιγότερο δυνατό χρόνο στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων και παρείχε τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές για τη διαμόρφωση προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές. Αυτούς τους χαρακτηρίζει ως <<γρήγορους μαθητές>> (Morelock, 1996), θεωρώντας πως δέχονται πολύ πιο εύκολα εκπαίδευση, σε σχέση με τους συνηθισμένους, σε διάφορους τομείς, όπως οι τέχνες, η μουσική, ο γραμματισμός, ή η αφηρημένη σκέψη (Passow, 2004).

Ο Stanley, έχοντας μελετήσει νέους με πρόωμη ανάπτυξη, αντί του όρου <<χαρισματικός>> χρησιμοποίησε τον όρο <<πρώιμα ανεπτυγμένος>> (Brody & Stanley, 2005), θέλοντας να τονίσει ότι η χαρισματικότητα δεν είναι ένας γενικός τομέας, αλλά η πρόωμη ανάπτυξη, που το άτομο επιδεικνύει σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Ο ίδιος ίδρυσε το Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY), στο Πανεπιστήμιο Johns Hopkins, το

1971, για την αναγνώριση νέων, που εμφανίζουν, πολύ νωρίς, ιδιαίτερες ικανότητες- κυρίως στα μαθηματικά- και την εξασφάλιση των εκπαιδευτικών πόρων που χρειάζονται για την επιτυχία. Το SMPY έχει πάρει τη μορφή απαιτητικών θερινών μαθημάτων και παρέχει εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Freeman, 1999) .

Ο Renzulli (1978) θεωρεί ικανούς να αναπτύξουν μία χαρισματική συμπεριφορά τους μαθητές εκείνους που κατέχουν ένα σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και είναι σε θέση να το εφαρμόζουν σε κάθε σημαντικό τομέα της ανθρώπινης επίδοσης. Τέτοια άτομα έχουν ανάγκη από μία ευρεία ποικιλία εκπαιδευτικών ευκαιριών και υπηρεσιών, που δεν παρέχονται στα συνήθη εκπαιδευτικά προγράμματα (Renzulli, 2002; Renzulli & Reis, 1997). Ειδικότερα, είχε υποβαθμίσει το ρόλο των συμβατικών νοητικών ικανοτήτων και πρότεινε λιγότερο αυστηρά κριτήρια στις μετρήσεις των τυποποιημένων τεστ νοημοσύνης, με στόχο τη συμπερίληψη περισσότερων παιδιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικά άτομα (Kaufman & Sternberg, 2008).

Από την άλλη μεριά, αν και όλοι αναγνωρίζουν τη σημασία της δημιουργικότητας στα σημαντικά παραγωγικά επιτεύγματα, εντούτοις ο ρόλος της στον τομέα της εκπαίδευσης παρουσιάζει προβλήματα (Feldhusen & Hoover, 1986). Ο Torrance (1984) θεωρεί ότι η δημιουργικότητα αποτελεί αναγκαίο στοιχείο στο πλαίσιο των διαδικασιών επιλογής μαθητών για τα προγράμματα εκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών.

Σε αυτό το πλαίσιο, η τριαρχική θεωρία του Sternberg (1985), διευρύνοντας την αντίληψη της χαρισματικότητας, επέδρασε στην αναγνώριση και εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Επιπλέον, με βάση αυτή τη θεωρία αναπτύχθηκε το Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT; Sternberg, 1993), που μετρά τις αναλυτικές, πρακτικές και δημιουργικές πτυχές της νοημοσύνης, μέσω λεκτικών, ποσοτικών και αριθμητικών προβλημάτων (Davidson, 2009).

Ωστόσο, η αναγνώριση των μαθητών ως χαρισματικών και η πρόβλεψη για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες μπορεί να εξαρτάται και από τη διαθεσιμότητα πόρων, αλλά κυρίως από πολιτικές και κοινωνικές στάσεις.

Καθώς η σύλληψη της έννοιας της χαρισματικότητας άλλαζε, αρκετοί μελετητές (Feldman, 1991b; Treffinger, 1991; Treffinger & Sortone, 1992) περιγράφουν τα νέα δεδομένα στον τομέα της εκπαίδευσης των προικισμένων μαθητών, υποστηρίζοντας πως στόχος της εκπαίδευσης δεν έπρεπε να είναι η αναγνώριση των παιδιών ως χαρισματικών ή μη, αλλά η συμβολή της στην ανακάλυψη των αναδυόμενων δυνάμεων του ταλέντου των παιδιών και η παροχή βοήθειας για την ανάπτυξη των ταλέντων τους (Sternberg, 2000).

Η αναγνώριση και αξιολόγηση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Όπως υποστήριζε ο Tannenbaum, στόχος της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών θα πρέπει να είναι να διακρίνει τα ταλέντα τους, να τους δώσει τις κατάλληλες ευκαιρίες να εξελιχθούν και να μάθουν πώς να είναι παραγωγικοί.

Κατά τον Pfeiffer, υπάρχουν επτά πολύ σημαντικές πρακτικές, που θα πρέπει να λαμβάνει κάθε ειδικός υπόψη του, προτού αναγνωρίσει κάποιο μαθητή ως χαρισματικό.

Αρχικά, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ειδικοί επιβάλλεται να έρθουν σε άμεση επαφή, προκειμένου να γνωρίσουν καλύτερα τον προικισμένο μαθητή. Επιπλέον, θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα πολλαπλά γνωρίσματα της χαρισματικότητας, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν το ταλέντο του και να τον κατατάξουν σε αυτήν την κατηγορία, αλλά και να γνωρίζουν ότι η χαρισματικότητα ή το όποιο ταλέντο απαιτεί χρόνο για να καλλιεργηθεί και να εξελιχθεί, συστηματική μελέτη, σκληρή προσπάθεια και υποστήριξη (Sternberg, 1996; Winner, 1997). Μάλιστα, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι μπορεί να χρειαστούν γύρω στα 10 χρόνια αφοσίωσης και δουλειάς (Lubinski & Benbow, 2000), ενώ τόνισαν ότι μόνο μέσα από την τριβή, την εξάσκηση και τη διαρκή ενασχόληση δύναται να αναπτυχθεί.

Παράλληλα, η παρέμβαση θα πρέπει να είναι κατάλληλη, ορθά διαμορφωμένη και απόλυτα σύμφωνη με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις ενός χαρισματικού μαθητή και κατά την αξιολόγησή του, να χρησιμοποιείται πλήθος εργαλείων, με στόχο την αποφυγή λαθών και την ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του αποτελέσματος, καθώς δεν επαρκεί ένα μόνο τεστ για τον προσδιορισμό ενός ατόμου ως ταλαντούχου.

Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης θα πρέπει να εξετάζεται και το κίνητρο του ατόμου, διότι αποτελεί την εσωτερική δύναμη, που το ωθεί προς την επιτυχία και τις μέγιστες επιδόσεις (White, 1959). Άλλος ένας τομέας, που θα πρέπει να λάβουν υπόψη οι επιστήμονες, προτού προβούν στην αξιολόγηση ενός παιδιού, θα πρέπει να είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές του ανάγκες. Σύμφωνα με έρευνα, που διεξήχθη από το Duke Talent Identification Program, οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν μικρότερη συχνότητα προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικής φύσης, συγκριτικά με τους μη χαρισματικούς συμμαθητές τους. Ωστόσο, κάποιες φορές αισθάνονται απόγνωση, διαφορετικότητα και πως δεν μπορούν να συγχρονιστούν εύκολα με τους συνομηλίκους τους. Η κατάσταση εντείνεται περισσότερο με τις υπερβολικές απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους- κυρίως του οικογενειακού- και της πίεσης που δέχονται, καθώς οι γονείς τους, συχνά, προσπαθούν να εκπληρώσουν, μέσα από αυτούς, δικές τους επιθυμίες. Τέλος, αρκετές φορές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην ανεύρεση φίλων, κάτι που επηρεάζει σημαντικά την ψυχосύνθεσή τους. Για όλα τα παραπάνω, θα πρέπει να λαμβάνονται πολύ προσεκτικά υπόψη οι όποιες ανάγκες τους, πριν από μία αξιολόγηση. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να καταγράφεται η πρόοδός τους και να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, δεδομένου ότι καθεμία περιλαμβάνει μία λίστα στόχων και σκοπών, που είναι μετρήσιμοι. Μάλιστα, ο Treffinger (1995) πρότεινε ότι η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να γίνεται με βάση τη γενική εικόνα, την επίδοση και το portfolio του, ώστε να διαπιστώνεται αν υπήρξε πρόοδος και εξέλιξη (Pfeiffer, 2002).

Μετά την αξιολόγηση και διάκριση των προικισμένων μαθητών, απαιτείται ο κατάλληλος σχεδιασμός, ώστε τα εκάστοτε εκπαιδευτικά προγράμματα να ανταποκρίνονται στις υψηλές απαιτήσεις τους (Coleman & Gallagher, 1995) και να προσφέρονται πολυεπίπεδα (Van Tassel-Baska, 1984) και πολλαπλών υπηρεσιών προγράμματα (Feldhusen, 1982), που να καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες ενός μεγάλου αριθμού, δυνητικά, χαρισματικών και ταλαντούχων νέων.

Στρατηγικές εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, αναφερόμενοι στις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της επιτάχυνσης, του εμπλουτισμού του προγράμματος διδασκαλίας και τέλος, στα ειδικά τμήματα στήριξης και τα ειδικά σχολεία (Coleman & Gallagher, 1995).

Μία ιδιαίτερα δημοφιλή μέθοδο συνιστά η διαφοροποιημένη διδασκαλία, κατά την οποία γίνεται μία αρκετά αναλυτική, προσεκτική και λεπτομερής προσπάθεια δημιουργίας ενός εξατομικευμένου προγράμματος με βάση τις ανάγκες, το μαθησιακό στυλ και τα κίνητρα κάθε μαθητή, την ύλη που θα διδαχθεί, καθώς και την τελική αξιολόγηση, στο πλαίσιο της μαθησιακής του ετοιμότητας. Δεδομένου ότι όλα τα στοιχεία δείχνουν ότι οι διανοητικά χαρισματικοί μαθητές σκέφτονται και μαθαίνουν διαφορετικά από τους άλλους, κρίνεται απαραίτητο να λάβουν τη σωστή διδασκαλία και εκπαίδευση, προσαρμόζοντας τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στον διαφορετικό τρόπο της σκέψης τους (Freeman, 1996).

Αρκετές έρευνες έχουν εξετάσει κατά πόσο τα παιδιά, που αναγνωρίζονται ως χαρισματικά με βάση το μοτίβο των ικανοτήτων τους, μπορούν να ωφεληθούν αν τους προσφερθούν διαφοροποιημένα είδη διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, σε μία έρευνα, στις ΗΠΑ, μαθητές γυμνασίου ταξινομήθηκαν, με βάση την επίδοσή τους σε ένα τεστ ιεραρχικών ικανοτήτων,

σε 5 μοτίβα ικανοτήτων: τους αναλυτικούς, τους δημιουργικούς, τους πρακτικούς, τους επιδέξιους ισορροπιστές και τους μη χαρισματικούς. Στη συνέχεια, σε κάποιους από τους χαρισματικούς μαθητές προσφέρθηκε διδασκαλία προσαρμοσμένη στο μοτίβο των ικανοτήτων τους (Sternberg & Clinkenbeard, 1995; Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard & Grigorenko, 1996). Κατόπιν αξιολογήθηκε η μνήμη τους, η αναλυτική και δημιουργική ικανότητα και τα πρακτικά επιτεύγματά τους και βρέθηκε ότι υπερείχαν σαφώς στις επιδόσεις τους, από τα άλλα χαρισματικά παιδιά, που παρακολούθησαν μία συμβατική διδασκαλία. Σε άλλες μελέτες, που διεξήχθησαν σε μαθητές στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης, η συμβατική διδασκαλία συγκρίθηκε με την αναλυτική και την τριαρχική διδασκαλία (Sternberg, Torff & Grigorenko, 1998). Οι μαθητές, που δέχτηκαν τριαρχική διδασκαλία (αναλυτική, δημιουργική, πρακτική και μνήμη), υπερείχαν σε επιδόσεις από εκείνους που διδάχτηκαν με τους άλλους δύο τρόπους, ακόμα και στις αξιολογήσεις της μνήμης (Davidson, 2009). Επιπλέον, σε άλλη έρευνα (Davidson & Sternberg, 1984), σε χαρισματικούς, ως προς τη νοημοσύνη, μαθητές, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε ότι αυτοί ήταν σε θέση να εφαρμόζουν αυθόρμητα στοιχεία, από τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους, με κατάλληλους τρόπους, για την επίλυση νέων προβλημάτων. Αντίθετα, μαθητές με μέση νοητική ικανότητα έπρεπε να λάβουν από τους εκπαιδευτικούς αναλυτικές οδηγίες για να κατανοήσουν πώς να κωδικοποιήσουν, να συνδυάσουν και να συγκρίνουν τις πληροφορίες (Morelock, 1996).

Στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης έχουν επινοηθεί ειδικά προγράμματα, κυρίως στη Β. Αμερική, για τους προικισμένους μαθητές, που όμως κατά τον White (1992) ελάχιστα ερευνητικά στοιχεία υπάρχουν για την αποτελεσματικότητά τους, καθώς, ενώ αρχικά φαίνεται να οδηγούν σε υψηλά επιτεύγματα, τα πλεονεκτήματά τους εκμηδενίζονται μετά από ένα χρονικό διάστημα τριών χρόνων. Στη Βρετανία, επίσης, σύμφωνα με τους West & West (1996), η κυβέρνηση επιλέγει τα παιδιά που έχουν παρουσιάσει υψηλές επιδόσεις στα κρατικά σχολεία και χρηματοδοτεί τη φοίτησή τους σε ιδιωτικά σχολεία χωρίς όμως κάποια αποδεδειγμένη προσφορά. Άλλα ερευνητικά προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά, όπως θερινά σχολεία και τάξεις ανώτερης γνώσης, δεν έχουν λάβει καμία επιστημονική αξιολόγηση (Freeman, 1999).

Αναφορικά με τις τρέχουσες τάσεις, οι δύο πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι στο σχολείο για την παροχή ειδικής βοήθειας προς τους χαρισματικούς μαθητές είναι: α. η επιτάχυνση της μάθησής τους, είτε μετακινώντας τους σε μία μεγαλύτερη ηλικιακά ομάδα, είτε συμπιέζοντας το υλικό που πρέπει να μάθουν και β. ο εμπλουτισμός, η συμπλήρωση και η εμβάθυνση του υλικού, που πρέπει να μάθουν.

Αναλυτικότερα, η επιτυχία της επιτάχυνσης εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από το πλαίσιο στο οποίο γίνεται, όπως η ευελιξία του συστήματος, σχετικά με την επιτάχυνση και άλλων πολλών μαθητών στο σχολείο, το επίπεδο ωριμότητας του παιδιού και η συναισθηματική υποστήριξη που έλαβε. Ήδη από το 1999, ο Adey παρατήρησε ότι η ικανότητα αυτών των παιδιών να σκέφτονται σχετικά με τη φύση της δικής τους σκέψης συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχία τους. Έτσι, οι Adey και Shayer σχεδίασαν το πρόγραμμα CASE (Cognitive Acceleration through Science Education), με στόχο την επιτάχυνση της φυσικής εξέλιξης των χαρισματικών παιδιών προς την αφηρημένη, τη λογική και την πολυπαραγοντική σκέψη, ενθαρρύνοντας τον προβληματισμό τους για την επίλυση προβλημάτων, την επιλογή και χρήση συλλογιστικής, τον εντοπισμό των δυσκολιών, τον τρόπο αναζήτησης και το είδος της βοήθειας που χρειάστηκαν (Freeman, 1999). Με την επιτάχυνση οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν μεγαλύτερες τάξεις και έτσι να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο σε συντομότερο χρονικό διάστημα.

Ο εμπλουτισμός του διδακτικού προγράμματος αφορά στην ανάπτυξη της ύλης, την παρουσίαση και εμβάθυνση περισσότερων εννοιών, ώστε ο προικισμένος μαθητής να διευρύνει τους ορίζοντές του, να αποκτήσει επιπρόσθετες γνώσεις και να διατηρήσει το

ενδιαφέρον του αδιάπτωτο (Ward, 1975). Επιπροσθέτως, ο εμπλουτισμός είναι ευχάριστος για όλους τους μαθητές, αλλά σύμφωνα με τους Subotnik et al., (1993), αν δεν εστιάζει, δεν οδηγεί σε ανώτερα επιτεύγματα κατά την ενηλικίωση.

Μία νεότερη διαδραστική προσέγγιση, που προέκυψε από την έρευνα, όπου η εκπαιδευτική δυναμική είναι καθοδηγούμενη από τους μαθητές και οδηγεί στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου επίδοσης, έχει εν μέρει εμπνευστεί από το έργο του Vygotsky, στη δεκαετία του 1920, και λαμβάνοντας υπόψη της την έφεση του μαθητή, δίνει λιγότερη έμφαση στα σχολικά επιτεύγματα, αναζητώντας και προβλέποντας τα δυνατά σημεία και τα ταλέντα όλων των ειδών. Οι ερευνητές, βέβαια, επισημαίνουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν θα προοδεύουν χωρίς τα μέσα να μάθουν και την προθυμία να εργαστούν σκληρά για το σκοπό αυτό (Freeman, 1999).

Από την άλλη μεριά, είναι σαφές ότι απαιτούνται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και μέθοδοι για να υιοθετήσουν αυτή τη νέα ευέλικτη προσέγγιση, βοηθώντας τους <<λαμπρούς>> μαθητές να συμμετέχουν, σε σημαντικό βαθμό, οι ίδιοι στη δική τους αναγνώριση και να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις δυνατότητές τους και τους δικούς τους στόχους. Αυτή η διαδικασία πρέπει να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, με αποτέλεσμα ένα ευέλικτο, ανοικτού τύπου, προφίλ ταλέντου, το οποίο συμπληρώνεται ομαλά από τον καθένα, που εμπλέκεται σε αυτή τη διαδικασία και κυρίως από τον μαθητή. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η εξειδικευμένη παροχή μέσα στους τομείς των μαθημάτων είναι η πιο αποτελεσματική επιλογή για την προώθηση ταλέντων, παρά ο γενικός εμπλουτισμός χωρίς καθορισμένους στόχους. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να παρατηρούνται τα παιδιά σε γόνιμα και ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, διότι, χωρίς υψηλής ποιότητας ευκαιρίες, είναι πολύ δύσκολο να διακρίνει κανείς τη δυνατότητα για αριστεία (Freeman, 1999).

Τέλος, ως πρακτικές αναφέρονται και τα ειδικά σχολεία, που μπορεί να είναι αθλητικά, καλλιτεχνικά ή πειραματικά ενώ, στα ειδικά τμήματα στήριξης, παρακολουθούν μαθήματα αυξημένων απαιτήσεων και καλούνται να εκπονήσουν ποικίλες εργασίες, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Ward, 1975).

Ακόμη, η εστίαση είναι πολύ σημαντική, διότι πολύ λίγοι άνθρωποι είναι εξαιρετικοί σε όλους τους τομείς, όπως αυτό καταδεικνύεται και από τη μελέτη των Milgram και Hong (1993), οι οποίοι μελέτησαν 48 άτομα από το Ισραήλ, για τα εξαιρετικά επιτεύγματα της σταδιοδρομίας τους, έχοντας εστιάσει σε έναν μόνο τομέα προσπάθειας. Ομοίως, και η Freeman (1998) επεσήμανε ότι παρέχοντας την κατάλληλη ευκαιρία και με κάποια καθοδήγηση, ο χαρισματικός, με κίνητρα, μαθητής θα είναι σε θέση να επιλέξει για τον εαυτό του να εργαστεί, σε ένα οποιοδήποτε αντικείμενο, σε ένα πιο προχωρημένο και ευρύτερο επίπεδο (Freeman, 1999).

Άλλες μέθοδοι είναι η διδασκαλία από συμμαθητές και ο κατευθυνόμενος διάλογος, που έχει διαπιστωθεί ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές.

Ωστόσο, αρκετά συχνά, η πολιτεία δεν ασχολείται με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, αλλά εστιάζει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες, για τα οποία προσφέρει το 99.9% της χρηματοδότησης που αφορά στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης (Sternberg, 1996). Ωστόσο, κατά τους Bloom (1985) και Gallagher (1994), κάτι τέτοιο δεν θα έπρεπε να συμβαίνει, αφού ένας αρκετά μεγάλος αριθμός χαρισματικών ατόμων θα γίνουν οι μελλοντικοί ηγέτες, αλλά να στοχεύει στη βελτίωση και ενίσχυση του επιπέδου και των δομών των σχολείων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των προικισμένων μαθητών (Pfeiffer, 2002).

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των προικισμένων μαθητών

Φυσικά και για τους προικισμένους μαθητές απαιτείται η καθοδήγηση ικανών δασκάλων, που θα τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν τους δικούς τους τρόπους μάθησης, οι οποίοι θα

περιλαμβάνουν στρατηγικές σχεδιασμού, παρακολούθησης, αξιολόγησης και επιλογής του τι πρέπει να μάθουν. Επιπλέον, χρειάζονται την αρωγή του εκπαιδευτικού για να αποκτήσουν επίγνωση των στάσεων τους, στην περιοχή του ενδιαφέροντός τους, όπως η περιέργεια, η επιμονή και η αυτοπεποίθηση. Οι εκπαιδευτικοί, που λειτουργούν ως μέντορες, συμβάλλουν ώστε οι μαθητές τους να προβληματιστούν σχετικά με τις δικές τους δραστηριότητες σκέψης και μάθησης, αυξάνοντας την αυτορρύθμισή τους. Αυτό θα έπρεπε να είναι ένα σημαντικό αποτέλεσμα της φοίτησης στο σχολείο, ειδικά για τους χαρισματικούς μαθητές, δεδομένου ότι ένας θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης είναι να μεταφέρει τον έλεγχο της μάθησης από τον δάσκαλο στους μαθητές, βελτιώνοντας τον τρόπο που μαθαίνουν, μέσα από την εκμάθηση κατάλληλων τεχνικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Από την άλλη μεριά, είναι επιβεβλημένη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας και τεχνικές για την ανάδειξη των υψηλού επιπέδου δυνατοτήτων των μαθητών τους. Το σημαντικότερο, το σχολείο θα πρέπει να εφαρμόζει μία ενιαία σαφή πολιτική, ανταποκρινόμενο στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών του και σε καμία περίπτωση η αναγνώριση της χαρισματικότητας να μην επικεντρώνεται μόνο στα σχολικά επιτεύγματα, γιατί πολλοί, εν δυνάμει, χαρισματικοί μαθητές θα χαθούν. Η αναγνώριση του ταλέντου, με αυτόν τον τρόπο, θα περιλαμβάνει επίσης αναγνώριση του σχεδίου μάθησης, στο οποίο οι μαθητές είχαν πρόσβαση. Ακόμη, η πολιτική του σχολείου θα πρέπει να περιλαμβάνει τη δέσμευση του διευθυντή και μία συνολική σχολική προσέγγιση που εξετάζει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του και τις ευκαιρίες για δια βίου μάθηση (Renzulli, 2002).

Κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για την αναγνώριση και ανάπτυξη των προικισμένων μαθητών είναι οι ακόλουθες: α. η ανάπτυξη θα πρέπει να είναι συνεχής, β. η αναγνώριση επιβάλλεται να γίνεται με πολλαπλά κριτήρια, όπως οι στόχοι για μάθηση και το αποτέλεσμα, γ. οι δείκτες είναι αναγκαίο να επικυρώνονται για κάθε δράση και παροχή, δ. οι ικανότητες του μαθητή να παρουσιάζονται ως προφίλ, παρά ως ενιαίο σχήμα, ε. θα πρέπει να χρησιμοποιούνται αυστηρότερα κριτήρια στα επόμενα στάδια μάθησης υψηλότερου επιπέδου, στ. η αναγνώριση θα έπρεπε, ενδεχομένως, να αφορά και σε στάσεις που επηρεάζονται από εξωτερικές επιρροές, όπως ο πολιτισμός και το φύλο, ζ. οι μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία λήψης αποφάσεων, ειδικά σε περιοχές του δικού τους ενδιαφέροντος (Freeman, 1999).

Ωστόσο, επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολία να διακρίνουν τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές τους (Ziegler & Heller, 2000), είναι σαφές ότι εκείνοι που έχουν εμπειρία στη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών, τους προσδιορίζουν με έναν πιο ρεαλιστικό, ακριβή και θετικό τρόπο (Endepohls-Ulpe, 2003; Endepohls-Ulpe & Ruf, 2006). Βέβαια, στο θέμα της αναγνώρισης οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τους διαφορετικούς ορισμούς της χαρισματικότητας, αλλά και από λίστες με τα υποτιθέμενα χαρακτηριστικά των μαθητών υψηλής ποιότητας. Τέτοιες λίστες, όμως, συνήθως δημιουργούν σύγχυση και οδηγούν σε λανθασμένα συμπεράσματα, κυρίως, όταν ως ενδείξεις της εξαιρετικής διάνοιας θεωρούνται τα δυσχερή, απομονωμένα και συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά.

Τέλος, όταν δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στους πιο ικανούς μαθητές, τα αποτελέσματα μάθησης συχνά επεκτείνονται σε όλη την τάξη (DES, 1993), αυξάνοντας τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τις πιθανότητες βελτίωσης για όλους τους μαθητές (Freeman, 1999).

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές χρήζουν καλά δομημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα τους παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες πρόκλησης και τόνωσης, πόρους και εμπειρίες, ανάλογες με τις υψηλού επιπέδου ικανότητες, τα

ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, αλλά και τις ανάγκες τους.

Επιπλέον, δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα αλλά διαφέρουν στην προσωπικότητά τους, το στυλ μάθησης, τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική ανάπτυξη και τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ενώ μέσα σε μία κανονική τάξη νιώθουν πλήξη, με συνέπεια τη μείωση των κινήτρων τους για μάθηση.

Για να αναπτυχθούν οι ικανότητές τους σε εξαιρετικά επιτεύγματα χρήζουν εναλλακτικής εκπαίδευσης και διαφοροποιημένων προγραμμάτων σπουδών, ενώ συγχρόνως, απαιτείται από τους ίδιους αυτοπεποίθηση, επιμονή, άσκηση, επιθυμία για γνώση και κίνητρα. Παράλληλα, χρειάζονται ικανούς και απαιτητικούς εκπαιδευτικούς, που να είναι διανοητικά περίεργοι και ενθουσιώδεις, γιατί με τον τρόπο αυτό, θα γίνουν οι καθοδηγητές τους, που τους κατευθύνουν στην έρευνα για γνώση και ίσως ακόμη μαθαίνουν και οι ίδιοι μαζί με τους εξαιρετικούς μαθητές τους.

Παρατηρείται, ωστόσο, ότι το πεδίο της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών ασχολείται επίμονα με την εύρεση διαδικασιών μέτρησης για την αναγνώριση των λίγων προικισμένων νέων, που προορίζονται για υψηλού επιπέδου δημιουργικά επιτεύγματα στην ενήλικη ζωή τους. Όμως δεν μπορεί να παραβλέπεται ότι τα συστατικά της χαρισματικότητας τροποποιούνται και αλλάζουν, καθώς οι νέοι αναπτύσσονται και γι' αυτό τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι αναγκαίο να στοχεύουν στην βελτιστοποίηση της ανάπτυξης των συστατικών της χαρισματικότητας, σε όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα. Έτσι, θα πρέπει να παρέχονται άριστες εμπειρίες για τη διανοητική ή/και την καλλιτεχνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών, αλλά και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να στηρίξουν τα συγκεκριμένα ταλέντα, που εμφανίζονται νωρίς στη ζωή του παιδιού. Συνεπώς, ο μαθητής, που διαρκώς αναζητά δύσκολες και απαιτητικές δραστηριότητες και έχει το κίνητρο να πετύχει όλο και περισσότερα, έχει μεγάλες πιθανότητες να είναι χαρισματικός. Επιπλέον, η αυτοαντίληψη, τα κίνητρα και τα συστατικά της δημιουργικότητας δεν θα πρέπει να αποτελούν για τα προγράμματα παράγοντες αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών, αλλά πρέπει να αποτελούν τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όταν στους χαρισματικούς νέους παρέχονται οι συνθήκες να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τις ικανότητες, τα ταλέντα και τις δυνατότητές τους και να συνειδητοποιήσουν τις ευκαιρίες, τότε θα αναπτύξουν μία αυτοαντίληψη, που θα τους οδηγήσει -σε όσο το δυνατόν- υψηλού επιπέδου δημιουργικά επιτεύγματα. Αυτή η αυτοαντίληψη των προικισμένων μαθητών είναι απαραίτητο να συνδυαστεί με ένα περιβάλλον τόνωσης, που θα στηρίζει τα κίνητρά τους, ώστε να εργαστούν σκληρά για τους υψηλούς στόχους τους.

Σύμφωνα με τον Bloom (1982), αυτό θα συμβεί όταν οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές έχουν απαιτητικούς εκπαιδευτικούς ή μέντορες, οι οποίοι θα τους καθοδηγήσουν να σκέφτονται σωστά, να εμμένουν στα καθήκοντά τους, να εξασκούνται συστηματικά και να αγωνίζονται για την αριστεία.

Με όλους αυτούς τους τρόπους τα χαρισματικά άτομα θα μπορέσουν να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τα χαρίσματά τους, προσφέροντας την πολύτιμη συνεισφορά τους στο κοινωνικό σύνολο.

Βιβλιογραφία

- Coleman, M. R. & Gallagher, J.J. (1995). Appropriate differentiated services: Guides for best practices in the education of gifted children. *Gifted Child Today*, 18(5), 32-33.
- Davidson, J.E. (2009). Contemporary Models of Giftedness. In Shavinina L.V. (Ed.), *International Handbook on Giftedness*. Springer. doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_4
- Endepohls-Ulpe, M. (2003). Primary school teachers describe gifted pupils: stereotypes versus real experience. In Organising Committee of the 15th Biennial World Conference for Gifted Education (Eds.), *Gifted 2003: a celebration downunder*. Adelaide, Australia: Conference Proceedings of the 15th World Conference for Gifted and Talented Children.
- Endepohls-Ulpe, M. & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228. doi: 10.1080/13598130600618140
- Feldhusen, J.F., & Hoover, S.M. (1986). A conception of giftedness: Intelligence, self concept and motivation. *Roeper Review*, 8(3), 140-143. doi:10.1080/02783198609552957
- Freeman, J. (1999). Teaching gifted pupils. *Journal of Biological Education*, 33(4), 185-190. doi:10.1080/00219266.1999.9655663
- Kaufman, S.B., Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of Giftedness. In Pfeiffer S.I. (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children*. Boston: Springer.
- Marland, S.P. (1972). Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. *Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- McClelland, E. (1985). Defining Giftedness. *Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children* Reston, VA: ERIC. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/pre-923/defining.htm>
- Milgram, R., & Hong, E. (1993). Creative thinking and creative performance in adolescents as predictors of creative attainments in adults: A follow up study after 18 years. *Roeper Review*, 15(3), 135-139. doi: 10.1080/02783199309553487
- Morelock, J.M. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19(1), 4-12. doi.org/10.1080/02783199609553774

- Passow, A.H. (2004). The Nature of Giftedness and Talent. In R.J. Sternberg (Ed.), *Essential reading in gifted education. Definitions and conceptions of giftedness*, 1-11. Corwin Press.
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 1: 31–50. doi: 10.1300/J008v19n01_03
- Renzulli, J.S. (1978). *What makes giftedness? Re-examining a definition*. Phi Delta Kappan, 60(3), 180-184, 261
- Renzulli, J.S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75. doi:10.1207/S15327035EX1002_2
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review*, 22(4), 231-235. doi.org/10.1080/02783190009554044
- Ward, V. S. (1975). Basic concepts. In W.B. Verde, & J.S. Renzulli (Eds.), *Psychology and Education of the Gifted* (2nd ed.), 61-71. NY: Irvington Publishers.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. doi.org/10.1037/h0040934
- Ziegler, A., & Heller, K.A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K.A. Heller, F.J. Monks, R.F. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.), 3–22. Oxford, Pergamon Press.

Το τρίπτυχο της χαρισματικότητας, της ευφυΐας και της δημιουργικότητας

Ελένη Καραγιάννη Φιλόλογος, M.Ed.
karagiannieleni10@hotmail.com

Περίληψη

Η χαρισματικότητα αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια, που συνίσταται στην αλληλεπίδραση ενδογενών και εξωτερικών παραγόντων και οδηγεί το άτομο στην επίτευξη υψηλών στόχων. Για πολλά χρόνια, η χαρισματικότητα ταυτίστηκε με την ευφυΐα, που θεωρήθηκε ως εγγενής ικανότητα του ατόμου. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει την έννοια της χαρισματικότητας, να καταδείξει τη σχέση της με τις έννοιες της ευφυΐας και της δημιουργικότητας και να διερευνήσει το βαθμό της επίδρασής τους στην ανάπτυξη της χαρισματικής συμπεριφοράς. Τα ευρήματα έδειξαν ότι μία μονολιθική θεώρηση της χαρισματικότητας που την εξισώνει με την κληρονομική ευφυΐα και η αποτύπωσή της αποκλειστικά μέσω ενός υψηλού δείκτη νοημοσύνης, δε συνάδει με τα νεότερα ερευνητικά δεδομένα, που αναδεικνύουν ότι η χαρισματικότητα δεν αποτελεί ένα σύνολο στατικών χαρακτηριστικών, γενετικά καθορισμένων στο άτομο. Εξάλλου, διαφάνηκε ότι και η νοημοσύνη έχει δυναμική φύση και μεταβάλλεται συγχρόνως με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου. Επιπλέον, κατέστησαν σαφή τον καταλυτικό ρόλο της δημιουργικότητας για την εμφάνιση και αναγνώριση της χαρισματικής συμπεριφοράς. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι η ευφυΐα σε συνδυασμό με τη δημιουργικότητα μπορεί να αποτελέσουν τους καταλύτες για την εκδήλωση της χαρισματικότητας και τα εξαιρετικά επιτεύγματα του ατόμου, προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικότητα, ευφυΐα, δημιουργικότητα, δυναμική φύση, επίτευγμα

Abstract

Giftedness is a multidimensional concept, which consists in the interaction of endogenous and external factors and leads the individual to achieve high goals. For many years, the giftedness is identified with intelligence, which was considered as inherent ability of the individual. The aim of the research is to examine the concept of giftedness, to demonstrate its relationship with the concepts of intelligence and creativity and to explore the extent of their influence on the emergence of gifted behaviour. The findings show that a monolithic view of giftedness that equates it with hereditary intelligence and its imprinting exclusively through a high IQ, is not consistent with latest research data, which show that giftedness is not a set of static characteristics genetically predetermined in the individual. Moreover, it has been shown that intelligence also has a dynamic nature and changes simultaneously with the

individual's internal and external environment. In addition, they made clear the catalytic role of creativity in the emergence and recognition of gifted behaviour. In conclusion, it turns out that intelligence combined with creativity can be the catalysts for the manifestation of giftedness and the exceptional achievements of the individual, for the benefit of society as a whole.

Keywords: giftedness, intelligence, creativity, dynamic nature, achievement

Οριοθέτηση της έννοιας της χαρισματικότητας

Η χαρισματικότητα συνιστά μία σύνθετη έννοια και εκδηλώνεται ως μία εξαιρετικά υψηλού επιπέδου επίδοση, είτε σε ένα ευρύ φάσμα προσπαθειών είτε σε ένα πιο περιορισμένο πεδίο ή ως δυνατότητα για αριστεία, η οποία όμως δεν έχει ακόμη αναγνωριστεί από τεστ ή ειδικούς (Freeman, 1999).

Σύμφωνα με τον Gagne, ως χαρισματικότητα ορίζεται η κατοχή φυσικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων από ένα άτομο χωρίς καμία απολύτως εκπαίδευση, καθώς και η υπεροχή του σε σχέση με άλλα άτομα, σε τέτοιο βαθμό ώστε να ξεχωρίζει και να ανήκει στο 10% των καλύτερων από τους συνομηλίκους του (Gagne, 2000).

Δεδομένου ότι αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή (Borland, 1996), τα μοντέλα της χαρισματικότητας αντανakλούν συμπεριφορές και δεξιότητες που μία κοινωνία εκτιμά και επιθυμεί να αναπτύξει (Sternberg & Davidson, 1986), εστιάζοντας σε χαρακτηριστικά που επιτρέπουν σε ορισμένα άτομα να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητές τους για την προαγωγή του κοινωνικού οφέλους (Davidson, 2009).

Αρχικά, η έμφαση δόθηκε αποκλειστικά στις γενετικά καθορισμένες ικανότητες και οι πρώτοι μελετητές της χαρισματικότητας την είδαν ως μία γενική ικανότητα αναπτύσσοντας τεστ νοημοσύνης για τη μέτρησή της (Kaufman & Sternberg, 2008). Έτσι, τα περισσότερα μοντέλα της χαρισματικότητας είναι στενά συνδεδεμένα με την έννοια της νοημοσύνης και πλέον είναι πιο πολύπλοκα, δεδομένου ότι οι θεωρίες περί της νοημοσύνης έχουν γίνει πιο ολοκληρωμένες (Davidson, 2009).

Νεότερα όμως ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν πως η χαρισματικότητα δεν περιλαμβάνει μόνο τη γενική νοημοσύνη και ότι οι ικανότητες των χαρισματούχων ατόμων δεν είναι μόνο έμφυτες, γενετικά καθορισμένες και σταθερές, αλλά εξελίσσονται, χάρη στη δημιουργικότητα, την αφοσίωση, την εξάσκηση του ατόμου, καθώς και τα κίνητρα και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Έτσι, αντί για την απarίθμηση στατικών χαρακτηριστικών, επικρατεί μία αναπτυξιακή τροχιά στην έρευνα, σύμφωνα με την οποία τονίζεται η συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση των αποκαλούμενων χαρισμάτων και ο ρόλος ποικίλων εξωτερικών παραγόντων, που θα μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν με εσωτερικούς παράγοντες του ατόμου, προκειμένου να παράγουν τη χαρισματική συμπεριφορά (Kaufman & Sternberg, 2008).

Αρκετές έρευνες εξάλλου παρέχουν στοιχεία ότι οι διανοητικές ικανότητες είναι περισσότερο επίκτητες (Perkins, 1995; Sternberg, 1985) παρά έμφυτες, ενώ σύμφωνα με τους Moll (1990), Rogoff (1990) & Wertsch (1985), η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky κατέστησε σαφές ότι οι γνωστικές ικανότητες περιορίζονται ή διευκολύνονται από πολιτισμικούς παράγοντες (Morelock, 1996).

Ωστόσο, οι συλλήψεις της χαρισματικότητας διαφοροποιούνται μεταξύ τους και ως προς τη σημασία των μη διανοητικών ικανοτήτων και τη συμβολή της δημιουργικότητας στη χαρισματικότητα-καθώς θεωρείται από πολλούς ερευνητές μέρος του αποτελέσματος της χαρισματικότητας και όχι της διαδικασίας-αλλά και ως προς το ερώτημα αν η χαρισματικότητα αποτελεί μία δυνατότητα ή ένα επίτευγμα του ανθρώπου (Kaufman & Sternberg, 2008).

Ιστορική αναδρομή της έννοιας της χαρισματικότητας

Πριν από τον 20ο αι., τα παιδιά με εξαιρετικές επιδόσεις είχαν συνδεθεί με την παράνοια και τις αναπτυξιακές διαταραχές. Πρώτος ο Galton (1869), ταύτισε τη χαρισματικότητα με την ευφυΐα, υποστηρίζοντας πως ήταν κληρονομική και πως στην ανάπτυξή της σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν προσωπικοί παράγοντες, όπως οι ικανότητες, ο ζήλος και η αντοχή, ενώ οι αντικειμενικές σχέσεις και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι ασήμαντοι (Dalzell, 1998).

Εφόσον η χαρισματικότητα θεωρήθηκε πως ήταν η υψηλή νοημοσύνη, στις αρχές του 20ου αι., σχεδιάστηκαν από ψυχολόγους (Terman, 1925) τεστ για τη μέτρηση της νοημοσύνης, βάσει των οποίων οι άνθρωποι κατηγοριοποιήθηκαν σε καθυστερημένους και ευφυείς. Γρήγορα όμως έγινε αντιληπτό ότι η χαρισματικότητα είναι μία πολυδιάστατη έννοια, που περιελάμβανε επίσης τη δημιουργικότητα, τα κίνητρα, την κοινωνική επάρκεια, την αισθητική ευαισθησία, με συνέπεια να αναπτυχθούν διεγυρμένοι ορισμοί της χαρισματικότητας (McClelland, 1985).

Το 1940, η Witty υποστήριξε πως αν ένα από τα κύρια κριτήρια της χαρισματικότητας αποτελεί η δημιουργικότητα του ατόμου, τότε είναι αμφίβολο κατά πόσο μπορεί ένα τυπικό τεστ ευφυΐας να την εξετάσει και να προσδιορίσει ένα άτομο ως χαρισματικό, καθώς η δημιουργικότητα σχετίζεται με την αυθεντικότητα, τη διαχείριση, τον έλεγχο και τις νέες εμπειρίες, ενώ τα τεστ ευφυΐας αποτυπώνουν τις ήδη αποκτημένες εμπειρίες (Passow, 2004).

Το 1959, ο Guildford, με τις μελέτες του για τη δομή της νοημοσύνης, που περιελάμβανε 120 στοιχεία, συνέβαλε στην ανάπτυξη τεστ, που μετρούσαν άλλες νοητικές ικανότητες, σε σχέση με τα παραδοσιακά τεστ IQ και συμπεριέλαβε στον ορισμό της χαρισματικότητας την έννοια της δημιουργικότητας (McClelland, 1985).

Η σύλληψη της ευφυΐας ως γενικής ικανότητας

Κατά καιρούς διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί της χαρισματικότητας και έχουν προσδιοριστεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα για την εξέταση, την κατανόηση και την αναγνώριση της χαρισματικής συμπεριφοράς (Davidson, 2009), ενώ τα σύγχρονα μοντέλα είναι πιο πολύπλοκα και πολυδιάστατα από τα ιστορικά, η μονοδιάστατη θεώρηση των οποίων δεν υποστηρίζεται πλήρως από τα πορίσματα νεότερων ερευνών (Ceci, 1996; Winner, 1996), αλλά αντιθέτως η χρήση τους θεωρείται περιοριστική από τους ειδικούς (Heller, 2004).

Το 1892, ο Galton έκανε λόγο για την ιδιοφυΐα, που είναι μία έμφυτη, γενετικά κληρονομική ικανότητα, εξαιρετικά υψηλή και χρησιμοποίησε ως δείκτη της ιδιοφυΐας τη διαρκή φήμη. Αυτός ουσιαστικά ξεκίνησε τη συστηματική μελέτη των ατομικών διαφορών και του εξαιρετικού επιτεύγματος, που ορίζουν την επίτευξη της υπεροχής και συνέδεσε τους δείκτες πρόβλεψης της χαρισματικότητας με το επίτευγμα στην ενήλικη ζωή. Πίστευε ότι η επίτευξη απλά της ακαδημαϊκής πολυμάθειας συνιστά μία αποτυχημένη έκβαση της χαρισματικότητας και ότι ιδιοφυείς άνθρωποι είναι εκείνοι που επιτυγχάνουν ενεργά στον κόσμο (Kaufman & Sternberg, 2008; Morelock, 1996).

Το 1904, ο Άγγλος ψυχολόγος Spearman έκανε λόγο για τη γενική νοημοσύνη <<g>> που είναι έμφυτη και έχει κληρονομική βάση και για τις ειδικές ικανότητες <<s>>. Αργότερα, όμως διατύπωσε την άποψη ότι ο γενικός παράγοντας είναι ένα αποτέλεσμα <<νοητικής ενέργειας>> (Spearman, 1927).

Το 1916, οι Binet και Simon ανέπτυξαν ένα τεστ, που περιελάμβανε ποικίλες δραστηριότητες, και ήταν από τα πρώτα που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των υψηλού επιπέδου γνωστικών ικανοτήτων και για την αναγνώριση των μαθητών που χρήζουν εναλλακτικής εκπαίδευσης ((Kaufman & Sternberg, 2008).

Ο Terman (1916) προσάρμοσε την κλίμακα του Binet και δημιούργησε την κλίμακα Stanford-Binet Intelligence Scale, υποθέτοντας πως ένα παιδί με προηγμένη ανάπτυξη

προοριζόταν για ένα επίτευγμα ιδιοφυές ή σχεδόν ιδιοφυές (Morelock, 1996). Παράλληλα, υποστήριξε (1926) ότι η χαρισματικότητα αποτελεί <<το ανώτατο 1% της γενικής νοητικής ικανότητας, όπως αυτή μετριέται από την κλίμακα νοημοσύνης Stanford-Binet ή άλλο συγκρίσιμο εργαλείο>> (Renzulli, 2002). Θεωρώντας τη χαρισματικότητα ως μία ενιαία οντότητα και εξισώνοντάς την με το υψηλό IQ δημιούργησε ένα σύστημα ταξινόμησης των χαρισματικών ατόμων. Έτσι, ένας μαθητής με επίδοση IQ >135 περιγράφεται ως <<μέτρια χαρισματικός>> (Terman, 1925), με IQ>150 ως <<εξαιρετικά χαρισματικός>> και με IQ>180 ως <<βαθιά χαρισματικός>> (Webb, Meckstroth & Tolan, 1982; Kaufman & Sternberg, 2008). Ωστόσο, ένας τέτοιος περιοριστικός ορισμός θεωρεί χαρισματικούς μόνο τους μαθητές που έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ θέτει εκτός του πεδίου της χαρισματικότητας πολλούς μαθητές που παρουσιάζουν σημαντικές ικανότητες σε άλλους τομείς, όπως της δημιουργικότητας, οι οποίες όμως δεν αποτυπώνονται στα τεστ νοημοσύνης. Ομοίως προς τον Terman, πολλοί ψυχομετρητές και ψυχολόγοι εξακολουθούσαν να συνδέουν τη χαρισματικότητα με το υψηλό IQ (Renzulli, 2002).

Πολυδιάστατες θεωρήσεις της ευφυΐας

Ωστόσο, λίγο αργότερα οι Thurstone (1947) και Guilford (1967) ισχυρίστηκαν ότι η νοημοσύνη δεν μπορεί να εκφράζεται με έναν τέτοιο μονοδιάστατο τρόπο και πρότειναν πιο πολύπλευρες προσεγγίσεις γι' αυτήν (Wallace & Pierce, 1992).

Πιο συγκεκριμένα, ο Thurstone (1938) στο ιεραρχικό μοντέλο του αναγνώρισε 7 κύριες νοητικές ικανότητες, στατιστικά ανεξάρτητες μεταξύ τους, ανακαλύπτοντας πολλούς διαφορετικούς τρόπους χαρισματικότητας. Όπως και ο Spearman, στην απόλυτη κορυφή ιεραρχεί τον παράγοντα της νοημοσύνης, με τη γενική ικανότητα σχεδόν κοντά στην κορυφή και πιο κάτω στην ιεραρχία, τις συγκεκριμένες μορφές της νοημοσύνης (Kaufman & Sternberg, 2008).

Από την άλλη μεριά, δύο ιεραρχικές θεωρίες που άσκησαν μεγάλη επίδραση στα σύγχρονα τεστ νοημοσύνης, είναι η θεωρία της ρευστής και παγιωμένης νοημοσύνης των Horn & Cattell (1966) και η θεωρία των τριών στρωμάτων των γνωστικών ικανοτήτων του Carroll (1993).

Αναλυτικότερα, οι Horn & Cattell (1966) θεώρησαν ότι η γενική νοημοσύνη αποτελείται από δύο κύρια μέρη: τη ρευστή νοημοσύνη (gf), που εξαρτάται αποκλειστικά από την αποτελεσματική λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και την παγιωμένη νοημοσύνη (gc), που εξαρτάται από την προηγούμενη εμπειρία του ατόμου και το πολιτιστικό πλαίσιο.

Το 1993, ο Carroll διατύπωσε τη θεωρία των τριών στρωμάτων, απεικονίζοντας τη δομή της νοημοσύνης ως μία πυραμίδα (Carroll, 1993, 1996). Στο μοντέλο του, το Stratum I, στη βάση της πυραμίδας, αντανakλά ιδιαίτερα εξειδικευμένες δεξιότητες, κάποιες από τις οποίες αποτελούν τις κύριες νοητικές ικανότητες του Thurstone. Το Stratum II, στο κέντρο της πυραμίδας, αποτελείται από 8 κάπως εξειδικευμένες δεξιότητες, που εμφανίζονται σε ευρείς τομείς της νοημοσύνης, επηρεάζοντας την επίδοση του ατόμου. Το Stratum III, στην κορυφή της πυραμίδας, περιλαμβάνει μόνο τη γενική νοημοσύνη, τον παράγοντα <<g>>, που είναι κληρονομική και υπόκειται σε όλες τις νοητικές δραστηριότητες (Kaufman & Sternberg, 2008).

Το μοντέλο των τριών στρωμάτων παρέχει μία ολοκληρωμένη απεικόνιση των γενικών και ειδικών ικανοτήτων και των μεταξύ τους σχέσεων, που αποτελούν τη βάση των εξαιρετικών επιδόσεων σε μία ευρεία ποικιλία τεστ νοημοσύνης, εξηγώντας την ετερογένεια μεταξύ των χαρισματικών ατόμων, μέσα από τις διαφορές τους στο στρώμα μιας ή δύο ικανοτήτων (Gottfredson, 2003).

Παρά το γεγονός ότι είναι τεκμηριωμένη η ύπαρξη της γενικής νοημοσύνης <<g>> (Carroll, 1993; Jensen, 1998), ωστόσο δεν γίνεται σαφώς αντιληπτή από βιολογική και

ψυχολογική άποψη. Έτσι, ενώ ο Horn (1989) υποστήριξε ότι αποτελεί απλώς ένα στατιστικό στοιχείο, ο Carroll (1993, 1996) τη θεωρεί ως μία ενιαία διάσταση της γενικής νοητικής ικανότητας, που αποτελεί τη βάση κάθε διανοητικής επίδοσης και είναι ιδιαίτερα εμφανής στα τεστ πολυπλοκότητας ή αφηρημένης σκέψης. Ο Ceci (1996) ισχυρίστηκε ότι αυτή θα μπορούσε να είναι το αποτέλεσμα μιας ή περισσότερων μεταβλητών, περιβαλλοντικών, βιολογικών, μεταγνωστικών ή άλλων, που σχετίζονται με τα κίνητρα και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου. Ωστόσο, η ακριβής γνώση της <<g>> θα επέτρεπε την καλύτερη κατανόηση της νοημοσύνης και της σχέσης της με τη χαρισματικότητα (Davidson, 2009).

Αυτή η ιδέα αναπτύχθηκε περισσότερο από τον Gardner (1983, 1993, 1996), που στο μοντέλο του MI-θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης-αποτυπώνει μία ενιαία σύλληψη της νοημοσύνης. Οι πολλαπλές νοημοσύνες του είναι τουλάχιστον 8 σχετικά αυτόνομες, αλλά συχνά διαδραστικές νοημοσύνες, στις οποίες μπορεί να οφείλονται οι ανθρώπινες δυνατότητες, αποτελώντας καθεμία ένα ανεξάρτητο γνωστικό σύστημα (Gardner, 1983, 1999). Σύμφωνα με αυτόν, η νοημοσύνη είναι η βιοψυχολογική δυνατότητα του ατόμου να σχεδιάζει προϊόντα και λύσεις που έχουν πολιτιστική αξία και καθεμία από τις νοημοσύνες του έχει τη δική της αναπτυξιακή πορεία (Ramos-Ford & Gardner, 1997). Ένα άτομο αναπτύσσει μία ή περισσότερες νοημοσύνες, μέσω της κληρονομικότητας, των πολιτιστικών αξιών και των ευκαιριών που παρέχει το περιβάλλον. Μέσω αυτής της θεωρίας η χαρισματικότητα αναγνωρίζεται σε έναν συγκεκριμένο τομέα και όχι γενικά σε όλους τους τομείς και η αξιολόγηση της ευφυούς συμπεριφοράς λαμβάνει χώρα σε ένα ουσιαστικό πλαίσιο και όχι μέσω τυποποιημένων τεστ, εστιάζοντας στις δυνατότητες και όχι στις σταθερές ικανότητες του ατόμου (Davidson, 2009; Morelock, 1996).

Ο Sternberg, στην τριαρχική θεωρία της ανθρώπινης νοημοσύνης (1984), αντιλαμβάνεται την ευφυΐα ως ένα πολύπλοκο σύστημα, που περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις μεταξύ διανοητικών διαδικασιών, περιβαλλοντικών παραγόντων και πολλαπλών ικανοτήτων. Ως εκ τούτου, η νοημοσύνη είναι δυναμική στη φύση της και μεταβάλλεται συγχρόνως με τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Παρέχοντας μία πολυδιάστατη θεώρηση της νοημοσύνης, παρουσιάζει την <<επιτυχημένη νοημοσύνη>> ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τριών διακριτών μεταξύ τους πτυχών, που το κοινό τους σημείο είναι ότι καθεμία βασίζεται σε ένα σύνολο αλληλοεξαρτώμενων νοητικών διεργασιών, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να σχεδιάσει, να εκτελέσει και να παρακολουθήσει την επίδοση, την εφαρμογή των οδηγιών και να μάθει νέες πληροφορίες. Αυτές είναι νοητικές ικανότητες γενικού τομέα και αποτελούν ουσιαστικό μέρος του συνόλου της ευφυούς συμπεριφοράς (Davidson, 2009). Επιπλέον, θεωρεί (1981) όλα τα συστατικά της νοημοσύνης ως διεργασία πληροφοριών ή στοιχεία μεταγνώσης (Feldhusen & Hoover, 1986).

Συγκριτικά, οι πολυδιάστατες θεωρίες καταδεικνύουν διαφορετικές πτυχές της νοημοσύνης που τονίζουν το εύρος, την πολυπλοκότητα και τις πτυχές συγκεκριμένων τομέων της ευφυούς συμπεριφοράς, ερμηνεύοντας γιατί η ανθρώπινη επίδοση είναι υψηλή σε ορισμένα πλαίσια και πιο χαμηλή σε άλλα, εξηγώντας έτσι και προβλέποντας την ετερογένεια των χαρισματικών ατόμων, όπως και τη φύση των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους. Συνεπώς, η θεωρία των τριών στρωμάτων συλλαμβάνει τη χαρισματικότητα ως ένα σταθερό προσωπικό χαρακτηριστικό, που περιλαμβάνει τον παράγοντα <<g>> και προτείνει ότι αυτός μπορεί να αναγνωριστεί μέσω ψυχιατρικής εξέτασης. Αντίθετα, οι δυναμικές συλλήψεις της νοημοσύνης θεωρούν ότι το άτομο και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν για να παράγουν τη χαρισματική συμπεριφορά, στην αναγνώριση της οποίας συμβάλλει το πλαίσιο και οι αξιολογήσεις γονέων και εκπαιδευτικών (Davidson, 2009). Επιπλέον, δε συμπεριέλαβαν στο μοτίβο της χαρισματικότητας επιπρόσθετες ψυχολογικές διεργασίες (Brody & Stanley, 2005; Van Tassel-Baska, 2005), όπως η δημιουργικότητα, καθώς τη θεωρούν αποτέλεσμα της χαρισματικότητας (Kaufman & Sternberg, 2008).

Η δημιουργικότητα ως δομικό στοιχείο της χαρισματικότητας

Το 1950, η Αμερικανική Ψυχολογική Ένωση προβάλλει τη δημιουργικότητα ως ένα σημαντικό παράγοντα για τη χαρισματικότητα και οι προσπάθειες επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη τεστ δημιουργικότητας, για την αναγνώριση παιδιών που ήταν ικανά για δημιουργική σκέψη και συνεισφορές -σε αντίθεση με τη συγκλίνουσα σκέψη, που καταγράφεται από τις παραδοσιακές μετρήσεις (Morelock, 1996).

Πολλοί ερευνητές, όπως ο Sternberg και ο Renzulli, τοποθετούν τη δημιουργικότητα στην ίδια βάση με τη νοημοσύνη, επισημαίνοντας ότι, παράλληλα προς τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, πρέπει να διδάσκονται και δεξιότητες δημιουργικότητας. Θεωρώντας τη χαρισματικότητα ως επίτευγμα του ατόμου, την εξέλαβαν ως ένα σύστημα, η συνολική λειτουργία του οποίου εξαρτάται από τη συμβολή των ψυχολογικών διεργασιών που συλλειτουργούν και μπορεί να επηρεάσουν ένα ευρύ φάσμα δημιουργικής συμπεριφοράς, χωρίς, εντούτοις, να αποκλείουν και την ικανότητα σε ένα συγκεκριμένο τομέα (Kaufman & Sternberg, 2008).

Υπό αυτό το πρίσμα, ο Renzulli (1978, 2005) στη θεωρία <<των τριών τεμνόμενων δακτυλίων>>, έκανε λόγο για χαρισματική συμπεριφορά και όχι για χαρισματικά άτομα, ορίζοντας τρεις διαδραστικές συνιστώσες της-την άνω του μέσου όρου ικανότητα, τη δημιουργικότητα και τη δέσμευση στο έργο (Feldhusen & Hoover, 1986).

Η άνω του μέσου όρου ικανότητα θεωρείται και ως γενική ικανότητα, που αφορά όλους τους τομείς ή/και ως ειδική ικανότητα, που συντελεί στην υψηλή επίδοση σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Πίστευε ότι την κατέχει το 15-20% στην κορυφή κάθε τομέα και έτσι διαφοροποιείται από την παραδοσιακή αντίληψη της χαρισματικότητας, που περιλαμβάνει τις επιδόσεις του μέγιστου 3-5% σε μία τυποποιημένη μέτρηση της νοημοσύνης (Marland, 1972).

Η δέσμευση στο έργο αποτελεί γνώρισμα των δημιουργικών και παραγωγικών ατόμων και προσφέρει στα άτομα μία εστιασμένη μορφή κινήτρων. Δημιουργικότητα διαθέτει το άτομο που αναγνωρίζεται για τα δημιουργικά του επιτεύγματα ή εκείνο που με ευκολία παράγει πολλές, ενδιαφέρουσες και εφικτές ιδέες. Καθώς αποτελεί μία σύνθετη εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η αξιολόγησή της πρέπει να γίνεται με εναλλακτικές μεθόδους. Τα είδη των εμπειριών που παρέχονται στους νέους μπορεί να αποτελέσουν <<τον αναφλεκτήρα>> που θα πυροδοτήσει τη δημιουργικότητά τους (Renzulli, 2002).

Πρότεινε δύο τύπους χαρισματικότητας, <<τη χαρισματικότητα στο σχολείο>>, που σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίτευξη και τη <<δημιουργική ή παραγωγική χαρισματικότητα>>, που οδηγεί το άτομο στην παραγωγή γνώσης. Για την παραγωγή της δημιουργικότητας, οι Delisie και Renzulli (1982) διαπίστωσαν ότι οι μη διανοητικοί παράγοντες ήταν εξίσου σημαντικοί με τους διανοητικούς (Renzulli, 2002; Kaufman & Sternberg, 2008).

Ο Sternberg (1985, 1988) ανέπτυξε <<την τριαρχική θεωρία της ανθρώπινης νοημοσύνης>>, κάνοντας λόγο για τρία διαφορετικά είδη νοημοσύνης, την αναλυτική, την πρακτική και τη δημιουργική. Στο μοντέλο της χαρισματικότητας WICS (1990, 2003, 2005) αντιλαμβάνεται τη χαρισματικότητα ως μία σύνθεση της σοφίας, της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας, που αλληλεπιδρούν και συνεισφέρουν στην επιτυχημένη νοημοσύνη - <<τριαρχική θεωρία της επιτυχημένης νοημοσύνης>>. Η σοφία απαιτεί μαζί τη νοημοσύνη και τη δημιουργικότητα. Η δημιουργικότητα είναι η ισορροπία μεταξύ των αναλυτικών, πρακτικών και δημιουργικών πτυχών της νοημοσύνης. Η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα έχουν πολύ μεγάλη συμβολή στη χαρισματικότητα.

Η βασική ιδέα αυτού του μοντέλου είναι ότι οι άνθρωποι στη ζωή τους χρειάζονται δημιουργικές δεξιότητες και στάσεις για την παραγωγή νέων και πρωτότυπων ιδεών. Αυτές είναι οι αναλυτικές δεξιότητες και στάσεις (ακαδημαϊκή νοημοσύνη) για την αξιολόγηση της ποιότητας αυτών των ιδεών, οι πρακτικές δεξιότητες και στάσεις (πρακτική νοημοσύνη) για να εκτελέσουν αυτές τις ιδέες και να πείσουν τους άλλους ανθρώπους για την αξία τους και

τέλος, οι δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με τη σοφία, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι με τις ιδέες τους κάποιοι συμβάλλουν στην προαγωγή του κοινού καλού (Feldhusen & Hoover, 1986; Kaufman & Sternberg, 2008; Morelock, 1996).

Το μοντέλο MMG της χαρισματικότητας του Μονάχου περιλαμβάνει 5 παράγοντες, μεταξύ των οποίων η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα, οι οποίοι αποτελούν ανεξάρτητες διαστάσεις της και γι' αυτό υπάρχουν μορφές χαρισματικότητας σε συγκεκριμένους τομείς. Ακόμη, οι πολλαπλά χαρισματικοί μαθητές-διανοητικά και δημιουργικά-είναι σπάνιοι και ανώτεροι από τους άλλους μαθητές σε σημαντικούς τομείς επίτευξης. Επιπλέον, πρεσβεύει ότι η χαρισματικότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται, μονοδιάστατα, ως υψηλή επίδοση στη μέτρηση του IQ (Sternberg, 1990a; Hany & Heller, 1991) και ότι η γενική νοημοσύνη είναι ένας καλός δείκτης της ακαδημαϊκής επίδοσης (Heller, 1991).

Ο Gagne (2003), στο μοντέλο του DMGT εξηγώντας τη σχέση μεταξύ ικανότητας και επίτευξης, προτείνει μία σειρά από τομείς ικανότητας, γενετικά καθορισμένους, μεταξύ των οποίων η νοητική και η δημιουργική. Θεωρεί ότι ένα άτομο μπορεί να είναι χαρισματικό, λόγω της εξαιρετικής δημιουργικότητας ή του υψηλού επιπέδου επίτευξης σε μία από τις άλλες ικανότητες ή και στα δύο μαζί (Gagne, 2000; Davidson, 2009).

Μορφές της δημιουργικότητας

Πολλοί μελετητές επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο της δημιουργικότητας, που εκδηλώνεται με τρεις μορφές, στην επίτευξη της χαρισματικότητας.

Η απαιτούμενη παραγωγική δημιουργικότητα είναι η πρώτη μορφή και ο Renzulli (2005) την ορίζει ως την αρχική παραγωγή, που αποτιμάται από ένα συγκεκριμένο κοινό. Ο Monks (1992) συμπεριέλαβε επίσης σημαντικές συνιστώσες του περιβάλλοντος, που ευνοούν ή αναστέλλουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, των κινήτρων και των εξαιρετικών ικανοτήτων. Ο Sternberg (2005), πρότεινε ότι ένα δημιουργικό άτομο παράγει μία υποτιμημένη ιδέα και όταν οι άλλοι εκτιμήσουν τη δημιουργία του, αυτός θα παράγει μία άλλη υποτιμημένη ιδέα. Με τη σειρά του ο Gruber (1986) ισχυρίστηκε ότι η δημιουργική εργασία απαιτεί να διαθέτει το άτομο συνεχές θάρρος, υψηλή αίσθηση του σκοπού του και κίνητρα για σκληρή εργασία. Επομένως, η πρόωμη ανάπτυξη και τα πρώιμα επιτεύγματα δεν είναι ούτε απαραίτητα ούτε επαρκή για τη δημιουργική παραγωγή. Ένα έτοιμο μυαλό κινητοποιείται από μόνο του με τη δύναμη του εαυτού του και παράγει ένα καινοτόμο έργο, που ωφελεί τους συνανθρώπους του. Όλες αυτές οι απόψεις συγκλίνουν ότι η δημιουργικότητα είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής για την επίτευξη της χαρισματικότητας, καθώς απαιτούνται επιπλέον, η νοημοσύνη άνω του μέσου όρου και τα υψηλά κίνητρα. Επίσης, η δημιουργικότητα, που το περιβάλλον μπορεί να την προωθήσει, είναι η αρχική παραγωγή για κάτι νέο και ουσιώδες και πρέπει να εκτιμάται από την κοινωνία.

Η δεύτερη μορφή είναι η προσωπική δημιουργικότητα, που εκφράστηκε από τον Runco (2005) και δε σχετίζεται με την αρχική παραγωγικότητα, ούτε με την κρίση του κοινωνικού συνόλου, ενώ θεωρείται τόσο αναγκαία όσο και επαρκής για την εκδήλωση της χαρισματικότητας σε όλες τις ηλικίες. Όσοι διαθέτουν προσωπική δημιουργικότητα έχουν πρωτότυπες ερμηνείες των δικών τους εμπειριών με τον κόσμο, γνωρίζουν οι ίδιοι πότε αυτή η πρωτοτυπία είναι ή δεν είναι χρήσιμη και επιπλέον έχουν εγγενή κίνητρα για να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν αυτές τις νέες ερμηνείες κατάλληλα. Αυτή η διάσταση της δημιουργικότητας γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ της χαρισματικότητας της παιδικής ηλικίας και της ενήλικης ζωής, διότι αφορά την ίδια ικανότητα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ακόμη και αν με την πάροδο της ηλικίας οι στόχοι του μπορεί να μεταβάλλονται.

Μία τρίτη άποψη υποστηρίζει τη θεώρηση της δημιουργικότητας ως φυσικής ικανότητας, που μπορεί ενδεχομένως να σχετίζεται με τα μελλοντικά επιτεύγματα του ατόμου. Ο Gagne θεωρεί ότι η δημιουργικότητα αποτελεί επιλογή και όχι απαίτηση και επομένως είναι

επαρκής, αλλά όχι αναγκαία συνθήκη, για τη χαρισματική συμπεριφορά. Στο μοντέλο της χαρισματικότητας του Μονάχου, η δημιουργικότητα είναι ένας από τους πολλούς ανεξάρτητους παράγοντες, που συντονίζεται από την προσωπικότητα και το περιβάλλον. Στο star model του, ο Tannenbaum διακρίνει δύο γενικές κατηγορίες χαρισματικών ατόμων, από τους οποίους άλλοι παράγουν ιδέες και προσεγγίζουν τα καθήκοντά τους δημιουργικά και άλλοι είναι επιδέξιοι παρά καινοτόμοι, θεωρώντας συνεπώς, τη δημιουργικότητα ως επιλογή και όχι ως προϋπόθεση για τις εξαιρετικές επιδόσεις (Davidson, 2009).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η χαρισματικότητα, από μία ελιτίστικη σύλληψη που συνίσταται από έναν υψηλό δείκτη νοημοσύνης και αναγνωρίζεται από ψυχομετρικά τεστ, μεταβάλλεται σε χαρισματικότητα με πολλαπλές μορφές, που βασίζεται στην ανάπτυξη και αναγνωρίζεται με βάση την αριστεία και την επίδοση.

Επομένως, η χαρισματικότητα εξελίσσεται από τη γενική μορφή της ικανότητας σε πιο συγκεκριμένα πλαίσια, ενώ η ευφυΐα αποτελεί ένα πολύπλοκο σύνολο ψυχολογικών διεργασιών, που ενδέχεται να προκύψουν ως ισχυροί συνδυασμοί σε κάποια άτομα και να οδηγήσουν σε εξαιρετικά αποτελεσματική συμπεριφορά επίλυσης προβλημάτων ή σε δημιουργικές και παραγωγικές επιδόσεις.

Έτσι, καθίσταται αντιληπτό ότι η χαρισματικότητα, είτε θεωρηθεί ως δυνατότητα είτε ως επίτευγμα περιλαμβάνει ένα συνδυασμό διανοητικών και μη διανοητικών παραγόντων, που λειτουργούν ως καταλύτες και οδηγούν το άτομο σε εξαιρετικά επιτεύγματα.

Η κατανόηση της έννοιας της χαρισματικότητας είναι σημαντική και θεμελιώδης, εφόσον καθορίζει τα κριτήρια βάσει των οποίων αναγνωρίζονται τα χαρισματικά παιδιά, αλλά και το είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που απαιτούνται γι' αυτά, ώστε να καλλιεργήσουν περαιτέρω και να αξιοποιήσουν αυτά τα χαρίσματα προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.

Για το λόγο αυτό η χαρισματικότητα δεν πρέπει να εξετάζεται αποκλειστικά ως υψηλή νοημοσύνη και ικανότητα σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς. Όπως εξάλλου υποστήριξαν οι Taylor, Torrance & Baron (1975), η χαρισματικότητα περιέχει την ευφυΐα και τη δημιουργικότητα, την ψυχική υγεία και τη δημιουργικότητα, την ικανότητα του ατόμου να είναι δημιουργικό, την επίλυση προβλημάτων με δημιουργικό τρόπο, τη δημιουργική διαδικασία, τα δημιουργικά προϊόντα.

Καταλήγοντας, η έννοια της χαρισματικότητας περιλαμβάνει ανώτερες γενικές ικανότητες-ευφυΐα- όπως αυτές αποτυπώνονται στις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner και τις συνιστώσες της νοημοσύνης του Sternberg. Παράλληλα, περιλαμβάνει αυτοαντίληψη-ενδοπροσωπικός παράγοντας της νοημοσύνης-που θεωρεί εφικτά τα δημιουργικά επιτεύγματα ή την παραγωγικότητα υψηλού επιπέδου και έχει ως αποτέλεσμα κίνητρα για να αποκτήσει το άτομο μεγαλύτερη γνωστική βάση και να επιτύχει. Μέρος των γενικών ικανοτήτων του ατόμου είναι η ικανότητα να σκέφτεται σωστά και να επεξεργάζεται αποτελεσματικά τις πληροφορίες για την επίλυση προβλημάτων και να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τα μεταγνωστικά συστήματα επεξεργασίας που προτείνει ο Sternberg, ώστε να αναγνωρίζει και να αντισταθμίζει τις αδυναμίες του και συγχρόνως να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τα χαρίσματά του σε κάθε σημαντικό τομέα της ανθρώπινης επίδοσης.

Όλα αυτά αποτελούν την έννοια της χαρισματικότητας, σε βάθος, σε όλους τους τομείς.

Βιβλιογραφία

Dalzell, H.J. (1998). Giftedness: Infancy to adolescence—A developmental perspective. *Roeper Review*, 20(4), 259-264. doi:10.1080/02783199809553903

- Davidson, J.E. (2009). Contemporary Models of Giftedness. In Shavinina L.V. (Ed.), *International Handbook on Giftedness*. Springer. doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_4
- Feldhusen, J.F., & Hoover, S.M. (1986). A conception of giftedness: Intelligence, self concept and motivation. *Roeper Review*, 8(3), 140-143. doi:10.1080/02783198609552957
- Freeman, J. (1999). Teaching gifted pupils. *Journal of Biological Education*, 33(4), 185-190. doi:10.1080/00219266.1999.9655663
- Gagne, F. (2000). Differentiated Model of Giftedness and Talent. ERIC Document Reproduction Service No. ED448544.
- Gottfredson, L. (2003). On Sternberg's "Reply to Gottfredson". *Intelligence*, 31(4), 415-24. doi:10.1016/S0160-2896(03)00024-2
- Heller, A.K. (1991). The Nature and Development of Giftedness: A longitudinal study. *European Journal of High Ability*, 2(2), 174-188. doi.org/10.1080/0937445910020207
- Heller, A.K. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Kaufman, S.B., Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of Giftedness. In Pfeiffer S.I. (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children*. Boston: Springer.
- Marland, S.P. (1972). Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. *Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- McClelland, E. (1985). Defining Giftedness. *Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children* Reston, VA: ERIC. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/pre-923/defining.htm>
- Morelock, J.M. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19(1), 4-12. doi.org/10.1080/02783199609553774
- Passow, A.H. (2004). The Nature of Giftedness and Talent. In R.J. Sternberg (Ed.), *Essential reading in gifted education. Definitions and conceptions of giftedness*, 1-11. Corwin Press.
- Perkins, D.N. (1995). *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. London: The Free Press.

- Renzulli, J.S. (1978). *What makes giftedness? Re-examining a definition*. Phi Delta Kappan, 60(3), 180-184, 261.
- Renzulli, J.S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75. doi:10.1207/S15327035EX1002_2
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1990a). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 160–177). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review*, 22(4), 231-235. doi.org/10.1080/02783190009554044
- Sternberg, R.J., & Wagner, K.R. (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, B., & Pierce, J. (1992). The Changing Nature of Giftedness: an Examination of Various Strategies for Provisions. *Gifted Education International*, 8(2), 64-71. doi.org/10.1177/026142949200800202

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς

Ελένη Καραγιάννη Φιλόλογος, M.Ed.
karagiannieleni10@hotmail.com

Περίληψη

Ως αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού θεωρείται η πεποίθηση στην ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τις απαιτούμενες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην παραγωγή προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, προβάλλει πάγιο το αίτημα για την παροχή ίσων ευκαιριών ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας και τις συνέπειές της για τους ίδιους και για τον ποικιλόμορφο μαθητικό πληθυσμό της τάξης τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υφίστανται ισχυρές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των θετικών πεποιθήσεων τους για την παροχή μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, των εκπαιδευτικών στρατηγικών που επιλέγουν και των μαθησιακών επιτευγμάτων. Συμπερασματικά προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, που καθοδηγούν ως μέντορες τους μαθητές τους στη ενεργή οικοδόμηση της γνώσης, αναγνωρίζοντας την ευθύνη τους και ικανοποιώντας διαφορετικές ανάγκες, επιτυγχάνουν υψηλούς δείκτες ακαδημαϊκής επίτευξης και συναισθηματικής ανάπτυξης για το σύνολο των ετερογενών μαθητών τους.

Λέξεις- Κλειδιά: αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού, εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, πεποιθήσεις

Abstract

Teacher efficacy is considered to be the belief in his ability to organize and perform the actions required to achieve specific educational goals, contributing substantially to the production of expected results. In addition, in recent years, in the context of social justice, there has been a strong demand for equal opportunities for quality education for all students. The purpose of the research is to examine the characteristics of teachers with a high sense of effectiveness and its consequences for themselves and for the diverse student population of their class. The findings showed that there are strong interactions between their positive beliefs about providing inclusive education, the educational strategies they choose and their learning achievements. In conclusion, teachers, who guide their students as mentors in the active construction of knowledge, recognizing their responsibility and meeting different needs, achieve high rates of academic achievement and emotional development for all their heterogeneous students.

Keywords: teacher efficacy, inclusive education, attitudes

Εννοιολογική αποσαφήνιση της αποτελεσματικότητας

Ο όρος <<αποτελεσματικότητα>> αποτελεί μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, που στηρίχθηκε στη θεωρία για τον τόπο ελέγχου -εσωτερικό και εξωτερικό- του Rotter (1966) και την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1977), με βάση την αντίληψη ότι το άτομο δύναται να ελέγχει ενέργειες που επηρεάζουν τη ζωή του και να επιλέγει μία συμπεριφορά, προκειμένου να επιτύχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα, επιδεικνύοντας

επιμονή, προσπάθεια, σταθερότητα και συνέπεια, προκειμένου να υπερκεράσει τα εμπόδια και ανάλογες γνωστικές και συναισθηματικές αποκρίσεις, αλληλεπιδρώντας με το κοινωνικό περιβάλλον.

Για τον Bandura (1977, 1995) η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση ενός ατόμου ότι διαθέτει τις ικανότητες για να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο, υπό συγκεκριμένες συνθήκες -προσδοκίες έκβασης- και σχετίζεται με την αίσθηση της ικανότητας για την απόδοσή του στο δεδομένο έργο -προσδοκίες αποτελεσματικότητας-, ενώ, ειδικότερα, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα προσδιορίζεται από λεκτική πειθώ και ανώτερες εμπειρίες στον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα (Lancaster & Bain, 2007; Leyser et al., 2011).

Το 1984, οι Gibson και Dembo, αναπτύσσοντας ένα νέο εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας, που αντικατέστησε τα προηγούμενα, εντόπισαν δύο ανεξάρτητους παράγοντες, την αυτοαποτελεσματικότητα -προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα- και τις προσδοκίες απόκρισης/αποτελέσματος -γενική διδακτική αποτελεσματικότητα- (Zee, & Koomen, 2016). Πιο συγκεκριμένα, η προσωπική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στις ικανότητές του να εξασφαλίσει στους μαθητές του το απαιτούμενο μαθησιακό και παιδαγωγικό περιβάλλον για να λάβει χώρα η εκπαιδευτική διεργασία, επηρεάζοντας τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους, ενώ η γενική αποτελεσματικότητα αφορά στο πώς μπορεί να επηρεάσει τη μάθησή τους, καθώς η ικανότητά του να επιφέρει αλλαγή επηρεάζεται από τις επιπτώσεις εξωτερικών παραγόντων, όπως οι ικανότητες των μαθητών και το οικογενειακό περιβάλλον, τις οποίες όμως δύναται να υπερκεράσει, μέσω μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας (Coladarei & Breton, 1997; Leyser et al., 2011; Malinen et al., 2012; Weisel & Dror, 2006).

Οι ίδιοι επεσήμαναν ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, ο βαθμός στον οποίο πιστεύει ότι μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών του, σχετίζεται άμεσα με τα μαθησιακά επιτεύγματα, τις πρακτικές των διδασκόντων και τα χαρακτηριστικά του σχολείου που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους (Dembo & Gibson, 1985).

Αρκετοί μελετητές, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990, αναφέρονταν στις δύο διαστάσεις της έννοιας της αποτελεσματικότητας, εκτιμώντας ότι αυτή καθορίζει τις προσεγγίσεις που θα υιοθετήσουν για τον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης και τα κίνητρα που θα παρέχουν στους μαθητές τους (Coladarei & Breton, 1997; Woolfolk et al., 2020).

Οι σύγχρονες κλίμακες μέτρησης της αποτελεσματικότητας την αντιμετωπίζουν ως μία τρισδιάστατη κατασκευή, που αντανακλά τις εκπαιδευτικές πρακτικές, την διαχείριση της τάξης και την δέσμευση των μαθητών (Zee, & Koomen, 2016) ή την ικανότητα χρήσης συμπεριληπτικών πρακτικών στη διδασκαλία, την διαχείριση της συμπεριφοράς και την ικανότητα συνεργασίας (Park et al., 2016).

Ομοίως, στη μελέτη τους, οι Malinen et al. (2012) αναλύουν τις πολύπτυχες διαστάσεις της, όπως την διδασκαλία, την παρακίνηση και εμπλοκή των μαθητών, την διαχείριση της συμπεριφοράς τους και την συνεργασία με γονείς και συναδέλφους, ενώ οι Weisel & Dror (2006) αναφέρουν, ως παράγοντες συνδιαμόρφωσής της, τις προσωπικές αντιλήψεις και αποδόσεις, τις προηγούμενες εμπειρίες επιτυχίας ή αποτυχίας, την δέσμευση στο έργο και την στοχοθεσία, τις ανταμοιβές, την ανατροφοδότηση από τους σημαντικούς άλλους και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Από την άλλη μεριά, τα τελευταία χρόνια, στη βάση της Παγκόσμιας Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), η εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών στρέφεται στην κατεύθυνση ενός συμπεριληπτικού μοντέλου διδασκαλίας μαθητών, με διαφορετικό υπόβαθρο και ικανότητες, στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της παροχής ίσης πρόσβασης, με τους ομηλικούς τους, σε ευκαιρίες ποιοτικής εκπαίδευσης.

Εξάλλου, στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2011), επισημαίνεται ότι <<εκπαιδευτικά συστήματα με κορυφαίες επιδόσεις έχουν προωθήσει σημαντικά την εκπαίδευση δυννητικά

περιθωριοποιημένων μαθητικών πληθυσμών>>> (Leyser et al., 2011; Loreman et al., 2007; Malinen et al., 2012; Sharma et al., 2011).

Διαχρονικές μελέτες συναινούν ότι οι προπτυχιακές σπουδές ανθρωπιστικού προσανατολισμού συμβάλλουν στην υψηλότερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα ή η παρακολούθηση σεμιναρίων ειδικής αγωγής ή η μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), ενώ άλλες υπογραμμίζουν το ρόλο της μεταπτυχιακής εξειδίκευσης στην εκπαίδευση (Hoy & Woolfolk, 1993). Παράλληλα, η συμμετοχή νέων εκπαιδευτικών σε προγράμματα σχεδιασμού συμπερίληψης και εφαρμοσμένης εμπειρίας, ενισχύουν τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, τη δέσμευση στο καθήκον και την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν, διαμορφώνοντας υψηλές προσδοκίες αποτελεσματικότητας (Lancaster & Bain, 2007, 2010). Επιπλέον, εκπαιδευτικοί που είχαν πρακτική άσκηση, συμμετοχή σε μαθήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τη διαχείριση της συμπεριφοράς, την υποστηρικτική τεχνολογία ή εθελοντική εργασία με άτομα με ειδικές ανάγκες, σχεδιάζουν πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, συνεκτιμώντας τις διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες των μαθητών (Leyser et al., 2011; Malinen et al., 2012).

Συγχρόνως, η επιστημονική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω του μαθητοκεντρικού προσανατολισμού του προγράμματος σπουδών -δομικό στοιχείο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης- φαίνεται να είναι μεγαλύτερη σε σχέση με εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εστιάζουν στα αντικείμενα διδασκαλίας τους και όχι πώς να μαθαίνουν οι μαθητές (Specht & Metsala, 2018).

Ακόμα, ισχυρή επίδραση φαίνεται να ασκούν η προσωπικότητα και οι πεποιθήσεις του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η διαθεσιμότητα ανθρώπινων και υλικών πόρων, το σχολικό κλίμα -υποστηρικτική ηγεσία, συνεργατικός σχεδιασμός, υιοθέτηση καινοτομιών και αυτονομία εκπαιδευτικών- (Brownell & Pajares, 1999; Leyser et al., 2011; Sharma et al., 2011; Weisel & Dror, 2006).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους

Για το Bandura (1997), οι προσωπικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας είναι η πιο σημαντική αιτία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ως προγνωστικός παράγοντας των προσδοκιών για τα αποτελέσματα, καθορίζουν τα μέτρα δράσης που πρέπει να λάβουν τα άτομα και την απόφασή τους να αντιμετωπίζουν τις περιβαλλοντικές δυσκολίες. Επίσης, ερμηνεύουν τις σκέψεις, τις πράξεις και τα συναισθήματά των ατόμων, σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Zee, & Koomen, 2016).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι οι θετικές πεποιθήσεις σχετίζονται με την επιμονή και την προσπάθειά τους, προκειμένου να είναι αποδοτικοί (Park et al., 2016).

Όπως αποτυπώνεται στα ευρήματα πολλών ερευνών, οι ισχυρές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών περί της αποτελεσματικότητάς τους επηρεάζουν την άσκηση και την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου και τη διαμόρφωση επιτυχημένων περιβαλλόντων μάθησης. Συνεπώς, οι θετικές αυτοαντιλήψεις τους, για την ικανότητά τους να διδάξουν μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες, εφαρμόζοντας ποικίλες εκπαιδευτικές στρατηγικές, με ευεργετικά αποτελέσματα για το σύνολο των μαθητών τους, προωθούν το μοντέλο μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Brownell & Pajares, 1999; Sharma et al., 2011; Specht & Metsala, 2018).

Εξάλλου, η σημασία της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαφαίνεται από τον κυκλικό της χαρακτήρα, καθώς τα υψηλότερα επίπεδα πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας οδηγούν σε μεγαλύτερες προσπάθειες των εκπαιδευτικών, που συνεπάγονται καλύτερες επιδόσεις και λειτουργούν ανατροφοδοτικά, με πληροφορίες που συντελούν στη διαμόρφωση πεποιθήσεων υψηλότερης αποτελεσματικότητας (Malinen et al., 2012).

Για τους Moeller & Ishii-Jordan (1996), είναι ζωτικής σημασίας η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να μάθουν, παρά τις όποιες αρνητικές επιπτώσεις του περιβάλλοντος και ότι οι ίδιοι έχουν την προσωπική ικανότητα και ευθύνη να προσεγγίσουν οποιονδήποτε μαθητή τους.

Ομοίως, οι Jordan et al. (2009), στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος που πραγματοποίησαν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις τους για τη φύση της ικανότητας/ανικανότητας των μαθητών, της γνώσης και της μάθησης, το ρόλο και την ευθύνη, που αναγνωρίζουν ότι έχουν οι ίδιοι για την αλλαγή στη μάθησή τους.

Χρησιμοποιώντας ως εργαλείο αξιολόγησης την κλίμακα παρατήρησης COS (Classroom Observation Scale), κατά τη διδασκαλία των βασικών μαθημάτων, τη διαχείριση της τάξης και του χρόνου, διαπίστωσαν ότι τις χαμηλότερες επιδόσεις παρουσίαζαν οι εκπαιδευτικοί χωρίς καμία αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, ενώ εκείνοι με μεσαίες επιδόσεις ενδιαφέρονταν μόνο για τις εργασίες των μαθητών. Βρέθηκε ακόμη ότι υψηλότερες επιδόσεις πέτυχαν όσοι αλληλεπιδρούσαν με τους μαθητές τους, διατύπωναν σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους, έδιναν ξεκάθαρες οδηγίες, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους, επιτυγχάνοντας υψηλά επίπεδα συμμετοχής, εμπλέκοντάς τους στη διδακτική διαδικασία και δεσμεύοντάς τους στη μάθηση. Επιπροσθέτως, οργάνωναν και αξιοποιούσαν πιο αποδοτικά τον διδακτικό χρόνο, παρέχοντας ποιοτική διδασκαλία σε όλους τους μαθητές τους. Επιπλέον, φάνηκε ότι είναι πιο αποτελεσματικοί και στη διαχείριση της τάξης τους και συγχρόνως ικανοί να εστιάσουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την ίδια ώρα που οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης δουλεύουν είτε ατομικά είτε σε ομάδες.

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας αξιολογήθηκαν ακόμη οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και ο τρόπος που αυτές επηρεάζουν τις αποφάσεις που λαμβάνουν και τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν, με κύριο εργαλείο το P-I (Pathognomonic-Interventionist) Interview (Kagan, 1992).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι χαμηλής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικοί - παθολγώμονες- υποστηρίζουν ότι η ικανότητα/ανικανότητα για μάθηση είναι έμφυτα χαρακτηριστικά, προκαθορισμένα στο μαθητή και ότι δύσκολα αλλάζουν με τη διδασκαλία. Επιπλέον, θεωρούν υπαίτια τα παιδιά για τη σχολική αποτυχία τους αλλά και τους γονείς, που είναι υποχρεωμένοι να αναλάβουν τη μάθηση των παιδιών τους με εξωσχολική βοήθεια, υποστηρίζοντας πως οι ίδιοι δεν έχουν καμία ευθύνη, εφόσον δεν διαθέτουν την απαραίτητη εξειδίκευση για να τα βοηθήσουν. Ακόμα, δεν είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με την οικογένεια, τους συναδέλφους ή άλλους ειδικούς επαγγελματίες.

Αντίθετα, οι δάσκαλοι που πρεσβεύουν ότι έχουν οι ίδιοι την ευθύνη για τους μαθητές τους, - παρεμβατικοί-, ενδιαφέρονται για τον τρόπο που εκείνοι μαθαίνουν, θεωρώντας υποχρέωσή τους να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να εφαρμόσουν διδακτικές πρακτικές που θα οδηγήσουν σε προσδοκώμενα αποτελέσματα. Αυτοί αποτιμούν ότι η ικανότητα/ανικανότητα για μάθηση αποτελεί επίκτητο χαρακτηριστικό κάθε μαθητή, που διαμορφώνεται από την παροχή μιας διδασκαλίας, η οποία προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του, δημιουργώντας συνεχώς ευκαιρίες μάθησης. Ακόμη, ενημερώνονται για τους μαθητές τους, από την οικογένεια και τους συναδέλφους τους και είναι πάντα πρόθυμοι για συνεργασία με τους ειδικούς δασκάλους της τάξης, παρακολουθώντας και αξιολογώντας σε τακτική βάση την πρόοδο των μαθητών τους.

Στην ίδια έρευνα μελετήθηκε πώς επηρεάζουν την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οι πεποιθήσεις τους για τη γνώση και τον τρόπο απόκτησής της από τους μαθητές, δηλαδή αν αυτή η ικανότητα είναι προκαθορισμένη εσωτερικά στο μαθητή ή εύπλαστη και άρα επηρεάζεται από τη διδασκαλία. Το ερωτηματολόγιο BLTQ (Beliefs about Teaching and Learning Questionnaire), (Glenn, 2007), που χρησιμοποιήθηκε, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας, πρεσβεύουν ότι η ικανότητα

μάθησης είναι εύπλαστη και όχι σταθερή ιδιότητα, επιλέγουν την μαθητοκεντρική διδασκαλία, τη χρήση εσωτερικών κινήτρων μάθησης και καινοτόμες στρατηγικές. Επιπλέον, πιστεύουν στη σταδιακή απόκτηση της γνώσης, έξω από χρονικούς περιορισμούς και ακολουθούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ανατροφοδοτώντας τους μαθητές τους και επανασχεδιάζοντας τη διδασκαλία τους. Αυτοί εκτιμούν ότι η γνώση αποκτιέται, λαμβάνοντας υπόψη την προοπτική του άλλου, αλλά και μεμονωμένα, καθώς κάθε μαθητής έχει ξεχωριστές ικανότητες και ανάγκες.

Αντίθετα, οι χαμηλής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν την ικανότητα/ανικανότητα ως προκαθορισμένη εσωτερικά στο μαθητή, ακολουθούν δασκαλοκεντρική διδασκαλία και παρέχουν στους μαθητές τους εξωγενή κίνητρα μάθησης. Αυτοί έχουν την άποψη ότι η γνώση αποκτιέται μεμιάς και εντός ενός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου, εφαρμόζοντας αποκλειστικά την τελική αξιολόγηση, με ερωτήσεις κλειστού τύπου και ποσοτικά κριτήρια (όγκος εργασίας, βαθμοί). Τέλος, γι' αυτούς η κατάκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται δείχνοντας ενδιαφέρον για τον τρόπο σκέψης του άλλου, και όχι για τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του μαθητή (Jordan et al., 2009).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού

Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura αποσαφήνισε ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται σε μία συγκεκριμένη κατάσταση ή έργο και ότι οι πεποιθήσεις του σχετικά με αυτή μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους διαφορετικούς τύπους εργασιών, τους μαθητές και τις συνθήκες στην τάξη (Zee, & Koomen, 2016).

Έτσι, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί μία συγκεκριμένη εργασία και αξιολογείται με βάση τρεις τομείς αρμοδιοτήτων. Καταρχάς επιβάλλεται να έχει βαθιά γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας του, ώστε να επιλέξει αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας, κατάλληλες για όλους τους μαθητές. Έπειτα, θα πρέπει να εφαρμόζει αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς σε τάξεις με διαφορετικές ομάδες (Park et al., 2016) και τέλος, να αναπτύξει τις δεξιότητες-διαπροσωπικές και επίλυσης προβλημάτων-που θα του επιτρέψουν να συνεργάζεται με τους γονείς, τους βοηθούς εκπαίδευσης της τάξης και τους συναφείς επαγγελματίες υγείας (Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2011). Τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις μεγιστοποιούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων, που αποτελούν ουσιαστική προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και από την άλλη μεριά συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και την ενεργό συμμετοχή του διαφοροποιημένου σώματος των μαθητών στην κουλτούρα του σχολείου (Leyser et al., 2011).

Στη μελέτη τους, οι Woolfolk et al. (2020) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ακολουθούν ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις στον έλεγχο της τάξης και έχουν ισχυρή πεποίθηση για την επιτυχία της διδασκαλίας τους, ακόμη και με μαθητές δύσκολους και χωρίς κίνητρα -γενική αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας- (Malinen et al., 2012), ενώ συγχρόνως διαμορφώνουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον αυτονομίας και επίλυσης προβλημάτων.

Οι Gibson και Dembo (1984), υπογράμμισαν ότι οι υψηλής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικοί, παρέχουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή εστίαση στην τάξη, επιμένουν περισσότερο με τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, διατυπώνουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις ερωτήσεις και παρουσιάζουν διαφορετικούς τύπους ανατροφοδότησης, ασκώντας λιγότερη κριτική για τις λανθασμένες απαντήσεις τους (Leyser et al., 2011)..

Ακόμη, διακρίνονται για την οργάνωση, τον προγραμματισμό, την διαχείριση του χρόνου, την αυτορρύθμιση, την κατάλληλη επιλογή και υλοποίηση εκπαιδευτικών στόχων, την διαχείριση του άγχους και την ικανότητα πρόβλεψης αποτελεσμάτων.

Επίσης, αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και τον τρόπο μάθησης των μαθητών τους, οργανώνουν και προσαρμόζουν κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον, τις πρακτικές διδασκαλίας τους και τη συμπεριφορά τους -κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας- (Sharma et al., 2011). Η οργάνωση της τάξης αφορά σε εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως η παροχή περιεκτικών οδηγιών (Malinen et al., 2012), κανόνων και προσδοκιών, η επικέντρωση των μαθητών στους μαθησιακούς στόχους και η πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών. Ταυτόχρονα, απαιτείται η ανάπτυξη συναισθηματικής δυναμικής στην τάξη, μέσω της αλληλεπίδρασης διδασκόντων και διδασκομένων, της ευαισθησίας και της προσοχής τους στις προοπτικές των μαθητών (Zee & Koomen, 2016)

Εξάλλου, σύμφωνα με τους Moeller & Ishii-Jordan (1996), ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, έχοντας κατά νου την εποικοδομητική αντίληψη για τη μάθηση, διαμορφώνει μία ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη που ευνοεί την ενεργό μάθηση, καταβάλλει τη μέγιστη προσπάθεια προκειμένου να ενεργοποιήσει τους μαθητές του, να τους εμπλέξει συστηματικά στη μαθησιακή διαδικασία, επιλέγοντας γνωστικά ενεργητικές και πρακτικά μαθησιακές δραστηριότητες, που συνδέονται -κατά το δυνατόν- με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Επιπλέον, είναι πιο ανοιχτός σε καινοτόμες ιδέες, πειραματίζεται με νέες μεθόδους (Leyser et al., 2011), χρησιμοποιεί προοδευτικές εκπαιδευτικές τεχνικές και ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις, πολυαισθητηριακή προσέγγιση, αξιοποιώντας συχνά την ομαδοσυνεργατική τεχνική στην τάξη (Specht & Metsala, 2018), καθώς σύμφωνα με τον Fields (1993) η ποιοτική μάθηση είναι μία συνεργατική προσπάθεια ή κατά τους Moeller & Ishii-Jordan (1996) μία διαδικασία συνεχούς διαπραγμάτευσης και ενεργούς συνδιαχείρισης δασκάλου-μαθητή.

Ακόμη, σχεδιάζει ποικίλους και κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης (Specht & Metsala, 2018), με τους οποίους ελέγχει, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, την πρόοδό τους, τους παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση και αναστοχάζεται σχετικά με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του, καθώς δεν αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως μέσο μέτρησης αποτελεσμάτων, αλλά συνεισφοράς στη μάθηση, που απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, με τη χρήση διαφόρων εργαλείων αυτοαξιολόγησης (Moeller & Ishii-Jordan, 1996). Επίσης, δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν πρόσθετες δυσκολίες, συμβάλλοντας στην ενσωμάτωσή τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης, θεωρώντας το κατάλληλο γι' αυτούς (Leyser et al., 2011) και ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους, προβάλλοντας τις προσωπικές ικανότητες και δυνατότητες συνεχούς αυτοβελτίωσής τους.

Συγχρόνως, αλληλεπιδρά με τους μαθητές του, θέτει σαφείς στόχους και αναπτύσσει υψηλές προσδοκίες για αυτούς. Παράλληλα, συνεργάζεται στενά και ανταλλάσσει απόψεις με τους συναδέλφους του πάνω σε θέματα διδασκαλίας και διαχείρισης συμπεριφορών (Malinen et al., 2012), ενώ συμμετέχει ενεργά σε προγράμματα επιμόρφωσης που συμβάλλουν στην περαιτέρω επιστημονική και παιδαγωγική του ανάπτυξη. Αφοσιώνεται στο έργο του και στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του και ταυτόχρονα διαθέτει την ικανότητα σωστής διαχείρισης και αξιοποίησής του διδακτικού χρόνου, ώστε να καθοδηγήσει όλους τους μαθητές του στην επίτευξη μιας νοηματοδοτημένης μάθησης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών του και στην εφαρμογή της σκέψης τους σε πραγματικές καταστάσεις (Zee & Koomen, 2016).

Από την άλλη μεριά, ο χαμηλής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικός αισθάνεται ανεπαρκώς προετοιμασμένος και ότι δεν διαθέτει τις εξειδικευμένες γνώσεις, τις δεξιότητες ή τους πόρους, που απαιτούνται για να υποστηρίξει τη μάθηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Park et al., 2016) και είναι απρόθυμος να ενταχθούν στις τάξεις του, παραπέμποντάς τους, συχνά, σε δομές Ειδικής Αγωγής. Επίσης, είναι συνεχώς επικριτικός για τις χαμηλές επιδόσεις τους, προσδιορίζοντας ως εγγενές έλλειμμα την δυσκολία τους -ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, που αντίκειται στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της συμπερίληψης- (Sharma et al., 2011). Αυτός αισθάνεται ότι η ενασχόληση με τους μαθητές

που αντιμετωπίζουν μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες είναι χάσιμο χρόνου, που είναι πολύτιμος για τους μαθητές που έχουν ιδιαίτερες δυνατότητες βελτίωσης. Ασκεί πιεστικό έλεγχο, δεν επιδεικνύει εμπιστοσύνη στους μαθητές του και κρίνει ότι μπορεί να τους κινητοποιήσει μόνο με εξωτερικές ανταμοιβές (Woolfolk et al., 2020). Έτσι, η αξιολόγησή του έχει τελικό χαρακτήρα και δεν στοχεύει στην ενδυνάμωση και τη βελτίωση του μαθητή, αλλά στο αποτέλεσμα. Ο ίδιος μένει στάσιμος και δεν ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη ή για την πρόοδο των μαθητών του.

Συνέπειες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Ο Bandura (1994) υποστήριζε ότι τα άτομα με υψηλή αποτελεσματικότητα βλέπουν τα δύσκολα καθήκοντα ως προκλήσεις, στις οποίες οφείλουν να ανταποκριθούν.

Για τον ίδιο (1997), η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει το είδος του μαθησιακού περιβάλλοντος που δημιουργούν αλλά και τις αποφάσεις τους για τις διαφορετικές διδακτικές εργασίες, με τις οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών τους.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι Woolfolk Hoy et al. (2009) τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να μάθουν, ακόμη και αυτούς με μεγαλύτερες δυσκολίες, ενώ οι Park et al. (2016) επεσήμαναν ότι παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο συνεργασίας, προδιαγράφοντας μία επιτυχημένη διδασκαλία στην τάξη.

Νεότερα ευρήματα μιας συνθετικής έρευνας 40 ετών, με δόκιμους και μόνιμους εκπαιδευτικούς, σε διαφορετικές βαθμίδες και χώρες, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας επηρεάζουν θετικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Park et al., 2016) και την προσαρμογή των μαθητών τους, διαμορφώνοντας ένα μαθησιακό περιβάλλον ποιοτικών διαδικασιών.

Αυτή η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αποτελεί τον υψηλότερο προγνωστικό δείκτη για την προσωπική επίτευξη τους, επηρεάζει την αυτοαντίληψη, την επαγγελματική δέσμευση, την ψυχική ανθεκτικότητα, τα κίνητρα, την απόδοση και την εργασιακή ικανοποίηση, ενώ παράλληλα βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, πίεσης, συναισθηματικής εξάντλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης από τους συναδέλφους τους χαμηλής αποτελεσματικότητας (Specht & Metsala, 2018; Zee & Koomen, 2016).

Επιπροσθέτως, επικεντρώνονται στις δυσκολίες, τις ικανότητες και τον τρόπο που μαθαίνει κάθε μαθητής τους -γνωστικό στυλ-, τους παρέχουν ασφάλεια και ενθάρρυνση, οικοδομούν σχέση εμπιστοσύνης και τονώνουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, κινητοποιούν όλους τους μαθητές τους, ακόμα και εκείνους με χαμηλό επίπεδο εμπλοκής, ενώ παράλληλα δουλεύουν αποτελεσματικά με τους μαθητές που δυσκολεύονται, παρέχοντας μάλιστα πολύ ουσιαστική βοήθεια ακόμα στα πιο δύσκολα διαχειρίσιμα παιδιά. Συγχρόνως, κερδίζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους, ενώ λόγω της ικανότητάς τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, καθώς και μέσω της χρήσης της τεχνολογίας ως εργαλείο διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιτυγχάνουν τη βέλτιστη αλλαγή στη μάθησή τους (Coladarci & Breton, 1997). Εξάλλου, πολλοί ερευνητές αναφέρονται στα οφέλη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν φοιτούν σε συμπεριληπτικές τάξεις των γενικών σχολείων, έχοντας εκπαιδευτικούς με υψηλές προσδοκίες αποτελεσματικότητας (Jordan, et al., 2009), ενώ άλλοι επισημαίνουν ότι οι στρατηγικές και οι προσεγγίσεις που αξιοποιούνται στις συμπεριληπτικές τάξεις, επηρεάζουν θετικά τα συνολικά μαθησιακά αποτελέσματα (Malinen et al., 2012; Moeller & Ishii-Jordan, 1996).

Στον αντίποδα των προηγούμενων, οι χαμηλές προσδοκίες αποτελεσματικότητας ευθύνονται, αρκετές φορές, για την πρόκληση έντονων προβλημάτων ή και αντιδραστικών συμπεριφορών, από μαθητές με δυσκολίες, που διακατέχονται από αισθήματα

κατωτερότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν σχολική υποεπίδοση, γι' αυτό και συχνά, τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί αυτοί εγκαταλείπουν την προσπάθειά τους, μένοντας στάσιμοι, με συνέπεια τη σχολική αποτυχία και ενδεχομένως, τη σχολική διαρροή.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, το σύγχρονο σχολείο αποσκοπεί στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, προβάλλοντας τις αξίες της αριστείας και των υψηλών επιτευγμάτων.

Κάτω από αυτή την οπτική, σήμερα σε μία κοινωνία υψηλής μεταβλητότητας και ρευστότητας, λόγω της αυξανόμενης ετερογένειας των μαθητικών πληθυσμών και του επιτακτικού αιτήματος της παροχής ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών, πέρα από τη διαφορετικότητα, η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί πρόκληση, στην οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται ικανοί να αντεπεξέλθουν.

Από τις παραπάνω έρευνες κατέστη σαφές ότι η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνυφασμένη με την ακαδημαϊκή επίτευξη και προσαρμογή των μαθητών τους και συνεπώς, με τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Γι' αυτό κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι όλοι οι μαθητές τους, ανεξαρτήτως των όποιων δυσμενών συνθηκών ή παραγόντων, έχουν εύπλαστες μαθησιακές ικανότητες, στη διαμόρφωση των οποίων μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά.

Επιπλέον, όπως φάνηκε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει όραμα, ώστε να εμπνέει το μαθητή του και να τον μπει στο δρόμο της μάθησης, αρκεί βέβαια ο ίδιος να εμπλακεί και να δεσμευτεί σε αυτή τη διαδικασία. Ακόμη θα πρέπει να διαθέτει έναν ισχυρό γνωστικό και συναισθηματικό εξοπλισμό και να είναι σε ετοιμότητα να τον αξιοποιήσει προς όφελος όλων των μαθητών του. Αυτό απαιτεί συνέχεια και συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης του διδακτικού και παιδαγωγικού του έργου, ζήλο, δέσμευση, εμπιστοσύνη, ενσυναίσθηση, διαμόρφωση υποστηρικτικού πλαισίου, ψυχική ευεξία, ανταλλαγή εμπειριών μέσω συνεχούς αλληλεπίδρασης, συνεργασία, ομαδικότητα, συνευθύνη, κοινή πορεία, σεβασμό στη διαφορετικότητα και τις ανάγκες του άλλου, αναλογισμό του καθήκοντος, εποικοδομητική ανατροφοδότηση και παροχή κινήτρων, αναγνωρίζοντας και επιβραβεύοντας κάθε προσπάθεια, δημιουργικό διάλογο, σαφείς στόχους, σχεδιασμό και διαφοροποίηση της διδασκαλίας, με βάση δραστηριότητες και τη βιωματική μάθηση. Βαρύνουσας σημασίας είναι ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού αναφορικά με τις στρατηγικές του, η επανεξέταση των κριτηρίων αποδοτικότητας του και η ποιοτική αναμόρφωση του έργου του. Ωστόσο, πάνω από όλα, θα πρέπει να πιστεύει ο ίδιος στον εαυτό, για να βοηθήσει με τη σειρά του και τους μαθητές του να αισθάνονται ασφαλείς και να αποκτήσουν αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και έτσι, από κοινού να τα καταφέρουν.

Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο, τα αρχικά προγράμματα βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών να αναπροσαρμοστούν ή ακόμη και να επανασχεδιατούν, προκειμένου, σε συνδυασμό με την απαιτούμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωσή τους, μέσα από στοχευμένα προγράμματα κατάρτισης, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και να τους παρέχουν τα αναγκαία γνωστικά και παιδαγωγικά εργαλεία, για την κάλυψη των αναγκών μιας ποικιλομορφίας μαθητών στις τάξεις τους.

Με τον τρόπο αυτό θα αναπτύξουν θετικές πεποιθήσεις για την ικανότητα όλων των εκπαιδευομένων να μάθουν και ένα υψηλό αίσθημα ευθύνης για τη μάθησή τους, που θα επιτρέψει σε όλους τους μαθητές τους να αποκτήσουν γνώσεις και αξίες, καθώς και να αναπτύξουν δεξιότητες, ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων με το βέλτιστο μαθησιακό περιβάλλον, προετοιμάζοντάς τους κατάλληλα για μία επιτυχημένη κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση, που θα τους καταστήσει ενεργούς πολίτες στην παγκόσμια αγορά εργασίας.

Άλλωστε, σύμφωνα με τη ρήση του Β. Φραγκλίνου <<η επένδυση στη μόρφωση, αποδίδει τον καλύτερο τόκο>>.

Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Brownell, M.T., & Pajares, F.M. (1999). Teacher Efficacy And Perceived Success In Mainstreaming Students With Learning And Behavior Problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154 - 164. doi:[10.1177/088840649902200303](https://doi.org/10.1177/088840649902200303)
- Coladarci, T., & Breton, A. W. (1997). Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90:4, 230-239. doi: 10.1080/00220671.1997.10544577
- Dembo, M., & Gibson, S. (1985). Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184. Retrieved 1 July, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/1001201>
- Fields, J. (1993). Total Quality For Schools, a suggestion for American Education. *American Society For Quality*. New York: Asq Press.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing Teachers for Inclusive Classrooms. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(4), 535-542. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Lancaster, J., & Bain, A. (2007). The Design of Inclusive Education Courses and the Self-efficacy of Preservice Teacher Education Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(2), 245-256. doi: 10.1080/10349120701330610
- Lancaster, J., & Bain, A. (2010.) The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128. doi: 10.1080/13598661003678950
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255. doi:10.1080/1034912X.2011.598397
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 151 - 160.

- Malinen, O-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Moeller, A., & Ishii-Jordan, S. (1996). Teacher Efficacy: A Model for Teacher Development and Inclusion. *Journal of Behavioral Education*, 6(3), 293-310. <https://doi.org/10.1007/BF02110132>
- Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. doi: 10.1080/08856257.2011.613603
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Specht, J. A., Metsala, J. L. (2018). Predictors of Teacher Efficacy for Inclusive Practice in Pre-service Teachers. *Exceptionality Education International*, 28 (3), 67-82.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157–174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (2020). Teacher's Sense of Efficacy and their Beliefs about Managing Students. *Educational Review: International Journal*, 16(2), 112-128. Retrieved from <https://www.fssh-journal.org/index.php/es/article/view/90>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Μύθοι και αλήθειες για την χαρισματικότητα

«Τίποτα δεν είναι πιο δύσκολο από το να ανταγωνίζεσαι έναν μύθο» Lao Tsu

Ελένη Καραγιάννη Φιλόλογος, M.Ed.
karagiannieleni10@hotmail.com

Περίληψη

Για πολλά χρόνια η χαρισματικότητα θεωρήθηκε μία έμφυτη, σταθερή ιδιότητα του ατόμου, βασισμένη στον υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Νεότερα δεδομένα όμως, αναδεικνύοντας την δυναμική πολυπαραγοντική φύση της, επέτρεψαν την καλύτερη κατανόηση της διακύμανσης στο επίτευγμα. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει δημοφιλείς μύθους σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τα κριτήρια αναγνώρισης και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των προικισμένων μαθητών. Τα ευρήματα συνέβαλαν στην απομυθοποίηση αναχρονιστικών αντιλήψεων και έδωσαν σαφείς απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με τη φύση και τις ιδιαίτερες ανάγκες των ταλαντούχων παιδιών. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι οι χαρισματικοί μαθητές αποτελούν έναν ετερογενή πληθυσμό με υψηλές ικανότητες, που συνδιαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση πολλαπλών παραγόντων και με ιδιαίτερες συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, η ικανοποίηση των οποίων θα επιτρέψει την ωρίμανση των ταλέντων τους και την μετατροπή τους σε εξαιρετικά επιτεύγματα.

Λέξεις-Κλειδιά: εξαιρετικές ικανότητες, συναισθηματικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές ανάγκες

Abstract

For many years giftedness was considered an innate, stable quality of the individual, based on a high IQ. Recent data, however, highlighting its dynamic multifactorial nature, allowed a better understanding of variation in achievement. The aim of the research is to examine popular myths about the characteristics, recognition criteria and educational needs of gifted students. The findings contributed to demystify anachronistic perceptions and provided clear answers to questions about the nature and special needs of talented children. In conclusion, it turns out that gifted students are a heterogeneous population with high abilities, co-formed by the interaction of multiple factors and with special emotional, social and educational needs, the meeting of which will allow their talents to mature and turn into exceptional achievements.

Keywords: exceptional abilities, emotional, social, educational needs

Εισαγωγή

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διαφορετικές συλλήψεις της έννοιας της χαρισματικότητας, ενώ και το ίδιο το αντικείμενο της έρευνας χρήζει ιδιαίτερης μελέτης, λόγω του περιορισμένου δείγματος προικισμένων ατόμων στον γενικό πληθυσμό. Μακροχρόνιες πεποιθήσεις και στάσεις σχετικά με τη χαρισματικότητα, βαθιά ριζωμένες σε παρωχημένες αντιλήψεις, ακολούθησαν με πολύ αργό βηματισμό το ριζοσπαστικό μονοπάτι της αναθεώρησης, ενώ οι σχετικές εμπειρικές μελέτες εξέταζαν διαφορετικά ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιώντας ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία και τα ίδια τα εκπαιδευτικά

προγράμματα έθεται πολλαπλά κριτήρια επιλογής, δυσχεραίνοντας την γενίκευση των αποτελεσμάτων και την βαθύτερη κατανόησή της (Reis & Renzulli, 2009; Ziegler & Raul, 2000).

Έτσι, από την δαιμονοποίηση του μακρινού παρελθόντος, όπου χαρισματικά θεωρούνταν αποκλειστικά τα άτομα με υψηλό IQ ή κάποιο εξαιρετικό επίτευγμα, οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν ότι τα εξαιρετικά επιτεύγματα προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση του ταλέντου με συγκεκριμένες περιβαλλοντικές μεταβλητές και υψηλά επίπεδα κινήτρων (Ziegler & Raul, 2000) και εστιάζουν στην προσωπικότητα, το περιβάλλον και το επίτευγμα. Υπό αυτό το πρίσμα, η Winner (1996) παρουσιάζει την χαρισματικότητα ως προϊόν άτυπης νευρολογικής λειτουργίας, που εκδηλώνεται σε εξαιρετική ικανότητα, μέσα σε ένα επαρκώς υποστηρικτικό ψυχοκοινωνικό περιβάλλον.

Από την άλλη μεριά, άτομα με εξαιρετικές ικανότητες έχουν εμπνεύσει δέος, περιέργεια, θαυμασμό, φθόνο. Μύθοι, προκαταλήψεις και παρανοήσεις διαπλέκονται, παρεμποδίζοντας την κατανόηση των αλλαγών (Callahan, 1982, 2001; Geller & Sumner, 1997).

Οι μύθοι για τη χαρισματικότητα αποτελούν ένα σύνολο πεποιθήσεων, που αντανακλούν, μέσω μιας παραμορφωμένης οπτικής, την δυσκολία λογικής εξήγησης, από τον κοινό νου, των ασυνήθιστων ικανοτήτων. Η βιωσιμότητά τους στηρίζεται σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά στερεότυπα, ενώ η αποδέσμευση από αυτούς επιβάλλει ενδελεχή έρευνα της προέλευσής τους.

Κοινωνικά στερεότυπα

Κάποιοι κατασκευασμένοι μύθοι επισκιάζουν τις νέες γνώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των προικισμένων παιδιών (Callahan, 2001) και την κατανόηση της χαρισματικότητας ως δυναμικής οντότητας (Cross, 2002).

Καταρχάς, μύθευμα αποτελεί ότι οι χαρισματικοί συνιστούν έναν ομοιογενή πληθυσμό και τα ταλέντα είναι αποκλειστικά εγγενή και αμετάβλητα από τον χρόνο και τις εμπειρίες του ατόμου.

Διαχρονικές μελέτες έδειξαν ότι αποτελούν μία ομάδα με μεγάλη ποικιλομορφία, καθώς παρουσιάζουν ευρύ φάσμα ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών, δυνατοτήτων και ταλέντων σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανθρώπινης προσπάθειας, καθιστώντας σαφές ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρότυπο ταλέντου.

Οι Frasier & Passow (1994) μελετώντας νέους με υψηλό δυναμικό από διαφορετικά υπόβαθρα, αν και διαπίστωσαν κοινά χαρακτηριστικά, όπως επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ανεπτυγμένη μνήμη, φαντασία και δημιουργικότητα, ανώτερα κίνητρα και ενδιαφέροντα, ερευνητική διάθεση και υψηλή αίσθηση του χιούμορ, εντούτοις υπογράμμισαν ότι δεν εντοπίζεται η ταυτόχρονη παρουσία τους σε κάθε άτομο, ενώ παράλληλα εκδηλώνονται με διαφορετικούς ποιοτικούς τρόπους, ανάλογα με το οικογενειακό και πολιτιστικό υπόβαθρο, τα κίνητρα, το φύλο, την ηλικία.

Επιπλέον, στην αναπτυξιακή πορεία του ταλέντου, τα επιτεύγματα των λαμπρών παιδιών ποικίλλουν με την πάροδο του χρόνου, αλλά και λόγω της διαφορετικής πολιτιστικής και κοινωνικοοικονομικής τους ταυτότητας, ενώ οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις χρήζουν μακροχρόνιας και εντατικής εκπαίδευσης, που σε συνδυασμό με την προσπάθεια και τα κίνητρα μεγιστοποιούν το δυναμικό τους. Ακόμη, οι επιδόσεις τους πολλαπλασιάζονται μέσα στις κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες και ευκαιρίες, που συνάδουν με τα ενδιαφέροντά τους, παρέχοντάς τους συχνές ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης.

Γι' αυτό παρατηρείται ότι ταλαντούχα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη, κίνητρα, πρακτική, εμπειρίες μάθησης, που σχετίζονται με τη διακύμανση στο επίτευγμα και αποτελούν προϋποθέσεις για την αριστεία. Επίσης, ενδεχομένως, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια, έχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, αλλά

μπροστά σε μελλοντικές γνωστικές ή εργασιακές προκλήσεις, επιδεικνύουν μειωμένη αυτοπεποίθηση, παραιτούνται εύκολα και εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα επίτευξης.

Τέλος, σε σημαντικό βαθμό επιδρά και <<η νοημοσύνη εκτός της κανονικής καμπύλης>> (Renzulli & Reis, 2003), που περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, την σωματική και ψυχική ενέργεια, την αισιοδοξία, το θάρρος, την αίσθηση της δύναμης για αλλαγή, συνδυαστικά με τις δεξιότητες της ηγεσίας, της οργάνωσης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της συνεργασίας (Reis & Renzulli, 2009; Howe et al., 1998).

Άλλοι παράδοξοι μύθοι έχουν δημιουργηθεί, επειδή δεν είναι κατανοητά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητά τους, που θεωρούνται υπεύθυνα για τα διαφορετικής φύσης προβλήματά τους, αν και κάποιοι αρνούνται την ύπαρξη προβλημάτων στα προικισμένα παιδιά.

Η σχετική έρευνα αποτιμά ότι η ψυχική ευεξία ενός παιδιού επηρεάζεται από την παρουσία και αλληλεπίδραση αυτών των χαρακτηριστικών, τον βαθμό στον οποίο εκδηλώνεται η χαρισματικότητα και ικανοποιούνται οι ανάγκες του.

Αν η κοινωνία και το σχολείο δύνανται να αποδεχθούν τις υψηλότερες ικανότητες, την ιδιοσυγκρασία, τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές των ταλαντούχων νέων, τότε θα νιώσουν αποδεκτοί και θα αναπτύξουν θετικές αλληλεπιδράσεις, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτοί οι παράγοντες προδιαγράφουν ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο απόρριψης και απομόνωσής τους, που βιώνεται με κατάθλιψη, απόσυρση και επιθετικότητα (Schuler, 2000).

Ο συναφής μύθος της αντικοινωνικής μεγαλοφυΐας περιβάλλει τα παιδιά με $IQ > 150$, υποστηρίζοντας ότι είναι κοινωνικά δυσπροσάρμοστα.

Η Hollingworth (1942) έκανε λόγο για την <<βέλτιστη νοημοσύνη>> υπογραμμίζοντας ότι ένα παιδί είναι ευτυχισμένο και κοινωνικά προσαρμοσμένο, συνεργάζεται και δημιουργεί σχέσεις αλληλεπίδρασης, όταν έχει $IQ: 125-155$, ενώ με $IQ: 180$ ή 190 οδηγείται σε κοινωνική απομόνωση, αν και το πρόβλημα μειώνεται, καθώς αργότερα εντάσσεται σε ομάδες ανάλογων ενδιαφερόντων και ικανοτήτων (Garland & Zigler, 1999; Persson, 2007).

Υπάρχουν μελέτες που έδειξαν ότι τα αυτά τα παιδιά είναι συνήθως πιο εσωστρεφή, λιγότερο εκφραστικά και αδέξια κοινωνικά και ότι όπως διαφέρουν γνωστικά και ακαδημαϊκά από τους ομηλικούς τους, διαφέρουν και στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής, λόγω του ακατάλληλου κοινωνικού πλαισίου ή της διάψευσης των προσδοκιών τους, με αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά αυτοκτονιών, διατροφικών διαταραχών ή παραβατικότητας, καθώς αναζητούν ένα εναλλακτικό κοινωνικό πλαίσιο, όταν η επιβεβαίωση της ταυτότητάς τους παρεμποδίζεται εντός του αποδεκτού κοινωνικού πλαισίου. Αυτή η δυσκολία κοινωνικής ένταξης οφείλεται στην απόρριψή τους από το κοινωνικό συγκείμενο, που αδυνατεί να αντιληφθεί τον προηγμένο τρόπο σκέψης και τις ευαισθησίες τους και αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση, κατά την ενηλικίωσή τους, να αναζητήσουν τρόπους αποδοχής και αλληλεπίδρασης με τους λιγότερο ευφυείς κοινωνικούς εταίρους τους (Persson, 2007).

Άλλες μελέτες, ωστόσο, κατέληξαν ότι δεν υφίσταται σχέση μεταξύ του υψηλού IQ και προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και ότι η συχνότητα εμφάνισής τους είναι ανάλογη με αυτή του γενικού πληθυσμού, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις εκδήλωναν λιγότερα σωματικά, γνωστικά ή συμπεριφορικά προβλήματα.

Στις πρώιμες μελέτες του Terman και των συνεργατών του (1947, 1959) δεν βρέθηκε ότι τα άτομα με $IQ > 140$ παρουσίαζαν πάντα μεγαλύτερα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, αλλά ακόμη και όταν διαπιστώθηκαν δυσλειτουργίες, μπορούσαν να τις χειριστούν ή να αποκατασταθούν ιατρικά, χωρίς σημαντική επίπτωση στην ζωή τους ή στο επίτευγμά.

Οι Luthar, Zigler & Goldstein (1992), στη μελέτη τους, παρατήρησαν ότι οι διανοητικά προικισμένοι έφηβοι παρουσίαζαν υψηλότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή, λόγω των θετικών εμπειριών και των επιτυχιών που είχαν βιώσει και ότι η υψηλή γνωστική

επεξεργασία που διαθέτουν διευκολύνει την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και αναστέλλει την εμφάνιση ψυχιατρικών διαταραχών, κατά την παιδική ηλικία (Garland & Zigler, 1999; Persson, 2007)

Εντούτοις, στην βιβλιογραφία η υψηλή νοημοσύνη συνδέεται με την υπερευαισθησία, την τελειομανία, την υψηλή συλλογιστική ικανότητα, τον ιδεαλισμό, την διαίσθηση, την ενσυναίσθηση, την νοητική περιέργεια, την ηθική ανησυχία, τις πολύπλοκες διαδικασίες σκέψης, την ζωηρή φαντασία, την αναπτυξιακή δυσχρονία, την ευερεθιστότητα, την ψυχαναγκαστική συμπεριφορά και την μη συμμόρφωση, στοιχεία όμως που εξισορροπούνται από την ωριμότερη ικανότητά τους συλλογισμού και επίλυσης προβλημάτων (Garland & Zigler, 1999; Schuler, 2000).

Εκπαιδευτικά στερεότυπα

Πολύ περισσότερες είναι οι παρανοημένες αντιλήψεις για τα κριτήρια αναγνώρισης και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών (Callahan, 2001).

Ένας τέτοιος μύθος, ότι η επίδοση ενός μαθητή σε ένα τυποποιημένο τεστ σε ακαδημαϊκούς τομείς ή το υψηλό IQ συνιστά επαρκή όρο για να αναγνωριστεί ως χαρισματικός, συντηρείται από πολλά μοντέλα της χαρισματικότητας, που υπέδειξαν τη γενική νοημοσύνη - g- ως τον πιο ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την επίδοση του ατόμου σε κάποιον ακαδημαϊκό τομέα, αν και διαπιστώθηκε ότι τέτοιες επιδόσεις, ατόμων που ανήκουν στο κορυφαίο 1%, παρουσίαζαν διακύμανση.

Επιπροσθέτως, νεότερα δεδομένα υπογραμμίζουν ότι το IQ αντανakλάται περίπου στο 25% της διακύμανσης στο επίτευγμα, το οποίο αποτελεί πολυπαραγοντικό φαινόμενο, που δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τις βαθμολογίες σε τυποποιημένα τεστ, οι οποίες δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία, σε μη ακαδημαϊκούς τομείς, όπως στις εικαστικές και τις παραστατικές τέχνες. Επιπλέον, επεσήμαναν την αλληλεπίδραση μεταξύ του IQ και των ετών σχολικής εκπαίδευσης, ενώ η διακύμανση στις επιδόσεις διαπιστώθηκε ότι εξαρτάται από τις ατομικές προτιμήσεις.

Παράλληλα, η πεποίθηση για την αξιοπιστία του δείκτη νοημοσύνης ως προγνωστικού παράγοντα του επιτεύγματος, συνέβαλε στην θεώρηση της ικανότητας ως σταθερής ιδιότητας, έμφυτης στα άτομα που επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις, παραβλέποντας τον ζωτικό ρόλο για το επίτευγμα της συστηματικής προσπάθειας, της διδασκαλίας, του χρόνου και της ευκαιρίας.

Έτσι, διαπιστώνεται ότι ο τομέας της εκπαίδευσης για τα προικισμένα παιδιά χρησιμοποιεί ποσοτικά κριτήρια επιλογής τους, με καθοριστικό παράγοντα, για την εξαιρετική επίδοση, το IQ και βοηθητικούς, την δέσμευση στο χρόνο, τα κίνητρα και την πραγματική απόδοση, παραβλέποντας επιπλέον, τη διαφορετική νοηματοδότηση των σκορ σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Cross, 2002; Howe et al., 1998; Worrell, 2009).

Ένα άλλο αφήγημα, που ορίζει το ποσοστό των χαρισματικών παιδιών στο 3%-5% των μαθητών, δικαιώνει το παρωχημένο δόγμα ότι χαρισματικότητα σημαίνει υψηλό IQ, που εγγυάται τις εξαιρετικές επιδόσεις (Renzulli, 1982) και καθιερώθηκε από μία δήλωση στην Έκθεση Marland (Marland Report, 1972), που επεσήμανε ότι τουλάχιστον το 3%-5% των μαθητών είναι προικισμένοι και άρα δεν είναι τόσο σπάνιοι.

Το γεγονός όμως ότι η χαρισματικότητα είναι μία κοινωνική κατασκευή αναιρεί την ύπαρξη συγκεκριμένου πληθυσμιακού ποσοστού χαρισματικότητας.

Ο Renzulli, εξάλλου, στην σύλληψη της χαρισματικότητας ως ικανότητας άνω του μέσου όρου (Three-Ring Conception of Giftedness, 1978), θέτει τις βάσεις μιας πιο διευρυμένης αντίληψης των κριτηρίων αναγνώρισης των προικισμένων παιδιών, καθιστώντας σαφές ότι μαθητές κάτω από το κορυφαίο 5% μπορούν να διακριθούν για τις εξαιρετικές δημιουργικές τους ικανότητες.

Βέβαια, η διάκριση σε <<εξαιρετικά χαρισματικούς>>, <<σοβαρά χαρισματικούς>> και

<<βαθύτατα χαρισματικούς>>, με αποκλειστικό γνώμονα ποσοτικές μετρήσεις του IQ, δεν καθιερώνει ευέλικτα κριτήρια επιλογής και εκπαίδευσης των ταλαντούχων μαθητών, αποκλείοντας μειονοτικούς πληθυσμούς και άτομα από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Borland, 2009).

Στη σφαίρα της μυθοπλασίας επίσης, ανήκει η άποψη ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο και ότι, ανεξάρτητα από τη σχολική επιτυχία/αποτυχία, η ετικέτα της χαρισματικότητας εγγυάται την επιτυχία στην ζωή τους.

Υπό αυτή την οπτική, η εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών, λόγω των περιορισμένων πόρων, έχει δώσει προτεραιότητα στους μαθητές με εμφανείς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αμφισβητώντας συχνά την ανάγκη των προικισμένων μαθητών για ειδικές υπηρεσίες, καθώς οι υψηλότερες σχολικές επιδόσεις τους συνήθως επισκιάζουν τις δυσκολίες τους, που συναρτώνται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο θα βρεθούν.

Έτσι, σε μία τάξη συνομηλίκων μέσης επίδοσης, θα βιώσουν πλήξη, απογοήτευση, μειωμένα κίνητρα για εργασία, ενώ σε τάξη διαφορετικών ταχυτήτων είναι πιθανό να μην κατανοήσουν το συσχετισμό της ικανότητας τους με την απαιτούμενη προσπάθεια και δεν θα αναπτύξουν τα κατάλληλα κίνητρα, με συνέπεια χαμηλές επιδόσεις. Επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν και που συνήθως αφορούν στις λεκτικές δεξιότητες, -εντελώς αναγκαίες για την ακαδημαϊκή επίδοση- παρεμποδίζουν την αναγνώρισή τους και την εισαγωγή τους στα ειδικά προγράμματα. Ακόμη, όμως και η αναγνώριση των μαθησιακών τους δυσκολιών μπορεί να καθυστερεί, όπως και η παροχή των ανάλογων υπηρεσιών, επειδή δεν παρουσιάζουν πολύ χαμηλές επιδόσεις.

Επιπροσθέτως, στις πιο απαιτητικές τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες ενώ και το σχολείο μπορεί να μην διαθέτει τους απαιτούμενους πόρους για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου ταλέντου τους. Αν πάλι εμφανίζουν ταλέντα σε πολλούς διαφορετικούς τομείς, τότε η δυσκολία τους είναι στην ισόρροπη ανάπτυξή τους, λόγω της έλλειψης επαρκούς χρόνου.

Πρέπει, εντούτοις, να επισημανθεί ότι μεγαλύτερες δυσκολίες υφίστανται στην ανάπτυξη των ταλέντων των έγχρωμων μαθητών ή των προικισμένων κοριτσιών, καθώς, λόγω κοινωνικών προκαταλήψεων και των ανάλογων πιέσεων, ενδεχομένως θα εμφανίσουν μειωμένη επίδοση στις τυποποιημένες δοκιμές, θα αποτύχουν να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και θα οδηγηθούν σε κατώτερες επιλογές σταδιοδρομίας, ώστε να βιώσουν την αποδοχή των συνομηλίκων τους.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί και η ανασφάλεια κάποιων εκπαιδευτικών για την δική τους αποδοχή και η αντιπνευματική κουλτούρα του σχολείου, με συνέπεια, πολλά από αυτά, κυρίως κορίτσια, να υποτιμούνται και να μην αναγνωρίζονται ως χαρισματικά.

Ακόμη, μαθητές δημιουργικά ή χωρικά χαρισματικοί, που φοιτούν σε σχολεία χωρίς τους απαραίτητους πόρους, δεν θα λάβουν την ανάλογη υποστήριξη και ευκαιρίες ανάπτυξης των ταλέντων τους.

Τέλος, οι βαθιά χαρισματικοί μαθητές σχεδόν ποτέ δεν αναγνωρίζονται στο σχολικό περιβάλλον και γι' αυτό εκδηλώνουν μεγαλύτερη απογοήτευση και χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στις σχολικές εργασίες, με αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία, ενώ λόγω πιθανής αντικοινωνικής ή διαταραγμένης συμπεριφοράς, -υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα, κοινωνική δυσπροσαρμοστικότητα, απροσεξία- που οφείλεται στην αυξημένη ενέργεια και την έλλειψη ενός ελκυστικού προγράμματος σπουδών, αποκλείονται από τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Για να αντεπεξέλθουν σε αυτές τις δυσκολίες απαιτείται ένα προκλητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου η διδασκαλία <<βρίσκεται εντός της ζώνης της εγγύς ανάπτυξης>>, προσαρμοσμένη στο γνωστικό τους δυναμικό και ένα θετικό σχολικό κλίμα που υποστηρίζει και επιβραβεύει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, αποβάλλοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις, που ανταγωνίζονται τις υψηλές επιδόσεις (Callahan, 2001; Moon 2009).

Μύθο αποτελεί και η πεποίθηση ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν έχουν κοινωνικές και συναισθηματικές ανησυχίες, εφόσον ανταποκρίνονται με ευκολία στις αναπτυξιακές προκλήσεις, χάρη στις υψηλές ικανότητες, τα κίνητρα και την αυτοπεποίθηση.

Πρώιμες μελέτες, με περιορισμένα δείγματα ατόμων, εδραίωσαν το στερεότυπο της σύνδεσης της υψηλής ικανότητας με την σωματική και ψυχική υγεία, την εργασιακή ικανοποίηση και τις επιτυχημένες σχέσεις.

Επιπλέον, αντιλήψεις περί ισότιμης μεταχείρισης και η έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης από τη χαρισματική εκπαίδευση, απομάκρυναν το ενδεχόμενο της ιδιαίτερης μέριμνας για τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους, λόγω του υψηλού δυναμικού τους, ενώ και η διαφοροποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, εντός του ίδιου του πληθυσμού, καθιστά πιο δυσδιάκριτες τις ανάγκες τους.

Αρκετές έρευνες επισημαίνουν τη δυσκολία των βαθιά χαρισματικών παιδιών να βρουν ομηλίκους με ανάλογα πνευματικά ή άλλα ενδιαφέροντα και ότι το σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις μοναδικές ανάγκες, ακόμη και των μέτρια χαρισματικών μαθητών και ευθύνεται για τα συνεχώς εντεινόμενα προβλήματα σχολικής προσαρμογής.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται επίσης, η κατάθλιψη, ο αυτοκτονικός ιδεασμός, ο εκφοβισμός, η δυσκολία αντιμετώπισης προβλημάτων, οι μαθησιακές δυσκολίες, η υποεπίδοση, το αδιέξοδο στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, γι' αυτό και χρήζουν έγκαιρης καθοδήγησης στον τομέα αυτό και κυρίως τα κορίτσια. Παράλληλα, βιώνουν έντονο το άγχος της υψηλής επίτευξης σε όλες τους τις δραστηριότητες, αλλά και της ανταπόκρισής τους στις υψηλές προσδοκίες.

Επιπροσθέτως, η ευαισθησία και η συνεπαγόμενη αντιδραστικότητα τους, η τελειομανία, η αυτοκριτική τους, η διαταρακτική ή αυτοκαταστροφική συμπεριφορά τους επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική τους ζωή και γι' αυτό θα αναζητήσουν τη λύση στις παράνομες ουσίες ή την σχολική διαρροή.

Παράλληλα, πλήθος ερευνών συναινούν ότι οι ταλαντούχοι νέοι έχουν παρόμοιες αναπτυξιακές ανησυχίες με τους λιγότερο ικανούς συμμαθητές τους, αναφορικά με την εξερεύνηση της ταυτότητας και τη διαφοροποίησή τους, την αυτοπεποίθηση, την αυτονομία, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, αλλά ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται στις προκλήσεις είναι ποιοτικά διαφορετικός.

Αξίζει να σημειωθεί ότι γονείς και εκπαιδευτικοί δεν είναι γνώστες της ασύγχρονης ανάπτυξής τους, καθώς κοινωνικά και συναισθηματικά δεν συμβαδίζουν με το προχωρημένο γνωστικό τους επίπεδο, ώστε αδυνατούν να διαχειριστούν την προσοχή που συγκεντρώνουν χάρη στα εξαιρετικά ταλέντα τους, ενώ σύμφωνα με τον Dabrowski <<φτάνουν σε υψηλά επίπεδα ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους, μέσω ψυχοσυναισθηματικής πάλης>>.

Επιπλέον, η σχολική κοινότητα δεν είναι επαρκώς πληροφορημένη, ώστε να συσχετίσει τις ευαισθησίες και τις αντιδραστικές συμπεριφορές τους με τη χαρισματική φύση τους, παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη, ούτε μπορεί να κατανοήσει τις ανησυχίες τους -κοινωνικές, συναισθηματικές και επαγγελματικές- και να ανταποκριθεί στην ανάγκη τους για διαφοροποιημένες προσεγγίσεις, που θα ενισχύσουν την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους, ενώ τα ίδια, προσπαθώντας να διατηρήσουν τη θετική εικόνα τους, δεν θα εκφράσουν τις ανησυχίες τους, φοβούμενα ότι θα θεωρηθούν παρεκκλίνουσες (Cross, 2002; Peterson, 2009).

Άλλος μύθος που αφορά στην εκπαίδευση των ταλαντούχων μαθητών είναι αυτός που κατηγοριοποιεί τους μαθητές σε νικητές και χαμένους.

Χαρακτηρίζει ελιτίστικά τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς μαζί με την ετικέτα της χαρισματικότητας, προσφέρουν το αποκλειστικό προνόμιο της πρόσβασης σε ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών, ανώτερους πόρους κατάρτισης, εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και δραστηριότητες ανάπτυξης της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, που θα μπορούσαν να αποβούν ευεργετικές για πολλούς μαθητές. Θεωρεί ακόμη ότι αυτός ο

εκπαιδευτικός σχεδιασμός, στη λογική του διαχωρισμού, αποτελεί μία επιλεκτική αντίληψη της παροχής εκπαίδευσης, παραβλέπει τις έννοιες της ανάπτυξης και εξέλιξης της μάθησης, και την ανάγκη διαφοροποιημένης διδασκαλίας για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, ενώ ακόμη δεν λαμβάνει υπόψη του την ετερογένεια των προικισμένων μαθητών- που έχουν διαφορετικές ανάγκες και ταλέντα- ούτε την ανάγκη για ανώτερες ευκαιρίες εκπαίδευσης και άλλων μαθητών της τάξης.

Ένας άλλος λόγος που συντελεί στη διατήρηση του μύθου είναι ότι αυτά τα παιδιά πρέπει να αναγνωριστούν ως εξαιρετικά, προτού να λάβουν τις ειδικές εκπαιδευτικές παροχές, εφόσον θεωρείται ότι η χαρισματικότητα είναι προκαθορισμένη της μετάβασης του παιδιού στο σχολείο, γεγονός που σημαίνει ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνώριση και δευτερευόντως στο σχεδιασμό των προγραμμάτων και των στρατηγικών, που θα οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα. Ακόμη, υπό αμφισβήτηση είναι και τα κριτήρια αναγνώρισης -ένας μεγάλος αριθμός ταλαντούχων ενηλίκων δεν αναγνωρίστηκαν ως ταλαντούχα παιδιά- που θα πρέπει να βασίζονται σε ποιοτικές πληροφορίες για την πρόοδο του παιδιού (Renzulli, 1981).

Συνεπώς, απαιτείται ένας συνολικός επανασχεδιασμός του προγράμματος σπουδών, διαρθρωτικές αλλαγές και προσαρμογές των διαμεσολαβητικών μηχανισμών μέσω κατάρτισης, σκόπιμης πρακτικής, δραστηριοτήτων μάθησης και κατάλληλων περιβαλλόντων για τα ανώτερα επίπεδα απόδοσης, καθιστώντας δυνατές τις αναγκαίες τροποποιήσεις του κανονικού προγράμματος, τον εμπλουτισμό και την ενίσχυσή του, προσφέροντας έτσι, εκπαιδευτικά προγράμματα με προκλήσεις για όλους τους μαθητές (Callahan, 1982, 2001, 2009; Ericsson et al., 2009; Howe et al., 1998).

Στον αντίποδα του προηγούμενου μύθου, υποστηρίζεται ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μέσα στη γενική τάξη, καθίσταται επωφελής για όλους τους μαθητές και ότι οι χαρισματικοί μαθητές χρήζουν ενός ενιαίου προγράμματος σπουδών.

Συγχρόνως, ένας συναφής μύθος ισχυρίζεται ότι οι χαρισματικοί μαθητές θα πρέπει να εκπαιδεύονται μέσα σε ετερογενείς τάξεις μαζί με συνομηλίκους, δεδομένου ότι θα βιώσουν ευκολότερα την αποδοχή τους, προφυλάσσοντάς τους από συναισθηματικές διαταραχές και τον κίνδυνο εκφοβισμού και σεξουαλικής παρενόχλησης, από μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές.

Σε αυτό το πλαίσιο, πολλές χώρες αποφάσισαν να περιορίσουν ή να εξοβελίσουν από την εκπαιδευτική πολιτική τους τα εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές, υπέρ μιας διαφοροποίησης του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας στη γενική τάξη, επιχειρώντας να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, το μεγαλύτερο κόστος, τον ασαφή προσδιορισμό των κριτηρίων επιλογής και τις ευμετάβλητες ικανότητες των μαθητών σε μία διαφοροποιημένη τάξη.

Ωστόσο, ο αντίλογος στο επιχείρημα της ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση, που εκκινεί από την ανάγκη για ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για όλους τους μαθητές και επεκτείνεται στην εκπαίδευση των ταλαντούχων μαθητών, είναι ότι κάτι τέτοιο δεν ευσταθεί με βάση την μοναδικότητα κάθε ατόμου.

Σχετικά η Silverman (1990) παρατήρησε: <<Καθώς τα παιδιά απομακρύνονται από τον κανόνα και στις δύο κατευθύνσεις, οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες γίνονται όλο και πιο διαφοροποιημένες>>.

Πλήθος ερευνητικών στοιχείων καταδεικνύουν την ανάγκη πρωτίστως ενός διαφοροποιημένου προγράμματος σπουδών για τους εξαιρετικούς μαθητές, δεδομένου ότι προέρχονται από διαφορετικά οικονομικά, πολιτιστικά ακαδημαϊκά και γλωσσικά περιβάλλοντα και στη συνέχεια, εξατομίκευση αυτού του διαφοροποιημένου προγράμματος για καθέναν από αυτούς, ώστε να ευθυγραμμιστεί με τα διαφορετικά ταλέντα τους.

Από την άλλη μεριά, η διαφοροποίηση στη κανονική τάξη σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ότι οι μαθητές του είναι μία ετερογενής ομάδα και τροποποιεί τις παρεχόμενες

μαθησιακές εμπειρίες, καλλιεργεί τα ταλέντα τους, παρέχοντάς τους τρόπους σταδιακής απόκτησης της γνώσης και πρόσβασης σε ανώτερες γνωστικές εμπειρίες και επιπλέον, δύναται να ανταποκριθεί στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές ανάγκες των προικισμένων μαθητών, παρέχοντάς τους πιο πολύπλοκες έννοιες, ευκαιρίες ανάπτυξης, μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ρυθμό εργασίας, ανάλογο με τις εξαιρετικές ικανότητές τους, καθιστώντας έτσι τη διαφοροποίηση μέσα στην γενική τάξη, μια βιώσιμη επιλογή για την ανάπτυξη των ταλέντων τους και την μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη.

Συνάμα, απαιτεί ουσιαστική αλλαγή των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση, που παρέχεται μέσω μιας συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στην πράξη όμως πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την κουλτούρα, τον χρόνο και τις γνώσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους, τη θεωρούν μη ρεαλιστική πρακτική για την γενική τάξη ή εστιάζουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θεωρώντας για τους ταλαντούχους ότι έχουν ήδη κατακτήσει γνωστικά την ύλη, τους χρησιμοποιούν εσφαλμένα -καθώς δεν διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση- για να βοηθήσουν τους λιγότερο ευφυείς συμμαθητές τους (Callahan, 2001; Cross, 2002; Hertberg-Davis 2009; Kaplan, 2009).

Μία άλλη λανθασμένη αντίληψη, ότι οι μαθητές με υψηλές ικανότητες επωφελούνται εργαζόμενοι ατομικά και όχι σε ομάδες με συμμαθητές τους ανάλογων ικανοτήτων, δεν επαληθεύεται από τα ευρήματα πολλών ερευνών, που έδειξαν ότι η ομαδική εργασία ταλαντούχων μαθητών, είτε σε ειδικές τάξεις που ακολουθούν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών, είτε σε ετερογενείς τάξεις του γενικού σχολείου και πάλι με διαφοροποιημένο πρόγραμμα, επιφέρει υψηλότερα γνωστικά και συναισθηματικά αποτελέσματα για τους προικισμένους μαθητές και ενδεχομένως, για τους άλλους μαθητές της τάξης.

Επομένως, οι ταλαντούχοι νέοι πρέπει να λαμβάνουν ευκαιρίες συνεργασίας με νέους ανάλογου δυναμικού και επιταχυνόμενη διδασκαλία στους τομείς των ταλέντων τους, από εκπαιδευτικούς με βαθιά γνώση του διδακτικού τους αντικείμενου, αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και των αναγκών τους.

Επιπλέον, τα προγράμματα σπουδών για τα χαρισματικά παιδιά θα πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και στην καλλιέργεια κοινωνικών και ηγετικών δεξιοτήτων, στη δημιουργία εμπειριών απαιτητικής μάθησης και ευκαιριών για την παρακολούθηση πολύπλευρων θεμάτων.

Αλλά και η παροχή ετερογενώς ομαδοποιημένων συνεργατικών μαθησιακών εμπειριών είναι επωφελής, διότι οι προικισμένοι μαθητές έρχονται σε επαφή με νέες προκλήσεις, απαραίτητες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, για τη μελλοντική ακαδημαϊκή τους πορεία.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν τις γνώσεις και την ευελιξία, προκειμένου να αποφασίζουν, αναλόγως των μαθημάτων, για την ομοιογενή ή ετερογενή ομαδοσυνεργατική μάθησή τους.

Τέλος, η παρουσία χαρισματικών μαθητών-προτύπων δεν κρίνεται αναγκαία σε κάθε τάξη, καθώς πιθανόν να αποβεί επιζήμια για τους ίδιους, αφού οι εξαιρετικές επιδόσεις, συγκριτικά με μαθητές χαμηλότερου δυναμικού, τροφοδοτούν την αλαζονεία τους και τους στερούν από ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με μαθητές ανάλογων ικανοτήτων και μεγιστοποίησης της μάθησής τους (Fiedler et al., 2002).

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, προκύπτει ότι η χαρισματικότητα, πέρα από τυχόν βιολογικούς συσχετισμούς, αποτελεί μία αναπτυξιακή κατάσταση, που εμφανίζεται σε άτομα με υψηλά επίπεδα ικανοτήτων, σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ζωής τους, υπό την επίδραση

συγκεκριμένων συνθηκών και παραγόντων και ότι τα ταλέντα ποικίλουν, καθιστώντας τους προικισμένους μαθητές μία πολύ ανομοιογενή ομάδα, καθώς τα κοινά στοιχεία της χαρισματικότητας εκδηλώνονται με πολύ διαφορετικούς ποιοτικά τρόπους.

Το κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο οφείλει να κατανοήσει τις ανάγκες και το άγχος του επιβαλλόμενου προτύπου της τελειότητας και να αποβάλλει στάσεις απόρριψης και ανταγωνιστικές πρακτικές, δείχνοντας ενσυναίσθηση και αποδοχή, ώστε να επιτύχουν την αυτοπραγμάτωση.

Επιπροσθέτως, κατέστη σαφές ότι οι ταλαντούχοι νέοι αντιμετωπίζουν προβλήματα και προκλήσεις στην ακαδημαϊκή τους πορεία, για την επίλυση των οποίων πρωταρχική ευθύνη έχουν οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, που καθορίζουν τις διαδικασίες επιλογής και τις πολιτικές κατάρτισης για την ευδοκίμηση των χαρισμάτων τους και στη συνέχεια, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, που μέσα σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, θα δημιουργήσουν τις βέλτιστες μαθησιακές εμπειρίες, ώστε τα ακατέργαστα ταλέντα τους να μετουσιωθούν σε ανεπτυγμένες ικανότητες, που θα οδηγήσουν στα εξαιρετικά επιτεύγματα.

Άλλωστε, η βαθύτερη κατανόηση της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και των διαμεσολαβητικών μηχανισμών υψηλής επίτευξης παρέχουν τα απαιτούμενα κίνητρα και την ενθάρρυνση στην πορεία του ατόμου προς την αριστεία.

Βιβλιογραφία

- Borland, J. H. (2009). Myth 2: The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, Which Is a Stable Measure of Aptitude: Spinal Tap Psychometrics in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 236–238. <https://doi.org/10.1177/0016986209346825>
- Callahan, C. M. (1982). Myth: There must be “winner” and “losers” in identification and programming! *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 17–19. <https://doi.org/10.1177/001698628202600105>
- Callahan, C. M. (2001). Beyond the Gifted Stereotype. *Educational Leadership*, 59 (3), 42–46.
- Callahan, C. M. (2009). Myth 3: A Family of Identification Myths: Your Sample Must Be the Same as the Population. There Is a “Silver Bullet” in Identification. There Must Be “Winners” and “Losers” in Identification and Programming. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 239–241. <https://doi.org/10.1177/0016986209346826>
- Cross, T. L. (2002). Social/Emotional Needs: Competing with Myths about the Social and Emotional Development of Gifted Students. *Gifted Child Today*, 25(3), 44–65. <https://doi.org/10.4219/gct-2002-76>
- Ericsson K.A., Nandagopal K., Roring R.W. (2009). An Expert Performance Approach to the Study of Giftedness. In: Shavinina L.V. (eds) *International Handbook on Giftedness*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_6

- Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review*, 24(3), 108–111. doi:10.1080/02783190209554142
- Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22(1), 41–44. doi:10.1080/02783199909553996
- Geller, J.L., & Sumner, C.R. (1997). Gifted Children: Myths and Realities. *Psychiatric Services - Am Psychiatric Assoc*, 48(12), 1605.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient: Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251–253. <https://doi.org/10.1177/0016986209346927>
- Howe, M.J.A., Davidson, J.W., & Sloboda, J.A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 399–442.
- Kaplan, S. N. (2009). Myth 9: There Is a Single Curriculum for the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 257–258. <https://doi.org/10.1177/0016986209346934>
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-Ability Students Don't Face Problems and Challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274–276. <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Persson, R. S. (2007). The Myth of the Antisocial Genius: A Survey Study of the Socio-Emotional Aspects of High-IQ Individuals. *Gifted and Talented International*, 22(2), 19–34. doi:10.1080/15332276.2007.11673492
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and Talented Individuals Do Not Have Unique Social and Emotional Needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280–282.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The Gifted and Talented Constitute One Single Homogeneous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person Over Time and Experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233–235. <https://doi.org/10.1177/0016986209346824>
- Schuler, P. (2000). Gifted kids at risk: Who's listening? A Different Drummer: *The Publication of the Oregon Association for Talented and Gifted*, 16(2), 1, 12-15.

Worrell, F. C. (2009). Myth 4: A Single Test Score or Indicator Tells Us All We Need to Know About Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 242–244. <https://doi.org/10.1177/0016986209346828>

Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and Reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11(2), 113–136. doi:10.1080/13598130020001188

Διατροφικές παρεμβάσεις στα ASD παιδιά

Η περίπτωση της GFCF δίαιτας

Ελένη Καραγιάννη Φιλόλογος, M.Ed.

karagiannieleni10@hotmail.com

Αγγελική Παπαδάκη Αγγλικής Φιλολογίας, M.Ed.

angelaenglishteacher2@gmail.com

Περίληψη

Ο αυτισμός αποτελεί μία σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που οφείλεται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία και εκδηλώνεται πρώιμα στην παιδική ηλικία. Τα τελευταία χρόνια, καθώς ολοένα και περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην αλληλεπίδραση του μικροβιώματος του εντέρου με τη νευρολογική λειτουργία του εγκεφάλου, το ενδιαφέρον πλέον στρέφεται στους συσχετισμούς της παθολογολογίας του ASD με ζητήματα διατροφής. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τη θετική επίδραση σύγχρονων διατροφικών προσεγγίσεων στην αντιμετώπιση των νευροψυχολογικών προβλημάτων των ASD παιδιών, αποβλέποντας στην ενδυνάμωση της λειτουργικότητάς τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τέτοιες διατροφικές στρατηγικές, όπως η GFCF δίαιτα, η κετογονική δίαιτα, η πρόσληψη κουρκουμίνης, το γάλα καμήλας και τα προβιοτικά, λειτουργούν ευεργετικά στην αντιμετώπιση των γαστρεντερικών διαταραχών και των τροφικών αλλεργιών, που επιτείνουν την εκδήλωση νευροσυμπεριφορικών συμπτωμάτων. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι θεραπευτικές διατροφικές παρεμβάσεις, που βασίζονται στην επαρκή πρόσληψη θρεπτικών συστατικών, αποβλέποντας στη βέλτιστη ανάπτυξη των ASD παιδιών και λαμβάνουν χώρα υπό ιατρική παρακολούθηση και αξιολόγηση, δύνανται να βελτιώσουν την κλινική και κοινωνική εικόνα τους, εξασφαλίζοντάς τους καλύτερη ποιότητα ζωής.

Λέξεις-Κλειδιά: διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, μικροβίωμα εντέρου διατροφικές προσεγγίσεις, GFCF δίαιτα

Abstract

Autism is a complex neurodevelopmental disorder that is caused by brain dysfunction and manifests itself in early childhood. In recent years as more and more research focuses on the interaction of the gut microbiome with the neurological function of the brain the interest now turns to the correlations of the ASD pathopsychology with nutritional issues. The aim of the research is to examine the positive impact of current nutritional approaches in addressing the neurological problems of the ASD children, with a view to strengthening their functionality. The findings showed that such nutritional strategies, as the GFCF diet, ketogenic diet, curcumin intake, camel milk and probiotics, work well in treating gastrointestinal disorders and food allergies that increase the onset of neurological symptoms. In conclusion, therapeutic nutritional interventions, based on adequate nutrient intake, aiming at the optimal growth and development of ASD children and taking place under medical supervision and evaluation, can improve their clinical and social image, ensuring a better quality of life.

Keywords: autism spectrum disorder, gut microbiota, nutritional approaches, GFCF diet

Οριοθέτηση της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού

Ο όρος αυτισμός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Paul Eugen Bleuler (1912) για να περιγράψει τα συμπτώματα της σχιζοφρένειας (Robea et al., 2020), ενώ λίγες δεκαετίες αργότερα, από τον ψυχολόγο Leo Kanner (1943) και τον παιδίατρο Hans Asperger (1944), προκειμένου να χαρακτηρίσουν τα κοινωνικά απομονωμένα παιδιά, που παρουσίαζαν συγκεκριμένες στερεοτυπίες και ρουτίνες, καθώς και προβλήματα στο λόγο τους (Nash, & Bonesteel, 2002).'

Το 2013, η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία αναθεωρώντας το DSM-V, αντικατέστησε τις διαγνωστικές υποομάδες -αυτισμός, σύνδρομο Asperger, άτυπος αυτισμός- με τον όρο <<Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού>> ως τη μοναδική διάγνωση, για να περιγράψει τα άτομα εκείνα που παρουσιάζουν ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (Robea et al., 2020). Επιπλέον, είναι συνηθισμένες οι συννοσηρότητες σε αυτό τον πληθυσμό, όπως διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, προβλήματα διαχείρισης άγχους και συμπεριφοράς, δυσκολίες στη (μη) λεκτική επικοινωνία, που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Van De Sande, et al, 2014; Yates & Le Couteur, 2016), ενώ μία από τις πιο συχνά αναφερόμενες είναι οι γαστρεντερικές διαταραχές (Berry et al., 2015; Settanni et al., 2021).

Πολλοί μελετητές αναφέρουν ότι αποτελεί μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που προκαλείται από δυσλειτουργίες του εγκεφάλου, ενώ άλλοι θεωρούν πως είναι μία γενετική διαταραχή, η οποία πυροδοτείται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η νευροτοξικότητα από τη χρήση εντομοκτόνων και υδραργύρου (Bernard et al., 2000; Cekici & Sanlier 2019). Σε κάθε περίπτωση, συνιστά ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που συνδιαμορφώνεται από γενετικά αίτια, αυτοάνοσους παράγοντες, νευρολογικά αίτια, μεταβολικές διαταραχές, επιγενετικές αλλοιώσεις, που επηρεάζονται από περιβαλλοντικές και διατροφικές παραμέτρους (Kolevzon et al., 2007).

Τις τελευταίες δεκαετίες, εμφανίζει πολύ υψηλό επιπολασμό (11,3 στα 1000 άτομα) και απαντά κυρίως στον ανδρικό πληθυσμό με συχνότητα 4:1 (Mari-Bauset, et al., 2014; Zurita et al., 2020). Αυτή η δυσαναλογία εξηγείται από το γεγονός ότι διάφορες ξενοβιοτικές ουσίες, όπως οι μυκοτοξίνες, η φουμοσίνη B1 και τα οπιοειδή πεπτίδια, εμφανίζουν αυξημένη παρουσία στο πλάσμα των ανδρών, προκαλώντας αύξηση της διαπερατότητας του εντέρου και ακολούθως βλάβες στη λειτουργία του, που σχετίζονται άμεσα με την εκδήλωση του ASD (Cekici & Sanlier, 2019).

Γαστρεντερικά προβλήματα- Τροφικές αλλεργίες- Διατροφικές συνήθειες

Για πολλά χρόνια, τα προβλήματα σίτισης και διατροφής, θεωρούμενα ως δευτερευούσης σημασίας αιτίες, δεν απασχολούσαν την επιστημονική κοινότητα, η οποία, μόλις από το 1995, άρχισε να εξετάζει τη θεραπευτική λύση των διατροφικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της συμπτωματολογίας στα παιδιά με ASD (Αργυριάδης και συν., 2013). Πλέον, είναι καλά τεκμηριωμένο ότι η διατροφή αποτελεί βασικό παράγοντα που ρυθμίζει τη συντήρηση, την ωρίμανση και την ποικιλομορφία του μικροβιώματος του εντέρου, το οποίο φαίνεται να ευθύνεται για τις γαστρεντερικές διαταραχές, την εντερική ομοιοστάση και τη νευρολογική λειτουργία του εγκεφάλου, ενώ οι όποιες αλλαγές στον άξονα του μικροβιώματος του εντέρου και του εγκεφάλου φαίνεται να συνδέονται με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως το ASD (Berding & Donovan, 2016; Settanni et al. 2021; Zurita et al., 2020). Έτσι, οι Cekici & Sanlier (2019) επισήμαναν ότι η διατροφική κατάσταση, η επιλεκτικότητα στις τροφές, οι γαστρεντερικές διαταραχές και οι μεταβολικές ανωμαλίες επιτείνουν ακόμη περισσότερο τη συμπτωματολογία του ASD.

Ειδικότερα, τα παιδιά με ASD υποφέρουν συνήθως από γαστρεντερικές διαταραχές και τροφικές αλλεργίες, οι οποίες οφείλονται στην καζεΐνη και τη γλουτένη, που λαμβάνονται μέσω συγκεκριμένων τροφών (Hsu et al., 2009) και ευθύνονται για την κακή απορρόφηση, δυσλειτουργία, μικροβιακή υπερανάπτυξη και εντερική διαπερατότητα, που παρουσιάζεται συχνότερα σε αυτά (Van De Sande, et al., 2014), ενισχύοντας τη νευρικότητα και την επιθετικότητά τους και προκαλώντας γενικότερα αποδιοργάνωση της συμπεριφοράς τους. Αναλυτικότερα, οι Valicenti - McDermott et al. (2006) έδειξαν ότι το 70% των παιδιών με ASD είχαν γαστρεντερικά προβλήματα σε σχέση με το 28% των TD παιδιών που μελέτησαν, ενώ οι Campbell et al. (2009) ανέφεραν ότι τέτοια προβλήματα παρατηρήθηκαν στο 43% των ASD παιδιών σε σχέση με το 4% των TD αδελφών τους (Buie, 2013). Εξάλλου, και οι Hafid & Ahami (2018) απέδειξαν ότι η έντονη δυσφορία που νιώθουν επανειλημμένα, προκαλεί προβληματική συμπεριφορά, διάσπαση προσοχής και εκρήξεις θυμού. Επιπλέον, επειδή η γαστρεντερική οδός ρυθμίζει την απορρόφηση των θρεπτικών συστατικών, οι συναφείς διαταραχές δύνανται να προκαλέσουν ανεπάρκεια μακροθρεπτικών και μικροθρεπτικών συστατικών, ενώ δεν είναι σαφές αν εμφανίζονται ή επιτείνονται, λόγω της διατροφικής επιλεκτικότητάς τους (Robea et al., 2020).

Επιπροσθέτως, οι Crook et al (1961) απέδειξαν ότι οι τροφικές αλλεργίες μπορεί να προκαλέσουν νευρολογικά συμπτώματα στα παιδιά με ASD, τα οποία ενδεχομένως αποτελούν εξωτερική εκδήλωση της ευαισθησίας στη γλουτένη (Buie, 2013), ενώ και οι Berding & Donovan (2016) αναφέρουν ότι το 90% των παιδιών με ASD εμφανίζει προβληματικές διατροφικές συμπεριφορές και τροφικές αλλεργίες, εξαιτίας της κατανάλωσης γαλακτοκομικών, ξηρών καρπών και φρούτων, με αποτέλεσμα την απόρριψή τους.

Επιπλέον, συνηθισμένα είναι τα διατροφικά μοτίβα των παιδιών με ASD, που αναφέρονται στην επιλεκτική προτίμηση πολύ συγκεκριμένων τροφών, λόγω της υφής, του χρώματος, της οσμής ή της παρουσίας. Συνεπώς, καταναλώνουν ένα περιορισμένο σύνολο τροφών που συνίσταται στη υψηλή πρόσληψη μιας ή κάποιων συγκεκριμένων τροφών (επεξεργασμένα τρόφιμα, σνακ, γλυκά) και στη απόρριψη αρκετών ομάδων τροφών (φρούτα, λαχανικά), με αποτέλεσμα να προσλαμβάνουν λιγότερες πρωτεΐνες και λίπος και πολλούς υδατάνθρακες και συνήθως να είναι παχύσαρκα ή υπέρβαρα. Έτσι, αυξάνουν τον κίνδυνο ανεπάρκειας θρεπτικών συστατικών, διατροφικών ελλειμμάτων και επακόλουθων προβλημάτων υγείας (Berry et al., 2015; Neumeyer et al., 2018).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Zurita et al. (2020) παρατήρησαν ότι τα παιδιά με ASD που μελέτησαν, λάμβαναν σημαντικά λιγότερο ασβέστιο, σίδηρο, μαγνήσιο, φώσφορο, σελήνιο, βιταμίνη A, D και E, αρκετές βιταμίνες B και φυλλικό οξύ από τα TD παιδιά, λόγω των

γαστρεντερικών προβλημάτων, των τροφικών αλλεργιών και της διατροφικής επιλεκτικότητάς τους. Παρόμοιες ελλείψεις εντόπισαν και οι Cekici & Sanlier (2019) εξηγώντας ότι η φλεγμονή στο έντερό τους εμποδίζει τη απορρόφηση αυτών των στοιχείων, καθιστώντας αναγκαία τα συμπληρώματα βιταμινών και ανόργανων στοιχείων. Ανάλογα ήταν και τα πορίσματα των Neumeyer et al. (2018), στη μελέτη τους σε αγόρια με ASD, ωστόσο παρατήρησαν ότι και μετά τη λήψη βιταμινών, οι ελλείψεις διατηρήθηκαν στο σελήνιο και τη ριβοφλαβίνη, καθώς και σε δύο ακόμη μέταλλα, σημαντικά για την ανάπτυξη των οστών, το ασβέστιο και το φώσφορο, που λαμβάνονται συνήθως από ζωικές πρωτεΐνες, κυρίως γαλακτοκομικά προϊόντα. αιτιολογώντας τη χαμηλότερη οστική πυκνότητα. Εξάλλου, η λήψη βιταμινών και πολυβιταμινών προτείνεται από τους Van De Sande et al. (2014), καθώς βελτιώνονται οι παλινδρομήσεις, η υπερκινητικότητα, η επιθετική συμπεριφορά τους και η δυσκολία αυτοέκφρασης, αλλά και από τους Robea et al. (2020), οι οποίοι διατείνονται ότι τα χαμηλά επίπεδα βιταμινών B1, B6, B12, A και C ευθύνονται για τη μειωμένη πνευματική ικανότητα, την καθυστερημένη ανάπτυξη και την μεγαλύτερη ευπάθεια στις φλεγμονές παιδιών και εφήβων με ASD.

Πολλές ακόμη έρευνες αναφέρουν ότι οι γονείς ανήσυχτοι, τους παρέχουν συμπληρώματα βιταμινών, που όμως, δεν αποκαθιστούν πολλές από αυτές τις ανεπάρκειες (Berding & Donovan, 2016; Hyman et al., 2016).

Αρκετές επίσης ανωμαλίες του μεταβολισμού εντοπίζονται στα παιδιά με ASD όπως το οξειδωτικό στρες, η χαμηλή συγκέντρωση αμινοξέων στο πλάσμα και η μεθυλίωση.

Πιο συγκεκριμένα, οι Pangborn & Baker (2001) εντόπισαν στην ανάλυση των ούρων των ASD παιδιών χαμηλά ποσοστά αμινοξέων, όπως η ταυρίνη, η λιθίνη, η φαινυλαλανίνη και η μεθειονίνη και σε μικρότερο βαθμό, τυροσίνη, λευκίνη, γλουταμίνη, βαλίνη και ασπαραμίνη και αυξημένα επίπεδα γλουταμινικού οξέος, φαινυλαλανίνης, ασπαραγίνης, τυροσίνης και λιθίνης στο αίμα τους. Με βάση τα παραπάνω και μέσω μελετών και παρατήρησης, διαπιστώθηκε ότι η ανεπάρκεια αμινοξέων στα παιδιά με ASD οφειλόταν στη διατροφή τους, που ήταν χαμηλή σε πρωτεΐνες, καθώς και στις πολύ συγκεκριμένες διατροφικές επιλογές (Van De Sande et al., 2014).

Διατροφικές προσεγγίσεις/παρεμβάσεις

Οι ιατρικές, διατροφικές και συμπεριφορικές ιδιαιτερότητες των παιδιών με ASD παρέχουν ερεθίσματα για την ανάπτυξη διατροφικών στρατηγικών, οι οποίες συνίστανται στην εισαγωγή ή/και εξάλειψη κάποιων ομάδων τροφών (Berry et al., 2015).

Εκτενείς έρευνες αποκαλύπτουν ότι το 15-38% των παιδιών με ASD δέχονται διατροφικές παρεμβάσεις (Interactive Autism Network, 2008; Perrin et al. 2012), με πιο διαδεδομένες όσο και αποτελεσματικές τη GFCF δίαιτα, την κετογονική δίαιτα, την πρόσληψη κουρκουμίνης, το γάλα καμήλας και τα προβιοτικά (Berding & Donovan, 2016; Cekici & Sanlier, 2019; Hyman et al., 2016). Υπό αυτό το πρίσμα, οι Whiteley et al. (2013) κάνουν λόγο για σαφή επίδραση της διατροφής στο φαινότυπο του ASD, ενώ αντίθετα, ο Sponheim (1991) δεν παρατήρησε θετική διατροφική επίδραση στα παιδιά με ASD που μελέτησε, αλλά περαιτέρω προβλήματα στη συμπεριφορά τους (Mari-Bauset et al., 2014).

Καταρχάς, η πιο περιοριστική θεωρείται η GFCF δίαιτα, που δεν περιλαμβάνει προϊόντα με γλουτένη (βρίσκεται στο σιτάρι, κριθάρι, σίκαλη) και καζεΐνη (βρίσκεται στα γαλακτοκομικά προϊόντα αγελαδινού γάλακτος) (Berry et al., 2015; Blackwell & Niederhauser, 2003; Hyman et al., 2016), τα οποία ευθύνονται για τη δράση εξορφινών πεπτιδίων, που προκαλούν γαστρεντερικές και συμπεριφορικές διαταραχές στα ASD άτομα (Mari-Bauset et al., 2014).

Επειτα, με την κετογονική δίαιτα, μέσω της περιορισμένης πρόσληψης πρωτεϊνών, υψηλού λίπους και καθόλου υδατανθράκων, μειώνεται η γλυκόζη στον ορό του αίματος, βελτιώνοντας σημαντικά τις διαταραχές του μεταβολισμού στα ASD παιδιά.

Η δίαιτα με κουρκουμίνη έχει επίσης θετικές επιπτώσεις στην απομείωση των

συμπτωμάτων της διαταραχής, καθώς αυξάνει τα ενδοκυτταρικά επίπεδα, αποκαθιστά φλεγμονές και βλάβες από βαρέα μέταλλα, αποτοξινώνοντας το ήπαρ.

Το γάλα καμήλας περιέχει προστατευτικές πρωτεΐνες και ένζυμα, που μειώνουν το οξειδωτικό στρες, το οποίο αποτελεί μέρος της αιτιολογίας του ASD, με εμφανή αποτελέσματα στην συμπεριφορά και την κοινωνική προσέγγιση του ατόμου.

Επιπροσθέτως, ένας όγκος βιβλιογραφίας συνδέοντας το διαφορετικό μικροβίωμα του εντέρου με το ASD, κατέδειξε ότι μία δίαιτα με προβιοτικά και χωρίς ζάχαρη βελτιώνει σημαντικά τη βλεμματική επαφή, τη διάδραση με άλλα άτομα, την ικανότητα να ακολουθούν οδηγίες και να παρουσιάζουν συναισθηματική ανταπόκριση.

Επιπλέον, δεδομένου ότι η μείωση των προβιοτικών στο έντερο επιδρά κατασταλτικά στην παραγωγή και σύνθεση των βιταμινών, καθίσταται απαραίτητη η λήψη τους μέσα από συμπληρώματα διατροφής, καθώς συμβάλλουν στη μείωση της δυσπεψίας, της διάρροιας και των ενοχλήσεων του εντέρου. Πολύ σημαντική είναι επίσης η λήψη συμπληρωμάτων με ω-3 λιπαρά οξέα και αμινοξέα, που επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη, την αντίληψη, τη μάθηση και τη συμπεριφορά των ASD παιδιών (Αργυριάδης και συν., 2013; Berding & Donovan, 2016; Van De Sande et al., 2014).

Από την άλλη μεριά, θα πρέπει να απομακρύνουν από τη διατροφή τους τα πρόσθετα τροφίμων, όπως συντηρητικά, χρωστικές ουσίες, τεχνητά γλυκαντικά, φρουκτόζη, λόγω της υψηλής περιεκτικότητάς τους σε υδράργυρο (Cekici & Sanlier, 2019).

Δεδομένων, βεβαίως, των χαρακτηριστικών της διαταραχής, τέτοιες δίαιτες συνεπάγονται αλλαγές στη διατροφική συμπεριφορά των παιδιών, ενώ παράλληλα, τα εξατομικευμένα διατροφικά προγράμματα πιθανόν να επιφέρουν κοινωνική απομόνωση, κοινωνικό στιγματισμό, απόρριψη, περιθωριοποίηση και βιοϊατρικές παρενέργειες (Marí-Bauset et al., 2014).

Συγχρόνως, τα πορίσματα άλλων ερευνών κατέδειξαν ότι ένα ποσοστό 18,3% δεν είχαν καταφέρει ποτέ σε ειδική διατροφή, κυρίως λόγω της απουσίας επαρκούς επιστημονικής ενημέρωσης και της έλλειψης προγραμμάτων αγωγής - υγείας και επιμόρφωσης. Άλλοι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στη συνέχιση μιας τέτοιας ειδικής διαίτας είναι ότι σε υψηλό ποσοστό οι φροντιστές των ASD ατόμων δεν έχουν θετική άποψη για την αποτελεσματικότητά της ή ακόμη και η έλλειψη χρόνου και διάθεσης για μία τέτοια φροντίδα. Επιπλέον, είναι το οικογενειακό περιβάλλον και οι συντηρητικές κοινωνικοπολιτισμικές πεποιθήσεις, καθώς και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των γονέων που συμμετείχαν σε εφαρμοζόμενα θεραπευτικά διατροφικά προγράμματα. Ακόμη, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, που τους καθιστά δεκτικούς σε εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης αυτής της διαταραχής (Αργυριάδης και συν., 2013). Τέλος, τα ίδια τα ASD παιδιά αντιδρούν επιθετικά στην επιβολή νέων διατροφικών απαιτήσεων, θέτοντας έτσι όρια στην εισαγωγή ή/και την εξάλειψη τροφών από το διατροφικό τους πλάνο, αποθαρρύνοντας τους φροντιστές τους να εφαρμόσουν στην πράξη τις ιατρικές υποδείξεις (Berry et al., 2015).

Η δίαιτα χωρίς γλουτένη και καζεΐνη (GFCF)

Πλήθος ερευνών επισημαίνουν πως το ASD είναι αποτέλεσμα της ατελούς διάσπασης και συνάμα της υπερβολικής απορρόφησης πεπτιδίων με οπιοειδή δράση, τα οποία προέρχονται από τροφές που περιέχουν γλουτένη και καζεΐνη. Ποικίλες μελέτες και βιοχημικοί έλεγχοι έδειξαν ότι στα ASD άτομα ανιχνεύονται αυξημένα επίπεδα τέτοιων πεπτιδίων στα ούρα τους, ενώ άλλες μελέτες διατείνονται τη βελτίωση των συμπτωμάτων της διαταραχής μέσα από τη GFCF δίαιτα (Whiteley et al., 1999), στην οποία συνήθως καταφεύγουν οι γονείς (Blackwell & Niederhauser, 2003).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Bernard et al. (2000) και οι Cekici & Sanlier (2019) παρείχαν στοιχεία

ότι η GFCF δίαιτα είναι ευεργετική για τα άτομα αυτά, καθώς η γλουτένη και τα πεπτίδια της καζεΐνης προκαλούν μη φυσιολογική παραγωγή κυτοκινών, που ευθύνονται για βλάβες στο ανοσολογικό και το κεντρικό νευρικό σύστημα, ενώ στην περίπτωση που δεν μεταβολίζονται επαρκώς, δύνανται να μετατραπούν σε οπιοειδή πεπτίδια, που ευθύνονται για αλλοιώσεις στο μηχανισμό της νευροδιαμόρφωσης στο κεντρικό νευρικό σύστημα, γαστρεντερική φλεγμονή και τροφική αλλεργία.

Πιο συγκεκριμένα, οι Reichelt et al. (1998) έδειξαν ότι πεπτίδια καζομορφίνης, που υπάρχουν στο γάλα και γλιαδομορφίνης, που υπάρχουν σε τροφές με γλουτένη, βρέθηκαν στα ούρα ασθενών με σχιζοφρένεια και ASD, ενώ όπως υποστήριξαν οι Shattock et al. (1990) στη σχετική μελέτη τους, αυτά τα πεπτίδια ταίριαζαν με δείκτες οπιοειδών και είχαν επιδράσεις στο κεντρικό νευρικό σύστημα (Buie, 2013).

Κάποια από αυτά, που παράγονται από το γάλα, όπως οι β - καζομορφίνες (BCMs) και συγκεκριμένα η β- καζομορφίνη 7 (BCM7) δύναται να διαπεράσει τον εντερικό φραγμό και να προκαλέσει βιολογικά αποτελέσματα, μέσω των υποδοχέων των οπιοειδών του ανοσοποιητικού και νευρικού συστήματος, ενώ εργαστηριακές μελέτες έδειξαν ότι μπορεί να μεταβάλλει τον πολλαπλασιασμό των λεμφοκυττάρων και να προκαλέσει φλεγμονή στο γαστρεντερικό σύστημα.

Τα οπιοειδή πεπτίδια εντοπίζονται στο γάλα των βοοειδών, το μητρικό γάλα και σε πολλά γαλακτοκομικά προϊόντα και, όπως φαίνεται, υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες, από τους οποίους εξαρτάται η συγκέντρωσή τους στο ανθρώπινο σώμα. Τέτοιοι είναι η περιεκτικότητά τους στα τρόφιμα, η απελευθέρωσή τους κατά τη διάρκεια της πέψης των τροφών και η δραστηριότητα της προλίνης διπεπτιδυλικής πεπτιδάσης- 4 (DPP IV). Σύμφωνα με έρευνες, οι BCMs αδρανοποιούνται, κάτω από την επίδραση του ενζύμου DPP IV, ενώ η ανεπάρκειά του ή η χαμηλή δραστηριότητά του θεωρείται ως πιθανή αιτία, αφενός των υψηλών επιπέδων των οπιοειδών στα ASD άτομα και αφετέρου για ένα εξασθενημένο ανοσοποιητικό σύστημα. Τα οπιοειδή πεπτίδια, που προέρχονται από το γάλα, μπορεί να οδηγήσουν σε δυσλειτουργίες στο έντερο, μειωμένη πρωτεολυτική δραστηριότητα και αυξημένη διαπερατότητα στον εντερικό φραγμό, που μαζί με τα χαμηλά επίπεδα των κυκλοφορικών πεπτιδών και την αυξημένη διαπερατότητα του αιματοεγκεφαλικού φραγμού οδηγούν σε συσώρευσή τους στο αίμα και τον εγκέφαλο. Συνεπώς, μια διατροφή με υψηλή περιεκτικότητα σε πρωτεΐνη, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της συγκέντρωσης της BCM7, τόσο στον ορό αίματος όσο και στα ούρα των ASD παιδιών. Η κατανάλωση τροφών με BCM7 από παιδιά με ASD προκαλεί γαστρεντερικά προβλήματα, όπως διαταραχές του βλεννογόνου του εντέρου, δυσλειτουργίες στη διαπερατότητά του και αλλοιώσεις στην εντερική μικροχλωρίδα. Χρόνια έκθεση σε υψηλά επίπεδα καζομορφινών, που προέρχονται από το γάλα των βοοειδών, μπορεί να οδηγήσει σε δυσλειτουργίες από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού ή ακόμη να προκαλέσουν και ASD, διότι αυτά τα πεπτίδια αλληλεπιδρούν με υποδοχείς οπιοειδών.. Η μη λήψη οπιοειδών πεπτιδίων από το γάλα μπορεί να συμβάλει στη μείωση της πεπτιδουρίας των ASD παιδιών, στην ενίσχυση του ανοσοποιητικού συστήματος, στη βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης και της κοινωνικότητάς τους.

Από την άλλη μεριά, το ένζυμο DPP IV σχετίζεται με την καλή κατάσταση του ανοσοποιητικού συστήματος και με αντιφλεγμονώδεις διεργασίες και συμβάλλει στην υποβάθμιση των οπιοειδών πεπτιδίων, που προέρχονται από το γάλα.

Επίσης, συμμετέχει σε ποικίλες διεργασίες όπως η διέγερση του νευρικού συστήματος και ασκεί καθοριστική λειτουργία στην μεταβολική ομοιόσταση, όπως η έκκριση ή η καταστολή ινσουλίνης, που εξαρτάται από τη γλυκόζη.

Ανεπάρκεια ή χαμηλή ενζυμική δραστηριότητα του ενζύμου DPP IV θεωρείται ως πιθανή αιτία για την ύπαρξη υψηλών επιπέδων οπιοειδών σε ασθενείς με ASD, καθώς και για την επιδείνωση των συμπτωμάτων τους.

Η βιολογική όμως λειτουργία του ενζύμου DPP IV διαφαίνεται, όχι μόνο από την ενζυμική

δραστηριότητά του, αλλά και από τη συγκέντρωσή του στον ορό αίματος. Η BCM7, σε αυξημένα ποσοστά στον ορό του αίματος, μπορεί να επιδράσει στην έκφραση του ενζύμου DPP IV και να ευθύνεται για διάφορα παθολογικά αίτια, όπως φλεγμονές και η έκκριση κυτοκινών. Επομένως, μία διατροφή χωρίς καζεΐνη και οπιοειδή πεπτίδια, που προέρχονται από το γάλα συμβάλλει καθοριστικά στην ρύθμιση της περιεκτικότητας του ενζύμου DPP IV σε ASD άτομα (Jarmołowska et al., 2019).

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν κάποιες μελέτες που παρέχουν στοιχεία ότι οι εξορφίνες (εξωγενή νευροπεπτίδια, όπως οι γλουτομορφίνες από τη γλουτένη και οι β-καζομορφίνες από την καζεΐνη) έχουν χαμηλή χημική συγγένεια με υποδοχείς οπιοειδών και ότι τα αμινοξέα, που υπάρχουν στις διατροφικές πρωτεΐνες, λειτουργούν ανταγωνιστικά στους υποδοχείς οπιοειδών.

Παράλληλα, πειράματα που έλαβαν χώρα δεν απέδειξαν πολύ υψηλή συγκέντρωση αυτών των οπιοειδών πεπτιδίων στο πλάσμα του νευρικού συστήματος των ASD ασθενών, ενώ κατά την ανάλυση των ούρων τους, με σύγχρονες εξειδικευμένες μεθόδους, δεν εντοπίστηκαν ουρικά οπιοειδή πεπτίδια (Marí-Bauset et al., 2014).

Επιπλέον, επισημαίνεται ότι ακολουθώντας μία διατροφή χωρίς γλουτένη και καζεΐνη, για να αντιμετωπίσουν τα γαστρεντερικά συμπτώματα, είναι πιθανές αρνητικές επιπτώσεις για την υγεία τους, καθώς η αποφυγή των σιτηρών (γλουτένης) ισοδυναμεί με έλλειψη βιταμινών του συμπλέγματος B και φυτικών ινών, ενώ η αποφυγή των γαλακτοκομικών (καζεΐνης) με έλλειψη βιταμίνης D (Hsu et al., 2009; Hyman et al., 2012). Αρκετοί μελετητές επισημαίνουν, ότι ένα μακροχρόνιο διατροφικό πλάνο χωρίς γλουτένη οδηγεί σε ανεπάρκεια φυλλικού οξέος και βιταμίνης B6 και υψηλότερα επίπεδα ομοκυστεΐνης, χαμηλότερη συγκέντρωση αμινοξέων και τρυπτοφάνης. Άλλες μελέτες κατέδειξαν τα χαμηλά επίπεδα ασβεστίου σε αυτά τα παιδιά, λόγω της διατροφής χωρίς καζεΐνη και βραδύτερη ανάπτυξη των οστών, ενώ και οι Neumayer et al. (2013) έκαναν λόγο για χαμηλότερη οστική πυκνότητα. Ομοίως, οι Mariani et al. (1998) αναφέρονται σε χαμηλότερες προσλήψεις ασβεστίου, σιδήρου, φυτικών ινών και υδατανθράκων, λόγω της διατροφής χωρίς γλουτένη, αλλά και σε υψηλότερα ποσοστά πρωτεϊνών και λιπιδίων (Marí-Bauset et al., 2014).

Συνεπώς, από τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών προκύπτει ότι οι απόψεις της επιστημονικής κοινότητας δίστανται, εφόσον κάποιοι επιχειρηματολογούν υπέρ μιας δίαιτας χωρίς γλουτένη και καζεΐνη, που βελτιώνει τη συμπεριφορά των παιδιών με τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, ενώ πολλοί είναι και εκείνοι που θεωρούν ότι μια τέτοια διατροφή μπορεί να ευθύνεται για την έλλειψη σημαντικών διατροφικών στοιχείων από τον οργανισμό τους και γι' αυτό δεν συνίσταται.

Ακολουθώντας, οι Hediger et al. (2008) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ASD που ακολουθούσαν διατροφή χωρίς καζεΐνη, είχαν μειωμένο πάχος φλοιού των οστών, ενώ αντίθετα, ο Cornish (2002) δεν παρατήρησε έλλειψη ασβεστίου σε ανάλογη περίπτωση, ούτε μεγαλύτερη έλλειψη θρεπτικών συστατικών.

Αρκετοί μελετητές πάλι διαπίστωσαν ότι από τα παιδιά με ASD μόνο αυτά με γαστροοισοφαγικά προβλήματα και υψηλή συγκέντρωση ουροποιητικών πεπτιδίων ανταποκρίθηκαν θετικά στη GFCF δίαιτα και συνεπώς, πρέπει να χρησιμοποιείται συστηματικά μόνο για αυτά (Hafid & Ahami, 2018).

Σε συμφωνία με τις δύο διαφορετικές οπτικές είναι και τα αποτελέσματα της μελέτης, στην οποία εξετάστηκαν συγκριτικά παιδιά από το Δίκτυο Θεραπείας του Αυτισμού (ATN) στη Β. Αμερική με παιδιά από το γενικό πληθυσμό, με βάση τα δεδομένα της Έρευνας της Εθνικής Υγείας και Διατροφής (NHNES) στην Αμερική και έδειξαν ότι η πρόσληψη μακροθρεπτικών συστατικών ήταν ανάλογη με την ηλικία τους. Σχετικά όμως με τα μικροθρεπτικά συστατικά, η βιταμίνη D ήταν σε πολύ χαμηλά ποσοστά σε πολύ μεγάλο αριθμό ASD παιδιών, ενώ παρατηρήθηκε και ανεπάρκεια στις βιταμίνες A και C, σε ψευδάργυρο και φώσφορο. Επίσης, τα παιδιά αυτά είτε ακολουθούσαν ειδικές δίαιτες είτε

όχι, κατανάλωσαν παρόμοια ποσά θρεπτικών συστατικών, που ήταν ανάλογα με το βάρος τους. Ωστόσο, πολλά παιδιά είχαν προσλήψεις θρεπτικών συστατικών πάνω από το επιτρεπόμενο όριο, όπως χαλκό, βιταμίνη Α, ψευδάργυρο, μαγνήσιο και φυλλικό οξύ, καθώς οι γονείς παρακολουθώντας στενά τη διατροφή τους, τούς παρείχαν συμπληρώματα βιταμινών (Hyman et al., 2012).

Παρά τις όποιες επιφυλάξεις, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι σε ποσοστό 80% παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση ακολουθώντας τη GFCF δίαιτα. Μάλιστα, οι Reichelt et al. (2003) επεσήμαναν ότι 13/15 άτομα με ASD βελτίωσαν σημαντικά τη συμπεριφορά, το γνωστικό επίπεδο, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την κοινωνικότητά τους μετά τον περιορισμό της γλουτένης και της καζεΐνης για ένα χρόνο (Mari-Bauset et al., 2014). Συνεπώς, θεωρείται ότι η GFCF δίαιτα συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του πεπτικού τους συστήματος και στον περιορισμό των συμπτωμάτων της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού σε ικανοποιητικό βαθμό και γι' αυτό θα πρέπει να ξεκινά η εφαρμογή της όσο το δυνατό νωρίτερα (Hsu et al., 2009).

Συμπεράσματα

Γίνεται αντιληπτό ότι, καθώς τα αίτια όπως και τα συμπτώματα της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού εξετάζονται ακόμη, ενώ συγχρόνως παρουσιάζει δραματική αύξηση στα παιδιά, μελετώνται διαρκώς νέες θεραπευτικές παρεμβάσεις.

Επιπλέον, θεωρείται αδιαμφισβήτητο ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση του μικροβιώματος του εντέρου και της λειτουργίας του εγκεφάλου με την εκδήλωση του ASD και ότι τα διατροφικά πρότυπα αυτών των παιδιών επηρεάζουν τη σύνθεση του μικροβιώματος του εντέρου τους, που διαφέρει σημαντικά από τα TD παιδιά.

Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι οι προαναφερθείσες διατροφικές παρεμβάσεις, που πρέπει να αντιμετωπίζονται ως εναλλακτικές/συμπληρωματικές θεραπείες υπό την καθοδήγηση κάποιου εμπειρογνώμονα, είναι πολύ αποτελεσματικές, όπως φάνηκε τουλάχιστον από το 1/3 των ατόμων με ASD, που ακολούθησαν κάποια από αυτές.

Εντούτοις, δεν αρκούν μεμονωμένες μελέτες περίπτωσης ώστε να εφαρμοστεί καθολικά μία διατροφική στρατηγική, αλλά απαιτούνται εκτενείς έρευνες, που θα εξετάζουν σε ποιο βαθμό σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση του μικροβιώματος του εντέρου, ώστε να συμβάλλει στην πρόληψη ή την απομείωση των συμπτωμάτων του ASD.

Από την άλλη μεριά, έχουν εκφραστεί αμφιβολίες για την ασφάλεια μιας διατροφής αποκλεισμού της γλουτένης και της καζεΐνης, σχετικά με την υγεία των ατόμων, που την ακολουθούν, συνεκτιμώντας τις θετικές και αρνητικές συνέπειές της.

Ακόμη, επειδή, δεν παρέχονται επαρκή στοιχεία, που να στηρίζουν τη θεωρία των οπιοειδών, οι δίαιτες αποκλεισμού πρέπει να συνιστώνται μόνο όταν υπάρχει διάγνωση για δυσανεξία ή τροφική αλλεργία και να μην αποτελούν αυτόνομη θεραπευτική παρέμβαση, ενώ στην περίπτωση που είναι επιβεβλημένες, χρήζουν στενής ιατρικής παρακολούθησης, και συνεχούς αξιολόγησης των αποτελεσμάτων τους. Συνεπώς, ο κλινικός γιατρός, σε συνεργασία με την οικογένεια, λαμβάνοντας υπόψη του τη γενική ιατρική κατάσταση του παιδιού θα αποφασίσει πώς θα διαχειριστεί προσφορότερα το θέμα της διατροφής του, παρέχοντας μια ισορροπημένη και συγχρόνως θεραπευτική δίαιτα.

Αναφορικά με τις θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των ASD ατόμων, κάποιοι μελετητές υποδεικνύουν ότι αυτές ενδεχομένως να αποδίδονται σε άλλους παράγοντες, όπως στη διαρκή εξελικτική πορεία του παιδιού, σε μία συγκεκριμένη θεραπεία για τη συμπεριφορά ή στη λήψη εικονικού φαρμάκου (placebo), παρά στη GFCF δίαιτα.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, πληθώρα ερευνών τονίζουν τη σημασία μιας σωστής διατροφής, που διασφαλίζεται μέσα από μία ποικιλία τροφών για την επαρκή πρόσληψη σε μακρο- και μικροθρεπτικά συστατικά, ως την πιο αποτελεσματική μέθοδο και παρέμβαση στην πρόληψη

και τη θεραπεία των συμπτωμάτων του ASD.

Καταλήγοντας, η όποια διατροφική αξιολόγηση και παρέμβαση, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, πρέπει να γίνεται εξατομικευμένα και να είναι προσαρμοσμένη στις διατροφικές προκλήσεις και την μεγάλη ανομοιογένεια αυτού του πληθυσμού.

Βιβλιογραφία

- Αργυριάδης, Α., Αργυριάδη, Α. και Μαρβάκη, Χ. (2013). Θέσεις και στάσεις των φροντιστών παιδιών με αυτισμό σχετικά με τις ειδικές δίαιτες και την αποτελεσματικότητά τους. *Νοσηλευτική*, 52 (2), 147-158. <http://hdl.handle.net/11400/5769>
- Berding K, Donovan SM. (2016). Microbiome and nutrition in autism spectrum disorder: current knowledge and research needs. *Nutrition reviews*, 74(12):723-736. doi: 10.1093/nutrit/nuw048.
- Berry, R. C., Novac, P., Withrow, N., Feucht, S., Criado, K. K., Sharp, W. G. (2015). Nutrition Management of Gastrointestinal Symptoms in Children with Autism Spectrum Disorder: Guideline from an Expert Panel. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 115(12), 1919-1927. [:https://doi.org/10.1016/j.jand.2015.05.016](https://doi.org/10.1016/j.jand.2015.05.016)
- Bernard, S., Enayati, A., Binstock, T., Roger, H., Redwood, L. & McGinnis, W. (2000). Autism: A unique type of mercury poisoning. *ARC Research*.
- Blackwell, J. & Niederhauser, C. (2003). Diagnose and manage autistic children. *The Nurse Practitioner*, 28(6), 36–43.
- Buie, T. (2013). The Relationship of Autism and Gluten. *Clinical Therapeutics*, 35(5), 578-583. <https://doi.org/10.1016/j.clinthera.2013.04.011>
- Cekici, H. & Sanlier N. (2019). Current nutritional approaches in managing autism spectrum disorder: A review. *Nutritional Neuroscience*, 22(3), 145-155. DOI: 10.1080/1028415X.2017.1358481
- Hafid, A. & Ahami, A. O. T. (2018). The Efficacy of the Gluten-free Casein-free Diet for Moroccan Autistic Children. *Current Research in Nutrition and Food Science*, 6(3), 734-741. doi : <http://dx.doi.org/10.12944/CRNFSJ.6.3.1>
- Hsu CL1., Lin CY., Chen Cl., Wang CM & Wong MK., (2009). The Effects of A Gluten and Casein-Free Diet in Children with Autism: A Case Report. *Chang Gung Med J*, 32(4), 459-65.
- Hyman, S. L., Stewart, P. A., Schmidt, B., Cain, U., Lemcke, N., Foley, J. T., & Ng, P. K. (2012). Nutrient intake from food in children with autism. *Pediatrics*, 130 (Suppl 2), S145–S153. doi:10.1542/peds.2012-0900L

- Hyman, S. L., Stewart, P. A., Foley, J., Cain, U., Peck, R., et al. (2016). The Gluten-Free/Casein-Free Diet: A Double-Blind Challenge Trial in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 205-220. DOI:10.1007/s10803-015-2564-9
- Jarmołowska, B., Bukało, M., Fiedorowicz, E., Cieślińska, A., Kordulewska, N.K., Moszyńska, M., Świątecki, A. & Kostyra, E. (2019). Role of Milk-Derived Opioid Peptides and Proline Dipeptidyl Peptidase-4 in Autism Spectrum Disorders. *Nutrients*, 11(87), 1-13. <https://doi.org/10.3390/nu11010087>
- Kolevzon, A., Gross, R., & Reichenberg, A. (2007). Prenatal and Perinatal Risk Factors for Autism: A Review and Integration of Findings. *Arch Pediatr Adolesc Med.* 161(4), 326–333. 10.1001/archpedi.161.4.326
- Mari-Bauset, S., Zazpe, I., Mari-Sanchis, A., Llopis-González, A., & Morales-Suárez-Varela, M. (2014). Evidence of the Gluten-Free and Casein-Free Diet in Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Journal of Child Neurology*, 29(12), 1718–1727. <https://doi.org/10.1177/0883073814531330>
- Nash, J.M. & Bonesteel, A. (2002). The Secrets of Autism. *Time Magazine*.
- Neumeyer, A. M., Cano Sokoloff, N., McDonnell, E. I., Macklin, E. A., McDougale, C. J., Holmes, T. M., Hubbard, J. L., & Misra, M. (2018). Nutrition and Bone Density in Boys with Autism Spectrum Disorder. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 118(5), 865–877. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2017.11.006>
- Robea, M. A., Luca, A. C., & Ciobica, A. (2020). Relationship between Vitamin Deficiencies and Co-Occurring Symptoms in Autism Spectrum Disorder. *Medicina*, 56(5), 245. <https://doi.org/10.3390/medicina56050245>
- Settanni, C. R., Bibbò, S., Ianiro, G., Rinninella, E., Cintoni, M., Mele, M. C., Cammarota G. & Gasbarrini A. (2021). Gastrointestinal involvement of autism spectrum disorder: focus on gut microbiota. *Expert Review of Gastroenterology & Hepatology*. DOI: 10.1080/17474124.2021.1869938
- Van De Sande, M., Van Buul, V., & Brouns, F. (2014). Autism and nutrition: The role of the gut–brain axis. *Nutrition Research Reviews*, 27(2), 199-214. doi:10.1017/S0954422414000110
- Whiteley, P., Rodgers, J., Savery, D., & Shattock, P. (1999). A Gluten-Free Diet as an Intervention for Autism and Associated Spectrum Disorders: Preliminary Findings. *Autism*, 3(1), 45–65. <https://doi.org/10.1177/1362361399003001005>
- Yates, K., & Le Couteur, A. (2016). Diagnosing autism/ autism spectrum disorders. *Paediatrics and Child Health*, 26(12), 513-518. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2016.08.004>

Zurita, M. F., Cárdenas, P. A., Sandoval, M. E., Peña, M. C., Fornasini, M., Flores, N., Monaco, M. H., Berding, K., Donovan, S. M., Kuntz, T., Gilbert J. A. & Baldeón M. E. (2020). Analysis of gut microbiome, nutrition and immune status in autism spectrum disorder: a case-control study in Ecuador. *Gut Microbes*, 11(3), 453-464. DOI: 10.1080/19490976.2019.1662260

Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της χαρισματικότητας

Μαρκέλλα Κουτρομάνου (Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας)

marsi_kou@hotmail.com

Ιωάννα-Μαρία Ξηντάρα (Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας)

xintaraioannamaria@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική εργασία αποπειράται να σκιαγραφήσει τον καθοριστικό ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάδειξη της χαρισματικότητας. Έπειτα από μελέτη σε θεωρίες και έρευνες, παλαιότερες αλλά και πιο σύγχρονες, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της σύναψης θετικών οικογενειακών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, οι οποίες υποστηρίζουν το χαρισματικό παιδί και το ωθούν στην ανάδειξη του χαρίσματός του και συνεπακόλουθα στην σχολική επιτυχία. Ένα συνεκτικό οικογενειακό κλίμα, συνοδευόμενο από έναν πολιτιστικά και πνευματικά ποιοτικό τρόπο ζωής, θα επιφέρει στο χαρισματικό παιδί τα βέλτιστα αποτελέσματα των δυνατοτήτων του. Προσεγγίζεται ακόμη και η μορφή της μονογονεϊκής οικογένειας που όπως διαπιστώθηκε, πέρα από την αρνητική επίδραση που έχει η απουσία ενός γονέα στην πορεία του χαρισματικού παιδιού, υπάρχουν περιπτώσεις που η απώλεια μακροπρόθεσμα δρα προς όφελος του, όσον αφορά τη δημιουργικότητα, την έκφραση και την ανάπτυξη ταλέντου. Επιβεβαιώνεται ότι το οικογενειακό περιβάλλον, τόσο στις πυρηνικές όσο και στις μονογονεϊκές οικογένειες, είναι κυρίαρχης σημασίας για τις επιδόσεις και γενικότερα την ολόπλευρη ανάπτυξη του χαρισματικού παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: Ανατροφή, χαρισματικότητα, οικογενειακό περιβάλλον.

Abstract

This bibliographic work attempts to outline the key role of the family environment in highlighting charisma. After study in theories and research, older but also more modern, its importance is highlighted establishing positive family ties between family members, which support the gifted child and push him to emerge his gift and consequently to school success.

A coherent family atmosphere, accompanied by a culturally and spiritually quality lifestyle, will bring to the charismatic child the best results of its capabilities. Even the single-parent family form is approached which as found, in addition to the negative effect that the absence of a parent has on the course of the charismatic child, there are cases where the loss in the long run acts towards benefit in terms of creativity, expression and development talent. It is confirmed that the family environment, both on traditional family models as well as in single-parent families, is of paramount importance for performance, social ability and overall comprehensiveness development of the gifted child.

Keywords: nurture, giftedness, family environment

Εισαγωγή

Ρόλος οικογένειας

Η οικογένεια αποτελεί έναν από τους βασικότερους οικουμενικούς θεσμούς που συναντάται σε κάθε κοινωνική οργάνωση. Η διαχρονική και βασικότερη λειτουργία της οικογένειας είναι η πρωτογενής κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η ανατροφή που θα λάβει, είναι καθοριστικής σημασίας για το άτομο και η επίδρασή της είναι ορατή σε νοητικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Η διαντίδραση μεταξύ των μελών της οικογένειας, το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί σε συνδυασμό με τις αξίες, τα ήθη και τις στάσεις που διέπουν τους γονείς, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στα παιδιά.

Τύποι οικογενειών

Στην σημερινή εποχή οι οικογένειες διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με ορισμένα κριτήρια, εκ των οποίων σημαντικότερα είναι η δομή και η βάση της όσον αφορά τα μέλη της (πυρηνική, μονογονεϊκή, πολύτεκνη, επανασυγκροτημένη, διευρυμένη, συζυγική, πολυπολιτισμική)

Οικογενειακοί παράγοντες

Σημαντικότεροι οικογενειακοί παράγοντες που συνδέονται με την ανατροφή των παιδιών είναι σύμφωνα με Παπαδάτο και Φουστάνα (2011) :

- Η Ανώτερη Εκπαίδευση των γονέων
- Το επάγγελμα των γονέων
- Το εισόδημα των γονέων
- Η σειρά γέννησης των χαρισματικών παιδιών
- Το οικογενειακό περιβάλλον
- Τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων
- Οι Ευφυείς γονείς
- Αριθμός χαρισματικών παιδιών (Weissler,K.&Landou,E.,1993)

Οικογενειακό περιβάλλον

Για την Ochonogor N.V. (2014), τα συστατικά της συνοχής, της εκφραστικότητας και της σύγκρουσης συγκροτούν την έννοια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι συνεκτικές οικογενειακές σχέσεις είναι συνδεδεμένες με ολική προσαρμογή, ελάχιστα προβλήματα πειθαρχίας ή αυτό-ελέγχου και περισσότερο ευμενής γνωστική ανάπτυξη και σχολική

επιτυχία. Όσον αφορά την συνοχή, αυτή συνδέεται με την αυτοεκτίμηση και την μικρή εμφάνιση άγχους, σύμφωνα με προσωπικές αναφορές. Παράλληλα υποστηρίζεται και η υψηλή ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, όπως εκτιμήθηκε και από τις διδάσκουσες που πήραν μέρος στην έρευνα. Τα χαρισματικά παιδιά φέρουν υψηλή αυτοεκτίμηση και πολύ λιγότερη νευρικότητα, το οποίο τρέφει στους δασκάλους αίσθημα επαγγελματικής επιτυχίας. Ακόμη, βρέθηκε ότι ο χαμηλός αυτοέλεγχος συνδέεται με την οικογενειακή εκφραστικότητα, όπως και ο υψηλός δείκτης αυτοεκτίμησης και η χαμηλή νευρικότητα. Για να απουσιάσει η διαμάχη, τα άτομα πρέπει να προσαρμόζονται και να αναπτύσσονται γνωστικά.

Σύμφωνα με τους Cornell D.G. και Grossberg I.W. (1987), διαπιστώθηκε ότι οι οικογένειες που παρακολουθούν υποστηρικτικό πρόγραμμα για χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν μεγαλύτερη συνοχή και εκφραστικότητα. Αυτά, αφενός προάγουν την υγιή προσωπικότητα και την κυριαρχία υποστηρικτικών σχέσεων και αφετέρου φαίνεται ότι τα μέλη της οικογένειας είναι ανοικτά ως προς την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων. Σημειώθηκε ακόμη ότι εκλείπει ο έλεγχος και οι κανόνες στην ζωή της οικογένειας.

Κύριο Θέμα

Ρόλος της οικογένειας για τα χαρισματικά παιδιά

Σύμφωνα με τον Reichenberg και τη Landou (2009) η διαμόρφωση της ταυτότητας και η εκπαιδευτική ανάπτυξη του χαρισματικού παιδιού βασίζεται κυρίως στους γονείς. Για αυτό τον λόγο, όταν καλούνται να αναθρέψουν ένα ξεχωριστό παιδί, η έλλειψη ετοιμότητας προκαλεί σύγχυση στους γονείς (Colangelo, N. & Dettmann, D.F., 1983). Πολλοί από αυτούς, αναγνωρίζουν την ανάγκη για καθοδήγηση πάνω σε κύρια ζητήματα στα οποία αισθάνονται απροετοίμαστοι.

Σημαντικοί ορισμοί και διευκρινίσεις

Η Χαρισματικότητα σύμφωνα με έρευνες της τελευταίας δεκαετίας, φαίνεται να απασχολεί τόσο την εκπαίδευση, όσο και την ψυχολογία (Τζάλλα, 2018). Η δυσκολία οριοθέτησης του όρου έγκειται σε μια σειρά διαπλεκόμενων βιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων, το οποίο οδηγεί σε ένα ευρύ πεδίο πολυεπίπεδων επιστημονικών θεωρήσεων (Ρίζος, 2011, βλ. Φώτη, 2018). Σύμφωνα με τον Μανωλάκο (2010) τα χαρισματικά παιδιά διακρίνονται από μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, τα οποία υπερβαίνουν κατά πολύ τις επιδόσεις των συνομηλίκων τους. Κατά καιρούς σημειώνονται κάποιοι ορισμοί όπως: προικισμένα, ταλαντούχα, έξυπνα, χαρισματικά, εξαιρετικά, εξέχοντα, ταχείας μάθησης, υψηλών λειτουργιών ή ικανοτήτων άτομα. Συχνά συνοδεύονται από επίθετα ή επιρρήματα λόγου χάρη: ακαδημαϊκά ικανά, νοητικά εξέχοντα, εξαιρετικά ευφυή, ψυχοκοινωνικά χαρισματικά (Ματσαγγούρας, 2008, βλ. Τζάλλα, 2018).

Οι έννοιες της χαρισματικότητας του ταλέντου & της δημιουργικότητας

Εκκινώντας με τον Lewis Terman (1877-1956), υποστήριξε απόλυτα ότι η νοημοσύνη είναι αποκλειστικά και μόνο γενετικό χαρακτηριστικό, το οποίο προσδιορίζεται με αντίστοιχες κλίμακες νοομετρικού ελέγχου. Η πεποίθηση αυτή διατηρήθηκε αρκετά στην ιστορία της επιστήμης και από άλλους επιστήμονες και η χαρισματικότητα αξιολογούνταν με κλίμακες νοητικής ικανότητας από διάφορα τεστ που αναδείκνυαν το δείκτη νοημοσύνης. Βέβαια, υπήρξαν και ερευνητές (Marland 1972, Renzulli 1978, Sternberg 1985 και 1996, Feldhusen 1986, Tannenbaum 1991, Gagné 1995, Gardner 1998 κ.α.) που εξέφρασαν μια διαφορετική

άποψη. Σήμερα, απουσιάζει μια κοινά αποδεκτή θεωρία ως προς τη χαρισματικότητα και τις συναφείς σε αυτήν έννοιες.

Αδιαμφισβήτητα έχει αποδειχθεί η μεγαλειώδης σημασία του περιβάλλοντος στην ανάδειξη και ανάπτυξη των χαρισμάτων του ατόμου και έχει δοθεί τέλος στο δίλημμα «φύση ή ανατροφή» (“nature or nurture”). Υπάρχει πλήρης αλληλεπίδραση των γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων όπως έχει διαπιστωθεί από πληθώρα ερευνών. Για το λόγο αυτό προτείνονται πρακτικές που ευνοούν την εμφάνιση και την ανάπτυξη της χαρισματικότητας.

Σχέση χαρισματικότητας και ταλέντου

Ο François Gagné, το 2005, παρουσίασε ένα διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου, στο οποίο η χαρισματικότητα ορίζεται ως η εκ γενετής κατοχή και χρήση κάποιων έμφυτων ανώτερων ικανοτήτων που εκφράζονται αυθόρμητα από το άτομο, χωρίς εκπαίδευση. Αυτές οι ανώτερες φυσικές ικανότητες, ονομάζονται χαρίσματα ή εξαιρετικές κλίσεις. Για να θεωρηθεί κάποιο άτομο χαρισματικό, πρέπει να διαθέτει ιδιαίτερη έφεση -το λιγότερο- σε έναν ή και περισσότερους νοητικούς κλάδους, με επιδόσεις τουλάχιστον 10% ανώτερες από τους συνομηλίκους του.

Από την άλλη, ταλέντο, ορίζεται η ανώτερη ικανότητα του ατόμου, η οποία προκύπτει ύστερα από συστηματική εξάσκηση και εκπαίδευση σε τουλάχιστον ένα συγκεκριμένο πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας, σε βαθμό τουλάχιστον 10% ανώτερο των συνομηλίκων τους, που εξασκούνται σε αυτό το πεδίο.

Ο Gagné υποστηρίζει ότι προϋπόθεση του ταλέντου είναι το έμφυτο χάρισμα. Για να αξιοποιηθεί και να εκδηλωθεί το χάρισμα, το άτομο πρέπει να εξασκήσει την ανώτερη ικανότητά του λαμβάνοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα. Πολλά ιδιοφυή παιδιά, τα οποία δε δέχτηκαν ειδική εκπαίδευση, εμφάνιζαν χαμηλή σχολική επίδοση. Απαιτείται, συστηματική προσπάθεια και αφοσίωση ώστε η ικανότητα να αναπτυχθεί και να μετεξελιχθεί σε ταλέντο. Ωστόσο, η χαρισματικότητα δεν συνεπάγεται με ταλέντο. Για παράδειγμα, η ευφυΐα ενδέχεται να παραμείνει ως ανώτερη νοητική ικανότητα και να μην μετεξελιχθεί σε κάποιο ταλέντο. Οι ευκαιρίες ζωής, βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με το περιβάλλον του ατόμου κατά τον Gagné. Όσον αφορά την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων ατόμων και τη διαμόρφωση ειδικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, θα πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο που βρίσκεται το άτομο.

Ο Gagné διαμορφώνοντας το μοντέλο αυτό, αποσκοπούσε να διαχωρίσει τους δύο αυτούς όρους, καθώς πολλές φορές αντιμετωπιζόνταν ως ισοδύναμοι. Σαφέστατα επιδίωξε να διαφωτίσει και να τονίσει το ρόλο τόσο των γενετικών προδιαθέσεων του ατόμου όσο και το ρόλο του περιβάλλοντος του ατόμου στην ανάδειξη, ανάπτυξη ή αντίστοιχα επιβράδυνση, αναστολή ή και αποτροπή του ταλέντου στα παιδιά.

Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα και ο βαθμός έκφρασής της επηρεάζονται από το περιβάλλον του ατόμου. Η ποιοτική αντίληψη της χαρισματικότητας έναντι των αποκλειστικά ποσοτικών δεδομένων, έχει εντάξει και τη δημιουργικότητα ως βασικό στοιχείο στα διάφορα θεωρητικά μοντέλα που διατυπώθηκαν. Ως προς τη συσχέτιση χαρισματικότητας και δημιουργικότητας, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις και θεωρίες, με αποδεκτή θέση ότι δεν αποτελούν έννοιες ταυτόσημες. Η δημιουργικότητα έχει συνδεθεί με την αποκλίνουσα σκέψη και την ευφυΐα, όμως δεν συνεπάγεται ένα ευφρές μυαλό την ικανότητα δημιουργικής σκέψης.

Αξίζει να αναφερθεί το εύρημα των Sternberg και O'hara (1999), σύμφωνα με τους οποίους πέντε υποθέσεις μπορούν να διατυπωθούν σχετικά με τη σχέση δημιουργικότητας και

χαρισματικότητας. Συγκεκριμένα, η δημιουργικότητα αποτελεί υποσύνολο της χαρισματικότητας, η χαρισματικότητα αποτελεί υποσύνολο της δημιουργικότητας, η δημιουργικότητα και η χαρισματικότητα αποτελούν δυο αλληλοεπικαλυπτόμενες σταθερές, η δημιουργικότητα και χαρισματικότητα είναι έννοιες όμοιες, και τέλος ότι δεν έχει καμία σχέση η μία με την άλλη. (βλ. Καλλιακμάνη Αγγελική, 2017)

Ανάπτυξη ταλέντου και δημιουργικότητας

Η Olszewski-Kubilius P. (2001) διέκρινε ως βασική πτυχή του οικογενειακού περιβάλλοντος την ατμόσφαιρα που επικρατεί ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Δηλαδή, σε μια ατμόσφαιρα οικεία και θετική όπου τα παιδιά αισθάνονται άνετα, τότε θα εκφράσουν τις σκέψεις τους και θα αναπτύξουν το ιδιαίτερο ταλέντο τους. Τα παιδιά που προέρχονται από συναισθηματικά υγιή και στοργικά οικογενειακά περιβάλλοντα είναι πιο πιθανό να είναι πολύ δημιουργικά, να εργάζονται επαρκώς, καθώς ακόμη και να αναλαμβάνουν ρίσκα. Στην ατμόσφαιρα συμπεριλαμβάνεται οτιδήποτε έχει επίδραση στη σχέση γονέα-παιδιού. Διαμέσου αυτής της διαδικασίας τα παιδιά δύναται να αποκτήσουν ισχυρά κίνητρα αφενός για να ευχαριστήσουν άλλα πρόσωπα που θεωρούν σημαντικά, αφετέρου για να ενσαρκώσουν τις αξίες που απέκτησαν.

Επιπρόσθετα, το εποικοδομητικό στρες είναι αυτό που μπορεί να κινητοποιήσει το άτομο να προσπαθεί να καλύψει τις προσωπικές του ψυχικές ανάγκες και αφετέρου για να κερδίσει επάξια το θαυμασμό των γύρω του. Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί από άλλους ερευνητές ότι μέσα από την εκτόνωση των συναισθημάτων τους τα παιδιά μπορεί να αναπτύξουν ένα ιδιαίτερο ταλέντο που ίσως να μη γνώριζαν υπό άλλες συνθήκες. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους Feldman (1994) και Gardner (1994) οι παιδικές προκλήσεις ενδέχεται να ετοιμάσουν τα άτομα να διαχειριστούν τις διανοητικές πιέσεις και τις περιθωριακές τους υπάρξεις που είναι χαρακτηριστικά στους υψηλά δημιουργικούς ανθρώπους. Εξάλλου, κάποια άτομα, τις στρεσογόνες καταστάσεις ή προκλήσεις της παιδικής ηλικίας έχουν την ικανότητα να τις μετατρέπουν σε ισχυρά κίνητρα για τα μελλοντικά επιτεύγματά και την καριέρα τους. [(Csikszentmihalyi, 1990) βλ. Olszewski-Kubilius P. (2001)]

Η Olszewski συνοψίζει το ρόλο της οικογένειας αναφέροντας τις πρακτικές που οδηγούν το χαρισματικό παιδί στην απογείωση των ικανοτήτων του. Η οικογενειακή συνοχή, το στοργικό και υποστηρικτικό κλίμα, η κατανόηση της ανάγκης των παιδιών για ανεξαρτησία, η εμπλοκή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η πλήρη ενημέρωσή τους, συνδέεται στενά με υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, κοινωνική ευχέρεια και ανάπτυξη ταλέντου στο χαρισματικό πληθυσμό. Επισημαίνει ακόμη, την ταύτιση του παιδιού-γονέα, όπου το πρώτο υιοθετεί τις αξίες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά του δεύτερου, διαμορφώνοντας χαρακτήρα. Από τη συμπεριφορά των γονέων, αποκτά την ικανότητα να προσαρμόζεται εύκολα στις εκάστοτε συνθήκες αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα με κατάλληλη διαχείριση, ενώ η μεταξύ τους αλληλεπίδραση μπορεί να ευνοήσει την ανάπτυξη ταλέντου. Αξιοπρόσεκτο είναι το εύρημα πως σε μερικές οικογένειες η δημιουργικότητα αναπτύσσεται στα παιδιά όταν τα μέλη έχουν λιγότερο στενούς δεσμούς και υπάρχει λιγότερη ταύτιση με τους γονείς. Υπάρχει εξήγηση αυτού του ευρήματος, καθώς όταν οι γονείς επιτρέπουν στα παιδιά να χαράζουν τη δική τους πορεία, χωρίς να συμμορφώνονται απαραίτητα σε κάποιο άλλο κοινωνικό πρότυπο, τα παιδιά δεν ακολουθούν τις συγκαταβατικές επιλογές, αλλά έχουν την ευκαιρία να σκεφτούν καινοτόμα και να γίνουν έτσι πιο δημιουργικά. Δηλαδή, παρατηρείται μια διαφορά ανάμεσα στα ιδιοφυή παιδιά, τα οποία οι στενοί οικογενειακοί δεσμοί τα ωθούν σε υψηλότερες επιδόσεις και ανάμεσα στα δημιουργικά άτομα που οι χαλαροί οικογενειακοί δεσμοί με τη λιγότερο συγκαταβατική

κοινωνικοποίηση ευνοούν τη δημιουργική ικανότητα. (Albert, 1980; MacKinnon, 1965; Roe, 1953 και Olszewski-Kubilius, 2008) (Pfei, 2018) Ξεχωριστά, λόγος έχει γίνει και για τη δύναμη που έχει το εσωτερικό κίνητρο των παιδιών. Σαφέστατα, οι γονείς και το ευρύτερο περιβάλλον δίνουν στα παιδιά τα ερεθίσματα και κατευθύνουν τα παιδιά στον ορθό δρόμο, όμως μεγάλη αξία έχει και το εσωτερικό κίνητρο του κάθε παιδιού, όπως και η προσωπικότητα. (Csikszentmihalyi, 1985; Ochse, 1993; Simonton, 1984, 1992). Csikszentmihalyi (1985) και Winner (1996). Η δύναμη του εσωτερικού κινήτρου του παιδιού, έχει επαληθευθεί από έρευνες, ότι είναι ακόμη πιο αποτελεσματική και από τις επιβραβεύσεις, τις τιμωρίες και τις προτροπές (Pfei, 2018). Σημαντική θεωρείται συμπληρωματικά και η εσωτερική φαντασία, την οποία τα παιδιά οξύνουν μέσα από το φανταστικό παιχνίδι. Το φανταστικό παιχνίδι είναι εξαιρετικό για τα μικρά παιδιά, αφού πολλές φορές ανακαλούν ιστορίες και δυσμενείς συνθήκες της καθημερινότητας και εφοδιάζονται με ικανότητες ως προς την επίλυση προβλημάτων και αδιεξόδων ενώ συνάμα επιδιώκουν την αίσθηση του ήρωα. Εξίσου σημαντικός είναι και ο ελεύθερος χρόνος που περνούν τα παιδιά μόνα τους καθώς όπως αναφέρουν και οι Csikszentmihalyi (1993) και Ochse (1993) ίσως να αποτελεί έναυσμα για τον εντοπισμό των ιδιαίτερων ταλέντων των παιδιών. Βέβαια, δε πρέπει να λησμονηθεί πως η απομόνωση του παιδιού είναι θετική μόνο όταν βρίσκεται σε υγιές πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά, έρευνες των (Ochse, 1993) και (Gardner, 1994) έχουν δείξει πως η πίεση και η πρόκληση ενθαρρύνουν τα δημιουργικά άτομα να πετύχουν και μάλιστα δείχνουν να απολαμβάνουν την πίεση αυτή. Εξετάζεται ακόμη, κάτω από ποιες οικογενειακές συνθήκες ή ποια διαπαιδαγώγηση των γονέων, θα αναπτυχθούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στα άτομα. Διαφάνηκε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η δημιουργικότητα προέκυψε από την έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων και από την ανάγκη εξωτερίκευσης αυτών. Όπως πολλοί σπουδαίοι συγγραφείς και καλλιτέχνες έβρισκαν καταφύγιο μέσα από τη δημιουργική και ρηξικέλευθη έκφραση του ταλέντου τους. Δεν είναι λίγες οι φορές, όπου μεγάλα έργα δημιουργήθηκαν με κύρια έμπνευση, κάποια τραυματική κατάσταση του δημιουργού και ο πόνος έγινε κεντρική ιδέα ζωής των καλλιτεχνών. Η Olszewski εκφράζει την ανεξάρτητη και αντισυμβατική σκέψη ως χαρακτηριστικό των δημιουργικών ατόμων που δε φοβούνται να αναλάβουν ρίσκα ούτε να απορρίψουν τις μαζικές προτιμήσεις. (Olszewski-Kubilius, 2008; Olszewski-Kubilius et al., 2017). Ο στόχος είναι να δίνονται στα παιδιά τα κίνητρα να εξελίξουν το ταλέντο τους, αποτελεσματικά.

Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών κατ'οίκον –μελέτη περίπτωσης

Η Kathryn Kearney (1984) πραγματοποιώντας μία έρευνα αναφορικά με την κατ'οίκον διδασκαλία 2 χαρισματικών κατέληξε σε κάποια συμπεράσματα. Αρχικά, μέσα από μαρτυρίες σημειώθηκε ότι τα παιδιά στο σχολείο που φοιτούσαν βίωναν άσχημα συναισθήματα. Στην συνέχεια, αφού εφάρμοσαν εκπαίδευση κατ'οίκον διαπιστώθηκε μεγάλη ικανοποίηση από γονείς και παιδιά για την συγκεκριμένη εμπειρία. Τα παιδιά, είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ιδιαίτερες ικανότητες τους, ακολουθώντας το εξατομικευμένο πρόγραμμά τους, χωρίς το χρονικό περιθώριο της “διδασκτικής ώρας”, χρησιμοποιώντας τον τρόπο που απέδιδαν καλύτερα και αξιοποιώντας τη βιωματική μάθηση. Όπως ομολόγησαν και οι δύο οικογένειες, η κατάσταση αυτή ένωσε τους διαπροσωπικούς τους δεσμούς περισσότερο.

Από τις δύο περιπτώσεις παρουσιάζεται η αποφασιστική επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάδειξη της χαρισματικότητας. Τα παιδιά διέπρεψαν και έφερναν εις πέρας σπουδαία έργα, αναπτύσσοντας πλήρως τις προσωπικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Αυτό δε θα είχε συμβεί εάν εξακολουθούσαν να παρακολουθούν τη συμβατική διδασκαλία που δεν τους ταίριαζε και τους προξενούσε αρνητικά συναισθήματα.

Ενδέχεται ακόμη, να είχαν οδηγηθεί και σε σχολική διαρροή και να μην είχαν αναδείξει ποτέ τα ιδιαίτερα χαρίσματά τους.

Κοντά σε αυτό, η Julia Osborn (2001) προτείνει στους γονείς των χαρισματικών να συγκεντρώνουν όποιες πληροφορίες είναι χρήσιμες για το παιδί τους, να τις παρέχουν ελεύθερα στα εκπαιδευτικά συστήματα, ακόμη και τις αδυναμίες τους, ώστε να τα αξιοποιήσουν οι αρμόδιοι φορείς στην σχεδίαση του καταλληλότερου εκάστοτε προγράμματος εκπαίδευσης. Επίσης, αναγκαίο είναι οι γονείς να ενημερώνονται διαρκώς για το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των χαρισματικών ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν με το σχολείο, να συζητούν με τους εκπαιδευτικούς εμπειριστατωμένα για όλα τα διαθέσιμα προγράμματα, καθώς ενδέχεται ο εκπαιδευτικός του γενικού σχολείου να μη γνωρίζει την ύπαρξη κάποιων προγραμμάτων που απευθύνονται σε χαρισματικούς μαθητές. Ο γονέας μπορεί να παρουσιάζει τις γνώσεις του στον εκπαιδευτικό, καθώς και εναλλακτικές ιδέες στην περίπτωση που δεν είναι κάποιες υλοποιήσιμες. Μπορεί να επιδιώκει ανά τακτά χρονικά διαστήματα συναντήσεις ώστε να είναι σε επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό.

Η προσπάθεια των γονέων ιδιοφυών παιδιών, είναι σίγουρα μια απαιτητική και αγχωτική διαδικασία. Άλλοτε με επιτυχίες, άλλοτε με αποτυχίες. Απαιτείται δουλειά και αρκετός χρόνος όμως η προσφορά των ιδιοφυών ατόμων στην κοινωνία είναι ανεκτίμητη, όταν εκείνοι δέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα.

Μονογονεϊκή οικογένεια με χαρισματικό παιδί

Επεκτείνοντας το συλλογισμό μας, θα θέλαμε να παρουσιάσουμε μια έρευνα που διεξάχθηκε στο Πανεπιστήμιο του Oregon το 1989 από τις Judith A. Gelbrich και Evelyn K. Hare. Σε ένα θερινό πρόγραμμα ενίσχυσης για ταλαντούχους και χαρισματικούς μαθητές, διαπιστώθηκε ότι παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια, επηρεάζονται αρνητικά ως προς την σχολική επιτυχία. Η έρευνα αποσκοπούσε στην εύρεση συσχέτισης της μονογονεϊκής οικογένειας με την επίδοση των χαρισματικών μαθητών, κρίθηκε αναγκαίο από τους ερευνητές να αποσαφηνίσουν και τον όρο της. Όρισαν λοιπόν ως μονογονεϊκή, την οικογένεια όπου “ένας ενήλικας ζει με το παιδί του χωρίς κάποιον άλλον ενήλικα αντίθετου φύλου στο σπίτι”. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν και οι γονείς που υπήρξαν μόνοι για κάποιο χρονικό διάστημα της ζωής των παιδιών στο οποίο είχαν εγγραφεί στο θερινό πρόγραμμα ενώ με τον όρο σχολικές επιτυχίες αναφερόντουσαν στους σχολικούς βαθμούς.(Gelbrich & Hare, n.d. 1989) Ήδη, από την δεκαετία του ‘70 (Pringle, 1970, Monks&VanBoxtel, 1985) είχε διαπιστωθεί πως οι διαταραχές στο οικογενειακό περιβάλλον είχαν μεγάλη επίδραση στην επίδοση του παιδιού. (βλ. Gelbrich & Hare, n.d, 1989) Όπως αναφέρεται και στο άρθρο, δεν πρέπει να παραμελείται το γεγονός πως τα χαρισματικά παιδιά είναι και αυτά ευάλωτα και πως οι συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζουν καταλυτικά τις επιδόσεις τους. Στο εν λόγω άρθρο, οι ερευνήτριες, βρήκαν πως τα χαρισματικά παιδιά που προέρχονταν από μονογονεϊκές οικογένειες ήταν πιο πιθανό να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά διγονικών οικογενειών. Τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από τα υπόλοιπα χαρισματικά. Αυτό το αποτέλεσμα, αναδεικνύει την αρνητική επίδραση που έχει στα παιδιά η απουσία κάποιου γονέα τουλάχιστον ως προς τις σχολικές επιδόσεις και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από την εκπαιδευτική κοινότητα. Συνεπώς και στην περίπτωση των χαρισματικών παιδιών που οι προοπτικές τους είναι πολλά υποσχόμενες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν και οφείλουν να είναι αρωγοί στήριξης για τα παιδιά, αναπτύσσοντας και εφαρμόζοντας κατάλληλες πρακτικές ώστε να τα βοηθούν να ξεπεράσουν όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν.

Είναι επιστημονικά επαληθευμένο πως η απουσία του ενός γονέα μπορεί να διαταράξει την ψυχική ισορροπία του παιδιού και να υπάρξουν ανυπολόγιστες επιπτώσεις. Στην περίπτωση του διαζυγίου, η έκβαση της κατάστασης εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού αλλά κυρίως και από τη διαχείριση των γονέων. Αν δεν υπάρχει συνεργασία και υγιής σχέση μεταξύ τους, είναι πολύ πιθανόν να υπάρξουν αρνητικές επιδράσεις στη ψυχοσύνθεση του παιδιού και να το στιγματίσουν, προκαλώντας επιπλοκές στη προσωπικότητα του, στην κοινωνικοποίησή του, στις επιδόσεις του αλλά και στη στάση του απέναντι στην οικογένεια. Συνεπώς, ένα διαζύγιο ή μια απώλεια, στιγματίζει αναντίρρητα τη ψυχοσύνθεση του παιδιού και αντανakλάται στην πορεία του.

Σε πλήρη αντίθεση με τα παραπάνω, αξιοπρόσεκτη είναι και η προσέγγιση της θετικής επίδρασης του τραύματος. Οι Mihaly Csikszentmihalyi και Isabella Selega Csikszentmihalyi (1993), θίγουν τις περιπτώσεις στις οποίες, ένα τραύμα ίσως δυνητικά να αποβεί θετικό.

Η ικανότητα των χαρισματικών παιδιών, να μην επηρεάζονται από τις αποτυχίες αλλά και να διατηρούν αέναο το ενδιαφέρον τους για κάποια αντικείμενα, ιδιαίτερα όταν αυτά ενισχύονται με τα κατάλληλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, τους ωθεί στην πλήρη επιτυχία.

Είναι πράγματι γεγονός πως ο πόνος, η θλίψη και το τραύμα αποτελούν κύριο θέμα πολλών χαρισματικών καλλιτεχνών. Η αλήθεια είναι πως αν δεν υπάρχει ταλέντο εξ αρχής, μπορούν τα παιδιά να εκφραστούν αλλά δε θα διαπρέψουν ούτε θα ξεχωρίσουν. Τα ταλαντούχα και δημιουργικά παιδιά, που έχοντας ως έναυσμα την ανάγκη διαφυγής από την πραγματικότητα, επιλέγουν να καταπιαστούν με κάτι και τελικά να ανακαλύψουν και να εξελίξουν το ταλέντο τους. Σε μελέτες πολλών ετών έχουν εντοπιστεί συσχετίσεις ανάμεσα στα παιδικά τραύματα και τη δημιουργικότητα.

Συζήτηση –προτάσεις

Εν κατακλείδι, παρατηρείται ότι η οικογένεια, σε όποια μορφή και να είναι, είτε πυρηνική είτε μονογονεϊκή, δεν παύει να ασκεί τον ίδιο καταλυτικό ρόλο στην διαμόρφωση ταυτότητας, εκπαιδευτικής ανάπτυξης και ωρίμανσης του παιδιού. Κάθε οικογένεια πρέπει να στοιχειοθετείται από χαρακτηριστικά τα οποία προάγουν υγιή πρότυπα στα εξέχοντα παιδιά και θα τα βοηθήσουν να αναπτυχθούν ισορροπημένα σε όλους τους τομείς. Η κληρονομικότητα και το περιβάλλον σε συνάρτηση με την ηλικία αναπαριστούν σημαίνοντα ρόλο για την ανάδειξη της χαρισματικότητας και την ανάπτυξή της ευφυΐας. Αυτό που κάνει περίπλοκη την ανατροφή των χαρισματικών είναι, εκτός των άλλων, «η ασύγχρονη ανάπτυξη» όπως ειπώθηκε από το Merlock. Στα ευφυή παιδιά παρατηρείται ότι λόγω των ικανοτήτων τους, κατακτούν κάποιους τομείς πιο γρήγορα σε σχέση με άλλους συνομηλίκους τους. Αυτός που πάντα μένει πιο πίσω είναι συναισθηματικός παράγοντας που ωριμάζει πιο αργά σε σχέση με τις γνωστικές ικανότητες οι οποίες είναι σύμφωνες με μεγαλύτερες ηλικίες.

Τα χαρισματικά παιδιά χρειάζονται ποικιλία εκπαιδευτικών ευκαιριών και υπηρεσιών, οι οποίες θα αναπτύξουν τις πιθανότητες εκδήλωσης διά-δρασης μεταξύ τριών συνιστωσών: υψηλή νοητική ικανότητα, υψηλός βαθμός προσήλωσης στο έργο και υψηλός βαθμός δημιουργικότητας. Αυτές συνιστούν την χαρισματική συμπεριφορά. Δεν δύνανται όλες οι οικογένειες να προσφέρουν το ίδιο βιοτικό επίπεδο στα παιδιά τους παρά τις υπεράνθρωπες προσπάθειες που δίνουν κάποιοι από μεριά τους. Φαίνεται ότι ο οικονομικός τομέας επηρεάζει σημαντικά στην εξέλιξη του παιδιού. Εκτός από τις ευκαιρίες για εξωσχολικές δραστηριότητες, η οικογένεια δεν μπορεί να συμβουλευτεί κάποιον ειδικό. Οι οικογένειες που λαμβάνουν ειδική ενημέρωση για τα παιδιά τους, διαφάνηκε ότι έχουν ποιοτικότερες σχέσεις σε συνάρτηση με τις οικογένειες των παιδιών που δεν λαμβάνουν. Το ιδανικό οικογενειακό περιβάλλον που θα υποβοηθούσε την ανάδειξη της χαρισματικότητας, όπως διαπιστώθηκε είναι αυτό που διέπεται από συνοχή, στοργή, εμπιστοσύνη και υγιή

αλληλεπίδραση. Ένα τέτοιο υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται ότι υπόσχεται και την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Στρέφοντας την προσοχή και στις μονογονεϊκές οικογένειες και στον αντίκτυπο της φύσης τους στην εξέλιξη των παιδιών, διεξάγεται το συμπέρασμα από τις αντίστοιχες έρευνες ότι η χαρισματικότητα δε λειτουργεί ως ασπίδα για το παιδί. Αντιθέτως επηρεάζεται όταν οι γονείς δεν μπορούν να διατηρήσουν την ισορροπία και την αρμονία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Ξένη βιβλιογραφία:

1. Bock, G. R. (1993). *The origins and Development of High ability* (K. A. Gregory R. Bock (ed.)). John Wiley & Sons., pp. 187-217
2. Colangelo, N. & Dettmann, D. F. (1983), A Review of Research on Parents and Families of Gifted Children, *sage journals*, Vol: 50 issue: 1, page(s): 20-27, doi: <https://doi.org/10.1177/001440298305000103>.
3. Cornell, D.G., Grossberg, I.W. (1987), *Family Environment and Personality Adjustment in gifted program child*, *sage journals*, Vol: 31, issue: 2, page(s): 59-64, doi: <https://doi.org/10.1177/001698628703100203>
4. Gagné, F., & Ph, D. (1999). Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT). *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 230–234. <https://doi.org/10.1177/016235329902200209>
5. Gelbrich, J. A., & Hare, E. K. (1989), *The effects of Single Parenthood on School Achievement in a Gifted Population*, University of Oregon, *Research Article, Sage journal*, 115-117.
6. Kearney, K. (1984) (n.d.). At Home in Maine: Gifted Children and Homeschooling. *Prufrock Press*, pp.15-19. <http://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10224>
7. Landau, E. & Weissler, K., (1993) Characteristics of Families with No, One, or More Than One Gifted Child, *J. Psychol.*, vol. 127, no. 2, pp. 143–152, doi: <https://doi.org/10.1080/00223980.1993.9915550>.
8. Ochonogor, N.V. (2014), The impact of single parenthood on adolescent educational achievements: a socio-educational perspective, *Semat. Sch.*, [Online]. Available: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-impact-of-single-parenthood-on-adolescent-%3A-a-Ochonogor/2eca6abfef24180cfb84964fdb53fe483d352f3c>.
9. Olszewski-Kubilius, P. (2001). Parenting Practices that promote talent development, creativity and optimal adjustment., *Prufrock Press, The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, Pp. 205-212; <http://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10039>

10. Osborn, J. (2001). Educational Advocacy for Gifted Students. *Davidson Institute*.
<http://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10214>
11. Pfei, S. I. (2018). Handbook of Giftedness in Children, Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices. *Springer*, pp.129-148<https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>
12. Reichenberg, A. & Landau, E. (2009), Families of gifted children, *Int. Handb. Gift.*, p. pp. 873-883, 2009, [Online]. Available: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6162-2_43.
13. Sloane, K. (1985), Home Influences on Talent development, *Davidson Institute* chapter by: Developing Talent in Young People, Bloom B., *Ballantine Books*,
<http://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10030>

Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Δασκαλάκης, Ι. Δ. (2014), *ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ*, ΑΘΗΝΑ, Εκδόσεις: ΠΑΠΑΖΗΣΗΣ
2. Καλλιακμάνη, Α. (2017), *Δείκτης Νοημοσύνης, κίνητρα, στρατηγικές μάθησης και σχολικές επιδόσεις μαθητών Γυμνασίου* (Διπλωματική εργασία) Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα
3. Κατσουγκράκη, Μ., Κιμιοπούλου Ε. (2016), *Παιδί και μονογονεϊκή οικογένεια στη σύγχρονη εποχή*, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.
4. Λεπτοκαρίδης, Π. (2011), *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με την Εκπαίδευση Χαρισματικών και Ταλαντούχων Παιδιών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* (Μεταπτυχιακή Ερευνητική Εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
5. Μανωλάκος, Π. (2010). Χαρισματικοί - Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010. Ανακτήθηκε στις 18/3 από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Manolakos.pdf/.
6. Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
7. Παπαδάτος, Γ. (2011), *ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑ*, Αθήνα, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΡΙΣΙΑΝΟΥ Α.Ε.
8. Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών (Διδακτορική Διατριβή)*. Ανάκτηση από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/25868>

9. Τζάλλα, Α. (2018), *Διαστάσεις της Χαρισματικότητας και Δημιουργικότητα* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
10. Φώτη, Θ. (2018), *Διαστάσεις της Χαρισματικότητας σε σχέση με την ηγετική ικανότητα* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Ομοιότητες ΔΕΠΥ και Χαρισματικότητας

1. Νταλάκα Βασιλική, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
E-mail: ntalaka.v@gmail.com
2. Μωραΐτη Αφροδίτη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
E-mail: afmoraiti@gmail.com

Περίληψη

Η χαρισματικότητα θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά σε υψηλότερα επίπεδα εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιτευγμάτων. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές πρότειναν ότι υπό κάποιες συνθήκες μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματικά, συμπεριφορικά και κοινωνικά προβλήματα. Σύμφωνα με κάποιες άλλες έρευνες, η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα και η απροσεξία των χαρισματικών ατόμων προκύπτουν από την ψυχοκινητική υπερδιέγερση και δεν αποτελούν καθαρές ενδείξεις ΔΕΠΥ. Κατά συνέπεια υπάρχει ελλιπής ή λανθασμένη ή διττή διάγνωση της ΔΕΠΥ και της χαρισματικότητας. Η διττή διάγνωση αναφέρεται σε μαθητές οι οποίοι έχουν υψηλό νοητικό δυναμικό και παράλληλα εμφανίζουν χαρακτηριστικά από μία ή περισσότερες διαταραχές. Υπάρχουν έρευνες που έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ και υψηλή νοημοσύνη δεν διαφέρουν σημαντικά όσον αφορά τα κλινικά χαρακτηριστικά και την ανταπόκριση στη θεραπεία σε σχέση με τα παιδιά με ΔΕΠΥ και χαμηλότερη νοημοσύνη. Με βάση τα ευρήματά τους, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ΔΕΠΥ είναι μια έγκυρη διαταραχή μεταξύ ατόμων με υψηλή νοημοσύνη. Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η εκδήλωση απροσεξίας και/ ή υπερκινητικότητας/ παρορμητικότητας σε αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών μπορεί να διαφέρει σε σύγκριση με άλλα, συμπεριλαμβανομένων των (i) μη χαρισματικών παιδιών με ΔΕΠΥ, (ii) χαρισματικών παιδιών χωρίς ΔΕΠΥ, και (iii) παιδιά μη χαρισματικά και χωρίς ΔΕΠΥ. Στόχος της

παρούσας εισήγησης είναι η σύγκριση των πεδίων αυτών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι μαθητές των παραπάνω ομάδων.

Λέξεις – κλειδιά: ΔΕΠΥ, χαρισματικότητα, χαρακτηριστικά, συμπεριφορά, επιτεύγματα

Abstract

Giftedness is considered to contribute positively to higher levels of educational and professional achievement. However, some researchers have suggested that under certain conditions it can lead to emotional, behavioral and social problems. According to other researchers, the impulsivity, hyperactivity and attention deficit of charismatic individuals derive from psychomotor agitation and are not clear signs of ADHD. Consequently, there is an incomplete, incorrect or dual diagnosis of ADHD and giftedness. Dual diagnosis refers to students who have high mental potential and at the same time show characteristics of one or more disorders. There are studies that infer that children with ADHD and high intelligence do not differ significantly in clinical features and response to treatment compared to children with ADHD and lower intelligence. Based on their findings, they concluded that ADHD is a valid disorder among people with high intelligence. However, there is still a lack of information on how the demonstration of inattention, hyperactivity, and/or impulsivity in this particular group of children may differ from others, including (i) non-gifted children with ADHD, (ii) gifted children without ADHD, and (iii) children who are neither gifted nor have ADHD. The aim of this paper is to compare these fields in relation to the characteristics of the students of the above groups.

Keywords: ADHD, giftedness, characteristics, behavior, achievements

Χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΕΠΥ

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας ή αλλιώς ΔΕΠΥ, όπως είναι ευρύτερα γνωστή, κάνει αισθητή την παρουσία της με αυξανόμενη συχνότητα κατά τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες. Η διάγνωση συνήθως αφορά τα παιδιά σχολικής ηλικίας και συχνά βασίζεται στην ανησυχία των δασκάλων και των γονέων σχετικά με τις επιδόσεις και τις συμπεριφορές των νεαρών ατόμων, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και εντός του σπιτιού. Οι διαγνώσεις πραγματοποιούνται από μία σειρά επαγγελματιών του κλάδου της υγείας, συμπεριλαμβανομένων των ιατρών της πρωτοβάθμιας περίθαλψης, των παιδοψυχολόγων και των παιδοψυχιάτρων. Ορισμένοι διεθνείς οργανισμοί έχουν αναπτύξει οδηγίες διάγνωσης και θεραπείας, αλλά η τήρηση των κατευθυντήριων γραμμών είναι ασυνεπής, ιδίως για τις απλές περιπτώσεις διαταραχής (Mullet & Rinn, 2015).

Τα τρέχοντα διαγνωστικά κριτήρια που περιγράφονται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, συνδέονται με την ακατάλληλη συμπεριφορά του παιδιού σε αναπτυξιακό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα (Chae, et al. 2003):

- Η συμπεριφορά του νεαρού ατόμου θα πρέπει να είναι ουσιαστικά διαφορετική από τα άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας και αναπτυξιακού επιπέδου.

- Τα συμπτώματα θα πρέπει να ξεκινούν πριν από την ηλικία των 12 ετών και να είναι παρόντα για τουλάχιστον 6 μήνες.
- Τα συμπτώματα θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα σε τουλάχιστον δύο ή περισσότερα περιβάλλοντα.
- Το παιδί θα πρέπει να έχει προκαλέσει σημαντικές βλάβες στο σπίτι, το σχολείο ή τους συνομήλικούς του.
- Τα συμπτώματα δεν θα πρέπει να χαρακτηρίζονται ως δευτερεύοντα, εξαιτίας κάποιας άλλης διαταραχής.

Υπάρχουν τρεις διαφορετικές εκφάνσεις της ΔΕΠΥ, που προσδιορίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Η πρώτη κατηγορία, συνδέεται με την απρόσεκτη και την αδέξια συμπεριφορά. Η δεύτερη κατηγορία αφορά κυρίως την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα. Η τρίτη κατηγορία, αποτελεί συνδυασμό των δύο προηγούμενων.

Τα συμπτώματα μπορεί να ποικίλλουν, από έντονες ανησυχίες και άγχος έως και επιθετικότητα και διαταραγμένη συμπεριφορά, τα οποία είναι συχνά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αντιθέτως, σε μεγαλύτερους ανθρώπους, δηλαδή σε εφήβους και ενήλικες, έχουμε συμπτώματα που συνδέονται με τον αυξημένο βαθμό αποδιοργάνωσης και έλλειψης συγκέντρωσης. Η ΔΕΠΥ, είναι συχνά δύσκολο να διαγνωστεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς η απόσπαση της προσοχής και η αδεξιότητα, βρίσκονται εντός του εύρους των αναπτυξιακών κανόνων, κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου (Hartnett, et al. 2004).

Η διάγνωση της ΔΕΠΥ, πραγματοποιείται κυρίως σε κλινικά περιβάλλοντα μετά από εμπεριστατωμένη αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει τον προσεκτικό έλεγχο του ιστορικού και την κλινική συνέντευξη, ώστε να εντοπιστούν επιπρόσθετες αιτίες και παράγοντες που μπορεί να συνδέονται με την διαταραχή. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η ύπαρξη κλιμάκων αξιολόγησης της συμπεριφοράς, καθώς και ιατρικές εξετάσεις, που μπορεί να παρουσιάσουν ενδείξεις σχετικά με κάποιο πρόβλημα υγείας. Θεωρείται επίσης εξαιρετικά σημαντικό, να συλλέγονται και να αξιολογούνται συστηματικά οι πληροφορίες από διάφορες πηγές, συμπεριλαμβανομένου του παιδιού, των γονέων, των δασκάλων, των ιατρών και, κατά περίπτωση, των υπολοίπων προσώπων του κοντινού περιβάλλοντος (Webb, et al. 2005).

Οι κλινικές συνεντεύξεις επιτρέπουν μία ολοκληρωμένη ανάλυση, του κατά πόσον τα συμπτώματα πληρούν ή όχι τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠΥ. Κατά τη διάρκεια μίας συνέντευξης, θα πρέπει να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικό και οικογενειακό ιστορικό του παιδιού, των προβλημάτων που μπορεί να παρουσιάζει στην καθημερινότητά του και της συνολικής υγείας και ανάπτυξής του. Επιπροσθέτως, κατά την διάρκεια της συνέντευξης θα πρέπει να ελέγχονται παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την ανάπτυξη ή την ακεραιότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος ή να ελέγχεται το ενδεχόμενο παρουσίας χρόνιων ασθενειών, αισθητηριακών διαταραχών ή χρήσης φαρμάκων, που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ομαλή λειτουργία του παιδικού οργανισμού (Webb, et al. 2005).

Οι αποδιοργανωτικοί κοινωνικοί παράγοντες, όπως οι εντάσεις στην οικογένεια, οι συνεχιζόμενες καταστάσεις άγχους, η κακοποίηση ή η παραμέληση, μπορεί να οδηγήσουν σε υπερκινητικές ή ανησυχιακές συμπεριφορές. Τέλος, ένα οικογενειακό ιστορικό από τους συγγενείς πρώτου βαθμού που πάσχουν από ΔΕΠΥ, διαταραχές διάθεσης, αγχωτικές συμπεριφορές, μαθησιακές αναπηρίες, αντικοινωνικές διαταραχές ή κατάχρηση αλκοόλ και ουσιών, μπορεί να υποδηλώνει αυξημένο κίνδυνο για πλήθος διαταραχών και στην νέα γενιά των νεαρών ατόμων (Flint, 2001).

Εκτός από τη διεξαγωγή της κλινικής συνέντευξης, οι πάροχοι υγειονομικής περίθαλψης θα πρέπει να εκτιμήσουν τον αριθμό και τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων ΔΕΠΥ, εντός του σπιτιού και του σχολείου, με την χρήση λίστας ελέγχου συμπεριφοράς, που θα προκύπτει μέσω συνεργασίας μεταξύ δασκάλου και γονέα. Οι κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς είναι χρήσιμες για τον προσδιορισμό του μεγέθους και της διείσδυσης των συμπτωμάτων, αλλά προφανώς δεν αρκούν από μόνες τους για τη διάγνωση της ΔΕΠΥ. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει μία ποικιλία καθιερωμένων κλιμάκων αξιολόγησης συμπεριφοράς, που προσφέρουν αξιόπιστη διάκριση μεταξύ των υγιών παιδιών και των παιδιών που αντιμετωπίζουν ΔΕΠΥ, καθώς και μεταξύ των νεαρών ατόμων με ΔΕΠΥ και των παιδιών με άλλου είδους ψυχικές διαταραχές (Rinn & Nelson, 2008).

Επί του παρόντος, δεν υπάρχουν διαθέσιμες εργαστηριακές εξετάσεις για την αναγνώριση της ΔΕΠΥ στα παιδιά. Αν και οι γενετικές και οι νευρο-απεικονιστικές μελέτες είναι σε θέση να προσφέρουν μία διάκριση μεταξύ των ατόμων με ΔΕΠΥ και των φυσιολογικών ατόμων, εντούτοις δεν είναι επαρκώς ακριβείς για τον εντοπισμό των μεμονωμένων ατόμων με ΔΕΠΥ. Έτσι, εάν καταγράφεται υπέρταση ή κάποια διαταραχή του θυρεοειδούς, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν επιπρόσθετες διαγνωστικές αξιολογήσεις. Τα προβλήματα όρασης ή ακοής, θα πρέπει επίσης να αξιολογούνται περαιτέρω (Antshel, 2008).

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ, μπορεί επίσης να έχουν ιστορικό έκθεσης σε νευροτοξίνες, όπως είναι για παράδειγμα σε μόλυβδο, σε λοιμώξεις, όπως η μηνιγγίτιδα ή σε προγεννητικές εκθέσεις σε αλκοόλ. Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι η συμπεριφορά στο ιατρείο ή σε ένα εργαστηριακό περιβάλλον, ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζει την τυπική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι ή στο σχολείο. Επομένως, η εξάρτηση από την παρατηρούμενη συμπεριφορά στον ιατρικό χώρο, μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένη διάγνωση (Mika, 2006).

Η διάγνωση της ΔΕΠΥ, γίνεται συχνότερα κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών. Η απαίτηση για προσοχή και η εντελώς απρόβλεπτη συμπεριφορά, αποτελούν χαρακτηριστικά που μεγεθύνονται εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Τα παιδιά με αδυναμία ελέγχου της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητάς τους και που παράλληλα αδυνατούν να παραμείνουν επικεντρωμένα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, κάνουν περισσότερο αισθητή της παρουσία τους, επειδή οι συμπεριφορές τους συνήθως διαταράσσουν το περιβάλλον της τάξης. Σε γενικές γραμμές, τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ δεν εξασθενούν, αλλά μάλλον τείνουν να χαρακτηρίζονται από την συνέπειά τους, έως και την αρχή της εφηβείας, όπου τα συμπτώματα της υπερδραστηριότητας μπορεί να είναι πλέον λιγότερο προφανή. Παρόλα αυτά, τα στοιχεία της αδεξιότητας και της παρορμητικότητας παραμένουν σχεδόν αναλλοίωτα (Foley-Nicron, et al. 2012).

Ηλικία

Οι κλινικές εκδηλώσεις της ΔΕΠΥ, μπορεί να αλλάζουν αναλόγως της ηλικίας. Η παιδική διάγνωση της ΔΕΠΥ, συχνά οδηγεί σε επίμονη διαταραχή, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Σύμφωνα με έρευνες και σύγχρονες μελέτες, το 60 με 80% των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ, συνεχίζουν να εμφανίζουν συμπτώματα και κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ενώ το 40 με 60% των εφήβων, παρουσιάζουν συμπτώματα ΔΕΠΥ έως και την ενηλικίωσή τους.

Συμπτώματα όπως η απροσεξία, η παρορμητικότητα και η αποδιοργάνωση, αποτελούν σοβαρή επιβάρυνση στην καθημερινότητα των νεαρών ενηλίκων. Μία ποικιλία παραγόντων

κινδύνου λοιπόν, μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά που δεν έχουν λάβει θεραπεία για ΔΕΠΥ, καθώς θα γίνονται ενήλικες. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί εν τέλει να οδηγήσουν σε σοβαρές παραβατικές συμπεριφορές (Webb & Latimer, 1993).

Φύλο

Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με ΔΕΠΥ, συγκριτικά με τα κορίτσια. Οι αναλύσεις των τελευταίων χρόνων, καταγράφουν σταθερά το ποσοστό των αγοριών που διαγνώστηκαν με ΔΕΠΥ ως διπλάσιο, συγκριτικά με τα κορίτσια.

Στην εθνική έρευνα για την υγεία του 2011, ο εκτιμώμενος επιπολασμός της ΔΕΠΥ για τους άνδρες, ήταν στο 12%. Αντιθέτως στις γυναίκες, ο εκτιμώμενος επιπολασμός ήταν μόνο 4,7%. Παρομοίως, μία πρόσφατη ανάλυση 86 μελετών που αφορούσαν την ΔΕΠΥ σε παιδιά, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο λόγος των διαγνώσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών, για όλες τις κατηγορίες ΔΕΠΥ, κυμαίνεται σε αναλογία 3 προς 1 (Webb & Latimer, 1993).

Φυλή / εθνικότητα

Πρόσφατες μελέτες με βάση τον πληθυσμό, δεν κατέληξαν σε σαφή συμπεράσματα σχετικά με τις φυλετικές διαφορές στα ποσοστά των διαγνώσεων ΔΕΠΥ στα παιδιά. Σε ορισμένες εκτιμήσεις του επιπολασμού, το ποσοστό των διαγνώσεων ΔΕΠΥ φαίνεται να είναι υψηλότερο στους λευκούς από ό, τι στους έγχρωμους ανθρώπους. Το παραπάνω φυσικά, δεν αποτελεί ξεκάθαρο στοιχείο, αφού σε χώρες όπως η Ελλάδα, η πλειονότητα του λευκού πληθυσμού είναι παραπάνω από εμφανής.

Ωστόσο, το παραπάνω συμπέρασμα μπορεί να οφείλεται και στις πολιτισμικές διαφορές ή στην διαφορετική ερμηνεία των συμπεριφορών των παιδιών. Οι πολιτισμικές διαφορές στην αποδοχή της διάγνωσης ΔΕΠΥ στα παιδιά, αποτελούν επιπρόσθετο εμπόδιο στο να πειστούν ορισμένοι γονείς και να αναζητήσουν θεραπεία για τα παιδιά τους (Rinn & Reynolds, 2012).

Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών

Η χαρισματικότητα των παιδιών, ήταν ανέκαθεν μία δύσκολη και αναμφισβήτητα αμφιλεγόμενη έννοια. Έχει συνδεθεί με την υψηλή νοημοσύνη, την δημιουργικότητα, την μαθησιακή απόδοση, την ηγεσία, την δέσμευση με τους ρόλους και τα καθήκοντα καθώς και με την υψηλότερη πιθανότητα πραγματοποίησης σημαντικών επιτευγμάτων σε τομείς με πολιτιστική αξία. Παρά την έλλειψη συναίνεσης επί του θέματος, οι περισσότεροι ειδικοί σε γενικές γραμμές συμφωνούν ότι ένα δομικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της χαρισματικότητας, είναι η υψηλή ευφυΐα. Ακόμα κι έτσι όμως, δεν υπάρχει συναίνεση για το ποιο είναι το επίπεδο νοημοσύνης που συνιστά χαρισματικότητα (Foley-Nicpon, et al. 2012).

Το Intelligence Quotient ή όπως είναι ευρύτερα γνωστό «IQ», συνιστά τον παραδοσιακό δείκτη της νοημοσύνης ενός ατόμου, που καθορίζεται από μία πολύ ορθά τυποποιημένη δομή. Στα παιδιά και τους εφήβους, το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο τεστ IQ είναι το «Wechsler Intelligence Scale for Children». Μεταξύ άλλων, το WISC παρέχει ένα συνολικό

μέτρο της γενικής νοημοσύνης ή της γνωστικής ικανότητας του ατόμου, που ονομάζεται «ολοκληρωμένη κλίμακα IQ» (FSIQ) (Foley-Nicron, et al. 2012).

Η FSIQ, είναι εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον καθορισμό του επιπέδου της χαρισματικότητας, με την βαθμολογία που συνιστά χαρισματικότητα να βρίσκεται μεταξύ του 120 έως 130 (Webb, 2000).

Ορισμένες συμπεριφορές που σχετίζονται με την χαρισματικότητα, θα μπορούσαν να καταγραφούν ως εξής (Mika, 2006):

1. Ελλειμματική προσοχή, πλήξη και ονειροπόληση, σε συγκεκριμένες καταστάσεις.
2. Χαμηλό επίπεδο επιμονής, σε εργασίες που μπορεί να φαίνονται ως άνευ σημασίας για το παιδί.
3. Η ανάπτυξη της κρίσης υστερεί, συγκριτικά με την ανάπτυξη της ευφυΐας.
4. Η εσωτερική ένταση, μπορεί να οδηγήσει σε διαμάχες με αυτούς που έχουν την εξουσία, όπως είναι για παράδειγμα οι δάσκαλοι και οι γονείς.
5. Υψηλό επίπεδο δραστηριότητας, που μπορεί να συνδυάζεται με λιγότερες ώρες ύπνου.
6. Αμφισβήτηση σχετικά με τους κανόνες, τα έθιμα και τις παραδόσεις.

Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών με ΔΕΠΥ

Παρόλο που η χαρισματικότητα, που συνδέεται στενά με τον δείκτη IQ, συχνά θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά σε υψηλότερα επίπεδα εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιτευγμάτων, εντούτοις ορισμένοι συγγραφείς έχουν προτείνει ότι, υπό ορισμένες συνθήκες, μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματικά, συμπεριφορικά και κοινωνικά προβλήματα. Σε γενικές γραμμές, τα αρνητικά αποτελέσματα της συμπεριφοράς έχουν εξηγηθεί με βάση την υπερευερεθιστότητα (Webb, et al. 2005).

Σύμφωνα με το περιεχόμενο αυτής της θεώρησης, η υπερευερεθιστότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο βιώνει τα εξωτερικά ερεθίσματα, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται μέσω των ψυχοκινητικών, αισθητηριακών, διανοητικών και συναισθηματικών του δυνατοτήτων. Ο Dabrowski (1967), πρότεινε ότι τα άτομα που ανταποκρίνονται με υπερβολική ψυχοκινητική ικανότητα, τείνουν να είναι υπερκινητικά, παρορμητικά και απρόσεκτα, στοιχεία που οδηγούν στα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ. Πράγματι, υπάρχουν στοιχεία που να υποστηρίζουν αυτή την σύνδεση. Ορισμένοι ερευνητές ανέφεραν την πιθανότητα, όσον αφορά την συσχέτιση, ότι οι υπερκινητικές, παρορμητικές και απρόσεκτες συμπεριφορές, που παρουσιάζονται από ταλαντούχα άτομα, δεν αποτελούν καθарές ενδείξεις ΔΕΠΥ, αλλά είναι δευτερεύουσες αντιδράσεις που πηγάζουν από την ψυχοκινητική υπερευερεθιστότητα (Chae, et al. 2003).

Μία σημαντική συνέπεια, ήταν η αποτυχία διάγνωσης της ΔΕΠΥ, όταν ήταν πραγματικά παρούσα, μεταξύ των παιδιών που ήταν χαρισματικά ή / και της εσφαλμένης διπλής διάγνωσης ΔΕΠΥ και χαρισματικότητας. Επιπροσθέτως, αμφισβητήθηκε σε πολλές περιπτώσεις και η εγκυρότητα των διαγνώσεων ΔΕΠΥ, μεταξύ των ατόμων που θεωρούνταν χαρισματικά. Ωστόσο, μία συστηματική ανασκόπηση από τους Rommelse et al. (2015), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ και ταυτόχρονα με υψηλή νοημοσύνη, δεν διέφεραν σημαντικά, όσον αφορά τα κλινικά χαρακτηριστικά, δηλαδή την υπερκινητικότητα, την πορεία, την έκβαση ή την ανταπόκριση στη θεραπεία, σε σύγκριση με τα παιδιά με ΔΕΠΥ, με χαμηλότερο όμως επίπεδο νοημοσύνης. Με βάση τα ευρήματά τους, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ΔΕΠΥ αποτελεί μία έγκυρη διαταραχή μεταξύ των ατόμων με υψηλή

νοημοσύνη, που έχουν χαρακτηριστεί ως χαρισματικά. Πράγματι, υπάρχει εμπειρική σύνδεση μεταξύ ΔΕΠΥ και χαρισματικότητας, με πλήθος ερευνών και μελετητών να υποστηρίζουν σθεναρά την συγκεκριμένη άποψη (Mullet & Rinn, 2015).

Είναι σημαντικό να εξεταστούν οι καταστάσεις, κατά την διάρκεια των οποίων τα παιδιά καταγράφουν προβληματικές συμπεριφορές. Συνήθως, τα χαρισματικά παιδιά δεν παρουσιάζουν προβλήματα σε όλες τις καταστάσεις. Ένα παράδειγμα που θα μπορούσε να αναφερθεί, είναι αυτό της λανθασμένης εκτίμησης, αφού ο δάσκαλος στην τάξη μπορεί να θεωρεί ότι ένα παιδί ενδεχομένως αντιμετωπίζει ΔΕΠΥ, αλλά ο ομαδάρχης στην κατασκήνωση μπορεί να θεωρεί το ακριβώς αντίθετο. Η στενή εξέταση της προβληματικής κατάστασης, μπορεί να αποκαλύψει τους παράγοντες που προκαλούν τις αρνητικές συμπεριφορές (Webb, et al. 2005).

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ, συνήθως εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές σε όλα τα περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένου του σπιτιού και του σχολείου, αν και η έκταση των προβληματικών συμπεριφορών τους, μπορεί να κυμαίνεται σημαντικά από περιβάλλον σε περιβάλλον, ενώ μεγάλο ρόλο διαδραματίζει και η δομή του εκάστοτε μέρους όπου πραγματοποιείται η διάδραση. Οι λανθάνουσες συμπεριφορές δηλαδή, εντοπίζονται σε όλα τα περιβάλλοντα, αλλά μόνο σε ορισμένα από αυτά τα προβλήματα είναι εντονότερα (Antshel, 2008).

Εντός του σχολικού περιβάλλοντος, η ανικανότητα ενός χαρισματικού παιδιού να παραμείνει συγκεντρωμένο στην εργασία, είναι πιθανό να σχετίζεται α) με το αίσθημα της πλήξης, β) με το μη αρεστό πρόγραμμα σπουδών, γ) με το στυλ της εκπαίδευσης ή δ) με άλλους παράγοντες του οικείου περιβάλλοντος. Τα χαρισματικά παιδιά, μπορούν να περάσουν από το ένα τέταρτο έως το ήμισυ του εκπαιδευτικού χρόνου εντός της τάξης, παρακολουθώντας απλά τις αντιδράσεις των υπολοίπων συμμαθητών τους. Η βαθμολογία τους στα τεστ και η παρουσία τους εντός της τάξης, δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα. Τα πραγματικά ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, θα έπρεπε να βρίσκονται δύο έως τέσσερις φορές πιο πάνω, από την παρούσα κατάστασή τους. Τέτοια παιδιά, συχνά ανταποκρίνονται σε μη απαιτητικές ή αργές διεργασίες εντός της τάξης ή σε δραστηριότητες που δεν μοιάζουν με εργασίες και που παρουσιάζουν το στοιχείο της διασκέδασης. Αυτού του είδους η παρουσία στο σχολικό περιβάλλον, είναι η συχνότερη αιτία παραπομπής για αξιολόγηση ΔΕΠΥ (Foley-Nicron, et al. 2012).

Το υπερδραστήριο παιδί, είναι μία έννοια που χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει τα χαρισματικά νεαρά άτομα, καθώς και τα παιδιά με ΔΕΠΥ. Όπως είδαμε και προηγουμένως, τα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο δραστηριότητας, αλλά που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Ένα μεγάλο κομμάτι του πλήθους των χαρισματικών παιδιών, θεωρείται επίσης πολύ δραστήριο, ενώ ένα ποσοστό αυτών των ατόμων, απαιτεί λιγότερες ώρες ύπνου. Ωστόσο, η δραστηριότητά τους είναι σε γενικές γραμμές επικεντρωμένη και κατευθυνόμενη, εν αντιθέσει με τη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ. Η ένταση της συγκέντρωσης των χαρισματικών παιδιών, συχνά τους επιτρέπει να αφιερώνουν μεγάλες χρονικές περιόδους και πολλή ενέργεια, εστιάζοντας σε ό, τι πραγματικά τους ενδιαφέρει. Τα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, ενδέχεται να μην συμπίπτουν ωστόσο, με τις επιθυμίες και τις προσδοκίες των δασκάλων ή των γονέων (Foley-Nicron, et al. 2012).

Ενώ το παιδί που είναι υπερκινητικό, έχει να παρουσιάσει ένα πολύ σύντομο χρονικό διάστημα προσοχής σε σχεδόν οποιαδήποτε περίπτωση, εκτός ίσως από τα παιχνίδια και την τηλεόραση, εντούτοις τα παιδιά που είναι χαρισματικά μπορούν να συγκεντρωθούν άνετα για

μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα σε εργασίες που τους ενδιαφέρουν και που δεν απαιτούν άμεση ολοκλήρωση. Οι δραστηριότητες των παιδιών με ΔΕΠΥ τείνουν να είναι περισσότερο συνεχείς, ενώ η δραστηριότητα του χαρισματικού παιδιού είναι συνήθως αποσπασματική και κατευθύνεται σε συγκεκριμένους στόχους (Rinn & Reynolds, 2012).

Ενώ οι προβληματικές συμπεριφορές και οι δυσκολίες στην τήρηση των κανόνων, αρχικά ήταν αποδεκτά μόνο ως ένδειξη για ΔΕΠΥ, εντούτοις τα χαρισματικά παιδιά μπορούν και αυτά με την σειρά τους να αμφισβητούν τους κανόνες, τα έθιμα και τις παραδόσεις, δημιουργώντας ορισμένες φορές περίπλοκους κανόνες που περιμένουν από τους άλλους να σεβαστούν ή να υπακούσουν. Αυτό συμβαίνει ακόμη και απέναντι σε πρόσωπα, που παραδοσιακά έχουν την εξουσία έναντι του νεαρού ατόμου, όπως για παράδειγμα οι γονείς και οι δάσκαλοι. Όπως είναι απολύτως κατανοητό, τέτοιου είδους συμπεριφορές, μπορεί να προκαλέσουν έντονη δυσφορία στους συμμαθητές τους, τους δασκάλους και τους συγγενείς (Rinn & Reynolds, 2012).

Ένα χαρακτηριστικό της ΔΕΠΥ, που δεν έχει αντίστοιχο σε παιδιά που θεωρούνται χαρισματικά, είναι ο βαθμός της μεταβλητότητας στην απόδοση της εργασίας. Σχεδόν σε κάθε περιβάλλον, τα παιδιά με ΔΕΠΥ τείνουν να είναι πολύ ασυνεπή στην ποιότητα της απόδοσής τους και στον χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση των εργασιών και των δραστηριοτήτων. Τα παιδιά που είναι χαρισματικά, διατηρούν συστηματικά σε υψηλό επίπεδο την προσπάθειά τους και τους βαθμούς τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος, εάν συμπαθούν τον δάσκαλο, ενώ αντιμετωπίζουν διανοητικές προκλήσεις, σε ορισμένες πτυχές του εκπαιδευτικού προγράμματος και ιδιαίτερα στην περίπτωση της επανάληψης των καθηκόντων, αφού αισθάνονται πλήξη.

Μερικά χαρισματικά παιδιά, μπορεί να επικεντρωθούν έντονα και να αποφασίσουν να ακολουθήσουν κατά γράμμα τους κανόνες, παρόλο που τέτοιες περιπτώσεις είναι πιο σπάνιες κατά την διάρκεια της καθημερινότητας (Rinn & Reynolds, 2012).

Βιβλιογραφία

- Antshel, K. M. (2008). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in the context of a high intellectual quotient/giftedness. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(4), 293-299.
- Chae, P. K., Kim, J. H., & Noh, K. S. (2003). Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and TOVA performance. *Gifted Child Quarterly*, 47(3), 192-201.
- Flint, L. J. (2001). Challenges of identifying and serving gifted children with ADHD. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 62-69.
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S. G., & Richards, A. (2012). Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 220-240.
- Hartnett, D. N., Nelson, J. M., & Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*, 26(2), 73-76.

Kaufmann, F. A., Kalbfleisch, M. L., & Castellanos, F. X. (2000). *Attention deficit disorders and gifted students: What do we really know?*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Mika, E. (2006). Giftedness, ADHD, and overexcitabilities: The possibilities of misinformation. *Roeper Review*, 28(4), 237-242.

Mullet, D. R., & Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, misdiagnosis, and dual diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), 195-207.

Rinn, A. N., & Nelson, J. M. (2008). Preservice teachers' perceptions of behaviors characteristic of ADHD and giftedness. *Roeper review*, 31(1), 18-26.

Rinn, A. N., & Reynolds, M. J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the gifted: An examination. *Roeper Review*, 34(1), 38-45.

Webb, J. T., & Latimer, D. (1993). ADHD and Children Who Are Gifted. ERIC Digest# 522.

Webb, J. T. (2000). Mis-Diagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children: Gifted and LD, ADHD, OCD, Oppositional Defiant Disorder.

Webb, J. T., Amend, E. R., & Webb, N. E. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Great Potential Press, Inc..

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν στην ομαλή ένταξη χαρισματικών με διάγνωση ΔΕΠΥ

1. Μωραΐτη Αφροδίτη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

E-mail: afrmoraiti@gmail.com

2. Νταλάκα Βασιλική, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

E-mail: ntalaka.v@gmail.com

Περίληψη

Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα με ΔΕΠΥ είναι μια μοναδική υποομάδα μαθητών που παρουσιάζουν τόσο ανώτερη διανοητική ικανότητα όσο και ειδικά προβλήματα μάθησης. Επίσης, γνωστοί ως "δύο φορές χαρισματικοί" και "διττά χαρισματικοί" (twice exceptional), οι χαρισματικοί μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν γνωστικές,

ψυχολογικές και ακαδημαϊκές ανάγκες που διαφέρουν από εκείνες είτε των χαρισματικών πληθυσμών είτε εκείνων με ΔΕΠΥ. Συχνά αυτοί οι μαθητές δεν αναγνωρίζονται ούτε ως χαρισματικοί, ούτε ως έχοντες ανάγκη για ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις λόγω του συνδυασμού των προηγμένων δυνατοτήτων και δυσκολιών τους. Η υψηλή πνευματική λειτουργία συχνά αντισταθμίζει τη μαθησιακή δυσκολία, αποκρύπτοντας τόσο το χαρισματικό δυναμικό όσο και τη διαταραχή. Πολλές από τις μέχρι τώρα ισχύουσες πρακτικές υπαγορεύουν ότι ένας μαθητής μπορεί να αναγνωριστεί και να υποβοηθηθεί είτε έχοντας ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε χαρισματικότητα, αλλά όχι και τα δύο. Σύμφωνα με έρευνες, υποστηρίζεται ότι με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές ένας μαθητής με ΔΕΠΥ μπορεί να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του αν το υλικό που θα του δοθεί είναι αρκετά «προκλητικό» ώστε να ξεπεράσει τη διαταραχή του και να αφοσιωθεί στη μάθηση. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να εξετάσει την ένταξη των χαρισματικών παιδιών με ΔΕΠΥ στην γενική εκπαιδευτική διαδικασία και να παρουσιάσει ορισμένες πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθηθούν ως προς την επίτευξη αυτού του στόχου.

Λέξεις – κλειδιά: ΔΕΠΥ, χαρισματικότητα, ένταξη, εκπαιδευτικές πρακτικές, μάθηση

Abstract

Gifted students with learning disabilities and specifically ADHD belong to a unique subgroup of students who display both superior mental ability and specific learning problems. Also known as "twice exceptional", gifted students with ADHD have cognitive, psychological and academic needs that differ from those of either charismatic populations or those with ADHD. These students are rarely recognized either as gifted or as having a need for special educational interventions due to the combination of their advanced abilities and the difficulties that they face. High mental function often compensates for learning disability, covering both their giftedness and their disorder. Many of the current practices indicate that a student can be recognized and assisted for having either special educational needs or for being gifted, but not for both. According to research, it is argued that with appropriate practices students with ADHD can reach their full potential if the material given to them is challenging enough to help them overcome their disorder and engage themselves into learning. The aim of this paper is to examine the inclusion of gifted children with ADHD in the general education and to present some educational practices that should be adopted in order to achieve this goal.

Keywords: ADHD, giftedness, inclusion, educational interventions, learning

Μαθησιακό προφίλ χαρισματικών μαθητών με διάγνωση ΔΕΠΥ

Μεγάλοι πληθυσμοί χαρισματικών παιδιών, δέχονται συχνά εσφαλμένη διάγνωση σχετικά με ΔΕΠΥ ή άλλου είδους αναπηρίες. Οι επαγγελματίες πολλές φορές, προβαίνουν σε αυτές τις διαγνώσεις χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού παιδιού. Όταν ένα παιδί διαγιγνώσκεται ορθά με αναπηρία, η χαρισματικότητα πρέπει να είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τον προσδιορισμό της διάγνωσης. Ωστόσο, η διπλή διάγνωση του χαρισματικού πληθυσμού, είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί μεταξύ των ιατρών και πολύ λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς (Fugate & Gentry, 2016).

Οι γιατροί συχνά χρησιμοποιούν τη φαρμακευτική αγωγή ως τη μόνη πηγή παρέμβασης για τα χαρισματικά παιδιά με ειδικές ανάγκες, αφήνοντας τους καθηγητές με ελάχιστες γνώσεις, σχετικά με τις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές για τον πληθυσμό των συγκεκριμένων μαθητών.

Σύμφωνα με την διαθέσιμη βιβλιογραφία, υποδηλώνεται ότι επί του παρόντος, υπάρχει ελάχιστη εκπαίδευση για το προσωπικό του σχολείου που θα τους επέτρεπε να λάβουν ικανές αποφάσεις σχετικά με τη διάκριση μεταξύ ΔΕΠΥ και χαρισματικότητας. Οι περισσότεροι καθηγητές γενικής ή / και ειδικής αγωγής, δεν διδάσκονται τις δεξιότητες για την κατάλληλη αναγνώριση χαρισματικών μαθητών με ΔΕΠΥ. Οι ερευνητές ανακάλυψαν πρόσφατα ότι, οι δάσκαλοι εντόπιζαν τους χαρισματικούς μαθητές με ΔΕΠΥ, ως αυτούς που είχαν έντονη ενεργητικότητα και προκαλούσαν προβλήματα στην τάξη με την συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν φαίνεται να ασχολούνται με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Μπορεί να ενεργούν από μόνοι τους, να ονειροπολούν ή να διαμαρτύρονται για πονοκεφάλους και πόνους στο στομάχι. Απογοητεύονται εύκολα και χρησιμοποιούν τις δημιουργικές τους ικανότητες για να αποφύγουν τις εργασίες τους (Wood, 2012).

Λόγω των ενεργειών των μαθητών, οι δάσκαλοι ξοδεύουν το χρόνο τους εστιάζοντας στις συμπεριφορές των παιδιών και όχι στις βαθύτερες ακαδημαϊκές τους ανάγκες. Ως εκ τούτου, οι χαρισματικοί μαθητές δεν αναγνωρίζονται και τοποθετούνται σε ακατάλληλες εκπαιδευτικές τοποθεσίες, όπου απλώς βαριούνται, αντιδρώντας στο περιβάλλον εντός του οποίου τους τοποθέτησαν (Budding & Chidekel, 2012).

Οι μαθητές που καταγράφονται ως χαρισματικοί και αντιμετωπίζουν παράλληλα και ΔΕΠΥ, θεωρούνται εξαιρετικά έξυπνοι, ενώ έχουν να παρουσιάσουν δυνατά σημεία, καθώς και πολύ χαρακτηριστικές αδυναμίες. Οι αδυναμίες τους φυσικά, είναι αυτές που τραβούν περισσότερο την προσοχή. Ορισμένες φορές, οι αδυναμίες τους δεν εντοπίζονται εύκολα, διότι τα παιδιά αυτά μαθαίνουν να τις αντισταθμίζουν, προβάλλοντας τα δυνατά τους χαρακτηριστικά.

Η διαδικασία ανίχνευσης ενός χαρισματικού μαθητή με ΔΕΠΥ, υπερβαίνει τις γενικές πρακτικές αναγνώρισης. Οι τυποποιημένες δοκιμές, η παρατήρηση και οι λίστες ελέγχου των χαρακτηριστικών των μαθητών που είναι χαρισματικοί, δεν είναι ιδιαίτερες χρήσιμες για τον εντοπισμό της χαρισματικότητας σε ένα παιδί με ΔΕΠΥ (Leroux & Levitt-Perlman, 2000).

Οι Whitmore και Maker (1985), χρησιμοποίησαν το ακόλουθο παράδειγμα για να εξηγήσουν το γιατί οι τυπικές μέθοδοι ταυτοποίησης, δεν λειτουργούν κατά την εκμάθηση χαρισματικών νεαρών ατόμων. «Τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο υψηλού επιπέδου κατά την ομιλία τους, αλλά δεν μπορούν να εκφραστούν ανάλογα γραπτώς ή και το αντίστροφο. Επιπλέον, οι περιορισμένες εμπειρίες ζωής, λόγω της ελαχιστοποιημένης μαθησιακής τους δυνατότητας, μπορεί να μειώσουν τις βαθμολογίες και εντός του σχολικού περιβάλλοντος» (Goerss, et al. 2006).

Οι χαρισματικοί μαθητές με ΔΕΠΥ, πρέπει να συγκρίνονται με άλλα προικισμένα παιδιά, εντός του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Τα στοιχεία που αφορούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, πρέπει να συλλέγονται από διάφορες τοποθεσίες, τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολείου. Τα αποτελέσματα πρέπει να συγκρίνονται με τον μέσο όρο του κάθε παιδιού και όχι βάση της ηλικίας. Το ίδιο πρέπει να ισχύει και για τις υπόλοιπες δοκιμές, όπως είναι για παράδειγμα το Weschler ή το Stanford-Binet LM (Baum & Olenchak, 2002).

Αρκετοί επαγγελματίες θεωρούν ότι η ΔΕΠΥ και η χαρισματικότητα δεν συμπίπτουν συχνά ή και καθόλου. Υποστηρίζουν ότι πολλές από τις συμπεριφορές, όπως είναι για παράδειγμα η ένταση, η ευαισθησία, η ανυπομονησία και υψηλή κινητική δραστηριότητα, που σχετίζονται με την χαρισματικότητα, θεωρούνται εσφαλμένα ως συμπτώματα της ΔΕΠΥ.

Μερικά χαρισματικά παιδιά σίγουρα πάσχουν από ΔΕΠΥ, και ως εκ τούτου παρουσιάζουν την διπλή διάγνωση, αλλά σύμφωνα με τους ειδικούς, τα περισσότερα παιδιά δεν βρίσκονται ταυτόχρονα και στις δύο κατηγορίες. Λίγοι επαγγελματίες της υγειονομικής περίθαλψης δίνουν επαρκή προσοχή στα στοιχεία που αφορούν την ΔΕΠΥ, όπως είναι το ασυμβίβαστο του επιπέδου ανάπτυξης. Το επίπεδο ανάπτυξης του χαρισματικού παιδιού είναι διαφορετικό ή αλλιώς ασύγχρονο, συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι επαγγελματίες υγείας θα πρέπει να αναλύσουν με μεγάλη λεπτομέρεια, εάν η παρορμητική συμπεριφορά του νεαρού ατόμου λαμβάνει χώρα σε ορισμένες μόνο περιστάσεις και όχι σε όλες. Ένα παράδειγμα που θα μπορούσε να αναφερθεί, είναι αυτό της παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολείο και όχι στην εκκλησία. Εάν οι προβληματικές συμπεριφορές είναι μόνο περιστασιακές, το παιδί πιθανότατα δεν πάσχει από ΔΕΠΥ (Mendaglio, 2005).

Οι ειδικοί συμφωνούν μεταξύ τους ότι πολλά χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν εσφαλμένη διάγνωση ΔΕΠΥ. Παρά τις ανησυχίες όμως, δεν υπάρχουν επαρκή εμπειρικά στοιχεία που να υποστηρίζουν την ιδέα ότι αυτά τα παιδιά αναγνωρίζονται λανθασμένα.

Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διπλής χαρισματικότητας (twice exceptional) στην τυπική τάξη

Αν και τα παιδιά που είναι χαρισματικά μπορούν να διαγνωστούν λανθασμένα με ΔΕΠΥ, εντούτοις ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ΔΕΠΥ και της χαρισματικότητας. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι η ΔΕΠΥ συνδέεται με την υψηλή νοημοσύνη. Οι Baum και Olenchak (2002), αναφέρουν στο έργο τους ότι επειδή η χαρισματικότητα δεν αποτελεί ιατρική κατάσταση, η επίδρασή της δεν περιλαμβάνεται στα ιατρικά εγχειρίδια που αφορούν την διάγνωση της ΔΕΠΥ (Hua, et al. 2014).

Εκτός από τα όσα προηγήθηκαν, ο Moon (2001) ανέφερε ότι ένας από τους πιο παραμελημένους υποπληθυσμούς χαρισματικών μαθητών, με πολλαπλές μάλιστα εξαιρέσεις, είναι τα χαρισματικά παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί διπλά, τόσο με ΔΕΠΥ, όσο και με χαρισματικότητα, έχουν να αντιμετωπίσουν μία δυσκολότερη καθημερινότητα, με εντονότερα συναισθήματα, συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν είτε ΔΕΠΥ, είτε χαρισματικότητα (Budding & Chidekel, 2012).

Τα χαρισματικά παιδιά με ΔΕΠΥ, έχει αποδειχθεί ότι παρουσιάζουν δυσκολίες με την συναισθηματικότητά τους, ενώ παράλληλα δείχνουν έντονα σημάδια ανωριμότητας. Η καθημερινότητά τους αποτελεί αγώνα, αφού έχουν να αντιμετωπίσουν το μεγάλο κενό μεταξύ της καθυστερημένης κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξής τους και της προχωρημένης γνωστικής τους ανάπτυξης. Αυτά τα παιδιά έχουν επίσης προβλήματα, που σχετίζονται με άλλους μαθητές του περιβάλλοντός τους, ενώ πολλές φορές χρησιμοποιούν ακατάλληλη συμπεριφορά για να συσχετιστούν με τους συνομηλίκους τους (Budding & Chidekel, 2012).

Για την αποφυγή εσφαλμένης διάγνωσης, είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠΥ, να ελέγχονται επίσης και για χαρισματικότητα. Τα νεαρά άτομα με ΔΕΠΥ, που παράλληλα μπορεί να χαρακτηρίζονται και ως χαρισματικά, δεν θα λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση και προσοχή, εάν δεν ελεγχθούν συστηματικά.

Οι Baum, Olenchak και Owen (1998), πρότειναν, τα παιδιά που δεν πληρούσαν τα κριτήρια βαθμολογίας των τεστ για χαρισματικότητα και μετέπειτα διαγιγνώσκονταν με ΔΕΠΥ, να επανεξετάζονται για το πρόγραμμα των χαρισματικών ατόμων. Σύμφωνα με τις επιταγές, τόσο της λανθασμένης, όσο και της διπλής διάγνωσης χαρισματικών παιδιών και ενηλίκων που μπορεί να αντιμετωπίζουν ΔΕΠΥ, Bipolar, OCD, Aspergers, κατάθλιψη ή και άλλες διαταραχές, εάν η εκπαιδευτική προσέγγιση δεν διαφοροποιείται κατάλληλα ή εάν το οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον δεν υποστηρίζει κατάλληλα αυτού του είδους τα προβλήματα, οι δυσλειτουργίες της συμπεριφοράς μπορεί να παρουσιάζονται λανθασμένα και να προκαλούν εσφαλμένη διάγνωση (Kennedy & Banks, 2011).

Υπάρχουν τρεις καταστάσεις που μπορούν να εξηγήσουν το πώς μία μαθησιακή αναπηρία μπορεί να παραβλεφθεί σε ένα χαρισματικό άτομο. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι ακόλουθες (Nelson, et al. 2006):

- Παιδιά που θεωρούνται χαρισματικά, αλλά μπορούν να διατηρήσουν την αίσθηση της ισορροπίας σε αρκετά υψηλό επίπεδο, ώστε η μαθησιακή τους αναπηρία να μην γίνεται εμφανής.
- Χαρισματικοί μαθητές, των οποίων η μαθησιακή αναπηρία είναι τόσο εμφανής, που αποκρύπτει την υψηλή τους νοημοσύνη.
- Χαρισματικοί μαθητές, των οποίων η υψηλή νοημοσύνη και η μαθησιακή αναπηρία αλληλοεξουδετερώνονται.

Δυστυχώς, η λανθασμένη διάγνωση συμβαίνει συχνά στον χαρισματικό πληθυσμό των παιδιών, αφήνοντας τους συγκεκριμένους μαθητές χωρίς τις κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που πρέπει να πάρουν, ώστε να μπορέσουν να λάμψουν στο τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Όλα όσα προηγήθηκαν, αποτελούν πρόβλημα του συνόλου των χωρών και όχι τόσο συγκεκριμένων περιοχών του πλανήτη. Ακόμη και χώρες με εξαιρετικά συστήματα υγείας και αναβαθμισμένη εκπαίδευση, συχνά δεν μπορούν να διαχειριστούν την ύπαρξη χαρισματικών παιδιών ή ατόμων με ΔΕΠΥ, πόσο περισσότερο παιδιών που έχουν διαγνωσθεί και με τα δύο (Goerss, et al. 2006).

Η βελτίωση των υποδομών, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των επαγγελματιών και οι ευκαιρίες στα νεαρά άτομα που πάσχουν από ΔΕΠΥ και από χαρισματικότητα, αναμένεται να προσφέρουν μία αναβαθμισμένη κατάσταση στην εικόνα που επικρατεί στην σύγχρονη εποχή.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ομαλή ένταξη των μαθητών διπλής χαρισματικότητας στην τυπική τάξη

Ο προσδιορισμός για το εάν ένα παιδί αντιμετωπίζει ΔΕΠΥ, μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα δύσκολος, ειδικά όταν το παιδί χαρακτηρίζεται επίσης και ως χαρισματικό. Η χρήση πολλών μέσων, συμπεριλαμβανομένων των τεστ νοημοσύνης που διαχειρίζονται εξειδικευμένοι επαγγελματίες, των τεστ εκπαιδευτικής ικανότητας και προσωπικότητας, καθώς και των κλιμάκων βαθμολογίας των δασκάλων, μπορούν να βοηθήσουν τους ειδικούς να προσδιορίσουν τις λεπτές διαφορές μεταξύ της ΔΕΠΥ και της χαρισματικότητας (Goerss, et al. 2006).

Η ατομική αξιολόγηση, επιτρέπει στον επαγγελματία να επιτύχει καλύτερο επίπεδο αποτελεσμάτων, αρκεί και το παιδί να καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια κατά την διάρκεια των εξετάσεων. Δεδομένου ότι η κατάσταση του τεστ είναι σταθερή, είναι δυνατόν να γίνουν καλύτερες συγκρίσεις μεταξύ των νεαρών ατόμων. Οι δοκιμές πνευματικής υγείας, έχουν τη δυνατότητα να αποκαλύψουν τα προβλήματα προσοχής ή τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι δοκιμές προσωπικότητας έχουν σχεδιαστεί για να καταγράψουν, εάν τα συναισθηματικής φύσης προβλήματα, όπως είναι για παράδειγμα η κατάθλιψη ή το άγχος, θα μπορούσαν να προκαλέσουν τις προβληματικές συμπεριφορές. Η αξιολόγηση, πρέπει να ακολουθείται από κατάλληλες αναθεωρητικές και εκπαιδευτικές τροποποιήσεις, που να αντιπροσωπεύουν προηγμένες γνώσεις, διαφορετικά στυλ μάθησης και διάφορους τύπους νοημοσύνης (Leroux & Levitt-Perlman, 2000).

Σε γενικές γραμμές, απαιτείται προσεκτική εξέταση και κατάλληλη επαγγελματική αξιολόγηση, πριν καταλήξει κάποιος στο συμπέρασμα ότι οι λαμπροί, δημιουργικοί και με έντονη προσωπικότητα νέοι, αντιμετωπίζουν ΔΕΠΥ. Ο κάθε άνθρωπος, αποτελεί έναν κρίκο στην αλυσίδα της καθημερινότητας του παιδιού. Γι αυτό αρχικά, θα πρέπει να ελέγχονται τα κύρια χαρακτηριστικά του ταλαντούχου ή και χαρισματικού παιδιού, καθώς και η γενικότερη ψυχική κατάστασή του. Δεν είναι κακό, να αυξηθεί η πιθανότητα χαρισματικότητας, συγκριτικά με τα λεγόμενα του εκάστοτε επαγγελματία, εάν αποδεικνύεται μόνο η παρουσία ΔΕΠΥ (Leroux & Levitt-Perlman, 2000).

Παράλληλα όμως, θα πρέπει να δίνεται και ιδιαίτερη προσοχή στον επαγγελματία που θα αναλάβει το νεαρό άτομο, αφού μπορεί να διαθέτει ελάχιστη εκπαίδευση ή εμπειρία πάνω στην αναγνώριση χαρισματικών παιδιών ή στον εντοπισμό νεαρών ατόμων που πάσχουν μόνο από ΔΕΠΥ. Είναι σημαντικό να γίνει η σωστή διάγνωση, αλλά παράλληλα, και οι γονείς και οι δάσκαλοι να παρέχουν στους επαγγελματίες όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, αφού η χαρισματικότητα συχνά παραμελείται στην σχολική και οικιακή καθημερινότητα (Baum & Olenchak, 2002).

Τα σχολεία, τόσο στην επαρχία, όσο και στις μεγάλες πόλεις, οφείλουν να αναζητήσουν τρόπους για να φιλοξενήσουν μαθητές με ΔΕΠΥ και χαρισματικότητα. Θα πρέπει να αναπτυχθούν προγράμματα, που να παρέχουν την κατάλληλη ώθηση και υποστήριξη σε αυτούς τους μαθητές. Τα νεαρά άτομα, πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις δυνάμεις τους, καθώς και να μετριάσουν τις αδυναμίες τους.

Επειδή οι χαρισματικοί μαθητές με ειδικές ανάγκες τείνουν, σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, να είναι αποδιοργανωμένοι, ακατάστατοι και να παρουσιάζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις, θα πρέπει να διδαχθούν παράλληλα δεξιότητες μελέτης, καθώς και κοινωνικές δεξιότητες. Το χαρισματικό παιδί με ΔΕΠΥ, υποστηρίζεται περισσότερο όταν ο δάσκαλος αναπτύξει ένα ορθό και ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών, που θα βασίζεται πάνω στις δυνάμεις του νεαρού ατόμου. Οι αδυναμίες του παιδιού θα πρέπει ταυτόχρονα να αντιμετωπίζονται, με τους πλέον κατάλληλους και ενδεδειγμένους ηθικούς και κοινωνικούς τρόπους (Mendaglio, 2005).

Παρόλο που υπάρχουν λίγα στοιχεία που να υποστηρίζουν ή να αντικρούουν τη χρήση κοινών παρεμβάσεων για τον χαρισματικό μαθητή με ΔΕΠΥ, εντούτοις ορισμένοι ειδικοί αναφέρουν ότι οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται συνήθως στα παιδιά με ΔΕΠΥ, ενδέχεται να μην λειτουργούν για άτομα που χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα και ως χαρισματικά. Οι εργασίες που γίνονται πιο σύντομες, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες ενός παιδιού με ΔΕΠΥ, είναι συχνά ανυπόφορες και απογοητευτικές για ένα παιδί που είναι επίσης χαρισματικό και προικισμένο (Wood, 2012).

Οι επαγγελματίες υποστηρίζουν ότι, με την απουσία ενός προγράμματος σπουδών που να προκαλεί την ανάπτυξη υψηλότερου επιπέδου νοημοσύνης, ένα χαρισματικό παιδί με ΔΕΠΥ αναμένεται (Kennedy & Banks, 2011):

- Να αναπτύξει σε μικρότερο βαθμό την ικανότητά του στο να εστιάζει και να διατηρεί την προσοχή του.
- Να παρουσιάζει φτωχότερες ακαδημαϊκές και εργασιακές δεξιότητες.
- Να έχει λιγότερες πιθανότητες εμφάνισης προηγμένων επιτευγμάτων.

Τα χαρισματικά παιδιά με ΔΕΠΥ, των οποίων οι ακαδημαϊκές ανάγκες δεν ικανοποιούνται, μπορεί να παρουσιάσουν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Η έρευνα σχετικά με την ορθή εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών με ΔΕΠΥ, είναι ελάχιστη. Οι περισσότεροι ερευνητές παρουσιάζουν διάφορους τρόπους για να βοηθηθούν τα παιδιά με ΔΕΠΥ ή τα χαρισματικά παιδιά, αλλά όχι τα νεαρά άτομα, που χαρακτηρίζονται και από τα δύο (Baum & Olenchak, 2002).

Οι ενήλικες που εργάζονται με παιδιά «ανεπτυγμένης ικανότητας», πιστεύουν ότι οι παρεμβάσεις συμπεριφοράς δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο όπως και η φαρμακευτική αγωγή. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη δομή του σχολικού συστήματος ή στην ικανότητα των φαρμάκων. Η χρήση φαρμακευτικής αγωγής για την θεραπεία ενός χαρισματικού παιδιού, ώστε να συμμορφώνεται αδιαμφισβήτητα με το αργό πρόγραμμα σπουδών, μπορεί μακροπρόθεσμα να έχει επιβλαβείς συνέπειες.

Ορισμένοι επαγγελματίες του ιατρικού τομέα, πιστεύουν ότι η φαρμακευτική αγωγή μπορεί να βλάψει τη γνωστική σκέψη. Ταυτόχρονα, η λανθασμένη διάγνωση παιδιών που είναι ταυτόχρονα χαρισματικά και έχουν και ΔΕΠΥ, είναι επίσης επιβλαβής. Η ΔΕΠΥ είναι μία σοβαρή ιατρική κατάσταση, που μπορεί να παρεμποδίσει ένα άτομο στο να λειτουργήσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Υπάρχουν αποτελεσματικές επιλογές θεραπείας, αλλά θα πρέπει πρώτα να δοθεί μία σωστή διάγνωση (Nelson, et al. 2006).

Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών για παράδειγμα, χρησιμοποιούν το θεραπευτικό μοντέλο για την πρόληψη και τη διόρθωση της προβληματικής συμπεριφοράς. Η τροποποίηση, συχνά διορθώνει την παραβατική συμπεριφορά, αλλά δεν δίνει χώρο στα νεαρά άτομα στο να αξιοποιήσουν τις δυνάμεις τους. Αυτό είναι μία ένδειξη ότι το σχολικό σύστημα, ακόμη και πολύ οργανωμένων και προηγμένων χωρών, δεν μπορεί να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών που είναι χαρισματικοί. Οι εκπαιδευτικοί δυστυχώς τις περισσότερες φορές, τείνουν να βλέπουν την διαφορετική συμπεριφορά εντός της τάξεως ως ένδειξη προβλημάτων και όχι ως ένα δυνατό στοιχείο του χαρακτήρα του χαρισματικού παιδιού που έχουν απέναντί τους (Neihart, 2003).

Για να εκπαιδεύσει το χαρισματικό παιδί με ΔΕΠΥ, ένας δάσκαλος θα πρέπει να αναγνωρίσει και να χρησιμοποιήσει ως βάση της διδασκαλίας του τις δυνάμεις του νεαρού ατόμου. Οι εκπαιδευτικοί των χαρισματικών μαθητών με ΔΕΠΥ, αντιμετωπίζουν μία δύσκολη αποστολή, στο ότι οφείλουν να παρέχουν ευκαιρίες στα συγκεκριμένα παιδιά, ώστε να εφαρμόσουν τις δυνάμεις τους, ενώ αντιμετωπίζουν τα ελλείμματά τους.

Από πλήθος μελετών έχει διαπιστωθεί ότι, όταν ένα ενεργό παιδί διδάσκεται να ανταποκρίνεται χρησιμοποιώντας τις δυνάμεις του, τότε οι συνηθισμένες εργασίες ολοκληρώνονται χωρίς προβλήματα προσοχής ή συμπεριφοράς. Οι εργασίες που προορίζονται για ένα χαρισματικό παιδί με ΔΕΠΥ, θα πρέπει να διαφέρουν, συγκριτικά με τις αντίστοιχες εργασίες ενός παιδιού μόνο με ΔΕΠΥ. Απαιτείται η παρουσία ενός

προγράμματος, που θα εξυπηρετεί όλες τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, ενώ ως άτομα, θα μπορούσαν να τοποθετούνται σε προχωρημένες τάξεις εκπαίδευσης (Wood, 2012).

Βιβλιογραφία

Baum, S. M., & Olenchak, F. R. (2002). The alphabet children: GT, ADHD, and more. *Exceptionality*, 10(2), 77-91.

Budding, D., & Chidekel, D. (2012). ADHD and giftedness: a neurocognitive consideration of twice exceptionality. *Applied Neuropsychology: Child*, 1(2), 145-151.

Edwards, K. (2009). Misdiagnosis, the recent trend in thinking about gifted children with ADHD. *Apex*, 15(4), 29-44.

Fugate, C. M., & Gentry, M. (2016). Understanding adolescent gifted girls with ADHD: Motivated and achieving. *High ability studies*, 27(1), 83-109.

Goerss, J., Amend, E. R., Webb, J. T., Webb, N., & Beljan, P. (2006). Comments on Mika's critique of Hartnett, Nelson, and Rinn's article, "gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis".

Hua, O., Shore, B. M., & Makarova, E. (2014). Inquiry-based instruction within a community of practice for gifted-ADHD college students. *Gifted Education International*, 30(1), 74-86.

Kennedy, D. M., & Banks, R. S. (2011). *Bright not broken: Gifted kids, ADHD, and autism*. John Wiley & Sons.

Leroux, J. A., & Levitt-Perlman, M. (2000). The gifted child with attention deficit disorder: An identification and intervention challenge. *Roeper Review*, 22(3), 171-176.

Mendaglio, S. (2005). Children who are gifted/ADHD. *Teaching gifted students with disabilities*, 57-63.

Mika, E. (2006). Research commentary point-counterpoint: Diagnosis of giftedness and ADHD. *Roeper Review*, 28(4), 237-242.

Nelson, J. M., Rinn, A. N., & Hartnett, D. N. (2006). The possibility of misdiagnosis of giftedness and ADHD still exists: A response to Mika.

Neihart, M. (2003). *Gifted children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Wood, S. C. (2012). Examining parent and teacher perceptions of behaviors exhibited by gifted students referred for ADHD diagnosis using the Conners 3 (an exploratory study). *Roeper Review*, 34(3), 194-204.

Το βιολογικό ρολόι των μαθητών/τριών και η σχέση του με την φοίτηση. Η επίδραση του ύπνου και οι απόψεις των μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Βασιλική Νοτοπούλου Βιολόγος PhD εκπαιδευτικός Δ.Ε., Ακαδημαϊκή Υπότροφος Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι το βιολογικό ρολόι και γενικότερα οι βιορυθμοί καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την καθημερινότητα των μαθητών και τις μαθησιακές τους διαδικασίες. Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών για το χρόνο τους, καθώς και το πώς συνδέεται ο χρόνος με τη σχολική φοίτηση, αλλά και τα συναισθήματα που βιώνουν κατά τη συμμετοχή τους στο σχολικό πρόγραμμα και σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης (n=252 μαθητές). Για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ως εργαλείο ένα έντυπο δομημένο ερωτηματολόγιο με 22 ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα, οδηγούν στη διαπίστωση ότι για την πιο αποτελεσματική διαχείριση του σχολικού χρόνου θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η κυρίαρχη σημασία των βιορυθμών στην διδακτική πράξη και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι επίσης σημαντική η βαρύτητα στη διάρκεια του ύπνου καθώς και στη ποιότητά του, επειδή αποτελεί σημαντικό δείκτη της απόδοσής τους.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός χρόνος, βιολογικό ρολόι, βιορυθμοί, διάρκεια ύπνου, μαθησιακές διαδικασίες

Abstract

It is a fact that the biological clock and biorhythms in general largely determine the daily life of students and their learning processes. The aim of this study was to explore students' views about their time, as well as how time is related to school attendance, but also the feelings they experience during their participation in the school program and extracurricular activities. The sample of the research consisted of students who attended schools of Secondary Education in the Prefecture of Kozani (n= 252 students). A printed structured questionnaire with 22 questions was chosen as the tool for data collection. The results of the research, lead to the finding that for the most effective management of school time should be taken into account the predominant importance of biorhythms in the teaching practice and in the educational reality. It is also important duration of sleep as well as its quality, because it is a crucial indicator of their performance.

Keywords: School time, biological clock, biorhythms, sleep duration, learning processes

Εισαγωγή

Ο βιολογικός ρυθμός σχετίζεται με τις φυσιολογικές διεργασίες των οργανισμών, οι οποίες εμφανίζουν περιοδικότητα σύμφωνα με τις καθημερινές, εβδομαδιαίες, μηνιαίες και ετήσιες αλλαγές του περιβάλλοντος (Fontana, Copetti, Mazzocchi, Kypraios, & Pellegrini, 2012). Διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες, τον ημερήσιο (circadian rhythm), όπου έχει διάρκεια περίπου 24 ώρες, όση είναι και η διάρκεια της ημέρας, τον εβδομαδιαίο ρυθμό διάρκειας περίπου μιας εβδομάδας (circaseptan rhythm), τον μηνιαίο ρυθμό που διαρκεί περίπου ένα μήνα- 28 μέρες (circalunar / circamensal rhythm) και τέλος τον ετήσιο ρυθμό διάρκειας ενός έτους (circa-annual rhythm) (Shephard, 1984) . Το βιολογικό ρολόι ως μία βιολογική διαδικασία με περιοδική μεταβολή στην διάρκεια ενός εικοσιτετράωρου, σχετίζεται με τον κιρκάρδιο ρυθμό και αναπτύχθηκε για να προσδώσει στους οργανισμούς τη δυνατότητα να προσαρμόζονται στις εκάστοτε περιβαλλοντικές αλλαγές (Κασσαβέτη, 2019). Ειδικά για τους ανθρώπους, το κέντρο του βιολογικού ρολογιού ορίζεται στον υποθάλαμο – λειτουργικό τμήμα του εγκεφάλου - , ο οποίος καθορίζει επίσης και την ρύθμιση των κιρκαδικών μεταβολών της θερμοκρασίας του σώματος. Η διαπίστωση αυτή, καθώς και η παραδοχή της ικανότητας των ανθρώπων να κατανοούν και να κρίνουν τα χρονικά διαστήματα, είναι ενδείξεις ότι ο εσωτερικός χρόνος των ανθρώπων καθορίζεται σε βιολογική βάση (Eisler & Eisler, 1992)

Ο Kerkhof (1985) αναφέρει ότι, υπάρχουν διαφορετικές κατηγορίες ανθρώπων που ακολουθούν δύο τύπους βιορυθμών (χρονότυπων) κι έτσι υπάρχουν οι πρωινοί τύποι και οι βραδυνοί τύποι. Επίσης διακρίνεται και μία ενδιάμεση κατηγορία, οι ενδιάμεσοι τύποι, οι οποίοι εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις το απόγευμα και αντιπροσωπεύουν τη μεγαλύτερη κατηγορία των ανθρώπων. Οι πρωινοί τύποι επιθυμούν να κοιμούνται νωρίτερα το βράδυ και να ξυπνούν νωρίς το πρωί, ενώ αντίστοιχα οι βραδυνοί τύποι εμφανίζονται να κοιμούνται αργότερα το βράδυ και να ξυπνούν πιο δύσκολα το πρωί (Jones κ.ά., 2017, Wittmann, Dinich, Merrow, & Roenneberg, 2006). Σύμφωνα με τους Jones κ. συν. (2017) ο καθορισμός του χρονότυπου συνδυάζεται με γονιδιακή δραστηριότητα και έχει γενετική βάση.

Οι νευροεπιστήμες έχουν δώσει σημαντικά ευρήματα για τη διαδικασία της μάθησης, στην οποία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο ανθρώπινος εγκέφαλος. Επίσης έχουν δώσει σημαντικά ευρήματα για την παρουσία των βιορυθμών στους οποίους σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν κυρίως οι χρονοορμόνες μελατονίνη και κορτιζόλη. Η μελατονίνη αυξάνεται κυρίως κατά τη διάρκεια του ύπνου, τις πρώτες πρωινές ώρες, ενώ αντίθετα η κορτιζόλη αυξάνεται μετά το πρωινό ξύπνημα και κατά τη διάρκεια του μεσημεριού και συμμετέχει στην ρύθμιση των βιολογικών ρυθμών (Κώστογλου, 2013). Συγκεκριμένα, η Νευροβιολογία επεξηγεί την παρουσία των βιορυθμών, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην περιεκτικότητα στον οργανισμό, των χρονοορμονών μελατονίνη και κορτιζόλη. Η μελατονίνη συμμετέχει στην προσαρμογή του οργανισμού στον κύκλο φωτός-σκότους του περιβάλλοντος. Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι συμμετέχει στην ρύθμιση των βιολογικών ρυθμών. Η ορμόνη αυτή επηρεάζει την ορμονική λειτουργία της πρόσθιας και της οπίσθιας υπόφυσης του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα να οδηγεί σε κατάσταση ήσυχου ύπνου. Η χρήση της μελατονίνης συμμετέχει στον επαναπροσδιορισμό των βιολογικών ρυθμών, όταν αυτοί διαταράσσονται (Bailey & Heitkemper, 2001). Σε όλους σχεδόν τους διαγνωστικούς ελέγχους που γίνονται στο πεδίο της Νευροβιολογίας, η έλλειψη ύπνου άρα και η διαταραχή στην ομαλή λειτουργία των βιορυθμών, συνδέεται με πολλούς παράγοντες κινδύνου στους νέους μεταξύ αυτών και η κακή επίδοση με αποτέλεσμα τους κακούς βαθμούς (Randler & Vollmer 2013).

Τα παραπάνω ευρήματα σχετίζονται άμεσα με την ζωή των μαθητών, καθώς ο χρονότυπος είναι χαρακτηριστικός για κάθε άτομο και αποτελεί συγκεκριμένο δείκτη της ζωής του που αλλάζει με την ηλικία. Καθώς οι έφηβοι αρχίζουν να κοιμούνται αργότερα, ενώ τα σχολεία επιβάλλουν νωρίς τις ώρες έναρξης των μαθημάτων, δημιουργείται

πρόβλημα για τους μαθητές που δεν μπορούν να προσαρμόσουν τον κιρκάδιο ρυθμό τους στις συνθήκες αυτές. (Milic et al., 2014). Ο Margin (οπ. αναφ. στον Κολοβό, 2004), αποδέχεται ότι ο σχολικός χρόνος των μαθητών σχετίζεται με τους βιορυθμούς που αυτοί εμφανίζουν. Οι βιορυθμοί των παιδιών, μεταβολικοί, βιοχημικοί και ορμονικοί είναι πολύ διαφορετικοί από τους αντίστοιχους των ενηλίκων. Τα παιδιά όμως αναγκάζονται στο σχολείο τους να ακολουθούν τους ρυθμούς των ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Κολοβό (2004), η απόδοση των μαθητών μειώνεται από τις 11:00 με 11.30 π.μ. για να ελαχιστοποιηθεί στις 02:00 μμ. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της ημέρας, οι βιορυθμοί αρχίζουν να ανεβαίνουν ενώ στις 08:00 μμ. βρίσκονται για δεύτερη φορά την ίδια μέρα στην κορυφή. Ωστόσο αυτό δημιουργεί πρόβλημα στο πρόγραμμα των σχολείων και στον τρόπο που λειτουργούν στην Ελλάδα, όπου τα παιδιά στο μεγαλύτερο μέρος της ημέρας είναι εξουθενωμένα.

Σύμφωνα με τον Gross (2014), οι έφηβοι σε αντίθεση με τους ενήλικες, έχουν ανάγκη για περισσότερο ύπνο, λόγω του ότι βρίσκονται ακόμα στην φάση της σωματικής τους ανάπτυξης. Ο Wahlstrom (2014) διαπιστώνει μειωμένες ώρες ύπνου στους εφήβους και τις αποδίδει σε κοινωνικούς λόγους, στη χρήση νέων τεχνολογιών, στην αυξημένη ποσότητα φωτός και στη κατανάλωση υγρών που περιέχουν καφεΐνη. Έρευνες αποδεικνύουν ότι η μετατόπιση της ώρας έναρξης των μαθημάτων το πρωί πιο αργά, έχει σαν αποτέλεσμα οι έφηβοι να κοιμούνται περισσότερο και να προσέρχονται στο σχολείο πιο ξεκούραστοι. Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνονται οι πνευματικές λειτουργίες (μάθηση, συγκέντρωση, μνήμη, κλπ.), οι κοινωνικές (ένταξη στην τάξη, συνεργασία κλπ.) και ψυχολογικές (συναισθηματική ισορροπία και έλεγχος συμπεριφοράς) λειτουργίες του εφήβου – μαθητή γεγονός που ευνοεί τελικά και την βελτίωση της απόδοσής του (Gross, 2014, Wahlstrom, 2014). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Κέντρο Ύπνου της Α' Ψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών(Δικαίος κ.α. , όπως αναφέρεται στο Διαλεκτή, 2018) στην Αττική, σε ένα δείγμα 1.370 εφήβων καταγράφηκε ότι ένας στους τρεις μαθητές δεν κοιμάται καλά. Οι Έλληνες μαθητές κατά μέσο όρο την ημέρα κοιμούνται 7,2 ώρες ενώ προσπαθούν να αναπληρώσουν τον ύπνο τους τα Σαββατοκύριακα με 9,1 ώρες. Καθημερινά οι μαθητές συνήθως κοιμούνται λιγότερο από έξι ώρες. Ο χρόνος αυτός για τους επιστήμονες θεωρείται ανεπαρκής καθώς ένα παιδί που βρίσκεται στην εφηβεία θα πρέπει σε καθημερινή βάση κοιμάται από 8,5 μέχρι 9,5 ώρες.

Για τους παραπάνω λόγους σε πολλές χώρες γίνεται προσπάθεια να θεσμοθετηθεί η έναρξη των μαθημάτων πιο αργά το πρωί. Η έναρξη των μαθημάτων στο σχολείο στις 9:00 φαίνεται ιδανική για όσους μαθητές προτιμούν να κοιμούνται έως πολύ αργά το βράδυ και αυτοί οι μαθητές αντιστοιχούν στο 92% του συνόλου των μαθητών (Randler & Vollmer 2013). Συγκεκριμένα, σε χώρες της Ευρώπης όπως η Γερμανία το σχολείο ξεκινά συνήθως στις 7:15 - 8:15. Στη Γαλλία και στην Ιταλία στις 8:30, στην Ισπανία και στο Ηνωμένο Βασίλειο το σχολείο ξεκινά αργότερα, στις 9:00. Στο Βερολίνο τα γυμνάσια συνήθως ξεκινούν το μάθημα στις 8:00 και το Γυμνάσιο Ρόζα στο Λουξεμβούργο έχει ορίσει την ώρα έναρξης στις 8:35, γεγονός που το καθιστά πολύ ευχάριστο για τους μαθητές. (Randler & Vollmer 2013).

Φυσικά οι αλλαγές στην έναρξη των μαθημάτων των σχολείων το πρωί προσκρούει σε πλήθος προβλημάτων που προκύπτουν. Το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σχολική διαδικασία έχει προσαρμοστεί να ξεκινάει και να λήγει σε συγκεκριμένη ώρα, δυσκολεύει μια τέτοια αλλαγή η οποία θα προσθέσει περαιτέρω δυσκολίες. Η μεταφορά των μαθητών στις σχολικές αίθουσες, η πολύωρη εργασία των γονέων, οι δραστηριότητες που έχουν οι μαθητές εκτός σχολείου, έχουν προσαρμοστεί στο υπάρχον πρόγραμμα των σχολείων και τυχόν αλλαγή του θα προκαλούσε πλήθος προβλημάτων (Wahlstrom, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν στοιχεία για την σύνδεση του χρόνου εντός και εκτός σχολείου με τους βιορυθμούς και γενικότερα τις βιολογικές λειτουργίες των παιδιών και για το πώς η βιολογική λειτουργία του ύπνου επηρεάζει την

μάθηση. Επίσης διερευνώνται οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες βιώνουν τον χρόνο τους σχολικό και μη.

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μαθητές από τον Νομό Κοζάνης. Ειδικότερα, στην έρευνα έλαβαν μέρος μαθητές της Α', Β' και της Γ' Γυμνασίου ενώ συμμετείχαν και μαθητές από την Α' Λυκείου. Από τους μαθητές, στην Α' Γυμνασίου φοιτά το 32.9% (83), στην Β' Γυμνασίου το 13.5% (34), στην Γ' Γυμνασίου το 42.5% (107) και στην Α' Λυκείου το 11.1% (28). Το 49.2% (124) είναι αγόρια ενώ το 50.8% (128) είναι κορίτσια. Σχετικά με την εκπαίδευση των γονέων έχουν δημιουργηθεί τρεις κατηγορίες ανάλογα με την φοίτησή τους. Στην κατηγορία χαμηλού επιπέδου ανήκουν όσοι γονείς έχουν φοιτήσει στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, στην κατηγορία μεσαίου επιπέδου ανήκουν αυτοί που φοίτησαν στο Λύκειο, ενώ στο υψηλό επίπεδο ανήκουν αυτοί που έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα σε ποσοστό 47.6% (120) έχουν φοιτήσει σε Λύκειο ή Τεχνική Σχολή, το 27% (68) έχει φοιτήσει στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ 25.4% (64) έχει φοιτήσει στο Δημοτικό ή και στο Γυμνάσιο. . Αντίστοιχα, για το επίπεδο σπουδών της μητέρας παρατηρούμε πως κατανέμεται ως εξής: το 50.8% (128) είναι έχει φοιτήσει στο Λύκειο ή σε Τεχνική Σχολή, το 33.7% (85) έχει ολοκληρώσει τις σπουδές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και μόνο το 15.5% (39) έχει φοιτήσει στο Δημοτικό ή και στο Γυμνάσιο.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ως εργαλείο ένα γραπτό δομημένο ερωτηματολόγιο, που περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου και το οποίο συμπληρώθηκε ατομικά από τους μαθητές (Γυμνασίου – Λυκείου). Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας (van der Vinne et al., 2014. Hirshkowitz et al., 2015) στηρίχθηκε στη συλλογή πληροφοριών από μαθητές Γυμνασίου – Λυκείου για να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών / τριών για το χρόνο που διαθέτουν στο σχολείο είτε εκτός, τη σύνδεση του χρόνου αυτού με τους βιορυθμούς των παιδιών και πώς η σύνδεση αυτή επιδρά στη σχολική επίδοση των μαθητών.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 22 ερωτήσεις. Χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη διαβαθμισμένη κλίμακα τύπου Likert (διαφωνώ απόλυτα - διαφωνώ - ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ - συμφωνώ- συμφωνώ απόλυτα) και η πεντάβαθμη κλίμακα με απαντήσεις τύπου: ποτέ – σπάνια - μερικές φορές – συχνά - πολύ συχνά.

Τα ερωτήματα της έρευνας αφορούσαν αρχικά δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο του μαθητή, την τάξη που φοιτά, εάν έχει αδέρφια και τον αριθμό αυτών, τη φοίτηση του πατέρα τους, τη φοίτηση της μητέρας τους, το επάγγελμα των γονιών, εφόσον εργάζονται οι γονείς (είτε ο ένας είτε ο άλλος είτε και οι δύο γονείς). Τα επόμενα ερωτήματα αφορούσαν τις συνήθειες της καθημερινότητας, όπως η ώρα ύπνου, η διατροφή πριν το σχολείο, οι συνήθειες του Σαββατοκύριακου και ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφερθούν στις επιδόσεις των μαθητών και στο διάβασμα μετά το σχολείο. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν για την ευκολία που έχουν στο πρωινό ξύπνημα και εάν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά τις πρώτες ώρες στο σχολείο στα μαθήματα, εάν δηλαδή έχουν καλύτερες επιδόσεις. Επίσης από την έρευνα, ενθαρρύνονται οι μαθητές/τριες να εκφραστούν όταν το μάθημα είναι βαρετό ή δύσκολο, να προτείνουν τρόπους βελτίωσης, ώστε το μάθημα να μην είναι βαρετό και κουραστικό αλλά ευχάριστο καθώς θα συνοδεύεται από πρακτικές δραστηριότητες.

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων αφορά το χρόνο που περνούν τα παιδιά εντός σχολείου και οι μαθητές/τριες επίσης ερωτώνται αν οι δραστηριότητες εκτός σχολείου βοηθούν στην απόκτηση νέας γνώσης.

Οι τελευταίες τρεις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συνδέονται με την διάθεση των μαθητών/τριών να διαχειριστούν μέρος του σχολικού τους χρόνου, συνδέονται με τα συναισθήματα των μαθητών/τριών σε σχέση με το βραδινό τους ύπνο καθώς και με τις αντιλήψεις τους για αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Διαδικασία

Η χρονική διάρκεια της έρευνας ήταν δύο μήνες Μάιος και Ιούνιος 2019 και τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στα υποκείμενα της έρευνας από την ίδια την ερευνήτρια σε Γυμνάσια και Λύκεια, αστικής περιοχής.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. (Ανδριώτης 2003, Howitt & Cramer 2003). Όσον αφορά στη δήλωση των μαθητών για το πρωινό ξύπνημα δόθηκαν στους μαθητές/τριες πέντε επιλογές απαντήσεων της κλίμακας Likert (0=ποτέ, 1=σπάνια, 2=μερικές φορές, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά), η πλειονότητα των μαθητών/τριών ξυπνάνε εύκολα το πρωί (*M.O.*: 2.02, *T.A.*: 1.32). Στο ερώτημα που αφορούσε το πρωινό ξύπνημα και πιο συγκεκριμένα αν οι μαθητές/τριες ξυπνούν εύκολα το πρωί, 69 μαθητές δήλωσαν μερικές φορές (27%) ξυπνούν εύκολα, 52 μαθητές/τριες ξυπνούν συχνά εύκολα (20.6%), 47 μαθητές σπάνια ξυπνούν εύκολα (18.7%), 42 μαθητές/τριες δήλωσαν ότι ποτέ δεν ξυπνούν εύκολα (16.7%), ενώ 42 μαθητές/τριες δήλωσαν ότι πολύ συχνά ξυπνούν εύκολα το πρωί (16.7%).

Η πλειονότητα των μαθητών/τριών, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 42.5% πηγαίνει για ύπνο μετά τις 12 η ώρα. Αντίστοιχα, το 36.1% των μαθητών/τριών πηγαίνει για ύπνο στις 11-12 η ώρα, το 17.5% των μαθητών/τριών πηγαίνει για ύπνο στις 10-11 η ώρα, ενώ το 4% πηγαίνει για ύπνο 9-10 η ώρα.

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στην τάξη φοίτησης των μαθητών/τριών και στην ώρα που πηγαίνουν για ύπνο εφαρμόσαμε το κριτήριο χ^2 . Το αποτέλεσμα έδειξε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην την τάξη που φοιτούν οι μαθητές/τριες και την ώρα που πηγαίνουν για ύπνο, ($2, N = 252$) = 8.793, $p < .05$, Cramer' $V = .19$.

Η πλειονότητα των μαθητών/τριών, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 46.8% ξυπνά στις 7–7:30 η ώρα, το 46.4% ξυπνά στις 7:30 – 8:00 η ώρα, ενώ το 6.7% ξυπνά το πρωί στις 6:30 έως τις 7:00 η ώρα. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 82.5% τα σαββατοκύριακα πηγαίνει για ύπνο μετά τις 12 η ώρα. Αντίστοιχα, το 11.9% των μαθητών/τριών πηγαίνει για ύπνο στις 11-12 η ώρα, το 4.4% των μαθητών/τριών πηγαίνει για ύπνο στις 10-11 η ώρα, ενώ το 1.2% πηγαίνει για ύπνο 9-10 η ώρα.

Η ανάλυση έδειξε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην τάξη που φοιτούν οι μαθητές/τριες και την ώρα που πάνε για ύπνο οι μαθητές/τριες τα Σαββατοκύριακα, $\chi^2(2, N = 252) = 20.942$, $p < .05$, Cramer' $V = .17$. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως μεταξύ των δύο μεταβλητών υπάρχει συνάφεια.

Η πλειονότητα των μαθητών/τριών, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 47.6% τα Σαββατοκύριακα ξυπνά στις 11– 12 η ώρα, το 25.8% ξυπνά στις 10-11 η ώρα, ενώ το 17.5% ξυπνά το πρωί στις 9-10 η ώρα, το 7.9% των μαθητών/τριών τα Σαββατοκύριακα ξυπνάνε στις 8-9 η ώρα, το 0,4% ξυπνά στις 7:30 – 8:00 η ώρα, το 0,4% ξυπνά στις 7– 7:30 η ώρα, και το 0.4% των ερωτηθέντων ξυπνά στις 6:30 έως τις 7:00 η ώρα.

Όπως παρατηρούμε, το 50.8% των ερωτηθέντων δεν τρώνε πρωινό, ενώ το 49.2%, σχεδόν οι άλλοι μισοί τρώνε το πρωινό τους. Το 54.4% των μαθητών/τριών πηγαίνει στο σχολείο με τα πόδια, ενώ το υπόλοιπο 45.6% των μαθητών πηγαίνει με κάποιο μεταφορικό μέσο.

Η ανάλυση έδειξε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην τάξη που φοιτούν οι μαθητές/τριες και στον τρόπο μετακίνησης $\chi^2(2, N = 252) = 21.382, p < .05, \text{Cramer}' V = .29$. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως μεταξύ των δύο μεταβλητών υπάρχει συνάφεια.

Από τους μαθητές/τριες που πήραν μέρος στο παρόν ερωτηματολόγιο, το 1,2% των μαθητών/τριών χρειάζεται περίπου 40 λεπτά να μετακινηθεί από και προς το σχολείο του, το 4% χρειάζεται 30 λεπτά για να φτάσει στο σχολείο, το 6,3% χρειάζεται 20 λεπτά να μετακινηθεί προς το σχολείο του, το 13,9% θέλει 15 λεπτά, το 36,5% χρειάζεται 10 λεπτά χρόνο και τέλος το 38,1% των μαθητών χρειάζεται μόλις 5 λεπτά για να μετακινηθεί προς το σχολείο του.

Η ανάλυση έδειξε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην τάξη που φοιτούν οι μαθητές/τριών και στον χρόνο μετακίνησης $\chi^2(2, N = 252) = 27.718, p < .05, \text{Cramer}' V = .19$. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως μεταξύ των δύο μεταβλητών υπάρχει συνάφεια.

Όσον αφορά την ώρα που οι μαθητές/τριες αποδίδουν καλύτερα, φαίνεται πως το 60.3% των ερωτηθέντων αποδίδει καλύτερα από τις 15:00' - 18:00', το 31.7% αποδίδουν καλύτερα από τις 18:00' - 21:00' ενώ το 7.9% των ερωτηθέντων αποδίδει καλύτερα από τις 21:00' - 24:00',

Η πλειονότητα των μαθητών/τριών που αντιστοιχεί σε ποσοστό 42.5% πηγαίνει για ύπνο μετά τις 12 η ώρα. Αντίστοιχα, το 36.1% των μαθητών/τριών πηγαίνει για ύπνο στις 11-12 η ώρα, το 17.5% των μαθητών πηγαίνει για ύπνο στις 10-11 η ώρα, ενώ το 4% πηγαίνει για ύπνο 9-10 η ώρα.

Η πλειονότητα των μαθητών/τριών που αντιστοιχεί σε ποσοστό 46.8% ξυπνά στις 7-7:30 η ώρα, το 46.4% ξυπνά στις 7:30 - 8:00 η ώρα, ενώ το 6.7% ξυπνά το πρωί στις 6:30 έως τις 7:00 η ώρα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική συνάφεια μεταξύ των μαθητών/τριών που είχαν αδέρφια και αυτών που δεν είχαν αδέρφια σε σχέση με την ώρα του ύπνου, $\chi^2(1, N = 252) = 4.06, p < .05$. Από τους μαθητές/τριες που είχαν αδέρφια το 80% δήλωσε ότι πηγαίνει για ύπνο μετά τις 23:00' ενώ από αυτούς που δεν είχαν αδέρφια μόνο το 60% δήλωσε ότι πηγαίνει για ύπνο μετά τις 23:00'.

Οι πρώτες ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές/τριες αναφέρονται σε δείκτες που σχετίζονται με τις επιδόσεις, με την έννοια της καλύτερης απόδοσης στις σχολικές υποχρεώσεις και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση αφορούσε αν «τις πρώτες πρωινές ώρες μπορείτε να ανταποκριθείτε πιο ικανοποιητικά στο σχολείο» όπου οι μαθητές/τριες απάντησαν πως μερικές φορές συμβαίνει αυτό (*M.O.*: 1.65, *T.A.*: 1.15).

Σε επόμενη ερώτηση οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν αν «τις πρώτες ώρες έχω καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά / γλώσσα» όπου ο μέσος όρος των μαθητών/τριών ήταν σχεδόν 2 (*M.O.*: 1.78, *T.A.*: 1.15).

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν οι μαθητές/τριες αν έχουν κακές επιδόσεις μετά από έλλειψη ύπνου. Οι μαθητές/τριες θεωρούν πως μερικές φορές έχουν κακές επιδόσεις λόγω της έλλειψης ύπνου (*M.O.*: 2.00, *T.A.*: 1.28).

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test. Όσον αφορά την διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των μαθητών/τριών ως προς την ώρα που πηγαίνουν για ύπνο, πριν τις 11 και μετά τις 11 και εξαρτημένη μεταβλητή «τις πρώτες πρωινές ώρες μπορώ να ανταποκριθώ πιο ικανοποιητικά στο σχολείο», έδειξε πως οι μαθητές/τριες που πηγαίνουν για ύπνο πριν τις 11 (*M.O.* = 2.17, *T.A.* = 1.26) θεωρούν πως

μπορούν να ανταποκριθούν πιο ικανοποιητικά σε σχέση με εκείνους/ες που πηγαίνουν για ύπνο μετά τις 11 ($M.O. = 1.51, T.A. = 1.084$) ($t = 2.952, df = 250, p = .358$).

Στην συνέχεια, οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές/τριες αναφέρονται σε δείκτες που σχετίζονται με τον χρόνο στο σχολείο και τις δραστηριότητες εντός σχολείου». Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση αφορούσε «Θα ήθελα στο σχολείο να εναλλάσσονται τα μαθήματα με πρακτικές δραστηριότητες.» και οι μαθητές/τριες απάντησαν πως συχνά συμβαίνει αυτό ($M.O.: 2.78, T.A.: 1.24$).

Επίσης οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν αν «Θα προτιμούσαν να διαρκεί στο σχολείο μας μία (διδασκτική) ώρα 90 λεπτά» και ο μέσος όρος των μαθητών/τριών απάντησε ότι θα ήθελαν αυτό να συμβαίνει σπάνια ($M.O.: 0.88, T.A.: 1.26$).

Οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν αν θα τους άρεσε να επιλέγουν στο σχολείο κάποιες δραστηριότητες και μαθήματα εκτός από το υποχρεωτικό πρόγραμμα που θα τους χαλάρωναν και θα ήταν ευχάριστες για αυτούς. Οι μαθητές/τριες θα ήθελαν συχνά να συμβαίνει αυτό ($M.O.: 2.83, T.A.: 1.27$).

Εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test. Στην διερεύνηση διαφοροποιήσεων, οι απαντήσεις των μαθητών/τριών ως προς την ώρα που πηγαίνουν για ύπνο, πριν τις 11 και μετά τις 11 και εξαρτημένη μεταβλητή «Θα μου άρεσε να επιλέγω στο σχολείο κάποιες δραστηριότητες και μαθήματα πέρα από το υποχρεωτικό πρόγραμμα που θα με χαλάρωναν και θα ήταν ευχάριστες για μένα», έδειξαν πως οι μαθητές/τριες που πηγαίνουν για ύπνο πριν τις 11 ($M.O. = 2.78, T.A. = 1.25$) θα ήθελαν σε μικρότερο βαθμό να επιλέγουν κάποιες δραστηριότητες και μαθήματα πέρα από το υποχρεωτικό τους πρόγραμμα σε σχέση με εκείνους που πηγαίνουν για ύπνο μετά τις 11 ($M.O. = 2.84, T.A. = 1.28$) ($t = -.335, df = 250, p = .618$).

Οι επόμενες ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές/τριες αναφέρονται σε δείκτες που σχετίζονται με τον χρόνο στο σχολείο και την καθημερινότητα των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση, «Θα προτιμούσα το σχολείο να επεκτείνει το πρόγραμμά του και μετά τις 14.00 αρκεί να προσφέρει δραστηριότητες που με ενδιαφέρουν και με διασκεδάζουν», ο μέσος όρος των μαθητών/τριών δεν εκδήλωσε μεγάλη επιθυμία γι' αυτό ($M.O.: 1.71, T.A.: 1.50$).

Σε επόμενη ερώτηση οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν αν «Θα προτιμούσαν να έχουν μεγαλύτερα διαλείμματα στο σχολείο, κι ας σχολάω αργότερα, επειδή έτσι θα υπάρχει περισσότερος ελεύθερος χρόνος για να συναναστραφώ με τους συμμαθητές μου.» και ο μέσος όρος των μαθητών/τριών δεν εκδήλωσε μεγάλη επιθυμία γι' αυτό ($M.O.: 1.77, T.A.: 1.51$).

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test. Με βάση την διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των μαθητών/τριών ως προς την ώρα που πηγαίνουν για ύπνο, πριν τις 11 και μετά τις 11 και εξαρτημένη μεταβλητή «Θα προτιμούσαν να έχουν μεγαλύτερα διαλείμματα στο σχολείο, κι ας σχολάω αργότερα, επειδή έτσι θα υπάρχει περισσότερος ελεύθερος χρόνος για να συναναστραφώ με τους συμμαθητές μου», οι μαθητές/τριες που πηγαίνουν για ύπνο πριν τις 11 ($M.O. = 1.37, T.A. = 1.43$) θα ήθελαν σε μικρότερο βαθμό να επιλέγουν κάποιες δραστηριότητες και μαθήματα πέρα από το υποχρεωτικό τους πρόγραμμα σε σχέση με εκείνους που πάνε για ύπνο μετά τις 11 ($M.O. = 1.88, T.A. = 1.52$) ($t = -2.233, df = 250, p = .0026$).

Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε πώς διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και πιο συγκεκριμένα της μητέρας. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνήσουμε πώς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας (Δημοτικό – Γυμνάσιο, Λύκειο, Πανεπιστήμιο) διαφοροποιεί τις απόψεις των μαθητών/τριών σχετικά με το αν θα προτιμούσαν η διδασκτική ώρα να διαρκεί 90 λεπτά. Αρχικά λαμβάνουμε τον πίνακα με τα περιγραφικά μέτρα των ομάδων (Επίπεδο εκπαίδευσης = Δημοτικό – Γυμνάσιο, Λύκειο, Πανεπιστήμιο), καθώς και τα αποτελέσματα F-test.

Για τον παράγοντα «Διδακτική ώρα 90 λεπτά», θα εφαρμόσουμε μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis. Ο έλεγχος χ^2 των Kruskal – Wallis έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων φοίτησης της μητέρας αναφορικά με το αν οι μαθητές/τριες θα προτιμούσαν η διδακτική ώρα να διαρκεί 90 λεπτά, $\chi^2 (2, 252) = 8.042, p = 0.018$.

Ειδικότερα ο έλεγχος U των Mann-Whitney έδειξε πως οι μαθητές/τριες που έχουν μητέρες, το επίπεδο φοίτησης των οποίων είναι Δημοτικό – Γυμνάσιο, επιθυμούν η διδακτική ώρα να διαρκεί 90 λεπτά (Mean Rank =151.42), σε σχέση με τους μαθητές/τριες που οι μητέρες τους έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε Λύκειο και επιθυμούν λιγότερο, η διδακτική ώρα να είναι 90 λεπτά (Mean Rank=125.82) ή για τις μητέρες που ολοκλήρωσαν σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. (Mean Rank= 116.09).

Στο ερώτημα αν θα προτιμούσαν οι μαθητές/τριες να επιλέγουν κάποιες δραστηριότητες και μαθήματα στο σχολείο εκτός από το υποχρεωτικό πρόγραμμα, που θα τους χαλάρωναν και θα ήταν πιο ευχάριστες για αυτούς/ες, από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πολύ συχνά θα τους άρεσε να υλοποιούν κάποιες δραστηριότητες εκτός από το υποχρεωτικό πρόγραμμα του σχολείου, που θα είναι πιο ευχάριστες, ωστόσο το ποσοστό αυτό βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο. (*M.O.*: 2.83, *T.A.*: 1.27).

Σχετικά με το ερώτημα αν ο ελεύθερος χρόνος εκτός σχολείου βοηθάει τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις πιο εύκολα και ευχάριστα, από το χρόνο που διαθέτουν στο σχολείο, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές/τριες, συμπεραίνεται ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πολύ συχνά ο ελεύθερος χρόνος εκτός σχολείου τους βοηθάει να αποκτήσουν πιο εύκολα και ευχάριστα καινούριες γνώσεις, σε σχέση με το χρόνο που διαθέτουν στο σχολείο, ενώ το ποσοστό αυτό βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο (*M.O.*: 2.61, *T.A.*: 1.21).

Στην ερώτηση που αφορά τη σημασία που έχει ο εξωσχολικός χρόνος των μαθητών/τριών στην απόκτηση της μάθησης, το 29% των μαθητών δηλώνει ότι ο ελεύθερος χρόνος εκτός σχολείου πολύ συχνά τους βοηθάει να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις πιο εύκολα και ευχάριστα, το 27.4% δηλώνει ότι συχνά ο ελεύθερος χρόνος τους βοηθά να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις, το 26.2% δηλώνει ότι μερικές φορές συμβαίνει αυτό, το 10.3% των μαθητών/τριών δηλώνει πως σπάνια τους βοηθά ο ελεύθερος χρόνος στην απόκτηση καινούριων γνώσεων ενώ το 7.1% δηλώνει ότι ποτέ δεν τους βοηθά ο ελεύθερος χρόνος να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες κινήθηκαν στο μέσο της κλίμακας, καθώς κατά μέσο όρο οι ερωτηθέντες δηλώνουν πως μερικές φορές ο ελεύθερος χρόνος εκτός σχολείου τους βοηθά να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις πιο εύκολα και ευχάριστα (*M.O.*= 2.61)

Για να διερευνηθεί αν το φύλο των μαθητών/τριών διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους στην ερώτηση αν ο ελεύθερος χρόνος εκτός σχολείου βοηθάει τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις πιο εύκολα και ευχάριστα από το χρόνο που διαθέτουν στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρική μέθοδος (οι διακυμάνσεις παρουσίαζαν ομοιογένεια, Levene's $p > .081$ και συγκεκριμένα ο έλεγχος U των Mann-Whitney. Ο έλεγχος έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .05$) καθώς οι μαθήτριες δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι δραστηριότητες εκτός σχολείου τους βοηθούν να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις πιο εύκολα και ευχάριστα (*M.O.*=2.76, *T.A.* 1.128) σε σχέση με τα αγόρια οι οποίοι δήλωσαν σε μικρότερο βαθμό ότι οι δραστηριότητες εκτός σχολείου τους βοηθούν να αποκτήσουν πιο εύκολα και ευχάριστα καινούριες γνώσεις (*M.O.* 2.45, *T.A.* 1.271) ($U = 6460.5, z = -2.664, p=0.08$. μπορούμε να βάλουμε και $n_1 = 128, n_2 = 124$).

Τα αποτελέσματα όπως αυτά προκύπτουν από το SPSS, μας δίνουν το μέσο της κατάταξης (Mean Rank) για τις δύο μεταβλητές (Φύλο = Αγόρι, κορίτσι). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney έδειξε ότι τα κορίτσια θεωρούν ότι ο ελεύθερος χρόνος εκτός σχολείου τις

βοηθάει περισσότερο να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις πιο εύκολα και ευχάριστα από το χρόνο που διαθέτουν στο σχολείο (Mean Rank= 138.03), $U=6460.5$, $z=-2.66$, $n_1=128$, $n_2=124$, $p=0.008$, απ' ότι στα αγόρια (Mean Rank=114.60).

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες ερωτήθηκαν εάν τα βράδια πηγαίνουν για ύπνο νωρίς επειδή επιμένουν οι γονείς τους. Από το σύνολο των ερωτηθέντων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο, καθώς οι μαθητές/τριες δηλώνουν πως τα βράδια δεν πηγαίνουν για ύπνο νωρίς ακόμη και αν επιμένουν οι γονείς τους. (*M.O.*: 1.21, *T.A.*: 1.27).

Στο ερώτημα αν θα ήθελαν οι μαθητές/τριες να έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν μόνοι/ες τους ένα μέρος του σχολικού χρόνου τους, η πλειοψηφία των απαντήσεων βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο δηλαδή οι μαθητές/τριες δηλώνουν πως συμφωνούν απόλυτα και θέλουν να έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν μόνοι/ες τους ένα μέρος του σχολικού χρόνου τους (*M.O.*: 2.81, *T.A.*: 1.04).

Στο ερώτημα αν οι μαθητές /ες όταν πηγαίνουν νωρίς για ύπνο τα βράδια, στην διάρκεια μιας σχολικής εβδομάδας, νιώθουν πιο ήρεμοι/ες και χαρούμενοι/ες, η πλειοψηφία των απαντήσεων βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο καθώς οι μαθητές/τριες δηλώνουν πως συμφωνούν απόλυτα με την άποψη πως όταν πηγαίνουν νωρίς για ύπνο τα βράδια, στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, ούτε νιώθουν ήρεμοι/ες, ούτε πιο χαρούμενοι/ες (*M.O.*: 2.31, *T.A.*: 1.11).

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν αν συμφωνούν με τη γενική παραδοχή ότι τα βασικά μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, κλπ.) θα πρέπει να διδάσκονται τις πρώτες ώρες και όχι τις τελευταίες, επειδή οι μαθητές/τριες αποδίδουν καλύτερα.

Στο σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές/τριες, η πλειοψηφία των απαντήσεων βρίσκεται πάνω από το μέσο όρο στην οποία οι μαθητές/τριες δηλώνουν πως ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν με την άποψη πως τα βασικά μαθήματα (γλώσσα μαθηματικά, κλπ.) θα πρέπει να διδάσκονται τις πρώτες ώρες και όχι τις τελευταίες, συνεπώς παραμένουν αδιάφοροι/ες (*M.O.*: 2.35, *T.A.*: 1.21).

Αρχικά ελέγχονται τα περιγραφικά στοιχεία που αντιστοιχούν στον παράγοντα που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών/τριών, και υπολογίστηκαν για κάθε συμμετέχοντα ο μέσος όρος που αντιστοιχεί και η τυπική απόκλιση του κάθε παράγοντα. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι τις πρώτες πρωινές ώρες μπορούν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά και τη γλώσσα (*M.O.* = 1.78, *T.A.* = 1.146) και ότι τις πρώτες πρωινές ώρες μπορούν να ανταποκριθούν πιο ικανοποιητικά στο σχολείο (*M.O.* = 1.65, *T.A.* = 1.152).

Για να διερευνήσουμε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «η επίδοση των μαθητών/τριών στη γλώσσα και τα μαθηματικά τις πρώτες ώρες» και του παράγοντα «η ανταπόκριση των μαθητών/τριών τις πρώτες ώρες στο σχολείο είναι πιο ικανοποιητική», εφαρμόσαμε τον στατιστικό έλεγχο Pearson r correlation. Η συσχέτιση των δύο παραγόντων όπως παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα, δείχνουν πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην ανταπόκριση των μαθητών/τριών τις πρώτες ώρες στο σχολείο και στη επίδοση των μαθητών/τριών τις πρώτες ώρες στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Η σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών είναι θετική. Θετικός συντελεστής συσχέτισης σημαίνει ότι οι τιμές των δύο μεταβλητών μεταβάλλονται προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή όσο αυξάνεται η τιμή του ενός παράγοντα, αυξάνονται και οι τιμές του άλλου παράγοντα. Παρόλο που υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, ωστόσο ο συντελεστής συσχέτισης είναι χαμηλός, $r = 0.409$, $p = .000$.

Στα δεδομένα της έρευνας υπάρχει η μεταβλητή φύλο (αγόρι, κορίτσι) και η μεταβλητή που αναφέρεται στην ώρα που ξυπνάνε το πρωί για το σχολείο. Στο σύνολο των 252 ερωτηθέντων, τα 128 είναι κορίτσια και τα 124 είναι αγόρια. Στο σύνολο των 128 κοριτσιών οι 9 ξυπνάνε για να πάνε στο σχολείο από τις 6:30 – 7 (7.0%), τα 70 κορίτσια ξυπνάνε για να πάνε στο σχολείο από τις 7 – 7:30 (54.7%), ενώ τα 49 κορίτσια ξυπνάνε για

να πάνε στο σχολείο από τις 7:30 – 8:00 (38.3%). Αντίστοιχα για τα αγόρια, στο σύνολο των 124 αγοριών τα 8 ξυπνάνε για να πάνε στο σχολείο από τις 6:30 – 7 (6.5%), τα 48 αγόρια ξυπνάνε για να πάνε στο σχολείο από τις 7 – 7:30 (38.7%), ενώ τα 68 αγόρια ξυπνάνε για να πάνε στο σχολείο από τις 7:30 – 8:00 (54.8%).

Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών/τριών στη γλώσσα και τα μαθηματικά και την ανταπόκριση των μαθητών/τριών τις πρώτες ώρες στο σχολείο που είναι πιο ικανοποιητική». $X^2(2, N = 252) = 7.184$, $df = 2$, $p = 0.028 < .05$, Cramer' $V = .169$. Το πρόβλημα της επίδοσης στις πρώτες ώρες στο σχολείο εμφανίζεται, όταν το ποσοστό των αγοριών που ξυπνάνε νωρίτερα είναι μικρότερο (38.7%), ενώ, το ποσοστό των κοριτσιών που ξυπνάνε νωρίτερα είναι μεγαλύτερο (54.7%).

Συζήτηση

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων και την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις αναφορικά με απόψεις των μαθητών/τριών, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια σύμφωνα με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη διάρκεια του ύπνου σε σχέση με το αν οι μαθητές/τριες πηγαίνουν για ύπνο πριν τις 11 και μετά τις 11 και στην επίδοση των μαθητών/τριών. Ως προς την ανταπόκρισή τους στο σχολείο, οι μαθητές που πηγαίνουν για ύπνο πριν τις 11 μπορούν να ανταποκριθούν πιο ικανοποιητικά στο σχολείο σε σχέση με εκείνους που πηγαίνουν για ύπνο μετά τις 11.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνά εάν η διάρκεια του διδακτικού σχολικού χρόνου των μαθητών/τριών επηρεάζει τις επιδόσεις τους, ωστόσο δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν οι δραστηριότητες που έχουν οι μαθητές/τριες εκτός σχολείου είναι πιο ευχάριστες σε σχέση με το χρόνο που διαθέτουν όταν πηγαίνουν στο σχολείο. Οι μαθητές/τριες που πηγαίνουν για ύπνο μετά τις 11 θεωρούν ότι οι δραστηριότητες που έχουν οι μαθητές/τριες εκτός σχολείου είναι πιο ευχάριστες σε σχέση με τις δραστηριότητες και το χρόνο που διαθέτουν στο σχολείο, σε σύγκριση με εκείνους που πηγαίνουν για ύπνο πριν τις 11.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν οι μαθητές/τριες που πηγαίνουν νωρίς για ύπνο έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά /γλώσσα: οι μαθητές/τριες που πηγαίνουν για ύπνο πριν τις 11 μπορούν να ανταποκριθούν πιο ικανοποιητικά στο σχολείο σε σχέση με εκείνους/ες που πηγαίνουν για ύπνο μετά τις 11.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της συγκεκριμένη έρευνας, έχει ως σκοπό να διερευνήσει αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην διάρκεια του ύπνου και στην επίδοση των μαθητών/τριών. Αν δηλαδή η διάρκεια του ύπνου των μαθητών/τριών επηρεάζει την ετοιμότητα και τη διάθεση τους κατά τη συμμετοχή τους στο μάθημα και κατ' επέκταση στις σχολικές επιδόσεις τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε ότι η ώρα που οι μαθητές/τριες πηγαίνουν για ύπνο (πριν τις 11 ή μετά τις 11), έχει επιρροή στην ετοιμότητα και τη συμμετοχή τους στο μάθημα και κατ' επέκταση στις σχολικές τους επιδόσεις καθώς όπως προκύπτει η ώρα που οι μαθητές/τριες πηγαίνουν για ύπνο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο σχολείο. Επομένως η πρώτη υπόθεση φαίνεται πως επαληθεύεται.

Αναφορικά με τη ενότητα «επίδοση και ωρολόγιο πρόγραμμα», οι μαθητές/τριες φαίνεται πως έχουν αρνητική στάση απέναντι σε αυτή, καθώς οι δείκτες «οι επιδόσεις τις πρώτες ώρες στο σχολείο», «τις πρώτες ώρες έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά / γλώσσα», «οι μαθητές/τριες αν έχουν κακές επιδόσεις μετά από έλλειψη ύπνου», έχουν χαμηλό μέσο όρο, δηλαδή η πλειονότητα δεν συμφωνεί με την άποψη για καλύτερες

επιδόσεις τις πρώτες πρωινές ώρες στα μαθηματικά και στη γλώσσα. Η δεύτερη υπόθεση λοιπόν φαίνεται πως δεν επαληθεύεται.

Όσον αφορά την δεύτερη υπόθεση, η οποία διερευνά αν η διάρκεια του διδακτικού σχολικού χρόνου (παραμονή) επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στο σχολείο, παρατηρούμε πως μέσω των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές/τριες, η υπόθεση επαληθεύεται.

Οι μαθητές/τριες δηλώνουν πως ο χρόνος κατά τη διάρκεια του μαθήματος περνάει αργά και είναι κουραστικός καθώς όπως προκύπτει ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι πολύ χαμηλός και λίγο παραπάνω από το 2. Επομένως, η δεύτερη υπόθεση επαληθεύεται.

Από την ενότητα «χρόνος και σχολείο στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών» οι μέσοι όροι είναι σχετικά χαμηλοί καθώς οι μαθητές/τριες φαίνεται να έχουν αρνητική στάση απέναντι σε αυτό, καθώς οι δείκτες «ο χρόνος κατά την διάρκεια του μαθήματος περνάει αργά και είναι κουραστικός», «εάν θα προτιμούσαν να έχουν μεγαλύτερα διαλείμματα στο σχολείο, και ας σχολάνε αργότερα, επειδή έτσι θα υπήρχε περισσότερος ελεύθερος χρόνος για να συναναστραφούν με τους συμμαθητές/τριες τους», όπως επίσης εάν «θα προτιμούσαν στο σχολείο μία ώρα (διδασκτική) να διαρκεί 90 λεπτά» έχουν χαμηλό μέσο όρο, δηλαδή κάτω από το 2. Ωστόσο, στο ερώτημα εάν οι μαθητές/τριες «θα προτιμούσαν τα μαθήματα του σχολείου να εναλλάσσονται με πρακτικές δραστηριότητες» φαίνεται πως οι μαθητές/τριες έχουν θετική στάση καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές/τριες είναι κοντά στο 3.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα έχει ως σκοπό να διερευνήσει εάν ανάμεσα στον σχολικό και εξωσχολικό χρόνο υπάρχει ένα χάσμα όσον αφορά την συμμετοχή και την ικανοποίηση/ευχαρίστηση που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες.

Αναφορικά με τη ενότητα «ο χρόνος στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών», οι μαθητές/τριες φαίνεται πως έχουν μια θετική στάση απέναντι σε αυτό, καθώς οι δείκτες όπως «ο ελεύθερος χρόνος εκτός σχολείου βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις πιο εύκολα και ευχάριστα από το χρόνο που διαθέτουν στο σχολείο» καθώς και ο δείκτης «αν θα ήθελαν οι μαθητές/τριες να έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν μόνοι/ες τους ένα μέρος του σχολικού χρόνου τους» έχουν μέσο όρο που αγγίζει σχεδόν το 3. Φαίνεται λοιπόν πως επιβεβαιώνεται πως ο εξωσχολικός χρόνος βοηθάει τους μαθητές/τριες στο σχολείο, ωστόσο θα ήθελαν σε μεγάλο βαθμό να έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν μόνοι/ες τους ένα μέρος του σχολικού τους χρόνου. Επομένως το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επαληθεύεται.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα έχει ως σκοπό να διερευνήσει εάν το καθημερινό πρόγραμμα ζωής τους επηρεάζει τις επιδόσεις στους σχολικούς χρόνους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε πως οι μαθητές/τριες δεν έχουν θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι όταν πηγαίνουν νωρίς για ύπνο τα βράδια, στην διάρκεια μιας σχολικής εβδομάδας, νιώθουν πιο ήρεμοι/ες και χαρούμενοι/ες, , όπως επίσης ούτε έχουν θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι τα βασικά μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, κλπ.) θα πρέπει να διδάσκονται τις πρώτες ώρες και όχι τις τελευταίες, γιατί έτσι οι μαθητές/τριες αποδίδουν καλύτερα, καθώς όπως προκύπτει ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι χαμηλός και πιο συγκεκριμένα κοντά στο 2. Επομένως η τέταρτη υπόθεση φαίνεται να μην επαληθεύεται.

Αναφορικά με το αν οι δραστηριότητες των μαθητών/τριών στον ελεύθερο χρόνο επηρεάζουν θετικά τις επιδόσεις τους φαίνεται πως οι συμμετέχοντες κινήθηκαν στο μέσο όρο της κλίμακας καθώς κατά μέσο όρο οι ερωτηθέντες δηλώνουν πως μερικές φορές ο ελεύθερος χρόνος εκτός σχολείου τους βοηθά να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις πιο εύκολα και ευχάριστα, ωστόσο οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, καθώς τα κορίτσια δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι δραστηριότητες εκτός σχολείου τους

βοηθούν να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις πιο εύκολα και ευχάριστα σε σχέση με τα αγόρια.

Οι μαθητές/τριες γενικότερα έχουν θετική στάση αναφορικά με το αν θα προτιμούσαν η διδακτική ώρα να διαρκεί 90 λεπτά. Ωστόσο, ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και πιο συγκεκριμένα της μητέρας φαίνεται να διαφοροποιούνται οι απόψεις. Οι μαθητές που έχουν μητέρες, το επίπεδο φοίτησης των οποίων είναι Δημοτικό – Γυμνάσιο επιθυμούν η διδακτική ώρα να διαρκεί 90 λεπτά, σε σχέση με τους μαθητές που οι μητέρες τους έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο Λύκειο και Πανεπιστήμιο και έχουν πιο αρνητική στάση στο να διαρκεί η διδακτική ώρα 90 λεπτά.

Όσον αφορά την ώρα ξυπνήματος των μαθητών/τριών, αυτή διαφοροποιείται ως προς το φύλο, καθώς τα κορίτσια ξυπνάνε πιο νωρίς σε σχέση με τα αγόρια.

Επίσης διαπιστώνουμε και συσχέτιση της τάξης των μαθητών/τριών με την ώρα που πηγαίνουν για ύπνο. Στις μεγαλύτερες τάξεις οι μαθητές/τριες πηγαίνουν για ύπνο σε μεγάλο ποσοστό, μετά τις 11.00. Έτσι, καθώς οι έφηβοι αρχίζουν να κοιμούνται αργότερα, ενώ τα σχολεία επιβάλλουν νωρίς τις ώρες έναρξης, δημιουργείται πρόβλημα για μαθητές που δεν μπορούν να προσαρμόσουν τον κερκαδικό ρυθμό τους. (Milie κ.ά., 2014). Η καλύτερη απόδοση των μαθητών/τριών σε σχέση με την διάρκεια του ύπνου επαληθεύεται από πολλές μελέτες και έρευνες. Οι βιολογικοί ρυθμοί των μαθητών/τριών δεν τους επιτρέπουν να πηγαίνουν νωρίς για ύπνο κι έτσι οι αποδόσεις τους επηρεάζονται αρνητικά. Σύμφωνα με τον Gross (2014) οι έφηβοι σε αντίθεση με τους ενήλικες, έχουν βιολογικά ανάγκη για περισσότερο ύπνο, λόγω του ότι βρίσκονται ακόμα στην φάση της σωματικής τους ανάπτυξης. Παρόμοια έρευνα (Wahlstrom, 2014) διαπιστώνει μειωμένες ώρες ύπνου στους εφήβους και τις αποδίδει σε κοινωνικούς λόγους, στη χρήση νέων τεχνολογιών, στην αυξημένη ποσότητα φωτός και στη κατανάλωση υγρών που περιέχουν καφεΐνη.

Στο ερώτημα των μαθητών/τριών για την επιδόσεις τους τις πρώτες ώρες στα μαθηματικά και τη γλώσσα, οι απαντήσεις δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ωστόσο δεν θεωρούν ότι η διάρκεια ύπνου επηρεάζει τις αποδόσεις τους, κάτι που δεν συμφωνεί με τα παραπάνω ευρήματα. Ας λάβουμε υπόψη ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τις αποδόσεις όπως το κλίμα της τάξης, η οργάνωση του σχολείου, οι χαρακτήρες των μαθητών/τριών και ότι σπουδαίο ρόλο παίζουν οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη. (Joyner & Molina, 2012).

Σε σχέση με την καλύτερη απόδοσή τους μετά το σχολείο, τα ευρήματά μας φανερώνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες έχουν καλύτερη απόδοση τις ώρες 15.00 με 18.00 που σημαίνει ότι αυτές τις ώρες θα μπορούσε η διαδικασία της μάθησης να είναι πιο αποτελεσματική. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με μελέτη που αναφέρει ότι η απόδοση των μαθητών μειώνεται από τις 11:00 με 11:30 πμ για να ελαχιστοποιηθεί στις 02:00 μ.μ. ενώ στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της ημέρας, οι βιορυθμοί αρχίζουν να ανεβαίνουν (Κολοβός, 2004).

Σημαντική διαπίστωση αποτελεί η επιθυμία των μαθητών/τριών να ασχοληθούν και με μαθήματα εκτός των παραδοσιακά θεσμικών (μαθηματικά, φυσικές επιστήμες κτλ.), και μάλιστα επιθυμούν να έχουν λόγο στην επιλογή κάποιων μαθημάτων. Η διαπίστωση αυτή δικαιώνει την διατύπωση λύσεων που έχουν καταγραφεί μέχρι τώρα. Η Σοφού (2002) αναφέρεται στην επιλογή της ιδέας του «ευέλικτου χρόνου» που θα βοηθήσει τους μαθητές στην καλύτερη σχολική απόδοση. Άλλες μελέτες αναφέρουν ότι είναι απαραίτητη μια χρονικά πιο ευέλικτη οργάνωση και διαχείριση του ωρολογίου σχολικού προγράμματος που να προσανατολίζεται στην ατομική καμπύλη της επίδοσης και δραστηριότητας (Θωϊδής, 2000) καθώς και ότι θα ήταν θετικό στην απόδοση των μαθητών η εισαγωγή αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (Κολοβός, 2004) με αναφορά στην ευέλικτη ζώνη επίσης.

Σημαντικές επίσης, είναι οι διαπιστώσεις ότι ο ελεύθερος χρόνος εκτός σχολείου βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις πιο εύκολα και

ευχάριστα από το χρόνο που διαθέτουν στο σχολείο. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώνουν την διδακτέα ύλη τους γύρω από πραγματικές εμπειρίες των μαθητών και επιπλέον να προωθούν περίπλοκη σκέψη και την ανάπτυξη του εγκεφάλου. (Βασιλείου, 1987).

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα εξήχθησαν κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για το καθημερινό πρόγραμμα των μαθητών/τριών ως στοιχείο σημαντικό που επηρεάζει τους βιορυθμούς τους. Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούν τόσο το μέγεθος του δείγματος όσο και την αντιπροσωπευτικότητα του. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν καθώς το δείγμα αποτέλεσαν έφηβοι μαθητές/τριες από έναν νομό της χώρας. Περαιτέρω έρευνες είναι απαραίτητες προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα που μπορούν να οδηγήσουν σε μια πιο ολοκληρωμένη γνώση του χρόνου των μαθητών/τριών και των βιορυθμών τους και την επίδραση που μπορεί να έχει στην σχολική τους φοίτηση. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο στο μέλλον να πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες σχετικά με τους βιορυθμούς των μαθητών/τριών σε όλα τα σχολεία επειδή η σχολική φοίτηση και η αξιοποίηση του σχολικού και μη σχολικού χρόνου είναι άμεσα συνδεδεμένα με την διαδικασία της μάθησης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνει κανείς ότι υπάρχουν σημαντικά στοιχεία των βιορυθμών των μαθητών/τριών που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος. Έρευνες όπως η παρούσα, μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας, καθώς θα ήταν δυνατό πολλές από τις δράσεις εντός σχολικού χρόνου να λάβουν υπόψη τις επιθυμίες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Αρκετά χρήσιμο θα ήταν σε επόμενη έρευνα να μελετηθούν και διάφορα προβλήματα που μπορεί να εμφανίζουν οι μαθητές/τριες (όπως αϋπνία, έντονο άγχος, άπνοια, ΔΕΠ/Υ, ταχυπαλμίες, μεταβολικά νοσήματα κ.ά.) και το ρόλο που αυτά παίζουν στη σχολική φοίτηση κατά τη διάρκεια μιας σχολικής μέρας, καθώς αποτελούν σημαντικούς δείκτες που επηρεάζουν τους βιορυθμούς άρα και τη διαδικασία της μάθησης.

Προτείνεται επομένως μία συζήτηση για την ώρα έναρξης των μαθημάτων επειδή με βάση έγκυρες επιστημονικές μελέτες που επιβεβαιώνονται από την παρούσα έρευνα, οι αποδόσεις των μαθητών/τριών σύμφωνα με το βιολογικό τους ρολόι αυξάνονται σταδιακά μετά το πρωινό ξύπνημα.

Επίσης, προτείνεται μία πιο αποτελεσματική διαχείριση του σχολικού χρόνου η οποία να λαμβάνει υπόψη την κυρίαρχη σημασία των βιορυθμών στην διδακτική πράξη και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι επίσης σημαντική η βαρύτητα στη διάρκεια του ύπνου καθώς και στη ποιότητά του επειδή αποτελεί σημαντικό δείκτη της απόδοσής τους. Σε σχέση με τις καλύτερες αποδόσεις των μαθητών/τριών, η ικανότητα απόδοσης αυξάνεται κατά την διάρκεια της ημέρας άρα επιστημονικά θα μπορούσε να τεκμηριωθεί η διδασκαλία απαιτητικών μαθημάτων τις ώρες αυτές.

Τέλος, προτείνεται να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος σε σχέση με την γενικότερη φιλοσοφία του, δίνοντας βαρύτητα στις προτιμήσεις και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών προσθέτοντας μαθήματα ελεύθερης επιλογής με πολιτιστικό, κοινωνικό, καλλιτεχνικό και αθλητικό περιεχόμενο. Η δημιουργία ευέλικτης ζώνης θα μπορούσε να επεκταθεί στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δίνοντας την δυνατότητα στους μαθητές/τριες να αποκτήσουν νέες γνώσεις πιο ευχάριστα και δημιουργικά. Η ευέλικτη ζώνη αποτελεί τμήμα εντός του εβδομαδιαίου προγράμματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θα αποτελούσε μία διδακτική πρόταση για διαθεματικές δραστηριότητες και περισσότερη ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών επειδή υπάρχει ελεύθερη θεματική και εκπόνηση πρότζεκτ (σχεδίων δράσης) με την παρουσία του/της

εκπαιδευτικού, ως συντονιστή/τριας και εμπνευστή. Κάποιες ενδεικτικές θεματικές περιοχές είναι η άθληση, το περιβάλλον, η φιλαναγνώστια, οι τεχνολογίες, ο πολιτισμός, η αγωγή του καταναλωτή και η ισότητα των φύλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bailey, S., & Heitkemper, M. (2001). Circadian rhythmicity of cortisol and body temperature: Morningness-eveningness effects. *Chronobiology International*, 18(2), 249-261. doi: 10.1081/cbi-100103189
- Eisler, A., & Eisler, H. (1992). Time perception: Effects of sex and sound intensity on scales of subjective duration. *Scandinavian Journal of Psychology*, 33(4), 339-358. doi: 10.1111/j.1467-9450.1992.tb00923.x
- Fontana, A., Copetti, M., Mazzocchi, G., Kypraios, T., & Pellegrini, F. (2012). A linear mixed model approach to compare the evolution of multiple biological rhythms. *Statistics In Medicine*, 32(7), 1125-1135. doi: 10.1002/sim.5712
- Gross, G. (2014). Sleep for Success: Why Teens Need to Start School Later. 2020, 04,07Huffpost Retrieved 7 April 2020, from http://www.huffingtonpost.com/dr-gail-gross/teens-sleep_b_5127547.html
- Howitt, D., & Cramer, D. (2003). Στατιστική με το SPSS 11 για Windows (μτφρ. Κ. Καρανικολός). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Jones, L., Harvey, B., Cochrane, L., Cantin, B., Conway, D., & Cornforth, R. (2017). Designing the next generation of climate adaptation research for development. *Regional Environmental Change*, 18(1), 297-304. doi: 10.1007/s10113-017-1254-x
- Joyner, S., Molina, C., Beckwith, S., & Williams, H. K. (2012). Class time and student learning. *Austin, TX: Texas Comprehensive Center*.
- Kerkhof, G., 1985. Inter-individual differences in the human circadian system: A review. *Biological Psychology*, 20(2), 83-112.
- Milić, Jakov & Kvolik, Ana & Ivković, Martina & Babic Cikes, Ana & Labak, Irena & Benšić, Mirta & Ilakovac, Vesna & Zibar, Lada & Heffer, Marija. (2014). Are there differences in students' school success, biorhythm, and daytime sleepiness depending on their school starting times?. *Collegium antropologicum*, 38, 889-94.
- Randler C. Volmer C. (2013, December,1). Aggression in Youhg Adults – A Matter of short Sleep a and Social getlag Social Jetlag? *Pubmed*, 113-3. Retrieved from: <https://doi.org/10.2466/16.02.PR0.113x31z7>
- Shephard, R., 1984. Sleep, Biorhythms and Human Performance. *Sports Medicine*, 1(1), 11-37.
- Wahlstrom, K. (2014). Examining the Impact of Later High School Start Times on the Health and Academic Performance of High School Students: A Multi-Site Study. CAREI University of Minnesota
- Wittmann, M., Dinich, J., Mellow, M. & Roenneberg, T., 2006. Social Jetlag: Misalignment of Biological and Social Time. *Chronobiology International*, 23(1-2), 497-509.
- Ανδριώτης, Κ. (2003). Ποσοτική έρευνα και ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 11.5. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Βασιλείου, Γ. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα στο: Τσιαντής, Μ., Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμ.). *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Τόμος Α. Αθήνα: Καστανιώτης
- Διαλεκτή, Α. (2018, Αύγουστος 07). Πρώτο κουδούνι στις εννέα για πιο ξεκούραστα και ορεξάτα παιδιά. *Efsyn*. Ανακτήθηκε από <https://www.efsyn.gr/>

- Θωίδης, Ι. (2003). Η 'επανασύνδεση' της παιδικής ηλικίας με την κοινωνία των ενηλίκων: Ο καταλυτικός ρόλος του ελεύθερου χρόνου. ΚΙΝΗΤΡΟ, 5, 35-45
- Κασσαβέτη, Φ. (2019). Βιολογικό ρολόι. *Thrive global*. Retrieved from: <https://www.thriveglobal.gr>
- Κολοβός, Στ. (2004) Ο σχολικός χρόνος και η χρήση του: πραγματικότητα και προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 73-74, 130-142
- Κώστογλου – Αθανασίου Ιφ.. (2013). Η θεραπευτική πρόοδος στην ενδοκρινολογία και το μεταβολισμό - Θεραπευτικές εφαρμογές της μελατονίνης. (2013, Φεβρουάριος, 05). *Sagejournal*. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2042018813476084>
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 223-238..

Πολιτισμική ετερότητα. Η επίδραση της συνεκπαίδευσης στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών

Παπαευαγγέλου Ελένη

elpapae@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ11

Παπαχρήστου Μαρία

mpap222@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εισήγηση επιχειρείται ναδειχθεί η σημασία της συνεκπαίδευσης ως τρόπος εκμάθησης που ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Εξετάζεται η δυνατότητα ενός «Σχολείου για όλους» ανεξαρτήτως του είδους της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή. Οι μαθητές – είτε χαρακτηρίζονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε από διαφορετική πολιτισμική καταγωγή – αποτελούν μέρος ενός ενιαίου σχολικού συνόλου. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο μελετάται η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας. Εξετάζοντας την πολιτισμική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον καθώς και τις διαπολιτισμικές της προεκτάσεις σκοπός είναι να αποκαλυφθούν οι κοινές συνιστώσες, οι οποίες τη γεφυρώνουν με τη συνεκπαίδευση. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στις έννοιες της συνεκπαίδευσης και της συμπεριληπτικής μάθησης προκειμένου ναδειχθεί η δυνατότητα ενός «Σχολείου για όλους». Το τελευταίο κεφάλαιο της εισήγησης εστιάζει στην έννοια της αυτοεκτίμησης, καθώς και στις στρατηγικές, τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει το σχολείο, ώστε να την αναπτύξει στους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτισμική ετερότητα. Συνεκπαίδευση. Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σχολείο για όλους. Αυτοεκτίμηση.

Abstract

In this paper we try to show the importance of co – education as a way of learning, aiming at a school that will enhance students' self-esteem. The possibility of a “school for all” is examined, regardless of the type of diversity of each student. Students – whether from special educational needs or from different cultural backgrounds – are part of a single school ensemble. In particular, the first chapter studies the concept of cultural otherness through a historical review, focusing on central points of the institutional framework. Examining the cultural diversity in the school environment as well as its intercultural extensions, the aim is to reveal the common components that bridge it with co – education. The second part refers to the concepts of co – education and inclusive education in order to show a possibility of a

“school for all”. The last chapter focuses on the concept of students’ self – esteem as well as the ways in which a school can develop it.

Key-words: Co – education, Self – esteem, “School for all”, Cultural diversity, Inclusive education.

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, έχει διαπιστωθεί ότι διαφορετικοί πληθυσμοί μετακινούνται από τη μια χώρα στην άλλη, λόγω του μεταναστευτικού και προσφυγικού ζητήματος. Κατ' ακολουθία, η ύπαρξη αυτών των διαφορετικών πολυπολιτισμικών ομάδων συμβάλλει στην ανάδυση μεγαλύτερων και περισσότερων αναγκών, που έχουν άμεση σχέση με το γεγονός ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος για προσαρμογή και ενσωμάτωσή τους νέα δεδομένα. Επίσης, είναι σημαντικό τα άτομα να εμπλακούν σε μια διαδικασία ανάπτυξης των κοινωνικών και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν επαρκώς τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες της καθημερινής ζωής.

Οι παραδοσιακές χώρες δεν είναι οι μόνες που επηρεάζονται από το μεταναστευτικό φαινόμενο, αλλά στη λίστα υπάρχουν και νέες χώρες με πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτό της Ελλάδας (Καραγιάννης, Γιαννόγκονα, Ευαγγέλου, Μερκούρης & Χαρτζουλάκης, 2012). Για αυτό το λόγο, υπόψη των νέων δεδομένων, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να προβεί στην αναθεώρηση των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, έτσι ώστε να καταστεί εφικτή η ανταπόκρισή του στο αυξανόμενο πλήθος των απαιτήσεων που προκύπτουν από την ένταξη των διαφόρων πολιτισμικών μαθητικών ομάδων στο σχολικό πλαίσιο και παρέχοντάς τους το δικαίωμα στη μόρφωση. Συνεπώς, το ελληνικό κράτος πρέπει να οργανώσει το πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτοί οι μαθητές να παρακολουθήσουν το κατάλληλο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Στην προσπάθεια δυναμικής εννοιολόγησης των διαφορών παρουσιάζεται μια καινοτόμα προσέγγιση προκειμένου να προσεγγιστεί και να αντιμετωπιστεί παιδαγωγικά η πολιτισμική ετερότητα. Στο πλαίσιο αυτό κατά τον Γκόβαρη (2013:23), η προσέγγιση της ετερότητας συνδέεται άμεσα με την εξελικτική σχέση μεταξύ του ατομικού (ειδικό) και του κοινωνικού (γενικό) στοιχείου. Βασικό σημείο της παιδαγωγικής διαπολιτισμικής διερεύνησης και πρακτικής, αλλά και κεντρικό είναι αυτό της διαφορετικότητας υπό το πρίσμα της υποκειμενικής απόδοσης νοήματος, αποσκοπώντας στην παροχή στήριξης και αναγνώρισης της ταυτότητας του ατόμου που προσδιορίζει την αυτονομία του.

Πολιτισμική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε μαθητές που κατάγονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει ως βασική αρχή την ισότητα ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί πως το σύγχρονο σύστημα εκπαίδευσης χρειάζεται την ύπαρξη βασικών όρων, λόγω και της πολυπολιτισμικότητας που αποτελεί εξέχων χαρακτηριστικό στις δυτικές κοινωνίες (Κεσίδου, 2008). Άλλωστε, ακόμα και τα άτομα με ίδιες πολιτισμικές καταβολές παρουσιάζουν πολιτισμική ετερότητα.

Όπως αναφέρει ο Cummins (2003:279), το σύγχρονο σχολείο στον σχεδιασμό του θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του την πολιτισμική ετερότητα, καθώς αυτή αποτελεί μείζον στοιχείο της σημερινής κοινωνίας. Η πολιτισμική ετερότητα είναι αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων, όπως η μετανάστευση λόγω οικονομικών δυσκολιών ή λόγω εμπόλεμης κατάστασης, αλλά και επειδή υπάρχει έντονη τεχνολογική ανάπτυξη.

Στην Ελλάδα η πλειονότητα των μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, προέρχεται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών και προσφύγων (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014). Η ετερότητα που παρουσιάζει αυτός ο πληθυσμός αφορά στο έθνος, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, αλλά και το θρησκευτικό υπόβαθρο. Μολαταύτα, δεν αποτελεί πρόβλημα αυτή καθαυτή. Η προβληματική κατάσταση ξεκινά όταν η ετερότητα ακολουθείται από ανισότητα, κοινωνική ή οικονομική, καθώς αυτό συμβάλλει στην επιτάχυνση των διαδικασιών αποξένωσης μέρος του πληθυσμού μεταξύ τους και σε σχέση με το κράτος. Εδώ καλείται η εκπαίδευση να αμβλύνει αυτές τις ανισότητες και να αντιστρέψει την κατάσταση (Γκότοβος, 2002).

Συνεκπαίδευση και συμπεριληπτική μάθηση σε ένα «σχολείο για όλους»

Η έννοια της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης εμφανίστηκε περίπου στην αρχή του 1990. Βασίζεται στην υιοθέτηση ενός νέου οράματος στη βάση του οποίου αν ένα παιδί εμφανίζει προβλήματα τότε την ευθύνη τη φέρει το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι ξεκάθαρο ότι ως φιλοσοφία, η εμφάνισή της αποσκοπεί στην ανατροπή της υπάρχουσας καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων, επιτάσσοντας την ανάγκη για την εισαγωγή σε μια νέα εποχή. Βασική επιδίωξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να βρει τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν με ανασταλτικό τρόπο στη φοίτηση και τη συμμετοχή των μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες και να τους εκμηδενίσει. Υφίσταται πλήθος ιδιαιτεροτήτων, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη και πρέπει να αναφερθούν, όπως είναι στοιχεία που σχετίζονται με την εθνική ταυτότητα, το φύλο, την κοινωνική καταγωγή, τυχόν αναπηρίες, τις σεξουαλικές προτιμήσεις, αλλά και διάφορα άλλα στοιχεία που μπορούν να καταστήσουν ένα παιδί αλλιώτικο σύμφωνα με τις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες (Booth & Ainscow, 1998, 2011). Άμεσα συνυφασμένος είναι ο όρος της συμπερίληψης με τις αξίες που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα (Trimikliniotis & Demetriou, 2009). Για αυτό το λόγο, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης βασίζεται σημαντικά στη συμπερίληψη, η οποία εστιάζει στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, ανεξαρτήτως διαφορετικού πολιτισμικού, εθνικού ή άλλου υποβάθρου. Συμπερασματικά, πρωταρχικός σκοπός της συμπερίληψης είναι η οικοδόμηση ενός συστήματος που μπορεί να ικανοποιήσει τις διαφοροποιημένες ανάγκες όλου του πληθυσμού και όχι μόνο ενός μέρους αυτών (Αγγελίδης, 2011).

Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι πολύ συχνά η έννοια της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης επικεντρώνεται σε μαθητές με διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή αναπηριών. Εντούτοις, αυτή η επικέντρωση δεν είναι πλήρως ορθή, καθώς εστιάζει, όπως προαναφέρθηκε, σε όλους τους μαθητές που θεωρούνται διαφορετικοί. Τα πολιτικά ενδιαφέροντα, είναι δεδομένο, ότι παγκοσμίως πλέον επικεντρώνονται στη φιλοσοφία της κοινωνικής και εκπαιδευτικής συμπερίληψης, καθώς θεωρείται επιτακτική η επίλυση προβλημάτων. Μέχρι και πρόσφατα, παρά τις ανάγκες που προέκυψαν από τον ερχομό μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων, ήταν διαδεδομένο και εφαρμοζόταν ένα είδος κατηγοριοποίησης της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι «έσπαγε» σε διάφορες μορφές

ανάλογα με το είδος των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011). Ωστόσο, ακολούθως της αμφισβήτησης αναφορικά με τις κατηγοριοποιήσεις αυτές, υπήρξε μια διαδικασία αναζήτησης τρόπων προκειμένου να συνυπάρξουν και να αποτελούν ενεργά μέλη όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες σε ένα γενικό σχολείο.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση για να φτάσει στη σημερινή μορφή της υπήρξαν προγενέστερα βήματα, όπως αυτά της «ενσωμάτωσης» και της «ένταξης». Στην πρώτη περίπτωση, υπήρξε κατάργησή της, καθώς βασιζόταν σε μια αφομοιωτική πολιτική σχετικά με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του κάθε ατόμου. Με άλλα λόγια, το άτομο έπρεπε να αποκτήσει χαρακτηριστικά της πλειοψηφίας και να αφομοιωθεί μέσα σε αυτή, χωρίς να διατηρεί τα δικά του ξεχωριστά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά (Σούλης, 2002). Στην περίπτωση της ένταξης, ο θεσμός επικρίθηκε λόγω της χαμηλής εκπαιδευτικής ποιότητας που προσέφερε (Vislie, 2003).

Έτσι, υπήρξε μετατόπιση του βάρους ως προς την εύρεση τρόπων δόμησης της εκπαίδευσης προκειμένου να επιτυγχάνεται η προώθηση της κοινωνικής συνοχής (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους τρόπους που συμβάλλει στην επίτευξη της «Εκπαίδευσης για όλους» χωρίς τη διαιώνιση και την αναπαραγωγή διακρίσεων και αποκλεισμών (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013).

Η ανάγκη για την αντιμετώπιση των προκλήσεων οδήγησε στη δημιουργία του κινήματος «Εκπαίδευση για όλους», για την άρση κάθε είδους αποκλεισμού και διαχωρισμού, ώστε να καταστεί δυνατή η ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών. Το συγκεκριμένο κίνημα συνιστά ενός είδους δέσμευσης που έχει παγκόσμια απήχηση, καθώς με αυτό τον τρόπο μπορεί να καταστεί εφικτή η παροχή βασικής και ισότιμης εκπαίδευσης τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες (Rodriguez & Garro-Gil, 2014). Εν συντομία, η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια ποιοτικής μαθησιακής εμπειρίας για όλους, τροποποιώντας κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες (Hosford & O'Sullivan, 2015· Mac-Giolla Phadraig, 2007· Winter & O'Raw, 2010).

Μια διαφορετική πτυχή της εκπαίδευσης, λοιπόν, αποτελεί η συμπεριληπτική, όπου διαφέρουν σημαντικά η φιλοσοφική και η εκπαιδευτική της προσέγγιση, καθώς αποβλέπει στο να μεταμορφώσει ριζικά το σύγχρονο σχολείο (Στασινός, 2013). Τα κοινωνικό-πολιτισμικά δεδομένα αλλάζουν άρδην μέσα από αυτή τη φιλοσοφία και ταυτοχρόνως υιοθετούνται διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης των πραγμάτων εντός του σχολείου. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να δίνει έμφαση στις ιδιαιτερότητες των παιδιών εφευρίσκοντας τις κατάλληλες μεθόδους, ανταποκρινόμενο σε αυτές δημιουργώντας έτσι ένα «Σχολείο για όλους» (Πατσίδου - Ηλιάδου, 2011).

Το «σχολείο για όλους» και η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών

Μέσω των διαπολιτισμικών δράσεων μειώνεται ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, τα οποία επικρατούν συχνά στα ελληνικά σχολεία (Τσιάκαλος, 2000). Τα ΜΜΕ, η οικογένεια και η

κοινωνία επηρεάζουν τις αντιλήψεις που υιοθετεί το παιδί. Επίσης, παρεμφερή ρόλο έχει και το σχολείο, όταν η αγωγή περνάει από τη σφαίρα της οικογένειας στο σχολείο. Η καλλιέργεια του ρατσισμού και της ξενοφοβίας γίνεται είτε άμεσα είτε έμμεσα, καθώς προάγεται η έννοια της εθνικής ομοιογένειας. Όπως γίνεται αντιληπτό όσοι σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται, αφού το σχολείο αποτελεί ένα μικροσύστημα ως μέρος του μακροσυστήματος της κοινωνίας.

Η διαπολιτισμική και η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ως βασικοί πυλώνες, σχετίζονται άμεσα με την εξάλειψη του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Είναι, άλλωστε, γνωστό ότι το αντιρατσιστικό μοντέλο προανήγγειλε την εμφάνιση του διαπολιτισμικού. Το αντιρατσιστικό μοντέλο είχε ως στόχο μια διαφορετική προσέγγιση με έμφαση στις μειονότητες. Παράλληλα, αποτελούσε την απάντηση στην παραδοσιακή εκπαίδευση, που χαρακτηρίζεται ως «ευρωκεντρική» και η οποία θεωρεί ως σωστές συγκεκριμένες μορφές γνώσεις περιθωριοποιώντας ή μειώνοντας όσες δεν είναι ευρωπαϊκής προέλευσης (Κολούμπα, 2017:29). Το αντιρατσιστικό μοντέλο επιδίωκε να προωθήσει την ισότητα ευκαιριών των ατόμων, ώστε να αναπτύσσονται και να συμμετέχουν στα κοινά, αγνοώντας τις ατομικές απόψεις, αλλά και την επίδραση της κοινωνίας. Με μια τέτοια προσέγγιση της κοινωνίας θα ήταν πολύ ευκολότερη η αποδέσμευση από τα δεσμά των ρατσιστικών αντιλήψεων και προτύπων.

Ο συγκεκριμένος τρόπος εκπαίδευσης που στηρίζεται στην αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας, βασίζεται στο σύνθημα «σεβασμός στη διαφορά» (Γκότοβος, 2002). Στο πλαίσιο του σχολείου σήμερα η διαφορετικότητα δε γίνεται σεβαστή, καθώς θεωρείται ότι βλάπτει την ομοιογένεια του ελληνικού λαού. Στην Ελλάδα υφίσταται μία άκρατη εθνοκεντρική αντίληψη, η οποία διαμορφώνεται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη δεδομένα ιστορικής και κοινωνικής φύσης, τα οποία και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συλλογικής εθνικής ταυτότητας. Αυτό καθιστά δύσκολη την παρατήρηση γεγονότων και καταστάσεων από μία διαφορετική οπτική πέραν της εθνικής ματιάς. Ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα ασκεί κριτική σε αυτές τις αντιλήψεις (Νικολάου, 2000· Φωτίου & Σουλιώτη, 2006· Δαμανάκης, 1989· Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2010). Η εκπαίδευση, που αξιοποιεί τα διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια των μαθητών, στρέφεται από τον εθνοκεντρισμό στην οικουμενικότητα.

Πρέπει να αποστασιοποιηθεί το σχολείο από την έννοια της πατρίδας και του έθνους. Με άλλα λόγια, πρέπει να υπάρξει η κατάλληλη μέριμνα για να τροποποιηθεί το σύνολο του (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ άλλων) καταργώντας όσες πρακτικές ενισχύουν τον εθνοκεντρισμό υπό το στενό στερεοτυπικό του πρίσμα (Γκότοβος, 2002· Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση καλωσορίζει οτιδήποτε μπορεί να χαρακτηριστεί «διαφορετικό», συμπεριλαμβανομένης και της πολιτισμικής ετερότητας ως ένα αναπόσπαστο μέρος μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, που είναι γεμάτη αντιθέσεις, αλλά και η διαφορετικότητα αξιοποιείται ως πηγή μάθησης και εμπλουτισμού (Erten & Savage, 2012). Στο αίτημα για μετασχηματισμό ανταποκρίνεται το όραμα για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, προκειμένου να επιτευχθεί η εξασφάλιση της άμεσης εξυπηρέτησης των αναγκών όλων των μαθητών (Armstrong, Armstrong & Barton, 2016). Το κλειδί για τον μετασχηματισμό είναι ο διάλογος, ο οποίος ως πρακτική θα συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος, όπου παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους και έτσι εξαλείφονται (όσο είναι δυνατόν) οι όποιες διακρίσεις και προκαταλήψεις υπάρχουν, καθιστώντας τα άτομα πιο

ανεκτικά, ικανά να αποδέχονται και να σέβονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συνανθρώπων τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Τόσο η διαπολιτισμική όσο και η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύουν στην καλλιέργεια και προώθηση τέτοιων εκπαιδευτικών στρατηγικών που συμβάλλουν από τη μία στην ανάπτυξη συμπεριφορών αποδοχής και σεβασμού των άλλων με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και από την άλλη επιδιώκουν να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους. Είναι σημαντικό, όμως, να τονιστεί ότι οι δραστηριότητες εντός του σχολικού πλαισίου δε θα πρέπει να προσεγγίζουν με απλουστευτικές αναφορές τους πολιτισμούς, τονίζοντας το διαπολιτισμικό στοιχείο σαν κάτι εξωτικό και folklore. Σε αυτήν την περίπτωση δεν πρόκειται για διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στόχος είναι η προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χωρίς οι δραστηριότητες να συμβάλλουν στην ενίσχυση των ήδη υπάρχοντων στερεοτύπων και προκαταλήψεων και την αύξηση της απόστασης ανάμεσα στον γηγενή και μειονοτικό πληθυσμό. Πρέπει, λοιπόν, να είναι ενταγμένες στο ήδη υπάρχον συγκείμενο (Μάγος, 2013). Τα σχέδια δράσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη ενισχύουν το δυναμικό των αλλοδαπών μαθητών και αναπτύσσουν τα εσωτερικά τους κίνητρα (Νικολάου, 2000· Φωτίου & Σουλιώτη, 2006). Επίσης, έχουν πολλαπλά οφέλη και για τους αυτόχθονες μαθητές, καθώς συναναστρέφονται με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και πολιτισμούς. Κάθε άτομο χρειάζεται τον σεβασμό, την αγάπη, την αποδοχή και την κατανόηση. Έτσι, θα λέγαμε ότι μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής όλοι οι μαθητές επωφελούνται από αυτήν τη συνύπαρξη (Banks, 2004).

Αυτή η πρακτική βασίζεται στο γεγονός ότι πολύ συχνά οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται με μισαλλοδοξία και απορρίπτονται από τους γηγενείς μαθητές. Ουσιαστικά, οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο βιώνουν μια απόρριψη, όχι λόγω του πραγματικού τους εαυτού, αλλά λόγω της εικόνας που οι άλλοι σχηματίζουν για τους ίδιους. Η απόρριψη αυτή μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την περιχαράκωση του ατόμου, με αποτέλεσμα να αναγκάζεται να ακολουθήσει την κουλτούρα του και παράλληλα με την είσοδό του στο σχολείο να την απαρνηθεί για να μοιάζει με τους άλλους. Σε αυτήν την περίπτωση το επίπεδο της αυτοεκτίμησής του είναι αρκετά χαμηλό και οι συνομήλικοί του αδυνατούν να αντιληφθούν το πόσο επιζήττα την αποδοχή (Βαληλή, 2008).

Η εφαρμογή, λοιπόν, συνδυαστικά των αρχών της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, θα οδηγήσει στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Είναι σημαντικό εντός της σχολικής μονάδας το κάθε παιδί να αισθάνεται ασφάλεια και ότι εκτιμώνται τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι ανάγκες του, χωρίς να δρουν ανασταλτικά οποιαδήποτε στοιχεία, όπως αναπηρία, διαφορετικό πολιτισμικό ή θρησκευτικό υπόβαθρο. Η ασφάλεια αποκτάται όταν το άτομο γίνεται αποδεκτό από τους άλλους (Στασινός, 2013). Έτσι, θα μπορέσει να ενισχύσει την αυτοαξία του και να νιώσει σημαντικός μέσα στο σχολείο.

Συμπεράσματα

Για να μπορέσουν να εφαρμοστούν και τα δύο είδη εκπαίδευσης, συμπεριληπτική και διαπολιτισμική, πρέπει οι δράσεις και συνολικά το σχολείο να αλλάξουν και να υπάρξει αλληλεπίδραση με την πολιτισμική ετερότητα (Κολούμπα, 2017). Αν και βασικό στοιχείο των σχολικών τάξεων ήταν η ετερότητα, στο ελληνικό σχολείο για δεκαετίες προωθούνταν η εθνική ομοιογένεια, εμποδίζοντας την ύπαρξη του διαφορετικού, λόγω κινδύνου

«διάβρωσης» της ταυτότητας. Επίσης, τα τελευταία χρόνια, η πολιτισμική διαφορετικότητα μελετάται με ιδιαίτερο ζήλο από τους μαθητές, ιδιαιτέρως, μέσω της εθνοπολιτισμικής διάστασής της (Μάγος, 2013).

Βασική επιδίωξη είναι η νέα γνώση να αποτελεί προνόμιο όλων των μαθητών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό, γλωσσικό ή κοινωνικό υπόβαθρό τους, με σεβασμό πάντα στα ατομικά τους χαρακτηριστικά (Cummins, 2016). Σε αυτό το σημείο, ζωτικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός που, όπως φαίνεται, αρκετές φορές δεν είναι επαρκής και θα πρέπει να επιμορφωθεί, για να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες όλο του μαθητικού πληθυσμού. Ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας είναι αδιαμφισβήτητος για το σημερινό σχολείο, το οποίο πρέπει να αποδιώξει από πάνω του τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, καθώς και οποιαδήποτε πρακτικής αφομοίωσης του διαφορετικού. Όλοι, όσοι ανήκουν στη σχολική κοινότητα, είναι απαραίτητο να συνεργαστούν μεταξύ τους. Συνεπώς, μεταξύ μαθητών, γονέων και προσώπων του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος πρέπει να υφίσταται μια σχέση αλληλεπίδρασης και διάδοσης βέλτιστων πρακτικών συμπερίληψης (Armstrong, Armstrong & Barton, 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), pp. 29-39.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Cummins, J. (2016). Reflections on Cummins (1980)," The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue". *tesol QUARTERLY*, 50(4), 940-944.
- Erten, O., & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233.
- Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2015). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.
- MacGiollaPhadraig, B. (2007). Towards Inclusion: The Development of Provision for Children with Special Educational needs in Ireland from 1991 to 2004. *Irish Educational Studies*, 26(3), 289-300.
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2014). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327.
- Trimikliniotis, N., & Demetriou, C. (2009). *The Cypriot Roma and the failure of education: Anti-discrimination and multiculturalism as a post-accession challenge. The minorities of Cyprus: Development patterns and the identity of the internal-exclusion*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), pp.17-35.
- Winter, E., & O'Raw, P., (2010). *Literature Review of the Principles and Practices Relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Meath: National Council for Special Education.

Ελληνόγλωσσες

- Banks, J., (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Cummins, J., (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg - Δαρδανός.
- Αγγελίδης, Π., (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Βαληλή, Μ., (2008). *Αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Ε' Δημοτικού και ο βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των συμμαθητών τους* (Doctoral dissertation).
- Γκότοβος, Α. Ε., (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Χ., (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, 75-87.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καραγιάννης, Σ., Γιαννόγκονα, Α., Ευαγγέλου, Ο., Μερκούρης, Σ., & Χαρτζουλάκης, Β., (2012). *Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη Β/θμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 & 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»* (ΕΣΠΑ 2007-2013). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Κεσίδου, Α., (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης, (Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σσ. 21-36.
- Κολούμπα, Α., (2017). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική τάξη της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης: διαπολιτισμικά γυμνάσια Αττικής* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).
- Μάγος, Κ., (2013). «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg, σσ.199-222.
- Μπεζάτη, Θ., & Θεοδοσοπούλου, Μ., (2010). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/139/2/139.pdf> Ημερομηνία πρόσβασης: 20/05/2020.
- Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β., (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Νικολάου, Γ., (2000) *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ. & Υφαντή, Ε., (2013). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο εργαστήριο Λογοθεραπείας-

- Συμβουλευτικής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Καμένα Βούρλα, Ελλάδα.
- Πατσίδου- Ηλιάδου, Μ., (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Σούλης, Σ., (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ., (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιάκαλος, Γ., (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φωτίου, Π. & Σουλιώτη, Ευ., (2006). *Η μέθοδος project στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: « Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα, 14 – 16 Μαΐου 2006, Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://epirus.sch.gr/educonf-1/html/dnaeoeeu.html1/html/08.html> Ημερομηνία Πρόσβασης: 20/05/2020.*

Ευρύτερος αυτιστικός φαινότυπος και ποιότητα ζωής σε γονείς με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού

Αθηνά Τζανακάκη, Ειδική παιδαγωγός

Athinatzanakaki024@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τον ευρύτερο αυτιστικό φαινότυπο και την ποιότητα ζωής σε γονείς με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και σε γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Συμμετείχαν 174 γονείς, από την περιοχή της Αθήνας και του Πειραιά με μέσο όρο ηλικίας τα 45,01 έτη (τυπ.απόκλιση= 7,9). Από τους 174 γονείς, οι 119 ήταν γυναίκες (68,4%), και οι 55 άντρες (31,6%). Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 99 γονείς που είχαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης (56,9%) και 75 που είχαν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (43,1%). Χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια: α) η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου για την Ποιότητα Ζωής, του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, (World Health Organization Quality Of Life - WHOQOL), β) το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του ευρύτερου φαινότυπου του αυτισμού, (Broad Autism Phenotype Questionnaire -BAP), γ) το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της φιλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ύπαρξη του φαινότυπου του αυτισμού αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα χαμηλής ποιότητας ζωής και φιλικών σχέσεων των γονέων. Ο φαινότυπος του αυτισμού βρέθηκε να εμφανίζεται συχνότερα σε γονείς που έχουν παιδιά με αυτισμό. Ωστόσο δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην ποιότητα ζωής και φιλίας μεταξύ των γονέων με παιδί στο φάσμα του αυτισμού και γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: ευρύτερος αυτιστικός φαινότυπος, ποιότητα ζωής, φιλία

Abstract

The present study discusses the broad autistic phenotype and the quality of life of parents who have children within the autistic spectrum and of parents with children of typical development. In the study, have participated 174 parents, (mean age= 45,01, SD=7,9) from Athens and Piraeus. There were 119 female (68,4 %), and 55 male (31,6%) participants. The questionnaire is distributed to 99 families who have children of typical development (56,9%) and 75 families with children within the autistic spectrum (43,1%). There were used the following questionnaires: a) the Greek version of the questionnaire of quality of life, (World Health Organization Quality of Life -WHOQOL), b) broad autism phenotype questionnaire (BAP), c) friendship evaluation questionnaire. Findings suggested that the occurrence of the broad autism phenotype is an important regulating factor regarding the prediction of lower quality of life and parents' friendship. The broad autism phenotype has occurred to a more frequent manner to parents who have children within the spectrum of autism, rather than parents of children with typical development. However, there were found no differences, regarding the quality of life and friendship.

Keywords: broad autistic phenotype, quality of life, friendship

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει τις οικογένειες που έχουν παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε γύρω από την ποιότητα ζωής των οικογενειών αυτών, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και την εμφάνιση του φαινότυπου του αυτισμού στους συγγενείς των παιδιών με τη διαταραχή. Μελετώντας τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, έγινε φανερό πως ιδιαίτερα ο φαινότυπος του αυτισμού αποτελεί ένα καινούργιο τομέα ερευνητικού ενδιαφέροντος για τα ελληνικά δεδομένα. Για το λόγο αυτό γίνεται μία προσπάθεια μελέτης του φαινομένου αυτού. Μάλιστα, αποτελεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, η μελέτη της παρουσίας του φαινότυπου του αυτισμού και η ποιότητα των φιλικών σχέσεων των γονέων, πώς μπορεί να αλληλεπιδρούν με την ποιότητα ζωής της οικογένειας.

Φαινότυπος Αυτισμού

Εννοιολογική διασάφηση

Στο φάσμα του αυτισμού ανήκουν τα άτομα τα οποία παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές που χαρακτηρίζονται από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία, στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς και ενδιαφέροντα (World Health Organization, 1993, American Psychiatric Association, 2000). Οι έρευνες παρουσίασαν μια ομάδα γενετικών παραγόντων επικινδυνότητας για την εμφάνιση της διαταραχής (Folstein, Rutter, 1997, Bailey, et al., 1995). Μάλιστα φαίνεται πώς το ποσοστό επανεμφάνισης είναι κάπου 5-8% μέσα στην οικογένεια (Szatmari, Jones, Zwaigenbaum, Maclean, 1998), και 60% σε μονοζυγωτικούς διδύμους και 3- 5% σε διζυγωτικούς διδύμους (Bailey, et al., 1995). Καταλήγοντας, ο αυτισμός είναι από τις πιο κληρονομήσιμες σύνθετες ψυχιατρικές διαταραχές. Όμως φαίνεται πως αυτόν τον γενετικό κίνδυνο, τον μοιράζονται και κάποια από τα συγγενικά άτομα των ατόμων με αυτισμό, χωρίς όμως να εμφανίσουν τη διαταραχή. Δηλαδή παρουσιάζουν τον φαινότυπο του αυτισμού (Piven, Palmer, Landa, et al., 1997, Szatmari, Maclean et al., 2000). Η μελέτη του φαινότυπου του αυτισμού ή αλλιώς ενδο-φαινότυπου και ενδιάμεσου φαινότυπου, όπως αναφέρεται από τον Carlson (2004), δείχνει πως το ενδιαφέρον μεταφέρεται όχι στον εντοπισμό ενός γονίδιου υπεύθυνο για τον αυτισμό,

αλλά στην παρουσίαση της διαταραχής ως μία γενετικά σύνθετη ψυχιατρική διαταραχή. Ως ενδιάμεσοι φαινότυποι, αναφέρονται οι κληρονομήσιμοι υπό-κλινικοί δείκτες της διαταραχής, όπως συμπεριφορικά, φυσιολογικά, νευροβιολογικά χαρακτηριστικά και άλλα, που είναι παρόντα και στα προσβεβλημένα από τη διαταραχή μέλη και στα μη της ίδιας οικογένειας (Gottesman, Goulde, 2003).

Ο ενδιάμεσος φαινότυπος αναφέρθηκε πρώτη φορά σε μία μελέτη διδύμων των Folstein και Rutter (1977). Μέσα από τη μελέτη των ερευνητών, μελετήθηκαν οι γνωστικές και οι γλωσσικές δεξιότητες των διδύμων, όπου μόνο το ένα μέλος του ζεύγους παρουσίαζε τη διαταραχή του αυτισμού. Εντοπίστηκαν λοιπόν στο δίδυμο με την τυπική ανάπτυξη γλωσσικά και γνωστικά ελλείμματα παρόμοια με τον αδερφό του. Έχει αναγνωριστεί λοιπόν η ύπαρξη συμπεριφοριστικών γνωστικών και γλωσσικών δεικτών ευαλωτότητας του αυτισμού σε μέλη της ίδιας οικογένειας. Έχει διαπιστωθεί επίσης, σε πολλές μελέτες, πως σε οικογένειες που υπάρχουν παραπάνω του ενός μέλους με τη διαταραχή του αυτισμού, οι δείκτες του ενδιάμεσου φαινότυπου θα είναι περισσότερο παρόντες από ότι σε οικογένειες με ένα περιστατικό αυτισμού (Folstein, Piven, 1991).

Ποιότητα ζωής

Η γέννηση και το μεγάλωμα ενός παιδιού με αυτισμό είναι ένα μείζον γεγονός που αλλάζει ολοκληρωτικά την καθημερινότητα μιας οικογένειας. Πρόκειται για μία πρωτόγνωρη και αινιγματική κατάσταση με την οποία καλούνται να έρθουν αντιμέτωποι όλα τα μέλη της οικογένειας. Επικρατεί λοιπόν, έντονη ψυχολογική επιβάρυνση συναισθηματικής κοινωνικής και διαπροσωπικής φύσεως. Η πλειοψηφία των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ζει μαζί με την οικογένειά του. Η φροντίδα των παιδιών μπορεί να είναι απαιτητική και να συνοδεύεται με αυξημένα επίπεδα στρες (Fombonne, et al., 2001). Ο Frank-Stromborg (1988), ορίζει την ποιότητα ζωής ως την ισορροπία της ψυχοκοινωνικής δομής του ατόμου. Αυτή περιλαμβάνει την ικανοποίηση από τη ζωή, την ευτυχία, τη νοητική ισορροπία, την προσαρμογή, τη λειτουργική κατάσταση του ατόμου και την κατάσταση της υγείας του. Η φροντίδα των παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή σχετίζεται με προβλήματα στη νοητική και ψυχική υγεία επίσης παρουσιάζονται υψηλότεροι βαθμοί στρες (Weiss, 1991). Οι γονείς με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν συναισθήματα έντονου θυμού, ενοχής, κατάθλιψης και άγχους. Πολλές φορές, μάλιστα, αυτά τα συναισθηματικά προβλήματα εκφράζονται ως ψυχοσωματικά συμπτώματα, (Weiss, 1991). Η καθημερινότητα του γονιού είναι αρκετά δύσκολη, καθώς είναι αναγκασμένος να ακολουθεί το παιδί του στις περισσότερες δραστηριότητες. Περιορίζεται επιπλέον η κοινωνική ζωή του γονιού και είναι πάρα πολύ δύσκολο να αλλάξει η οικογενειακή ρουτίνα. Βέβαια, το γονεϊκό στρες και η σωματική και ψυχική υγεία, εξαρτώνται και από τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τη σοβαρότητα της διαταραχής, την ηλικία και τη συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές (Freeman et al., 1991, Hastings, 2002).

Θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα

Μελετώντας τη διαθέσιμη ξένη και ελληνική βιβλιογραφία δεν βρέθηκε κάποια έρευνα η οποία να ταυτίζεται με την παρούσα, ιδίως, όσον αφορά τη συνεξέταση των παραγόντων του φαινότυπου του αυτισμού, της ποιότητας ζωής και της ποιότητας της φιλίας των γονέων.

Φαινότυπος του αυτισμού/ Ποιότητα φιλίας

Όσον αφορά το φαινότυπο του αυτισμού, η βιβλιογραφία η οποία βρέθηκε και μελετήθηκε δεν ήταν από τα ελληνικά δεδομένα. Οι έρευνες εντοπίζουν κάποια συγκεκριμένα

χαρακτηριστικά στους γονείς που εμφανίζουν το φαινότυπο του αυτισμού, όπως η κοινωνική επιφυλακτικότητα, η απόμακρη προσωπικότητα και η χαμηλότερη ποιότητα φιλίας. Ακόμη οι συγγενείς που έχουν το φαινότυπο, παρουσιάζουν λιγότερο ενδιαφέρον για το περιβάλλον τους και δυσκολία στην προσαρμογή (Pickles et al., 2000, Micali, Chakrabarti, Fombonne, 2004). Επιπλέον, σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες των ατόμων αυτών, δεν υπάρχει εύκολη ροή στην αφήγηση και στην αλληλουχία της σκέψης (Piven et al., 1997). Μέσα από την μελέτη προηγούμενων ερευνών φάνηκε πως ο φαινότυπος του αυτισμού εμφανίζεται σε γονείς που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν τη γονιδιακή επίδραση της διαταραχής, η οποία εκφράζεται στους συγγενείς των παιδιών ως φαινότυπος (Szatmari et al., 2000, Pickles, Bolton, et al., 2000). Επιπροσθέτως, οι γονείς αυτοί, αφού έχουν χαρακτηριστικά τα οποία δυσκολεύουν την κοινωνική επαφή, όπως οι απόμακρες προσωπικότητες, η άκαμπτη συμπεριφορά και οι μειωμένες γλωσσικές δεξιότητες, παρουσιάζουν χαμηλότερη ποιότητα φιλίας (Pickles et al., 2000, Micali, Chakrabarti, Fombonne, 2004).

Ποιότητα ζωής

Όσον αφορά την ποιότητα ζωής των γονέων, μελετήθηκε πληθώρα ερευνών, τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία. Συνοπτικά, η πλειοψηφία των ερευνών συμφωνούν ότι οι γονείς των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, υποφέρουν από υψηλότερες (Lee et al., 2009), κατάθλιψη (Carter et al., 2009), και μία γενικότερη αρνητική διάθεση (Abbetuto, Seltzer, Shattuck, Krauss, Osmond, Murphy, 2004). Πέρα από ψυχική καταπόνηση, οι γονείς παρουσιάζουν και μειωμένη σωματική λειτουργία, κούραση και εξάντληση, (Hedon et al., 2000, Emerson, 2001). Μάλιστα ο Weiss (1991), μελετώντας τις συνέπειες του έντονου θυμού, της ενοχής και την κατάθλιψη των γονέων, κατέληξε στο συμπέρασμα πως εξαιτίας αυτών των συναισθηματικών προβλημάτων πολλές φορές δημιουργούνται ψυχοσωματικά συμπτώματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας/ Ερευνητικές υποθέσεις

Μελετώντας τη διαθέσιμη ελληνική βιβλιογραφία έγινε γρήγορα αντιληπτό ότι δεν υπάρχουν δημοσιευμένες μελέτες οι οποίες πραγματεύονται την εμφάνιση του αυτιστικού φαινότυπου στις ελληνικές οικογένειες. Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η μελέτη του φαινομένου του ευρύτερου αυτιστικού φαινότυπου και η συσχέτισή του με την ποιότητα ζωής και φιλίας των γονιών. Γίνεται λοιπόν μία προσπάθεια διεύρυνσης της υπάρχουσας γνώσης σχετικά με την εμφάνιση του φαινότυπου του αυτισμού στην ελληνική οικογένεια. Μετά από μελέτη των βιβλιογραφικών δεδομένων και σχετικών άρθρων και ερευνών, διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις, όσον αφορά τη μελέτη των οικογενειών με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

1^η ερευνητική υπόθεση:

Οι γονείς που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού θα παρουσιάσουν χαμηλότερη ποιότητα ζωής αλλά και ποιότητα φιλίας.

2^η ερευνητική υπόθεση:

Ο φαινότυπος του αυτισμού θα εντοπίζεται συχνότερα στους γονείς που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

3^η ερευνητική υπόθεση :

Οι γονείς που θα παρουσιάζουν το φαινότυπο του αυτισμού, ασχέτως αν έχουν παιδί τυπικής ανάπτυξης ή στο φάσμα του αυτισμού, θα έχουν χαμηλότερη ποιότητα ζωής αλλά και φιλικών σχέσεων.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 174 γονείς ($n = 174$), από την περιοχή της Αθήνας και του Πειραιά με μέσο όρο ηλικίας τα 45,01 έτη (τυπ.απόκλιση= 7,9). Από τους 174 γονείς, οι 119 ήταν γυναίκες (68,4%), και οι 55 άντρες (31,6). Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, στην πλειονότητα ήταν απόφοιτοι Λυκείου (45,4%), ακολούθως απόφοιτοι Α.Ε.Ι (27,6%), Τ.Ε.Ι (8,6%), κάτοχοι Μεταπτυχιακού (8%), απόφοιτοι Γυμνασίου (6,9%) και κάτοχοι Διδακτορικού (2,3%). Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν έγγαμοι (82,8%). Σχετικά με την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, συμμετείχαν 99 γονείς που είχαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης (56,9%) και 75 που είχαν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (43,1%). Οι γονείς που έχουν παιδιά με τυπική ανάπτυξη προέρχονταν από δημοτικό σχολείο του Κορυδαλλού ενώ οι γονείς που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού συμμετείχαν από διάφορα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και ειδικά σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά.

Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων, εκτός του ερωτηματολογίου για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια:

1) Ερωτηματολόγιο για την Ποιότητα Ζωής, του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Αυτό το ερωτηματολόγιο αποτελεί τη μεταφρασμένη εκδοχή του quality of life world health organization (WHOQOL). Η μετάφραση στα ελληνικά και η επιμέλεια έγινε από τις Κοκκώση, Αντωνοπούλου και Χριστοδούλου. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 26 δηλώσεων που αξιολογούνται με πέντε βαθμίδες κλίμακες τύπου Likert (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολύ συχνά, 5=πάντα). Το ερωτηματολόγιο περιείχε 4 υποκλίμακες. Την υπό κλίμακα της Σωματικής υγείας, της Ψυχολογικής υγείας, των Κοινωνικών σχέσεων και του Περιβάλλοντος. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχουν δύο ερωτήσεις σχετικά με την αντιλαμβανόμενη σωματική και ψυχική υγεία των συμμετεχόντων που δεν ανήκουν στις υποκλίμακες. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας alpha (α) του Cronbach, ήταν 0.933, που είναι αρκετά υψηλός και επιβεβαιώνει την αξιοπιστία της προσαρμογής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στον ελληνικό πληθυσμό.

2) Ερωτηματολόγιο του φαινότυπου του αυτισμού. Πρόκειται για τη μεταφρασμένη εκδοχή η οποία έγινε από τον ερευνητή, του Broad autism phenotype questionnaire (BAP) (Hurley R. S., Losh, Parlier, Reznick, & Piven, 2007). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 36 δηλώσεων που αξιολογούνται βάση 6 βαθμίδων τύπου Likert (1=πολύ σπάνια, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=κάπως συχνά, 5=συχνά, 6=πολύ συχνά). Το εργαλείο αυτό αποτελείται από τρεις υποκλίμακες που εντοπίζουν τρία βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με το φαινότυπο το αυτισμού. Αυτά είναι η απόμακρη προσωπικότητα (aloof personality) που ορίζεται ως έλλειψη ενδιαφέροντος ή απόλαυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η άκαμπτη προσωπικότητα (rigid personality) που χαρακτηρίζει άτομα με λίγο ενδιαφέρον για αλλαγή ή δυσκολία στην προσαρμογή, και την ρεαλιστική γλώσσα που σχετίζεται με τις ελλείψεις στα επικοινωνιακά θέματα της γλώσσας, στο να επιλυθούν δυσκολίες επικοινωνίας

αποτελεσματικά, να διατηρηθεί μια ροή στη συζήτηση και στην αμοιβαία συζήτηση. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας alpha (α) του Cronbach, ήταν 0.917, που είναι αρκετά υψηλός και επιβεβαιώνει την αξιοπιστία της προσαρμογής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στον ελληνικό πληθυσμό.

3) Ερωτηματολόγιο Φιλίας. Αποτελεί τη μεταφρασμένη εκδοχή που πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή, του Friendship Interview που χρησιμοποίησαν οι Losh και Piven στη μελέτη τους για τον φαινότυπο του αυτισμού (Social-cognition and the broad autism phenotype: identifying genetically meaningful phenotypes, 2007). Σε αυτήν την μέτρηση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σημειώσουν τρεις φίλους έξω από το οικογενειακό περιβάλλον. Η ποιότητα αυτών των φιλιών αξιολογείται μέσα από 6 ερωτήσεις που μπορούν να λάβουν σαν βαθμολογία 0-15. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει πως αυτό το εργαλείο είναι χρήσιμο για την αξιολόγηση των κοινωνικών σχέσεων και στο να ξεχωρίζει τους γονείς με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού από τους γονείς της ομάδας ελέγχου (Pivenetal., 1997). Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας alpha (α) του Cronbach, ήταν 0.855, που είναι αρκετά υψηλός και επιβεβαιώνει την αξιοπιστία της προσαρμογής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στον ελληνικό πληθυσμό.

Αποτελέσματα

Περιγραφική ανάλυση

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τη διαφορά των μέσων όρων των γονιών που δεν έχουν παιδιά με αυτισμό ($M=3,71$ $\tau.α.=0,53$), με τους γονείς που έχουν παιδιά με αυτισμό ($M=3,38$ $\tau.α.=0,62$), ως προς την ποιότητα ζωής όπου δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t_{172}=3,705$, $p<0,051$). Ακόμη παρουσιάζονται και οι διαφορές μέσων όρων των δύο παραπάνω ομάδων όσον αφορά στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (σωματική υγεία, ψυχολογική υγεία, κοινωνικές σχέσεις, περιβάλλον). Οι στατιστικές διαφορές εντοπίζονται στην υποκλίμακα της ψυχολογικής υγείας και των κοινωνικών σχέσεων, όπου φαίνεται πως οι γονείς που δεν έχουν παιδιά με αυτισμό τα πάνε καλύτερα σε αυτούς τομείς.

Πίνακας 1 Σύγκριση των μέσων όρων της ποιότητας ζωής και των υποκλιμάκων της (σωματική υγεία, ψυχολογική υγεία, κοινωνικές σχέσεις, περιβάλλον) των γονιών που έχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης και των γονιών με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

	Γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (n=99)		Γονείς με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (n=75)		t-test	p
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση		
Ποιότητα ζωής	3,71	0,533	3,38	0,620	$t_{172}=3,705$	0,051
Σωματική υγεία	3,91	0,686	3,54	0,700	$t_{172}=3,518$	0,427
Ψυχολογική υγεία	3,65	0,524	3,38	0,616	$t_{172}=3,111$	0,036
Κοινωνικές	3,97	0,757	3,55	0,948	$t_{172}=3,082$	0,015

σχέσεις

Περιβάλλον 3,40 0,656 3,16 0,651 $t_{172}=2,457$ 0,783

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει την διαφορά των μέσων όρων των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ($M=2,63$ $\tau.α.=0,451$) και των γονιών με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού ($M=2,99$ $\tau.α.=0,769$), ως προς τον φαινότυπο του αυτισμού που βρέθηκε στατιστικώς σημαντική ($t_{172}=-3,594$, $p=0,001$). Δηλαδή οι γονείς που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού θα παρουσιάσουν με μεγαλύτερη συχνότητα τον φαινότυπο του αυτισμού σε σχέση με τους γονείς που έχουν παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Ακόμη στον πίνακα 2 θα παρουσιαστούν και οι διαφορές των μέσων όρων αυτών των ομάδων σχετικά με τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου του αυτισμού (απόμακρη προσωπικότητα, ρεαλιστική γλώσσα, άκαμπτη προσωπικότητα). Εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την απόμακρη προσωπικότητα και τη ρεαλιστική γλώσσα και όχι ως προς την άκαμπτη συμπεριφορά. Φαίνεται λοιπόν πως οι γονείς με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού εμφανίζουν συχνότερα τα παραπάνω στοιχεία σε σχέση με τους γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 2 Σύγκριση των μέσων όρων του φαινότυπου του αυτισμού και των υποκλιμάκων του (απόμακρη συμπεριφορά, ρεαλιστική γλώσσα, άκαμπτη προσωπικότητα) των γονιών που έχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης και των γονιών με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

	Γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (n=99)		Γονείς με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (n=75)		t-test	p
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση		
Φαινότυπος Αυτισμού	2,63	0,451	2,99	0,769	$t_{172}=-3,594$	0,00
Απόμακρη προσωπικότητα	2,54	0,613	3,05	1,001	$t_{172}=-3,855$	0,00
Ρεαλιστική γλώσσα	2,13	0,503	2,61	0,790	$t_{172}=-4,630$	0,00
Άκαμπτη προσωπικότητα	3,22	0,658	3,30	0,744	$t_{172}=-0,734$	0,095

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων όρων των γονιών που έχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης ($M=11,49$ $\tau.α.=2,76$) και των γονιών με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού ($M=8,64$ $\tau.α.=3,30$), ως προς την ποιότητα φιλίας, όπου η διαφορά τους δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($t_{170}=6,145$, $p=0,085$). Φαίνεται δηλαδή πως και οι γονείς που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και οι γονείς που έχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης, δεν διαφέρουν στην ποιότητα των φιλιών που δημιουργούν.

Πίνακας 3 Σύγκριση των μέσων όρων της ποιότητας φιλίας των γονιών που έχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης και των γονιών με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

Γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (n=99)	Γονείς με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (n=73)
---	--

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	p
Ποιότητα φιλίας	11,49	2,775	8,64	3,297	$t_{170}=6,145$	0,085

Συσχετίσεις

Από την ανάλυση των συσχετίσεων, όπως φαίνεται από τον πίνακα 4, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του φαινότυπου του αυτισμού των γονιών με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και της ποιότητας ζωής και φιλίας τους. Συγκεκριμένα, υπήρξε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του φαινότυπου του αυτισμού και της ποιότητας της ζωής ($r = -0,514$, $p < 0,001$) αλλά και της ποιότητας της φιλίας ($r = -0,413$, $p < 0,001$).

Πίνακας 4. Συσχέτιση ανάμεσα στον φαινότυπο του αυτισμού των γονιών με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ($n=99$), και την ποιότητα ζωής και φιλίας τους

	Φαινότυπος αυτισμού	p
Ποιότητα ζωής	-0,514**	0,00
Ποιότητα φιλίας	-0,413**	0,00

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται η ανάλυση συσχετίσεων όπου προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φαινότυπου του αυτισμού των γονιών με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και της ποιότητα ζωής και φιλίας τους. Υπήρξε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του φαινότυπου του αυτισμού και της ποιότητας ζωής ($r = -0,772$, $p < 0,001$) και της ποιότητας φιλίας ($r = -0,497$, $p < 0,001$).

Πίνακας 5. Συσχέτιση ανάμεσα στον φαινότυπο του αυτισμού των γονιών με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού ($n=75$), και την ποιότητα ζωής και την ποιότητα φιλίας τους.

	Φαινότυπος αυτισμού	p
Ποιότητα ζωής	-0,772**	0,00
Ποιότητα φιλίας	-0,497**	0,00

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Ανάλυση Παλινδρόμησης

Στον πίνακα 6, ο φαινότυπος του αυτισμού ερμήνευσε το 77,2% της διακύμανσης ($R^2=0,596$, Adjusted $R^2=0,590$), όσον αφορά την ποιότητα ζωής των γονέων με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού ($F_{1,73}=107,60$, $p < 0,001$). Αναλυτικά ο φαινότυπος του αυτισμού

προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την ποιότητα ζωής ($\beta = -0,622$, $t = -10,37$, $p < 0,001$). Ακόμη, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης όπου τέθηκε ως προβλεπτικός παράγοντας ο φαινότυπος του αυτισμού για τους γονείς που έχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα ο φαινότυπος του αυτισμού ερμήνευσε το 51,4% της διακύμανσης ($R^2 = 0,264$, Adjusted $R^2 = 0,257$), όσον αφορά την ποιότητα ζωής των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ($F_{1,97} = 34,88$, $p < 0,001$). Αναλυτικά, ο φαινότυπος του αυτισμού προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την ποιότητα ζωής των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ($\beta = -0,609$, $t = -5,906$, $p < 0,001$).

Πίνακας 6. Ανάλυση παλινδρόμησης για την ποιότητα ζωής των γονέων με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (N=99) και των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (N=75), από τον φαινότυπο του αυτισμού.

Μεταβλητή	B	SE	β	Μεταβλητή	B	SE	β
Γονείς παιδιών στο φάσμα του αυτισμού	-0,62	0,60	-0,77***	Γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης	-0,61	0,10	-0,51***
R^2	0,60***			R^2	0,26***		
Adjusted R^2	0,59***			Adjusted R^2	0,26***		

$p^* < 0,05$, $p^{**} < 0,01$, $p^{***} < 0,001$.

Στον πίνακα 7, ο φαινότυπος του αυτισμού ερμήνευσε το 49,7% της διακύμανσης ($R^2 = 0,247$, Adjusted $R^2 = 0,236$), όσον αφορά την ποιότητα φιλίας των γονέων με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού ($F_{1,71} = 23,302$, $p < 0,001$). Αναλυτικά ο φαινότυπος του αυτισμού προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την ποιότητα φιλίας ($\beta = -2,111$, $t = -4,827$, $p < 0,001$). Ακόμη, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης όπου τέθηκε ως προβλεπτικός παράγοντας ο φαινότυπος του αυτισμού για τους γονείς που έχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα ο φαινότυπος του αυτισμού ερμήνευσε το 41,3% της διακύμανσης ($R^2 = 0,17$, Adjusted $R^2 = 0,162$), όσον αφορά την ποιότητα φιλίας των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ($F_{1,97} = 19,891$, $p < 0,001$). Αναλυτικά ο φαινότυπος του αυτισμού προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την ποιότητα φιλίας των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ($\beta = -2,541$, $t = -4,460$, $p < 0,001$).

Πίνακας 7. Ανάλυση παλινδρόμησης για την ποιότητα φιλίας των γονέων με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (N=99) και των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (N=73), από τον φαινότυπο του αυτισμού

Μεταβλητή	B	SE	β	Μεταβλητή	B	SE	β
Γονείς παιδιών στο φάσμα του	-2,11	0,44	-0,50***	Γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης	-2,54	0,57	-0,41***

αυτισμού

R²	0,25***	R²	0,17***
Adjusted R²	0,24***	Adjusted R²	0,16***

p* < 0,05, p** < 0,01, p*** < 0,001.

Συζήτηση

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την εμφάνισή του φαινότυπου του αυτισμού τις ελληνικές οικογένειες και πώς αυτός επηρεάζει την ποιότητα ζωής των γονέων. Συνδυαστικά, εξετάζεται η ποιότητα φιλικών σχέσεων που δημιουργούν οι γονείς, και πώς αυτή επηρεάζεται από την ύπαρξη ή μη του φαινότυπου του αυτισμού. Απώτερος στόχος της έρευνας αυτής, είναι να επεκταθεί η πληροφόρηση ως προς το συγκεκριμένο φαινόμενο, αφού εμφανίζεται αρκετά περιορισμένα στην ελληνική βιβλιογραφία. Έτσι ελπίζουμε να μπορέσει να υπάρξει αποτελεσματικότερη βοήθεια και υποστήριξη στις οικογένειες που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού εξετάζοντας πλέον και την ευαισθησία των γονιών οι οποίοι παρουσιάζουν τον φαινότυπο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς που έχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα έχουν καλύτερη ποιότητα ζωής από τους γονείς που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Παρόλα αυτά όσον αφορά τις υποκλίμακες της ποιότητας ζωής, φάνηκε πως οι γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν καλύτερη ψυχολογική υγεία και έχουν θετικότερη αντίληψη για τις κοινωνικές τους σχέσεις. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και με ευρήματα προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι γονείς με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν αυξημένα ποσοστά κατάθλιψης, υψηλότερο επίπεδο θυμού και γενικότερα ψυχολογικές δυσκολίες στην καθημερινότητά τους (Yamada, Suzuki, Tanaka, Shindo et al., 2007, Bromley et al., 2004). Αυτές οι δυσκολίες συνδέονται άμεσα με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και την υπερκινητικότητα τους, καθώς και με τη μειωμένη συμμετοχή τους σε κοινωνικές δραστηριότητες, πράγμα το οποίο επηρεάζει την κοινωνικότητα των ίδιων των γονιών, η οποία παρουσιάζεται μειωμένη. Τα αποτελέσματα όμως διαφοροποιούνται από τις έρευνες (Hedon et al. 2000, Emerson, 2001), αναφορικά με τη σωματική λειτουργικότητα και την αντίληψη του περιβάλλοντός, σε γονείς που έχουν παιδιά στο φάσμα αυτισμού, καθώς δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των γονιών που έχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Αναφορικά με το φαινότυπο του αυτισμού βρέθηκε πως εμφανίζεται συχνότερα σε γονείς με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού επιβεβαιώνοντας και την αρχική ερευνητική υπόθεση. Συγκεκριμένα οι γονείς που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, βρέθηκε πως είναι πιο απόμακροι και χρησιμοποιούν περισσότερο τη ρεαλιστική γλώσσα όπου δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν άνετα και να διατηρήσουν μία ροή στη συζήτηση συγκριτικά με τους γονείς που έχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες (Szatmari, et al., 2000). Δεν εντοπίστηκε διαφορά όσον αφορά την ακαμψία στην προσωπικότητα των γονέων και τη δυσκολία προσαρμογής ανάμεσα στους γονείς με παιδιά με αυτισμό και με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων που δημιουργούν οι δύο ομάδες απορρίπτοντας έτσι την αρχική ερευνητική υπόθεση και εμφανίζοντας διαφορετικά αποτελέσματα από προγενέστερες έρευνες (Freeman et al., 1991, Hastings, 2002). Παρόλα αυτά, όπως θα

αναφερθεί παρακάτω, φαίνεται ότι η εμφάνιση του φαινότυπου, αποτελεί ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα για τη χαμηλότερη ποιότητα φιλίας παρά η ύπαρξη παιδιού με αυτισμό στην οικογένεια.

Η συσχέτιση μεταξύ του φαινότυπου του αυτισμού και της ποιότητας ζωής φάνηκε αρνητική όσον αφορά και τους γονείς που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού αλλά και τους γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι γονείς λοιπόν, που παρουσιάζουν το φαινότυπο του αυτισμού έχουν χαμηλότερη ποιότητα ζωής αλλά και ποιότητα φιλικών σχέσεων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, επιβεβαιώνοντας την ερευνητική υπόθεση, ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας για την ποιότητα ζωής και την ποιότητα φιλίας των γονέων, είναι η ύπαρξη του φαινότυπου του αυτισμού, ασχέτως αν οι γονείς έχουν όντως παιδιά με αυτισμό ή παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Φαίνεται λοιπόν, πως η ύπαρξη μη εκφρασμένων χαρακτηριστικών του αυτισμού στους γονείς, τους κάνει πιο ευάλωτους αναφορικά με την ποιότητα των φιλικών σχέσεων που δημιουργούν αλλά και την ποιότητα ζωής τους. Έτσι, χαρακτηριστικά όπως η κοινωνική επιφυλακτικότητα, η απόμακρη στάση, η δυσκολία προσαρμογής και το μικρό ενδιαφέρον για το περιβάλλον τους, επηρεάζει την ποιότητα της καθημερινότητά τους και των φιλικών σχέσεων που αυτοί δημιουργούν (Pickles et al., 2000, Chakrabati et al., 2004). Μπορούμε να υποθέσουμε, πως η ύπαρξη παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, επιβαρύνει ακόμα περισσότερο την ποιότητα ζωής και την ποιότητα των φιλικών σχέσεων των γονιών αυτών.

Ανακεφαλαιώνοντας η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη σχέση του φαινότυπου του αυτισμού με την ποιότητα της ζωής και την ποιότητα των φιλικών σχέσεων των γονέων. Φαίνεται λοιπόν, πως όταν γίνεται μία προσπάθεια υποστήριξης των οικογενειών που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, πρέπει να ελεγχθούν πολλοί παράγοντες πριν αποφασιστεί η αποτελεσματικότερη και καταλληλότερη πορεία παρέμβασης. Όπως φάνηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα, η εμφάνιση του φαινότυπου του αυτισμού στους γονείς, επηρεάζει το αποτέλεσμα οποιασδήποτε προσπάθειας των ειδικών που θα ασχοληθούν με το παιδί. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως πρέπει να ενταχθούν και οι γονείς σε αυτή την πολύπλευρη παρέμβαση, όχι μόνο για λόγους συναισθηματικής υποστήριξης, αλλά και γιατί πρέπει να αποτελούν και οι ίδιοι στόχο παρεμβατικών τεχνικών, ώστε να καταφέρουν να διαχειριστούν τα συγκεκριμένα μη λειτουργικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο φαινότυπο του αυτισμού.

Περιορισμοί

Ένας βασικός περιορισμός της έρευνας, ήταν ίσως το μη ικανοποιητικό δείγμα των οικογενειών που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, το οποίο επηρέασε τα αποτελέσματα και πιθανό γι' αυτό δεν υπήρξε συμφωνία, όσον αφορά τη ποιότητα ζωής και φιλίας των γονέων που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, με τις ερευνητικές υποθέσεις και με προγενέστερες έρευνες. Βέβαια, επειδή η διερεύνηση του φαινομένου του αυτισμού στις ελληνικές οικογένειες είναι περιορισμένη και δεν υπάρχει πλήθος ερευνητικού υλικού, η περαιτέρω επιστημονική απασχόληση και έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα θα επιφέρει σιγουρότερα αποτελέσματα.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κάποιες σκέψεις σχετικά με την περαιτέρω προώθηση του συγκεκριμένου ερευνητικού θέματος, είναι πως θα μπορούσαν να προστεθούν στο ερωτηματολόγιο ερωτήσεις σχετικά με τις πηγές υποστήριξης που δέχονται οι γονείς που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Πιο συγκεκριμένα αν έχουν αποταθεί σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, αν υποστηρίζονται από

διάφορες ομάδες, ποιά είναι σχέση με το σύντροφο τους, με τους φίλους και άλλα. Μελετώντας τη βιβλιογραφία, φαίνεται πως η υποστήριξη από διάφορες δομές και οι ποιοτικές σχέσεις, αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες και επηρεάζουν θετικότερα την ποιότητα ζωής των γονέων με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (Nachshen, Mines, 2005, Lee et al., 2008). Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εξεταστεί και η προσωπικότητα των γονέων και να εντοπιστούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτής τα οποία μπορεί να αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες ή παράγοντες επικινδυνότητας για την ποιότητα της ζωής τους (Weiss, 2002). Ακόμη, εμφανίζεται αρκετά συχνά στην ξένη βιβλιογραφία η μελέτη των οικογενειών που έχουν παραπάνω από ένα παιδί με αυτισμό. Φαίνεται πως ο φαινότυπος του αυτισμού εμφανίζεται συχνότερα στις οικογένειες αυτές, παρά όταν υπάρχει μόνο ένα παιδί με αυτισμό (Losh et al., 2008). Θα μπορούσε λοιπόν να πραγματοποιηθεί μια σχετική έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abbetuto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Osmond, G., & Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation*(109), σσ. 237-254.
- American, Psyciatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders:DSM-IV-TR. 4th edition*. Washington DC: Author.
- Bailey, A., LeCouteur, A., & Gottesman, I. (1995). Autism as a strongly genetic disorder-evidence from a british twin study. *Psychological Medicine*(25), σσ. 63-77.
- Bromley, J., Hare, J. D., Davison, K., & Emerson, E. (2004). Mothers supporting children with autistic spectrum disorders. *Autism*(8), σσ. 409-423.
- Carlson, C., Eberle, M., Kruglyak, L., & Nickerson, D. (2004). Mapping complex disease loci in whole-genome association studies. *Nature*(429), σσ. 446-452.
- Carter, A. S., Martinez-Pedraza, F. L., & Gray, S. A. (2009). Stability and individual change in depressive symptoms among mothers raising young children with ASD: Maternal and children correlates. *Journal of Child Psychology*(65), σσ. 1270-1280.
- Emerson, E. (2003). Mothers of children and adolescents with intellectual disability: Social and economic situation, mental health status, and the self-assessed socail and psychological impact of the child's difficulties. *Journal of Intellectual Disability Research*(47), σσ. 385-399.
- Folstein, S. E., & Piven, J. (1991). Etiology of autism:Genetic influences. *Pediatrics*(87), σσ. 767-773.
- Folstein, S., & Rutter, M. (1977). Infantile autism:a genetic study of 21 twin pairs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(18), σσ. 297-321.

- Fombonne, E., Simmons, H., Ford, T., Meltzer, H., & Goodman, R. (2001). Prevalence of pervasive developmental disorders in the British nationwide survey of child mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, σσ. 820-827.
- Freeman, N. L., Perry, A., & Factor, D. C. (1991). Child behaviours as stressors: replicating and extending the use of the CARS as measure of stress: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, σσ. 1025-1030.
- Gottesman, I., & Gould, T. (2003). The endophenotype concept in psychiatry: Etymology and strategic intentions. *American Journal of Psychiatry* (160), σσ. 636-645.
- Hasting, R. P. (2002). Parental stress and behaviour problems of children with developmental disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 27, σσ. 149-160.
- Hedov, G., Anneren, G., & Wikblad, K. (2000). Self-perceived health in Swedish parents of children with Down's syndrome. *Quality of Life Research*, 9, σσ. 415-422.
- Lee, G. K., Lopata, C., Volker, M. A., Thormeier, M. L., Nida, R. E., Toomey, J. A., και συν. (2009). Health-related quality of life of parents of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* (24), σσ. 227-239.
- Lee, L., Harrington, R. A., Louie, B. B., & Newschaffer, C. J. (2008). Children with autism: Quality of life and parental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders* (38), σσ. 1147-1160.
- Losh, M., Childress, D., Lam, K., & Piven, J. (2008). Defining key features of the broad autism phenotype: A comparison across parents of multiple- and single-incidence autism families. *American Journal of Medical and Genetics, B* (147), σσ. 424-433.
- Micali, N., Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2004). The broad autism phenotype: Findings from an epidemiological survey. *Autism* (8), σσ. 21-37.
- Nachshen, J. S., & Minnes, P. (2005). Empowerment in parents of school-aged children with and without developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* (49), σσ. 889-904.
- Pickles, A., Bolton, P., Macdonald, H., Bailey, A., LeCouteur, A., Sim, C. H., και συν. (1995). Latent-class analysis of recurrence risks for complex phenotypes with selection and measurement error: A twin and family history study of autism. *American Journal of Human Genetics* (57), σσ. 717-726.
- Pickles, A., Strarr, E., Kazak, S., Bolton, P., Papanikolaou, K., Bailey, A., και συν. (2000). Variable expression of the autism broader phenotype: Findings from extended pedigrees. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (41), σσ. 491-502.
- Piven, J., Palmer, P., Landa, R., Santangelo, S., Jacobi, D., & Childress, D. (1997). Personality and language characteristics in parents from multiple-incidence autism families. *American Journal of Medical Genetics* (74), σσ. 389-411.
- Szatmari, P., Jones, M., Zwaigenbaum, L., & Maclean, J. (1998). Genetics of autism: Overview and new directions. *Journal of Autism and Developmental Disorders* (28), σσ. 351-368.
- Szatmari, P., MacLean, J. E., Jones, M. B., Bryson, S. E., Zwaigenbaum, L., & Bartolucci, G. (2000). The familiar aggregation of the lesser variant in biological and nonbiological relatives of PDD

- probands: A familiar history study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(41), σσ. 579-586.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*(6), σσ. 115-130.
- Weiss, S. J. (1991). Stressors experienced by family caregivers of children with pervasive developmental disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 21, σσ. 203-216.
- World health organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Diagnostic criteria for research*. Geneva: WHO.
- Yamada, A., Suzuki, M., Kato, M., Suzuki, M., Tanaka, S., Shindo, T., και συν. (2007). Emotional distress and its correlates among parents of children with pervasive developmental disorders. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*(61), σσ. 651-657.

Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση: πεδία εφαρμογών, τρόποι δράσεων και σύγχρονες-καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές

Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης

B.Sc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c.

*Ψυχολόγος-Κοινωνικός Λειτουργός, Msc Ιατρικής Σχολής Αθηνών & Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
υ.Διδάκτωρ τμήματος ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α. – Γενικός Γραμματέας Ι.Μ.Ε..Γ.Ε.Ε. -
Επιστημονικός συνεργάτης της Α΄ Ψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών-
Αιγινήτειο Νοσοκομείο*

E-mail: nectsarou@yahoo.gr

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή έχει οριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να φαντάζεται και να δημιουργεί, να αισθάνεται και να εκφράζεται ελεύθερα, αυθεντικά και πρωτότυπα για τη δική του ικανοποίηση και ευχαρίστηση. Μεγάλο πλήθος ερευνητικών μελετών τεκμηριώνουν τις θετικές επιδράσεις της δημιουργικής γραφής, όπως για τη σεξουαλική κακομεταχείριση, την καταπράυνση ενδοψυχικών συγκρούσεων, την αυτοκτονικότητα, τα χρόνια συμπτώματα πόνου και τις καταχρήσεις. Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία φιλοδοξεί να αποδώσει και να μεταδώσει ορθά τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές. Δηλαδή, πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας προκαλείται η παραγωγή λόγου με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια. Η μεθοδολογία προσεγγίζει βιωματικά, μέσα από το παιχνίδι και τη μάθηση του λόγου και των δυνατοτήτων του και στηρίζεται στην αναδόμηση των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και κατ' επέκταση του κειμένου, με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων. Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να λειτουργήσει με την απελευθέρωση της δημιουργικότητας και θεραπευτικά, προσφέροντας ψυχική εκτόνωση, εσωτερική απελευθέρωση του ατόμου, ενώ λειτουργεί αυτοεπιβεβαιωτικά και λυτρωτικά στην ενδόμυχη ψυχοσύνθεση του ατόμου και έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό εργαλείο για την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεπίγνωσης του ατόμου.

Λέξεις-Κλειδιά

Δημιουργική γραφή; θεραπευτικές επιδράσεις; εκπαιδευτικές δομές; εκπαιδευτικά προγράμματα;

Abstract

Creative writing has designated the individual's ability to imagine and create, to feel and to speak freely, authentic and original for his own satisfaction and pleasure. Large number of research studies documenting the positive effects of creative writing, such as sexual abuse, sedation intrapsychic conflicts, suicidality in chronic pain symptoms and abuse. Creative writing is a modern educational method, which aims to deliver and transmit correctly the primary role of speech, writing and speech to students. That is, it is the process by which the appropriate stimulation of child creativity caused the production of speech in a playful and free from severely learning and evaluative frameworks. The methodology approaching experientially, through play and learning of speech and capabilities and relies on reconstruction of the word elements of the proposal and thus the text, in order to produce new texts. Creative writing can work with the release of creativity and healing, providing mental relief, internal release of the person. Also used as experiential methods in healing through the art of the science of psychology and applied to psychotherapeutic programs, rehabilitation, recovery from drug addiction, aid people with disabilities or serious illnesses, abused persons, etc. and has been recognized as an important tool for the empowerment of self-confidence and self-awareness of the individual.

Keywords

creative writing? healing effects? Educational structures? educational programs?

Εννοιολογική οριοθέτηση της δημιουργικής γραφής

Ως δημιουργική γραφή έχει προσδιοριστεί η ικανότητα του ατόμου να φαντάζεται και να δημιουργεί, να αισθάνεται και να εκφράζεται ελεύθερα, αυθεντικά και πρωτότυπα για τη δική του ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Scott, Cole & Engel, 1992). Ο επείσακτος όρος

Δημιουργική Γραφή, δηλαδή η απόδοση του αγγλοσαξονικού «Creative Writing», συχνά προκαλεί σύγχυση και αμηχανία τόσο εξαιτίας της πολλαπλής σημασίας και χρήσης του, όσο και λόγω των διαφορούμενων νοημάτων του. Το δημιουργικό γράψιμο ταυτίζεται με τη λογοτεχνική παραγωγή, ενώ η Δημιουργική Γραφή αναφέρεται και στη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης (ή ανασύνθεσης), η οποία μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών χωρίς αποκλειστικές συνδέσεις με τη λογοτεχνία (Strassman & D'Amore, 2002). Η στράτευση με μία από τις παραπάνω απόψεις σηματοδοτεί συγκεκριμένες στάσεις στη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Σε κάθε πάντως περίπτωση αντιτάσσεται στην παραδοσιακή έννοια της συγγραφής, δηλαδή μιας ελιτίστικης, μοναχικής πρακτικής.

Ο Gardner (1993) θεωρεί ότι τα άτομα που παρουσιάζουν «γλωσσική ευφυΐα» επιδεικνύουν αυξημένη ευαισθησία στη σημασία των λέξεων και χαρακτηρίζονται από μεγάλη ευαισθησία στην εκφραστικότητα διαφορετικών λειτουργιών της γλώσσας, πιο συγκεκριμένα δηλαδή, να πείσουν, να κινήσουν το ενδιαφέρον, να μεταφέρουν πληροφορίες ή απλά και να ευχαριστήσουν κάποιον).

Σύμφωνα με τον Boden (1996), οποίος έχει ομαδοποιήσει πολλούς ορισμούς για τη δημιουργικότητα, οι οποίοι μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει ορισμού που αναφέρονται και καταδεικνύουν τη δημιουργικότητα ως την παραγωγή νέων ιδεών που έχουν ως απόρροια ένα πρωτόγνωρο και καινοτόμο αποτέλεσμα. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει ορισμούς που αναφέρονται στη δημιουργικότητα ως έναν διαφοροποιημένο τρόπο που προσεγγίζεται και συνδυάζεται η ήδη προ υπάρχουσες γνώσεις. Η τρίτη κατηγορία είναι αυτή που καταδεικνύει ότι η δημιουργικότητα περιλαμβάνει και την παραγωγή νέων ιδεών ή και συνδυαστικά με νέες γνώσεις σε κάτι εντελώς καινούριο και νέο, παρέχοντας ιδιαίτερη αξία στο τελικό αποτέλεσμα.

Η Kohanyi (2005) θεωρεί ότι τρεις είναι οι παράγοντες που μπορούν να συσχετιστούν με τη δημιουργική γραφή. Πρώτος παράγοντας, είναι ο μεγάλος αριθμός ερεθισμάτων που παρέχονται από το οικογενειακό-κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, δεύτερο το πλούσιο λεξιλόγιο και τρίτο, η δημιουργική και γόνιμη φαντασία του ατόμου. Με τη δημιουργική γραφή, δηλαδή συνεπάγεται, πρώτον η ελεύθερη γραφή, με την εννοιολογική προσέγγιση της ελευθερίας του ατόμου να εκφράζεται χωρίς καμία άλλη διαμεσολάβηση και διαδικασία, δεύτερον την αυτοέκφραση και τρίτον τη χρήση καλολογικών στοιχείων, δηλαδή η ποικιλία επιθέτων, επιρρημάτων και άλλων γλωσσικών ενδείξεων. Δηλαδή, η συγγραφή μπορεί να αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα και ευχάριστη διαδικασία για το άτομα, καθώς ανατρέχουν στα προσωπικά τους βιώματα-ενδιαφέροντα και χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και την εκφραστικότητα τους να μεταδώσουν τα αισθήματά τους και τις ιδέες τους³. Ακόμη, σε εκπαιδευτικά πλαίσια δίδεται η παροχή στους μαθητές να αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές και τους συγγραφείς και να κάνουν μια κριτική αποτίμηση της εργασίας τους, αλλά και της εργασίας των συμμαθητών τους.

Πεδία εφαρμογής της δημιουργικής γραφής

Επίσης, μεγάλο πλήθος ερευνών (Hayes, S., Strosahl, K. & Wilson, K., 1999) (Goldberg, Russell & Cook, 2003) τεκμηριώνουν τις θετικές επιδράσεις της δημιουργικής γραφής σε διάφορους τομείς, οι οποίοι είναι οι εξής:

- Η εφαρμογή των τεχνικών της δημιουργικής γραφής στα πλαίσια του θεραπευτικού έργου με γυναίκες, οι οποίες έπρεπε να έρθουν αντιμέτωπες με τις εμπειρίες της σεξουαλικής κακομεταχείρισης, συνέβαλλαν στο να αυξήσουν εμφανώς την

ετοιμότητα αναμέτρησης με τα προβλήματά τους, καθώς και το δυναμικό τους για ελπίδα.

- Η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως μέσο καταπράυνσης ενδοψυχικών συγκρούσεων και μπορεί να επιδράσει καθησυχαστικά και χαλαρωτικά στη ψυχοσωματική λειτουργικότητα του ατόμου.
- Ο βαθμός μείωσης της επικινδυνότητας ατόμων με τάσεις αυτοκτονίας μπορεί να αναγνωριστεί και να αποτραπεί μέσα από την ανάλυση κειμένων που γράφτηκαν κατά τη διαδικασία της θεραπείας μέσω της ποίησης και της δημιουργικής γραφής.

Η τεκμηρίωση των θετικών επιδράσεων της δημιουργικής γραφής, και ιδιαίτερα το κράτημα ημερολογίου, πάνω στη διαδικασία της ολιστικής θεραπείας ορισμένων σωματικών ασθενειών υποδεικνύεται όσον αφορά (Gill & James, 2008):

α. Το τακτικό κράτημα ημερολογίου, ιδιαίτερα εάν συνυπολογιστεί σε αυτό η καταγραφή επιβαρυντικών συναισθημάτων, μπορεί να σταθεροποιήσει μόνιμα την ακανόνιστη πίεση του αίματος εθελοντών ασθενών που συμμετείχαν στο πείραμα⁷.

β. Τα χρόνια συμπτώματα πόνου, ιδιαίτερα στις γυναίκες, μπορούν να ανακουφισθούν μέσα από την καταγραφή της προσωπικής ψυχικής κατάστασης και της εξέτασης της προσωπικής τους ιστορίας μέσα από τη δημιουργική γραφή.

γ. Η φάση της ανάρρωσης μετά από κατάχρηση οινόπνευματος και ναρκωτικών ουσιών, μπορεί μέσα από εφαρμογή επιλεγμένων τεχνικών δημιουργική γραφής να εντατικοποιηθεί αρκετά και συνάμα να συντομευθεί ο χρόνος αποθεραπείας.

δ. Σε ασθενείς θετικοί στον ιό HIV μέσω της δημιουργικής γραφής εκπαιδεύτηκαν να ζουν και να διαχειρίζονται την ασθένειά τους, καθώς και να αυξήσουν τα επίπεδα λειτουργικότητάς τους, αλλά και αυξηθεί και ο αριθμός των λεμφοκυττάρων τους.

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της δημιουργικής γραφής

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μεθοδολογικά διαδικασία, η οποία έχει ως σκοπό την απόδοση και την μετάδοση του πρωτεύοντα ρόλου της εκφραστικότητας, της γραφής, καθώς και του λόγου των μαθητών. Δηλαδή, αποτελεί μια διαδικασία στην οποία με την κατάλληλη μεθοδολογία και την πρόκληση της παιδικής δημιουργικότητας, έχει ως επιστέγασμα την παραγωγή του λόγου με παιγνιώδη λόγο και απαλλαγμένο από αυστηρά κανονιστικά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια. Η μεθοδολογία αυτή προσεγγίζεται βιωματικά, μέσα από το παιχνίδι και τη εκμάθηση του λόγου και των δυνατοτήτων του, καθώς στηρίζεται στην αναδόμηση των στοιχείων του λεξιλογίου, της πρότασης και κατ' επέκταση ολόκληρου του κειμένου, με σκοπό την εξαρχής παραγωγή νέων κειμένων (Hauf & Andrews, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα δηλαδή της παραγωγής αυθεντικών ιδεών, αλλά και συγγραφής νέων κειμένων, έχει ως αποτέλεσμα τις πολύπλοκες γνωστικές διεργασίες και δεξιότητες, της προσωπικότητας, της παροχής των κίνητρων, αλλά και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Με αυτή τη χρήση της μεθοδολογικής διαδικασίας κατά διδασκαλία, έχει ως στόχο την προώθηση τη δημιουργικότητας, που στοχεύει στην επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στο γνωστικό μέρος, καθώς και στις δεξιότητες, αλλά και στην καινοτομία. Με τις δραστηριότητες ανοικτού τύπου δημιουργικής γραφής αναπτύσσεται η ατομική δημιουργικότητα, καθώς δίδεται η δυνατότητα για εξαίρεση πολλαπλών λύσεων, με αποτέλεσμα να επιδέχονται ποικίλες και προσωπικές εννοιολογικές ερμηνείες. Με αυτή τη μεθοδολογική διαδικασία, αλλά και κατά την εξεύρεση της επίλυσης προβλημάτων τα άτομα επιστρατεύουν ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα, προκειμένου να διεξάγουν την επίλυση προβλημάτων. Επιπρόσθετα, παρέχεται και η διαθεσιμότητα του χρόνου στο να προάγουν νέες ιδέες, να αναπτυχθεί η ελεύθερη έκφραση, καθώς και να διεγερθεί το προσωπικό

ενδιαφέρον τους, καθώς και να αυξήσουν τα ατομικά κίνητρα τους για άμεση εμπλοκή τους στη συγγραφή νέων κειμένων (Armstrong & Casement, 2000).

Η δημιουργικότητα μπορεί να ταυτίζεται με μια παιγνιώδη κατάσταση, όπου τα πάντα φαίνεται να είναι ελεύθερα και διεκπεραιώνονται χωρίς κανόνες, δομές και διαδικασίες. Βέβαια, αυτή η λανθασμένη εντύπωση μπορεί να οδηγήσει σε μια διαδικασία επιβράβευσης κάποιων γραπτών έργων, που διέπονται από αυξημένη δημιουργικότητα, αλλά να είναι κακογραμμένα, ενώ η δημιουργικότητα των μαθητών πρωτίστως ενισχύεται από την κατανόηση των σταθερών κανόνων και των βασικών δομών της γραπτής έκφρασης. Επίσης, η δημιουργική γραφή μπορεί εκτός από το να λειτουργήσει με την απελευθέρωση της δημιουργικότητας και θεραπευτικά προς το άτομο, δίνοντας τη δυνατότητα της ψυχικής εκτόνωσης, της εσωτερικής ενδόμυχης απελευθέρωσης, ενώ μπορεί να λειτουργεί λυτρωτικά και αυτοεπιβεβαιωτικά. Δηλαδή, η χρησιμότητα της δημιουργικής γραφής ως βιωματική μέθοδος στα πλαίσια της θεραπευτικής διαδικασίας μέσω της τέχνης από την επιστήμη της ψυχολογίας, με την εφαρμογή της σε ψυχοθεραπευτικά προγράμματα, προγράμματα επανένταξης-απεξάρτησης από ουσίες, ενίσχυσης ατόμων με αναπηρίες ή σοβαρές ψυχοπαθολογίες, κακοποιημένων ατόμων, κ.α. και έχει αναγνωριστεί ερευνητικά ως ένα σημαντικό μέσο-εργαλείο για την ενδυνάμωση της αυτοεπιβεβαίωσης, της αυτοπεποίθησης, αλλά και της αυτοεπίγνωσης του ατόμου (Hughes, 2000).

Τρόποι επίδρασης της δημιουργικής γραφής στη μαθητική κοινότητα

Οι λόγοι εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της δημιουργικής γραφής είναι, πρώτον η προώθηση της καλλιτεχνικής τους έκφραση μέσα από αυτή τη διαδικασία, δεύτερον την αποκρυπτογράφηση της λειτουργίας, αλλά και της αξίας της γραφής, τρίτον τη άμεση διέγερση της φαντασίας τους, και τέταρτον τη ψυχαγωγία. Με απώτερο σκοπό τη συμβολή της αξιοποίησης των δημιουργικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών δίδοντας τη δυνατότητα της ελεύθερης εκφραστικότητας (Hunt, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικοί στόχοι της δημιουργικής γραφής στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνονται ως εξής:

- Στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την συγγραφή και ανάγνωση με έναν εντελώς διαφορετικό και εναλλακτικό τρόπο,
- Τον εντοπισμό διαφορών στη χρήση, τόσο του έντυπου λευκώματος, όσο και στη χρήση του ηλεκτρονικού λευκώματος, κατά τη διαδικασία της παραγωγής της δημιουργικής γραφής.
- Η εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες-δραστηριότητες αυτές σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος τους και για τη δημιουργική γραφή.

Δηλαδή, μέσα από τη δημιουργική γραφή είναι δυνατόν να βοηθηθεί η έκφραση συναισθημάτων και ασύνειδων εμπειριών, όπως και η ανίχνευσή τους για πρώτη φορά στους μαθητές. Μέσα από την εφαρμογή ειδικευμένων τρόπων αντιμετώπισης και τεχνικών, μπορεί να βοηθήσει στην πιο συγκεκριμένη κατανόηση συναισθημάτων και εμπειριών που απέμειναν ανεπεξέργαστα όσον αφορά τον ενδόμυχο ψυχισμό των μαθητών. Οι μαθητές εκφράζονται στα ίδια τα κείμενα και λαμβάνουν τέτοια μορφή, έτσι ώστε να γίνονται αντικείμενο στοχασμού και ενδελεχούς εξέτασης, καθώς δεν αποτελούν πλέον μία ανέκφραστη συναισθηματική κατάσταση που έχει λάβει απειλητικές διαστάσεις (Lodge & David, 1996).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές μέσα από τη δημιουργική γραφή έχουν το δικαίωμα να αποφασίσουν από μόνοι τους για το πότε και πως θα ασχοληθούν με αυτές τις εκδηλώσεις εσωτερικών εμπειριών που προηγουμένως τους ήταν άγνωστες, και έτσι κερδίζουν περισσότερο ζωτικό χώρο για την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων της ζωής τους, η οποία δεν πρέπει να συντρίβεται από την επίθεση βασικών συναισθημάτων, τα οποία

φαίνονται να έχουν λάβει υπέρογκες διαστάσεις. Σε όλα αυτά συγκαταλέγεται σαν ένα ύστερο δυνατό βήμα κάτι που παρομοιάζει με την ερμηνευτική των προκείμενων κειμένων, σε προσωπικό ή σε θεραπευτικό πλαίσιο (Καραγιάννης, 2010).

Σύγχρονες εκπαιδευτικές μορφές εφαρμογής της δημιουργικής γραφής

Στις σύγχρονες εκπαιδευτικά προηγμένες κοινωνίες οι δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, η ηλεκτρονική αλληλογραφία και επικοινωνία μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και διαδικτύου, όπως και τα προσωπικά μπλογκ-ιστολόγια, έχουν συμβάλλει και αυτά από πλευράς τους στο να μετατραπεί η ανάπτυξη του εγγραμματος σε μια ελκυστική-ενδιαφέρουσα, καθώς και αποτελεσματική διαδικασία, συνδέοντας άμεσα τα σύγχρονα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών, με τις καθημερινές τους εμπειρίες, αφού η πλειονοπία των μαθητών είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του διαδικτύου. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές γίνονται μέλη μιας ευρύτερης διαλογικής σχολικής κοινότητας και μέλη της "εγγράμματος" κοινότητας των "συγγραφέων". Από αυτή την πλευρά, οι μαθητές ατομικά κατά την εφαρμογή και χρήση ενισχύουν τις δεξιότητες και τη γνώση που ήδη κατέχουν και αναπτύσσουν επιπρόσθετα νέες δεξιότητες μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση-αλληλόδραση και τον αλληλοσεβασμό συμμαθητή-αναγνώστη (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001) (Ramet & Adèle, 2004).

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μια σημαντική μεθοδολογικά πρακτική που η ωφελιμότητα της έχει αποδειχθεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η στροφή της γραφής προς την πολυπλοκότητα και η εξοικείωση των μαθητών με τις νέες μορφές τεχνολογίας, καταδεικνύουν την ανάγκη της μεθοδολογίας αυτής και της προσαρμογής της στα νέα τεχνολογικά δεδομένα. Ο ψηφιακός αφηγηματικός λόγος Η μπορεί να προσφέρει μια συναρπαστική εμπειρική διαδικασία μάθησης, συνδυάζοντας τη γραφή, τις τεχνολογίες αλλά και τη συναισθηματική προσφορότητα, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να τη κάνουν βασικό τρόπο έκφρασης και διήγησης των ιστοριών της ζωής τους. Η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στη βελτίωση της δημιουργικής γραφής, αλλά και οι τεχνικές της δημιουργικής γραφής συμβάλλουν στη δημιουργία καλύτερων νέων ιστοριών, οι οποίες αποτελούν και τη βάση της ψηφιακής αφήγησης (Park, 2001).

Αρκετές ερευνητικές μεθοδολογικά παρεμβάσεις έχει επιτευχθεί και χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών για την ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα σε σχολικές-εκπαιδευτικές δομές, επιτρέποντας με αυτό τον τρόπο στους μαθητές να επιδίδονται σε κοινά μαθησιακά προγράμματα, τα οποία είχαν ως σκοπό την καταγραφή τοπικών φαινομένων ή τη σύγκριση πολιτισμικών διαφορών σε σχέση με την ιστορία και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της άλλης ομάδας μαθητών. Μέσα από αυτές τις ομαδοσυνεργατικές διεργασίες που προάγουν τη αλληλεπίδραση και την κοινωνικότητα, την πολλαπλότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών και την ανάπτυξη πολλαπλών νέων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, επιτυγχάνεται και η ενίσχυση της δημιουργικής γραφής. Σε εκπαιδευτικά πλαίσια, οι μαθητές μπορούν να κάνουν χρήση όλων των νέων τεχνολογιών σε όλα τα στάδια της δημιουργικής γραφής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν να οργανώσουν τη συγγραφή νέων κειμένων προετοιμάζοντας πλήθος από λίστες λέξεων, ώστε να οργανώσουν αυτές τις λίστες και μετέπειτα να συνθέσουν το κείμενο, αλλά και να το ανασυνθέσουν (Ulusoy, 2006).

Οι πιθανές δυσλειτουργίες που μπορούν να δημιουργηθούν κατά τη διαδικασία της παραδοσιακής μεθοδολογικά διαδικασία της δημιουργικής γραφής μπορεί να είναι, ο αργός ρυθμός γραφής, η διακοπή της συνεχής ροής της γραφής, λόγω της ανορθογραφίας, η ύπαρξη

γραμματικών λαθών, η αμηχανία όταν ο μαθητής αισθάνεται αβεβαιότητα για το τι άλλο θα γράψει και πως, η αποθάρρυνση της διόρθωσης και της αξιολόγησης του γραπτού, αλλά και η άσχημη εμφάνιση του γραπτού των μαθητών που δεν είναι καλλιγράφοι (Ulusoy, 2006).

Με τη χρήση νέων τεχνολογιών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αποφεύγονται οι παραπάνω αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές, καθώς δίνεται η δυνατότητα εξέλιξης της μεθοδολογίας-διαδικασίας της γραφής και την βελτίωσή της. Μέσα από τα νέα τεχνολογικά μέσα διευκολύνεται η αναθεώρηση και η τελική έκδοση του κειμένου, καθώς μπορεί να απλοποιηθούν διαδικασίες, όπως της αναθεώρησης-διόρθωσης, μέσω εύκολων διαγραφών και εισαγωγών νέων δεδομένων, και της αναδιοργάνωσης του κειμένου εξ αρχής (Werder, 1996). Η δυνατότητα εντολών διαγραφής, επικόλλησης, αλλά και μεταφοράς επιτρέπουν στον μαθητή, να αναθεωρήσει το κείμενό του, χωρίς να χρειαστεί να το ξαναγράψει, αλλά να το τροποποιήσει. Βέβαια, μπορεί η ηλεκτρονική αναθεώρηση του κειμένου να είναι ευκολότερη και γρηγορότερη, η ποιότητα όμως των γραφόμενων μπορεί να μην βελτιώνεται. Οι μαθητές που κάνουν χρήση του ηλεκτρονικού διαλόγου, επιδεικνύουν καλύτερα αποτελέσματα στην οργάνωση, αλλά και στην βελτίωση των γραπτών τους²¹, ενώ οι Goldberg, Russell και Cook (2003) σε μετά-ανάλυση που σύγκριναν τον ηλεκτρονικό και έντυπο τρόπο δημιουργικής γραφής, απέδειξαν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών βοηθά να αναπτύξουν οι μαθητές, τόσο τις δεξιότητες γραφής, όσο και τις διαπροσωπικές-κοινωνικές τους δεξιότητες.

Συμπεράσματα

Η σημαντικότερη προσφορά των ασκήσεων και των τεχνικών δημιουργικής γραφής είναι η κατάρριψη και διάψευση του μύθου πως η δημιουργική γραφή δεν μπορεί να προσφέρει θετικές συνισταμένες στην υγεία του ατόμου, καθώς έχουν καταρριφθεί με μεγάλο αριθμό ερευνητικών μελετών και μετα-αναλύσεων. Μέσα από την καθοδήγηση, την πρακτική άσκηση, την κριτική ενασχόληση και την εφαρμογή των τεχνικών δημιουργικής γραφής επιτυγχάνεται η καλλιέργεια θετικών στοιχείων προσωπικότητας των ατόμων. Η δημιουργική γραφή μπορεί να αξιοποιηθεί σε πολλαπλά ερευνητικά πεδία και να αποτελέσει βασικό εργαλείο θεραπευτικής παρέμβασης σε προγράμματα ενίσχυσης της δημιουργικότητας και ανάπτυξης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η δημιουργική γραφή έχει αποδειχθεί ερευνητικά και η χρησιμότητά της σε ασθενείς που εμφανίζουν ψυχοπαθολογίες, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η απώλεια αγαπημένου προσώπου, το πένθος, το μετατραυματικό στρες, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι διατροφικές διαταραχές κ.α. Στο πεδίο της διαπροσωπικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων, έχει αναγνωριστεί ως ένα πολύ δυνατό μέσο-εργαλείο για την αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτο-επίγνωσης τους. Η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα πρώτης τάξεως επιστημονικό 'αντίδοτο' στην απουσία νέων, πρωτότυπων ιδεών και θετικών πεποιθήσεων της σύγχρονης εποχής. Η δημιουργική γραφή σχετίζεται με την αργή ανακάλυψη του εαυτού του ατόμου και την επαφή του με τις ζωογόνες δυνάμεις της δημιουργικής του φαντασίας, οι οποίες λειτουργούν θεραπευτικά σε πλειάδα δυσλειτουργιών της προσωπικότητας του ατόμου.

Βιβλιογραφία

Armstrong, A. & Casement, C. 2000. Child and Machine. Maryland: Robins Lane.

Craft, A. 2000. Creativity across the Classroom. London: Routledge.

- De Souza Fleith, D. 2000. Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22, 148-153.
- Gardner, H. 1993. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Gardner, H. 1989. *The Open Minds*. New York: Basic Books.
- Gill, James (2008), *Writing for Children and Young Adults*, in Graeme Harper (Eds) *Creative Writing Guidebook*, New York: Continuum, 97-110
- Goldberg, A., Russell, M. & Cook, A. 2003. The effect of computers on student writing: a meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning. and Assessment*, 2, 1-52.
- Hauf, M., Andrews, V.C. : *Romance, Suffering and Hope: Reflective Practice with Abused Women.*, *Journal of Poetry Therapy*, Vol. 15, Nr. 4, Summer 2002, p.234
- Hayes, S. ., Bunting, K., Herbst, S., Bond, F. W., & Barnes-Holmes, D. (2006). Expanding the Scope of Organizational Behavior Management: Relational Frame Theory and the Experimental Analysis of Complex Human Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 1-23.
- Hayes, S., Strosahl, K. & Wilson, K. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: The Guilford Press.
- Hughes, D. N.: *Gaining Voice through Stories: The lives of women with fibromyalgia*, nach: *Journal of Poetry Therapy*, Vol. 13, Nr. 4, Summer 2000, S. 234.
- Hunt, Caroline (1996). «Young Adults Literature Evades the Theorists». *Children's Literature Association Quarterly*, 21 (1), 4-11.
- Καραγιάννης, Σ. (2010), *Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις, Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη»*, (27 Φεβρουαρίου 2010), ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού, www.scribd.com/doc
- Lodge, David (1996). *The Practice of Writing*. Harmondsworth, Penguin.

- Maker, J. 1993. Creativity, intelligence and problem solving: a definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International*, 9, 68-77.
- Nichols, L. M. 1996. Pencil and paper versus word processing: a comparative study of creative writing in the elementary school. *Journal of Research on Computing in Education*, 29, 159-166.
- O'Rourke, Rebecca, (2005), *Creative writing: education, culture and community*, National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales), Leicester : NIACE
- Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς Φ. (2001), *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*, Αθήνα: Πατάκης
- Park, S.Y.: Using Poetry to Aid in the Treatment of Women in Recovery from Alcoholism, in: *Journal of Poetry Therapy*, Vol. 15, Nr. 14, Summer 2001, S. 46.
- Petrie, K.J., Fontanilla, I., Thomas, M. G., Booth, R.J., Pennebaker, J.W.: Effect of written emotional expression on immune function in patients with human immunodeficiency virus infection: a randomized trial. *Australian New Zealand J. Public Health*. 2004 Feb. 28 (1): 80-6.
- Ramet, Adèle (2004). *Creative Writing*. Oxford, How to Books. Ross, M. (1978). *The Creative Arts*: London, Heinemann
- Σουλιώτης, Μίμης (21995), *Αλφαβητάριο για την ποίηση*, Θεσσαλονίκη, Δεδούση
- Strassman, B. K. & D' Amore, M. 2002. The write technology. *Teaching Exceptional Children*, 34, 28-31.
- Ulusoy, M. 2006. The role of computers in writing process. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5, 58-66.
- Werder, L.v.: *Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten. Die eigene Lebensgeschichte kreativ schreiben*. Berlin 1996
- Williams, S. C. 2002. How speech-feedback and word-prediction software can help students write. *Teaching Exceptional Children*, 34, 72-78.

Η μέθοδος της Αισθητηριακής ολοκλήρωσης σε παιδιά με Αυτισμό

Βασιλική Χατζηστυλιανού, Εργοθεραπεύτρια, Ιδιοκτήτρια Κέντρου Ειδικών Θεραπειών
«Δρόμημα»

dromimavs@gmail.com

Περίληψη

Η σημερινή παρουσίαση εστιάζει στη μέθοδο της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης και στις τεχνικές παρέμβασης σε παιδιά με Αυτισμό. Ο όρος «αισθητηριακή ολοκλήρωση» άρχισε να χρησιμοποιείται τη δεκαετία του 1960, όταν η Jean Ayres έγραψε τα πρώτα επιστημονικά άρθρα αναφερόμενη στον όρο αυτόν (James, 2011). Η Α.Ο. είναι «η ικανότητα του ατόμου να συνθέτει, να οργανώνει και να επεξεργάζεται τις εισερχόμενες αισθητηριακές πληροφορίες που λαμβάνει από το σώμα και το περιβάλλον, ώστε να παράγει στοχοκατευθυνόμενες αντιδράσεις», (Arkwright, 1998). Η ίδια τόνιζε τη σημασία της ΑΟ, καθώς και τα οφέλη που έχει σε ένα παιδί με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.

Η μέθοδος στηρίζεται στο παιχνίδι και μέσα από αυτό, το παιδί προσλαμβάνει αισθητηριακά ερεθίσματα. Επιπλέον, αναπτύσσονται οι προσαρμοστικές αντιδράσεις, η ικανότητα επεξεργασίας και εκτέλεσης μίας δραστηριότητας, ο κινητικός σχεδιασμός, ο χρονισμός και η επίλυση προβλήματος (Ayres, 1972, Koomar & Bundy, 2002).

Οι ειδικοί άρχισαν να μελετούν τα συμπτώματα του Αυτισμού και έπειτα προέβησαν σε μια σειρά επιστημονικών ερευνών ώστε να εξακριβώσουν αν όντως η μέθοδος αυτή είναι αποτελεσματική. Τα παιδιά που συμμετείχαν στις έρευνες ήταν αγόρια και κορίτσια με ΔΑΦ, ηλικίας 3-12 ετών (Fombonne, 2003). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξαν θετικές αλλαγές στην αισθητηριακή επεξεργασία, στις κοινωνικές δεξιότητες, στις Δραστηριότητες Καθημερινής Ζωής, στις κινητικές δεξιότητες και στο συναισθηματικό τομέα.

Κατέληξαν λοιπόν, ότι η μέθοδος δρα πολυαισθητηριακά και βοηθά στην ομαλή αυτορρύθμιση των αισθητηριακών συστημάτων του παιδιού με ΔΑΦ.

Λέξεις- Κλειδιά: αισθητηριακή ολοκλήρωση, αισθήσεις, αυτισμός, υπερευαισθησία, υποευαισθησία, αισθητηριακή αναζήτηση

Abstract

Today's presentation focuses on the method of Sensory Integration and intervention techniques in children with Autism. The term "sensory integration" began to be used in the 1960s, when Jean Ayres wrote the first scientific articles referring to this term (James, 2011). The S.I. is "the ability of the individual to synthesize, organize and process the incoming sensory information he receives from the body and the environment to produce targeted reactions" (Arkwright, 1998). She stressed the importance of S.I., as well as the benefits it has to a child with Pervasive Developmental Disorders.

The method is based on play and through it, the child receives sensory stimuli. In addition, adaptive reactions, the ability to process and execute an activity, motor skills design, specific timeline and problem solving are developed (Ayres, 1972, Koomar & Bundy, 2002).

Experts began to study the symptoms of Autism and then conducted a series of scientific studies to determine whether this method is really effective. The children who participated in the research were boys and girls with ASD, aged 3-12 years (Fombonne, 2003). The results showed that there were positive changes in sensory processing, social skills, daily life activities, motor skills and to the emotional field, too.

They concluded that the method acts multi-sensory and helps in the smooth self-regulation of the sensory systems of the child with ASD.

Keywords: sensory integration, autism, hypersensitivity, senses, hyposensitivity, sensory seeking

Εισαγωγή

Η θεωρία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης, αναπτύχθηκε από την Εργοθεραπεύτρια Jean Ayres τη δεκαετία του '60. Είναι μία νευρολογική διαδικασία, που οργανώνει τα ερεθίσματα, που εισέρχονται μέσω των αισθήσεων, τόσο από το σώμα όσο και από το περιβάλλον, ώστε να μπορούμε να χρησιμοποιούμε το σώμα μας αποτελεσματικά (μέσα στο περιβάλλον). Το άτομο αφού επεξεργαστεί και ενσωματώσει στο κεντρικό νευρικό σύστημα τις αισθητηριακές πληροφορίες που λαμβάνει, τις χρησιμοποιεί για να σχεδιάσει και να οργανώσει τη συμπεριφορά του.

Η αισθητηριακή ολοκλήρωση αποτελεί δομικό λίθο της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, αλλά και βασικό θεμέλιο για τη μάθηση, την αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον, τη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη.

Το σώμα μας αποτελείται από 7 αισθητηριακά συστήματα μέσω των οποίων εισέρχονται τα ερεθίσματα. Αυτά είναι:

- Οπτικό
- Ακουστικό
- Απτικό
- Γευστικό
- Οσφρητικό
- Αιθουσαίο Σύστημα (6^η αίσθηση)
 - Βρίσκεται στο εσωτερικό αυτί
 - Ωρίμανση κατά τους πρώτους 6 μήνες ζωής
 - Θέση της κεφαλής στο χώρο (φορά- ταχύτητα κίνησης)
 - Έλεγχος ισορροπίας και αντίδραση στη βαρύτητα
 - Μας επιτρέπει να βλέπουμε καθώς κινούμαστε
 - Διευκολύνει τον προσανατολισμό στο χώρο
 - Συμβολή στο μυϊκό τόνο και στη στάση σώματος
 - Προετοιμασία για «fight» ή «flight» σε κατάσταση κινδύνου
- Ιδιοδεκτικό Σύστημα
 - Αισθητηριακοί υποδοχείς στους μύες, τένοντες, αρθρώσεις
 - Ρυθμιστής αιθουσαίων και απτικών ερεθισμάτων
 - Θέση των μελών του σώματος στο χώρο

- Αντίληψη της δύναμης και ταχύτητας του μυός
- Αίσθηση της κατεύθυνσης και της ταχύτητας της κίνησης
- Συμβολή στο σχήμα σώματος
- Συμβολή στην ανάπτυξη της πράξης
- Συμβολή στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων (έννοια εαυτού)

Διαταραχή Αισθητηριακής Επεξεργασίας

Η Διαταραχή Αισθητηριακής Επεξεργασίας, είναι η μειωμένη ικανότητα οργάνωσης των αισθητηριακών ερεθισμάτων που εισέρχονται στο σώμα μας. Αυτό έχει αντίκτυπο στη μάθηση, τη συμπεριφορά και σε πολλούς βασικούς τομείς της ζωής (ψυχαγωγία, παιχνίδι, δραστηριότητες καθημερινής ζωής).

Υπάρχουν 3 τύποι Διαταραχών Αισθητηριακής επεξεργασίας οι οποίοι είναι:

1. Διαταραχή αισθητηριακής ρύθμισης

- Αισθητηριακή υπερ-ευαισθησία
- Αισθητηριακή αναζήτηση
- Αισθητηριακή υποευαισθησία (χαμηλή αισθητηριακή εγγραφή)

2. Διαταραχή αισθητηριακής διάκρισης

Η διάκριση σχετίζεται με την ποιότητα του ερεθίσματος, καθώς επίσης και με τη στάση του σώματος και το συντονισμό. Η διαταραχή αισθητηριακής διάκρισης μπορεί να είναι:

- Οπτική
- Απτική
- Ακουστική
- Αιθουσαία/ιδιοδεκτική
- Γευστική/ οσφρητική

3. Διαταραχή κινητικού έλεγχου

Η Πράξη (Praxis) είναι μία μοναδική ανθρώπινη ικανότητα που περιλαμβάνει τον ιδεασμό, τον προγραμματισμό και την εκτέλεση επιδέξιων τρόπων αλληλεπίδρασης.

- Διαταραχή Στάσης
- Δυσπραξία

Διαταραχή Αισθητηριακής Επεξεργασίας και Αυτισμός

Τα παιδιά με αυτισμό ή με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες οι οποίες τους εμποδίζουν να επικοινωνούν με άλλα άτομα, να εμπλέκονται στο σύνθετο παιχνίδι με παιδιά προσχολικής ηλικίας που αναπτύσσονται φυσιολογικά (Case - Smith & Bryan, 1999). Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά είναι απόμακρα προς άλλα άτομα και συνήθως αλληλεπιδρούν με έναν άκαμπτο, μηχανικό και ιδιοσυγκρασιακό τρόπο. Σύμφωνα με τους Case - Smith & Bryan, (1999), ο Huebner (1992), εξήγησε πως τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολία στο να αναγνωρίσουν χειρονομίες και εκφράσεις μέσω συναισθημάτων. Με άλλα λόγια αδυνατούν να αντιληφθούν τη δυναμική της συναισθηματικής έκφρασης.

Το 90% των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με Αυτισμό παρουσιάζουν σύνοδες διαταραχές αισθητηριακής επεξεργασίας. Το παιδί χαρακτηρίζεται από αδυναμία επεξεργασίας και

οργάνωσης των ερεθισμάτων που αποκτήθηκαν μέσω των αισθήσεων. Το παιδί εμφανίζει δυσκολία στο να λάβει πληροφορίες, να τις αναλύσει, να τις οργανώσει και να αντιδράσει κατάλληλα. Έτσι λοιπόν, διαταράσσεται η λειτουργικότητα του παιδιού και δημιουργείται μια αδέξια και αποδιοργανωμένη συμπεριφορά.

Είναι σημαντικό να αναφερθούμε στις μορφές αισθητηριακής ρύθμισης κατά τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή καθώς, ακραίες μορφές μπορεί να επηρεάσουν την αποτελεσματική μάθηση, και την καθημερινή λειτουργικότητα.

Ένα παιδί το οποίο έχει διαγνωστεί με Διαταραχή αυτιστικού Φάσματος συνήθως παρουσιάζει έναν από τους παρακάτω τύπους:

I. Αισθητηριακή Υπερευαισθησία:

- ❖ Υπερφορτώνονται αισθητηριακά από τις πληροφορίες που λαμβάνουν από το περιβάλλον
- ❖ εντονότερη από την φυσιολογική ανταπόκριση σε αισθητηριακά ερεθίσματα
- ❖ πιο γρήγορη ή μεγαλύτερης διάρκειας ανταπόκριση
- ❖ μπορεί να είναι παρορμητικά, επιθετικά
- ❖ παρουσιάζουν αντιδράσεις απόσυρσης

Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα παιδί με αισθητηριακή υπερ-ευαισθησία είναι:

- καλύπτει τα αυτιά του σε έντονους θορύβους
- είναι ευαίσθητο στο έντονο φως
- φοβάται την κίνηση ή τις αλλαγές στη θέση
- αποφεύγει ιδιαίτερες υφές (το γρασίδι, την άμμο, τις δαχτυλομπογιές)
- δεν του αρέσει να λερώνεται
- Δεν του αρέσουν οι αγκαλιές και γενικότερα η σωματική επαφή με τους άλλους
- Μεγάλη επιλεκτικότητα στο φαγητό (σχήμα, θερμοκρασία, ποσότητα, χρώμα)

II. Αισθητηριακή υποευαισθησία:

- ❖ αδιαφορία ή παθητική απόκριση σε ερεθίσματα
- ❖ η ανταπόκριση είναι λιγότερο έντονη ή πιο αργή
- ❖ δυσκολία συμμετοχής, είναι ληθαργικά και φαίνεται να αγνοούν την αίσθηση
- ❖ έλλειψη εσωτερικού κινήτρου για να διερευνήσουν αισθητήρια υλικά και περιβάλλοντα.

Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα παιδί με αισθητηριακή υποευαισθησία είναι:

- παρουσιάζει υψηλή αντοχή του πόνου
- είναι αδιάφορο ως προς το περιβάλλον που το περιβάλλει (έμψυχο- άψυχο)
- δεν καταλαβαίνει αν έχει λερωθεί
- δεν αντιδρά σε απτικά ερεθίσματα άλλων
- Συχνά του πέφτουν πράγματα από τα χέρια
- Δεν καταλαβαίνει εάν ένα φαγητό καίει, ή είναι καυτερό/ πολύ αλμυρό
- Δεν παρατηρεί εγκαίρως τυχόν εμπόδια που βρίσκονται στο δρόμο του

III. Αισθητηριακή Αναζήτηση:

- ❖ έντονη και ακόρεστη επιθυμία για εισροή αισθητηριακών πληροφοριών
- ❖ η εισροή αυτή είναι μεγαλύτερη από τη φυσιολογική
- ❖ Αναζητούν έντονες αισθήσεις
- ❖ βρίσκονται σε συνεχόμενη κίνηση, αγγίγματα, παρακολούθηση κινούμενων αντικειμένων και/ή αναζήτηση δυνατών ήχων ή ασυνήθιστων οσφρητικών και γευστικών εμπειριών.

Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα παιδί με αισθητηριακή αναζήτηση είναι:

- ο παρουσιάζει υψηλό επίπεδο παρορμητικότητας– ενεργητικότητας
- ο αγγίζει τα πάντα γύρω του
- ο Μυρίζει, γεύεται ή γλείφει τα πάντα (ακόμα και αντικείμενα)
- ο του αρέσουν οι έντονοι ήχοι
- ο Του αρέσει το έντονο και επικίνδυνο παιχνίδι
- ο Κυλιέται στο πάτωμα ή χοροπηδάει στον καναπέ

Αξιολόγηση

Κατά την αξιολόγηση αισθητηριακής ολοκλήρωσης απαιτείται μία πολύπλευρη προσέγγιση από την εργοθεραπεία, ώστε να γίνουν αντιληπτά τα παρόντα προβλήματα όχι μόνο σε σχέση με το ίδιο το άτομο που αξιολογείται αλλά και σε σχέση με την οικογένεια και τα περιβάλλοντα στα οποία το άτομο αυτό συμμετέχει (Case-Smith, 2010). Η αξιολόγηση ξεκινά με μία γενική εξερεύνηση των δραστηριοτήτων που ασχολείται το παιδί και η οικογένεια και επικεντρώνεται στις ανησυχίες τους σχετικά με τις αντοχές του παιδιού και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει σε καθημερινές δραστηριότητές (Case-Smith, 2010). Ένας μεγάλος αριθμός εργαλείων είναι αναγκαίος να χρησιμοποιηθεί ώστε να βοηθήσει τον εργοθεραπευτή να εντοπίσει τα αισθητηριακά προβλήματα και να κατανοήσει τη φύση και την έκτασή τους. Αυτό θα οδηγήσει στο σχεδιασμό της κατάλληλης παρέμβασης (Case-Smith, 2010).

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης ενός παιδιού με ΔΑΦ, ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα, ώστε να λάβουμε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και να έχουμε μία σφαιρική εικόνα της συμπεριφοράς του παιδιού. Η διαδικασία αυτή, θα βοηθήσει αργότερα στην καταγραφή των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, καθώς επίσης και στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος.

- ❖ Λήψη ιστορικού από τους γονείς και από το σχολείο του παιδιού. Οι γονείς του παιδιού και γενικά τα μέλη της οικογένειάς του αλλά και ο δάσκαλος, ο γιατρός ή ο φροντιστής του, είναι άτομα που περνάνε αρκετό χρόνο μαζί του και μπορούν να αντιληφθούν κάποια προβλήματα που παρουσιάζει. Έτσι λοιπόν, τα πρόσωπα αυτά που έρχονται συχνά σε επαφή με το παιδί, μπορούν να αποδειχθούν πολύτιμες πηγές συλλογής πληροφοριών σχετικά με αυτό, οι οποίες θα συλλεχθούν μέσω μιας συνέντευξης ή ενός ερωτηματολογίου. Με αυτόν τον τρόπο, ο εργοθεραπευτής ενημερώνεται για τα παρόντα προβλήματα που έχουν παρατηρηθεί απ' το συγγενικό περιβάλλον του παιδιού και καταγράφει το πότε αυτά άρχισαν να εκδηλώνονται (Case-Smith, 2010). Επιπλέον η οικογένεια, συνήθως, ρωτάται σχετικά με το τι ιδιαίτερο έχουν παρατηρήσει στο παιδί.
- ❖ Παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού στο ελεύθερο παιχνίδι του και καταγραφή. Υπάρχουν 2 ειδών παρατηρήσεις, η **άτυπη** και η **τυπική** παρατήρηση. Η **άτυπη παρατήρηση** πραγματοποιείται σε φυσικά περιβάλλοντα όπως είναι η τάξη του παιδιού, ο χώρος που παίζει ή το σπίτι και αποτελεί μία αρκετά πληροφοριακή και χρήσιμη μέθοδο συλλογής πληροφοριών. Ο θεραπευτής μέσω αυτής της μεθόδου μπορεί να εντοπίσει τυχόν αισθητηριακές διαταραχές και να δει πότε αυτές εμποδίζουν το παιδί σε διάφορες δραστηριότητες. Επιπλέον αυτός ο τύπος παρατήρησης μπορεί να δείξει πώς ένα παιδί αντιδρά σε άγνωστες και απρόβλεπτες καταστάσεις. Απ' την άλλη πλευρά, μια **τυπική παρατήρηση** περιλαμβάνει συγκεκριμένες διαδικασίες κατά τις οποίες ο θεραπευτής εξετάζει την ακεραιότητα του νευρικού συστήματος του παιδιού που σχετίζεται με τη λειτουργία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης (Case-Smith, O' Brien, 2010). Στην τυπική

παρατήρηση ο παρατηρητής έχει προσχεδιάσει τι ακριβώς θα παρατηρήσει και πώς θα το καταγράψει.

- ❖ Αξιολόγηση με τη χρήση κατάλληλου υλικού, επιμέρους δεξιότητες του παιδιού.

1. Μη- Σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για γονείς

ΜΗ-ΣΤΑΘΜΙΣΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ		
	ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
ΑΠΤΙΚΟ	<input type="checkbox"/> Δε του αρέσει να λερώνεται <input type="checkbox"/> Είναι ευαίσθητο σε ορισμένες υφές <input type="checkbox"/> Αγγίζει άλλους δίπλα του ή αντικείμενα σε ενοχλητικό επίπεδο <input type="checkbox"/> Έχει μειωμένη αίσθηση του πόνου ή της θερμοκρασίας	
ΟΠΤΙΚΟ	<input type="checkbox"/> προτιμάει να είναι στο σκοτάδι <input type="checkbox"/> Αποφεύγει τα έντονα φώτα <input type="checkbox"/> Κοιτάζει επίμονα προς άλλους ανθρώπους ή αντικείμενα <input type="checkbox"/> Αποφεύγει τη βλεμματική επαφή	
ΓΕΥΣΤΙΚΟ/ ΟΣΦΡΗΤΙΚΟ	<input type="checkbox"/> Αποφεύγει κάποιες γεύσεις ή μυρωδιές <input type="checkbox"/> Μυρίζει συνέχεια μη φαγώσιμα πράγματα <input type="checkbox"/> Αναζητά συγκεκριμένες γεύσεις ή οσμές <input type="checkbox"/> Δεν αντιλαμβάνεται ορισμένες μυρωδιές	
ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ	<input type="checkbox"/> Κλείνει τα αυτιά του με τα χέρια <input type="checkbox"/> Αντιδράει αρνητικά σε ξαφνικούς ή δυνατούς θορύβους <input type="checkbox"/> Δε μπορεί να περπατήσει με μουσική <input type="checkbox"/> Φαίνεται αδιάφορο μέσα σε ένα περιβάλλον με έντονα ακουστικά ερεθίσματα	
ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ	<input type="checkbox"/> Αναζητά συνεχώς έντονες κινητικές δραστηριότητες <input type="checkbox"/> Κρέμεται πάνω σε άλλους ανθρώπους, έπιπλα, αντικείμενα <input type="checkbox"/> Φαίνεται να έχει αδύναμους μύες, κουράζεται εύκολα, έχει φτωχή δύναμη <input type="checkbox"/> Περπατάει στις μύτες των ποδιών	

ΚΙΝΗΣΗ	<input type="checkbox"/> Αισθάνεται άγχος ή φόβο όταν τα πόδια του απομακρύνονται από το έδαφος <input type="checkbox"/> Αποφεύγει να σκαρφαλώνει ή να πηδάει <input type="checkbox"/> Αποφεύγει να πηγαίνει στην παιδική χαρά <input type="checkbox"/> Δεν έχει την αίσθηση του κινδύνου όταν παίζει <input type="checkbox"/> Βρίσκεται σε διαρκή κίνηση και αυτό παρεμποδίζει τη λειτουργικότητά του	
---------------	--	--

Παρέμβαση

Οι εργοθεραπευτές είναι οι επαγγελματίες ειδικοί που παρεμβαίνουν σε παιδιά με ΔΑΦ και διαταραχές αισθητηριακής ρύθμισης (Roley, 2001). Ο σκοπός της παρέμβασης είναι να εκπαιδευτεί το παιδί ώστε να χρησιμοποιεί αισθητηριακές και αντισταθμιστικές μεθόδους αυτορρύθμισης, αρχικά σε κλινικές κι έπειτα σε καθημερινές καταστάσεις.

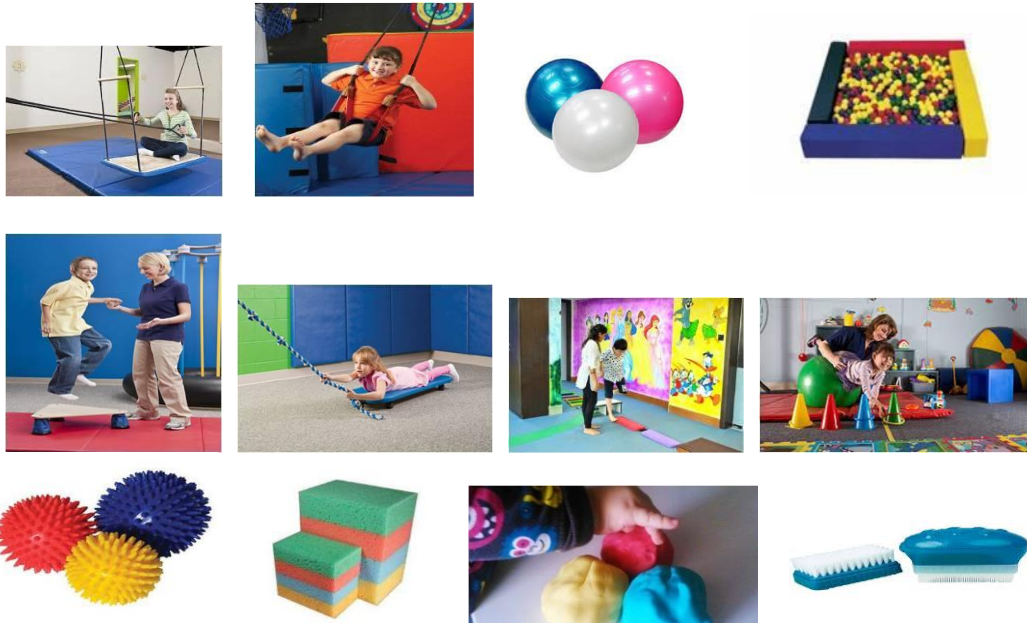
Ένα παιδί με ΔΑΦ φαίνεται να εμφανίζει μεγαλύτερη βελτίωση όταν εφαρμόζεται σε αυτό άμεση ατομική θεραπεία σε διάφορα φυσικά περιβάλλοντα (σχολείο, σπίτι, κοινότητα). Έτσι λοιπόν, σκοπός είναι όχι μόνο να βελτιώσουν τις κινητικές τους δεξιότητες, αλλά και να μπορούν να γενικεύσουν τις στρατηγικές αυτορρύθμισης που χρησιμοποιούν στο χώρο θεραπείας και στο σπίτι ή το σχολείο (Roley, 2001). Κατά την παρέμβαση ο εργοθεραπευτής και οι γονείς συνεργάζονται ώστε να αξιολογήσουν, να στηρίξουν και να προκαλέσουν το παιδί να ρυθμίσει τις διάφορες αισθητηριακές πληροφορίες που δέχεται απ' το σώμα του και το περιβάλλον (Roley, 2001).

Το «αισθητηριακό δωμάτιο» (sensory room), είναι ένας ειδικός χώρος με συγκεκριμένο εξοπλισμό και παιχνίδια για παιδιά με διαταραχές αισθητηριακής ολοκλήρωσης. Σκοπός είναι να διεγείρει το παιδί ή να το κάνει να χαλαρώσει. Έτσι λοιπόν, σε ένα τέτοιο δωμάτιο συνήθως υπάρχουν κούνιες (κούνια τύπου frog, glider, dual, bolster, τσουλήθρες και σανίδες ισορροπίας, σανίδα-σκούτερ, ή ακόμα και μεγάλες σήραγγες όπου περνούν από μέσα τα παιδιά οι οποίες τους παρέχουν αιθουσαία ερεθίσματα. Επιπλέον πολύ σημαντικό είναι να υπάρχουν ρυθμιζόμενα φώτα με διάφορα χρώματα ή αντικείμενα που φωτίζουν για οπτική διέγερση.



Οσφρητικά ερεθίσματα παρέχουν τα κεριά με αρώματα ή άλλα αρωματικά παιχνίδια κι αντικείμενα. Για ιδιοδεκτικά ερεθίσματα αρκετά αποτελεσματικές είναι οι μεγάλες θεραπευτικές φουσκωτές μπάλες, το τραμπολινό, διάφορες κατασκευές όπου μπορούν να

σκαρφαλώσουν τα παιδιά, πισίνες με μπάλες. Ο θεραπευτής θα πρέπει επίσης να έχει εξοπλίσει το δωμάτιο με πλαστελίνες, αφρό, υφασμάτινες μπάλες, βιβλία, παζλ, βούρτσες, αντικείμενα με διάφορες υφές και παιχνίδια δονήσεων. Τέλος, στο πάτωμα θα πρέπει να υπάρχει ένα χαλί ή στρώματα.



Ξεκινώντας το θεραπευτικό πρόγραμμα, ο εργοθεραπευτής θα πρέπει:

- Να βάλει κανόνες σε μορφή εικόνων και να τους τοποθετήσει σε εμφανή σημείο μέσα στην αίθουσα
- Να χρησιμοποιήσει οπτικό πρόγραμμα, ώστε να γνωρίζει το παιδί τι δραστηριότητες θα ακολουθήσουν και με ποια σειρά.
- Να χρησιμοποιήσει πίνακες επιβράβευσης
- Να χρησιμοποιήσει token επιβράβευσης
- Να χρησιμοποιήσει token για ρύθμιση συμπεριφοράς

Παρακάτω παρατίθεται δραστηριότητες αισθητηριακής ολοκλήρωσης, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε παιδιά με Αυτισμό, ανάλογα τη διαταραχή αισθητηριακής ρύθμισης που παρουσιάζει.

Δραστηριότητες Α.Ο. για παιδιά με αισθητηριακή υπερ-ευαισθησία:

- Παιχνίδια στην πισίνα (κρυμμένα αντικείμενα)
- Πειραματιστείτε με τις διαφορετικές υφές. Χρησιμοποιήστε φακές, φασόλια, άμμο, νερό, ρύζι, αφρό. Κρύψτε διάφορα μικρά αντικείμενα μέσα σε μία ποσότητα από τα παραπάνω υλικά και παροτρύνετε το παιδί να ψάξει να τα βρει και να τα βγάλει έξω.
- Πλύνετε τα παιχνίδια σε λεκάνη με νερό! Βάλτε μέσα σε νερό λίγο σαπούνι και αφήστε το παιδί να ρίξει μέσα τις κούκλες ή τα αυτοκινητάκια. Τρίψτε τα με το χέρι για να καθαριστούν.
- Φτιάξτε ένα διάδρομο από διάφορες υφές, όπου θα περπατήσει επάνω ή θα τα αγγίξει πρώτα με τα χέρια του
- Παίξτε παιχνίδια στο χαλί
- (συρθείτε κάτω, μιμηθείτε ζώα)
- Παίξτε με τον πηλό ή την πλαστελίνη

- Ζωγραφίστε με δαχτυλομπογιές.

Δραστηριότητες Α.Ο για παιδιά με αισθητηριακή υπο-ευαισθησία:

- Διαδρομές εμποδίων (παθητική καθοδήγηση) με Roller board, έρπισμα κάτω από σκοινί, δοκό ισορροπίας, χαλί με υφές)
- Αντικείμενα μέσα σε νερό με διαφορετικές θερμοκρασίες (ζεστό/ κρύο)
- Παγάκια- αισθητηριακή διέγερση στα χέρια, αντικείμενα μέσα σε αυτά
- Διέγερση στοματικής κοιλότητας με τραγανές τροφές, ή τροφές που απαιτούν δύναμη στη μάσηση
- Σφουγγάρια, ας πλuthούμε, ή πιέσεις στο σώμα με αυτά
- Ασκήσεις φορώντας γιλέκο με άμμο, μαξιλάρια με άμμο (μόνο σε δραστηριότητες)
- Δυνατή μουσική- μίμηση κινήσεων

Δραστηριότητες Α.Ο. για παιδιά με αισθητηριακή αναζήτηση:

- Παιχνίδια στην πισίνα (κρυμμένα αντικείμενα)
- Ο μάγος σε μεταμορφώνει σε... (σκύλο, βάτραχο/ μίμηση ζώων) αργά-γρήγορα, δυνατά-σιγά
- Ας πλuthούμε (σφουγγάρι)
- Παιχνίδια με hop ball
- Bean bags στο κεφάλι ή στα χέρια για ισορροπία χωρίς να του πέσουν
- Κρυμμένα αντικείμενα στα φασόλια ή φακές, παιχνίδια με αφρό, με πλαστελίνη (theraputty)
- Παιχνίδια εμποδίων με κρέμασμα σε σχοινιά, έρπισμα κάτω από καρέκλες, σε τούνελ, ανεμόσκαλα, άλματα
- Παιχνίδια πάνω σε δίσκο ισορροπίας ή με τα βραχάκια ισορροπίας (απτικά ερεθίσματα στα πόδια)

Σημαντικό ρόλο στο θεραπευτικό πρόγραμμα ενός παιδιού με Αυτισμό, παίζουν οι πιέσεις που μπορεί να ασκήσει ο θεραπευτής στο σώμα του παιδιού. Ασκήσεις με πιέσεις μπορούμε να συμπεριλάβουμε σε πρόγραμμα παιδιών και με τους 3 τύπους διαταραχών αισθητηριακής ρύθμισης, αλλά με διαφορετικό τρόπο._

1. Αισθητηριακή υπερευαισθησία: να μην ακουμπάμε απευθείας στο σώμα του παιδιού, οι πιέσεις να είναι αργές, έντονες και με διάρκεια (π.χ. γαργαλητό)
2. Αισθητηριακή υπο- ευαισθησία: οι πιέσεις να είναι πιο γρήγορες, έντονες (με δύναμη), με πολλές επαναλήψεις στο ίδιο σημείο
3. Αισθητηριακή αναζήτηση: οι πιέσεις να είναι αργές, έντονες, με διάρκεια και σε περισσότερα από ένα σημεία ταυτόχρονα (π.χ. αριστερό και δεξί χέρι μαζί, ώμοι-πλάτη- μέση, χέρια- πόδια)

Αισθητηριακή Δίαιτα

Η αισθητηριακή δίαιτα είναι μία ποικιλία από αισθητηριακές εμπειρίες που το άτομο χρειάζεται για να αυτό-οργανώνεται και να λειτουργεί κατά τη διάρκεια της μέρας με ένα πιο σωστό τρόπο (Champagne, 2008)

Ο όρος «αισθητηριακή δίαιτα» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την Patricia Wilbarger το 1984, για να εξηγήσει πώς συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες μπορούν να

διευκολύνουν το έργο των θεραπειών και να μειώσουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές, οργανώνοντας κατάλληλα τα αισθητηριακά συστήματα.

Οι εργοθεραπευτές διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση για την παροχή τέτοιου είδους παρέμβασης και μπορούν να χρησιμοποιούν τις «αισθητηριακές δίαιτες», σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και σε διάφορους πληθυσμούς ενσωματώνοντάς τες στο θεραπευτικό πρόγραμμα (Champagne, 2008)

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ενασχόληση με πολυαισθητηριακά παιχνίδια για τουλάχιστον 90' την εβδομάδα, μειώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και συμπτώματα που εντοπίζουμε κυρίως σε παιδιά με αυτισμό και ΔΕΠΥ. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν στην προσοχή, στις προσαρμοστικές αντιδράσεις και στη ρύθμιση των επιπέδων ενεργητικότητας.

Επίλογος

Η μέθοδος της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης, όταν πραγματοποιείται σ' έναν σωστά εξοπλισμένο χώρο, με τον κατάλληλο εξοπλισμό, αποτελεί μία αποτελεσματική παιδοκεντρική θεραπεία. Βασικό μέσο της θεραπείας είναι το παιχνίδι και αυτό βοηθά το παιδί τόσο στο να εκφραστεί και να αφεθεί ελεύθερο κατά τη διάρκεια του θεραπευτικού προγράμματος, όσο και στο να βελτιώσει τις δεξιότητές του σε διάφορους τομείς της ζωής του.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Case - Smith, J., & Bryan, T. (1999). The effects of occupational therapy with sensory integration emphasis on preschool-age children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 53, 489– 497. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1873464>
- Champagne T. (2008). *Sensory Modulation & Environment: Essential Elements of Occupation* (3rd Ed.). Southampton, MA: Champagne Conferences & Consultation
- James, K., Miller, L.J., Schaaf, R., Nielsen, D.M. & Schoen, S.A. (2009). Phenotypes within sensory modulation dysfunction. *SciVerse ScienceDirect*, 58, 715-724. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010440X10002002>
- Koomar, J.A. & Bundy, A.C. (1991). The art and science of creating direct intervention from theory. In A.G. Fisher, E.A. Murray & A.C. Bundy, *Sensory integration: Theory and practice* (2d ed.). Philadelphia: F.A. Davis company Philadelphia, 251-308
- Miller, L.J. & Summers, C. (2001). Clinical applications in sensory modulation dysfunction: assessment and intervention considerations. In S.S. Roley, E.I. Blance & R. C. Schaaf (eds), *Sensory integration with diverse populations*. USA: Therapy skill builders, 247-274
- Miller, L.J., Reisman, J.E., McIntosh, D.N. & Simon, J. (2001). An ecological model of sensory modulation: Performance of children with fragile X syndrome, attention-deficit/ hyperactivity disorder and sensory modulation dysfunction. In S.S. Roley, E.I. Blance & R. C. Schaaf (eds), *Sensory integration with diverse populations*. USA: Therapy skill builders, 57-88
- Parham, L.D. & Mailloux, Z. (2010). Sensory integration. In Case-Smith, J. & O' Brien, J.C., *Occupational therapy for children*. Missouri: Mosby Elsevier, 325-369
- Μυλωνάδης, Δ. (2016). Σεμινάριο Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης για παιδιά- Module 1- part a (σημειώσεις σεμιναρίου). Αθήνα

Κριτική Σκέψη και Χαρισματικότητα

Ονοματεπώνυμο/ Ιδιότητα: Χαντζούλη Ελένη, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

E-mail: hantzouli@gmail.com

Περίληψη

Οι Tamilson και Kalbfleisch, 1998, αναφέρουν ότι: «αν ένας μαθητής εμπλακεί σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που είναι πέρα από το επίπεδο της ετοιμότητάς του, τα αποτελέσματα του άγχους και η υπερπαραγωγή νευροδιαβιβαστών θα εμποδίσουν τη μάθηση» (Koob, Cole, Swerdlow, le Model, 1990). Αντίθετα «αν ένα αναλυτικό πρόγραμμα είναι κάτω από το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, ο εγκέφαλος δεν αναγκάζεται να ανταποκριθεί, με συνέπεια να μην απελευθερώνει τα επίπεδα ντοπαμίνης, νοραδρεναλίνης, σεροτονίνης και άλλα νευροχημικά που απαιτούνται για την ιδανική μάθηση. Το αποτέλεσμα είναι η απάθεια» (Shultz, Dayan & Montague, 1997)

Οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν δυναμικό διαφορετικό των τυπικών μαθητών σε διάφορους τομείς σκέψης. Έχουν αναπτυγμένη, σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλικούς, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος, τη δημιουργική ικανότητα και την κριτική σκέψη. Για να μπορούν να καλλιεργήσουν τις ικανότητες και να εξελίξουν το δυναμικό τους θα πρέπει να τους παρασχεθεί αυτό το είδος εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους ώστε να οδηγηθούν στην ατομική ευτυχία και να συνδράμουν στην κοινωνική ευημερία.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα διδακτικών ενοτήτων καλλιέργειας της Κριτικής Σκέψης των χαρισματικών μαθητών. Η μεθοδολογία στην οποία βασίζονται είναι αυτή τη σocraticής συζήτησης που σκοπό έχει να αναδείξει και να εξελίξει την κριτική ικανότητα των εμπλεκόμενων μαθητών.

Λέξεις Κλειδιά

χαρισματικός, κριτική σκέψη, πρόγραμμα, λογική, σocraticή ερώτηση

Abstract

Title: Critical Thinking and Giftedness

Summary

Tamilson and Kalbfleisch, 1998, state that: "if a student engages in a syllabus that is beyond the level of its readiness, it results to stress and thus in overproduction of neurotransmitters which will hinder learning"(Koob, Cole, Swerdlow, The Model, 1990).

On the contrary "if a syllabus is below the level of a student readiness, the brain is not forced to respond, so it will not release the levels of dopamine, noradrenaline, serotonin and other neurochemicals required for ideal learning. The result is apathy" (Shultz, Dayan & Montague, 1997).

Charismatic students have a different potential from that of typical students in various areas of thought. They have overdeveloped, in relation to the typical peers, the problem-solving ability, creative ability and critical thinking. To cultivate those skills and develop their full potential they should be provided a type of training that meets their needs, in order to be lead to individual happiness and to contribute to social well-being. In the present work, selective examples of didactic modules are presented, that cultivate critical thinking, for gifted students. They are based in the methodology of the Socratic debate and aimed to highlight and evolve the critical ability of the students involved.

Keywords

Gifted, critical thinking, program, logic, socratic question

Εισαγωγή

Ο μύθος ότι τα παιδιά γεννιούνται χαρισματικά και άρα μπορούν μόνα τους να τα καταφέρουν είναι μία θεώρηση που έχει πολύ επηρεάσει τόσο το ευρύ κοινό, ως προς την άποψη που διαμορφώνει για τη χαρισματικότητα, όσο και τους ανθρώπους που βρίσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Από αυτή την άποψη προκύπτει και η αντίρρηση στο να παρέχουμε διαφοροποιημένη εκπαιδευτική εμπειρία στους χαρισματικούς γιατί έτσι δημιουργείται ελιτισμός. Μέλη της κοινωνίας και εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με τέτοιο

τρόπο ώστε να καταδικάζουν, στην πραγματικότητα, τους χαρισματικούς ανθρώπους. Για να μπορέσουμε να υποστηρίξουμε όμως ότι έχουμε μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις βασικές αρχές της δικαιοσύνης και της ισονομίας, θα πρέπει να διαμορφώσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα έτσι, ώστε αυτή να σέβεται και να καλλιεργεί τη χαρισματικότητα.

Μετά τη Σαλαμάνκα (1994) συζητιέται έντονα η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες: «Τα σχολεία θα πρέπει να εξυπηρετούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φυσική, νοητική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλη κατάσταση. Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει τα ανάπηρα και χαρισματικά παιδιά, τα παιδιά που βρίσκονται στο δρόμο ή που εργάζονται, τα παιδιά που ανήκουν σε νομαδικούς πληθυσμούς, τα παιδιά που ανήκουν σε γλωσσικές, εθνικές ή πολιτιστικές μειονότητες και τα παιδιά που ανήκουν σε περιοχές ή ομάδες που είναι μη προνομιούχες ή που είναι περιθωριοποιημένες» (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, para 3, p. 6).

Το σημαντικό σε αυτή τη δήλωση είναι ότι οι χαρισματικοί μαθητές αντιμετωπίζονται ως ένα κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού με ειδικές ανάγκες και ως τέτοιο φέρει την ανάγκη ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα (Smith, 2006).

Χαρακτηριστικά Χαρισματικών

Ο Feldhusen (1990) σημειώνει ότι το πρόβλημα των χαρισματικών είναι ότι δεν έχουν εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Αυτές οι δυνατότητες, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι οι εξής: 1. Έχουν πιο ανεπτυγμένες τις βασικές ικανότητες από τους συνομηλίκους τους, 2. Μαθαίνουν γρηγορότερα από τα τυπικά παιδιά, 3. Είναι εξοικιωμένοι στο να διαχειρίζονται σύνθετα έργα και αφηρημένα υλικά, 4. Είναι πιο μπροστά από τους συνομηλίκους τους σε λεκτικές και σε ικανότητες σκέψης (Feldhusen 1989-1990).

Για να συμπληρωθεί η παραπάνω λίστα ο Feldhusen (Webb, Meekstroth & Tolan. 1982) παραθέτει πιο εξειδικευμένα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών:

- Μπορούν και κατανοούν το σημαινόμενο της γλώσσας.
- Έχουν μεγαλύτερη διάρκεια προσοχής.
- Δείχνουν επιμονή σε μια εργασία και μπορούν να συγκεντρώνονται.
- Έχουν μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων.
- Εκδηλώνουν έντονη περιέργεια.
- Έχουν ενδιαφέρον για να πειραματιστούν και να μάθουν καινούρια πράγματα.
- Διαθέτουν ασυνήθιστη αίσθηση του χιούμορ.
- Έχουν αναπτυγμένη την κριτική τους ικανότητα

Κριτική Σκέψη

Η ικανότητα αλλά και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης εμφανίζεται για πρώτη φορά στο δυτικό κόσμο με τον Σωκράτη που διαχωρίζει τις προσωπικές θεωρήσεις που προκύπτουν από εγωκεντρισμό και στερούνται λογικής εξήγησης από αυτές που στηρίζονται σε λογικά επιχειρήματα και έχουν προκύψει από αντικειμενική παρατήρηση και ανάλυση των γεγονότων. Η μέθοδος της σωκρατικής ερώτησης στοχεύει στη διαμόρφωση καθαρής - απαλλαγμένης από προσωπικές γνώμες- σκέψης και στην εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων. Το δρόμο του Σωκράτη ακολούθησαν τόσο ο Πλάτωνας όσο και ο Αριστοτέλης οι οποίοι στα θέματα που πραγματεύτηκαν έκαναν χρήση αυτής της ικανότητας: του να σκέφτεσαι κριτικά, να αναλύεις, να προβλέπεις λογικά.

Κατά τον μεσαίωνα ο Thomas Aquinas πρεσβεύει ότι μόνο με την κριτική μπορούν να αναπτυχθούν οι ιδέες οι οποίες θα πρέπει να ελέγχονται συνολικά ώστε αυτές που δεν απαντούν στα ερωτήματα της λογικής να αποβάλλονται. Κατά την περίοδο της Αναγέννησης υπάρχει ένα ολόκληρο ρεύμα νέων, τότε, ερευνητών, που θεωρούν ότι όλες οι ιδέες –είτε αυτές αφορούν τη θρησκεία και την τέχνη είτε τη δικαιοσύνη και τη νομοθεσία – θα πρέπει να τεθούν υπό αμφισβήτηση και να αντιμετωπιστούν κριτικά (Erasmus, Moore). Αργότερα ο Francis Bacon στο βιβλίο του *The Advancement of Learning* υποστηρίζει την επιστήμη που στηρίζεται στη συλλογή στοιχείων και αξιόπιστων πληροφοριών και θεωρεί ότι αν ο άνθρωπος δεν διδάχεται τον τρόπο να σκέφτεται θα οδηγηθεί σε λάθη και παρανοήσεις. Την ίδια περίπου εποχή ο Sir Thomas Moore χρησιμοποιεί τη λογική για να κάνει κριτική στον τρόπο διακυβέρνησης και ο Locke (17ος αιώνας) δεν αποδέχεται σαν «ορθό» το σύνηθες και καθημερινό αλλά θέτει υπο κριτική ανάλυση το μέχρι τότε αποδεκτό. Τον 17ο και 18ο αιώνα ο Isaac Newton με το έργο του αποδεικνύει ότι κάθε εγωκεντρική άποψη του κόσμου θα πρέπει να εγκαταλειφθεί και να υιοθετηθούν θεωρήσεις που στηρίζονται στη συλλογή στοιχείων και στη λογική. Ο επόμενος σημαντικός σταθμός στη διαμόρφωση της κριτικής σκέψης υπήρξε ο Διαφωτισμός: με τους Diderot, Voltaire, Montesquieu. Αυτοί οι στοχαστές αμφισβήτησαν και τόνισαν την αναγκαιότητα της κριτικής ανάλυσης σε όλους τους τομείς της επιστημονικής και πολιτικής ζωής. Τον 18ο αιώνα έχουμε τον Emmanuel Kant με την κριτική της καθαρής λογικής και τον 19ο αιώνα τον Darwin με την εξέλιξη των ειδών. Στον 20ο αιώνα η κριτική σκέψη αρχίζει να ορίζεται συστηματικά με τις εργασίες του John Dewey και του Jean Piaget. Το σημαντικό βήμα στη διαμόρφωση μεταξύ κριτικής σκέψης και εκπαίδευσης το έκανε ο William Sumner ο οποίος υποστήριξε ότι η εκπαίδευση επιδιώκει την ομοιομορφία –η οποία ορίζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες- και δεν επιδιώκει να διαμορφώσει ανθρώπους ικανούς να σκέφτονται κριτικά και να διαφοροποιούνται.

Η κριτική σκέψη έχει οριστεί με βάση κυρίως τρεις θεωρήσεις: την φιλοσοφική, την ψυχολογική και την παιδαγωγική.

Σύμφωνα με τη φιλοσοφική θεώρηση παρατίθενται οι εξής ορισμοί:

- *«Η ροπή και η ικανότητα να εμπλέκεται κάποιος σε κάποια δραστηριότητα με σκεπτικιστική διάθεση»* (McPeck, 1981, p. 8).
- *«Υπεύθυνη σκέψη που διευκολύνει την ορθή κρίση επειδή στηρίζεται σε κριτήρια και έχει την ικανότητα της αυτοδιόρθωσης»* (Lipman, 1988, p. 39).
- *«Λογική σκέψη που επικεντρώνεται στο να είναι κάποιος ικανός να αποφασίζει για το τι θα πιστέψει και τι όχι»* (Ennis, 1985, p. 45).
- *«Πειθαρχημένη, αυτοαξιολογημένη σκέψη που εξηγεί με λογική γιατί μια σκέψη είναι κατάλληλη σε κάθε περίπτωση»* (Paul, 1992, p. 9).

- «Η ικανότητα κρίσης με στοχαστικό τρόπο για το τι πρέπει να κάνει κάποιος ή για το τι να πιστέψει» (Facione, 2000, p. 61).

Σύμφωνα με την ψυχολογική/γνωστική θεώρηση:

- «Είναι η χρήση των γνωστικών στρατηγικών και ικανοτήτων ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες επίτευξης κάποιο στόχου» (Halpern, 1998, p. 450).
- «Είναι η νοητική διαδικασία και η στρατηγική που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να λύνουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις και να μαθαίνουν» (Sternberg, 1986, p. 3).
- «... το να είναι κάποιος ικανός να βλέπει πολλές όψεις του ίδιου θέματος, να είναι ανοιχτός σε νέα στοιχεία που ανατρέπουν τα δεδομένα, να αιτιολογεί λογικά, να στηρίζεται σε αποδείξεις, να λύνει προβλήματα» (Willingham, 2007, p. 8).

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική προσέγγιση:

- Η εκπαιδευτική προσέγγιση στηρίζεται στην στοχοταξινόμια του Benjamin Bloom (1956). Τα τρία ανώτερα επίπεδα της πυραμίδας του, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση, είναι αυτά τα οποία περιγράφουν την κριτική ικανότητα (Kennedy et al., 1991). Το θετικό στοιχείο της εκπαιδευτικής προσέγγισης είναι ότι στηρίζεται σε εμπειρία και παρατήρηση πολλών ετών σε αντιδιαστολή με τη φιλοσοφική και ψυχολογική προσέγγιση (Sternberg, 1986).

Παρ'όλες τις διαφορές τους οι τρεις προσεγγίσεις δείχνουν να συμφωνούν σε κάποια στοιχεία τα οποία περιγράφουν την κριτική σκέψη. Είναι η ικανότητα να διατυπώνει κάποιος συμπέρασμα χρησιμοποιώντας απαγωγικό ή επαγωγικό λογισμό (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992; Willingham, 2007), να κρίνει και να αξιολογεί (Case, 2005; Ennis, 1985; Facione, 1990; Lipman, 1988; Tindal & Nolet, 1995), να παίρνει αποφάσεις και να λύνει προβλήματα (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007), να αναλύει απόψεις ή στοιχεία (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul, 1992).

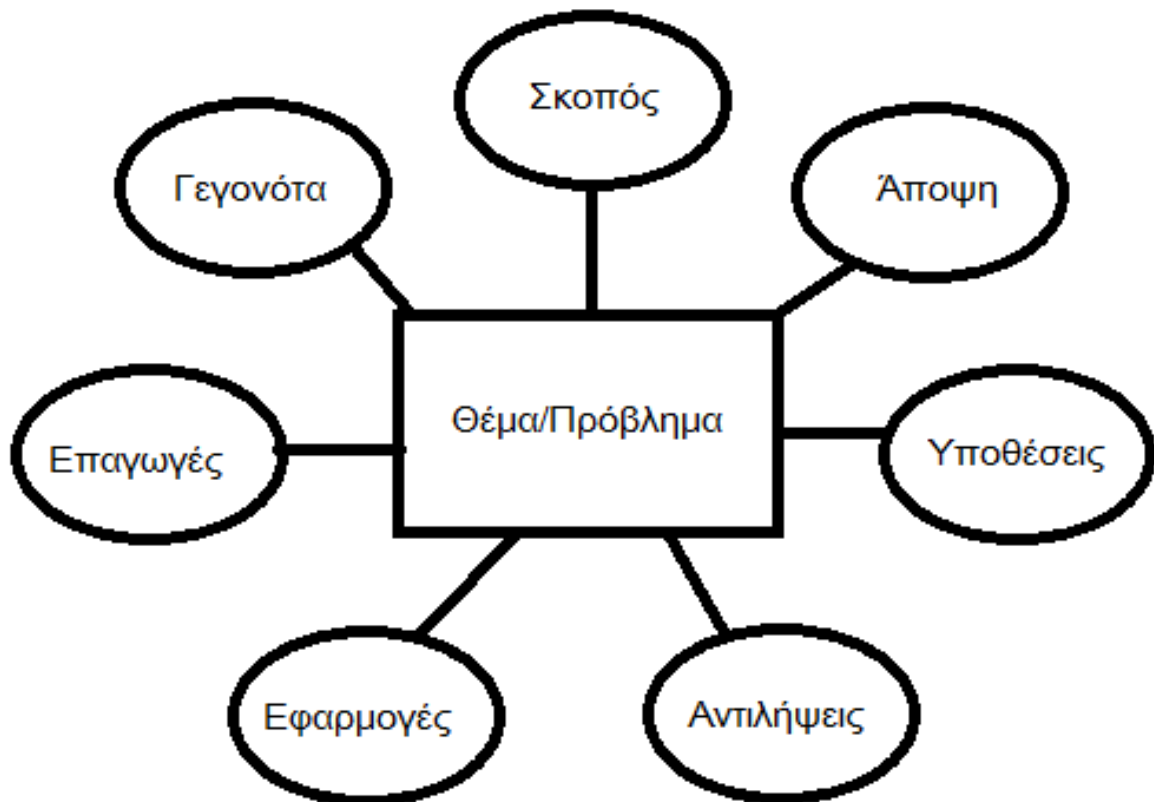
Η ικανότητα του να σκέφτεται κάποιος κριτικά βασίζεται και στην νοητική του ικανότητα ενώ παράλληλα οδηγεί σε μια ευημερούσα ζωή. Βασίζεται στη νοητική ικανότητα γιατί από μόνη της η κριτική σκέψη εμπεριέχει την ικανότητα διαχωρισμού του σημαντικού από το ασήμαντο, την ταξινόμηση, τον λογικό απολογισμό, την επιλογή κριτηρίων/μεθόδων/επιχειρημάτων, την πρόβλεψη και τον ακριβή υπολογισμό των συνεπειών, στοιχεία τα οποία βασίζονται στη νοητική ικανότητα του ατόμου. Σύγχρονα, οδηγεί σε ευημερία γιατί ακριβώς τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν εχέγγυα λήψης λογικών αποφάσεων και επιλογών οι οποίες παράλληλα βασίζονται σε ηθικά στοιχεία άρα και οδηγούν σε προσωπική επιτυχία και ευημερία.

Το μοντέλο του Λογικού Επιχειρήματος (PAUL' S REASONING MONDEL, 1992)

Το μοντέλο στηρίζεται, κυρίως, στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. «Η κριτική σκέψη είναι η διανοητικά πειθαρχημένη διαδικασία της ενεργής και επιδέξιας σκέψης, εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης και/ή αξιολόγηση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν από ή παράγονται από την παρατήρηση, την εμπειρία, τον προβληματισμό, τη

λογική ή την επικοινωνία και οδηγούν στη σκέψη ή στη λογική ή στην επικοινωνία που οδηγεί στην πεποίθηση και στη δράση. Στην υποδειγματική μορφή της, βασίζεται σε οικουμενικές πνευματικές αξίες που υπερβαίνουν θέματα διαχωρισμού: στη σαφήνεια, στην ακρίβεια, στη συνέπεια, στη συνάφεια, στα βασίμα στοιχεία, στις αιτίες, στο βάθος, στο πλάτος και στο δίκαιο.» (Richard Paul and Michael Scriven,1990).

Το συγκεκριμένο μοντέλο προάγει επίσης την παραγωγική σκέψη. Για να διαθέτει κάποιος την ικανότητα της παραγωγικής σκέψης θα πρέπει να: εξετάζει θέματα ή προβλήματα για ένα συγκεκριμένο στόχο ή σκοπό και να σκέφτεται υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες, να κάνει υποθέσεις και να μπορεί να προβλέψει τις εφαρμογές και τις συνέπειές τους, να χρησιμοποιεί αντιλήψεις, ιδέες και θεωρίες και να ερμηνεύει γεγονότα, στοιχεία και δεδομένα, να απαντά ερωτήματα, να λύνει προβλήματα και να πραγματεύεται διάφορα θέματα.



Τα στοιχεία της παραγωγικής σκέψης σύμφωνα με τον Paul (1992)

Τα στοιχεία της επιχειρηματολογίας αναλύονται πιο κάτω:

- Ζήτημα/Πρόβλημα. Όταν αιτιολογούμε, θα πρέπει να υπάρχει ένα ζήτημα ή ένα ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί. Ως μέρος της διαδικασίας συλλογισμού, θα πρέπει να είμαστε σε θέση να διατυπώσουμε ερώτημα ή ένα ζήτημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί.
- Σκοπός/Στόχος: Όταν μιλάμε ή γράφουμε θα πρέπει να είναι για ένα σκοπό. Ο σκοπός θα πρέπει να είναι ξεκάθαρος, εφικτός και ρεαλιστικός. Για παράδειγμα θα

- μπορούσε να χρειάζεται για να ενημερώσει, να πείσει, να διασκεδάσει ή να εμπνεύσει.
- Αποψη/Οπτική: Πρέπει να χρησιμοποιούμε τη λογική από κάποια συγκεκριμένη οπτική ή σε κάποιο πλαίσιο αναφοράς. Εάν η άποψη είναι πολύ στενή τότε μπορεί να είναι περιορισμένη ή άδικη. Η εξέταση άλλων απόψεων μπορεί να οξύνει ή να διευρύνει τη σκέψη μας.
 - Αποδεικτικά στοιχεία/Δεδομένα: Πρέπει να έχουμε στοιχεία, αποδείξεις ή εμπειρίες που στηρίζονται σε κάποια συλλογιστική. Τα αποδεικτικά στοιχεία είναι σημαντικά προκειμένου να κάνουν ξεκάθαρες τις λογικές απόψεις ή να δημιουργήσουν μια λογική κρίση. Χρειάζεται να είναι ακριβή, δίκαια, και σαφή ώστε να εξασφαλίσουν το σωστό λογικό συλλογισμό.
 - Έννοιες/Ιδέες. Η λογική αιτιολόγηση χρησιμοποιεί κάποιες ιδέες, όρους, αρχές και κανόνες και όχι άλλες. Όταν διαβάζουμε και ακούμε, μπορούμε να ρωτήσουμε τον εαυτό μας «ποιες είναι οι βασικές ιδέες που παρουσιάζονται;» Όταν γράφουμε και μιλάμε μπορούμε να εξετάσουμε και να οργανώσουμε τις σκέψεις γύρω από την ουσία των εννοιών και των ιδεών.
 - Υποθέσεις: Παίρνουμε μερικά πράγματα ως δεδομένα όταν χρησιμοποιούμε τη λογική. Χρειάζεται να είμαστε ενημερωμένοι για τις υποθέσεις που έχουμε κάνει και για τις υποθέσεις των άλλων. Λανθασμένες υποθέσεις μπορεί να είναι η πηγή λανθασμένης συλλογιστικής.
 - Συμπεράσματα: Ένα συμπέρασμα είναι ένα μικρό βήμα στο μυαλό, στο οποίο ένα άτομο καταλήγει ότι κάτι είναι έτσι εξαιτίας κάποιου άλλου πράγματος. Μερικά από τα συμπεράσματά μας είναι δικαιολογημένα και λογικά ενώ κάποια άλλα όχι. Πρέπει να κάνουμε διάκριση των πρώτων δεδομένων από τις εμπειρίες μας και τις ερμηνείες μας που προκύπτουν από αυτές τις εμπειρίες.
 - Ενδείξεις/Συνέπειες. Οι ενδείξεις είναι αξιώσεις ή αλήθειες που λογικά ακολουθούνται από άλλες αξιώσεις ή αλήθειες. Οι ενδείξεις προκύπτουν από σκέψεις, οι συνέπειες απορρέουν από τις δράσεις. Κατά την εξέταση των ενδείξεων/συνεπειών είναι σημαντικό να εξετάσουμε όλες τις πιθανές εκβάσεις. Πρέπει να έχουμε στο μυαλό ότι οι συνέπειες μπορεί να είναι και θετικές και αρνητικές. Να είμαστε βέβαιοι για να μπορέσουμε να εντοπίσουμε τις ενδείξεις και τις συνέπειες που προκύπτουν από το λογικό συλλογισμό μας.

Όταν συλλογιζόμαστε λογικά πάνω σε κάποιο πρόβλημα θα πρέπει να χρησιμοποιούμε τις ακόλουθες παραμέτρους:

- Καθαρότητα: είναι οι λόγοι σαφείς; Έχουν εκπονηθεί καλά; Είναι η έννοια κατανοητή από κάποιον που το διαβάζει; Περιλαμβάνονται εικονογραφήσεις και παραδείγματα;
- Ακρίβεια :Είναι η απόδειξη σωστή; Είναι αληθινή; Πώς μπορούμε να ελέγξουμε ή να επιβεβαιώσουμε την ακρίβεια.
- Σαφήνεια: Υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι ή παραδείγματα που περιλαμβάνονται περισσότερο ή μόνο αόριστες γενικεύσεις; Μπορώ να δώσω περισσότερες λεπτομέρειες; Γενικεύσεις.
- Συνάφεια: Πώς είναι αυτό που λες συνδεδεμένο με την ερώτηση; Είναι σημαντικό για το θέμα;
- Βάθος: Πώς αντιμετωπίζεις την πολυπλοκότητα του ερωτήματος; Είναι τα επιχειρήματα και η λογική δυνατά και σημαντικά ή μήπως είναι επιφανειακά;
- Πλάτος: Έχουμε κοιτάξει σε αρκετές διαφορετικές απόψεις; Υπάρχει ένας άλλος τρόπος να εξετάσουμε το θέμα;

- Λογική: Έχει αυτό νόημα; Είναι αυτή η σκέψη λογική; Αυτό το επιχείρημα ακολουθεί ένα κατανοητό μονοπάτι σκέψης ή είναι απλώς μια ομάδα ασύνδετων δηλώσεων;

(Adapted from Paul, R. (1992) Critical Thinking: What Every Person Needs to Know to Survive in a Rapidly Changing World. Sonoma, CA Foundation for Critical Thinking)

Στην παιδαγωγική πράξη, τα παραπάνω στοιχεία μεταφράζονται σε ερωτήματα που στοχεύουν: συγκέντρωση και αξιολόγηση πληροφοριών/δεδομένων για εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, στη διαμόρφωση σκέψης με προοπτική, στη γενίκευση, στην εναλλακτική προοπτική, στην κριτική σκέψη, στην αιτιολογία και στην επίλυση προβληματικής.

Ανάπτυξη προγραμμάτων Κριτική Σκέψης

Βασική αρχή

Για να σκεφτόμαστε κριτικά γύρω από διάφορα θέματα, πρέπει να είμαστε σε θέση να σκεφτούμε τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των αντίθετων απόψεων, να τοποθετούμε, εικονικά, τον εαυτό μας στη θέση των άλλων ώστε να τους κατανοήσουμε, να ξεπερνάμε την εγωκεντρική τάση μας. Αυτή η αντιμετώπιση συνδέεται με την ικανότητα να ανοικοδομούμε με ακρίβεια τις απόψεις και αιτιολογήσεις των άλλων και να δικαιολογούμε. Επίσης, συνδέεται με την ικανότητα να θυμόμαστε περιπτώσεις όπου κάναμε λάθος στο παρελθόν, παρά την απόλυτη πεποίθησή μας ότι είχαμε δίκιο. Αυτοί που σκέφτονται κριτικά αναγνωρίζουν το άδικο κρίνοντας μη οικείες ιδέες μέχρι να τις καταλάβουν πλήρως. Η κοινωνία μας αποτελείται από πολλούς ανθρώπους και ιδέες. Για να αναπτυχθούμε ως λογικοί άνθρωποι θα πρέπει να είμαστε σε θέση να σκεφτούμε τις ιδέες και τα περιεχόμενα διαφορετικών ανθρώπων και κοινωνιών. Επιπλέον, αυτοί που σκέφτονται κριτικά αναγνωρίζουν ότι οι συμπεριφορές τους επηρεάζουν άλλους και έτσι σκέφτονται τη συμπεριφορά τους από την οπτική των άλλων.

Ο ρόλος του δασκάλου

- Να βοηθά να «σπάνε» τα μεγάλα ερωτήματα σε μικρότερα, περισσότερο διαχειρίσιμα
- Να δημιουργεί πλαίσια που να έχουν κάποια σημασία για τους μαθητές
- Να βοηθά τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν τις σκέψεις τους ανασυνθέτοντας ή θέτοντας ερωτήσεις
- Να θέτει προκλητικές για τη σκέψη ερωτήσεις
- Να ενθαρρύνει του μαθητές να εξηγούν συσχετίσεις
- Να βοηθά τους μαθητές να βρουν ό,τι χρειάζεται να ξέρουν προτείνοντάς τους και δείχνοντάς τους πώς να χρησιμοποιούν τις πηγές.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τον μαθητή να κάνει τις εξής σκέψεις:

Ποιος είμαι, ποιος είναι πραγματικά ο κόσμος, πώς έχω φτάσει να είμαι αυτό που είμαι, σε τι θα έπρεπε να πιστεύω, γιατί πρέπει να πιστεύω σε αυτό, ποιες επιλογές έχω πραγματικά, ποιοι είναι οι αληθινοί μου φίλοι, ποιον πρέπει να εμπιστεύομαι, ποιοι είναι οι εχθροί μου,

υπάρχει λόγος να είναι εχθροί μου, πώς έχει διαμορφωθεί ο κόσμος, πώς οι άνθρωποι έχουν έτσι διαμορφωθεί, υπάρχουν πραγματικά κακοί άνθρωποι στον κόσμο, υπάρχουν πραγματικά καλοί άνθρωποι στον κόσμο, τι είναι καλό και τι κακό, ποιο είναι το σωστό και το λάθος, πώς πρέπει να αποφασίσω, πώς μπορώ να αποφασίσω για το τι είναι δίκαιο και τι άδικο, πώς μπορώ να είμαι δίκαιος απέναντι στους άλλους, οφείλω να είμαι δίκαιος απέναντι στους εχθρούς μου, πώς πρέπει να ζήσω τη ζωή μου, ποια δικαιώματα έχω, ποιες ευθύνες έχω;

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάπτυξης της Κριτικής Σκέψης

Σωκρατική ερώτηση

Το να χρησιμοποιείς τη σωκρατική ερώτηση προϋποθέτει:

Όλες οι σκέψεις περικλείουν υποθέσεις. κάνουν ισχυρισμούς ή δημιουργούν νόημα. Έχουν επιπτώσεις και συνέπειες. Επικεντρώνονται σε ορισμένα πράγματα και αποκλείουν άλλα. Χρησιμοποιούν κάποιες αντιλήψεις ή ιδέες και όχι άλλες. Ορίζονται από σκοπούς, ζητήματα ή προβλήματα. Χρησιμοποιούν ή εξηγούν ορισμένα γεγονότα και όχι άλλα. Είναι σχετικά σαφείς ή ασαφείς, είναι σχετικά βαθιές ή επιφανειακές, είναι σχετικά κρίσιμες ή μη κρίσιμες. Είναι σχετικά επεξεργασμένες ή μη ανεπτυγμένες, είναι σχετικά μονολογικές ή στηρίζονται σε πολλές λογικές.

Η κριτική σκέψη πραγματοποιείται με την αποτελεσματική και αυτοελεγχόμενη επίγνωση αυτών των σημείων.

Τι πετυχαίνει η σωκρατική ερώτηση

- θέτει βασικά ζητήματα
- ανιχνεύει κάτω από την επιφάνεια των πραγμάτων
- επιδιώκει προβληματικούς τομείς σκέψης
- βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τη δομή της δικής τους σκέψης
- βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ευαισθησία στην αποσαφήνιση, στην ακρίβεια και στη συνάφεια
- βοηθάει τους μαθητές να επισημαίνουν αξιώματα, αποδεικτικά στοιχεία, συμπεράσματα, ερωτήσεις-υποθέσεις, παραδοχές, συνέπειες, έννοιες, ερμηνείες, απόψεις

Είδη ερωτήσεων που βασίζονται στη σωκρατική ερώτηση

Ερωτήσεις που οδηγούν σε αποσαφήνιση

- τι εννοείς με
- ποια είναι η κύρια θέση σου
- πώς αυτό σχετίζεται με αυτό
- μπορείς να τοποθετηθείς αλλιώς
- ποιο νομίζεις ότι είναι το κεντρικό θέμα εδώ
- αυτό είναι το βασικό σημείο ή αυτό
- για να δω αν κατάλαβα καλά, αυτό ή αυτό
- πώς αυτό σχετίζεται με τη συζήτηση, το πρόβλημα, το θέμα
- τι νομίζεις ότι αυτός ο χαρακτήρας εννοούσε
- μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα

- μπορεί αυτό να είναι ένα παράδειγμα
- μπορείς να μου εξηγήσεις περαιτέρω
- μπορείς να πεις περισσότερα γι' αυτό
- γιατί το λες αυτό

Ερωτήσεις που εξετάζουν υποθέσεις

- τι υποθέτεις
- τι ο πρωταγωνιστής υποθέτει
- τι μπορούμε να υποθέσουμε αντί γι' αυτό
- δείχνεις να υποθέτεις αυτό. Έχω καταλάβει καλά
- όλη η αιτιολόγησή σου στηρίζεται σ' αυτή την ιδέα. Γιατί προτίμησες αυτή από κάποια άλλη
- φαίνεται να υποθέτεις αυτό. Πώς το εξηγείς

Ερωτήσεις που εξετάζουν αιτίες και στοιχεία

- δώσε ένα παράδειγμα
- ποιοι είναι οι λόγοι που το λες αυτό
- ποιες άλλες πληροφορίες χρειάζεται να ξέρουμε
- μπορείς να μας εξηγήσεις τις αιτίες
- είναι καλό στοιχείο αυτό για να στηρίζεις
- είναι οι λόγοι επαρκείς
- υπάρχει κάποιος λόγος να αμφιβάλουμε για αυτό το στοιχείο
- ποιος είναι σε θέση να ξέρει εαν αυτό είναι το θέμα
- τι μπορούμε να πούμε σε κάποιον που λέει....
- μπορεί κάποιος άλλος να δώσει στοιχεία για να υποστηρίξει αυτή την απάντηση
- με ποια επιχειρήματα έφτασες σε αυτό το συμπέρασμα
- πώς μπορούμε να μάθουμε αν αυτό είναι αλήθεια ή όχι
- πώς το ξέρεις
- γιατί το είπες
- γιατί νομίζεις ότι αυτό είναι η αλήθεια
- τι σε οδήγησε σε αυτή την πεποίθηση
- έχεις κάποια αποδείξεις/στοιχεία γι' αυτό
- γιατί αυτό βρίσκει εφαρμογή σε αυτή την υπόθεση
- ποια διαφορά προσδίδει αυτό το στοιχείο
- τι θα μπορούσε να σε πείσει για ν' αλλάξεις γνώμη

Ερωτήσεις για οπτικές και προοπτικές

- φαίνεται ότι προσεγγίζεις το θέμα με αυτή την προοπτική. Γιατί διάλεξες αυτή και όχι κάποια άλλη
- πώς θα αντιδρούσε ένας άλλος τύπος ανθρώπου, γιατί, τι θα τον επηρέαζε
- πώς θα απαντούσες στην αντίρρηση που θα έφερνε κάποιος
- μπορεί κάποιος να το δει αυτό με άλλο τρόπο
- τι θα έλεγε κάποιος που διαφωνεί
- ποια θα ήταν μια εναλλακτική
- μοιάζουν οι ιδέες των πρωταγωνιστών, είναι διαφορετικές

Ερωτήσεις που εξετάζουν συνέπειες και επιπτώσεις

- τι υπονοείς με αυτό
- όταν λες αυτό εννοείς αυτό
- αλλά αν συμβεί αυτό, τι άλλο θα συμβεί σαν αποτέλεσμα, γιατί
- τι συνέπεια θα έχει
- αυτή η συνέπεια είναι βέβαιη ή όχι
- υπάρχει εναλλακτική
- εάν αυτό και αυτό είναι το θέμα, τότε τι άλλο είναι ουσιαστικό

Ερωτήσεις για τις ερωτήσεις

- πώς μπορούμε να το μάθουμε
- πώς μπορεί κάποιος να θέσει αυτή την ερώτηση
- είναι αυτή η ερώτηση σαφής, την καταλαβαίνουμε
- αυτή η ερώτηση είναι εύκολο ή δύσκολο να απαντηθεί, γιατί
- μπορούμε να θέσουμε την ερώτηση διαφορετικά
- αυτή η ερώτηση μας ζητά να αξιολογήσουμε κάτι
- συμφωνούμε όλοι ότι αυτή είναι η ερώτηση
- για να απαντήσουμε αυτή την ερώτηση ποιας ερώτησης η απάντηση πρέπει να προηγηθεί
- αυτό είναι το ίδιο θέμα με....
- μπορούμε να κατακερματίσουμε την ερώτηση
- τι υποθέτει αυτή η ερώτηση
- γιατί είναι αυτή η ερώτηση σημαντική

Ενδεικτικά παραδείγματα διδακτικών ενοτήτων

1.Λογοτεχνικές Καταγραφές

Στόχοι

- Να εξερευνά ενέργειες, γεγονότα και καταστάσεις στη λογοτεχνία
- Να συγκρίνει προοπτικές ή συστήματα αξιών που περιγράφονται στη λογοτεχνία
- Να συγκρίνει κείμενα με άλλα αναγνώσματα
- Να σκέφτεται ανεξάρτητα αναλύοντας τη δομή κειμένων

Ερωτήσεις

- Διάλεξε έναν χαρακτήρα με τον οποίο θα άλλαζες θέση. Αν τελικά άλλαζες, τι διαφορετικό θα έκανες στην ιστορία και γιατί;
- Με ποιο τρόπο αλλάζουν οι χαρακτήρες και οι καταστάσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, γιατί. Πώς επηρεάζουν αυτές οι αλλαγές τους άλλους χαρακτήρες
- Ποιο είναι το αξιακό σύστημα που παρουσιάζεται από τους χαρακτήρες. Σύγκρινέ το με το δικό σου

- Διάλεξε ένα γεγονός ή μια ενέργεια και υπέθεσε ότι συμβαίνει σε σένα. Πώς θα σε επηρέαζε. Εξέτασέ το από διάφορες οπτικές (φίλων, γονιών, δασκάλων κλπ)
- Εξέτασε ένα γεγονός που διαφέρει από οτιδήποτε θα περίμενες. Εξέτασε γιατί σου προκαλεί έκπληξη. Είναι εύλογο και ρεαλιστικό και γιατί. Θα άλλαζες το γεγονός αν μπορούσες, γιατί
- Ποιες αναφορές μπορείς να κάνεις για τον συγγραφέα, γιατί. Μπορείς να σκεφτείς άλλους συγγραφείς με κοινά συγγραφικά ενδιαφέροντα. Σύγκρινε τον συγγραφέα με κάποιον ενήλικο που ξέρεις.

2. Ανάλυση χαρακτήρων μυθιστορήματος

Στόχοι

- ✓ Να καταλάβεις τη σχέση ανάμεσα στην άποψη και στην προκατάληψη σε μια νουβέλα
- ✓ Να αναγνωρίσεις προσωπικές προκαταλήψεις
- ✓ Να εξασκήσεις την αίσθηση του δικαίου γράφοντας για ένα περιστατικό από μια άλλη άποψη
- ✓ Να εξετάσεις τους παράγοντες που επηρεάζουν πράξεις
- ✓ Να εξετάσεις τις συνέπειες των αλλαγών σε μια νουβέλα

Ερωτήσεις αρχικής παρουσίασης

- ✓ Τι σημαίνει οπτική. Ποια οπτική χρησιμοποιείται σε αυτό το βιβλίο. Από ποιες άλλες οπτικές θα μπορούσε να γραφτεί αυτό το βιβλίο. Γιατί λέτε ότι επιλέχθηκε αυτή η οπτική.
- ✓ Σκέψου κάποια στιγμή που αντιμετώπισες πρόβλημα με κάτι. Γράψε γι' αυτό το περιστατικό από τη δικιά σου οπτική. Υπερασπίσου τον εαυτό σου όσο καλύτερα μπορείς. Τώρα γράψε για το ίδιο περιστατικό από μια άλλη οπτική, τελείως αντίθετη από τη δική σου

Ερωτήσεις που αφορούν σε χαρακτήρες

- ✓ Πώς θα άλλαζε το βιβλίο αν ένας χαρακτήρας δεν υπήρχε καθόλου
- ✓ Ποιο θα ήταν το συγγραφικό αποτέλεσμα αν η ηλικία ενός χαρακτήρα άλλαζε δραματικά
- ✓ Πώς θα άλλαζε το βιβλίο αν οι χαρακτήρες ανήκαν σε διαφορετική εθνικότητα
- ✓ Υπέθεσε ότι τα περιγραφόμενα στο βιβλίο συμβαίνουν σε μια άλλη χώρα
- ✓ Τι θα συνέβαινε αν οι οικονομικές συνθήκες ήταν διαφορετικές
- ✓ Είναι οι χαρακτήρες ρεαλιστικοί
- ✓ Αλλάζουν οι χαρακτήρες κατά τη διάρκεια. Είναι αυτή η αλλαγή ρεαλιστική
- ✓ Αντιπροσωπεύουν οι χαρακτήρες κάποια ιδέα ή κάποια θέση

- ✓ Ποια σημεία ή περιστατικά περιγράφουν τους χαρακτήρες

3. Ανάλυση επιχειρημάτων δημοσιογραφικού άρθρου

Στόχοι

- ✓ Na εξάγεις υποθέσεις και συμπεράσματα από δεδομένο κείμενο
- ✓ Na διαμορφώνεις επιχειρήματα
- ✓ Na επιχειρηματολογείς με θέση και αντίθεση
- ✓ Na εξετάζεις και να αξιολογείς επιχειρήματα

Διαδικασία

- ✓ Ο δάσκαλος φέρνει ένα κατάλληλο άρθρο εφημερίδας
- ✓ Ο δάσκαλος κάνει μια συζήτηση προετοιμασίας για το θέμα
- ✓ Ανάγνωση του άρθρου
- ✓ Οι μαθητές βρίσκουν και διαμορφώνουν ένα συμπέρασμα με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν τη συζήτηση διαφορετικών θέσεων
- ✓ Οι μαθητές εξάγουν δεδομένα και αιτίες από το κείμενο
- ✓ Οι μαθητές διαμορφώνουν ένα αντίθετο επιχείρημα
- ✓ Οι μαθητές προετοιμάζονται να επιχειρηματολογήσουν και από τις δύο πλευρές
- ✓ Οι μαθητές παρουσιάζουν και τις δύο πλευρές
- ✓ Η τάξη αξιολογεί την παρουσίαση
- ✓ Η τάξη εξερευνά τα υποκείμενα θέματα

4. Ειδήσεις

Στόχοι

- ✓ Na εξασκηθούν στην κριτική ανάγνωση των ειδήσεων
- ✓ Na εξερευνήσουν τις συνέπειες του να δουλεύουν και να χρησιμοποιούν διαφορετικά μέσα
- ✓ Na συζητήσουν τη σημαντικότητα του «να ακολουθούν» την είδηση
- ✓ Na εξασκηθούν στο να είναι αμερόληπτοι όταν αξιολογούν τη σημαντικότητα ενός ειδησεογραφικού θέματος
- ✓ Na αναλύουν τις ειδήσεις αποσαφηνίζοντας τα θέματα και διατηρώντας κριτήρια αξιολόγησης τόσο για το θέματα όσο και για τα αποδεικτικά στοιχεία

Αρχική εργασία

- Γενική εξέταση των ειδήσεων
- Συλλογή, παράφραση και ανάλυση άρθρων
- Ποια είναι τα θέματα που διαρκώς ανακυκλώνονται
- Τι είναι τα νέα
- Σε τι ακριβώς χρησιμεύουν τα μέσα
- Ποιες ιστορίες φτάνουν στις ειδήσεις και ποιες όχι
- Γιατί οι άνθρωποι βλέπουν τα νέα, τι θέλουν να μάθουν

Τοποθέτηση ιστορίας

- Αν ήσουν ο συντάκτης μιας εφημερίδας πώς θα αποφάσιζες ποια ιστορία να τυπώσεις και γιατί
- Ποια ιστορία θα τύπωνες στην πρώτη σελίδα, ποια στην τελευταία, ποιοι θα ήταν οι τίτλοι
- Αν έγραφες τους τίτλους, πώς θα αποφάσιζες τι να γράψεις. Τι θα σκεφτόσουν
- Αν ήσουν δημοσιογράφος, ποιες λεπτομέρειες θα έγραφες πρώτες, ποιες μετά, ποιες στο τέλος, γιατί
- Θα έπαιρναν όλοι τις ίδιες αποφάσεις
- Γιατί νομίζεις ότι αυτές οι ειδήσεις είναι στην πρώτη σελίδα
- Ποιες, σύμφωνα με τον εκδότη, είναι οι πιο σημαντικές ειδήσεις της προηγούμενης εβδομάδας
- Γιατί νομίζεις ότι οι εκδότες πήραν αυτές τις αποφάσεις, ποιες αποφάσεις θα μπορούσαν να είχαν πάρει
- Υπάρχουν ιστορίες ή άρθρα που ο εκδότης θεώρησε σημαντικά κι εσύ όχι
- Ποιες ειδήσεις που βρίσκονται στις εσωτερικές σελίδες θα έπρεπε, κατά τη γνώμη σου, να βρίσκονται στην πρώτη, γιατί
- Ποιες είναι οι υποθέσεις του εκδότη
- Τι άλλο θα μπορούσε να υποθέσει
- Τα κριτήρια που έθεσε είναι αντικρουόμενα

Ατομικά θέματα

- Για να κρίνουμε αυτή την ιστορία δίκαια, τι πρέπει να κάνουμε
- Από πού θα πάρεις τις πληροφορίες που χρειάζεσαι
- Σε ποιον θα πρέπει να μιλήσεις
- Ποιες ερωτήσεις θα κάνεις
- Αν η ιστορία είναι υπό αμφισβήτηση, ο δημοσιογράφος παίρνει τις κατάλληλες αποστάσεις
- Είναι η αξιολογήσεις δικαιολογημένες, γιατί
- Πώς οι όροι που χρησιμοποιούνται επηρεάζουν τον αναγνώστη
- Ποια γεγονότα συζητιούνται στην ιστορία
- Ποιο είναι το κύριο σημείο
- Είναι όλα τα γεγονότα σχετικά ή όχι
- Τα γεγονότα φαίνονται να παρουσιάζονται ολοκληρωμένα
- Υπάρχουν σημαντικές ερωτήσεις που μένουν αναπάντητες, γιατί
- Αντιπροσωπεύονται οι αντικρουόμενες απόψεις
- Είναι το άρθρο πλήρες πληροφοριών, γιατί
- Ποιες πηγές χρησιμοποιεί
- Ποια στοιχεία χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν τη θέση

- Σε ποια συμπεράσματα μπορούμε-αν μπορούμε- να καταλήξουμε για την ιστορία

Επιρροές των ΜΜΕ

- Από ποιους παράγοντες επηρεάζεται η είδηση
- Ποια είναι και από πού προέρχονται τα οικονομικά οφέλη

Σκοπός των ειδήσεων

- Ποιες είναι οι σημαντικότερες ιστορίες
- Ποιες άλλες ιστορίες βλέπετε
- Πόσο σημαντικές είναι οι ιστορίες που είδατε, γιατί
- Γιατί οι άνθρωποι μπορεί να το δουν αυτό ενδιαφέρον ή σημαντικό
- Πόσο σημαντικό είναι
- Τι επίδραση έχει, σε ποιους
- Τι σημαίνει «νέα»

Σύνδεση με άλλες επιστήμες

Κοινωνικές επιστήμες

- ✓ Θα πρέπει να γράψουν μια αναφορά για ένα ιστορικό γεγονός από διαφορετική οπτική, χωρισμένοι σε ομάδες
- ✓ Να κάνουν έλεγχο στις πηγές (π.χ. από γεωγραφική άποψη)
- ✓ Πολιτικές θέσεις και πώς διαμορφώνουν την είδηση

Φυσικά

- ✓ Για την παρουσίαση ειδήσεων μπορούν να χρησιμοποιήσουν επιστημονικά μέσα (γραφήματα, διαγράμματα κλπ) και τομείς επιστημών όπως η γεωλογία ή η μετεωρολογία

5. Πόλεμος/Ειρήνη

Στόχοι

- ✓ Συζήτηση των επιπτώσεων της τεχνολογίας στον πόλεμο
- ✓ Συζήτηση των ηθικών επιπτώσεων του πολέμου, αξιολόγηση ενεργειών και πολιτικών

Ερωτήσεις

- Είναι ηθικά αποδεκτό να κάνεις ό,τι χρειάζεται για να νικήσεις σε έναν πόλεμο, γιατί ή γιατί όχι
- Ποια όπλα πολέμου ή τεχνικές είναι αδικαιολόγητες
- Υπάρχουν εξαιρέσεις, ποιες και γιατί

- Γράψε έναν κώδικα τιμής που να περιλαμβάνει τη συμπεριφορά σου απέναντι στον εχθρό κατά τη διάρκεια του πολέμου (είδη όπλων, όροι, προστατευόμενοι κλπ)
- Γιατί γίνονται πόλεμοι
- Υπάρχει μία αιτία ή πολλές αιτίες που προκαλούν τους πολέμους
- Γιατί πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι ο πόλεμος είναι μια αναγκαιότητα
- Τι πρέπει να κάνουν οι άνθρωποι για να σταματήσουν τους πολέμους
- Πώς επηρεάζει ο πόλεμος τους ανθρώπους που εμπλέκονται σε αυτόν
- Ποια είναι η διαφορά του να πολεμάς στα εδάφη σου ή στα εδάφη άλλων
- Είναι όλα τα εμπλεκόμενα μέρη σε έναν πόλεμο υπεύθυνα για το ξέσπασμά του
- Είναι, σε κάποιες περιπτώσεις, η βία δικαιολογημένη

Γενικές Ερωτήσεις-ανά μάθημα-που βασίζονται στη σocraticή ερώτηση

Ιστορία

- ✓ Γιατί τα πράγματα είναι όπως είναι τώρα
- ✓ Τι συνέβη στο παρελθόν, γιατί
- ✓ Πώς ήταν να ζεις τότε
- ✓ Πώς το «τότε» επηρεάζει το «τώρα»
- ✓ Ποια ιστορικά γεγονότα είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτα
- ✓ Πώς μαθαίνω τι έγινε στο παρελθόν
- ✓ Πώς συνδέονται οι αντίπαλες απόψεις
- ✓ Πώς οι ιστορικές πράξεις μπορούν να είναι περισσότερο κατανοητές
- ✓ Πώς οι ιστορικές πράξεις μπορούν να αξιολογηθούν
- ✓ Πώς η εξέταση του παρελθόντος μας βοηθά να κατανοήσουμε καταστάσεις του παρόντος
- ✓ Για να κατανοήσω ένα σύγχρονο πρόβλημα ποιο ιστορικό υπόβαθρο χρειάζεται να εξετάσω και πώς θα έχω πρόσβαση σε αυτό
- ✓ Υπάρχει πρόοδος; Ο κόσμος πάει προς το καλύτερο, το χειρότερο ή είναι το ίδιο
- ✓ Οι άνθρωποι δημιουργούν τους καιρούς ή οι καιροί τους ανθρώπους

Ανθρωπολογία

- ✓ Γιατί νομίζεις ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικό πολιτισμό
- ✓ Πώς αλλάζουν οι κουλτούρες
- ✓ Πώς σας έχει επηρεάσει η δικιά μας κουλτούρα, από ιδέες που προβάλλονται στις ταινίες και στην τηλεόραση
- ✓ Πώς η κουλτούρα επηρεάζει τους ανθρώπους

- ✓ Ποιες υποθέσεις μπορείς να κάνεις για τη διαμόρφωση του πολιτισμού μας ή άλλων πολιτισμών
- ✓ Σε ποιο σημείο οι αρχές αυτές είναι παγκόσμιες
- ✓ Ποιες από τις αξίες του πολιτισμού μας νομίζεις ότι έχουν παγκόσμια ισχύ
- ✓ Σε ποιο σημείο διαφέρουν αυτές οι αξίες σε διάφορους πολιτισμούς
- ✓ Σε ποιο σημείο διαφέρουν αυτές οι αξίες σε διάφορα επίπεδα του ίδιου πολιτισμού
- ✓ Πώς μπορούν οι πολιτισμοί να κατηγοριοποιηθούν
- ✓ Πώς διαφέρουν οι πολιτισμοί που έχουν αναπτύξει γραπτό λόγο και αυτοί που δεν έχουν
- ✓ Είναι κάθε πολιτισμός τόσο μοναδικός που δεν μπορεί να αξιολογηθεί ή να συγκριθεί με άλλους
- ✓ Υπάρχουν στην τάξη μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες

Γεωγραφία

- ✓ Πώς οι άνθρωποι μπορούν να προσαρμοστούν εκεί που ζουν
- ✓ Ποια γεωγραφικά στοιχεία επηρεάζουν τους ανθρώπους περισσότερο
- ✓ Πώς τους επηρεάζουν
- ✓ Πώς οι άνθρωποι αλλάζουν το περιβάλλον τους
- ✓ Πώς η χρήση της γης μπορεί να αξιολογηθεί
- ✓ Πώς μπορούμε να διαχωρίσουμε τις γεωγραφικές από τις πολιτιστικές διαφορές
- ✓ Ποιοι γεωμορφολογικοί σχηματισμοί στην περιοχή μας είναι οι πιο σημαντικοί
- ✓ Το κλίμα μας επηρεάζει τα κίνητρά μας
- ✓ Θα ήσαστε διαφορετικοί αν είχατε μεγαλώσει στην έρημο, με ποιο τρόπο

Επίλογος

Οι ειδικοί συμφωνούν ότι η συμπεριφορά που βασίζεται σε κριτική σκέψη, περιλαμβάνει την ικανότητα που έχει κάποιος να αναλύει, να συνθέτει και να αξιολογεί πληροφορίες με σκοπό να λύνει προβλήματα και να παίρνει αποφάσεις (Halpern, 1997, Kurfiss, 1988, Watson & Glaser, 1994).

Η κριτική σκέψη είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο σκέφτεται με εναλλακτικούς τρόπους, συνδυάζει ιδέες, παίρνει ρίσκα, βρίσκει συνδέσεις και τέλος αξιολογεί κάθε βήμα μέχρι να φτάσει σε ένα συμπέρασμα (Ennis, 1989, Glaser, 1984, Paul).

Η κριτική σκέψη είναι: «*Η τέχνη της σκέψης για τη σκέψη με σκοπό να κάνεις την σκέψη καλύτερη*» (Paul & Elder, 2006).

Έχοντας ως γνώμονα τις παραπάνω θέσεις, αποτελεί υποχρέωση της εκπαιδευτικής κοινότητας να διαμορφώσει τις ικανές συνθήκες ώστε οι μαθητές και κυρίως οι χαρισματικοί μαθητές να αναπτύξουν το δυναμικό τους.

Σ' αυτό το σημείο θα θέλαμε να επισημάνουμε δύο σημαντικούς λόγους που υπαγορεύουν να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν το νοητικό δυναμικό τους αφού δεχτούμε πρώτα, αξιωματικά ίσως, ότι η εκπαίδευση αποτελεί σημαντική παράμετρο διαμόρφωσης του παιδιού ως φυσική και νοητική παρουσία. Ο πρώτος λόγος είναι ατομικός και οδηγεί στην προσωπική ολοκλήρωση και ευημερία. Ο δεύτερος λόγος είναι να εξυπηρετήσουμε, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας. Αν και τα χαρίσματα είναι προσωπικά, στην πραγματικότητα είναι εθνική ανάγκη κάθε χώρας να επενδύσει στην πρόοδο και κατ'επέκταση στην ευημερία της. Μία από τις μεθόδους επίτευξης αυτού του στόχου, είναι να βοηθήσει να αναπτυχθεί το δυναμικό των νέων της.

Οι χαρισματικοί μαθητές είναι αυτοί που χρειάζονται εκπαιδευτικές πρακτικές διαφορετικές από αυτές που εκτυλίσσονται στις γενικές τάξεις. Αυτοί οι μαθητές δεν είναι μόνο μηχανές που μαθαίνουν, που αποκτούν γρήγορα και εύκολα γνώσεις και δεξιότητες. Είναι ικανοί να επιχειρηματολογούν, να χρησιμοποιούν λογική, και κριτική σκέψη, να λύνουν προβλήματα με διάφορους τρόπους, να σκέφτονται «έξω από το κουτί».

Συμπερασματικά λοιπόν οι λόγοι που υπάρχει σήμερα απαίτηση για διαμόρφωση δομημένης εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών είναι πολλοί. Πρωτίστως, υπάρχουν λόγοι που άπτονται της προσωπικότητας: Όταν η ανάπτυξη των ατόμων περιορίζεται, τότε είναι φυσικό να προκύπτουν φυσικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες. Σε δεύτερο επίπεδο υπάρχουν λόγοι που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη. Όταν αναγνωρίζονται και ικανοποιούνται οι ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τότε αυτοί οι μαθητές θα οδηγηθούν στην επιτυχία και θα ενισχύσουν το προσωπικό τους δυναμικό. Τρίτον, αναφέρονται λόγοι που σχετίζονται με την ισότητα. Το σχολείο, ως προέκταση μια δημοκρατικής κοινωνίας, οφείλει να δίνει ουσιαστικά σε όλους ίσες ευκαιρίες σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους ώστε να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις νοητικές ικανότητές τους. Είναι ενάντια στις αρχές μιας δίκαιης κοινωνίας να αρνούμαστε στα χαρισματικά παιδιά να έχουν την εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Τελευταίο σημείο, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, αποτελούν τα κοινωνικά οφέλη. Η κοινωνία έχει μόνο να ωφεληθεί δίνοντας στους χαρισματικούς το «χώρο» και τον «χρόνο» να δημιουργήσουν, αφού αυτό συνεπάγεται, σύγχρονα σχεδόν, την κοινωνική εξέλιξη και πρόοδο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. James H. Borland, (2000) *Gifted Education Without Gifted Children The Case for No Conception of Giftedness*. Cambridge University Press 052183841X - *Conceptions of Giftedness*, Second Edition Edited by Robert J. Sternberg and Janet E. Davidson.
2. Kevin Besnoy, (fall 2012). *Creating a personal technology improvement plan*. Gifted child today, vol 31 no4.
3. Susan Johnsen, (fall 2007). *Dispositions about gifted education*. Gifted education today (2000) 30 no4.

4. Margie K. Kitano and Rena B. Lewis San Diego State University (Sep 2007). *Examining the Relationships Between Reading Achievement and Tutoring Duration and Content for Gifted Culturally and Linguistically Diverse Students From Low-Income Backgrounds*. Journal for the Education of the Gifted 30 no3,p.295-325
5. Jane L Newman (winter 2005). *Talents and Type Ills: The Effects of the Talents Unlimited Model on Creative Productivity in Gifted Youngsters*. Roeper Review 27 no2 p. 84-90.
6. Annie Xuemei Feng Joyce VanTassel-Baska Chwee Quek Wenyu Bai Barbara O'Neill (winter 2005). *A Longitudinal Assessment of Gifted Students' Learning Using the Integrated Curriculum Model (ICM): Impacts and Perceptions of the William and Mary Language Arts and Science Curriculum*. Roeper Review, Vol. 27, No. 2, 78-83.
7. Michele Moore (fall 2005). *Meeting the educational needs of young gifted readers in the regular classroom*. Gifted Child Today (2000) 28 no4.
8. James J. Gallagher (spring 2004). No Child Left Behind and Gifted Education. Roeper Rev 26 no3.
9. Karen Rollins, Chrystyna V. Mursky, Sneha Shah-Coltrane, and Susan K. Johnsen (summer 2009). *RtI Models for Gifted Children*. Gifted Child Today (2000) 32 no3.
10. William F. Morrison and Mary G. Rizza Bowling Green State University (2007). *Creating a Toolkit for Identifying Twice-Exceptional Students* Journal for the Education of the Gifted. Vol. 31, No. 1,pp. 57-76. Copyright ©2007 Prufrock Press Inc.
11. Susan Johnsen (spring 2009). *Showing Academic Growth of Gifted Students*. Gifted Child Today (2000) 32 no.
12. Sandra N. Kaplan (summer 2002). *Gifted Child Today*, Vol.25, no 3
13. Michael W. Cannon (summer 2002). *Concepts and Themes: a learning Odyssey*. Gifted Child Today, Vol 25, no3.
14. Robert J. Sternberg (fall 1998). *Ability Testing, Instruction, and Assessment of Achievement: Breaking Out of the Vicious Circle*. NASSP Bulletin 82 4-10.
15. Michelle Eckstein (winter 2009). *Enrichment 2.0: Gifted and Talented Education for the 21st Century*. Gifted Child Today (2000) 32 no1.

16. Susan C. Sullivan; Leslie Rebborn (summer 2002). *PEGS: Appropriate Education for Exceptionally Gifted Students*. Roeper Review 24 no4 221-5.
17. Miraca U. M. Gross (summer 2006). *Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration*. J Educ Gifted 29 no4.
18. Sally M. Reis (winter 2009). *How Academically Gifted Elementary, Urban Students Respond to Challenge in an Enriched, Differentiated Reading Program*. J Educ Gifted 33 no2 p.203-40.
19. Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York: Teachers College Press, Columbia University
20. Bloom, B. S. (Ed.)(1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green & Co
21. Feldhusen, J.F. & Hansen, J.B. (1987). *Selection and training of teachers to work with gifted in a Saturday program*. Gifted International, 4 (2).
22. Feldhusen, J.F. & Saylor, M.F. (1990). *Special classes for academically gifted youth*. Roeper Review, XII(4), 244-249.
23. Witham, J.H. (1992). *A Comparison of acceleration, curriculum integration, and critical thinking skills in self-contained gifted public and private schools/classes*. Unpublished Dissertation.
24. Feldhusen, J. F. (1989) Synthesis of research on gifted youth, Educational Leadership, 54(6) 6-12.
25. Feldhusen, J. F. (1991). *Full-time classes for gifted youths*, GCT, 5, 10 - 13.
26. VanTassel-Baska, J. L. & Stambaugh, T. L. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston: Pearson Education, Inc.
27. VanTassel-Baska, J. L., & Stambaugh, T. L. (2005). *Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom*. Theory into Practice, 44 (3), 211-218.
28. Silverman, L. K. (2002). *Asynchronous development*. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31–37). Waco, TX: Prufrock (pp. 31–37). Waco, TX: Prufrock Press.

29. Feldhusen, J.F., & Wood, B.K. (1997). *Developing growth plans for gifted students*. *Gifted Child Today*, 20(6), 24–26, 48–49.
30. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
31. Paul, R., & Elder, L. (2005). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Dillon Beach CA; Foundation for Critical Thinking
32. Emily R. Lay, (1998). *Critical thinking A Literature Review*. Pearson, Jun, 2011
33. David T. Kettler (2012). *An Analysis of Critical Thinking Skills with Gifted and General Education Students: Relationships Between Cognitive, Achievement, and Demographic Variables*. Dissertation, department of educational psychology
34. Richard Paul et al (1989). *Critical Thinking*, ISBN 0-944583-02-4

Διαχείριση σχολικής τάξης : Ένα καθημερινό πρόβλημα

Γιάννης Ν. Κουμέντος

τ. Σχολικός Σύμβουλος

Περίληψη

Η διδασκαλία δεν μπορεί να αποδώσει, χωρίς τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι ένα δύσκολο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νέοι.

Η ορθή διαχείριση της σχολικής τάξης διαμορφώνει καλό κλίμα, μεγιστοποιεί το διδακτικό χρόνο, εξασφαλίζει τη συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία, δημιουργεί θετικό μαθησιακό περιβάλλον, προλαμβάνει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και αντιμετωπίζει συγκρουσιακές καταστάσεις.

Ιδιαίτερη βαρύτητα προσλαμβάνει η διαχείριση της σχολικής τάξης, όταν υπάρχουν μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι οποίοι και πρέπει να ενταχθούν ομαλά στην τάξη και το σχολείο και να εφαρμοσθούν διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις.

Για την επιτυχημένη διαχείριση της τάξης χρειάζονται συνέργειες της σχολικής κοινότητας και εντός της τάξης δημιουργία πλαισίου πρόληψης και σωστής διδακτικής παρέμβασης.

Λέξεις κλειδιά

σχολική τάξη, διαχείριση, σχολικό κλίμα, συγκρούσεις, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, συνέργειες.

Abstract

Teaching can not perform without the management of the classroom. Classroom management is a difficult problem faced by teachers and especially young people.

Proper management of the classroom creates a good atmosphere, maximizes teaching time, ensures student participation in teaching, creates a positive learning environment, prevents unwanted behaviors and deals with conflict situations. Particular importance is given to the management of the classroom, when there are students with special characteristics, who must integrate smoothly into the classroom and the school and apply differentiated teaching interventions.

Successful classroom management requires synergies of the school community and within the classroom the creation of a prevention framework and proper teaching intervention.

Keywords

classroom, management, school climate, conflicts, special features, synergies.

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στη σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική επιστήμη, οι νέες τεχνολογίες και οι αλλαγές στις κοινωνικές συμπεριφορές καθορίζουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την τάξη.

Το σχολείο οφείλει να αναπτύσσει στο σημερινό μαθητή και αυριανό πολίτη την κριτική σκέψη και ικανότητα και να επεξεργάζεται της πληροφορίες ώστε να οδηγείται στη γνώση. Η οικοδόμηση των γνώσεων ,η ανάπτυξη δεξιοτήτων ,η διαμόρφωση θετικών αξιών αποτελούν το παιδαγωγικό πλαίσιο που έχουν υιοθετήσει τα εκπαιδευτικά συστήματα τις τελευταίες δεκαετίες.

Στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες τα εκπαιδευτικά συστήματα εκσυγχρονίζονται στηριζόμενα σε πολιτικές που επιτρέπουν τη δημιουργία ευέλικτων εκπαιδευτικών δομών ικανών να επιδέχονται συνεχείς προσαρμογές και αλλαγές καθώς και την εγκαθίδρυση μηχανισμών και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο τρόπος οργάνωσης και το περιεχόμενο ενός εκπαιδευτικού συστήματος προσδιορίζεται από ένα συγκεκριμένο αξιακό και φιλοσοφικό υπόβαθρο και από μία συγκεκριμένη παιδαγωγική –εκπαιδευτική ιδεολογία. Κατά τη διάρκεια των χρόνων έχουν διαφοροποιηθεί οι φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Σύμφωνα με τις επικρατούσες επιστημονικές απόψεις, η αποτελεσματικότητα της μάθησης και της επικοινωνίας επηρεάζεται από γνωστικούς, ψυχολογικούς, συναισθηματικούς, κοινωνικούς, περιβαλλοντικούς και φυσικούς παράγοντες

Ο χώρος ,ο χρόνος και ο ρόλος του σχολείου αποτελούν τα τρία δομικά στοιχεία της ύπαρξης του ταυτόχρονα με το περιεχόμενο της λειτουργίας του ,δηλαδή την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών. Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα λαμβάνονται υπόψη αυτά τα στοιχεία ,τα οποία καθορίζουν και την καθημερινότητα της λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Προκειμένου λοιπόν η εκπαίδευση να συμβαδίζει με τις ανάγκες της εποχής πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εκάστοτε νέα δεδομένα και να δημιουργείται ένα κατάλληλο μαθησιακό, παιδαγωγικό περιβάλλον το οποίο ταυτόχρονα να είναι ελκυστικό, ώστε να επιτυγχάνεται ευχάριστα η διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης χρειάζεται να εισαχθεί η καθολική εφαρμογή των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, των συμμετοχικών και βιωματικών μεθόδων, οι οποίες αναπτύσσουν κίνητρα για μάθηση και συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, θετικών στάσεων και συμπεριφοράς, απαραίτητων για την ολοκληρωμένη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων μαθητών. Σημαντική παράμετρο για την καθημερινή δημιουργική και αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη.

Κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον : τα νέα δεδομένα της εποχής

Για την επιτυχία των καινοτομιών ,των αλλαγών ,των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση απαραίτητη είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στις διδακτικές πρακτικές που τα συνοδεύουν, συνδέονται άρρηκτα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που καλούνται να τα εφαρμόσουν, αλλά και με τις κατάλληλες προσαρμογές των εκπαιδευτικών υλικών και μέσων. Η αποτελεσματική επιμόρφωση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες της σχολικής καθημερινότητας και να θέτει τις βάσεις για τον μετασχηματισμό της.

Καθοριστική παράμετρος της εκπαίδευσης είναι διαμόρφωση κοινωνικής ευθύνης και η αποδοχή κανονιστικού πλαισίου για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η αμφισβήτηση και η αποδόμηση του ρόλου της σχολικής μονάδας ,των εκπαιδευτικών, των στελεχών εκπαίδευσης και των κανόνων λειτουργίας της ενισχύει την αξιακή υποβάθμιση της στη συνείδηση της κοινωνίας.

«Η κανονιστική λειτουργία της εκπαίδευσης και ο συναφής ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός συνδέονται ασφαλώς με την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου κοινωνικού κανονιστικού πλαισίου με σαφές περιεχόμενο και ιεραρχήσεις, το οποίο θα αφήνει παράλληλα περιθώρια ερμηνείας και προσαρμογής και το οποίο θα είναι γενικά αποδεκτό, στις βασικές τουλάχιστον αρχές του, από τους παροχείς και τους αποδέκτες του μορφωτικού αγαθού».(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

Χωρίς την κοινωνικοποιητική διαπαιδαγώγηση, χωρίς το κανονιστικό πλαίσιο δεν μπορεί να υπάρχει κοινωνική επανα-πλαισίωση και αλλαγή της αξιακής ιεράρχησης του ρόλου του σχολείου σε ένα κόσμο που μεταβάλλεται και διεθνοποιείται ταχύτατα. Ο Ματθαίου Δ. (2011) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση έχει προ πολλού μαζικοποιηθεί και οι σημερινοί μαθητές έχουν διαφορετικά μεταξύ τους ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνωστική υποδομή, φιλοδοξίες, απαιτήσεις και κυρίως αξιακές αναφορές και σταθερές, ότι το σχολείο έχει χάσει το μονοπώλιο στη μορφωτική επίδραση και στη γνώση, με το διαδίκτυο να το ανταγωνίζεται αποτελεσματικά. Επισημαίνει ότι το σχολείο δεν μπορεί πια να διαβεβαιώσει κανέναν για τις προοπτικές κοινωνικής ανόδου και οικονομικής προκοπής που διασφάλιζε κάποτε στους μαθητές του.

Η σημερινή κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα απαιτεί μια διαφοροποίηση της δομής και της λειτουργίας του σχολείου. Οι μαθητές προσέρχονται στο σχολικό σύστημα έχοντα αποκτήσει από την οικογένεια και το κοινωνικό τους περιβάλλον ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και ικανοτήτων που καθιστούν αναγκαία την αλλαγή του τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία. Κουμέντος(2015)

«Κατά ένα παράδοξο τρόπο, στην κοινωνία της πληροφορίας και της μάθησης το κύρος του εκπαιδευτικού δεν είναι πια δεδομένο. Ο ρόλος του ως φορέα ενός σώματος έγκυρων γνώσεων, καθορισμένων από το αναλυτικό πρόγραμμα, που τις αναμεταδίδει σε συγκεκριμένο χώρο (το σχολείο) και χρόνο (σχολικό ωράριο) και σε συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, χρησιμοποιώντας κοινωνικά αποδεκτές και επιστημονικά κατάλληλες

παιδαγωγικές και επιστημονικές μεθόδους, φαίνεται να μην ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες»(Βεργίδης& Βαϊκούση, 2003, σελ. 18).

Η διαχείριση της σχολικής καθημερινότητας είναι πολύπλοκη και απαιτητική. Η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις μετασχηματίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού: «Οι νέες προσδοκίες και οι απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί σημαίνουν ότι τώρα βρίσκονται στο επίκεντρο της συζήτησης για την εκπαιδευτική πολιτική... Οι εκπαιδευτικοί είναι οι παράγοντες-κλειδί σε όποιες στρατηγικές στοχεύουν στην ενίσχυση της κοινωνίας και της οικονομίας» (Eurydice, 2004, ρ. IV).

Η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών που επηρεάζει την καθημερινότητα των πολιτών με τη χρήση τους ,τα νέα παραγωγικά δεδομένα που διαμορφώνονται παγκοσμίως, η κοινωνική κρίση στις δυτικότερες κοινωνίες- που επιθυμούν να διατηρήσουν την ευημερία τους- ,επηρεάζουν τους κοινωνικούς θεσμούς και αυξάνουν την αμφισβήτηση τους, που μεταξύ αυτών περιλαμβάνει και τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα και ο ρόλος του σχολείου αμφισβητείται και ως προς την παροχή πληροφοριών και τη μετατροπή τους σε γνώσεις ,αλλά και ως προς την ικανότητα του για τη διαμόρφωση αξιών ,στάσεων και συμπεριφορών.

Ο επανακαθορισμός του ρόλου του σχολείου μπορεί να βοηθηθεί από τις εξελίξεις και τα νέα συμπεράσματα των ψυχοπαιδαγωγικών επιστημών καθώς και τη εισαγωγή διδακτικών καινοτομιών.

Η διαμόρφωση του νέου πλαισίου που χρησιμοποιεί τα τεχνολογικά και κοινωνικά δεδομένα της εποχής και παρεμβαίνει χρησιμοποιώντας συμμετοχικές , ανακαλυπτικές, βιωματικές διδακτικές μεθοδολογίες για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών, αποτελούν τη σύγχρονη μαθησιακή προσέγγιση.

Επανέρχεται, κατά κάποιο τρόπο ή ξανά γίνεται ισχυρά επίκαιρη η θεώρηση της διδακτικής και μαθησιακής ευελιξίας, όπως τη διατύπωσε δεκαετίες πριν η M.Montessori «αν ένα παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μαθαίνει». Πρέπει λοιπόν η διδασκαλία να είναι πολύτροπη και αν απευθύνεται σε όλους τους μαθητές με τα διαφορετικά μαθησιακά δυναμικά που έχουν.

Όμως καθοριστικό παράγοντας για να εφαρμοσθούν οι νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι ο επανακαθορισμός του λειτουργικού πλαισίου της σχολικής κοινότητας και της τάξης. Η επαναπλαισίωση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και στην τάξη αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία της και την ένταξη του κάθε μαθητή σε αυτήν.

Η απόρριψη του εγωκεντρισμού και του προσωπικού εγωισμού κάθε παιδιού, που «βγαίνει» από το στενό οικογενειακό του περιβάλλον ,η αποδοχή του άλλου και των δικαιωμάτων του καθώς και η αποδοχή συλλογικών κανόνων, που διευκολύνουν τη καθημερινότητα της τάξης ,του διαλείμματος και της σχολική μονάδας, είναι βασική προϋπόθεση για το μετασχηματισμό του «εγώ» στο «εμείς».

Η δημιουργία της αίσθησης του «ανήκειν» σε ομάδα ,σε συλλογικότητα δημιουργεί συναισθήματα ασφάλειας και σταθερότητας στους μικρούς και μεγάλους μαθητές.

Για το λόγο αυτό η δημιουργία θετικού κλίματος σε κάθε τάξη ,αποτελεί την αναγκαία και ικανή συνθήκη για τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών.

Οι ερευνητές Wang, Heartel &Walberg (1993) ,ύστερα από συγκριτική μελέτη με θέμα τη σημαντικότητα των παραγόντων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ,**ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι ο σημαντικότερος παράγοντας.**

Η δεξιότητα διαχείρισης σχολικής τάξης μεγιστοποιεί το διδακτικό χρόνο, εξασφαλίζει τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη και κατανομή αποφάσεων κατά τη διδασκαλία ,δημιουργεί μαθησιακό περιβάλλον αναζήτησης γνώσεων, προλαβαίνει ,αλλά και αντιμετωπίζει ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, βοηθώντας αυτούς να χειριστούν τον εαυτό τους.(Γ.Σαλβαράς)

Συμπτωματολογία προβλημάτων εντός τάξης και η αντιμετώπιση τους

Ο εκπαιδευτικός στην τάξη που διδάσκει θα πρέπει να προσδιορίσει το πλαίσιο, τους κανόνες λειτουργίας της «υπογράφοντας» ένα συμβόλαιο με τους μαθητές του.

Παράλληλα θα πρέπει να έχει «χαρτογραφήσει» τις συμπεριφορές των μαθητών και να έχει διερευνήσει τις αιτίες προέλευσης τους.

Χαρακτηριστικές αντιδράσεις-συμπεριφορές μαθητών που μπορεί να παρατηρήσει είναι οι ακόλουθες:

Οι μαθητές να μιλούν, δεν προσέχουν, δεν ολοκληρώνουν τις εργασίες τους, ξεχνούν βιβλία, κουβεντιάζουν, θορυβούν, πειράζουν άλλους ,διακόπτουν, φεύγουν από τη θέση τους, μαλώνουν ,ψεύδονται ,κλέβουν, κλπ

Οι αιτιολογίες των προβλημάτων μπορεί να είναι πολλές ,όπως:

-Πλήξη από τη διδασκαλία, όταν η διδασκαλία δεν ενεργοποιεί την προσοχή των μαθητών

-Δυσκολίες στη διδασκαλία των μαθητών, όταν δεν στήνονται έγκαιρα «σκαλωσιές» υποστήριξης

-Χαμηλό επίπεδο κοινωνικοποίησης ,το ποιο οφείλεται στην αναπτυξιακή αδυναμία των μαθητών να οργανώσουν και να εκφράσουν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά τους

-Μη ικανοποίηση αναγκών τους. Οι κακές συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα λαθεμένων εκτιμήσεων τους για το ποια συμπεριφορά κάθε φορά είναι κατάλληλη για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. (ανάγκη αναζήτησης προσοχής-ανάγκη αναζήτησης δύναμης, ανάγκη επιθυμίας εκδίκησης ανάγκη επίδειξης ανεπάρκειας-παραίτησης)

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόσει ένα πλαίσιο πρόληψης- παρέμβασης, όπως το Κανονιστικό πλαίσιο σχολικής μονάδας, το Συμβόλαιο λειτουργίας της τάξης, τη διαμόρφωση χώρου και τη χρήση χώρου της τάξης, τον ορισμό πλαισίου μάθησης με εμπλοκή των μαθητών, την αξιοποίηση διδακτικού χρόνου, την ανατροφοδότηση των μαθητών.

Η Θέσπιση κανόνων

Στη σχολική κοινότητα και στην τάξη θα πρέπει να υπάρχουν και να λειτουργούν κανονιστικά πλαίσια. Οι νέοι από τη μικρότερη μέχρι και την εφηβική τους ηλικία, θέλουν να γνωρίζουν ,τους κανόνες που διέπουν το κάθε πλαίσιο αναφοράς τους ,για να έχουν σταθερές και να αισθάνονται ασφαλείς. Η ανυπαρξία πλαισίου δημιουργεί σύγχυση και ανασφάλειες.

Οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια μέσα σε μια οργανωμένη τάξη και ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει για τη διάταξη θρανίων, την κατανομή θέσεων, τη γνώση κανόνων, το ανεκτό επίπεδο φασαρίας, την ώρα για τακτοποίηση κ.α.

Οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν ποιες είναι οι αναμενόμενες συμπεριφορές από αυτούς μέσα στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Είναι καλό να εμπλακούν οι μαθητές στη δημιουργία των κανόνων έτσι ώστε να νιώθουν συνυπεύθυνοι για την τήρησή τους.

Η διατύπωση των κανόνων πρέπει να είναι απλή και σύντομη ώστε να την καταλαβαίνουν όλοι και να μπορούν να την απομνημονεύσουν όλοι.

Η ενδεδειγμένη συμπεριφορά πρέπει να διατυπωθεί με θετικό τρόπο διότι οι μαθητές ανταποκρίνονται περισσότερο σε μια θετικά διατυπωμένη συμπεριφορά.

Οι κανόνες και οι συνέπειες θα είναι αναρτημένοι στο τοίχο ή θα εμφανίζονται ξεκάθαρα στο εσωτερικό κανονισμό του σχολείου.

Παράλληλα θα πρέπει να προσδιορισθούν και οι λεγόμενοι προστατευτικοί παράγοντες, όπως:

Η δημιουργία δεκτικού, ενισχυτικού και «ισορροπημένου» κλίματος μέσα στη τάξη, η δημιουργία αισθήματος εμπιστοσύνης, η αναγνώριση της αξίας του κάθε παιδιού.

Η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και η παροχή ευκαιριών στα παιδιά ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, και τη συμμετοχή τους για να μειώσουν τις αντικοινωνικές συμπεριφορές τους.

Η θεσμοθέτηση και η διδασκαλία σαφών κανόνων με σταθερή αναφορά στους κανόνες αυτούς είναι αναγκαία για την υπενθύμιση του πλαισίου λειτουργίας και την εφαρμογή του «συμβολαίου» της τάξης.

Ο αποφασιστικός έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών – επιβολή ορίων και συνεπειών, βοηθάει το παιδί να αποκτήσει σταδιακά αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς του.

Η επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού θα πρέπει να διέπεται από σεβασμό και όχι από ταπείνωση, από θετική αναγνώριση παρά σωφρονιστική διάθεση.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί τη συμμετοχική ,πολύτροπη μεθοδολογία διδασκαλίας για να περιορίσει την περιθωριοποίηση των μαθητών.

Στη σχολική ζωή και στην τάξη είναι βέβαιο ,πως θα δημιουργηθούν συγκρούσεις ,εντάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς. Η διαχείριση τους είναι ανάλογη και με τη σοβαρότητα των περιστατικών. Μπορεί να υπάρξουν προβλήματα όπως:

-Συνηθισμένα. Οι ποιοί συνηθισμένες τεχνικές διαχείρισης αυτών των προβλημάτων είναι της ελάχιστης παρέμβασης, οι μη λεκτικές παρεμβάσεις ,ο έπαινος, οι λεκτικές υπομνήσεις ,τα μηνύματα «εγώ» και η εφαρμογή συνεπειών.

- Σοβαρά.** Χρησιμοποιούνται ως τιμωρίες η αποδοκιμασία, η απομάκρυνση, η επίπληξη.
- Πολύ σοβαρά.** Χρησιμοποιούνται άμεσες ενέργειες(σταμάτημα επεισοδίου-προστασία θύματος –αναζήτηση βοήθειας) και μακροπρόθεσμες(κατανόηση της σοβαρότητας του περιστατικού-έλεγχος θυμού και εκνευρισμού-μεσολάβηση συνομιλήκων)

Το κλίμα της σχολικής τάξης και η διδασκαλία

Το Κλίμα σχολικής τάξης είναι καθοριστικός παράγοντας της εξέλιξης της διδασκαλίας και διαμορφώνεται από το ενδιαφέρον ή την απέχθεια που δείχνουν οι μαθητές για τα μαθήματα. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζουν:

- τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όπως, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, η σταθερότητα αποφάσεων, η παροχή προτύπων, η δικαιοσύνη, οι προσδοκίες.

- οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται με την εφαρμογή τεχνικών διαχείρισης αποστολής μηνυμάτων (Δασκαλομαθητικές σχέσεις) και οι σχέσεις που δημιουργούνται με την αποδοχή από συνομιλήκους, την ομαδική εργασία, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τη μεγιστοποίηση χρόνου για διδασκαλία (Διαμαθητικές σχέσεις).

Η διαχείριση της διδασκαλίας είναι μια σύνθετη δημιουργική διαδικασία, που έχει στόχους, τρόπους και διαδικασίες ανατροφοδότησης. Κατ' αρχάς πρέπει ο εκπαιδευτικός να κατέχει το μαθησιακό αντικείμενο που θα διδάξει, να προγραμματίσει μικρο και μακροχρονικά τη διδασκαλία του, να την αξιολογήσει, να αποτυπώσει το βαθμό προσέγκυσης της προσοχής των μαθητών και να διαχειρισθεί τα προβλήματα συμπεριφοράς που θα προκύψουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ο χρονικός προγραμματισμός διδασκαλίας είναι καθοριστικός για την όλη μαθησιακή διαδικασία και τον «έλεγχο» του εκπαιδευτικού, ως προς του μαθησιακούς στόχους που πρέπει να κατακτήσει ο μαθητικός πληθυσμός μιας συγκεκριμένης τάξης. Καθοριστική παράμετρος τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα που θα λάβει υπόψη.

Διεξαγωγή διδασκαλίας γίνεται με βάση τα σχέδια διδασκαλίας και με όλες τις λειτουργίες της αξιολόγησης, όπως προκαταρκτική(τι ξέραμε;), διαμορφωτική (πως μάθαμε;), παιδευτική (τι λάθη κάναμε και πως τα διορθώσαμε;), αποδεικτική (πόσο καλά το μάθαμε;), διαγνωστική (τι δεν μάθαμε καλά;), προγνωστική (αυτό που μάθαμε που θα μας χρησιμεύσει;), μεταγνωστική (αναφορά σε όλες τις προηγούμενες λειτουργίες της αξιολόγησης), διατήρηση ροής-μεταβάσεις-κλείσιμο μαθήματος(ανασκόπηση-τι μάθαμε; πως το μάθαμε;). Όλες αυτές οι λειτουργίες της αξιολόγησης, που είναι αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, προσφέρουν στον εκπαιδευτικό πολύτιμο υλικό για τους μαθητές του, αλλά και οι μαθητές μαθαίνουν τρόπους διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας.

Η ουσιαστική αξιολόγηση της διδασκαλίας, η οποία δεν γίνεται για τυπικούς λόγους, αλλά ούτε και από εξωτερικούς αξιολογητές, πραγματοποιείται καθημερινά από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή του μαθήματος με στόχοι:

- τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών
- την ποιότητα του αποτελέσματος (αναπαραγωγή, αναγνώριση-κατανόηση-ανάλυση, εφαρμογή-παραγωγή)

- την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών

Η προσέλευση, η ενεργοποίηση και διατήρηση της προσοχής των μαθητών επιτυγχάνεται με τη βοήθεια τεχνικών ,που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός.

Ο εκπαιδευτικός στην τάξη μπορεί να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα:

-Παρουσιάζουμε το τι θα μάθουμε και τονίζουμε τη σημαντικότητα της νέας μάθησης(μαθησιακός στόχος)

-Ενεργοποίηση της προσοχής με τη χρήση προβληματισμού της σκέψης όπως είναι η παρουσίαση πληροφοριών που ζητούν εξήγηση (Γιατί, πως, για ποιο σκοπό)

-Χρησιμοποίηση - ενεργοποίηση των αισθήσεων (προβολή διαφανειών, εικόνων ,VIDEO,Η/Υ ,διαδραστικό βιβλίο, κλπ)

-Χρήση τεχνικών αναπροβληματισμού, όπως η εισαγωγή ματασχηματισμών (πως αλλιώς)η αναζήτηση αντιφάσεων, η χρήση παραδειγμάτων κλπ.

Οι προαναφερόμενες τεχνικές υποβοηθούνται από τη γλώσσα του σώματος (κινήσεις, χειρονομίες, κούνημα κεφαλιού ,κλπ, τις λεκτικές παρεμβάσεις (μπορείτε..),την πολυαισθητηριακή προσέγγιση (βλέπω/διαβάζω-ακούω/μιλώ-φτιάχνω/υποδύομαι ρόλους), τις ανοιχτές ερωτήσεις (τι θα γινόταν αν..),την υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο, τη χαρτογράφηση εννοιών (κατασκευή γνωστικών ,νοητικών χαρτών και κριτικής σκέψης), τον έλεγχο του ρυθμού του μαθήματος(ελάττωση για αύξηση επικοινωνίας),τις τμηματικές συνθέσεις για να σκεφθούν και να αναρωτηθούν για τη συνέχεια.

Συμπέρασμα

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, που αμφισβητείται το σχολείο ,που υπάρχουν πολλές πηγές πληροφόρησης και διαμόρφωσης συμπεριφορών, πολυποικιλία μαθησιακών δυναμικών των παιδιών και πολυπολιτισμικότητα, η διδασκαλία στην τάξη απαιτεί τη χρήση πολύτροπων ενεργητικών μεθόδων, ώστε να προκαλέσουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών. Σημαντική παράμετρος είναι η διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη.

Επομένως γονείς και μαθητές προσβλέπουν σ' ένα δάσκαλο ,ο οποίος θα έχει εκπαιδευτεί όχι μόνο στο μαθησιακό αντικείμενο που θα διδάσκει, αλλά στη διαχείριση της ψυχολογίας των μαθητών. Αυτό θα του δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώνει το συλλογικό πλαίσιο της τάξης, να οριοθετεί συμπεριφορές, να εκτιμά τις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες, αδυναμίες ,δυσκολίες, κλίσεις και ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού και να δίνει στο καθένα ευκαιρίες όχι μόνο για την πρόσβαση στις πληροφορίες, αλλά ευκαιρίες για την επιτυχή ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και την απόκτηση γνώσεων για το πώς θα μαθαίνει. Σε αυτό το πλαίσιο ,σε αυτό το κλίμα, σε αυτή τη διαδικασία ο μαθητής παρωθείται να μετασχηματίζει τις πληροφορίες σε γνώσεις, δηλαδή να ερευνά, να αναλύει, να συνθέτει ,να σκέφτεται, να καινοτομεί ,να δημιουργεί.

Μια τέτοιου είδους εκπαιδευτική πρακτική, όπου, το μαθησιακό έργο που συντελείται στη σχολική τάξη θα έχει ως «επίκεντρο το μαθητή» και όχι το μάθημα, συνιστά μια

«εσωτερική μεταρρύθμιση» στην ελληνική εκπαίδευση, υποστηρίζει ο ομότιμος καθηγητής κ. Πόρποδας.

«..χρειαζόμαστε ένα σχολείο που «ξεφεύγει από τις κακές πρακτικές» του σήμερα, δηλαδή που δεν θα λειτουργεί συγκεντρωτικά, που δεν θα υιοθετεί τη μονολιθικότητα, που δεν θα αντιμετωπίσει ενιαία και γραμμικά τις μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών, στη λογική του ομοιόμορφου κουρέματος του «γκαζόν». Χρειαζόμαστε ένα νέο, διαφορετικό σχολείο που θα σέβεται την διαφορετικότητα, που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών, που θα δημιουργεί, που θα «αγαπά» τα παιδιά και που εκείνα θα το «αγαπούν». Ένα σχολείο «πολύχρωμο κήπο».(Γ.Κουμέντος)

Βεβαίως αυτό προϋποθέτει μια διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική που θα απελευθερώνει τη διδασκαλία από την ύλη, θα παρέχει χρόνο στο εκπαιδευτικό για εμβάθυνση ,θα υποστηρίζει καθοδηγητικά και επιμορφωτικά τους εκπαιδευτικούς και θα στοχεύει στο μετασχηματισμό του σχολείου σε εργαστήριο υπεύθυνων, ελεύθερων, ορθολογικά σκεπτόμενων ,δημιουργικών και δημοκρατικών πολιτών.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ., & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ, ΥΠ.ΠΟ, Γ.Γ.Ε.Ε
- Eurydice, (2004). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Keeping teaching attractive for the 21st century*. In the *Key topics in education in Europe*, volume 3 (pp. 1-99). Brussels στο [http:// europa.eu/](http://europa.eu/)
- Κουμέντος Ν. Ιωάννης (2017). Εκπαιδευτικές πολιτικές του «γκαζόν» ή του πολύχρωμου κήπου; Προϋποθέσεις για την εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πολιτικών, για ένα δημιουργικό και ανοιχτό σχολείο, για μία κοινότητα μάθησης (4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΣΣ, Ιωάννινα)
- Κουμέντος Ν. Ι.(2015)*Προσδοκίες, Ανάγκες και Εμπόδια στην Επιμόρφωση και στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών ή το μετέωρο βήμα της επιμορφωτικής πολιτικής του «Νέου Σχολείου»*(4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΣΣ-Θεσσαλονίκη)
- Ματθαίου Δ. (2011).Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης-Κριτική και συγκριτική θεώρηση του ιδεολογικού και θεσμικού της χαρακτήρα. Αθήνα, Διαδρομή
- Μακρή-Μπότσαρη,Ε.(2007).Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2008).Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ., (2007). Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας. Αθήνα: Ατραπός
- https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/307498_dialogos-6-proypotheseis-gia-mia-apotelesmatiki-metarrythmisi-sti-dioikisi-tis

Η Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ιαπωνία

Άγγελος Κωνσταντινίδης, Οικονομολόγος ΠΑ.ΠΕΙ.

Αικατερίνη – Σοφία Παρούση, Msc Ειδικής Αγωγής Ε.Κ.Π.Α

Μαρία – Ειρήνη Φραγκούλη, Ειδική Παιδαγωγός

Γιάννης Παπαδάτος, Ομότιμος Καθηγητής Ψυχοφυσιολογίας & Ψυχικής Υγιεινής Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως χαρισματικό εάν επιδεικνύει εξαιρετικές ικανότητες σε έναν ή περισσότερους τομείς της βιοψυχοκοινωνικής του συγκρότησης. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης, η ικανότητα της κριτικής αλλά και της αφαιρετικής σκέψης, η φαντασία, οι αρχηγικές ικανότητες και η συνεχής στοχοθεσία. Κάποιες φορές υπάρχουν συγκεκριμένα προτερήματα και ταλέντα τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, όπως είναι η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, στην επιστήμη ή στις τέχνες.

Η Ιαπωνία δεν διέθετε ιδιαίτερα σχολεία για τα χαρισματικά παιδιά. Ωστόσο, το 2005, το υπουργικό συμβούλιο της Ιαπωνίας ενέκρινε και καθιέρωσε το τρίτο βασικό σχέδιο επιστήμης και τεχνολογίας (2006-10), το οποίο περιλαμβάνει «την καλλιέργεια της ατομικότητας και της ικανότητας των χαρισματικών παιδιών (sainou)». Εισηγήσαν τέσσερα Προγράμματα για την Εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, εκτός σχολικού πλαισίου καθώς πιστεύουν πως η χαρισματικότητα μπορεί να διδαχθεί. Η παρούσα μελέτη περιγράφει τις τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική της Ιαπωνίας αναφορικά με την Εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

Λέξεις – Κλειδιά: εκπαίδευση, χαρισματικότητα, Ιαπωνία, sainou

Abstract

A person is characterized as gifted if he demonstrates exceptional abilities in one or more areas of his biopsychosocial structure. Some of these skills are very general and can cover a wide range of a person's life, such as the ability to think creatively, the ability to critical and abstract thinking, imagination, leadership skills and constant goal setting. Sometimes there are specific strengths and talents that appear in specific cases, such as special ability in mathematics, science or the arts.

Japan did not have special schools for gifted children. However, in 2005, the Japanese Cabinet approved and introduced the third key science and technology plan (2006-10), which includes "the cultivation of the individuality and ability of gifted children (sainou)". They have introduced four extracurricular Educational programs for gifted students as they believe that giftedness can be taught. This study describes the trends in Japanese education policy regarding the Education of gifted students.

Key-Words

education, giftedness, Japan, sainou

Εισαγωγή:

Παρά τη μακρά ιστορική αναφορά στην χαρισματικότητα και ενώ παράλληλα συναντάμε στη διεθνή βιβλιογραφία περισσότερους από εκατό ορισμούς για το τι είναι χάρισμα και ταλέντο δεν έχει υπάρξει μέχρι σήμερα κοινά αποδεκτός επιστημονικός ορισμός αυτών των όρων στην παγκόσμια επιστημονική κοινότητα (Freeman, Raffan and Warwick, 2010).

Ωστόσο, ένας από τους πρώτους ορισμούς, ο οποίος χαίρει αποδοχής από την επιστημονική κοινότητα σε όλο τον κόσμο είναι αυτός που εισήγαγε ο καθηγητής Ψυχολογίας του Μόντρεαλ Gagné το 1985. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «χαρισματικότητα», κατά τον Gagné, προϋποθέτει την έμφυτη παρουσία και εξάσκηση αυθόρμητων και φυσικών κλίσεων και ικανοτήτων οι οποίες ονομάζονται «χαρίσματα» ή «ξεχωριστές κλίσεις». Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από αυτήν τη χαρισματικότητα, παρουσιάζουν συνήθως ιδιαίτερες επιδόσεις σε περισσότερα από ένα γνωστικά πεδία (Davis & Rimm, 2004)

Επίσης, ο ορισμός που δίνεται από τον Εθνικό Οργανισμό για τα Χαρισματικά Παιδιά στις ΗΠΑ (National Association for Gifted Children) περιγράφει ως χαρισματικά τα άτομα εκείνα που επιδεικνύουν εξαιρετικά επίπεδα ικανοτήτων σε περισσότερους από έναν τομείς: γνωστικό, κοινωνικοσυναισθηματικό και αισθητικοκινητικό (National Association for Gifted Children, 2007).

Η αγγλική λέξη χαρισματικός «gifted» περιγράφεται από τις ιαπωνικές λέξεις «Sainou», «Tensai» και «Eisai». Η ιαπωνική λέξη sainou είναι «η νοημοσύνη και η ικανότητα, δηλαδή μια συγκεκριμένη ικανότητα ενός ατόμου ή μια ικανότητα που αποκτάται μέσω της πρακτικής» (Shinmura, 2008). Μολονότι η αγγλική λέξη χαρισματικός «gifted» ερμηνεύεται ως κάτι που είναι έμφυτο σε ένα άτομο, η ιαπωνική λέξη «sainou» έχει μια ισχυρότερη ένδειξη για κάτι που προκύπτει από περιβαλλοντικούς παράγοντες μέσω της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα ισοδύναμα του «sainou», είναι οι όροι «tensai» και «eisai».

Η εκπαίδευση των ιδιαίτερα ευφυών μαθητών έχει απασχολήσει όλους τους πολιτισμούς στο διάβα της ιστορίας. Στην παρούσα βιβλιογραφική μελέτη πρόκειται να παρουσιαστούν και να περιγραφούν οι τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ιαπωνίας σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

Ιστορική εξέλιξη του Εκπαιδευτικού συστήματος στην Ιαπωνία για χαρισματικά άτομα.

Ήδη από τον 17^ο αιώνα η Ιαπωνία είχε αναγνωρίσει τη σημασία της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών. Κατά την περίοδο της κοινωνίας Tokugawa (1604-1868) λόγιοι ίδρυσαν ιδιωτικές Ακαδημίες για χαρισματικά παιδιά, τόσο των Samurai όσο και των υπολοίπων μαθητών (Colangelo & Adams, 2003). Ειδικότερα, τα παιδιά των Σαμουράι λάμβαναν κλασική εκπαίδευση και διδάσκονταν πολεμικές τέχνες, ιστορία, έκθεση, καλλιγραφία, ηθικές αξίες. Μερικοί μελετητές ίδρυσαν ιδιωτικές ακαδημίες για τα δημιουργικά ευφυή παιδιά, όχι μόνο των Σαμουράι, αλλά και του απλού λαού (Παπαδάτος, 2018).

Η περίοδος μεταξύ 1870-1920 για την Ιαπωνία είναι μια εποχή συνεχών αλλαγών και θεμελιωδών μεταρρυθμίσεων στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Το Υπουργείο Παιδείας της χώρας προσπάθησε να υιοθετήσει ένα πρόγραμμα πιο κοντά στο αγγλοσαξονικό τρόπο εκπαίδευσης εισάγοντας τα Αγγλικά και τα Λατινικά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Kaske, 2006).

Το 1930 εφαρμόστηκε επισήμως πρόγραμμα εκπαίδευσης για τα χαρισματικά παιδιά στο οποίο συμπεριλαμβανόταν η μέθοδος παράλειψης ή μεταπήδησης τάξεων. Στη μέθοδο αυτή προαπαιτούμενο ήταν η πρόωπη εγγραφή των μαθητών στο Γυμνάσιο από το Δημοτικό και στο Λύκειο από το Γυμνάσιο. Ωστόσο, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος καταργήθηκε εξαιτίας του γεγονότος ότι το ποσοστό μεταπήδησης μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ήταν μόλις 0,5%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό μεταπήδησης από το Γυμνάσιο στο Λύκειο έφτασε να είναι 24,8%. Αυτή η σημαντική διαφορά είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί σοβαρό κενό στην εκπαίδευση του τυπικού σχολικού πληθυσμού. Σαν αποτέλεσμα η μέθοδος μεταπήδησης τάξεων καταργήθηκε το 1943 (Aso & Iwanaga, 1997).

Συνεχίζοντας την ιστορική αναδρομή, μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, το 1947, δημιουργήθηκε από την Ιαπωνική Κυβέρνηση το Νέο Ενιαίο Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού, Επιστήμης και Τεχνολογίας (MEXT) στο οποίο συγχωνεύτηκαν τα ακόλουθα Υπουργεία: Πολιτισμού, Αθλητισμού, Επιστήμης και Τεχνολογίας. Το νέο αυτό Υπουργείο δημιούργησε το Πρώτο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο ισχύει μέχρι και σήμερα για δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, παρέχοντας κατευθυντήριες γραμμές για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, το σκοπό και το περιεχόμενο της μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί, όμως, ότι το Ιαπωνικό Εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να είναι ιδιαίτερα τυποποιημένο και θα μπορούσε να λεχθεί ότι η Δημόσια Εκπαίδευση για τα χαρισματικά παιδιά έχει παραμεληθεί. Εξαιτίας της αδυναμίας του συστήματος για δημόσια εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών δημιουργήθηκε ένα άτυπο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με επιπλέον εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός σχολείου, κατ' οίκον διδασκαλία και κέντρα μελέτης,

τα ιαπωνικά juku. Σε αυτό το εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δίνονται περισσότερες εκπαιδευτικές εμπειρίες για τους μαθητές σε ακαδημαϊκά μαθήματα, στις τέχνες και τον αθλητισμό (Matsumura, 2016).

Η Ιαπωνία έχει μεγάλη ιστορία στις εξαιρετικά μεγάλες αποδόσεις στον τομέα των επιστημών. Πιο συγκεκριμένα, στη Πρώτη Διεθνή Επιστημονική Μελέτη, που διεξήχθη το 1970 από τη Διεθνή Ένωση για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Επιτεύγματος (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA), οι μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου της Ιαπωνίας είχαν την υψηλότερη επίδοση μεταξύ των Δημοτικών σχολείων (16 χωρών) και των Γυμνασίων (18 χωρών) που συμμετείχαν στην Διεθνή Επιστημονική Μελέτη. Επιπλέον, από το 1949, με πρώτο τον Δρ Hideki Yukawa, ο οποίος έλαβε το βραβείο Νόμπελ στη Φυσική, η Ιαπωνία είναι μία χώρα που έχει κατακτήσει 28 βραβεία Νόμπελ μέχρι σήμερα (www.nobelprize.org). Αυτός ο αριθμός των βραβευθέντων με Νόμπελ κατατάσσει την Ιαπωνία σε μία ιδιαίτερα υψηλή θέση μεταξύ των χωρών της Ασίας αλλά και παγκοσμίως. Λόγω του γεγονότος ότι η Ιαπωνία σημείωσε ταχεία επιστημονική πρόοδο, επήλθε μία ποιοτική και κοινωνική συνοχή και η ζωή των κατοίκων της βελτιώθηκε σημαντικά κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα μέχρι τις μέρες μας (Maksić & Iwasaki, 2009).

Η ίδια η ιαπωνική κυβέρνηση έχει δώσει έμφαση στην επιστήμη και την τεχνολογία προάγοντας πρωτοβουλίες στον τομέα της επιστήμης. Το 1951, θέσπισε νόμο για την προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης ενώ το 1953, θέσπισε το νόμο για την προώθηση της εκπαίδευσης στον τομέα της επιστήμης. Το 1995 θέσπισε το βασικό νόμο επιστήμης και τεχνολογίας, στηριζόμενη στην ιδέα ότι η Ιαπωνία θα γίνει ένα έθνος επικεντρωμένο στη παραγωγή επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων (Matsumura, 2016).

Ωστόσο, στις αρχές του 21ου αιώνα, παρατηρήθηκε όλο και μεγαλύτερη μείωση της ανταγωνιστικότητας της Ιαπωνίας σε σύγκριση με τις χώρες της Ευρώπης και της Ασίας. Σύμφωνα με τον Διεθνή Διαγωνισμό PISA (Programme for International Student Assessment), που διεξήχθη από το 2000 έως το 2009, από την Οργάνωση Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η παγκόσμια κατάταξη της Ιαπωνίας όσον αφορά στο μαθηματικό και επιστημονικό αλφαριθμητισμό των μαθητών της δεν έχει αυξηθεί. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τον διαγωνισμό PISA για το 2006 έδειξαν ότι οι μαθητές της πρώτης τάξης του Λυκείου της Ιαπωνίας κατέλαβαν την 6η θέση μεταξύ των 57 χωρών που συμμετείχαν (National Institute for Educational Policy Research, 2010).

Προγράμματα προώθησης της χαρισματικότητας.

Ο Ιαπωνικός Οργανισμός Επιστήμης και Τεχνολογίας (Japan Science and Technology Agency, JST) είναι ένας από τους βασικούς φορείς, που είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή της πολιτικής της χώρας σχετικά με την προώθηση του τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας στην Ιαπωνία, συμπεριλαμβανομένου του Βασικού Σχεδίου Επιστήμης και Τεχνολογίας της κυβέρνησης. Ο Ιαπωνικός Οργανισμός Επιστήμης και Τεχνολογίας έχει προωθήσει διάφορα προγράμματα υποστήριξης που αποσκοπούν στην αύξηση του αριθμού

των μαθητών που αγαπούν την επιστήμη, καλλιεργώντας την χαρισματικότητα (sainou). Τα προγράμματα αυτά χωρίζονται σε προγράμματα ανάπτυξης του δυναμικού των παιδιών και σε προγράμματα ενίσχυσης κινήτρων και στάσεων των μαθητών, τα οποία εφαρμόζονται είτε στο σχολικό πλαίσιο είτε μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Αυτά τα προγράμματα αναπτύσσονται από κοινού σε συνεργασία με Πανεπιστήμια, Ερευνητικά Ιδρύματα, Σχολεία και Συμβούλια Εκπαίδευσης (Matsumura, 2016).

Τα προγράμματα που υλοποίησε ο Ιαπωνικός Οργανισμός Επιστήμης και Τεχνολογίας βασίστηκαν στην αλλαγή της νομοθεσίας της χώρας. Το 1995, η Ιαπωνία καθιέρωσε την προώθηση της επιστήμης και της τεχνολογίας ως κορυφαία πολιτική προτεραιότητα, θέσπισε τον Θεμελιώδη Νόμο για την επιστήμη και την τεχνολογία (The Science and Technology Basic Law, No. 130 of 1995), συνέταξε σχέδια και βασικές πολιτικές για την προώθηση της επιστήμης και της τεχνολογίας και άρχισε να προωθεί ενεργά τις σχετικές πολιτικές. Η Ιαπωνία ως προηγμένη τεχνολογικά χώρα είχε την προσδοκία ο λαός της να συμβάλει στην πρόοδο της επιστήμης παγκοσμίως και στην αειφόρο ανάπτυξη της τεχνολογίας και της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον βασικό νόμο του 2006, η κυβέρνηση περιέγραψε πολιτικές για την επιστήμη και την τεχνολογία που προσβλέπουν στην επόμενη δεκαετή περίοδο. Το υπουργικό συμβούλιο της Ιαπωνίας έχει μέχρι στιγμής εγκρίνει τέσσερις βασικές πολιτικές επιστήμης και τεχνολογίας. Το Τρίτο Βασικό Σχέδιο για την Επιστήμη και την Τεχνολογία (The third Science and Technology Basic Plan, The National Cabinet, 2006) πρότείνει να «αναπτυχθεί η ατομικότητα και οι ικανότητες των χαρισματικών παιδιών». Έχει ενσωματώσει τρεις κύριους στόχους:

1. Να αναπτύξει την ατομικότητα και τις ικανότητες των χαρισματικών παιδιών»
2. Να βελτιώσει το σύστημα υποστήριξης των γυμνασίων που υπογραμμίζουν την επιστήμη και τη μαθηματική εκπαίδευση και
3. Να προωθήσει τη συμμετοχή των χαρισματικών παιδιών σε διάφορους διεθνείς διαγωνισμούς επιστήμης και τεχνολογίας.

Μετά την εφαρμογή αυτών των διατάξεων εδραιώθηκε ένας νέος τρόπος εισαγωγής στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας. Οι διατάξεις, πιο συγκεκριμένα, περιελάμβαναν την αναθεώρηση των κριτηρίων αξιολόγησης των πανεπιστημιακών σπουδών, τις συγκροτήσεις ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές, που προωθήθηκαν με τη συνεργασία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της χώρας. Αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους χαρισματικούς μαθητές των Λυκείων να αποκτήσουν εκτενέστερη ακαδημαϊκή εμπειρία. Με αυτές τις διατάξεις υπήρξε για πρώτη φορά στην ιστορία της χώρας σαφής αναφορά, σε δημόσιο έγγραφο, στον όρο της χαρισματικότητας και των χαρισματικών μαθητών (sainou) (Matsumura, 2016).

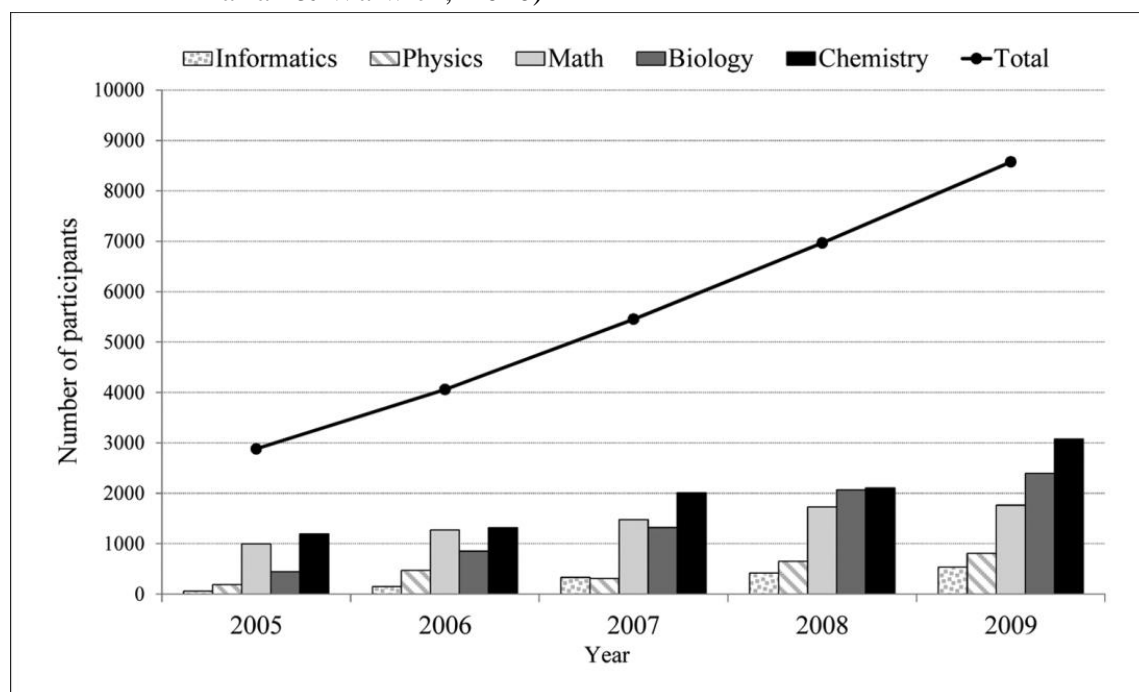
Οι νομοθετικές αλλαγές στην παιδεία συνεχίστηκαν πέντε χρόνια αργότερα όταν η Ιαπωνία προχώρησε στο Τέταρτο Βασικό Σχέδιο για την Επιστήμη και την Τεχνολογία (The fourth Science and Technology Basic Plan, The National Cabinet, 2011) δίνοντας ακόμα

μεγαλύτερη έμφαση στην ανάγκη «να καλλιεργούνται σταθερά και συστηματικά τα χαρισματικά παιδιά για να οδηγήσουν την επόμενη γενιά». Επίσης, τονίζεται πως είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν τα κατάλληλα επιστημονικά εργαλεία για τον εντοπισμό των χαρισματικών (sainou) παιδιών, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τις ικανότητες τους εντός του ιαπωνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ίδια η πολιτική ηγεσία ζήτησε με αυτόν τον τρόπο από την ιαπωνική κοινωνία να αποδεχτεί, να εντάξει και να συστηματοποιήσει μέσω των εκπαιδευτικών της ιδρυμάτων την εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων (Freeman, Raffan & Warwick, 2010).

Παρακάτω παρατίθενται τα προγράμματα που εφάρμοσε η Ιαπωνική κυβέρνηση σε συνεργασία με τον Ιαπωνικό Οργανισμό Επιστήμης και Τεχνολογίας. Η συμμετοχή αφορούσε σε μαθητές Λυκείου με υψηλές επιδόσεις στα μαθηματικά και στη φυσική. Τα προγράμματα που σχεδιάστηκαν και προωθήθηκαν είναι τα εξής:

- Το πρόγραμμα Super Science High School, το οποίο εφαρμόστηκε στο πλαίσιο των σχολείων, από το 2002.
- Το πρόγραμμα Japan Science Tournament (kagaku-nokoshien), το οποίο εφαρμόστηκε και αυτό στο πλαίσιο των σχολείων, από το 2011.
- Το πρόγραμμα Science and Technology Contest, και το πρόγραμμα Science Camp που εφαρμόστηκαν ως εξωσχολική δραστηριότητα, από το 1995.
- Το πρόγραμμα Next-Generation Scientists, από το 2008.

Στο πρόγραμμα Next-Generation Scientists, συμμετέχουν οι μαθητές Λυκείου που έχουν λάβει την πρώτη θέση στον διαγωνισμό Japan Science and Engineering Challenge το οποίο διοργανώνεται από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού, Επιστήμης και Τεχνολογίας της χώρας. (Freeman, Raffan & Warwick, 2010)



Εικ

όνα 1: οι τάσεις στον αριθμό των συμμετεχόντων στην Ιαπωνική Ολυμπιάδα Επιστήμης,

Φυσικής, Μαθηματικών, Βιολογίας, Χημείας και Πληροφορικής, από το 2005 έως το 2009 (Japan Science Olympiad Committee, 2012).

Το παραπάνω διάγραμμα δείχνει ότι κατά τη διάρκεια αυτών των πέντε χρόνων, ο συνολικός αριθμός των Ιαπώνων χαρισματικών μαθητών που συμμετείχαν σε αυτές τις εστιασμένες στον τομέα των επιστημών Ολυμπιάδες έχει τριπλασιαστεί.

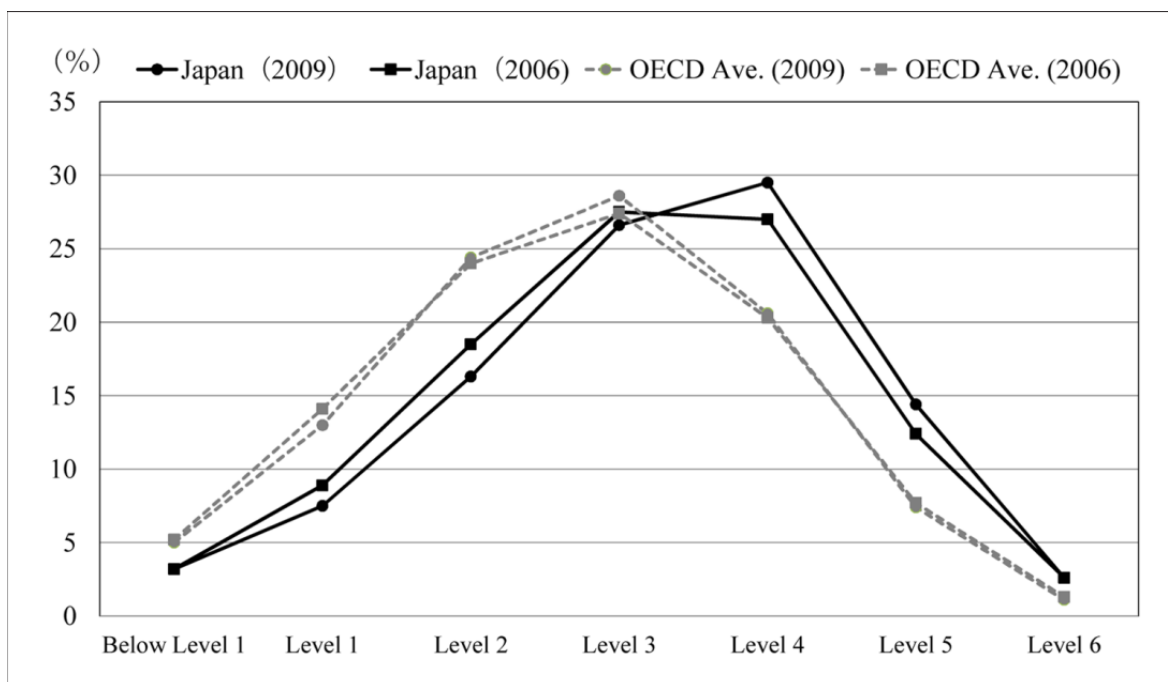
Σε συνέχεια, της προσπάθειας ανάδειξης της χαρισματικότητας στην Ιαπωνία, ο Ιαπωνικός Οργανισμός Επιστήμης και Τεχνολογίας (JST) ίδρυσε την Επιτροπή Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων (sainou) και της ανέθεσε την κατασκευή ενός μοντέλου για την καλλιέργεια της χαρισματικότητας στον τομέα της επιστήμης. Η τελική έκθεση εντόπισε τρεις στόχους (Japan Science and Technology Agency, 2010), που θα πρέπει να εστιάσει η εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων:

1. Την μεγιστοποίηση του ατομικού δυναμικού ικανοποιώντας τις ανάγκες των μαθητών, ως θεμέλιο της ανάπτυξης της χαρισματικότητας.
2. Την αναγνώριση και ανάδειξη των ατομικών ικανοτήτων.
3. Την καλλιέργεια προηγμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων σε μαθητές που έχουν υψηλό επίπεδο χαρισματικότητας.

Οι στόχοι που προαναφέρθηκαν σκόπευαν να αναπτύξουν τους στόχους που θεσπίστηκαν το 2000 από το Ιαπωνικό Νομοσχέδιο Βασικής Εκπαίδευσης. Οι στόχοι ήταν οι εξής:

1. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων του κάθε ατόμου με σεβασμό στις αξίες τους,
2. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας τους,
3. Η προώθηση της αυτονομίας και ανεξαρτησίας του ατόμου,
4. Η ενίσχυση της στάσης που θέτει την εργασία σαν βάση για την σταδιοδρομία και την ευζωία του ατόμου (ref, ιαπωνικό νομοσχέδιο).

Με βάση τους παραπάνω στόχους, η Επιτροπή Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων έκανε εμπεριστατωμένες προτάσεις προκειμένου να δοθούν ευκαιρίες ώστε να αναπτυχθεί το κατάλληλο περιβάλλον για την προώθηση της εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων (sainou) στην Ιαπωνία.



Εικόνα 2. Τα ποσοστά των μαθητών σε κάθε επίπεδο επάρκειας στον τομέα των φυσικών επιστημών στον διεθνή διαγωνισμό PISA. Δεδομένα από το Εθνικό Ινστιτούτο Έρευνας και Εκπαιδευτικής Πολιτικής (National Institute for Educational Policy Research, NIER, 2010).

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζεται η έρευνα που διεξήχθη από το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την αξιολόγηση των μαθητών. Στον πίνακα βλέπουμε την απόδοση των Ιαπώνων μαθητών το 2006 και 2009 καθώς και την απόδοση του μέσου όρου των υπόλοιπων συμμετεχόντων χωρών τις αντίστοιχες χρονιές. Στα χαμηλότερα επίπεδα 1 και 2, η Ιαπωνία βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο. Τα επίπεδα 1 και 2 αναφέρονται στην κατανόηση των επιστημονικών γνώσεων σε περιορισμένες περιπτώσεις. Στα επίπεδα 4, 5 αλλά και 6 βρίσκεται υψηλότερα από τον μέσο όρο. Το υψηλότερο επίπεδο 6 αναφέρεται στην αναγνώριση, εξήγηση και εφαρμογή των επιστημονικών γνώσεων που σχετίζονται με την επιστήμη σε σύνθετα σενάρια ζωής. Από τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται ότι οι προσπάθειες της κυβέρνησης της Ιαπωνίας έχουν πετύχει τον σκοπό τους και οι Ιάπωνες μαθητές βρίσκονται υψηλότερα στην κατάρτιση των επιστημών από ότι οι υπόλοιπες χώρες (Bugaj, 2009).

Στρατηγικές ανάπτυξης εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών

Είναι σημαντικό να λάβουμε υπ' όψιν μας το ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο της Ιαπωνίας πάνω στο οποίο δημιουργήθηκε η άποψη για τα χαρισματικά άτομα και η δημιουργία ξεχωριστής εκπαίδευσής τους. Η χώρα όλο και περισσότερο στρέφει το ενδιαφέρον της στην εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων. Αναγνωρίζει και παρέχει πλέον κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη προσανατολισμένη στις μοναδικές ικανότητες και στις διαφοροποιημένες μορφές μάθησης των χαρισματικών μαθητών. Η πρόκληση για τη

σύγχρονη Ιαπωνία είναι να δομήσει την έννοια του χαρισματικού και της εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών, μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας της (Phillipson & McCann, 2007) .

Ιάπωνες επιστήμονες έχουν προτείνει στρατηγικές ανάπτυξης χαρισματικών ατόμων μέσα στο πλαίσιο της ιαπωνικής κουλτούρας. Αρχικά, τονίστηκε πως υπάρχει η ανάγκη να επαναξιολογηθούν οι ικανότητες των μαθητών από τις πρώτες κιόλας σχολικές τάξεις. Κατά το σχεδιασμό της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των χαρισματικών προτάθηκε η παροχή ποιοτικής παιδείας που ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή από τις πρώτες κιόλας σχολικές τάξεις, εκεί όπου δημιουργούνται τα θεμέλια της μελλοντικής μάθησης των παιδιών. Θεωρήθηκε από τους Ιάπωνες ένας στόχος ζωτικής σημασίας για την επίτευξη της εθνικής τους εκπαιδευτικής πολιτικής (Johnsen, 2004).

Το δεύτερο σημείο που εστίασε η ιαπωνική επιτροπή εκπαίδευσης είναι ο σεβασμός της ατομικότητας των μαθητών και ταυτόχρονα της πολυμορφίας στην εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα, τα σημαντικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί των χαρισματικών μαθητών είναι προβλήματα, όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών, το άγχος της τελειομανίας που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τα χαρισματικά παιδιά και η χαμηλή επίδοσή τους σε τομείς που δε σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους. Απαιτείται λοιπόν μια κατάλληλη ισορροπία μεταξύ της αποτελεσματικής απόκτησης γνώσεων και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών, για την ανάδειξη των ατομικών χαρακτηριστικών, της ανεξαρτησίας, της δημιουργικότητας και της συνεργατικότητας (Johnsen, 2004).

Ως συνάρτηση των παραπάνω, θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα κατάλληλο και ισχυρό μοντέλο εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές, ώστε να διασφαλιστεί ότι τα ταλέντα τους θα καλλιεργηθούν κατάλληλα και θα μπορούν να αναπτυχθούν πλήρως, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι αυτοί οι μαθητές θα μπορέσουν να συνεισφέρουν ενεργά στην κοινωνία. Η δημιουργία και η προώθηση προγραμμάτων σπουδών και διδακτικού υλικού που εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των χαρισματικών παιδιών και η εφαρμογή διδακτικών μεθόδων και αξιολόγησης σε όλα τα μαθήματα, τους τύπους σχολείων και την εκπαίδευση είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη της χαρισματικότητας (Matsumura, 2016).

Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να λάβει υπ' όψιν του ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν κοινωνικές και συναισθηματικές ανησυχίες. Είναι απαραίτητο τα σχολεία να στελεχωθούν με τους κατάλληλους συμβούλους και εκπαιδευτικούς που θα μπορούν να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Οι Sumida, Shirahata και Kato (2010) διεξήγαγαν έρευνα, υπό τη μορφή συνεντεύξεων, σε δασκάλους από το Δημοτικό Σχολείο έως το Λύκειο οι οποίοι είχαν το ρόλο του καθοδηγητή (mentoring) σε χαρισματικούς μαθητές που κέρδισαν βραβεία σε επιστημονικούς διαγωνισμούς. Μετά από αυτές τις επιτυχίες, δημιουργήθηκε, ένα μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και έγινε προσπάθεια να προωθηθεί στα σχολεία όλης της χώρας. Το 2009, το Εθνικό Κέντρο για την Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών της Ιαπωνίας (National Center for Teachers' Development Japan) έστειλε για πρώτη φορά 14 Ιάπωνες εκπαιδευτικούς από το δημοτικό σχολείο έως το Λύκειο, στο Center for Gifted Education at the College of William and Mary για επαγγελματική κατάρτιση στην εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών.

Ένα ακόμη ζήτημα που πρέπει να εξεταστεί είναι η ανάγκη να δοθούν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ώστε να αναδείξουν τη χαρισματικότητα τους. Γι' αυτό το λόγο, η υποστήριξη των ιδιαίτερα χαρισματικών μαθητών που ανήκουν σε χαμηλή κοινωνικό-οικονομική τάξη θα πρέπει να αποτελεί σημαντική μέριμνα της χώρας. Η Sugiyama (2005) διαπίστωσε ότι στην Ιαπωνία υπάρχει μια προκατάληψη στα σχολεία που συμμετέχουν σε επιστημονικούς διαγωνισμούς και στην Ολυμπιάδα των Μαθηματικών. Πολλά παιδιά κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών της Ιαπωνίας, δεν μπορούν να αναδείξουν την χαρισματικότητα τους καθώς δεν γνωρίζουν τη διοργάνωση τέτοιων διαγωνισμών. Έτσι κρίνεται απαραίτητο να δημιουργηθούν ευκαιρίες από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να αναπτύξουν τη χαρισματικότητά τους και να λάβουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.

Ένα μοντέλο εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών δεν πρέπει μόνο να καλλιεργεί υψηλής ποιότητας επαγγελματίες, σε τομείς της επιστήμης και τεχνολογίας, αλλά και να χρησιμοποιείται ως πρότυπο εκπαίδευσης που μπορεί να βελτιώσει το γενικό εγγραμματισμό των μαθητών. Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί το επίπεδο απόδοσης των εθνικών μαθητικών διαγωνισμών, αναγνωρίζοντας και υποστηρίζοντας ενεργά την ατομικότητα, τις ικανότητες και τους τρόπους μάθησης των μαθητών που ενδιαφέρονται ουσιαστικά για την επιστήμη. Μιας τέτοιας μορφής εκπαίδευση δεν προορίζεται απλώς σαν μία κοινωνική επιλογή για την ελίτ, ούτε ως μέσο για την εκμετάλλευση της νοημοσύνης. Αντίθετα, οφείλει να συμβάλει στην καλλιέργεια συναισθηματικά και σωματικά υγιών πολιτών και στη διαμόρφωση μιας ειρηνικής και υγιούς κοινωνίας. Τα σχολεία, οι τοπικές κοινότητες και οι οικογένειες είναι απαραίτητο να συνεργαστούν για να διευκρινιστεί ο ρόλος τους για την επίτευξη του στόχου για την πρόοδο της χαρισματικής εκπαίδευσης τον 21ο αιώνα. Η Ιαπωνία οφείλει να κινηθεί προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας ουσιαστικά δημιουργικών ανθρώπων, αναγνωρίζοντας την ποικιλομορφία στην εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της χαρισματικότητας (Johnsen, 2004).

Συζήτηση

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η Ιαπωνία άρχισε να ασχολείται με την εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στις αρχές του 17ου αιώνα. Από το 1930 άρχισε να εφαρμόζει τα πρώτα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικούς, όπως είναι η μέθοδος παράλειψης και μεταπήδησης τάξεως. Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, το 1947, συγκροτήθηκε το Νέο Ενιαίο Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού, Επιστήμης και Τεχνολογίας όπου μέσω αυτού δημιουργήθηκε το πρώτο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο είναι σε εφαρμογή μέχρι και σήμερα στα δημόσια σχολεία και περιλαμβάνει κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαίδευση και των χαρισματικών μαθητών. Από το 1947 έως τα τέλη του 20ου αιώνα, η Ιαπωνία σημείωσε σημαντική πρόοδο στον τομέα της χαρισματικότητας, δημιουργώντας εξωσχολικές δομές και άτυπα εκπαιδευτικά προγράμματα απευθυνόμενα σε χαρισματικά άτομα ενώ παράλληλα έχει ψηφίσει διάφορους νόμους, κυρίως τον θεμελιώδη νόμο για την επιστήμη και την Τεχνολογία, το 1995. Όλα τα παραπάνω μέτρα οδήγησαν σε μεγάλες επιδόσεις και καινοτομίες στον τομέα των

επιστημών, όπως επιτεύγματα σε διεθνείς διαγωνισμούς και βραβεύσεις Νόμπελ. Εν τούτοις, τον 21ο παρατηρείται από τις διεθνείς κατατάξεις της χώρας μια στασιμότητα, με αποτέλεσμα άλλες χώρες να έχουν πλέον καλύτερες επιδόσεις στον τομέα των Επιστημών και της Τεχνολογίας (Matsumura, 2016).

Σήμερα, το Νέο Ενιαίο Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού, Επιστήμης και Τεχνολογίας δεν μπορεί να υποστηρίξει και να καλύψει τις σύγχρονες ανάγκες των χαρισματικών μαθητών της χώρας. Όπως φαίνεται από την σχετική νομοθεσία, η βάση του εκπαιδευτικού Ιαπωνικού συστήματος στηρίζεται στο πρώτο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο ψηφίστηκε το 1947. Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των δεκαετιών έως και σήμερα, έχουν υπάρξει πρόσθετοι νόμοι ενίσχυσης και προώθησης του εθνικού προγράμματος σπουδών, χωρίς, όμως, ξεχωριστή μέριμνα για την προώθηση της χαρισματικότητας, κατάλοιπο του Ιαπωνικού πολιτισμού και τρόπου σκέψης, ο οποίος προωθεί τη συλλογικότητα και παραβλέπει την ατομικότητα του εκάστοτε μαθητή. Μόλις το 2011, η Πολιτεία προσπάθησε να καθιερώσει κοινωνικά τόσο τον όρο “χαρισματικότητα”, όσο και τους χαρισματικούς μαθητές ως διαφορετικό εκπαιδευτικό πληθυσμό που χρήζει ιδιαίτερης εκπαιδευτικής προσέγγισης (Johnsen, 2004).

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ιαπωνία δεν λαμβάνεται ως ένας αυτοτελής τομέας του σχολικού προγράμματος σπουδών. Η χώρα συνεχίζει να εμμένει στην πολιτισμική της τοποθέτηση γύρω από την χαρισματικότητα, προβάλλοντας τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών σε μια τάξη, αντί των ατομικών αναγκών του εκάστοτε μαθητή. Ωστόσο, τα συμπεράσματα αυτά προέρχονται από ανασκόπηση περιορισμένης βιβλιογραφίας, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για την εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών έχει πραγματοποιηθεί στην Ιαπωνική γλώσσα. Τέλος, συνιστάται επίσης μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων κι άλλων χωρών της Ανατολικής Ασίας με μεγάλη τεχνολογική και επιστημονική γνώση αντίστοιχη της Ιαπωνίας, ώστε να παρατηρηθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ χωρών με παρόμοιο πολιτισμικό υπόβαθρο.

Βιβλιογραφία

- Παπαδάτος, Γ. (2018). *Ο φόβος της Αριστείας*. Δημοκρατία & Εκπαίδευση Χαρισματικών. Εκδόσεις, Gutenberg, Αθήνα.
- Bugaj, S. J. (2009). Governmental reform and education for the gifted in Japan: A current analysis. *Gifted and Talented International*, 24(2), 131-138.
- Maksić, S., & Iwasaki, K. (2009). Perfectionism of academically gifted primary school students: The case of Japan. *Gifted and Talented International*, 24(2), 51-60.
- Cooper, E. (1999). A reflection: The Japanese approach to gifted and talented students. *Gifted Child Today*, 22(2), 18-21.
- National Institute for Educational Policy Research. (Ed.). (2005). TIMSS 2003 in science: Report on Trends in International Math and Science Study 2003. Tokyo, Japan: Gyosei.
- National Institute for Educational Policy Research. (Ed.). (2010). Knowledge and skills for life: Report of OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2009. Tokyo, Japan: Akashi-Shoten.
- The National Cabinet. (2006). The third stage of basic plans for science and technology. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/honbun.pdf>
- The National Cabinet. (2011). The fourth stage of basic plans for science and technology. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/4honbun.pdf>
- Aso, M., & Iwanaga, M. (1997). Education for the creative talent.
- Matsumura, N. (2016). Virtual gifted education in Japan. *Gifted education in Asia: Problems and prospects*, 121-146.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). Education of the Gifted and Talented.
- Japan's Basic Education Act. (2000). Act number 120. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf
- Japan Science and Technology Agency. (2010). Blooming the eminent gifts for future innovation in science & technology. Final report of the Gifted Education Subcommittee. Retrieved from http://rikashien.jst.go.jp/highschool/cpse_report_008.pdf
- Japan Science Olympiad Committee (2012). Number of participants in Japan Science Olympiad. Retrieved from <http://www.jsoc-top.jp/03soc/oubosuu.htm>
- Johnsen, S. K. (2004). Definitions, models, and characteristics of gifted students. *Identifying gifted students: A practical guide*, 1-21.
- Phillipson, N. S., & McCann, M. (2007). *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.

National Association for Gifted Children. (2007). *State of the states in gifted education 2006- 2007*. Washington, DC: Author

National Institute of Science and Technology Policy. (2010). *Analytical report for 2009 Expert Survey on Japanese Science and Technology System and Science and Technology Activities by Fields*. Tokyo, Japan: Author

Kaske, E.,. (2006). Cultural Identity, Education, and Language Politics in China and Japan, 1870–1920. *The Study of Language and the Politics of Community in Global Context*, 215-256.

Freeman, J., Raffan, J., & Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents: An international survey*. CfBT.

Shinmura, I. (2008). *Kojien* (6th ed.). Tokyo, Japan: Iwanami Shoten.

Sumida, M., Shirahata, A., & Kato, T. (2010). Development of science teacher training program for the gifted. 1: Model of thinking and behaviors of science teachers of science contest winner students (pp. 355-356). In *Proceedings of the 34th Annual Conference of Japan Society for Science Education*, Japan.

Sugiyama, Y. (2005). *Mothers of mathematics Olympiad students*. Tokyo, Japan: Sho-gakukan