

Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2014, No 2 (2014)

4th Conference Proceedings

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

4^Ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
20 - 22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα

Μπαστέα Αγγελική

ΑΘΗΝΑ

Δημιουργία Θεατρικής Ομάδας ΑΜΕΑ: Το παράδειγμα του Δήμου Πετρούπολης

Κατίνα-Ευαγγελία Κυριάκου

Γυμνάστρια Ειδικής Φυσικής Αγωγής, M.Sc Γνωσιακής Επιστήμης

Τμήμα ΑΜΕΑ Δήμου Πετρούπολης

e-mail: kekyriakou@gmail.com

Περίληψη:

Στην εισήγηση γίνεται αναφορά της παιδαγωγικής αξίας της δραματικής τέχνης στην ολοκληρωμένη καλλιέργεια των ατόμων σε όλες τις βαθμίδες και σε όλες τις κατηγορίες της εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης). Θα παρουσιαστούν τα στάδια-βήματα που ακολουθήθηκαν στο Τμήμα Ατόμων Με Ειδικές Ανάγκες (ΑΜΕΑ) του Δήμου Πετρούπολης ώστε να δημιουργηθεί μια θεατρική ομάδα από όλα τα μέλη της. Θα γίνει αναφορά στη δημιουργία του θεατρικού έργου που γράφτηκε πάνω στα συγκεκριμένα άτομα ώστε να είναι απόλυτα προσαρμοσμένο στις ικανότητές τους, αλλά και στον τρόπο που εισήχθησαν οι εθελοντές στη διαδικασία της παράστασης. Τέλος θα επισημανθεί η καθοριστική σημασία που έχει η «προσαρμογή» του έργου στο τελικό αποτέλεσμα, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από τον μεγάλο αριθμό συμμετοχής ΑΜΕΑ πάνω στη σκηνή κατά την υλοποίηση της παράστασης. Η παράσταση, συνδύασε την τέχνη του θεάτρου, του χορού και της μουσικής με σκοπό να τονίσει την ανάγκη έκφρασης των παιδιών επικεντρώνοντας σε δύο κύρια στοιχεία: (i) Το κοινωνικό μήνυμα της ισότητας και (ii) στην ανάδειξη της εσφαλμένης βεβαιότητας του δεδομένου στη ζωή των ανθρώπων.

Λέξεις Κλειδιά: δραματική τέχνη, θεατρική ομάδα ΑΜΕΑ, προσαρμογή

Abstract:

The paper addresses the educational value of drama in the complete refinement of people at all levels of education and at all categories of education (general and special education). There will be a presentation of the steps the Department of People With Disabilities of the Municipality of Petroupolis followed to create a theatrical group for all its members. Reference will be made about the creation of a play written based on

the members of the group in order to be perfectly adapted to their abilities, but also about the way in which volunteers were introduced to the process of the play. Finally the crucial importance of adaptation to reach the final result will be pointed out, which was confirmed by the large number of participants from the group during the performance. The theatrical play, combined the art of drama, dance and music in order to emphasize the need of expression the group has focusing on two main elements: (i) The social message of equality and (ii) to highlight the false conception people have about the certainty in their life.

Keywords: drama, theatrical group of people with disabilities, adaptation

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία η δραματική τέχνη αποτελεί μία νέα παιδαγωγική μέθοδο σε όλες τις βαθμίδες και σε όλες τις κατηγορίες της εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) ενώ σε αρκετές χώρες του σύγχρονου κόσμου τονίζεται η αξία της εκπαίδευσης των τεχνών στην σφαιρική καλλιέργεια των παιδιών όπως π.χ. στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την επιθεώρηση των σχολείων της Αγγλίας στο οποίο αναφέρεται καθαρά η εκπαιδευτική αξία των τεχνών στην κατανόηση του κόσμου και στην κατανόηση των ικανοτήτων που έχει το ίδιο το άτομο (OFSTED (1992)). Ταυτόχρονα στο χώρο της ειδικής αγωγής, παρατηρείται έντονα η παρουσία της θεραπείας μέσω της τέχνης (art therapy) και πιο συγκεκριμένα της δραματοθεραπείας ή θεραπείας μέσω της δραματικής τέχνης η οποία μάλιστα αναπτύσσεται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα.

Κάθε άνθρωπος καθρεφτίζει τη μοναδική του σχέση με το περιβάλλον και χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδρασή του με όλα τα ερεθίσματα που φτάνουν στην αντίληψή του. Κάθε επαφή με τις τέχνες τεκμηριωμένα επηρεάζει την εξέλιξη και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς μας γιατί η τέχνη αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και η δημιουργικότητα φέρνει την ανανέωση και κάθε ανανέωση μας εξελίσσει σαν προσωπικότητες. Η τέχνη σε κάθε της μορφή όταν χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό μέσο μπορεί να επηρεάσει το νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο του ατόμου μέσα από την πραγματικά τεράστια γκάμα ερεθισμάτων που δίνει στον άνθρωπο για να τα επεξεργαστεί και να τα κάνει κτήμα του διεγείροντας ταυτόχρονα όλες τις αισθήσεις του. Η δραματική τέχνη μέσα από τις ασκήσεις, τις τεχνικές και τα βοηθήματα που δίνει ως εργαλεία στον εκπαιδευτικό, ουσιαστικά στοχεύει στον δυναμικό τρόπο κατανόησης του εαυτού μας και τις σχέσεις μας με τους συνανθρώπους μας. Πολυάριθμες έρευνες (Heathcote, D. (1985), Heathcote, D. (1985), Weber, K. (1978)) έχουν δείξει ότι ιδιαίτερα η επαφή των ατόμων με ειδικές ανάγκες με την δραματική τέχνη είναι εξαιρετική εμπειρία και αποδεικνύεται ότι τα

άτομα με ειδικές ανάγκες όπως και όλοι μας εξάλλου έχουν τεράστια ανάγκη να εκφραστούν ελεύθερα και να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους με απλό και άμεσο τρόπο που η δραματική τέχνη επιτυγχάνει ως πολύτιμη εργαλειοθήκη επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Οι τέχνες εξάλλου λειτουργούν ως γέφυρα πολιτισμού μεταξύ κοινωνιών ενεργοποιώντας μία υπέροχη δυναμική συσπείρωσης.

Όλες οι μορφές τέχνης είναι απλοί τρόποι βιωματικής εκμάθησης και ειδικότερα η δραματική τέχνη δίνει τη δυνατότητα στον καθένα μας να σχηματοποιήσει συναισθήματα, βιώματα και προσδοκίες και να τις παρουσιάσει στο περιβάλλον με μία ελευθερία και μία αμεσότητα που μόνο η τέχνη μπορεί να δώσει. Η δραματική τέχνη πιο συγκεκριμένα καλλιεργεί τη φαντασία, την παρατηρητικότητα, τη δημιουργικότητα, το θάρρος, την αυτοπεποίθηση, την ανεξαρτησία και δίνει διέξοδο στον χείμαρρο συναισθημάτων και σκέψεων που υπάρχουν στον καθένα μας αλλά κυρίως στα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα οποία, λόγω συνθηκών, σπανίως έχουν την ικανότητα, το κίνητρο και την ευκαιρία να εξωτερικεύσουν τον πλούσιο ψυχικό τους κόσμο. Η απουσία σωστού ή λάθους στην τέχνη απαλλάσσει το άτομο από το άγχος της πίεσης, της έκθεσης, της ένοχης, της ντροπής ή της επίδοσης καθώς δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες, συντελεστές και περιορισμοί ενώ αγκαλιάζει κάθε προσπάθεια με την ίδια λυτρωτική ελευθερία έκφρασης και αποδοχής.

Οι διαδικασίες που συντελούνται στην εκπαίδευση μέσα από τη δραματική τέχνη και την δραματοθεραπεία σύμφωνα με τον Jennings ,S. (1973) είναι οι εξής:

1. Δημιουργική-Εκφραστική διαδικασία που αποτελεί πολύ σημαντική διαδικασία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες αφού ωθούνται μέσα από τη Δ.Τ στην ανάπτυξη τόσο της δημιουργικότητας τους όσο και της επικοινωνιακής τους ικανότητας (λεκτικής και μη λεκτικής) με το περιβάλλον που τα περιβάλλει.
2. Εργασίες και Δεξιότητες, κατά την διαδικασία αυτή οι ειδικές ομάδες μέσα από τη Δραματική Τέχνη και τα εκπαιδευτικά εργαλεία, τα παιχνίδια και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται αναπτύσσουν ποικιλόμορφες κοινωνικές δεξιότητες.
3. Ενδοσκοπήση- αυτοαναγνώριση, κατά την διαδικασία αυτή τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν μέσα από την Δ.Τ. να εξερευνήσουν τις δυνατότητες του εαυτού τους και τις πτυχές της προσωπικής τους ταυτότητας δυναμώνοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτογνωσία τους ως προς τα όρια των δυνατοτήτων τους.

2. Το τμήμα ΑΜΕΑ του Δήμου Πετρούπολης

Στο Δήμο Πετρούπολης λειτουργεί από το 1999 πρόγραμμα Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (τμήμα ΑΜΕΑ) που ενώ ξεκίνησε με 20 αθλητές σήμερα αριθμεί περισσότερα από 50 μέλη ηλικίας από 5 ετών και άνω. Πρωταρχικός στόχος του

τμήματος είναι η ασφαλής, ευχάριστη και δημιουργική απασχόληση των ΑΜΕΑ του δήμου σε αθλητικές, πολιτιστικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες. Απευθύνεται σε άτομα που παρουσιάζουν εκ γενετής ή επίκτητα περιορισμούς σωματικής ή πνευματικής προέλευσης (νοητική στέρηση, φάσμα του αυτισμού, προβλήματα όρασης, προβλήματα ακοής, ψυχασθένειες, σύνδρομο Down, κινητικά προβλήματα, σκλήρυνση κατά πλάκας κ.α) ενώ η συμμετοχή είναι δωρεάν για όλες τις παρακάτω δραστηριότητες του τμήματος:

- Πρωινό Πρόγραμμα-Λέσχη ΑΜΕΑ "Πάμε Μαζί"
- Boccia & Balls
- Βασική γυμναστική και ασκήσεις σωματικής έκφρασης
- Κολύμβηση (μικρά ομαδικά τμήματα)
- Ομάδα Παραδοσιακών Χορών
- Ομάδα Μουσικής (Χορωδία)
- Bowling
- Τμήμα Μουσικής Προπαιδείας
- Μπάσκετ, Βόλεϊ (πρωινό πρόγραμμα)
- Πεζοπορία
- Άσκηση στο γυμναστήριο ανδρών-γυναικών του Δήμου
- Παιδαγωγικά παιχνίδια και κατασκευές (πρωινό πρόγραμμα)
- Προσαρμοσμένες Ρίψεις(πρωινό πρόγραμμα)
- Δρόμους (μικρές ειδικά προσαρμοσμένες αποστάσεις)
- Οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων- Εξωτερικά Προγράμματα
- Γνωριμία με Ολυμπιακά και Παραολυμπιακά αθλήματα
- Δανειστική Βιβλιοθήκη και μουσικών cd της Λέσχης ΑΜΕΑ "Πάμε Μαζί στο Διάβασμα"

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του τμήματος ΑΜΕΑ είναι:

- Προώθηση και ενίσχυση της κινητικής και πνευματικής εξέλιξης.
- Ανάπτυξη βασικών κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

- Βελτίωση της φυσικής κατάστασης καθώς και της αδρής και της λεπτής κινητικότητας.
- Άσκηση αισθητηριακών λειτουργιών.
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και υπερνίκηση των αναστολών.
- Κοινωνικοποίηση των αθλητών και προώθηση της κοινωνικής αποδοχής της διαφορετικότητας και της αναπηρίας.

Αναγνωρίζοντας τα προαναφερόμενα επιστημονικά δεδομένα για την αξία της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση των Ατόμων με ειδικές Ανάγκες αποφασίστηκε η δημιουργία της Θεατρικής Ομάδας ΑΜΕΑ του Δήμου Πετρούπολης με στόχο την συμμετοχή του τμήματος στο μεγάλο σχολικό θεσμό του δήμου το “Φεστιβάλ Μαθητικής Δημιουργίας του Δήμου Πετρούπολης” στο οποίο συμμετέχουν κάθε χρόνο θεατρικές ομάδες από όλα σχεδόν τα σχολεία της Πετρούπολης. Λαμβάνοντας υπ’ όψιν την πραγματική αγάπη των μελών του τμήματος ΑΜΕΑ για όλες τις μορφές τέχνης και συνεχίζοντας την προσπάθεια του τμήματος να συμμετέχει ισάξια σε όσο το δυνατόν περισσότερες δημοτικές εκδηλώσεις γίνεται τέθηκε στον προγραμματισμό των δράσεων μια θεατρική παράσταση. Βασικός σκοπός της ομάδας είναι να εξελίσσεται διαρκώς και να ακολουθεί τις εξελίξεις στον χώρο της ειδικής αγωγής αλλά και την πρόοδο των ίδιων των μελών της. Έτσι ξεκίνησε η χρονοβόρα αναζήτηση ενός κατάλληλου, προσαρμόσιμου και λειτουργικού θεατρικού έργου που θα ταίριαζε σε όλα τα παιδιά της ομάδας και θα κατέληγε στο συγκεκριμένο κοινωνικό μήνυμα της ισότητας και της αποδοχής της διαφορετικότητας που είχε σκοπό η ομάδα να επικοινωνήσει στους θεατές.

3. Η επιλογή του έργου

Το θεατρικό έργο μιας μεγάλης ομάδας ΑΜΕΑ πρέπει να επιλεγεί με βάση τις ικανότητες, τα γούστα και τις ανάγκες των παιδιών και όχι βάση των προσωπικών προτιμήσεων των εκπαιδευτικών. Το θεατρικό έργο πρέπει να χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό εργαλείο με συγκεκριμένα παιδαγωγικά κριτήρια και φυσικά το ίδιο ισχύει για όλες τις μορφές τέχνης που θα συνυπάρχουν σε μία θεατρική παράσταση, όπως, για παράδειγμα, οι μουσικές μελωδίες, τα τραγούδια ή οι χορογραφίες που θα χρησιμοποιηθούν στην συγκεκριμένη παράσταση. Πάντα γνώμονας στην επιλογή μας είναι το συγκεκριμένο επίπεδο, οι ικανότητες, τα ιδιαίτερα ταλέντα ή οι ιδιαίτερες αδυναμίες που μπορεί να έχουν τα μέλη της ομάδας μας. Πρέπει να δημιουργηθούν ομάδες ρόλων όπου τα παιδιά θα χωρίζονται σε ισάξιας δυναμικότητας ομάδες και στις όποιες θα υπάρχει ένα μέλος ΑΜΕΑ που σαν πιο έμπειρο θα μπορεί να βοηθήσει την ομάδα του. Πρέπει να επιλέγουμε θέματα που γνωρίζουν τα παιδιά και για τα οποία μπορούν να συλλέξουν τα ίδια πληροφορίες, εικόνες ακόμα και αντικείμενα για τα σκηνικά της παράστασης ή ιδέες για τα κοστούμια τους καθώς και όποια κινητικά και φωνητικά μοτίβα- ιδέες θελήσουν να χρησιμοποιήσουν για τους ρόλους τους. Το

ιδανικό, φυσικά, είναι να μπορούν τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες να επιλέγουν το θέμα της παράστασης ή το ρόλο που προτιμούν να έχουν σε αυτό έτσι ώστε να έχουν και το κίνητρο και την χαρά της ελευθερίας των επιλογών. Τον ρόλο τους πρέπει να τον κάνουν κτήμα τους, να τον καταλαβαίνουν και να συμφωνούν με την επιλογή τους για αυτόν τον συγκεκριμένο ρόλο. Είναι πολύ δύσκολο να εξηγήσει κανείς σε ένα άτομο π.χ. με νοητική καθυστέρηση ότι πρέπει να κάνει πάνω στη σκηνή κάτι που προστάζει ο ρόλος του αλλά με το οποίο όμως δε νιώθει άνετα και, κυρίως, δε συμφωνεί. Εάν ο εκπαιδευτικός πιέσει και παρέμβει περισσότερο σε τέτοια περίπτωση υπάρχει σοβαρή πιθανότητα άθελα του να ισοπεδώσει τη δημιουργικότητα του παιδιού και να μηδενίσει τη διάθεσή του για συμμετοχή στην παράσταση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να συντονίζει και να εμψυχώνει την ομάδα λειτουργώντας ως εντοχιστρωτής των παιδιών πάνω στη σκηνή. Οι διάλογοι μεταξύ των μελών της θεατρικής ομάδας πρέπει να είναι απλοί και φυσικοί βασισμένοι στον συγκεκριμένο τρόπο έκφρασης του κάθε παιδιού και να σέβονται ακόμα και τον τόνο ή την ένταση της φωνής τους π.χ. αν ένα παιδί μιλάει πολύ δυνατά από φυσικού του μπορεί να είναι π.χ. ο ρόλος του ντελάλη στην παράσταση ή ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει μπορεί να γίνει π.χ. ο ρόλος του φωτογράφου στην πόλη ή να συμμετέχει στην ομάδα των μουσικών.

Τα στάδια που ακολουθήθηκαν κατά την πρώτη φάση της δημιουργίας της θεατρικής ομάδας ήταν:

- Συζήτηση με όλα τα μέλη της ομάδας, εξηγώντας τον στόχο αυτής της προσπάθειας δηλ. να παρουσιάσουμε μία θεατρική παράσταση στο θέατρο Πέτρας. Όπως ήταν αναμενόμενο όλα τα παιδιά συμφώνησαν με χαρά γιατί πραγματικά έχουν την ανάγκη της καλλιτεχνικής δημιουργίας.
- Συζήτηση με όλους τους γονείς/κηδεμόνες. Είναι πολύ σημαντικό να ενημερώνονται και να συμφωνούν οι οικογένειες των μελών. Στα άτομα που έχουν π.χ νοητική καθυστέρηση είναι απαραίτητο να συμφωνήσουν οι γονείς τόσο για την παράσταση όσο και για τις πολυάριθμες πρόβες καθώς εκείνοι έχουν την αποκλειστική ευθύνη της μεταφοράς και της συμμετοχής των παιδιών τους.
- Έρευνα για την εύρεση του κατάλληλου θεατρικού έργου που να ανταποκρίνεται στα προαναφερόμενα κριτήρια. Μελετήθηκαν πολλά θεατρικά έργα αλλά τελικά δεν βρέθηκε το κατάλληλο έργο για την πολυάριθμη ομάδα μας. Η μοναδική λύση ήταν η συγγραφή πρωτότυπου έργου βασισμένο και γραμμένο πάνω στα συγκεκριμένα άτομα με ειδικές ανάγκες ώστε να μην αποκλειστεί κανένα μέλος από την παράσταση. Όλοι οι ρόλοι και όλοι οι διάλογοι της παράστασης γραφτήκαν αφού πρώτα ρωτήθηκε το κάθε μέλος τι επάγγελμα θα ήθελε να κάνει στην πόλη που διαδραματίζεται η πλοκή του έργου και στην συνέχεια σε όλα τα παιδιά αναλύθηκε όλο το

έργο και η πλοκή του με απλό και κατανοητό τρόπο. Η πλειοψηφία των μελών της ειδικής ομάδας του δήμου έχει νοητική καθυστέρηση και καθότι οι απαιτήσεις της πλοκής του έργου σε αρκετά σημεία της παράστασης απαιτούσε την παρουσία πάνω στην σκηνή ακόμα και 30 ατόμων ζητήθηκε βοήθεια και συνδρομή από τις τοπικές θεατρικές ομάδες ώστε να λειτουργούν οι ηθοποιοί σαν ρυθμιστές της ομάδας πάνω στην σκηνή και να διευκολύνουν τους διαλόγους, τις χορογραφίες ή τα δρώμενα. Η παρουσία των εθελοντών στην παράσταση εκτός από υποστηρικτική ήταν και μία ευχάριστη ανανέωση για την ειδική ομάδα που είναι πάντα φιλόξενη και χαρούμενη με καινούργιες συνεργασίες. Η δυναμική της ομάδας καθόρισε επίσης τα σκηνικά, τα κουστούμια και το στήσιμο της δράσης πάνω στην σκηνή. Οι δυσκολίες στην συγκεκριμένη προσπάθεια είναι ότι μία μεγάλη σε χρονική διάρκεια παράσταση με άτομα με ειδικές ανάγκες απαιτεί πολύ οργάνωση και συστηματικότητα ώστε να υπάρχει για όλα τα σημαντικά σημεία της παράστασης εναλλακτική λύση σε περίπτωση που κάποιο παιδί δεν μπορέσει ή δεν θελήσει να παίξει. Επίσης πρέπει να γίνει μελέτη αντιμετώπισης (όσο γίνεται) των απρόβλεπτων αντιδράσεων του μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων της ομάδας κατά την διάρκεια της παράστασης. Η μεγάλη ομάδα ατόμων στην παράσταση φέρνει δυσκολίες οργάνωσης του χώρου και του χρόνου στο θέατρο αλλά κυρίως δημιουργεί δυσκολία στον προγραμματισμό των προβών γιατί είναι πραγματικά αναγκαίο να γίνουν πάρα πολλές πρόβες ώστε η ομάδα να έχει κάνει κτήμα της το έργο και να μηδενιστεί η πιθανότητα άγχους. Οι εθελοντές είναι ένας ακόμα αστάθμητος παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη γιατί ο εθελοντής έρχεται με την αγνή πρόθεση να προσφέρει στήριξη και βοήθεια αφιλοκερδώς έτσι δεν μπορεί κανείς να απαιτεί από έναν εθελοντή πολύ χρόνο ή περισσότερη προσπάθεια. Η δέσμευση του απέναντι στην ομάδα είναι αποκλειστικά και μόνο η καλή του διάθεση για εθελοντική εργασία.

4. Περίληψη της παράστασης - Αποτίμηση

Η παράσταση η οποία παρουσιάστηκε στις 29 Μαΐου 2013 στο Θέατρο Πέτρας είχε τίτλο “Τα αυτιά που ακούγανε διαφορετικά” (σενάριο Κωνσταντίνα Φαράντου, Κατίνα-Ευαγγελία Κυριάκου). Η σύνοψη της υπόθεσης του έργου έχει ως εξής:

Σε μια συνηθισμένη πόλη όπου όλα κυλούν ήρεμα και σταθερά μετά από μια παράξενη νυχτερινή καταιγίδα όλα αλλάζουν και κάποιοι κάτοικοι αποκτούν τεράστια αυτιά. Η ζωή τους και η εμφάνιση τους δεν θα είναι ποτέ πια η ίδια. Μετά τον αρχικό πανικό, τον τρόμο και την ντροπή τους, αποφασίζουν να αποδεχτούν τα νέα τους αυτιά, να τα αγαπήσουν. Η ζωή μας έχει πάντα ανατροπές και εκπλήξεις. Τίποτα δεν είναι δεδομένο και τίποτα δεν πρέπει να θεωρούμε δεδομένο. Κυρίως το μήνυμα της ειδικής ομάδας είναι ότι ζωή πρέπει να συνεχίζεται ότι και να μας συμβαίνει. Όλοι είμαστε ίσοι και στα εύκολα και στα δύσκολα της ζωής.

Το αποτέλεσμα της προσπάθειας ήταν πολύ θετικό και ελπιδοφόρο γιατί ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν μεγάλος ενώ ήταν πολύ θετικές οι αντιδράσεις από τις οικογένειες των μελών του τμήματος καθώς και από τους θεατές. Επίσης έγιναν προτάσεις για νέες συνεργασίες και επανάληψη της συγκεκριμένης παράστασης σε άλλα θέατρα. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα είναι ότι αποδείχθηκε εφικτό για την ομάδα μας να ανεβάσει μια μεγάλη σε διάρκεια και απαιτήσεις παράσταση στο θέατρο Πέτρας.

Η δραματική τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδος και παιδαγωγικό εργαλείο στην ειδική αγωγή και η πραγματοποίηση μίας απαιτητικής θεατρικής παράστασης από μία πολυπληθής ομάδα ΑΜΕΑ δημιούργησαν νέα προοπτική στην ομάδα ΑΜΕΑ ενώ επικοινωνήσαν με τον πιο δυνατό και άμεσο τρόπο το δικαίωμα στην πραγματική αποδοχή με σεβασμό.

Αναφορές:

Clark,E. Moustakas, Cereta Perry (1986). *Παιδαγωγική της Ελευθερίας*, Ταμασός.

Heathcote, D. (1985). *Collected Writings on Education and Drama*, London, Hutchinson.

Heathcote, D (ed. Wagner B.J.). (1985). *Drama as a Learning Medium*, Washington National Education Association.

Jennings, S.(1990). *Dramatherapy with Families, Groups and Individuals*. London, J. Kingsley Publishers.

OFSTED. (1992). *Framework for the Inspection of Schools*, London, OFSTED

Weber, K.(1978). *Yes they can!* Oxford University press.

Κοντογιάννη , Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα.

Μπουσκάλια, Λ. (1993). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και οι Γονείς τους*, Εκδόσεις Γλάρος.

Φαράντου, Κ., Κυριάκου, Κ. Ε. (2013). *Θεάτρικο: Τα αυτιά που ακούγανε διαφορετικά*.

Χαραλάμπους, Α. (2003). *Μουσικά Παιχνίδια στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, Ατραπός.

Ο εθελοντισμός στην ειδική αγωγή και η λειτουργία του εργαστηρίου
εικαστικών ΑΜΕΑ στο Δήμο Πετρούπολης
Φαράντου Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ18, Γραφικών Τεχνών (Εθελόντρια)
e-mail:konstantina64@gmail.com

Περίληψη

Η σχετική συζήτηση αφορά ένα σύνολο θεματικών όπως:

- 1) Σκέψεις και κίνητρα όσον αφορά τον εθελοντισμό σε προγράμματα ειδικής αγωγής.
- 2) Η συμβολή των εικαστικών τεχνών στη διατήρηση μιας ολιστικής εικόνας των ατόμων με αναπηρία ως “πλήρη πρόσωπα” έναντι α) των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των κατηγοριών των ποικίλων βλαβών της υγείας ή/και β) των περιοριστικών - συχνά στερεοτυπικών - κοινωνικών αποδόσεων γι αυτές.
- 3) Εκπαιδευτικό υλικό και μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο εργαστήριο εικαστικών τεχνών του Δήμου Πετρούπολης σε σχέση με τα διεξαγόμενα προγράμματα ειδικής αγωγής.
- 4) Η έννοια της “φυσιολογικότητας” ως κοινωνικά κατασκευασμένος όρος αξίας και το ζήτημα της αποδοχής της “διαφορετικότητας”.
- 5) “Επιβαλλόμενα εμπόδια”: Οι επιπτώσεις της εσωτερίκευσης της “κανονικότητας” από τα άτομα με αναπηρία και το στενό τους περιβάλλον.
- 6) Το ζήτημα της ενδυνάμωσης: Η κατανόηση, διεύρυνση και αξιοποίηση της συμβολοποίησης της εμπειρίας των ατόμων με αναπηρία μέσω καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων.
- 7) Η ανάγκη αποτελεσματικής παρέμβασης και υποστήριξης των οικογενειών με ανάπηρα παιδιά.
- 8) Ο εθελοντισμός ως αμφίδρομη σχέση οφέλους μεταξύ παρόχου φροντίδας και αποδέκτη.

Λέξεις κλειδιά: Εθελοντισμός, ειδική αγωγή, εικαστικές τέχνες, αποδοχή, διαφορετικότητα, ενδυνάμωση.

Abstract

The relevant discussion concerns a number of topics such as:

- 1) Thoughts and motivations about volunteering regarding special education programs.
- 2) The contribution of visual arts in preserving a holistic image of the disabled as “full persons” against a) the specific characteristics of each category of impairments or/and b) the deteriorating - often stereotypical - societal attributions.
- 3) Educational material as well as methods utilized in the lab of visual arts at the Municipality of Petroupolis for special education purposes.

- 4) The concept of “normality” as a socially constructed worth of value and the issue of the acceptance of “diversity”.
- 5) “Imposed barriers”: The effects of “ablism’s” internalization from the disabled or/and their “close” others.
- 6) The issue of empowerment: Understanding, enhancing and appreciating the signification of disabled persons’ lived experience through their artistic performance and practices.
- 7) The need for effective intervention and support for families with disabled children.
- 8) Voluntarism as reciprocally beneficial relationship between care provider and receiver.

Keywords: Voluntary services, special education, visual arts, acceptance, diversity, empowerment.

Λόγοι που ωθούν τον άνθρωπο να γίνει εθελοντής στην ειδική Αγωγή

Θα ήθελα να ξεκινήσω την εισήγησή μου θέτοντας μία ερώτηση. Ποιο κίνητρο ωθεί κάποιον να μπει στην διαδικασία του εθελοντισμού στην ειδική Αγωγή; Τι έχει να κερδίσει; Επειδή πάντα κερδίζει. Το κέρδος είναι πολλαπλό της προσφοράς κι αυτό αποτελεί και βιωματική συνειδητοποίηση, αφού εργάζομαι ως εθελόντρια στο εργαστήριο εικαστικών του τμήματος ΑΜΕΑ του δήμου Πετρούπολης, τα τελευταία τέσσερα χρόνια της ζωής μου. Ένας λόγος που ωθεί κάποιον στον εθελοντισμό στο χώρο των ΑΜΕΑ, είναι η διεύρυνση των δυνατοτήτων των παιδιών με Νοητική Υστέρηση, σύνδρομο down ή αυτισμό, αφού δυστυχώς στη χώρα μας, ο συγκεκριμένος χώρος υποχρηματοδοτείται και υποστελεχώνεται. Για κάποιους λοιπόν γίνεται κίνητρο, η ενίσχυση των ατόμων αυτών. Πηγή εθελοντών αποτελούν επίσης οι φοιτητές και επαγγελματίες, από τον χώρο της υγείας, οι οποίοι χρειάζεται να εμβαπτιστούν στα χαρακτηριστικά του χώρου των ΑΜΕΑ. Προσφέρουν έτσι εθελοντικές εργασίες, αποκομίζοντας παράλληλα πολύτιμη εμπειρία και γνώση. Υπάρχουν ακόμα κι αυτοί, που θέλουν να αξιοποιούν τον χρόνο τους δημιουργικά, προσφέροντας σημαντικό έργο για μεγάλα χρονικά διαστήματα, αφού η αμοιβή που παίρνουν από τις αγκαλιές και τα χαμόγελα των παιδιών είναι ανεκτίμητη. Τέλος φέρνοντας ως παράδειγμα εμένα, αυτό που στάθηκε αρχικά ως αφορμή να αναμειχθώ με την ιδιαίτερη ομάδα των ΑΜΕΑ, ήταν η προσωπική μου εμπλοκή με την αναπηρία. Πάσχω από ΣΚΠ. Συνταξιοδοτήθηκα πρόωρα από τον χώρο της εκπαίδευσης και η αγάπη μου για τα παιδιά, ένοιωθα ότι δεν κορέστηκε ικανοποιητικά. Είχα την τύχη να συναντηθώ με την υπεύθυνη του τμήματος ΑΜΕΑ Πετρούπολης, Κυριάκου Κατερίνα και να μου κάνει την πρόταση να συμμετάσχω ως εθελόντρια στο τμήμα. Η περιπέτεια της υγείας μου με βοήθησε να καταλάβω από πολύ νωρίς, ότι οι άνθρωποι με αναπηρίες εμποδίζονται, επειδή η μέριμνα αφορά την στοιχειώδη και πραγματιστική εκπαίδευση κυρίως. Η τέχνη που αποτελεί αντικείμενο της εκπαίδευσής μου, αντιλαμβάνεται κάποιος ότι στον ιδιαίτερο χώρο των ΑΜΕΑ, είναι πολυτέλεια.

Τα εικαστικά ως μέσο έκφρασης των ΑΜΕΑ

Εντούτοις τα εικαστικά είναι ένας τρόπος, να εκφράζουν τα παιδιά τα συναισθήματά τους και να αποτυπώνουν την πραγματικότητά τους. Μέσα στα πλαίσια της

κατηγοριοποίησης, το άτομο χάνεται και αναδεικνύεται η κατηγορία. Δηλαδή υπάρχουν τα άτομα με ΝΥ, ή τα άτομα με σύνδρομο down, ή τα αυτιστικά παιδιά. Η Τέχνη συμβάλλει στο να μη χαθεί το άτομο, στα χαρακτηριστικά της κατηγορίας. Δεν έχουμε δηλαδή τα νοητικά καθυστερημένα, τα νταουνάκια, ή τα αυτιστικά, αλλά τον Άκη, την Μαρία, τον Διονύση, τον Γιάννη, την Γιωργία..... Τα παιδιά δηλαδή αυτής της κατηγορίας έχουν ονοματεπώνυμο και όχι μόνο τα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιεί. Θα ήθελα να σταθώ στην αποτύπωση της πραγματικότητας του κόσμου, όπως την αντιλαμβάνονται τα παιδιά, τονίζοντας ότι δεν υπάρχει σωστός ή λάθος, καλός ή κακός τρόπος. Μέσα από αυτήν την αποτύπωση τα παιδιά επικοινωνούν αρχικά με τους ομότιμους τους κι έπειτα με τους αντιληπτικά ικανότερους.

Τα υλικά και ο τρόπος που δουλεύουμε

Τα υλικά που χρησιμοποιούμε στο εργαστήριο είναι μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, ακουαρέλα σε ρευστή μορφή(εδώ χρησιμοποιούν πινέλα). Τελευταία επιχειρούμε να πλάσουμε και τον πηλό. Τους αρέσει να ζωγραφίζουν με ποικιλία χρωμάτων. Δεν τους αρέσει να λερώνονται. Οι φορές που χρειάστηκε να χρωματίσουν τρισδιάστατα αντικείμενα, όπως μια αυγοθήκη, ή ένα ρολάκι από χαρτί υγείας, για να το μετατρέψουμε μετέπειτα σε πεταλούδα ή βατραχάκι, καταπιέζονταν επειδή λερώνονταν. Τη λύση μου έδωσε ένα βρεγμένο βετέξ, πάνω στον πάγκο που ζωγραφίζουμε, για να αλληλοκαθαρίζουμε τα χέρια μας. Οι δακτυλομπογιές δηλαδή που ένα παιδάκι κάνουν να χαίρεται, ένα ενήλικο παιδάκι ΑΜΕΑ(οξύμωρη φράση) το αγχώνουν. Τους αρέσει ακόμα να κάνουν κολλάζ, κόβοντας χαρτάκια με το ψαλίδι από περιοδικά. Κάποια από τα παιδιά έχουν δυσκολία στη λεπτή κινητικότητα των δακτύλων. Εκεί επεμβαίνω εγώ, αλλά το συγκινητικό είναι το ότι τα παιδιά που έχουν δεξιότητα με το ψαλίδι, βοηθούν τους ομότιμους τους. Στην ομάδα αυτών των παιδιών διαπιστώνω ευχάριστα, ότι δεν υπάρχει ανταγωνισμός, αλλά αμοιβαιότητα και αλληλλουποστήριξη. Η αλληλλοεπιβράβευση δε, “δίνει και παίρνει”, μέσα στο εργαστήρι μας. Ίσως και η δική μου ενίσχυση συμβάλλει σ' αυτό. Δεν είμαι ειδική για να αξιολογήσω και να ερμηνεύσω το γιατί σε τέτοια ομάδα, υπάρχει τόση αλληλεγγύη, παρά μόνο να το διαπιστώνω βιωματικά!

Το “φυσιολογικό” ως όρος αξίας της κοινωνίας και εσωτερικευση από το ΑΜΕΑ

Το χρονικό διάστημα που δουλεύω τα εικαστικά με τα παιδιά και ερχόμενη βέβαια σε επαφή και με τους γονείς τους, διαπίστωσα ότι κάποια παιδιά, δυσκολεύονται να απελευθερωθούν από τη νοοτροπία που ορίζεται από τη νόρμα, δηλαδή του γενικά αποδεκτού, του φυσιολογικού. Ο Διονύσης με αυτισμό, δυσκολεύεται όπως μου εκφράζει η μητέρα του, να λειτουργήσει στη ζωγραφική επειδή μας λέει ότι ζωγραφίζει μουτζούρες (η μητέρα το ισχυρίζεται αυτό και ο Διονύσης φαίνεται να δυσανασχετεί). Οι “μουτζούρες” του Διονύση, δεν είναι μουτζούρες, είναι η πραγματικότητά του. Τα αντιληπτικά ικανότερα παιδιά όπως ο Διονύσης, εσωτερικεύουν με δυσλειτουργική συμπεριφορά, τη δυσκολία των γονιών τους να αποδεχτούν την ιδιαιτερότητά τους. Αυτό βέβαια έχει την αιτία του στη ματιά του άλλου, της κοινωνίας δηλαδή, η οποία θέτει όρους αξίας. Πρέπει να είσαι όσο πιο κοντά γίνεται, σ' αυτό που θεωρείται φυσιολογικό!! Γεγονός το οποίο εσωτερικεύεται από τους γονείς αρχικά, για να μεταδοθεί στα παιδιά, εντείνοντας έτσι την κοινωνική σύγκριση. Σας ομιλώ ως πολίτης που τραβώ την ματιά του άλλου, αφού αποκλίνω από το φυσιολογικό και ως εθελόντρια που δεν μου στέρησα το δικαίωμα να

προσφέρω, ενάντια στο στερεότυπο που θέλει τους ανθρώπους με αναπηρία, ως αποδέκτες βοήθειας και φροντίδας και όχι ως παρόχους.

Εικαστική αντιμετώπιση της πραγματικότητας των ΑΜΕΑ

Στην προσπάθειά μου λοιπόν να αντιμετωπίσω τη δυσκολία τους αυτή, τους έχω δείξει έργα μεγάλων ζωγράφων όπως του Πάουλ Κλέε, του Μιρό, του Πικάσσο, του Καντίνσκι, οι οποίοι έχουν αποδώσει σειρά έργων τους, μιμούμενοι τρόπο παιδαριώδη, ή μέσω μουτζούρων και άτακτων γραμμών στα κοινά μας μάτια. Έργα που κοσμούν σήμερα μεγάλα μουσεία του κόσμου. Δεν παραλείπω καθημερινά να τους υπενθυμίζω, ότι δεν υπάρχει άσχημη ζωγραφιά. Οι “μουτζούρες” του Διονύση γίναν με τρόπο μαγικό, ουράνια τόξα. Δεν έπαψε να χειρίζεται το μολύβι χωρίς μονότονη φορά (πάνω κάτω), αλλά πρόσθεσε χρώματα και φαίνεται να ικανοποιείται από την ονοματοδοσία στη ζωγραφιά του, εκείνη του ουράνιου τόξου. Σκοπός μου δεν είναι να επέμβω στην συμβολική αποτύπωση της αλήθειας τους, ούτε να ζωγραφίσουν έργα όσο γίνεται ρεαλιστικότερα, τεχνικότερα, ή αρτιότερα. Αυτό που θέλω είναι να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς το φόβο της κριτικής και της αποδοχής. Μια ακόμα πρακτική που εφαρμόζω στο εργαστήριο, είναι η επίδειξη επιλεγμένων ζωγραφικών έργων, προτρέποντας τα παιδιά με ερωτήσεις, τόσες όσες χρειάζονται, ώστε να συνθέσουν λεκτικά μία ιστορία που φαντάζονται, αντικρύζοντας τη συγκεκριμένη ζωγραφιά. Αυτό που προκύπτει είναι μοναδικό και εντυπωσιακό.

Γονείς αβοήθητοι. Αλλαγή πλαισίου παροχής βοήθειας

Με ιδιαίτερη χαρά διαπίστωσα ότι μία από τις θεματικές αυτού του συνεδρίου, είναι η συμβουλευτική γονέων παιδιών ΑΜΕΑ. Θα ήθελα να καταγραφεί για μελλοντική μέριμνα, μόνο τούτο. Όλα αυτά τα χρόνια, από την επαφή μου με τα παιδιά και τους γονείς τους, κατάλαβα ότι η βοήθεια και η στήριξη, χρειάζεται να παρέχεται παράλληλα. Επειδή όμως κάποιοι γονείς παιδιών ΑΜΕΑ, πολλές φορές παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες, καλό θα ήταν οι κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων, να το λαμβάνουν σοβαρά υπ' όψη τους αυτό, ώστε να αλλάζουν το πλαίσιο στήριξης και συμβουλευτικής σε αυτούς τους γονείς, επειδή πολλές φορές δεν είναι ικανοί να αρθρώσουν “το αίτημα”. Έτσι στο δήμο που εργάζομαι παραμένουν γονείς αβοήθητοι, ανήμποροι και παραμελημένοι, επειδή η γραφειοκρατία και οι κανονισμοί το ορίζουν, αλλά και η υποστελέχωση είναι πάντα παρούσα.

Εθελοντισμός, κέρδος ή προσφορά;

Κλείνοντας μακάρι να μπορούσα να σας μεταφέρω λίγη από τη χαρά που βιώνω με τα παιδιά μου στο εργαστήριό μας. Τα παιδιά αυτά παρόλο που είναι ενήλικες, ίσως και μεσήλικες κάποια και η αντιληπτική τους ικανότητα είναι υπό αμφισβήτηση, εντούτοις το συναίσθημα που εκπέμπουν είναι ομολογουμένως θησαυρός. Νιώθω τυχερή. Όπως προείπα το κέρδος είναι πολλαπλάσιο της προσφοράς. Χαίρομαι με τη χαρά που βιώνουν από το αποτέλεσμα της δημιουργίας τους. Παίρνω ικανοποίηση όταν νιώθω ότι απολαμβάνουν το χρόνο που βρίσκονται στο εργαστήριο, όταν

εκφράζονται χωρίς να κρίνονται και θα τους χρωστώ ευγνωμοσύνη επειδή μαζί τους,
γίνομαι ουσιαστικότερος άνθρωπος!

Σας ευχαριστώ.

Ο υπολογιστής ειδικό, γνωστικό και υποστηρικτικό εργαλείο στην
Ειδική Αγωγή: Μερικές παραδειγματικές, συνηγορικές περιπτώσεις

Μαστρογιάννης Αλέξιος
Σχολικός σύμβουλος Π.Ε.

alexmastr@yahoo.gr

Περίληψη

Στα τέλη της δεκαετίας του 1950, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής άρχισε να αποκτά και εκπαιδευτική υπόσταση, μέσω της δειλής, σταδιακής εμφάνισής του, και ως μέσου διδασκαλίας. 20 χρόνια αργότερα, εξαιτίας και του ενδιαφέροντος, για εξατομικευμένη διδασκαλία, παρουσιάστηκαν οι μικροϋπολογιστές, οι οποίοι δημιούργησαν παρωθητικές προϋποθέσεις για ανεξάρτητη, εξατομικευμένη και ενισχυτική διδασκαλία αλλά και για υιοθέτηση εκ μέρους των μαθητών του δικού τους ρυθμού μάθησης, καθώς και του ελέγχου αυτής. Συνεπακόλουθα, η χρήση και αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτέλεσε παιδαγωγικό μονόδρομο. Οι ΤΠΕ παρέχουν επαρκείς προκλήσεις σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και γενικά έχουν αναγνωρισθεί ως κρίσιμα και σημαντικά διαμεσολαβητικά εργαλεία στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, λόγω των πολλών μαθησιακών αλλά και άλλων παροχών και δυνατοτήτων τους. Η φυσική, η γνωστική και η υποστηρικτική βοήθεια των ΤΠΕ σε παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δεδομένη και αδιαμφισβήτητη. Σε αυτό το ψηφιακό αβανταδόρικο κλίμα, η παρούσα εργασία προτείνει τρόπους χρήσης και αξιοποίησης κοινών, γνωστών λογισμικών (όχι απαραίτητα προορισμένων για την Ειδική Αγωγή) αλλά και του διαδικτύου, με στόχο να δημιουργηθεί ένα αρθρωτό πλέγμα εποικοδομιστικών δραστηριοτήτων, το οποίο, ενδεχομένως, μπορεί να αναδείξει τον διευκολυντικό και διαμεσολαβητικό ρόλο αλλά και την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην Ειδική Εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Υπολογιστής, Ειδική Αγωγή, λογισμικό, δραστηριότητες

Abstract

In the late 1950s, the computer began to acquire educational role through its coward, gradual appearance as a teaching tool. 20 years later, due to interest for individualized instruction, microprocessors were introduced which created impelling conditions for independent, individualized and remedial teaching. Moreover, microprocessors helped students adopt their own pace and control of learning. Subsequently, the use and utilization of Information and Communication

Technologies (ICT) for students with disabilities or special educational needs was a one-way pedagogical street. ICT provide sufficient challenges to all students and are generally recognized as a critical and important mediating tool in Special Education and Training, because of its many learning benefits and opportunities. The physical, cognitive and supportive help of ICT to children with disabilities or special educational needs are given and undisputed. In this digitally urging climate, this paper suggests ways of using and utilizing common, well-known software (not necessarily intended for special education) and the Internet, in order to create a modular grid of constructivist activities, which can possibly highlight the facilitating and mediating role as well as the effectiveness of ICT in Special Education.

Keywords: ICT, Special Education, software, activities

Οι ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η ουσιαστική απαρχή της εισαγωγής και της ενσωμάτωσης των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία οριοθετείται με την επινόηση του προγράμματος PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) από τον Donald Bitzer, το 1959, στο Πανεπιστήμιο του Illinois. Η γέννηση αυτού του πρώτου, ευρείας κλίμακας, ψηφιακού εκπαιδευτικού πεδίου δε βελτίωσε όμως, τη σχολική και διδακτική αποτελεσματικότητα, δεδομένου ότι στα αρχικά αυτά στάδια, κυριαρχούσε η (ευνόητη) άγνοια και απειρία των εκπαιδευτικών, ενώ και τα πρωτόλεια εκείνα υπολογιστικά συστήματα ήταν και τεράστια αλλά και πανάκριβα (Norte et al, 2005).

Ωστόσο, είκοσι χρόνια αργότερα, η κυκλοφορία των πρώτων μικροϋπολογιστών, αποτέλεσε ιστορική καμπή για τη γενικευμένη εισαγωγή των υπολογιστών στα σχολεία και τη συνακόλουθη επένδυση και αξιοποίησή τους, ως αξιόλογων μέσων διδασκαλίας και εξεχόντων υποστηρικτικών και γνωστικών εργαλείων. Εκείνη την εποχή αλλά και νωρίτερα, από τις αρχές της δεκαετίας του 60, λόγω του Sputnik shock, υπήρξε έντονο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, για ανεξάρτητη και εξατομικευμένη διδασκαλία, το οποίο βρήκε τελικά πρακτική διέξοδο και πλήρωση και στις οθόνες των πρώτων προσωπικών μικροϋπολογιστών (Μαστρογιάννης, 2011).

Πράγματι, οι μικροϋπολογιστές κάλυψαν κατά πολύ, τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις για ανεξάρτητη, εξατομικευμένη και ενισχυτική διδασκαλία αλλά και για τη στήριξη του προσωπικού ρυθμού μάθησης για κάθε μαθητή (Μαστρογιάννης, 2009α). Αναμφισβήτητα φυσικά, αυτές οι προσωποκεντρικές, παιδαγωγικές διαστάσεις είναι στενά συνδεδεμένες με διδακτικές διαμεσολαβήσεις, που αφορούν ιδιαίτερα και στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Η αρχική ένταξη και ενσωμάτωση των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορούσε αποκλειστικά στη γενική εκπαίδευση. Ας σημειωθεί δε, ότι δεν αποδεικνύεται καμία γενική σχέση μεταξύ της ένταξης ΤΠΕ και στάσεων και αυτοπεποίθησης στη χρήση τους από τους μαθητές και τους δασκάλους τους

(European Schoolnet, 2013). Μελέτες, πάντως, επιβεβαιώνουν πως ο ρόλος των ΤΠΕ είναι θετικός και σημαίνων, καθώς δημιουργεί γόνιμα, ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως επίσης ενεργητικούς και δραστήριους μαθητές (Hehir, 2011). Ευτυχώς όμως, την τελευταία περίπου δεκαπενταετία, αναγνωρίστηκε και επιβεβαιώθηκε η αξία των ψηφιακών επιβοηθήσεων και στην Ειδική Εκπαίδευση και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση των ΤΠΕ στις ειδικές τάξεις και τα Τμήματα Ένταξης (Williams, Jamali & Nicholas, 2006). Στην Αμερική ωστόσο, τα δεδομένα ήταν διαφορετικότερα, αφού έρευνες από παλιότερα είχαν δείξει ότι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται όλοι επιτυχώς στις σχολικές απαιτήσεις, με την επιστράτευση μόνο παραδοσιακών τεχνικών, μεθόδων και μέσων διδασκαλίας (Mokros & Russell, 1986; Wiener, 1990). Η εύρεση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας ήρθε επιτακτικά στο προσκήνιο. Οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις του υπολογιστή φάνταζαν ως μια εξαιρετική λύση. Πράγματι, δια του λόγου το αληθές, σε μια πανεθνική καταγραφή στην Αμερική, πριν 25 περίπου χρόνια, διαπιστώθηκε ότι σε ποσοστό 88% τα σχολεία χρησιμοποιούσαν υπολογιστές στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Wiener, 1990).

Στις μέρες μας, οι σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις για την ωφελιμότητα και την αποτελεσματικότητα της ένταξης, καθώς και οι συνεχείς τεχνολογικές πρόοδοι έχουν διεγείρει το ενδιαφέρον για αξιοποίηση των διαφορών εφαρμογών των ΤΠΕ σε εξατομικευμένες παρεμβάσεις αλλά και κατά την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Williams, Jamali & Nicholas, 2006). Για τους μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να επωφεληθούν από παραδοσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα, οι ΤΠΕ μπορούν να διαδραματίσουν έναν ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο (Hasselbring & Glaser, 2000), ειδικά στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, κατά τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης (Hadi, Mohamad, & Jaafar, 2010). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ένα στα πέντε παιδιά σχολικής ηλικίας, στις αναπτυγμένες χώρες) αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες οφείλονται σε κοινωνικούς, οικονομικούς και φυσικούς παράγοντες (OECD, 2007; UNESCO, 2006). Τα ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν σθεναρά τη χρήση των ΤΠΕ στους τομείς της εκπαίδευσης, της επικοινωνίας αλλά και του παιχνιδιού, για αυτούς τους μαθητές (Chantry & Dunford, 2010). Σύμφωνα με την UNESCO (2011), οι ΤΠΕ είναι ένα ανεκτίμητο εργαλείο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, και για αυτό η πρόσβαση σε ψηφιακές υποδομές πρέπει να παραμένει ένας διαχρονικός ισχυρός στόχος. Η βελτίωση δε, αρκετών αναπτυξιακών και γνωστικών στόχων μικρών ανάπηρων παιδιών, οφείλει πολλά στην τεχνολογική συνδρομή (Judge, 2001). Σήμερα, σε πολλά Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης τα επίπεδα μαθησιακού ενδιαφέροντος, ιλαρότητας, ενθουσιασμού, προσήλωσης και παρακίνησης, ως επακόλουθο της ένταξης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική διαδικασία, είναι πολύ αυξημένα (Μαστρογιάννης & Αναστόπουλος, 2012).

Η βοήθεια και η ενίσχυση των ΤΠΕ, ειδικά σε άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι τριπλή, ισάριθμη των παρακάτω τύπων πρόσβασης (Ταϊλαχίδης, 2014; Τσικολάτας, 2011):

- Φυσική, με τη χρησιμοποίηση φορητών συσκευών, που επιτρέπουν στα άτομα με σοβαρές αναπηρίες να έχουν πρόσβαση σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων (Chantry & Dunford, 2010), όπως συμβαίνει και στην περίπτωση του διάσημου Βρετανού θεωρητικού φυσικού Στίβεν Χόκινγκ. Βέβαια, επιχειρηματολογείται ότι η τεχνολογική πρόοδος σε αυτόν τον τομέα δεν έχει προσφέρει ακόμη τα αναμενόμενα, ειδικά σε περιπτώσεις σοβαρών αναπηριών (Hoppestad, 2007).
- Γνωστική, όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δέχονται πολυαισθητηριακά ερεθίσματα, όπως για παράδειγμα με την οπτικοποίηση μερών ενός κειμένου, κατά την εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης.
- Υποστηρικτική, με την παροχή υποστήριξης και ανατροφοδότησης, όπως συμβαίνει με πολλά σχετικά λογισμικά. Π.χ. με τον επεξεργαστή κειμένου, οι μαθητές υπερκεράζουν κάποια ελλείμματά τους, μέσω της αυτόματης διόρθωσης ορθογραφικών και συντακτικών λαθών.

Η χρήση των ΤΠΕ σε άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί, γενικά, να κατηγοριοποιηθεί, ως (Williams, Jamali & Nicholas, 2006; Florian, 2004):

- Αντισταθμιστική, με την κάλυψη πολλών φυσικών, επικοινωνιακών και μαθησιακών ελλείψεων
- Διδακτική, με προγράμματα καθοδήγησης και εξατομικευμένης διδασκαλίας
- Διερευνητική, με την αξιοποίηση διερευνητικών περιβαλλόντων μάθησης (όπως για παράδειγμα το Ίντερνέτ)
- Εργαλειακή, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, μέσω της χρήσης τεχνολογικών εργαλείων
- Επικοινωνιακή, με την χρήση υποστηρικτικών συσκευών, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές, ώστε να επικοινωνούν (π.χ φωνή από συνθεσάιζερ)
- Αξιολογική, με μια βασισμένη σε υπολογιστή αξιολόγηση
- Διαχειριστική, με την ανάπτυξη, εκ μέρους των δασκάλων, εξατομικευμένων σχεδίων για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.

Στην πραγματικότητα όμως υπάρχουν και κάποιοι παρελκυστικοί λόγοι, οι οποίοι αποδυναμώνουν την πλούσια υποστηρικτική δυναμική των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή. Οι σημαντικότεροι από αυτούς, όπως καταγράφονται στη ελληνική και ξένη βιβλιογραφία είναι (Φραγκάκη, 2011; UNESCO, 2011; Hadi, Mohamad, & Jaafar, 2010; Smeets, 2005):

- Η έλλειψη έρευνας για τη δυνατότητα χρήσης των διάφορων εφαρμογών, σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Η έλλειψη προσοχής στην εφαρμογή των ΤΠΕ για άτομα με ειδικές ανάγκες
- Η επίγνωση της σημαντικότητας των ΤΠΕ ως εκπαιδευτικής πρακτικής στα Ειδικά Σχολεία δεν έχει ακόμη συνειδητοποιηθεί.
- Ο υπολογιστής έχει ρόλο κομπάρσου στην Ειδική Αγωγή
- Οι αχρησιμοποίητες εφαρμογές, που αραχνιάζουν

- Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η οποία ματαιώνει κάθε απόπειρα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην Ειδική Εκπαίδευση
- Οι ακατάρτιστοι και δίχως επιμόρφωση εκπαιδευτικοί
- Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες των ΤΠΕ για δημιουργία ενός δυναμικού περιβάλλοντος μάθησης.
- Οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται κυρίως για να συμπληρώσουν και όχι για να αλλάξουν τις υπάρχουσες παιδαγωγικές πρακτικές

Ωστόσο, παρ' όλες αυτές τις ανασχέςσεις, τα πλεονεκτήματα, που προσφέρουν οι ΤΠΕ, ως διαμεσολαβητικά και πολιτισμικά εργαλεία, σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν και υπάρχουν, βέβαια, και κάποιες αντιρρήσεις (Seo & Bryant, 2009), είναι πολλά και εξόχως σημαντικά. Μπορούν δε, να συμπυκνωθούν στα εξής: α) Αυτοματισμός, β) Χωρητικότητα και εύρος υπηρεσιών, γ) Προσωρινότητα των καταχωρίσεων και δεδομένων, που επιτρέπει εύκολες αλλαγές, διορθώσεις και επαναδιατυπώσεις, δ) Αλληλεπίδραση και ε) Κοινωνικότητα και συνεργατικότητα (Hardy et al, 2002; Hardy, 2000).

Σαφώς, η φαρέτρα των ΤΠΕ περιλαμβάνει τα άκρως σημαντικά ωφέληματα του διαδικτύου, τα εικονικά περιβάλλοντα, τα συστήματα αυξητικής και εναλλακτικής επικοινωνίας, αλλά και τις προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καινοτομικές συσκευές, οι οποίες αποτελούν και τον κύριο λόγο της κρισιμότητας και σπουδαιότητας των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή (Μαστρογιάννης & Κατσένη, 2009). Επιπλέον, και τα λογισμικά γενικής αλλά και εξειδικευμένης χρήσης από την ποιότητα των οποίων εξαρτώνται, κατά πολύ, οι μαθησιακές αντιλήψεις της τεχνολογίας στις τάξεις, συνιστούν μια ξεχωριστή τεχνολογική κληροδοσία στην Ειδική Εκπαίδευση. Οποσδήποτε βέβαια, και οι επιζητούμενες τεχνολογικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι εξίσου κρίσιμες και σημαντικές.

Ειδικότερα και αναλυτικότερα, ως οφέλη των ΤΠΕ και ως σημαντικότερες τεχνολογικές περγαμινές τους, στον ευαίσθητο χώρο της Ειδικής Αγωγής, συγκαταλέγονται τα παρακάτω (Μαστρογιάννης, & Αναστόπουλος, 2012; Φραγκάκη, 2011; Μαστρογιάννης & Κατσένη, 2009; UNESCO, 2006; Williams, Jamali & Nicholas, 2006; Florian, 2004; Becta, 2003; Blackmore, et al, 2003; Rose & Meyer, 2000; Hasselbring & Glaser, 2000):

- Η εξισωτική και «γνωστικά προσθετική» λειτουργία της τεχνολογίας
- Η πληθώρα των βοηθητικών συσκευών
- Η παροχή αυτονομίας, αυτοπεποίθησης και ανεξάρτητης μάθησης
- Η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης
- Η καλλιέργεια αισθήματος πλήρωσης και επάρκειας
- Η βελτίωση των δυνατοτήτων ελέγχου και αυτοελέγχου
- Η αναγνώριση της αρετής της μαθητικής ποικιλομορφίας
- Η διαφοροποιητική και αναμορφωτική δυναμική των ΤΠΕ
- Η ενίσχυση της παρότρυνσης και της αυτοεκτίμησης
- Η ολοκλήρωση εργασιών με βάση τον προσωπικό ρυθμό
- Η ενίσχυση της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης

- Οι δυνατότητες εξατομικεύσεων
- Η ενίσχυση των συμπαγών αξιολογικών διαδικασιών
- Η εργασία σε μικρά διαδοχικά βήματα
- Η ανάδειξη λανθανουσών δυνατοτήτων
- Η παροχή πολλών καινοτομιών
- Η πρόσβαση στην επικοινωνία και την πληροφορία
- Η βοήθεια στο σπίτι
- Η αιχμαλώτιση της προσοχής και η προσήλωση
- Η βελτίωση της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης
- Η αλληλεπίδραση
- Η ενίσχυση της κοινωνικότητας και της συνεργασίας
- Η εύρεση πλάνων διδασκαλίας και σχετικών δραστηριοτήτων
- Η δημιουργία μαθητοκεντρικών περιβαλλόντων μάθησης
- Η ενίσχυση της στοχοκεντρικής διδασκαλίας
- Η δημιουργία προσομοιώσεων
- Η δημιουργία αυθεντικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων
- Η βελτίωση της αυτοαντίληψης
- Η αύξηση του ενθουσιασμού
- Η προσφορά χρονικών ωφελημάτων
- Η παροχή ενός πεδίου αυξημένων δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου
- Η εδραίωση καλύτερης πειθαρχίας
- Η ποικιλία των παιχνιδιών
- Η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων αιτίας και αποτελέσματος
- Η ενίσχυση της μνήμης
- Η υποστήριξη διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων
- Η ενίσχυση της λογικής σκέψης
- Η βελτίωση μεθόδων λήψης αποφάσεων
- Η ενίσχυση της σχολικής επίδοσης

Παραδειγματικές περιπτώσεις αξιοποίησης των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή

Σήμερα, οι ΤΠΕ με την αναβάθμισή τους σε αρκετά χρήσιμα διαμεσολαβητικά εργαλεία, αξιοποιούνται, συχνά και αναντίρρητα, για τη δημιουργία ικανοποιητικών, καταλυτικών, μαθησιακών συνθηκών και προκλήσεων, για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Το σημερινό, ίσων ευκαιριών, σχολείο έχει την παιδαγωγική υποχρέωση να αναλάβει πρωτοβουλίες για ενίσχυση και βελτίωση της μάθησης καθενός μαθητή, με την ενεργοποίηση των βέλτιστων, για κάθε περίπτωση, πρακτικών.

Πολλοί μαθητές δεν μπορούν να αξιοποιήσουν τις προοπτικές ενός συμβατικού, παραδοσιακού εκπαιδευτικού προγράμματος, επειδή οι φυσικές και νοητικές «μειονεξίες» τους παρεμποδίζουν την ικανότητά τους να συμμετάσχουν σε μια τυπική τάξη. Ωστόσο, μια σειρά από στοχευμένες δραστηριότητες για μαθητές, για παράδειγμα με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση) αλλά και μια ποικιλία προσαρμοστικών συσκευών επιτρέπουν σε αυτούς τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργητικά και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας «κανονικής» τάξης, μαζί με τους συνομηλίκους τους.

Στη συνέχεια, η παρούσα εργασία, θα προτείνει ενδεικτικά τέτοιους τρόπους χρήσης και αξιοποίησης κοινών, γνωστών λογισμικών (όχι απαραίτητα προορισμένων για την Ειδική Αγωγή) αλλά και του διαδικτύου, ώστε μέσω των υλοποιούμενων κονστρουκτιβιστικών δραστηριοτήτων να αναδειχθεί και να παγιωθεί, κατά το δυνατόν, ο διευκολυντικός και διαμεσολαβητικός ρόλος αλλά και η δραστικότητα και η αποδοτικότητα των ΤΠΕ στην Ειδική Εκπαίδευση.

Σήμερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικά προβλήματα ανέρχονται σχεδόν στο 60% του συνόλου των παιδιών, που λαμβάνουν ειδικές υπηρεσίες στα σχολεία (Hasselbring & Glaser, 2000). Τα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί, μπορούν, μάλλον, να μειωθούν μέσω δόκιμων παρεμβάσεων, που θα αποκαλύπτουν και θα πιστοποιούν τις μαθησιακές δυνατότητες των τεχνολογικών, γνωστικών εργαλείων.

Καταρχάς, αξίζει να μνημονευθούν κάποιες, σχετικές ιστοσελίδες. Το διαδίκτυο, με τις πολλές εφαρμογές και τα ευέλικτα, έτοιμα προγράμματά του, αποτελεί έναν πολύτιμο εκπαιδευτικό πόρο, που μπορεί να δημιουργήσει κίνητρα αλλά και διδακτικά και μαθησιακά πλεονεκτήματα, αν ασφαλώς όλες αυτές οι υπηρεσίες του ευθυγραμμίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Williams, Jamali & Nicholas, 2006).

Η ιστοσελίδα <http://e-yliko.gr/resource/supportmaterial/EduAll.aspx> περιέχει σε αλφαβητική σειρά όλους τους τίτλους Εκπαιδευτικού Λογισμικού του Υπουργείου Παιδείας, που έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια στα πλαίσια διάφορων έργων. Μια υποσελίδα (http://e-yliko.gr/htmls/amea/amea_soft.aspx) περιλαμβάνει ειδικό λογισμικό για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Μερικοί τίτλοι είναι οι «Μαθαίνω να Κυκλοφορώ με Ασφάλεια», «Στρογγυλά με αξία» και «Αριθμομαχίες / Εικονόλεξα» με απλά και δημιουργικά μαθήματα κυκλοφοριακής αγωγής, χρήσης των κερμάτων αλλά και ανάπτυξης δεξιοτήτων λόγου και ομιλίας, αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, στον ιστότοπο <http://www.prosvasimo.gr> του έργου «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού & εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες» είναι αναρτημένο πλούσιο υλικό, το οποίο προέκυψε από τη διερεύνηση και συγκέντρωση, από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όλης της παραγωγής, που αναπτύχθηκε από συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα, ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμη από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2014). Το υλικό αυτό αφορά σε μαθητές με αυτισμό, προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης, κινητικά προβλήματα των άνω άκρων, μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση καθώς και με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης. Για μαθητές με νοητική αναπηρία διατίθενται τρία (3) Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, επτά (7) λογισμικά και πέντε (5) είδη επιμορφωτικού - εκπαιδευτικού υλικού με καλές πρακτικές και δειγματικές διδασκαλίες, ενώ για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συγκεντρώθηκαν αντίστοιχα ένα (1) Αναλυτικό Πρόγραμμα, ένα (1) λογισμικό και επτά (7) τίτλοι εκπαιδευτικού - επιμορφωτικού υλικού (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2014). Για παράδειγμα, για άμεση αξιοποίηση στην

τάξη, προσφέρεται το λογισμικό AKTINES, το οποίο αποτελεί «ένα δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, κατάλληλο για παιδιά προσχολικής ηλικίας και παιδιά με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση».

Ακόμη, μια ιστοσελίδα, με περίσσιο και ποικίλο, ακραιφνές υλικό για την Ειδική Εκπαίδευση, είναι η <http://www.do2learn.com>. Σε αυτή την e-διεύθυνση παρέχονται καινοτόμες και χρηστικές λύσεις, που αφορούν σε κοινωνικές δεξιότητες και δραστηριότητες συμπεριφοράς και επικοινωνίας, όπως και σε εκμάθηση τραγουδιών και παιχνιδιών. Υπάρχουν, επίσης, και οδηγοί μετάβασης στον εργασιακό χώρο αλλά και άφθονο υλικό για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων αντιμετώπισης της πραγματικής ζωής.

Επίσης, το πλέον γνωστό λογισμικό γενικής χρήσης, ο επεξεργαστής κειμένου (κειμενογράφος), μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ως εναλλακτική λύση στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και στις γραπτές καθημερινές εργασίες, ευκολύνοντας μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, ο κειμενογράφος δυνητικά αξιοποιείται και ως μέσο για δημιουργικότητα και καλή προεπαγγελματική δεξιότητα (Fahetry, 2003).

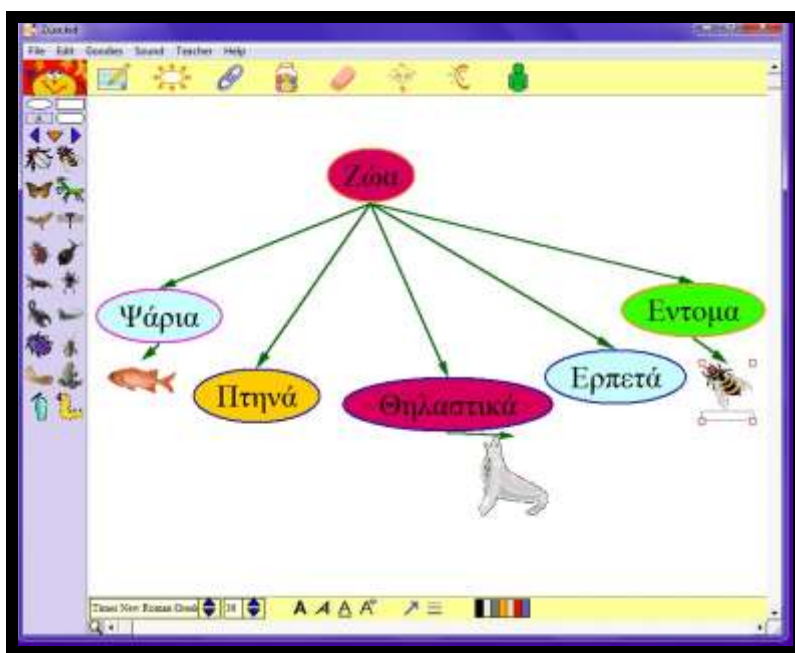
Μερικά από τα σημαντικότερα οφέλη των επεξεργαστών κειμένου, για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται παρακάτω (Μαστρογιάννης & Κατσένη, 2009; Μαστρογιάννης 2009β):

- Οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία γραφής με μεγαλύτερη ευκολία και ενθουσιασμό
- Η μεγαθυμική & συγχωρητική ιδιοσυστασία του κειμενογράφου ελαττώνει την απογοήτευση
- Η ευκολία αναθεώρησης και διόρθωσης
- Το καθαρό και ευανάγνωστο κείμενο
- Η καλλιέργεια αίσθησης «συγγραφέα»
- Η απελευθέρωση από την κουραστική διαμόρφωση του κειμένου ενισχύει την έμπνευση και την παραγωγή ιδεών
- Η βοήθεια σε προβλήματα λεπτής κινητικότητας

Τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου σε συνδυασμό με λογισμικά πρόβλεψης λέξεων (που αποτελούν κοινό τόπο σε όλες τις φορητές συσκευές επικοινωνίας) συνιστούν επιπροσθέτως ένα προσφορότερο περιβάλλον για την καλλιέργεια ικανοτήτων παραγωγής γραπτών κειμένων. Στις μαθησιακές απολαβές των λογισμικών πρόβλεψης λέξεων συμπεριλαμβάνεται ο ελαττωμένος αριθμός των πληκτρολογήσεων, η ορθογραφική βοήθεια, η ευκολία γραφής πολυσύλλαβων λέξεων, η στόχευση περισσότερο στην αποτύπωση των σκέψεων και τέλος η μείωση της απογοήτευσης. Γενικά, έχει διαπιστωθεί ότι με τη βοήθεια των λογισμικών πρόβλεψης λέξεων, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν καλύτερα και επιπλέον παραμένουν περισσότερο ανταγωνιστικοί σε συνθήκες κανονικής τάξης (Hasselbring & Glaser, 2000).

Ακολούθως, θα παρουσιαστούν παραδειγματικές περιπτώσεις δραστηριοτήτων, για παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα και με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση (ΥΠ.ΕΠ.Θ-Π.Ι, 2004), οι οποίες θα υλοποιηθούν με τη βοήθεια τριών εκπαιδευτικών λογισμικών, που θεωρούνται από τα πλέον δημοφιλή και διδακτικώς προσοδοφόρα: α) το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Kidspiration, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει ελκυστικές και συναρπαστικές παιδαγωγικές συνθήκες, εξαιτίας της πληθωρικότητας των εργαλείων του, β) το Revelation Natural Art (RNA), ένα φιλικό, λογισμικό ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην κατασκευή δυναμικών γραφικών και σχεδίων αλλά και ατομικών έργων τέχνης και γ) το Cabri Geometry, ένα περιβάλλον Δυναμικής Γεωμετρίας, που παρέχει δυνατότητες κατασκευής και πραγματοποίησης δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τις σύγχρονες κοινωνικές και εποικοδομιστικές αντιλήψεις για τη γνώση και τη μάθηση (Μαστρογιάννης 2009α).

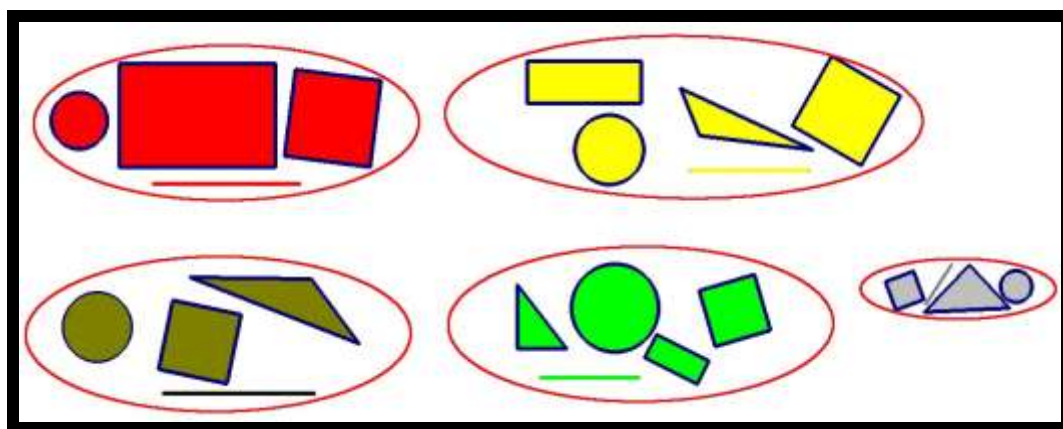
Μια πρώτη περίπτωση θα αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης, διάκρισης, κατηγοριοποίησης αλλά και λεπτής κινητικότητας. Οι μαθητές, για παράδειγμα, μέσω του Kidspiration, και αξιοποιώντας την τεράστια αποθήκη εικόνων του, αναγνωρίζουν, διακρίνουν και ταξινομούν τα ζώα. Αντλώντας, κάθε φορά μια εικόνα ζώου από την βιβλιοθήκη του λογισμικού, την μεταφέρουν και εμπλουτίζουν τη σχετική κατηγορία του ημιδομημένου εννοιολογικού χάρτη (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Κατηγοριοποιήσεις ζώων

Η αναγνώριση και η ταξινόμηση απλών γεωμετρικών σχημάτων κατά μορφή, μέγεθος ή χρώμα (Εικόνα 2) μπορεί να είναι ο στόχος μιας δεύτερης δραστηριότητας,

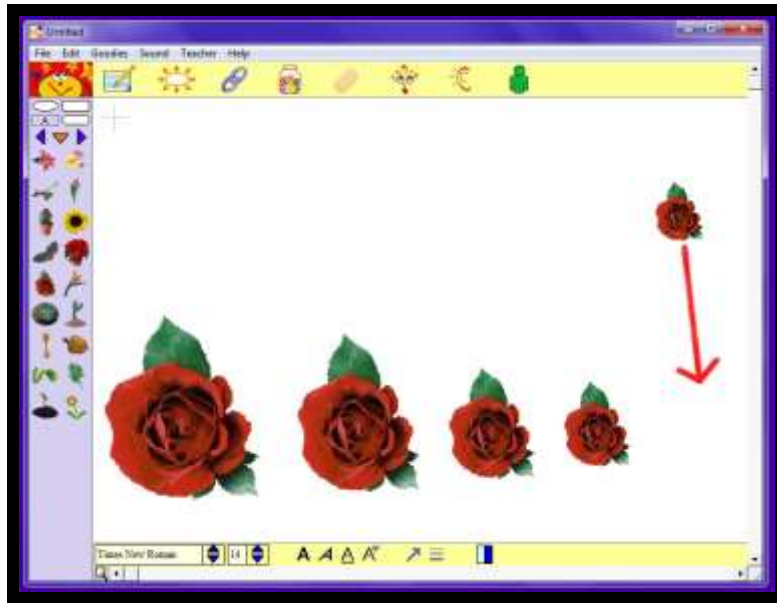
καλύπτοντας τα 2 πρώτα στάδια γεωμετρικής σκέψης των Van Hiele. Σύμφωνα με το μοντέλο γεωμετρικής σκέψης των Van Hiele υπάρχουν πέντε ιεραρχικά στάδια συλλογιστικών διεργασιών και γεωμετρικής σκέψης. Στο 1ο επίπεδο της «Νοερής Απεικόνισης» αναγνωρίζονται κάποια τυπικά γεωμετρικά σχήματα, ενώ στο 2ο της «Ανάλυσης», οι μαθητές με χρήση και των δυνατοτήτων του λογισμικού Cabri Geometry, μπορούν να εντοπίζουν, χωρίς όμως να είναι σε θέση τις εξηγούν, κάποιες ιδιότητες σχημάτων, καταφέροντας, τελικά, να πραγματοποιούν ομαδοποιήσεις, έστω και χαλαρές (Μαστρογιάννης & Αναστόπουλος, 2012).



Εικόνα 2: Ταξινομήσεις γεωμετρικών σχημάτων, κατά χρώμα, στο Cabri Geometry,

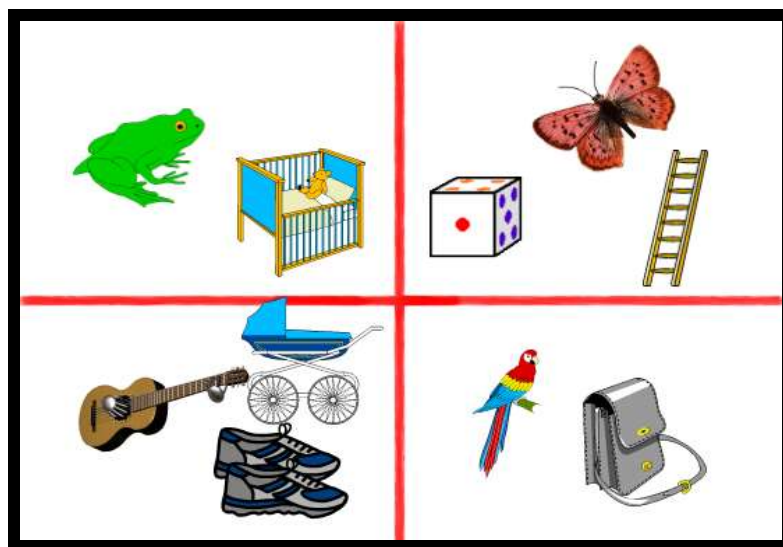
Βέβαια, και τα άλλα 2 λογισμικά προσφέρουν δυνατότητες αναγνώρισης και ομαδοποίησης σχημάτων, μέσω της διαδικασίας του συρσίματος ή της αποκοπής και επικόλλησης. Ασφαλώς, μια τέτοια πολύχρωμη εμπλοκή, προσφέρει, ενδεχομένως, γνωστικά οφέλη όσον αφορά και στην αναγνώριση και διάκριση των χρωμάτων αλλά και στην ανάμειξή τους (στο RNA).

Κατόπιν, και στα 3 λογισμικά (εδώ στο Kidspiration) μπορούν να υλοποιηθούν παρεμβάσεις σειροθέτησης (Εικόνα 3). Οι ίδιοι οι μαθητές μπορεί να δημιουργήσουν ένα γεωμετρικό σχήμα ή να αντλήσουν μια εικόνα από τους φακέλους των λογισμικών και να την μεταφέρουν στην οθόνη, σε διάφορα τυχαία μεγέθη, κάθε φορά. Μετέπειτα, μέσω του συρσίματος ή της αποκοπής και επικόλλησης, τα σχήματα ή οι εικόνες μπορούν να διαταχθούν κατά φθίνουσα ή αύξουσα σειρά.



Εικόνα 3: Φθίνουσα διάταξη ρόδων!

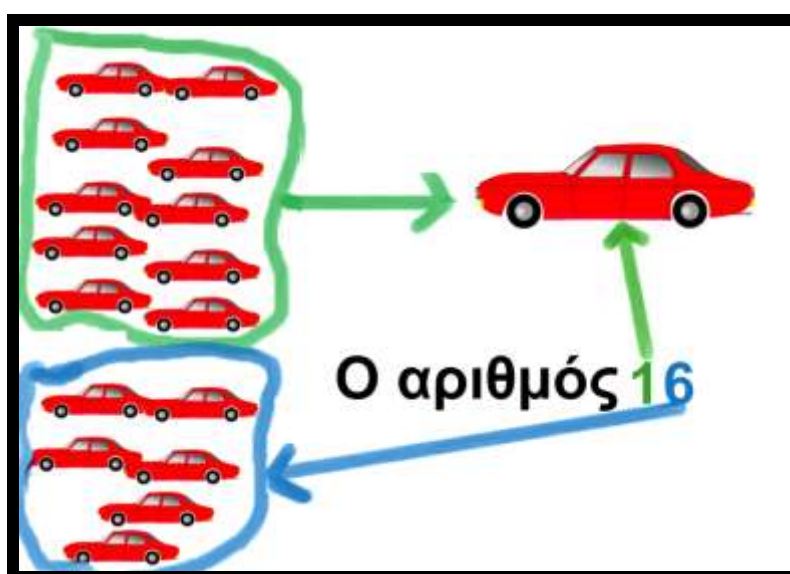
Ακόμη, πολλές έτοιμες εικόνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για τη μελέτη προμαθηματικών και τοπολογικών εννοιών (Εικόνα 4), σχετικών με την αντίληψη της θέσης (πάνω, κάτω, μπροστά, πίσω, δεξιά, αριστερά, μεταξύ κ.λπ).



Εικόνα 4: Τοπολογικές έννοιες στο RNA

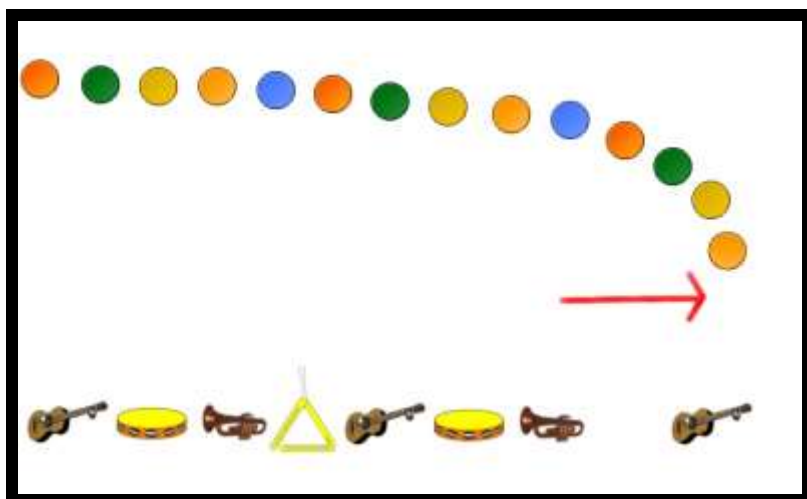
Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τη θέση ενός αντικειμένου σε σχέση με τη θέση κάποιου άλλου (π.χ. στην εικόνα 4, η πεταλούδα είναι δεξιά από τον βάτραχο) ή να μεταφέρουν μια εικόνα, γνωρίζοντας εκ των προτέρων ποια θα είναι η χωρική της θέση, με σημείο αναφοράς μιαν άλλη.

Ακόμη κάποιες λογικομαθηματικές δεξιότητες, όπως η αντιστοίχιση, η οικοδόμηση της έννοιας των αριθμών, μέσω ομαδοποίησης και ανταλλαγής αλλά και η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων μπορούν να μελετηθούν, μέσω σχετικών δραστηριοτήτων. Στην εικόνα 5 απεικονίζεται η θεμελιώδης ιδέα της οικοδόμησης της έννοιας του αριθμού, μέσω της ομαδοποίησης και ανταλλαγής ότι, δηλαδή, μία μονάδα μπορεί να είναι ίση και ανταλλάξιμη με μια συλλογή από κάποιες άλλες δέκα μονάδες. Οι μαθητές μόνοι τους σχεδιάζουν όμοια αντικείμενα και μπορούν κάθε φορά να αντικαθιστούν 10 μικρά (μονάδες) με ένα μεγαλύτερο (δεκάδα), συγκροτώντας έτσι τους διψήφιους αριθμούς και ανακαλύπτοντας τον μηχανισμό κατασκευής τους.



Εικόνα 5: Ομαδοποίηση και ανταλλαγή στο RNA

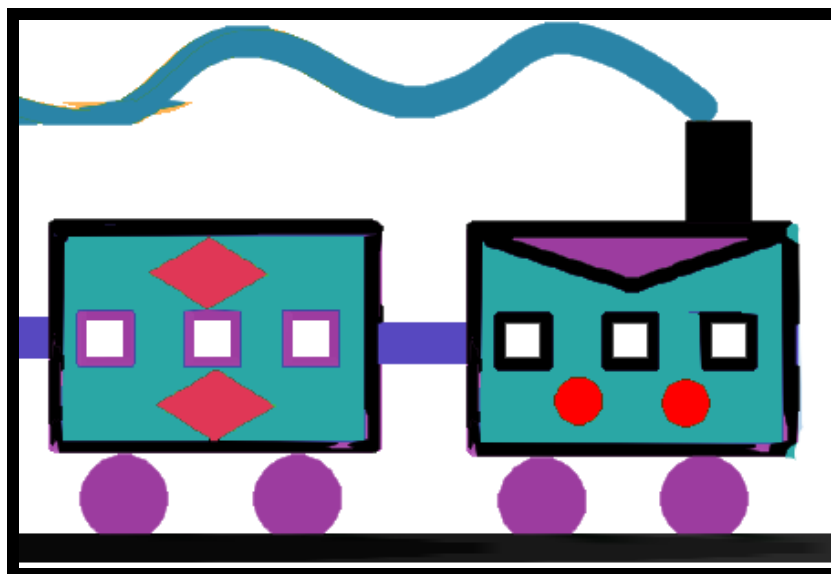
Κατόπιν μια άλλη παρέμβαση μπορεί να στοχεύει στην αντίληψη, αναγνώριση και αναπαραγωγή μοτίβων, ως προς το χρώμα ή το σχήμα (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Δημιουργία μοτίβου στο RNA

Σε μια σειρά σχημάτων διαφορετικού χρώματος/μεγέθους ή σε μια ακολουθία διαφορετικών εικόνων αλλά και στον εντοπισμό κάποιου αντικειμένου, που σκόπιμα αφαιρέθηκε από την ακολουθία του προτύπου, θα μπορούσε να στηριχτεί η δημιουργία και η αναζήτηση σχετικών μοτίβων και στα τρία λογισμικά.

Τέλος, η αναγνώριση βασικών γεωμετρικών σχημάτων σε απλές ζωγραφιές ή ο σχεδιασμός, από τα ίδια τα παιδιά, καλλιτεχνικών δημιουργημάτων, με συστατικά στοιχεία γεωμετρικά σχήματα είναι μια δραστηριότητα που προσφέρει, πέραν των άλλων, και ατμόσφαιρα ευαρέσκειας, ευδιαθεσίας και μαθησιακής ζέσης (Εικόνα 7).



Εικόνα 7: Γεωμετρικά στοιχεία ...δημιουργούν αμαξοστοιχία

Πράγματι, πολλές είναι οι διδακτικές παρεμβάσεις με ψηφιακή υποστήριξη, που μπορούν να «φιλοξενηθούν» στα εικονοστοιχεία των 3 παραπάνω λογισμικών. Δημιουργίες προσώπων και εικονογραφημένων ιστοριών, οπτικοποιήσεις λέξεων για εκμάθηση της ορθογραφίας, μέτρηση επιφανειών μέσω πλεγμάτων, απαριθμήσεις, συγκρίσεις, ταξινομήσεις είναι κάποια ακόμα ενδεικτικά, πλούσια παραδείγματα. Πέραν αυτών, η μάθηση χρόνου και του ρολογιού, η εμπειρική διάκριση παράλληλων και κάθετων ευθειών, η συμμετρία, η δημιουργία κινουμένων σχεδίων με ιστορικό περιεχόμενο αλλά και η ορθή, χρονική σειροθέτηση μπερδεμένων ενσταντάνε επουδενί δεν εξαντλούν τη μαθησιακή γενναιοδωρία των ΤΠΕ σε παιδιά με μέτρια ή ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Φυσικά και στα πλαίσια ανάπτυξης της αισθητικής έκφρασης και της δημιουργικότητάς τους, οι μαθητές, ως μικροί ζωγράφοι, μπορούν να ξεδιπλώνουν τα ταλέντα τους στους πολύ παρακινητικούς καμβάδες του RNA, κερδίζοντας πόντους αυτοπεποίθησης, αξιοσύνης αλλά και ...αθώου χαμόγελου.

Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Ουδείς, φυσικά, δικαιούται να ισχυριστεί ότι η χρήση των ΤΠΕ ως μέσων διδασκαλίας, αποτελεί ικανή συνθήκη για την βελτίωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, σε βραχυπρόθεσμο ή και μακροπρόθεσμο επίπεδο.

Οι Parkay και Stanford (2010) θεωρούν πως η πολυπλοκότητα της διδασκαλίας εγείρει και απαιτεί μια σειρά γνωστικών και παιδαγωγικών προϋποθέσεων, όπως:

- γνώση της ιδιοσυγκρασίας του δασκάλου και του μαθητή
- γνώση του γνωστικού αντικειμένου
- γνώση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών θεωριών και της έρευνας
- γνώση τρόπων ορθής και αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική

Όσον αφορά στην τελευταία σημαντική προϋπόθεση, οι κύριοι, διαχρονικοί λόγοι, που οι εκπαιδευτικοί αρνούνται, ως απόρροια και της έλλειψης αυτοπεποίθησής τους, να χρησιμοποιήσουν τεχνολογικά εργαλεία αλλά και υλικό στην εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλονται (Alessi & Trollip, 1991):

- στις ανεπαρκείς δεξιότητες και γνώσεις τους
- στην έλλειψη κινήτρων και
- στην έλλειψη υποστήριξης

Εστιάζοντας στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, μπορεί να διαπιστωθεί αβίαστα ότι οι δυο παραπάνω άκροι όροι αναστέλλουν και νεκρώνουν ίσως, κάθε απόπειρα αποκόμισης τεχνολογικού κέρδους, δεδομένου ότι η μεγάλη πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών στερείται σχετικής περιοδικής και συστηματικής επιμόρφωσης. Όσον αφορά δε στην Ειδική Αγωγή, δεν υπάρχει καν πρόβλεψη ψηφιακής ενίσχυσής της, στο τρέχον εδώ και μια επταετία πρόγραμμα της επιμόρφωσης για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (το λεγόμενο Β' Επίπεδο).

Είναι αδιαμφισβήτητη πια, η συνεισφορά του υπολογιστή και των ΤΠΕ, υπό προϋποθέσεις ασφαλώς, στην πρωτοδότηση της πρόσβασης και της συμμετοχής των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές διαδικασίες, ειδικά όταν η χρήση της τεχνολογίας υποστηρίζεται και από την οικογένεια.

Η παρούσα εργασία επιχειρηματολόγησε υπέρ της προστιθέμενης αξίας των ΤΠΕ στην Ειδική Εκπαίδευση και πρότεινε τρόπους αξιοποίησής τους, σε μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Πολλά εποικοδομιστικά, ανοιχτού τύπου λογισμικά, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, με τις πολύχρωμες κατασκευές τους προσφέρουν, πιθανόν, ένα ενθουσιώδες πεδίο μαθησιακών ανακάμψεων, μέσω της σχεδίασης κατάλληλων δραστηριοτήτων, οι όποιες μπορούν να παρομοιαστούν με λιθαράκια ευθείας και ομαλοποίησης του κακοτράχαλου δρόμου της Ειδικής Αγωγής.

Τελικά, ο πιο σημαντικός παράγοντας, για μια άμεση θετική αντιστοίχιση μεταξύ υπολογιστών και μαθησιακών αποτελεσμάτων, είναι η διαμεσολαβητική λειτουργία του υπολογιστή ώστε, σύμφωνα και με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις, να προκληθούν και να οικοδομηθούν πλούσιες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η παραγόμενη αυτή διαδραστικότητα μπορεί να οδηγήσει σε πολλαπλούς τρόπους πλουραλιστικής θέασης και αποτελεσματικής χρήσης της τεχνολογίας από τους μαθητές (Blackmore et al, 2003).

Αναμένεται, βέβαια, από την Πολιτεία η σύνθεση και η όσμωση εκπαιδευτικών πολιτικών, με σκοπό την ενθάρρυνση της χρήσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή. Η συνεκτικότητα και η συμπάγεια του σχολικού συστήματος, η υποστήριξη και η επιμόρφωση του δασκάλου, η δημιουργία κινήτρων, η παροχή υποδομών και η αξιολόγηση των ήδη υπαρχόντων δομών, θεσμών και παρεμβάσεων προβάλλουν (και είναι) ως τα μαγικά (αντι)κλείδια, που θα άρουν τις πύλες μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης στον μαθητή και τον Παράδεισό του...

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alessi, S. & Trollip, S. (1991). *Computer Based Instruction: Methods and Development*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon

Blackmore, J., Hardcastle, L., Bamblett, E. & Owens, J. (2003). *Effective Use of Information and Communication Technology (ICT) to Enhance Learning for Disadvantaged School Students*. Deakin Centre for Education and Change, Institute of Koorie Education Deakin University, Institute of Disability Studies Deakin University

British Educational Communications and Technology Agency (Becta) (2003). *What the research says about ICT supporting special educational needs (SEN) and inclusion*. Coventry: Becta's ICT Research Network

Γελαστοπούλου, Μ. & Κουρμπέτης, Β. (2014). Εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό για μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου για τον παιδαγωγό του σήμερα «Νέος Παιδαγωγός». Αθήνα, 3 & 4 Μαΐου 2014, σελ. 731-738

Chantry, J. & Dunford, C. (2010). How do computer assistive technologies enhance participation in childhood occupations for children with multiple and complex disabilities? A review of the current literature. *British Journal Occupational Therapy*, 73, pp. 351–365

European Schoolnet (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Final Study Report; February 2013. Belgium: European Union

Fahetry, C. (2003). *Τι σημαίνει για μένα*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Florian, L. (2004). Uses of technology that support pupils with special educational needs. In L. Florian, L. & J. Hegarty, J. (eds), *ICT and Special Educational Needs: A Tool for Inclusion*, pp. 7–20. Berkshire: Open University Press

Hadi, M. Y. A., Mohamad, B. & Jaafar, M. S. A. (2010). Study of information and communication technology (ICT) usage in technical and vocational special education programme. *Global Journal of Human Social Science Research*, 10(1), pp. 35-43

Hardy, C., Ogden, J., Newman, J. & Cooper, S. (2002). *Autism and ICT: A Guide for Teachers and Parents*. London: David Fulton Publishers

Hardy, C. (2000). *ICT for all*. London: David Fulton Publishers

Hasselbring, T. G. & Glaser, C. H. W. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. The Future of Children. *Children and Computer Technology*, 10(2), pp. 102–122

Hehir, A. G. (2011). *An investigation into the effectiveness of using CALL to teach Irish to 1st year students in a post primary school: a case study approach*. Master Thesis. University of Limerick, Department of Education and Professional Studies

Hoppestad, B. S. (2007). Inadequacies in computer access using assistive technology devices in profoundly disabled individuals: an overview of the current literature. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, Vol. 2, No. 4, pp. 189-199

Judge, S. L. (2001). Computer applications in programs for young children with disabilities: Current status and future directions. *Journal of Special Education Technology*, 16(1), pp. 29-40

Μαστρογιάννης, Α. (2011). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Θεωρίες Μάθησης*. Αγρίνιο: Αυτοέκδοση

Μαστρογιάννης, Α. (2009α). *Εκπαιδευτικό Υλικό με χρήση Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Μαθηματικών

Μαστρογιάννης, Α. (2009β). Οι επεξεργαστές κειμένου ως ορθογραφικοί αρωγοί και παραγωγοί γραπτού λόγου. Στα *πρακτικά του 5ου Συνεδρίου με τίτλο: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη»*, Σύρος 15, 16, 17 Μαΐου 2009, Τόμος Α΄, σελ. 349-358

Μαστρογιάννης, Α. & Αναστόπουλος, Α. (2012). Δυναμικά, μαθηματικά περιβάλλοντα στην Ειδική Αγωγή. Στα *πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή και θέμα «Παιδεία Καλλίστων Εστί Κτήμα Βροτοίς: Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες: Θεωρία Και Πράξη»*, Αθήνα, 5, 6 και 7 Οκτωβρίου 2012

Μαστρογιάννης, Α. & Κατσένη, Ε. (2009). Ο υπολογιστής, ως εργαλείο διαμεσολάβησης, σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Στα *πρακτικά του 6ο Πανελλήνιου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση με τίτλο: «Σχολείο 2.0»*, Πειραιάς, 17-18 Οκτωβρίου 2009, σελ. 192-205

Mokros, J. R. & Russell, S. J. (1986). Learner-Centered Software: A Survey of Microcomputer Use with Special Needs Students. *Journal of Learning Disabilities*, vol.19, No.3, pp. 185-190

Norte, S. & Castilho, N. & Condado, P. A. & Lobo, F. G. (2005). GoGoBoard and Logo programming for helping people with disabilities. In *Proceedings of EuroLogo 2005: Digital Tools for Lifelong Learning*, Warsaw, Poland, August 28-31, 2005

Organization for Economic Cooperation and Development- OECD (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics, and Indicators*. Paris: OECD

Parkay, F.W. & Stanford, B. H (2010). *Becoming a Teacher*. New Jersey: Pearson Education Upper Saddle River

Rose, D. H. & Meyer, A. (2000). *The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform*. A report prepared for the U.S. Department of Education Office of Special Education Technology. Washington, DC: USDOE

Seo, Y.-J. & Bryant, D. P. (2009). Analysis of studies of the effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance of students with learning disabilities. *Computers & Education*, 53, pp. 913–928

Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education*, 44, pp. 343–355

Ταϊλαχίδης, Σ. (2014). Εφαρμογές των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*. Τεύχος 109-110, σελ. 227-240

Τσικολάτας, Α. (2011). Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. Στα πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011, Μέρος Β, σελ. 1229-1232

UNESCO (2011). *ICTs in education for people with disabilities. Review of innovative practice*. Moscow: Institute for Information Technologies in Education

UNESCO (2006). *ICTs in education for people with special needs*. Moscow: Institute for Information Technologies in Education

ΥΠ.ΕΠ.Θ-Π.Ι (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, για Μαθητές με Ελαφριά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση (2004)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Wiener, R. (1990). Computers for Special Education. Planning for the 1990's. *Tech Trends*, Vol. 35, No 4, pp. 18-22

Williams, P., Jamali R. H. & Nicholas, D. (2006). Using ICT with people with special education needs: what the literature tells us. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, Vol. 58, No. 4, pp. 330-345

Φραγκάκη, Μ. (2011). Η Τεχνολογία στην Ειδική Αγωγή: Ένα Εναλλακτικό Μέσο σε μια Πολυμορφική Εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του 6th *International Conference in Open & Distance Learning*, 4-6 , November 2011, Loutraki, Greece, σελ. 601-614

Το παιδικό ιχνογράφημα της οικογένειας σε δράση (kinetic drawing family test), ως ψυχομετρικό - διαγνωστικό εργαλείο.

Δεληγιάννη Αργυρώ
Φιλόλογος με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή,
Πανεπιστήμιο Αθηνών
argiro.deligianni@gmail.com

Περίληψη

Το παιδικό ιχνογράφημα αποτελεί ένα ψυχομετρικό-διαγνωστικό εργαλείο που θεμελιώθηκε και εξελίχτηκε από πλήθος επιστημόνων, που υποστήριξαν ότι η παιδική ζωγραφιά αποτελεί καθρέφτη του ψυχικού κόσμου των παιδιών, των συναισθημάτων και των εμπειριών τους.

Η παρούσα εργασία εξετάζει ένα πιο στοχευμένο παιδικό ιχνογράφημα, το παιδικό ιχνογράφημα της οικογένειας σε δράση, του οποίου η θεωρητική διατύπωση έγινε από τους Burns και Kaufman (1970). Η διαφορά του συγκεκριμένου τεστ από το παραδοσιακό ιχνογράφημα της οικογένειας είναι η προσθήκη της κινησιολογίας στη ζωγραφιά. Η ενσωμάτωση της κίνησης σε αντίθεση με τη στατική αναπαράσταση των φιγούρων, ενεργοποιεί τα αισθήματα του παιδιού σε σχέση με τον εαυτό του, με το χώρο και με τα υπόλοιπα άτομα της οικογένειας. Έτσι προκύπτουν στοιχεία για την ποιότητα και το περιεχόμενο των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές μελέτες όπου χαρακτηρίζουν το εν λόγω ιχνογράφημα ως μια προβολική τεχνική της τρέχουσας συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού, η οποία αποτελείται από τρία στάδια, τη δημιουργία, την προσθήκη στοιχείων και τη βαθμολόγηση του σχεδίου. Απόρροια της επακόλουθης επεξεργασίας είναι η εξαγωγή καίριων συμπερασμάτων σχετικά με το γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο του παιδιού, που αφορά κυρίως σε προβλήματα απομόνωσης, σκέψης, προσοχής, επιθετικής συμπεριφοράς κ.ά.

Λέξεις- Κλειδιά

παιδικό ιχνογράφημα, οικογένεια, κινησιολογία, ψυχομετρικό.

Abstract

The children's sketch is a psychometric-diagnostic tool that was founded and developed by a number of scientists who argued that child painting is the mirror of the psychic world of children and their feelings and experiences.

This paper examines a more targeted child sketch, the kinetic family drawing test, whose theoretical formulation was made by Burns and Kaufman (1970). The difference of this test from the traditional family drawing test is the addition of kinesiology in painting. The integration of motion as opposed to the static representation of figures, triggers feelings of the child in relation to himself, to the

space and to the rest of the family. Thus data are extracted regarding the quality and the content of relations between family members.

In literature there are many studies that characterize this sketch as a projective technique of the current emotional state of the child, which consists of three stages, the creation, the process of adding items and the sketch scoring. Result of subsequent processing are key findings on the cognitive, mental and emotional level of the child, relating mainly to isolation problems, thinking, attention, aggression, etc.

Keywords

children sketch, family, kinesiology, psychometric.

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μία βιβλιογραφική μελέτη. Το περιεχόμενο είναι δομημένο σε δύο κεφάλαια. Αρχικά, γίνεται μία ιστορική ανασκόπηση στις διάφορες θεωρίες και τους τύπους του παιδικού ιχνογραφήματος, καθώς και στις διαφορετικές χρήσεις του. Ακολουθεί μια εκτενής ανάλυση του ιχνογραφήματος σε δράση. Παρουσιάζονται οι διαφορές του από το στατικό ιχνογράφημα της οικογένειας, οι δημιουργοί του, ο σκοπός και τα στάδια χορήγησής του, καθώς και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη βαθμολόγηση του, τα οποία μεταφράζονται ως διαγνωστικά-ψυχομετρικά ευρήματα.

Ιστορική ανασκόπηση

Ο όρος ιχνογράφημα δηλώνει τη γραφική αποτύπωση μορφών ή αντικειμένων στο χαρτί. Η χρήση του παιδικού ιχνογραφήματος στη ψυχολογία, καθώς και τα ευρήματα αυτού, άρχισαν να λαμβάνουν χώρα στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα. Εκείνη την περίοδο πολλοί θεωρητικοί έθεσαν τους ορισμούς τους προς εξέταση, οι οποίοι συμφωνούσαν στο ότι η παιδική ζωγραφιά αποτυπώνει το παιδικό ασυνείδητο. Οι ζωγραφιές παύουν να αποτελούν μία μπουτφόρα και μπαίνουν στο πρίσμα της παιδοψυχολογικής ανάλυσης και της διάγνωσης. Η μελέτη των σκίτσων άρχισε να γίνεται από διάφορες σκοπιές και προσεγγίσεις, όπως τη γνωστική προσέγγιση, την ψυχαναλυτική, την αναπτυξιακή και την προβολική. Ως αποτέλεσμα αυτού ήταν να δημιουργηθούν διάφορα τεστ με βάση το ιχνογράφημα, από διάφορους μελετητές, όπως οι Sully, Stern, Piaget και Katz (Wittmann, 2009).

Από τις πρώτες επιχειρούμενες προσεγγίσεις ήταν η προβολική. Η προβολή της ψυχικής πραγματικότητας που δεν είναι άμεσα προσιτή, η διαφάνεια των συναισθημάτων, των κινήτρων του παιδιού, η απόδοση των αναγκών του, των ορμών και των αντιλήψεων του.

Στα πλαίσια αυτά, οι Piaget και Inhelder (1956) και ο Harris (1963), στηριζόμενη στην προβολική αξία του ιχνογραφήματος, προσπάθησαν να προσεγγίσουν και αναπτυξιακά την παιδική ζωγραφιά, χορηγώντας τεστ φηγούρων σε παιδιά με νοητική στέρηση. Με τον τρόπο αυτό γινόταν μέτρηση νοημοσύνης και ωριμότητας με το τεστ: «Ζωγράφισε έναν άνθρωπο», που δημιούργησε ο Goodenough (1926).

Η Morgenstern (1927) τόνισε την εκφραστική αξία της ζωγραφιάς, αφού έχει μεγαλύτερη αξία και λόγο. Το παιδί αναπτύσσεται ομαλά μέσω της ελεύθερης έκφρασης στην τέχνη. Λίγο αργότερα, ο Cizek (1936) εισήγαγε τον όρο «αισθητική προσέγγιση», όπου αντιμετώπιζε το παιδικό ιχνογράφημα ως έργο τέχνης, στο οποίο

δε θα έπρεπε να υπάρχει καμία ενήλικη επέμβαση που θα διέκοπτε τη ψυχική ανέλιξη και έκφραση του παιδιού. Άλλωστε, όπως παρατήρησε ο Vygotsky, ένα παιδί όταν ζωγραφίζει, λέει παράλληλα και μία προσωπική του ιστορία (Brooks, 2009).

Ο Arnheim (1969) υποστήριξε πως η οπτική αντίληψη και η σκέψη δεν μπορούν να είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Το παιδί μαθαίνει να βλέπει, να αντιλαμβάνεται, να διαχωρίζει έννοιες μέσω της όρασής του. Η παιδική ζωγραφιά είναι αποτέλεσμα όσων το παιδί βλέπει (Wright, 2001). Ο Goodnow (1977) δήλωσε πως το παιδικό ιχνογράφημα είναι ένα μήνυμα, ένα μέσο επικοινωνίας, ένας κώδικας, μία επαφή. Ο ερευνητής καλείται να αποκρυπτογραφήσει αυτόν τον κώδικα για να λάβει το μήνυμα (Cox, 2005). Στις αρχές της ίδιας δεκαετίας αναπτύσσεται και η γνωστική προσέγγιση του ιχνογραφήματος, όπου το παιδί με τη διαφοροποίηση κάποιων στοιχείων στο σκίτσο του, είτε δημιουργεί εναλλακτικά γνωστικά μοντέλα, είτε επιλύει τις γνωστικές εκφράσεις αναπαραστατικής σκέψης (Μεταξάς, 2010).

Τη δεκαετία του 1990 δόθηκε μία εναλλακτική προσέγγιση στην παιδική ζωγραφιά, η σημειωτική οπτική. Σε αυτήν την περίπτωση, κάθε στοιχείο της ζωγραφιάς αποτελεί ένα σημασιολογικό σημείο. Ο Kress (1996) υποστήριξε πως είναι αδύνατον να διαχωριστεί η ενσώματη δράση από τη νοητική, και πως ένα παιδί ζωγραφίζει και παραθέτει μία ιστορία ανεπηρέαστο από κουλτούρες. Με τη σημειωτική προσέγγιση υπάρχει αιτιολογημένη σχέση σημαίνοντων μορφών και σημαίνοντων νοημάτων, όπου οι εικόνες επικοινωνούν μηνύματα (Στάμου, 2011).

Ιχνογραφήματα οικογένειας

Ένα από τα πρώτα είδη ιχνογραφήματος της οικογένειας αποτέλεσε το σχέδιο της «πραγματικής οικογένειας». Μέσα από το σχέδιο αυτό αποδίδονται κλινικές και προβολικές πληροφορίες και η χρήση του προτάθηκε για αυτό το σκοπό από τον Appel το 1931 και από τον Wolff το 1942 και το 1946 (Matthews, 1977). Ο Hulse (1951) έδινε την εντολή: «Draw a family», και ανέλυε έπειτα τα σχέδια. Αντίθετα, ο Porot (1952) με το ίδιο τεστ, επικεντρωνόταν στις αντιδράσεις και τις εκφράσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια της σχεδίασης. Υποστήριξε, ακόμα, πως το άτομο, που σχεδιάζεται πρώτο, είναι και το πιο σημαντικό για το παιδί και πως τα ευρήματα κάθε παιδικής ζωγραφιάς, μέσα από το συγκεκριμένο τεστ, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για κλινική χρήση.

Ο Ray σε πρώτο στάδιο ζητά από το παιδί να ζωγραφίσει μία τυχαία οικογένεια, δίνοντας του τρία χρώματα. «Ένα γαλάζιο για τα ευγενικά πρόσωπα, ένα μαύρο για τα κακά πρόσωπα και ένα κόκκινο για αυτά που δεν είναι ούτε κακά ούτε ευγενικά» (Μπέλλας, 1975, σελ. 78). Έπειτα, ζητά από την οικογένεια να ζωγραφίσουν τη δική τους οικογένεια, που όμως είναι ωραιοποιημένη σε σχέση με την τυχαία, γιατί τα παιδιά δε μπορούν να μείνουν συναισθηματικά ανεπηρέαστα.

Η Brem-Graser (1970) ζητούσε από τα παιδιά να σχεδιάσουν την οικογένειά τους σε μορφές ζώων. Έπειτα, ανάλογα με το ζώο που αντιπροσώπευε κάθε άτομο, εξήγαγε συμπεράσματα για το πως βλέπει το παιδί το κάθε μέλος της οικογένειάς του σε συνδυασμό με το τι αντιπροσώπευε το κάθε ζώο στη φύση. Βέβαια, αυτή η μέθοδος δεν εγγυόταν έγκυρα αποτελέσματα, γιατί αν για παράδειγμα ένα παιδί ζωγράφιζε τον πατέρα του με τη μορφή λιονταριού, αυτό θα μπορούσε να σημαίνει πως ο μπαμπάς είναι δυνατός και αρχηγός του σπιτιού ή ότι ο μπαμπάς είναι άγριος και τρομακτικός.

Ένας άλλος τρόπος ιχνογραφήματος ήταν το σχέδιο της φανταστικής οικογένειας (Corman, 1990). Η βασική θέση του Corman ήταν πως ένα παιδί μπορεί να διευκολυνθεί σχεδιάζοντας μία φανταστική οικογένεια, γιατί στο σχέδιό του που θα

προβάλλει τα πραγματικά του συναισθήματα προς τον «όρο» οικογένεια και θα σχηματίσει χωρίς καμία ενοχή ή επιρροή τι υπάρχει και τι θα ήθελε να υπάρχει στη δική του οικογένεια.

Η μαγεμένη οικογένεια ήταν ένας άλλος τύπος σχεδίου, όπου η οικογένεια του παιδιού με ένα χτύπημα μαγικού ραβδιού, μαγεύτηκε. Προωθήθηκε από τους Kos και Bierman (1973), οι οποίοι αρχικά ζητούσαν μια μαγεμένη οικογένεια, έπειτα μία ιστορία για αυτήν και τέλος τη μεταμόρφωση του παιδιού σε κάποιο ζώο. Τα αποτελέσματα εξετάζονταν ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή.

Σχέδιο οικογένειας σε δράση

Οι τύποι ιχνογραφήματος που αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελούν κατά βάση στατικούς τύπους, όπου δε διαφαίνεται η αλληλεπίδραση των μελών της οικογένειας. Στην Αμερική, οι Burns και Kaufman (1970) δημιουργούν ένα τεστ όπου η οικογένεια στο ιχνογράφημα έπρεπε να βρίσκεται σε δράση, να κάνει δηλαδή το κάθε μέλος κάποια δραστηριότητα.

Οι βασικές διαφορές του στατικού ιχνογραφήματος της οικογένειας και του εν κινήσει, ήταν αρχικά η κίνηση και η ενέργεια που χαρακτήριζε το κάθε μέλος στο δεύτερο τύπο, ενώ στον πρώτο, κατά βάση, τα μέλη σχεδιάζονταν παρατακτικά. Στο στατικό σχέδιο απουσιάζει οποιαδήποτε σχέση μεταξύ των μελών και του χώρου. Στο σχέδιο δράσης αναπαριστώνται οι ποιοτικές και ποσοτικές σχέσεις μεταξύ των μελών. Το εν κινήσει σχέδιο μας δίνει σημαντικά μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών από ένα στατικό σχέδιο.

Το σχέδιο της οικογένειας με κίνηση προσφέρει εκπαιδευτικά και κλινικά ευρήματα, αφού μετρά και αξιολογεί την αντίληψη του υποκειμένου και τη δυναμική της οικογένειάς του. Ένα άλλο στοιχείο που διαφαίνεται από το εν λόγω σχέδιο είναι το κατά πόσο επηρεάζεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού σε σχέση με την αλληλεπίδραση των μελών της οικογένειας του και την εγγύτητα, την επαφή τους και την αντίληψη του προσωπικού χώρου από το παιδί.

Στάδια

Το σχέδιο της οικογένειας σε δράση διεξάγεται σε τρία στάδια, πριν τη βαθμολόγηση και την αξιολόγησή του. Στο πρώτο στάδιο γίνεται η σχεδίαση του ιχνογραφήματος. Θα πρέπει να επιλεγεί από το μελετητή ο σωστός χρόνος και χώρος, ώστε το παιδί να αισθάνεται άνετα, ήρεμα και να είναι ξεκούραστο και διατεθειμένο να ζωγραφίσει. Βασικό μέλημα του ερευνητή είναι να περάσει το παιδί όμορφα. Αφού, λοιπόν, το παιδί καθίσει άνετα, ο ειδικός του δίνει τη γραφική ύλη που θα χρειαστεί, η οποία είναι ένα μολύβι, μία γόμα και ένα φύλλο λευκό. Στη συνέχεια, δίνονται σαφείς οδηγίες στο παιδί για το τι πρέπει να ζωγραφίσει: «Να ζωγραφίσεις καθένα από τα μέλη της οικογένειας σου ενώ κάτι, μαζί και εσένα», είναι μία καλή εκφώνηση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Επιπροσθέτως, υπάρχει όριο χρόνου και απαγορεύεται οποιαδήποτε παρέμβαση.

Στο δεύτερο στάδιο παραδίδεται η ζωγραφιά στον ειδικό. Πριν όμως το παιδί καταθέσει τη ζωγραφιά του, ο ερευνητής του ζητάει να γράψει πάνω από κάθε φιγούρα το όνομα και την ηλικία του προσώπου, καθώς και τη σειρά σχεδίασης όλων των μελών. Καθόλη αυτή τη διάρκεια, ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει τις αντιδράσεις του παιδιού. Έπειτα, γίνονται κάποιες ερωτήσεις στο παιδί, όπου καταγράφονται μαζί με τις αντιδράσεις του και πάλι. Οι ερωτήσεις αυτές, για παράδειγμα, μπορεί να είναι: «Τι κάνει αυτό το πρόσωπο; Με τι ασχολείται; Γιατί

ασχολείται με αυτό το συγκεκριμένο πράγμα; Τι κλίμα πιστεύεις πως επικρατεί στη ζωγραφιά; Υπάρχει αγάπη στο σχέδιο σου; ».

Στο τρίτο στάδιο ο ερευνητής ελέγχει πιο σφαιρικά το σχέδιο και παρατηρεί καλύτερα τα διάφορα ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία, πριν προβεί στην τελική βαθμολογία-αξιολόγηση του σχεδίου. Αρχικά εξετάζει τα σβησίματα, την πίεση του μολυβιού ή τις τρεμάμενες γραμμές που μπορεί να οφείλονται σε νευρικότητα ή άγχος. Επίσης παρατηρεί το μέγεθος των φιγούρων, την έκφραση και τη δράση των προσώπων, καθώς και την επαφή μεταξύ των μελών. Αυτά τα στοιχεία θα πρέπει έπειτα να επαληθευτούν και να συνεξεταστούν με τα ποιοτικά και τα ποσοτικά στοιχεία του σχεδίου. Τα ποιοτικά στοιχεία, οι συγκεκριμένες δράσεις των προσώπων (διάβασμα εφημερίδας, παιχνίδι στο πάτωμα κ.ά), τα χαρακτηριστικά αυτών (μάτια, στόμα, άκρα κ.ά), η θέση, η εγγύτητα, η απόσταση και τα εμπόδια μεταξύ των μελών, τα πρόσθετα σύμβολα (κυρίως όταν δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα, όπως ένα ζώο) και το στυλ και ύφος κάθε φιγούρας (χαρούμενη, θυμωμένη, κ.ά). Τα ποσοτικά στοιχεία είναι το κατά πόσο η δράση των προσώπων, τα χαρακτηριστικά των φιγούρων, η θέση και η απόσταση των μελών, συμφωνούν με στατιστικές μελέτες και κατατάξεις που έχουν προηγηθεί για το συγκεκριμένο σκοπό.

Βαθμολογία του τεστ

Το σχέδιο της οικογένειας σε δράση είναι αποτέλεσμα των ψυχολογικών και αισθησιοκινητικών λειτουργιών του παιδιού. Μέσα από τη διεξοδική βαθμολογία και παρατήρηση του σχεδίου, ο ερευνητής είναι σε θέση να προβεί σε συμπεράσματα, κυρίως για το «ψυχολογικό πορτραίτο» του παιδιού.

Αρχικά, σε ένα ειδικό έντυπο βαθμολόγησης, ο εξεταστής αξιολογεί τις ενέργειες, τη δράση και την αλληλεπίδραση των βασικών μελών της οικογένειας κυρίως. Έτσι, τα πρόσωπα που παρατηρούνται περισσότερο είναι ο πατέρας, η μητέρα και το παιδί. Αν υπάρχει κάποιο αξιόλογο στοιχείο, τότε γίνεται αξιολόγηση και των άλλων μελών της οικογένειας, όπως τα αδέλφια. Σε πρώτο επίπεδο γίνεται αξιολόγηση των δραστηριοτήτων κάθε βασικής φιγούρας, της επικοινωνίας και της συνεργασίας των μελών, τα επίπεδα του μαζοχισμού, του ναρκισσισμού και του σαδισμού που πιθανόν να χαρακτηρίζουν κάποιο μέλος. Επίσης, παρατηρείται και η τυχόν «φροντίδα» ή «υπερένταση» που μπορεί να ασκείται μεταξύ των μελών.

Η δεύτερη φάση αξιολογεί τα χαρακτηριστικά της κάθε βασικής φιγούρας χωριστά. Οι διαστάσεις των χεριών και η πληρότητα στο σχεδιασμό του σώματος, που μπορεί να δηλώνουν βία και κακοποίηση, η ύπαρξη ή η απουσία ματιών και ο τρόπος σχεδιάσής τους, οι υπόλοιπες λεπτομέρειες του προσώπου και η έκφρασή τους. Τα δόντια, επίσης, πρέπει να παρατηρηθεί αν υπάρχουν ή αν απουσιάζουν. Η στήριξη των φιγούρων, η παράλειψη προσώπων και το μέγεθος της μορφής (και των υπόλοιπων μελών, εκτός πατέρα, μητέρας, παιδιού) είναι στοιχεία που πρέπει να βαθμολογηθούν σε αυτό το στάδιο.

Στο τελευταίο στάδιο αξιολόγησης του σχεδίου εξετάζονται και τα αδέλφια του παιδιού. Σε αυτή τη φάση παρατηρείται ο αριθμός των εμποδίων ανάμεσα στα πρόσωπα, η κατεύθυνση που στρέφονται τα πρόσωπα και ο προσανατολισμός του ενός προσώπου προς το άλλο. Σημασία έχει, επίσης, η απόσταση που έχουν μεταξύ τους τα μέλη, η οποία μετράται σε χιλιοστά. Επιπροσθέτως, ο ερευνητής ελέγχει και κάποια στοιχεία, όπως τον αριθμό των πραγματικών μελών της οικογένειας, τον αριθμό των αδελφών και των παππούδων, τα διαφορετικά στυλ που μπορεί να χρησιμοποιήθηκαν στη σχεδίαση, το φύλο και την ηλικία του παιδιού.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία, που θα προκύψουν από την αξιολόγηση του σχεδίου, θα συνεξεταστούν και θα συμβαθμολογηθούν με συμπεριφορές του παιδιού που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον, και ο ερευνητής μπορεί να τις διαπιστώσει είτε μόνος του, είτε από το δάσκαλο. Συμπεριφορές και παράμετροι, που χρήζουν παρατήρησης και εξέτασης είναι η απομόνωση και η εσωστρέφεια, οι σωματικές ενοχλήσεις, το άγχος και οι καταθλιπτικές τάσεις, τα κοινωνικά προβλήματα, η παραβατική και επιθετική συμπεριφορά. Ανάλογα με τα παραπάνω είναι τα προβλήματα σκέψης και προσοχής, η επίδοση και απόδοση του παιδιού, η νοητική ανεπάρκεια και το πόσο το ίδιο το παιδί εργάζεται.

Επίλογος-συμπεράσματα

Από την εκτενή βιβλιογραφική μελέτη, που αφορούσε το παιδικό ιχνογράφημα της οικογένειας σε δράση, συμπερασματικά καταλήγουμε στο σημείο ότι η δημιουργία ενός τέτοιου σχεδίου μπορεί να οδηγήσει σε βαθιά ψυχολογικά και κλινικά ευρήματα που αφορούν το σχεδιαστή. Η αλληλεπίδραση των μελών της οικογένειας, άλλωστε, αποτελεί το βασικότερο παράγοντα της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από ένα τέτοιο σχέδιο είναι σε μεγάλο βαθμό έγκυρα, αφού μέσα στα χρόνια έχουν διασταυρωθεί και επαληθευτεί με έρευνες και πολλαπλές εφαρμογές. Το σχέδιο της οικογένειας σε δράση αποτελεί την εξέλιξη το στατικού σχεδίου και την πληρέστερη προσέγγιση του συγκεκριμένου είδους ψυχογραφικού τεστ.

Μέσα από τη σωστή αξιολόγηση του παιδικού ιχνογραφήματος της οικογένειας σε δράση, το παιδί αποκαλύπτεται στον καθρέφτη του αξιολογητή. Ο εξεταστής θα πρέπει, λοιπόν, να έχει τις γνώσεις και την εξοικείωση με έννοιες που αφορούν τη ψυχολογία, την αντίληψη, την ανάπτυξη και την αισθησιοκινητική ωρίμανση του παιδιού. Επίσης, θα πρέπει να έχει τις απαραίτητες γνώσεις χορήγησης και αξιολόγησης του τεστ. Ο σχεδιαστής πρέπει να νιώσει άνετα σε ένα ασφαλές περιβάλλον για να προκύψει ένα γνήσιο, ειλικρινές και αυθόρμητο σχέδιο, του οποίου τα συμπεράσματα να είναι έγκυρα.

Βιβλιογραφία

- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkley: University of California Press.
- Burns, R. C. & Kaufman, S. H. (1970). *Kinetic Family Drawings (K-F-D): An introduction to understanding children through kinetic drawings*. New York: Bruner/Mazel.
- Brem-Grazer, L. *Familie in Tieren*. Munchen, Basel: Reinhardt.
- Brooks, M. (2009). What Vygotsky can teach us about young children drawing. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1), 1-13.
- Cizek, F. (1936). *Child art*. Vienna: Austrian Junior Red Cross.
- Corman, L. (1990). *Le test du dessin de famille*. Paris: Press Universitaires de France.
- Cox, S. (2005). Intention and meaning in young children's drawings. *International Journal of Art and Design Education*, 24(2), 115-125.
- Goudenough, F. I. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Goudnow, J. (1977). *Children's Drawing*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harris, D. B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. New York: Harcourt, Brace & World.

- Hulse, W. C. (1951). The emotionally disturbed child draws his family. *Quarterly Journal of Child Behavior*, 3, 152-174.
- Kos, M. & Bierman, G. (1997). *La famille enchantée*. Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- Kress, G. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. New York: Routledge.
- Matthews, J. (2003). *Drawing and painting: Children and visual representation*. London: Paul Chapman Publishing.
- Μεταξάς, Γ. (2010). *Η ανάλυση των ιχνογραφημάτων ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας στη ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Μπέλλας, Θ. (1975). *Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Morgenstern, S. (1927). *Psychanalyse infantile*. Paris: Danoel.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Keegan Paul.
- Porot, M. (1952). *Le dessin de la famille*, Paris: Press Universitaires de France.
- Στάμου, Γ., Αλευριάδου, Α. & Ελευθερίου, Π. (2011). *Ζωγράφισε τα άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Νησίδες.
- Wright, S. (2001). Drawing and storytelling as a means for understanding children's concepts of the future. *Journal of Future Studies*, 6, 1-20.
- Wittmann, B. (2009). *Spuren erzeugen: Zeichnen und schreiben als verfahren der selbstaufzeichnung*. Zurich, Berlin: Diaphanes.

Η αξιοποίηση της αφήγησης και της δημιουργία ιστοριών στην τάξη-Διδακτική παρέμβαση σε μαθητή με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.

Σταματίνα Καλύβεζα
Φιλολόγος -Med Counselling in Education.

matoulaster@gmail.com

Περίληψη

Σε αυτό το άρθρο, παρουσιάζεται η αξιοποίηση της αφήγησης και της δημιουργίας ιστοριών στην τάξη, για την αντιμετώπιση σύνθετων συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών. Αναλύεται η θεραπευτική αξία των ιστοριών ως μέσο παρέμβασης στην τάξη, το πλαίσιο και τα βήματα που ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του και με τον επιδιωκόμενο κάθε φορά στόχο, τόσο με την αφήγηση όσο και με την δημιουργία ιστοριών. Παρουσιάζονται επίσης, τα θετικά αποτελέσματα και κάποια πιθανά θέματα-παγίδες τα οποία ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αποφύγει κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ακολουθεί ένα παράδειγμα διδακτικής παρέμβασης σε μαθητή της Α΄ Γυμνασίου με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνικές, συναισθηματικές δυσκολίες, διδακτική παρέμβαση, αφήγηση ιστοριών.

Abstract

This paper provides the advantages and perils of therapeutic storytelling and making with trouble children in the classroom. These are generally summed up as identification, modeling, cognitive shift, immunization, normalization and assistance in the articulation of feelings. The steps that a teacher-facilitator should follow are described. There is also an example of how to use storytelling in the classroom for a student in the spectrum of autism.

Key- words: Social-emotional difficulties, storytelling and making, trouble children, classroom.

2. Η θεραπευτική αξία των ιστοριών

«Ένα βιβλίο είναι πιθανό να μπορεί να φτάσει εκεί που ένας ενήλικός πιθανόν δεν μπορεί.» (Maich & Kean, 2003).

Η χρήση των ιστοριών ως μέσο παρέμβασης έχει ψυχοδυναμικές ρίζες και για πρώτη φορά εμφανίζεται βιβλιογραφικά στις αρχές του 19ου αιώνα ως περιγραφή χρήσιμης παρέμβασης για ενήλικες ασθενείς. Η εφαρμογή της σταδιακά επεκτάθηκε στους ασθενείς που αντιμετώπιζαν συναισθηματικά θέματα και τελικά στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών (Sullivan & Strang, 2002/2003). Αντίθετα η πρώτη αναφορά στο γράψιμο ιστοριών ως θεραπευτικού εργαλείου, αναφέρεται στον προηγούμενο αιώνα

(Riordan, 1996). Η αξία των ιστοριών στηρίχτηκε αρχικά στην άποψη ότι τα μηνύματα που περιέχονται σε αυτές, μπορούν να επηρεάσουν θετικά ασυνείδητες διαδικασίες, ακόμη και αν ο νους υποσυνείδητα δεν επεξεργάζεται τέτοια μηνύματα (Carlson, 2001).

Το παράδοξο των όσων εκφράζει μια θεραπευτική ιστορία με έμμεσο τρόπο είναι ότι καθώς η ιστορία απευθύνεται κατευθείαν στο παιδί τον/την επηρεάζει τόσο συνειδητά όσο και ασυνείδητα. Και είναι συνήθως στο δεύτερο δηλ. στο ασυνείδητο επίπεδο που το θεραπευτικό μήνυμα της ιστορίας φτάνει.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας μια ιστορία για να βοηθήσουμε τα παιδιά με τα συναισθήματά τους είναι σαν να επικεντρωνόμαστε στα προβλήματα του ήρωα ή της ηρώιδας παρά να φέρνουμε κατευθείαν τα προβλήματα του παιδιού στην επιφάνεια. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί δεν νιώθει ότι εκτίθεται και μπορεί να αντέξει και να «μείνει» με αυτά τα επώδυνα συναισθήματα. Η θεραπευτική ιστορία επιτρέπει στο παιδί να νιώσει τα πιο επώδυνα ή δύσκολα συναισθήματα από μια απόσταση ασφαλείας τη στιγμή που η κανονική του αντίδραση σε αυτά τα συναισθήματα θα ήταν να τα «θάψει» βαθιά μέσα του. Η χρησιμοποίηση ιστοριών ή αφηγήσεων επίσης, βοηθάει τα παιδιά να εξωτερικεύσουν ή να καταλάβουν ότι υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στον εαυτό και στο πρόβλημα (White, 1984 στον Carlson, 2001, p.94).

Επιπρόσθετα, τη στιγμή που το παιδί ακούει τη φράση: «Μια φορά και έναν καιρό...» ξέρει τι θα ακολουθήσει και εάν η ιστορία είναι καλά επιλεγμένη ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να έχει πρόσβαση στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Μια ιστορία «μιλάει» για συνηθισμένα θέματα και προβλήματα αλλά «μιλάει» με τη γλώσσα της φαντασίας και όχι με τη γλώσσα της γνώσης.

Επιπλέον, η καθημερινή χρήση του λόγου μπορεί να κάνει μόνο αναφορά στα επώδυνα και δύσκολα συναισθήματα που ένα παιδί νιώθει. Αντίθετα η ιστορία μπορεί να αιχμαλωτίσει τις διαβαθμίσεις των συναισθημάτων, την ατμόσφαιρα, τις εντάσεις, τους τόνους που το παιδί αισθάνεται αλλά συχνά δεν μπορεί ή δεν θέλει να αρθρώσει. (Sunderland, 2000).

Υπάρχουν παιδιά που καταπιέζουν και πνίγουν τα συναισθήματά τους, που «παγώνουν» την καρδιά τους και αποφασίζουν να μην ενδιαφέρονται άλλο για όσα συμβαίνουν γύρω τους και επιτρέπουν στους άλλους να τα θυματοποιούν ή και να τα κακοποιούν. Το μήνυμα στο παιδί που ακούει είναι ότι ακόμη και αν ο χαρακτήρας αντιμετωπίζει δυσκολίες αυτή ή αυτός μάχονται όχι μόνο για να επιβιώσουν αλλά και για να βρουν την ευτυχία. Με άλλα λόγια το μήνυμα είναι: «μην παραδίνεσαι».

Εκτός από αυτά, οι ιστορίες μπορούν να βοηθήσουν το παιδί και με έναν άλλο μοναδικό τρόπο. Το παιδί με σύνθετες συναισθηματικές δυσκολίες είναι πολύ πιθανό να μην είναι ικανό να αντιληφθεί τη συμβουλή που ο ενήλικας θα του δώσει για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του και ακόμη και αν το κάνει είναι πιθανό να το αγνοήσει ή να το αποφύγει. Αντιθέτως, οι θεραπευτικές ιστορίες επιτρέπουν στα

παιδιά να «δουν» μια κατάσταση από διαφορετική οπτική γωνία, ή ακόμη και να σχετιστούν με κάποιον στη ζωή τους με διαφορετικό τρόπο. Επιπλέον, οι ιστορίες παρουσιάζουν δημιουργικές λύσεις και τρόπους να αντιμετωπίζεις πιο αποτελεσματικά και λιγότερο επώδυνα τα συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Ακόμη δίνουν στο παιδί τον απαιτούμενο χρόνο να καθρεφτίσει, να αντανακλάσει, να εκφράσει τα συναισθήματά του.

Η ιστορία συμπάσχει με το παιδί και επίσης μεταφέρει μηνύματα που αφορούν σε κοινά διλλήματα και προβλήματα στη ζωή του/της. Πιο συγκεκριμένα, του/της παρουσιάζει τρόπους του πώς να είναι ανοιχτός/η στους ανθρώπους και στην αγάπη τους αλλά και πώς να δημιουργεί μηχανισμούς άμυνας για αυτούς που προσπαθούν να το πληγώσουν.

Αφού ακούσει μια προσεκτικά επιλεγμένη ιστορία το παιδί έχει δύο εικόνες στο μυαλό του/της την παλιά και την καινούργια, και αν μια ιστορία προσήλκυσε το ενδιαφέρον του παιδιού η καινούργια μπορεί να εξαλείψει την παλιά. Όταν αυτό συμβεί, αυτό σημαίνει ότι η ιστορία προσφέρει αληθινή συναισθηματική υποστήριξη στο παιδί. Αυτό συμβαίνει όταν ένα παιδί ζητάει να του πουν ή να του διαβάσουν μια ιστορία ξανά και ξανά. (Sunderland, 2000).

Εάν μια ιστορία λοιπόν, έχει σημασία για ένα παιδί και αυτό είναι σε μια ανοιχτή κατάσταση η ιστορία θα έχει μακροπρόθεσμη επίδραση σε αυτόν/αυτήν και θα αναπτύσσεται στο μυαλό του/της για πολύ καιρό.

3. Η αφήγηση ιστοριών θεραπευτικά στην τάξη

Σε μια τάξη τα συναισθήματα έχουν πολύ ζωτικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης μιας και είναι μέσω του υποκειμενικού συναισθηματικού μας κόσμου που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας, τις σχέσεις μας και την πραγματικότητα. Οι ιστορίες επηρεάζουν πολύ την κατανόηση της καθημερινής ζωής των παιδιών και τους επιτρέπουν να αντιμετωπίσουν σύμβολα του εσωτερικού και του εξωτερικού τους κόσμου χωρίς άγχος (Bettelheim, 1978). Το να ακούμε μια ιστορία μέσα στην τάξη είναι μια κοινωνική εμπειρία που μοιραζόμαστε με τους άλλους. Το διάβασμα και το γράψιμο είναι συνήθως ατομικές δραστηριότητες. Η αφήγηση ιστοριών από την άλλη προκαλεί ομαδικό γέλιο, λύπη, ενθουσιασμό, και ανυπομονησία που δεν είναι μόνο ευχάριστη αλλά μπορεί επίσης να βοηθήσει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού και να ενθαρρύνει την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη.

Οι ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συναισθηματικές ή κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες όπως διαχείριση θυμού, προβλήματα συμπεριφοράς, εικόνα σώματος, bullying, αλλαγή, κατάθλιψη, πειθαρχία, οικονομικά προβλήματα, αποτυχία, φιλία, λύπη, απελπισία, ανεξαρτησία, μοναξιά, πίεση από τους συμμαθητές, φτώχεια, προκατάληψη, επίλυση προβλημάτων, θρησκεία, σεβασμός, αυτοαποδοχή, αυτοεκτίμηση, κοινωνικές δεξιότητες, ιδιαίτερες

ικανότητες, πειράγματα, βία, χρήση ουσιών (Forgan, 2002; Pereira & Blue-Banning, 2000; Rak & Patterson, 1996; Turnbull, Vernon, 1998)

Οι ιστορίες και κυρίως αυτές που συνδέονται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της γνώσης του εαυτού, μπορούν να συνδυαστούν με πολλά μαθήματα όπως στο πλαίσιο του ΣΕΠ, όλων των θεωρητικών μαθημάτων και ακόμη και σε πολλά προγράμματα αγωγής υγείας. Για παράδειγμα στο μάθημα της Γλώσσας μπορεί να γίνει διδασκαλία λέξεων που σχετίζονται με τα συναισθήματα. (Guetzloe & Rockwell, 2003; Vernon, 1998). «Δεν έχει σημασία ποια ώρα της ημέρας ο/η εκπαιδευτικός θα επιλέξει να εφαρμόσει αυτή την τεχνική οι ιστορίες θα έπρεπε να προστίθεται φυσικά στο τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα» (Sullivan & Strang, 2002/2003).

Για να είναι αποτελεσματική η αξιοποίηση των ιστοριών στην τάξη ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει δημιουργήσει το κατάλληλο ενθαρρυντικό κλίμα μέσα στην τάξη, να έχει εντοπίσει ένα συγκεκριμένο ζήτημα, να έχει εξασφαλίσει την εύρεση της κατάλληλης ιστορίας, μια ενισχυτική δραστηριότητα μετά το πέρας της ιστορίας που θα ενθαρρύνει το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων και να φτιάξει ένα σχέδιο μαθήματος.

Διάγραμμα Σχεδίου Μαθήματος	
Βήμα 1: Προετοιμασία Σκοπός: Τίτλος βιβλίου Σύνδεση με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών	Προσεκτική επιλογή και εξοικείωση με κατάλληλη ιστορία. Σύνδεση της ιστορίας με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών μέσω συζήτησης ή δραστηριότητας
Βήμα 2: Ανάγνωση	Καθοδηγούμενη ανάγνωση χωρίς διακοπή με αναστοχασμό μέσω εξατομικευμένης σκέψης ή σύντομης αποτύπωσης σε ημερολόγιο.
Βήμα 3: Διάλογος	Αναδιήγηση της ιστορίας από τους μαθητές/τριες. Κατευθυνόμενη συζήτηση-διάλογος από τον/την εκπαιδευτικό με συγκεκριμένη σειρά. Εκτίμηση συναισθημάτων, αξιολόγηση καταστάσεων
Βήμα 4: Δραστηριότητα Περιγραφή:	Έκφραση και ενίσχυση: δημιουργία και διαφορετικότητα; Δυνατότητα ενσωμάτωσης συγκεκριμένης προσέγγισης
(Forgan, 2002; Sullivan & Strang, 2002/2003)	

Η εργασία με ιστορίες στην τάξη για θεραπευτικό σκοπό ουσιαστικά περιλαμβάνει την αξιολόγηση των αναγκών των συμμετεχόντων, την σταδιακή εκμείωση της δυσκολίας τους και τη δημιουργία νέων περισσότερων προσαρμοστικών αφηγήσεων για το τι θα αποτελούσε βελτίωση από τη δική τους οπτική γωνία (Sunderland, 2000).

Η τοποθέτηση της σχολής Narrative Psychology είναι ότι οι άνθρωποι οργανώνουν την εμπειρία από τη ζωή τους σαν μια ιστορία (Bruner, 1986). Αυτές οι ιστορίες

ορίζονται ως συγκεκριμένα είδη αφηγηματικών κατασκευών, που λέγονται στον εαυτό και στους άλλους σε όλη τη ζωή και επηρεάζονται από την κατανόηση του ατόμου τη δεδομένη στιγμή και από το πώς αντιλαμβάνεται τους περιορισμούς της ζωής (Freeman, 1993).

Ειδικότερα όταν ένα παιδί κολλάει σε ένα γεγονός που τον/την έκανε να αισθανθεί άσχημα ή όταν το συναίσθημα είναι πολύ οδυνηρό για να ειπωθεί, οι ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν μια πλατφόρμα για συναισθηματική εξερεύνηση ιδιαίτερα επειδή ποτέ οι ιστορίες δεν λέγονται με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά (Bruner, 1993).

Μέσα σε μια τάξη λοιπόν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν θεραπευτικά ιστορίες είτε από την προφορική παράδοση, είτε από μύθους, είτε ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές και τις μαθήτριές του μπορούν να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες και να δανειστούν ήρωες.

Ιδιαίτερα, οι παραδοσιακές ιστορίες περιλαμβάνουν μια μεγάλη ποικιλία ιστοριών όπως είναι τους μύθους, τους θρύλους, τα παραμύθια και τις ιστορίες με ζώα που αποτελούν μια πολύ καλή πλατφόρμα για συναισθηματική εξερεύνηση.

Πρόκληση στην επιλογή της κατάλληλης ιστορίας αποτελεί η εύρεση της ισορροπίας ανάμεσα στην ποιότητα της ιστορίας από λογοτεχνικής άποψης και στο πόσο σχετική είναι με κάποιο θέμα που θέλουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να διαχειριστούν (Carlson, 2001). Πιο συγκεκριμένα, οι υποψήφιες ιστορίες θα μπορούσαν να είναι είτε ιστορίες που χαρακτηρίζονται από το περιεχόμενο τους και εστιάζουν στο να μοιραστούν μια ιστορία ή εναλλακτικά ιστορίες που θέλουν να διδάξουν κάτι συγκεκριμένο και περιλαμβάνουν συγκεκριμένο περιεχόμενο ή λειτουργούν υποστηρικτικά στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Little, 2001, p.221). Στη λογοτεχνία, χωρίς να υπάρχει μια σκόπιμη εκπαιδευτική προσέγγιση μπορούν να εντοπιστούν πολλά παραδείγματα για το πώς αντιμετωπίζονται δύσκολες συναισθηματικά και κοινωνικές καταστάσεις (Maich, Kean, 2004)

Ο/η εκπαιδευτικός για την επιλογή της κατάλληλης ιστορίας χρειάζεται να λάβει υπόψη του και άλλες παραμέτρους όπως είναι η συντομία, η απλότητα, το πόσο πιστευτή μπορεί να γίνει, αν είναι κατάλληλη για το επίπεδο των μαθητών/τριών τόσο ως προς την αναγνωστική τους ικανότητα όσο και ως προς τα νοήματα, αν ταιριάζει με σχετικά συναισθήματα, ανάγκες, ενδιαφέροντα και στόχους. Ανάλογα και με τους στόχους που έχουν τεθεί ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εξετάσει πως παρουσιάζονται στην ιστορία τα δύο φύλα, η πολυπολιτισμικότητα, η ευαισθησία στην επιθετικότητα, αν οι κεντρικοί ήρωες εμφανίζουν τις κατάλληλες δεξιότητες αντιμετώπισης στις αντιξοότητες της ζωής και αν τα καταφέρνουν στην επίλυση προβλημάτων. (Carlson, 2001; Cartledge & Kiarie, 2001).

Όποιο είδος και να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός, όποια ιστορία και αν επιλέξει, το σημαντικό στην αφήγηση των ιστοριών είναι ότι υπάρχει έντονη σύνδεση ανάμεσα σε αυτό που τα άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να αφηγηθούν, την ικανότητά τους να

αφηγούνται και τον τρόπο με τον οποίο θα το αφηγηθούν. Αυτό σημαίνει, ότι είναι σημαντικό σε τι επιλέγει το κάθε άτομο να δώσει έμφαση ή να παραλείψει καθώς έτσι προβάλλεται η εσωτερική του/της πραγματικότητα (Gersie, 1997). Έχει λοιπόν πολύ μεγάλη σημασία, όχι μόνο η ιστορία που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός αλλά και ο τρόπος που θα την αφηγηθεί και τα ζητήματα στα οποία θα εστιάσει. Ακόμη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός ζητήσει από τα παιδιά να «πατήσουν» πάνω σε μια ιστορία και να φτιάξουν τη δική τους αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία είναι το πώς θα διαχειριστούν τις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν οι ήρωες.

4. Πώς να χρησιμοποιήσουμε την δημιουργία ιστοριών ως θεραπευτικό εργαλείο με τους μαθητές/-τριες. Πιθανά πλεονεκτήματα και παγίδες.

Ένας άλλος τρόπος που μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει θεραπευτικά τις ιστορίες μέσα στην τάξη είναι η διαδικασία του να φτιάξει με τους μαθητές/τριες του καινούργιες ιστορίες. Η δημιουργία ιστοριών βασίζεται στο συλλογισμό ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ικανότητα να δημιουργήσουν μια ιστορία και να την πουν (Gersie, 1990).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να κάθονται σε κύκλο ο οποίος ενθαρρύνει το διάλογο και προωθεί την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη (Mosley, Tew, 1999). Ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να θέσει τους κανόνες του παιχνιδιού, το λεγόμενο συμβόλαιο με την τάξη του: ότι δηλαδή ακούμε τον κάθε συμμαθητή/τη/τρια μας με σεβασμό, ότι δεν διακόπτουμε το συνομιλητή μας, ότι είμαστε μια ομάδα και ότι απαγορεύονται τα αρνητικά σχόλια.

Κάθε μέλος της τάξης στη συνέχεια, μπορεί να γράψει μια δική του/της ιστορία μέσω της τεχνικής των ερωταποκρίσεων και έπειτα να τη διαβάσει στην τάξη.

Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι γραπτές ή ακόμη και να δίνεται ένα γενικό διάγραμμα της ιστορίας το οποίο μπορούν στη συνέχεια να επεξεργαστούν οι ίδιοι/ες λεπτομερώς είτε με το να γράψουν την ιστορία είτε με το να την πουν προφορικά απευθείας, είτε να τη ζωγραφίσουν, είτε να κατασκευάσουν μακέτα με αυτή, ή ακόμη και να τη δραματοποιήσουν. Οι ερωτήσεις χρειάζεται να διερευνούν τον τόπο, τον κεντρικό χαρακτήρα, το πρόβλημα ή το δίλλημα, την ανάγκη ότι κάτι πρέπει να γίνει για το πρόβλημα, τις προσπάθειες για εύρεση λύσης, τη λύση και το δίδαγμα (Gersie, 1997).

Κατά τη διάρκεια κατασκευής της ιστορίας χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην σημασία που έχει για τους μαθητές/τριες ομαδικά και ατομικά η ιστορία, εδώ και τώρα. Η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση χρειάζονται προκειμένου η γνώση να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί. Η αναδυόμενη ιστορία πάντοτε αποκαλύπτει τον εσωτερικό κόσμο του αφηγητή και αντανακλά καταστάσεις.

Επιπλέον, η τεχνική ερώτηση-απάντηση διδάσκει στα παιδιά πώς να χρησιμοποιούν τις ιστορίες ως ένα όχημα για επικοινωνία και μια μέθοδο για συναισθηματική ανάπτυξη. Τέτοια μαθήματα, καλλιεργούν την επιθυμία των παιδιών για επικοινωνία

και ενδυναμώνει την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με τους άλλους για όλους τους τύπους των περίπλοκων θεμάτων που διαφορετικά θα απέφευγαν.

5.Πιθανά πλεονεκτήματα και πώς να αποφευχθούν «παγίδες» κατά τη δημιουργία καινούργιων ιστοριών στην τάξη.

Είναι πιθανό ότι στην αρχή θα υπάρξουν δυσκολίες οι οποίες στη συνέχεια θα απαλυνθούν. Ο τρόπος με τον οποίο θα εργαστούν οι μαθητές θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του αυτή την παράμετρο και να διευκολύνει τους μαθητές/-τριες να βελτιώσουν την ικανότητά τους να εκφράζονται. Είναι επίσης σημαντικό οι ιστορίες που θα δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος να είναι σχετικές με τις εσωτερικές και τις εξωτερικές εμπειρίες των μαθητών/-τριών. (Gersie, 1990). Καθώς απασχολείται στις διάφορες δραστηριότητες ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια γίνεται εκείνος/η που παρουσιάζει τον συναισθηματικό του/της κόσμο με αλληγορικό τρόπο, εκείνος/η που βρίσκει τη θεραπεία και εκείνος/η που θεραπεύει.

Μέσα σε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης είναι πιθανό να μοιραστούν τα πραγματικά γεγονότα της ζωής που ενέπνευσαν τις ιστορίες. Σε ένα κλίμα ενσυναίσθησης οι λέξεις μπορούν να βρουν αυτό που πριν δεν μπορούσαν να περιγράψουν. Αυτή η διαδικασία της εναλλαγής αφήγησης και ανταπόκρισης συνεχίζεται μέχρι κάθε μαθητής και μαθήτρια να πει την ιστορία του και όλοι να έχουν ανταποκριθεί σε αυτή. Αυτό το επαναλαμβανόμενο μοτίβο που γεννιέται από τη ρυθμική εναλλαγή της αφήγησης-ανταπόκριση, αφήγηση-ανταπόκριση επιτρέπει στην αντίδραση να γίνει πιο αξιόπιστη, αναλογικά λιγότερο συνειδητή και περισσότερο επαναλαμβανόμενη. Η συχνή επανάληψη θετικής ενίσχυσης σε μια προσπάθεια των παιδιών που αξίζει ανταμοιβή δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αισθανθούν ότι αυτό που προσφέρουν το ένα στο άλλο είναι σημαντικό και πολύτιμο και ότι η ικανότητά τους να επαναφέρουν στη μνήμη τους και να παρατηρούν γεγονότα ή να παρατηρούν νέα ή διαφορετική συμπεριφορά σε ένα άτομο ή σε μια ομάδα, μετράει. Επιπλέον, η συμμετοχή σε μια τέτοια ομάδα τους δίνει τη δυνατότητα να αισθανθούν ότι η φυσική και η συναισθηματική τους παρουσία μετράει και ότι η διαμάχη και η συμφιλίωση είναι ζωτικές πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων. (Gersie,1990). Τέτοια γνώση του εαυτού ασκεί μια θεραπευτική επιρροή. Μεταφέρεται σε άλλες καταστάσεις και γίνεται εσωτερικό σημείο αναφοράς.

Η δημιουργική-εκφραστική διαδικασία της δημιουργίας ιστοριών προσφέρει στους μαθητές/-τριες πρόσβαση σε εναλλακτικές εκδόσεις της αρχικής ιστορίας πάνω σε συγκεκριμένα γεγονότα.

Για να επιτευχθεί η εμπύχωση της τάξης με τρόπο που να υποστηρίζεται η συναισθηματική ανάπτυξη απαιτείται σαφής στόχος και όρια. Είναι απαραίτητο να έχουμε ξεκαθαρίσει στους μαθητές/-τριες ότι όποτε νιώσουν ότι δεν θέλουν να πάρουν μέρος σε μια δραστηριότητα έχουν το δικαίωμα να μην το κάνουν. Είναι κομβικής σημασίας να καταλάβουν ότι η πρώτη υπευθυνότητα που έχουν είναι απέναντι στον εαυτό τους.

Χρειάζεται να φροντίσουν να προστατεύσουν τα όρια τους, παρόλο που ο/η εκπαιδευτικός/εμπυχωτής της ομάδας έχει επίσης προσπαθήσει κάθε μαθητής/τρια να σέβεται αυτά τα όρια (Greenhalgh,1994).

Βέβαια σε περιπτώσεις όπου δύσκολα συναισθήματα παρουσιάζονται στην ομάδα, η ομάδα ίσως επιτρέψει σε κάποιο άτομο να πιστέψει ότι είναι το μοναδικό με ένα συγκεκριμένο συναίσθημα. Το άτομο απομονώνεται μέσα στην ομάδα και αυτός ο μηχανισμός ίσως κάνει τα άλλα άτομα να διατηρούν το μύθο ότι το συγκεκριμένο συναίσθημα δεν ανήκει σε αυτούς/ες ως άτομα. Ο αποδιοπομπαίος τράγος είναι το συγκεκριμένο άτομο στον οποίο αποδίδονται τα συναισθήματα αυτά και το οποίο απομονώνεται. (Greenhalgh,1994)

Συχνά υποσυνείδητα, η ομοιότητα επιδιώκεται σε μια ομάδα, ως ένας τρόπος αποφυγής της διαφορετικότητας, μια που η αναγνώριση της διαφορετικότητας υπονοεί διαφορετικές ανάγκες και πάλι εχθρότητες.

Για αυτόν ακριβώς το λόγο, ο συνδυασμός μιας φιλικής και μη επικριτικής ατμόσφαιρας στην τάξη που δημιουργείται κατά τη διάρκεια της αφήγησης μιας ιστορίας δίνει την ευκαιρία στους μαθητές/τριες της τάξης να συνειδητοποιήσουν ότι ο καθένας τους/ η καθεμία τους είναι μοναδικός/η όπως κάθε χαρακτήρας στην ιστορία είναι μοναδικός και ότι είναι ασφαλές να γίνει αποδεκτή αυτή η διαφορά.

Ο,τιδήποτε και να αφηγείται μια ιστορία, είναι σημαντικό οι άλλοι μαθητές/τριες και ο εκπαιδευτικός να ανταποκρίνονται. Διαφορετικά, το παιδί αισθάνεται ότι οι άλλοι δεν άκουσαν την ιστορία του/της και αυτή η εμπειρία δεν θα βοηθήσει. Οι μαθητές/τριες και ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακούν ενεργητικά δηλαδή να δείχνουν ενσυναίσθηση, ενδιαφέρον, θέληση να ανακαλύπτουν και ικανότητα να ανταποκρίνονται. Μέσω της ενεργητικής ακρόασης κάθε μαθητής και μαθήτρια εξασκεί την ικανότητα να αλληλεπιδρά με μια ιστορία μέσω της μεταφοράς. Η ανταπόκριση είναι σημαντική καθώς ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια που αφηγείται νιώθει εκτεθειμένος/η καθώς μοιράζεται τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του/της.

Αξιοπρόσεκτο στη θεραπευτική αξιοποίηση των ιστοριών, είναι ότι πολλά παιδιά λένε τα πάντα μέσω της μεταφοράς μιας ιστορίας. Εάν η ανταπόκριση μέσω των λεκτικών και των μη λεκτικών μηνυμάτων από τον εμπυχωτή/εκπαιδευτικό της ομάδας ή από τους συμμαθητές/τριες του κάνουν το παιδί να βγει έξω από τη μεταφορά τη λάθος στιγμή τότε πιθανόν το παιδί να καταπιέσει τα συναισθήματα του πάλι. Έτσι, το να ανταποκρίνεται ο/η εκπαιδευτικός/η και το να μένει με τη μεταφορά για όσο το παιδί το χρειάζεται είναι ένας ασφαλής τρόπος για να βεβαιωθεί ότι οι άμυνες του παιδιού γίνονται σεβαστές.

Ακριβώς επειδή μερικές θεραπευτικές ιστορίες «μιλούν» πολύ δυνατά σε ένα παιδί έτσι ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει τον χρόνο που κάθε παιδί χρειάζεται. Επιπλέον, όταν ένα παιδί αφηγείται την ιστορία του/της μια εξωτερική παρέμβαση που θα οδηγήσει από την κρίση που περιγράφεται στην ιστορία στη λύση της κρίσης

θα μπλοκάρει το παιδί συναισθηματικά. Είναι μια άμεση ανακούφιση για ένα παιδί να βρει εικόνες και μεταφορές για να εκφράσει τα συναισθήματά του/της και τις σκέψεις του/της τα οποία πριν δεν είχαν όνομα και για όσο το κάνει αυτό κάθε διακοπή είναι αναποτελεσματική. Εκτός από αυτό, μια λάθος ανταπόκριση σε κάτι πολύ σημαντικό και για το παιδί μπορεί να «τυφλώσει» τη φυσική εκφραστικότητα του παιδιού. Όταν το παιδί δείχνει έντονα συναισθήματα όπως, αγάπη, ενθουσιασμό, θυμό ή χαρά μια αδιάφορη ανταπόκριση θα τον/την κάνει να ντρέπεται. Όταν ένα παιδί ντραπεί σταματάει να είναι αυθόρμητο και εκφραστικό από το φόβο ότι θα ντραπεί ξανά. (Sunderland, 2000)

Με τον ίδιο τρόπο, η κριτική και οι συμβουλές από τον/την εμψυχωτή ή από την ομάδα αντί της ενεργητικής ακρόασης θα σταματήσει το παιδί από το να αποκαλύπτει τον εσωτερικό του/της κόσμο. Αντί αυτού λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός και η ομάδα μπορούν να φανταστούν τον εαυτό τους στην ιστορία του παιδιού και στην κατάσταση των συναισθημάτων που παρουσιάζονται σε αυτή.

Επίσης, ο ενήλικας δεν θα πρέπει να παρέμβει αυτό που το παιδί λέει ή κάνει στην ιστορία. Το πιο συνηθισμένο πρόβλημα με τους ενήλικες είναι ότι περιμένουν ότι οι παιδικές ιστορίες θα έχουν ευτυχισμένο τέλος, αλλά το παιδί που θέλει βοήθεια είναι να βρει κάποιον που μπορεί στα αλήθεια να ακούσει και να μείνει μαζί του/της.

Επιπλέον, εάν ο/η εκπαιδευτικός έχει συναισθηματικά μπλόκα ο/η ίδιος/ίδια τότε τα παιδιά τείνουν να τα καταλάβουν και δεν είναι πρόθυμα να αφηγηθούν την ιστορία τους. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συναίσθηση των δικών του/της υποσυνείδητων αμυνών γιατί αν δεν έχει, τότε μπορεί μεν να ακούει το παιδί αλλά να μην προσέχει πραγματικά, αυτά που ακούει στην πραγματικότητα.

5. Διδακτική παρέμβαση στην τάξη.

Ιστορικό μαθητή

Ο Απόστολος Δ. είναι μαθητής της Α' Γυμνασίου. Έχει διαγνωστεί ότι ανήκει στο φάσμα του Αυτισμού, ως υψηλά λειτουργικός. Το οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας του είναι υψηλό. Οι γονείς του είναι και οι δύο απόφοιτοι ΑΕΙ. Ο μαθητής ακολούθησε πρώιμη παρέμβαση.

Μιλάει πολύ καλά αγγλικά και γερμανικά και παίζει σε ομάδα ποδοσφαίρου. Η ακαδημαϊκή του επίδοση στο σχολείο είναι καλή, δυσκολεύεται στη χρήση αφηρημένων εννοιών και στη μεταφορική λειτουργία του λόγου. Το μάθημα στο οποίο συναντά τις περισσότερες δυσκολίες είναι τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο οποίο υπάρχουν πολλές αφηρημένες έννοιες. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η δυσκολία στο συγκεκριμένο μάθημα για έννοιες όπως π.χ η φύση ή η ελευθερία έγινε χρήση της ζωγραφικής. Είναι συνεργάσιμος, δεν αντέχει όμως τις αλλαγές στη ρουτίνα του. π.χ μια αλλαγή στο θρανίο. Πολλές φορές τον απασχολούν κατά την ώρα του μαθήματος γεγονότα που έγιναν στο διάλειμμα και συχνά είναι θυμωμένος.

Ένας από τους γενικούς στόχους στους μαθητές με αυτισμό είναι η προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή μέσω συγκεκριμένων πρακτικών δράσεων (Σταυρούση 2007). Ο μαθητής υποστηριζόταν με παράλληλη στήριξη. Το εξατομικευμένο πρόγραμμά του ανάμεσα περιελάμβανε τη βελτίωση και επαύξηση της συναισθηματικής ανάπτυξης του που είναι ένας από τους βασικούς στόχους για τους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Γεννά, 2002).

Η παρέμβαση που ακολουθεί σχεδιάστηκε όταν μια μέρα μετά από το διάλλειμα και αφού εκνευρίστηκε με έναν συμμαθητή του κοπάνησε ξαφνικά πολύ δυνατά και ενώ είχε αρχίσει το μάθημα, τα βιβλία του πάνω στο θρανίο του. Σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης αποφασίστηκε να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μια διδακτική παρέμβαση με στόχο τη διερεύνηση συναισθημάτων και ιδιαίτερα του θυμού και της διαχείρισής του.

Αφιερώθηκε ένα δίωρο από το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και οι μαθητές και οι μαθήτριες κάθισαν σε κύκλο ο οποίος ενθαρρύνει το διάλογο και προωθεί την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη (Mosley, Tew, 1999). Στη συνέχεια συμφωνήθηκε το λεγόμενο συμβόλαιο με τους μαθητές και τις μαθήτριες ότι δηλ. είμαστε μια ομάδα, ο καθένας μπορεί να εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του, ότι δεν κοροϊδεύει ο ένας τον άλλο, ότι σεβόμαστε την άποψη του άλλου και ότι δεν επιτρέπονται οι αρνητικές δηλώσεις, ότι όποιος αισθάνεται ότι δεν θέλει να πάρει μέρος το εκφράζει.

Θεματική: Αναγνωρίζω Εκφράζω και Διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου

Δραστηριότητα 1:

Στόχος: Αναγνώριση συναισθημάτων

Πώς αισθανόμαστε σήμερα;

- Μέσο: Φύλλο δραστηριοτήτων



- Μέθοδος: Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπληρώνουν το φύλλο δραστηριοτήτων στο οποίο απεικονίζονται διάφορα συναισθήματα λαμβάνοντας υπόψη την οδηγία να το συμπληρώσουν με βάση το πώς αισθάνονται τώρα. Ακολουθεί συζήτηση για τα συναισθήματα.

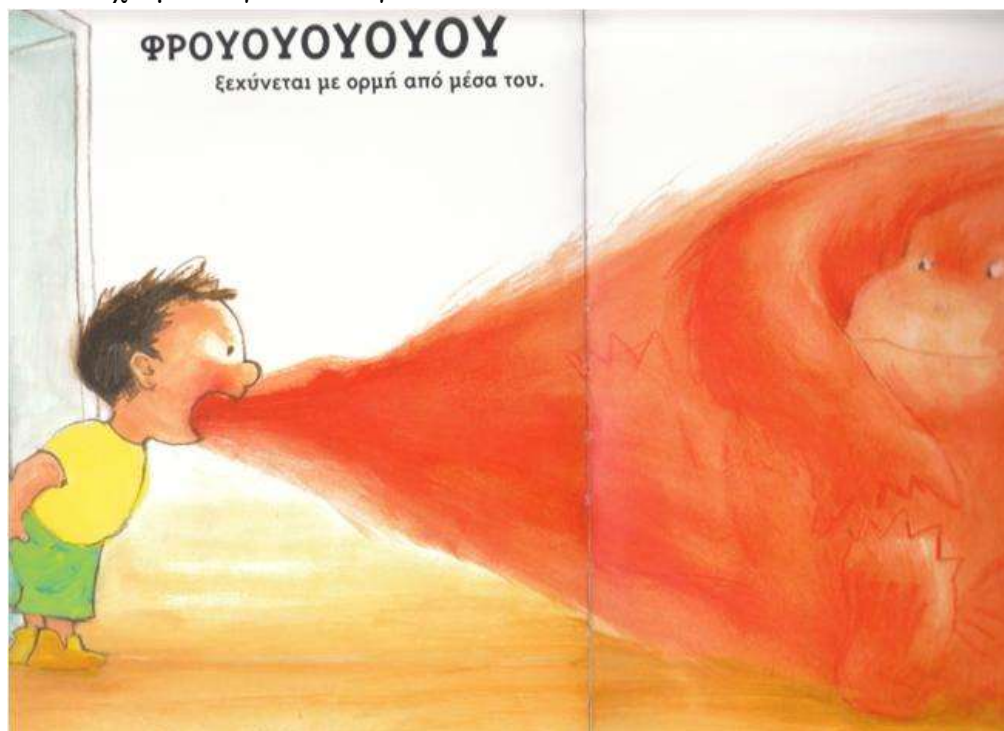
Δραστηριότητα 2:

Στόχος: Ευαισθητοποίηση στην αναγνώριση του θυμού, στην έκφραση και στη διαχείρισή του.

- Μέσο: Βιβλίο: «Ο μεγάλος θυμός».
- Μέθοδος: Ομαδοσυνεργατική
- Περίληψη ιστορίας.

Αναφέρεται σε ένα παιδί που προφανώς μετά από μια δύσκολη μέρα, επιστρέφει στο σπίτι του εμφανώς θυμωμένος και κατακόκκινος, μιλάει με άσχημο τρόπο στον πατέρα του και ανεβαίνει στο δωμάτιο του κλείνοντας με εκκωφαντικό θόρυβο την πόρτα πίσω του. Εκείνη τη στιγμή από το στόμα του παιδιού βγαίνει ένα τεράστιο κόκκινο τέρας το οποίο αρχίζει να καταστρέφει

τα πάντα στο δωμάτιο του παιδιού ακόμη και τα πιο αγαπημένα του παιχνίδια. Αυτό μέχρι τη στιγμή που το παιδί στεναχωριέται που βλέπει έτσι τα πράγματά του και αποφασίζει να τον κλείσει σε ένα κουτί. Τότε ηρεμεί, μαζεύει τα παιχνίδια του, βγαίνει από το δωμάτιό του και ρωτάει τον πατέρα του αν έχει μείνει γλυκό και για εκείνον.



- Συζήτηση για την υπόθεση (Επεξεργασία των ερωτημάτων σε ομάδες των 3-4 και στη συνέχεια παρουσίαση στην τάξη).
 - ✓ πώς καταλαβαίνουμε πώς το παιδί είναι θυμωμένο (κοινωνικά σήματα, εκφράσεις προσώπου);
 - ✓ πώς γίνεται η κλιμάκωση των συναισθημάτων του;
 - ✓ με ποιο τρόπο εκφράζει το θυμό του;
 - ✓ πώς απεικονίζεται ο θυμός του στις εικόνες του βιβλίου;
 - ✓ τι συνέπειες έχει ο τρόπος αυτός;
 - ✓ τι κάνει το παιδί να ηρεμήσει;

Δραστηριότητα 3:

Στόχος: Δημιουργική έκφραση του θυμού

Μέσο: Φύλλο Δραστηριότητας: Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να περιγράψουν προφορικά με τη σειρά ένα πρόσφατο περιστατικό που τους έκανε να νιώσουν όπως τον ήρωα του βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός είναι ο πρώτος που μοιράστηκε μια δική του εμπειρία. Στη συνέχεια ζωγράρισαν μια εικόνα που συμβολίζει το δικό τους θυμό π.χ ηφαίστειο κ.λ.π

Δραστηριότητα 4

Στόχος: Διαχείριση θυμού

Η εκπαιδευτικός ρωτά διευκολύνοντας:

- Ποια θετικά μηνύματα πήρατε για το θυμό; Ποια αρνητικά;
- Τι σας αρέσει στον τρόπο που αντιμετωπίζετε το θυμό;
- Τι θα θέλατε να αλλάξετε;
- Πότε μπορεί ο θυμός να είναι παραγωγικός;
- Τι θα πάρετε μαζί σας από αυτά που συζητήσαμε για το θυμό;

6. Συμπέρασμα

Σε αυτήν την εργασία έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστεί η θεραπευτική αξία των ιστοριών και να ερευνηθεί με ποιον τρόπο οι ιστορίες τόσο η αφήγησή τους όσο και η δημιουργία τους, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη. Σε αυτή τη διαδικασία, αναλύθηκαν σύντομα τα πλεονεκτήματα και σημεία που χρήζουν προσοχής από τον/την εκπαιδευτικό.

Συμπερασματικά, αξίζει να σημειωθεί ότι στις παραδοσιακές, στις φανταστικές και στις ιστορίες που θυμόμαστε αναφέρονται και αντιμετωπίζονται ποικίλες καταστάσεις και προβλήματα. Αυτό το χαρακτηριστικό τους αναπτύσσει την όταν εφαρμόζονται σε θεραπευτική εκπαιδευτική κατάσταση. Και αυτό γιατί, οι ιστορίες χρησιμοποιούν τη γλώσσα των συναισθημάτων, τις μεταφορές και τις εικόνες τις οποίες τα παιδιά αισθάνονται και καταλαβαίνουν πολύ καλύτερα από τον κυριολεκτικό λόγο.

Η εργασία με ιστορίες στην τάξη για θεραπευτικό σκοπό περιλαμβάνει την αξιολόγηση των αναγκών των συμμετεχόντων, την σταδιακή εκμάτευση της ιστορίας της δυσκολίας τους και τη δημιουργία νέων περισσότερων προσαρμοστικών αφηγήσεων για το τι θα αποτελούσε βελτίωση από τη δική τους οπτική γωνία (Sunderland, 2000).

Η αξιοποίηση των ιστοριών μπορεί να είναι μια αποτελεσματική παρέμβαση σε ένα παιδί με ένα κοινωνικό ή συναισθηματικό πρόβλημα εντός ή εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

References

1. Bettlheim, B. (1975). The uses of Enhancement, New York: Knopf.
2. Bruner, J. (1986). Actual Minds, Possible Worlds, Cambridge, Ma embrace Harvard University Press.
3. Carlson SM. Moses L.J.(2001). Child Development. 72:1032-1053.

4. Γεννά Α. (2002). Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση Αντιμετώπιση, Αθήνα.
5. Cartledge, G. & Kiarie M. (2001). Learning Social skills through literature for children and adolescents. *Teaching Exceptional Children* 34 (2) 40-47.
6. Forgan, J. (2002). Using bibliotherapy to teach problem-solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82.
7. Freeman, M(1993). *Rewriting the self: History, Memory, Narrative*, NewYork: Routledge, Chapman & Hall.
8. Gardner, H. & Hatch Th. (1989). Educational Research Association. Multiple intelligence go to school: Educational Implications of the theory of multiple.18 (8), pp. 4-10
9. Gattanach, A. (1997). *Children's stories in Play therapy*, London, Bristol, Pa. Jessica Kingsley 246 p.
10. Gersie, A. (1997). *Reflections on therapeutic storymaking. The use of stories in groups*. London, Bristol, Pa. Jessica Kingsley 248.p
11. Gersie, A. (1992). *Storymaking in Bereavement*. Jessica Kingsley Pubs ISBN 1853021768.
12. Greenhalgh, P. (1994). *Emotional Growth and Learning*, Routledge .
13. Guetzelo E. & Rockwell S. (2003). Preventing hopelessness in children. *Beyond Behaviour* 12(3), 20-24.
14. Little J. (1991). *Stars come out within*, New York, NY Viking.
15. Maich K., Kean S., (2004) *Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive Classroom*, *Teaching Exceptional Children Plus* Volume 1, Issue 2, Nov. 2004 Copyright.
16. Mosley, J. and Tew M. (1999). *Quality time in the secondary school-A Handbook of Good Practise*. David Fulton Publishers: London.
17. Mireille d' Allance, (2000) *Ο μεγάλος Θυμός*, εκδόσεις Ηλίβατον, Αθήνα 2008
18. Paleocrassas S., Zaharia S., Patesti A., Antoniadou M., and Kalyveza S., (2006). Using Cognitive Perspectives in an Innovative Career-Education Concept: Results from a pilot study in Greece, *International Journal of Vocational Education and Training*, vol. 14, no. 1, 2006, pp.37-51.
19. Pereira B., B., Rack Patterson, Vernon A. (1996). *Promotion prevention: Applications of rational emotive behavior therapy*. *Beyond Behaviour*.
20. Rak, C., & Patterson, L. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling and Development*, 74 (4), 368-384.
21. Riordan, J. (1996). Scriptotherapy: Therapeutic writing as a counseling adjunct. *Journal of Counseling and Development*, 74(3), 263-279.
22. Σταυρούση, Π. (2007). Έννοιες και προσανατολισμοί της μετάβασης στην ενήλικη ζωή για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, στο Μαυροπούλου Σ. Επιμ. Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώροεργασίας για τα άτομα στο φάσμα του Αυτισμού. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Βόλος.

23. Sullivan, A.K. & Strang, H. R. (2002) Bibliotherapy in the classroom: using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, 74 (7).
24. Sunderland, M. (2000). Using storytelling as a therapeutic tool with children, Winslow.

Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης

Ιωάννης Παναγάκος
Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης
ipanagakos@sch.gr

Περίληψη

Για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο οι διάφορες ψυχολογικές σχολές δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καθορίσει τη προσέγγισή του ανάλογα με την ένταση και τη φύση του προβλήματος, την ηλικία, την προσωπική ιδιαιτερότητα του μαθητή και διάφορους άλλους εξωτερικούς παράγοντες.

Θέμα αυτής της εργασίας είναι η συνοπτική περιγραφή συγκεκριμένων τεχνικών πρόληψης και τεχνικών αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών. Είναι αυτονόητο ότι η ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας του κάθε μαθητή καθιστά αναποτελεσματική την απλή και μηχανική εφαρμογή γενικών μεθόδων προσέγγισης. Γι' αυτό έμφαση δίδεται στις προσεγγίσεις εκείνες οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την ενεργή συνεργασία του μαθητή για την αντιμετώπιση των αιτίων της παραβατικής συμπεριφοράς και δεν περιορίζονται μόνο στη φαινομενική και συνήθως προσωρινή συμμόρφωση του μαθητή σε κάποιους αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς.

Στο τέλος της εργασίας γίνεται ειδική αναφορά στις προβλεπόμενες ποινές καθώς και στους βασικούς κανόνες που πρέπει να διέπουν τις ποινές έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικότερες.

Λέξεις-Κλειδιά

Προβλήματα συμπεριφοράς, τεχνικές πρόληψης, τεχνικές παρέμβασης, ποινές

Abstract

To deal with problematic behavior in schools, various psychological approaches offer to the educator different strategies depending on the nature and the intensity of the problem, the age and the individuality of the student and other relevant factors.

The purpose of this paper is a concise presentation of special techniques of prevention and effective techniques of intervention to deal with problematic behavior in schools. The distinct individuality of every student makes ineffective the simple and mechanical application of general methods. Because of this, emphasis has been given to those approaches which include the active participation of the student aiming at dealing with the causes of the problematic behavior. Otherwise we do nothing more

than coping with merely external and usually temporary adaptations of the student to some accepted manners of behavior.

In the end of this paper special mention is given to disciplinary rules and their principles for the benefit of the student and the more efficient classroom environment.

Keywords

Behavior problems, prevention techniques, effective techniques of intervention, types of punishment

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

«Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του» (Χρηστάκης, 2012, 153).

Η προβληματική και απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών δεν είναι παρά μία στρατηγική με την οποία οι μαθητές αντιδρούν στις συνθήκες της τάξης και τις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο την επιθυμία τους για μια πιο ουσιαστική διαπροσωπική σχέση με τον τελευταίο (Estrela, 1986).

«Μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή και στους άλλους» (Καλαντζή-Azizi, 1985 στο Χρηστάκης, 2012, 154).

Το πρόβλημα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών είναι ένα σοβαρό θέμα στη σύγχρονη παιδαγωγική και ένα από τα πιο δύσκολα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Στην καθημερινή διδακτική πράξη παρουσιάζονται διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς: ανυπακοή, εξύβριση, απειθαρχία, επιθετικότητα κ.ά. Δυστυχώς, τα τελευταία χρόνια, τα προβλήματα αυτά αυξάνονται και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς εξειδικευμένη γνώση και κατά συνέπεια ειδική αντιμετώπιση.

Οι αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να είναι οργανικής προέλευσης δηλαδή παθολογικοί παράγοντες ή να είναι περιβαλλοντικής φύσης δηλαδή κοινωνικοί παράγοντες. Οι οργανικές αιτίες μπορεί να αφορούν υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές κ.ά. Οι περιβαλλοντικές αιτίες μπορεί να οφείλονται σε ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον (οικογενειακά προβλήματα, οικογενειακή βία, δύσκολη σχέση γονέα-παιδιού κ.ά.) αλλά και ένα μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον (μαθητές διαφορετικού

πνευματικού επιπέδου, κοινωνικής προέλευσης, πολιτιστικού επιπέδου, ενδιαφερόντων κ.ά.) (βλ. Παπαθεμελής, 2005, Miller, 2002).

Τρόποι Εκδήλωσης της Προβληματικής Συμπεριφοράς στην Τάξη

Προβλήματα συμπεριφοράς που επηρεάζουν την ομαλή εξέλιξη της διδασκαλίας

- Ο μαθητής δεν προσέχει, αδιαφορεί για το μάθημα
- Δεν αρχίζει και δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις του βιβλίου
- Δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού
- Δεν προετοιμάζει τις κατ' οίκον εργασίες
- Δεν φέρνει μαζί του βιβλία, τετράδια και λοιπό υλικό
- ...

Προβλήματα συμπεριφοράς που εμποδίζουν την ήρεμη ατμόσφαιρα της τάξης

- Δε ζητάει το λόγο, αλλά «πετάγεται»
- Μιλάει με τους συμμαθητές του
- Ενοχλεί του διπλανούς του και κάνει φασαρία
- Ανταλλάσσει σημειώματα
- Διακόπτει τους άλλους όταν ομιλούν
- Παριστάνει το γελωτοποιό
- Πετάει μικροαντικείμενα στους συμμαθητές του
- Εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς
- Έρχεται καθυστερημένα στην τάξη
- Δε συνεργάζεται στα πλαίσια των ομάδων
- Απουσιάζει αδικαιολόγητα
- ...

Επίσης ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα συμπεριφοράς που ανέδειξε η εκπαιδευτική έρευνα την τελευταία και πλέον δεκαετία είναι το φαινόμενο της σχολικής βίας. Μαθητές και εκπαιδευτικοί δέχονται καθημερινά μορφές βίαιης συμπεριφοράς. Τέτοια φαινόμενα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με περισσότερη προσοχή, ως σημαντικά κοινωνικά προβλήματα που δεν αφορούν μόνον τους εμπλεκόμενους αλλά όλη τη σχολική μονάδα.

Το θέμα της σχολικής βίας στην Ελλάδα δεν έχει πάρει την έκταση που παρατηρείται σε άλλες χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής, ωστόσο απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου αυτού προκειμένου να μελετηθούν οι παράγοντες και τα αίτια τα οποία οδηγούν τους μαθητές σε τέτοιου είδους συμπεριφορές, και ταυτόχρονα να ληφθούν κάποια προληπτικά μέτρα.

Στο φαινόμενο του εκφοβισμού πρωτοποριακό είναι το έργο του Dan Olweus (2009) ο οποίος με τις έρευνες που διεξήγαγε στα σχολεία αναγνώρισε το πρόβλημα, μελέτησε τα αίτια, τη συχνότητα εμφάνισης του, τις συνέπειες που αυτό συνεπάγεται και απέδειξε ότι με επιστημονικά σχεδιασμένες παρεμβάσεις είναι δυνατή η μείωσή του σε ποσοστό μέχρι και 50%. Επίσης, τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, όπως είναι ο

βανδαλισμός, η κλοπή, η μέθη (και το σκασιαρχείο από το σχολείο) καθώς και ότι το «κοινωνικό κλίμα» της τάξης βελτιώθηκε και οι μαθητές ένοιωθαν ικανοποίηση από τη σχολική ζωή.

Στη συνέχεια εξετάζουμε τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στην τάξη. Οι τρόποι αυτοί κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες που περιλαμβάνουν την πρόληψη (τεχνικές πρόληψης) και την παρέμβαση (τεχνικές παρέμβασης).

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Τεχνικές Πρόληψης κατά τον W. Glasser

- Επικέντρωση της προσοχής του εκπαιδευτικού στην παρούσα και όχι στην προηγούμενη συμπεριφορά του μαθητή.
- Καθιέρωση και επιβολή λογικών κανόνων στην τάξη.
- Αποδοχή των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές.
- Παρουσίαση στους μαθητές της σχέσης μεταξύ σχολικής μάθησης και εξωσχολικής εμπειρίας.
- Αποφυγή τιμωριών στους μαθητές, διότι αποθαρρύνουν το αίσθημα της υπευθυνότητας για τη συμπεριφορά τους.
- Συζήτηση στην τάξη για πραγματικά σχολικά και εξωσχολικά προβλήματα (βλ. Τριλιανός, 2004, τ. Β', σ. 89).

Τεχνικές Πρόληψης κατά τον J. Kounin

- Γνώση της εκάστοτε συμπεριφοράς και των ενδιαφερόντων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. – Άμεση και σωστή αντίδραση του εκπαιδευτικού στην οποιαδήποτε εκδήλωση μη κανονικής συμπεριφοράς.
- Ικανότητα του εκπαιδευτικού για αντίδραση σε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών χωρίς διακοπή της διδασκαλίας.
- Διατήρηση του ρυθμού της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό χωρίς διακοπές, με άσκοπες δραστηριότητες και συζητήσεις.
- Αποφυγή της ανίας των μαθητών με τη φροντίδα του εκπαιδευτικού για συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας.
- Διευκόλυνση της κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη με την παροχή ποικίλων δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό.
- Μεταφορά στη σχολική τάξη του φαινομένου των κυματιδίων που σχηματίζονται στο νερό μετά τη ρίψη μίας πέτρας (π.χ. ο εκπαιδευτικός επιπλήττει έναν άτακτο μαθητή και την επίπληξη αισθάνεται και η υπόλοιπη τάξη) (βλ. Τριλιανός, 2004, τ. Β', σσ. 88-89).

Άλλες Τεχνικές Πρόληψης της Προβληματικής Συμπεριφοράς

- Ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης με το μαθητή ώστε να γνωρίζει ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται γι' αυτόν.

- Αυτογνωσία, αυτοβελτίωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής.
 - Προσπάθεια για κατανόηση της ατομικότητας του κάθε μαθητή και ειδικά του ψυχολογικού κλίματος που επικρατεί στο σπίτι.
 - Δραστηριότητες ουσιαστικές και σύμφωνες με τα ενδιαφέροντα και την διαφορετική δυναμικότητα των μαθητών.
 - Οργάνωση της εργασίας στην τάξη ώστε να περιορίζει στο ελάχιστο την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς.
 - Διατήρηση της ψυχραιμίας και του αυτοελέγχου του εκπαιδευτικού σε κάθε περίπτωση, αφού αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές του.
 - Καλλιέργεια του σεβασμού και της δικαιοσύνης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει τη δημόσια κριτική στο μαθητή, τη μείωση και την ταπείνωσή του.
 - Ποικιλία τρόπων και μέσων προσφοράς του διδακτικού αντικειμένου (π.χ. εποπτικού, εικαστικού, ακουστικού) προκειμένου να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών εκείνων που εύκολα πέφτουν σε αδιαφορία και απόσυρση.
 - Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στις διάφορες ασκήσεις και δραστηριότητές τους.
 - Χρήση μη λεκτικών νύξεων από τον εκπαιδευτικό (π.χ. βλέμμα, εγγύτητα, νεύμα κ.λπ.). Αποτελούν έμμεσες μορφές πρόληψης / παρέμβασης χωρίς, όμως, να διακόπτεται η φυσιολογική ροή του μαθήματος.
 - Περιορισμός ή εξάλειψη μιας μη αποδεκτής συμπεριφοράς του μαθητή με τη χρήση της επιβράβευσης από τον εκπαιδευτικό όταν ο πρώτος επιδεικνύει ορθή συμπεριφορά.
 - Λεκτική υπόμνηση του καθήκοντος του μαθητή όταν παρεκτρέπεται με τρόπο σαφή και μη εχθρικό.
 - Υπενθύμιση στο μαθητή ότι θα υποστεί κυρώσεις αν δεν συμμορφωθεί στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.
 - Τοποθέτηση των «δύσκολων» μαθητών στα μπροστινά θρανία.
 - Ανάθεση «βοηθητικών εργασιών» στους παραβατικούς μαθητές ώστε να εκτονώνεται η ανία τους.
 - Συνεργασία με την οικογένεια.
- (βλ. Miller, 2002, Τριλιανός, 2004, τ. Β΄, Παπαθεμελής, 2005).

Καθιέρωση Κανόνων

Θα πρέπει από την αρχή της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές του να συντάξουν τους κανόνες όσον αφορά τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη (βλ. και Crawford & Bodine, 1997). Εναλλακτικά, οι κανόνες μπορεί να τεθούν από τον εκπαιδευτικό, να συζητηθούν και να γίνουν αποδεκτοί από τους μαθητές. Παράλληλα με την καθιέρωση των κανόνων θα πρέπει να καθοριστούν και οι συνέπειες παράβασης αυτών των κανόνων.

Η καθιέρωση κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον στοχεύουν στην αυτοπειθαρχία και στην αποφυγή προβληματικών καταστάσεων. Αυτό που έχει μεγάλη σημασία είναι οι κανόνες αυτοί να είναι δημοκρατικοί, δίκαιοι, σαφείς και να τηρούνται με συνέπεια. Η ενίσχυση της σωστής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα από σαφείς κανόνες οι οποίοι δεν περιλαμβάνουν τιμωρίες και απειλές

προτείνεται ως αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών (Estrela, 1986).

Πολλές φορές θεωρείται αυτονόητο ότι οι μαθητές πηγαίνοντας στο Γυμνάσιο γνωρίζουν τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους από τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο. Αυτό όμως μπορεί και να μην ισχύει αν οι μαθητές δεν διδάχτηκαν κανόνες συμπεριφοράς στο Δημοτικό Σχολείο.

Οι κανόνες συμπεριφοράς μπορεί να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στην περίπτωση που έχουν ενταχθεί σε ένα πλαίσιο που έχει σχεδιάσει η ίδια η σχολική μονάδα. Η συναντίληψη στο Σύλλογο Διδασκόντων γι' αυτό το θέμα και η κοινή στάση των εκπαιδευτικών μπορεί πραγματικά να κάνει τη διαφορά.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Τροποποίηση της Συμπεριφοράς

Μία τεχνική παρέμβασης για την αλλαγή μιας προβληματικής συμπεριφοράς είναι και η τεχνική της τροποποίησης της συμπεριφοράς. Η τεχνική αυτή έχει απασχολήσει διάφορες ψυχολογικές σχολές (μπιχεβιοριστική, νεομπιχεβιοριστική, ψυχοδυναμική, κοινωνικής μάθησης, ουμανιστική).

Εδώ θα ασχοληθούμε με την τεχνική της τροποποίησης της συμπεριφοράς, σύμφωνα με την μπιχεβιοριστική προσέγγιση, η οποία σε ερευνητικό επίπεδο έχει μελετηθεί με λεπτομέρεια και έχει εφαρμοστεί σε μεγάλη έκταση, με πολλές παραλλαγές όσο καμία άλλη προσέγγιση.

Η τεχνική αυτή για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς χρησιμοποιεί τις αμοιβές, τους επαίνους και τις επιδοκμασίες και για την αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς χρησιμοποιεί τις ποινές και τη στέρηση προνομίων.

Η τεχνική, λοιπόν, τροποποίησης της συμπεριφοράς διέρχεται από τα παρακάτω στάδια:

Πρώτο στάδιο: Εντοπίζεται η προβληματική συμπεριφορά και μετά από συστηματική παρατήρηση καθορίζονται με κάθε δυνατή ακρίβεια τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τη συμπεριφορά αυτή καθώς και τη συχνότητά εμφάνισής της.

Π.χ. Ο Κώστας σε κάθε ερώτηση του εκπαιδευτικού πετάγεται και απαντάει χωρίς να πάρει το λόγο, αδιαφορώντας για το αν θέλει να απαντήσει κάποιος άλλος από τους συμμαθητές του.

Δεύτερο στάδιο: Μελέτη των περιβαλλοντικών παραγόντων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να μελετήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά και να εντοπίσει τις επιπτώσεις που έχει στο φυσικοκοινωνικό περίγυρο.

Π.χ. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι αυτό συμβαίνει όταν απευθύνει την ερώτηση στο σύνολο των μαθητών της τάξης καθώς επίσης και ότι οι άλλοι μαθητές έχουν αρχίσει να ενοχλούνται ιδιαίτερα με τη συμπεριφορά αυτή του Κώστα σε σημείο που να

κάνουν απαξιωτικά σχόλια για το συμμαθητή τους και να διαμαρτύρονται στον εκπαιδευτικό γι' αυτόν.

Τρίτο στάδιο: Καθορισμός επιδιωκόμενου στόχου. Ο εκπαιδευτικός αφού έχει καθορίσει ποια μορφή προβληματικής συμπεριφοράς αποτελεί στόχο αλλαγής, στη συνέχεια θα καθορίσει με ποια μορφή συμπεριφοράς επιθυμεί να αντικαταστήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Π.χ. Ο Κώστας πρέπει να μάθει να ζητάει το λόγο από τον εκπαιδευτικό ή να μάθει να απαντάει όταν ο εκπαιδευτικός του απευθύνει την ερώτηση.

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή τρόπου παρέμβασης. Με βάση τις συσχετίσεις και τις αποφάσεις που έχει πάρει ο εκπαιδευτικός επιφέρει αλλαγές στο χωροχρονικό περιβάλλον, το διδακτικό αντικείμενο ή τη μέθοδο διδασκαλίας, την κοινωνική οργάνωση της τάξης ή τη διδακτική του συμπεριφορά. Προκειμένου να ενισχύσει τις επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς κάνει χρήση των αμοιβών και των ποινών. Μετά την παρέμβαση γίνεται αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Ο εκπαιδευτικός προχωρά σε νέα μέτρηση της συμπεριφοράς του μαθητή με τον τρόπο και τα ίδια όργανα που μετρήθηκε αρχικά η συμπεριφορά του.

Π.χ.

- Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται και συζητά με τον Κώστα για τη συμπεριφορά του αυτή.
- Ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του προχωρά σε κάποια αλλαγή τακτικής και συγκεκριμένα πριν απευθύνει μία ερώτηση στους μαθητές του, τους υπενθυμίζει ότι πριν απαντήσει κάποιος θα πρέπει πρώτα να ζητήσει και να πάρει το λόγο.
- Ο εκπαιδευτικός προχωρά στη σύνταξη ενός συμβολαίου με τον Κώστα.
- Ο εκπαιδευτικός μετά από την πρώτη εβδομάδα παρατηρεί ότι η συμπεριφορά του Κώστα έχει αρχίσει σιγά-σιγά να αλλάζει και για το λόγο αυτό τον επιβραβεύει με βάση το συμβόλαιο που έχουν συντάξει και του βάζει αυτοκόλλητα στον πίνακα συμπεριφοράς.
- Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι μετά τη δεύτερη εβδομάδα η συμπεριφορά του Κώστα έχει βελτιωθεί ακόμη περισσότερο και μάλιστα σε βαθμό που οι μαθητές του στην τάξη δεν ενοχλούνται πια και έχουν σταματήσει να κάνουν σχόλια κατά του Κώστα. Πολύ σπάνια πετάγεται και μάλιστα μόλις το αντιλαμβάνεται σταματάει αμέσως την απάντησή του. Ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να επιβραβεύει τον Κώστα με βάση την συμφωνία που έχουν συνάψει, χρησιμοποιώντας και τη δυναμική της ομάδας της τάξης.
- Μετά το τέλος της τρίτης εβδομάδας ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι η συμπεριφορά του Κώστα έχει τροποποιηθεί σε σημαντικό βαθμό. Ο Κώστας επιδεικνύει την επιθυμητή μορφή συμπεριφοράς, σηκώνει το χέρι του και ζητάει το λόγο σε κάθε ερώτηση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να επιβραβεύει τον Κώστα, χρησιμοποιώντας «προνόμια», π.χ. τον ορίζει βοηθό του για κάποιο διάστημα.
- Έτσι με αυτή την τεχνική, της τροποποίησης της συμπεριφοράς ορθά σχεδιασμένη και με την κατάλληλη εφαρμογή στην πράξη ο εκπαιδευτικός κατόρθωσε να απαλλαγεί από την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή του, η οποία εμπόδιζε την ομαλή λειτουργία της τάξης του.

Γραφήματα Τροποποίησης της Συμπεριφοράς

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι έχουμε και τα γραφήματα τροποποίησης της συμπεριφοράς τα οποία μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε για ορισμένους συγκεκριμένους μαθητές δημοτικών σχολείων οι οποίοι έχουν ανάγκη από ειδική βοήθεια. Αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως υπενθυμίσεις συμπεριφοράς για το παιδί αλλά και ως μέσο επικοινωνίας με το γονέα (βλ. Miller, 2002, σ. 149).

Δείγματα Σχεδίων Τροποποίησης Συμπεριφοράς

Στόχος	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
Ακούει					
Τελειώνει εργασίες					
Καλός με συν/λίκους					
Σηκώνει χέρι					

Στα γραφήματα αυτά οι στόχοι θα πρέπει να εκφράζονται πάντα με θετικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να το συμπληρώνει στο τέλος της ημέρας χρησιμοποιώντας αστεράκια ή χαμογελαστά πρόσωπα. Ο μαθητής το γράφημα αυτό μπορεί να το παίρνει στο σπίτι και οι γονείς να συναποφασίζουν μαζί του για τις ανταμοιβές που θα του παρέχονται για την ορθή συμπεριφορά του.

Στόχος	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
Ακούει					
Ακολουθεί οδηγίες					

Δουλεύει σιωπηλά					
Χρησιμοποιεί τον χρόνο παραγωγικά					

Τέλος, όσον αφορά τα γραφήματα τροποποίησης συμπεριφοράς θα πρέπει να αναφέρουμε ότι πολλοί τα επικρίνουν διότι τα θεωρούν ως ένα σύστημα δωροδοκιών, ενώ σύμφωνα πάντα με την Miller (2002, σ. 149) πρόκειται για ένα πρόγραμμα θετικών κινήτρων.

Παρόμοια ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ως ενισχυτή το σύστημα των μονάδων οι οποίες αθροίζονται στο τέλος της ημέρας ή της εβδομάδας και έτσι προκύπτει ο συνολικός αριθμός των μονάδων. Τις μονάδες αυτές ο μαθητής μπορεί να τις ανταλλάξει με δραστηριότητες οι οποίες εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά του.

Οικοσυστημική Προσέγγιση

Η βασική ιδέα της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι ότι μια αλλαγή σε οποιοδήποτε μέρος ενός οικοσυστήματος θα επηρεάσει οπωσδήποτε το οικοσύστημα στο σύνολό του. Η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω μοναδικά γνωρίσματα σε σχέση με άλλες προσεγγίσεις (βλ. Molnar & Lindquist, 1998):

- Εστιάζεται στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι στη διάγνωση ατόμων με προβλήματα.
- Δεν απαιτεί πολύπλοκα προγράμματα που έχουν σκοπό είτε να αντικαταστήσουν είτε να συμπληρώσουν τα όσα γίνονταν μέχρι τώρα.
- Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αρχίσουν με τις πτυχές εκείνες του προβλήματος, που μπορούν να αντιμετωπιστούν εύκολα.
- Ενθαρρύνει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες για την ίδια προβληματική συμπεριφορά.
- Ενθαρρύνει τη συναισθηματική ανοχή και την ευρύτητα αντιλήψεων, ιδίως όταν έχει κανείς να αντιμετωπίσει χρόνια προβλήματα.
- Είναι σχεδιασμένη για να οικοδομήσει πάνω στα θετικά στοιχεία - στις δυνάμεις του ατόμου - όχι για να υπερνικήσει αδυναμίες.
- Οι οικοσυστημικές ιδέες μπορούν να γίνουν κτήμα του καθενός, ακόμη κι όταν δεν έχει ειδικές γνώσεις για το θέμα αυτό.

Η οικοσυστημική προσέγγιση περιλαμβάνει διάφορες επιμέρους τεχνικές. Προκρίνουμε και θα αναφερθούμε σε δύο από αυτές, στην Τεχνική της Αναπλαισίωσης και στην Τεχνική της Κερκόπορτας.

Η Τεχνική της Αναπλαισίωσης

Η τεχνική αυτή αναφέρεται στη διαμόρφωση μιας θετικής εναλλακτικής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς. Τα βασικά της στοιχεία είναι:

- Συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς.
- Διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής.
- Επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς.
- Διαμόρφωση μιας ή δυο προτάσεων που να περιγράφουν τη νέα θετική ερμηνεία.
- Δράση που αντανακλά αυτή την ερμηνεία. (Εφαρμόζω νέο τρόπο συμπεριφοράς)

Π.χ.

Η Νίκη και η Ειρήνη είναι φίλες. Κάθε πρωί που μπαίνουν στην τάξη η Νίκη συζητάει με την Ειρήνη. Ο χρόνος περνάει και καμία από τις δύο μαθήτριες δεν αρχίζει την εργασία της.

Ο εκπαιδευτικός τις επιπλήττει και τους λέει να καθίσουν στο θρανίο τους και να αρχίσουν να εργάζονται. Μέσα του σκέφτεται ότι οι μαθήτριες αυτές προσπαθούν να μην κάνουν την εργασία τους, να δυσκολέψουν το έργο του και να κυλήσει ο χρόνος ευχάριστα γι' αυτές.

Ο εκπαιδευτικός θέλοντας να εφαρμόσει την τεχνική της αναπλαισίωσης βλέπει από άλλη οπτική γωνία τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι δύο μαθήτριες και δίνει μια θετική εναλλακτική ερμηνεία στην προβληματική συμπεριφορά τους. Έτσι αρχίζει να τους λέει ότι αναγνωρίζει ότι είναι δύο καλές φίλες και θέλουν να βρίσκονται αρκετό χρόνο μαζί. Οι μαθήτριες ξαφνιάζονται και γυρίζουν σε μικρότερο χρόνο στην εργασία τους. Συνεχίζει να ενθαρρύνει τη φιλική τους σχέση και οι μαθήτριες εκτιμώντας αυτή του τη συμπεριφορά μικραίνουν το χρονικό διάστημα συζήτησης μεταξύ τους και αυξάνουν το χρόνο εργασίας τους. Στο τέλος προσαρμόστηκαν σχεδόν στο πλαίσιο λειτουργίας της τάξης ανακουφίζοντας τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού, της τάξης καθώς και τα δικά τους κίνητρα συμπεριφοράς. Η ομαλή λειτουργία της τάξης είχε σχεδόν αποκατασταθεί μετά από την εφαρμογή του νέου τρόπου συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού.

Η Τεχνική της Κερκόπορτας

Η τεχνική αυτή επικεντρώνεται μόνο σε συμπεριφορές, χαρακτηριστικά ή πλευρές ενός ατόμου ή των σχέσεών του που είναι μη προβληματικές και όχι στο πρόβλημα. Είναι ένας τρόπος να επηρεάσουμε την προβληματική κατάσταση εστιάζοντας την προσοχή μας σε κάποιο μέρος του οικοσυστήματος που δεν σχετίζεται άμεσα με το πρόβλημα. Τα βασικά της στοιχεία είναι:

- Ανεύρεση των μη-προβληματικών στοιχείων του οικοσυστήματος, στο οποίο ανήκει το άτομο με την προβληματική συμπεριφορά.
- Εντοπισμός μερικών πιθανών θετικών στοιχείων ή συμπεριφορών του προβληματικού ατόμου.
- Επιλογή μιας θετικής πλευράς ή συμπεριφοράς του ατόμου.
- Σχεδιασμός του τρόπου διατύπωσης ενός θετικού σχολίου για τη θετική πλευρά ή συμπεριφορά.
- Έκφραση του θετικού σχολίου.

Π.χ.

Ο Δήμος είναι ένας μαθητής με ανεπτυγμένη ευφυΐα που όμως παρά την εξυπνάδα του μιλάει συνεχώς μέσα στην τάξη. Δεν κάνει τις εργασίες του και δεν αφήνει τους συμμαθητές του να εργαστούν απερίσπαστα και το δάσκαλο να ολοκληρώνει το

μάθημά του ομαλά. Παρά τις συνεχείς παρατηρήσεις του ο Δήμος συνεχίζει την ίδια συμπεριφορά.

Ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού γι' αυτή τη συμπεριφορά του τον οδήγησε να ερμηνεύσει διαφορετικά τη συμπεριφορά του ως μία προσπάθεια να υποδυθεί ο μαθητής τον δάσκαλο (χρησιμοποίησε δηλαδή την τεχνική της Κερκόπορτας εντοπίζοντας κάποιο θετικό στοιχείο της παραπάνω συμπεριφοράς). Έτσι ο εκπαιδευτικός άρχισε να δίνει ευκαιρίες στον Δήμο να πραγματοποιεί διάφορες δουλειές του εκπαιδευτικού και να του εμπιστεύεται κάποιες φορές την πειθαρχία μέσα στην τάξη όταν αυτός έλλειπε. Οι συμμαθητές του βέβαια αντιδρούσαν αρνητικά και πρόβαλαν πολλές διαμαρτυρίες. Όμως ο εκπαιδευτικός παρέμεινε σταθερός στην στάση του αυτή εξηγώντας στους μαθητές ότι ο Δήμος μπορούσε να ανταποκριθεί στο έργο αυτό καθώς και στην εμπιστοσύνη που του έδειχνε.

Τα αποτελέσματα της τεχνικής αυτής ήταν θετικά γιατί ο Δήμος άρχισε σιγά-σιγά να εργάζεται καλύτερα και να παραδίδει τις εργασίες του σε συντομότερο χρόνο. Επίσης να αποκτά μεγαλύτερη προσοχή και αποδοχή από τους συμμαθητές του. Ο εκπαιδευτικός επιλέγοντας μια θετική πλευρά της συμπεριφοράς του Δήμου και εκφράζοντας ένα θετικό σχόλιο μετέτρεψε την προβληματική συμπεριφορά του σε θετική, αποδεκτή και αποτελεσματική συμπεριφορά.

Σύναψη Συμβολαίου με Μεμονωμένους Μαθητές

Μία άλλη τεχνική παρέμβασης είναι η σύναψη ενός συμβολαίου. Στην περίπτωση αυτή συνάπτεται ένα γραπτό συμβόλαιο μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και του μαθητή που παρουσιάζει την προβληματική συμπεριφορά.

Στο συμβόλαιο περιγράφεται η αναμενόμενη επιθυμητή συμπεριφορά καθώς και η ενίσχυση που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ακριβής στην περιγραφή των επιθυμητών συμπεριφορών, δηλαδή, να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στο τι περιμένει από το μαθητή καθώς και τι περιμένει ο μαθητής από τον εκπαιδευτικό.

Το συμβόλαιο αυτό ολοκληρώνεται με τις υπογραφές του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Η τεχνική αυτή μπορεί να αποδειχτεί εξαιρετικά αποτελεσματική στην εξομάλυνση των διαπροσωπικών δυσκολιών και διαφωνιών.

Απομάκρυνση του Μαθητή

Η απομάκρυνση είναι ένας τρόπος για να μάθουμε στο μαθητή ότι η συμπεριφορά του είναι ανεπίτρεπτη και ότι δεν μπορεί να πετύχει τους στόχους του με την προβληματική συμπεριφορά του. Η απομάκρυνση μπορεί να είναι σε ένα άλλο θρανίο της αίθουσας όπου ο μαθητής όμως δε θα αισθάνεται απομόνωση, στενοχώρια και φόβο. Ο χώρος στον οποίο θα μετακινηθεί θα πρέπει να είναι βαρετός, να στερείται οποιουδήποτε ερεθίσματος και ενδιαφέροντος.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προειδοποιήσει το μαθητή ότι εάν εξακολουθήσει να δείχνει αυτή την ανάρμοστη συμπεριφορά θα τον απομακρύνει από το θρανίο του. Πρέπει όμως να του εξηγήσει για ποιο σκοπό τον απομακρύνει από την κανονική του

θέση, πόσο θα διαρκέσει αυτή η μετακίνηση καθώς επίσης και ποια είναι η συμπεριφορά που αναμένει να επιδείξει ο μαθητής.

Σε κάθε περίπτωση η επαναφορά του μαθητή από την απομάκρυνση δεν πρέπει να αποτελεί μία απλή ενέργεια η οποία περνά ασχολίαστη. Η επανένταξή του θα πρέπει να γίνεται με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός αφού παρατηρήσει ότι ο μαθητής έχει ηρεμήσει θα πρέπει να σχολιάσει στην τάξη την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά του μαθητή. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται συνήθως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Miller, 2002, σ. 151).

Συνεργασία με την Οικογένεια

Η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς δεν είναι μόνο υπόθεση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονιών. Όσο πληρέστερα ενημερωμένος είναι ο γονιός για τη συμπεριφορά του παιδιού του στο σχολείο τόσο καλύτερα αντιμετωπίζονται τα προβλήματα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών.

Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονιών ώστε να επιτευχθεί ο κοινός στόχος, ο οποίος δεν είναι άλλος από το να αναπτύξουν τα παιδιά όλες τις δυνατότητές τους. Η επικοινωνία του εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας για τη συνεχή ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο και την εισήγηση αποτελεσματικών μεθόδων αντιμετώπισης. Αντίστοιχα είναι εξίσου σημαντικό και για τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται για την οικογενειακή κατάσταση του παιδιού και το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στο σπίτι (βλ. και Miller, 2002, σ. 214).

Είναι, λοιπόν, καθοριστικής σημασίας η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Συναντήσεις γνωριμίας πριν καν εμφανιστεί κάποιο πρόβλημα, και στη συνέχεια τακτική επικοινωνία με την οικογένεια για συνεργασία με ειλικρινή πρόθεση και ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό ώστε να προσφέρει βοήθεια και αντίστροφα (βλ. Χατζηκαλλία, 2009). Τέτοιες ενέργειες παίζουν αποφασιστικό ρόλο για την αλλαγή ή εξάλειψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών.

Η τεχνική αυτή, της συνεργασίας με την οικογένεια, παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα γιατί οι γονείς έχουν στα χέρια τους πολύ περισσότερες και ενδιαφέρουσες ανταμοιβές και προνόμια από αυτά που μπορεί να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός.

Οι ποινές αφορούν μέτρα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αποθαρρύνει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές οι οποίες δημιουργούν δυσλειτουργία στην τάξη του.

Ως ποινή ορίζεται κάθε δυσάρεστη εμπειρία την οποία ένα πρόσωπο εξουσίας (εκπαιδευτικός) επιβάλλει σε ένα ιεραρχικά κατώτερο άτομο (μαθητής), ως αποτέλεσμα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του τελευταίου (βλ. Ματσαγγούρας, 1998).

Οι ποινές με αυτή την έννοια αλλά και οι αμοιβές χρησιμοποιήθηκαν από την μιχεβιοριστική σχολή ως αρνητικοί ενισχυτές οι πρώτες και ως θετικοί ενισχυτές οι δεύτερες προκειμένου να επιτύχουν την επιθυμητή συμπεριφορά από την πλευρά του μαθητή.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά για τις ποινές στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την ισχύουσα σχολική νομοθεσία (Προεδρικά Διατάγματα) καθώς και σε ορισμένες βασικές αρχές οι οποίες θα πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όταν καταφεύγει σε αυτό το μέτρο.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στα Δημοτικά Σχολεία πειθαρχικές ποινές και τιμωρίες με στόχο την αλλαγή της συμπεριφορά των μαθητών δεν υπάρχουν. Πιο συγκεκριμένα στο Π.Δ. 201/98 και από το άρθρο 13 γίνεται φανερό ότι δεν καταχωρείται στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου κανένας χαρακτηρισμός της διαγωγής του μαθητή καθώς και ότι οι σωματικές ποινές δεν επιτρέπονται.

Έτσι για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών ο εκπαιδευτικός ως «ποινές» μπορεί να χρησιμοποιήσει την στέρηση προνομίων και τις λογικές συνέπειες.

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, Π.Δ. 104/79, άρθρο 27, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι προβλεπόμενες ποινές είναι οι εξής:

- Παρατήρηση
- Επίπληξη
- Ωριαία απομάκρυνση από το διδασκόμενο μάθημα
- Αποβολή από τα μαθήματα μέχρι 3 ημερών
- Αποβολή από τα μαθήματα μέχρι 5 ημερών
- Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος

Θα πρέπει, όμως, να έχουμε και εναλλακτικές μεθόδους τροποποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών καθώς πολλές φορές οι παραπάνω ποινές κρίνονται αναποτελεσματικές. Αν για παράδειγμα σε μία τάξη παρατηρείται ότι ο αριθμός των ωριαίων απομακρύνσεων αυξάνεται αντί να μειώνεται αυτό θα πρέπει να προβληματίσει σοβαρά τον εκπαιδευτικό, γιατί έτσι πλήττεται το κύρος του.

Βασικές Αρχές των Ποινών

- Από την αρχή της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συζητούν και συναποφασίζουν όχι μόνο για θέματα διδασκαλίας αλλά και για μέτρα και μεθόδους σχετικά με την πειθαρχία. Οι μαθητές όταν γνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για την εφαρμογή της πειθαρχίας στο σχολείο, τόσο περισσότερο συμμορφώνονται.
- Όταν επιβάλλονται ποινές οι εκπαιδευτικοί να είναι ήρεμοι, συνεπείς και σταθεροί στην εφαρμογή τους. Αν δεν εφαρμόζουν τις ίδιες ποινές στους μαθητές τους, σε επίπεδο τάξης, θα πληγεί ανεπανόρθωτα το μέτρο αυτό.
- Σε επίπεδο σχολικής μονάδας η στάση και οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών να είναι όσο το δυνατό ενιαίες. Η ύπαρξη διαφορετικών στάσεων και πρακτικών συνιστά σοβαρό παιδαγωγικό ζήτημα.
- Καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, έτσι ώστε όχι μόνο να ελαχιστοποιούν το σύμπτωμα, αλλά να αναπτύσσουν το άτομο και την προσωπικότητα του μαθητή.

Επίλογος

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων που εκδηλώνουν οι μαθητές πρέπει να αποτελεί εκπαιδευτικό στόχο και αντικείμενο οργανωμένης και σοβαρής αντιμετώπισης τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Η εναπόθεση της αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων σε αποσπασματικές και μη συντονισμένες προσπάθειες αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τον περιορισμό τους. Αντίθετα η συστηματική χρησιμοποίηση των τεχνικών πρόληψης και τεχνικών παρέμβασης θα αναπτύξουν μία έντονη δυναμική που θα συμβάλει στην αποκλιμάκωση της ύπαρξης των προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βερνάδος, Μ. (2003). *Η επιθετικότητα του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια: Διαταραχές συμπεριφοράς.*

(<http://www.specialeducation.gr>)

Crawford, D. & Bodine, R. (1997). *Conflict Resolution in Schools.* Washington DC: National Institute for Dispute Resolution.

- Durant, M. (1995).** *Creative Strategies for School Problems: Solutions for Psychologists and Teachers.* New York: W. W. Norton & Co.
- Estrela, M. T. (1986).** *Une Etude sur l'Indiscipline en Classe.* Lisbon: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Κουρκούτας, Η. (2011).** *Προβλήματα Συμπεριφοράς στα Παιδιά.* Αθήνα: Τόπος.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2007).** *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης.* Τόμος Α' και Β'.
- (<http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/>)
- Martella R. C., Nelson R. J. & Marchand-Martella N. E. (2003).** *Managing Disruptive Behaviors in the Schools: A Schoolwide, Classroom, and Individualized Social Learning Approach.* Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998).** *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Miller, B. (2002).** *Χτίζοντας Καλύτερη Σχέση με τα Παιδιά στην Τάξη –Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Φ. Αποστόλου). Αθήνα: Κέντρο Γρηγόρης Εκτύπωσης ABEE.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1998).** *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο: Οικοσυστημική Προσέγγιση.* Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι, 7η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπασέτας, Κ. Χ. (2007).** *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο.* Αθήνα: Ατραπός.
- Olweus, D. (2009).** *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (μτφρ. Ε. Μαρκοζάνε). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Παπαθεμελής, Γ. (2005).** *Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών.*
- (<http://www.daskalos.edu.gr>)
- Προεδρικό Διάταγμα 104/79.** «Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδεύσεως.» (Φ.Ε.Κ 23 Α / 7-2-1979)
- Προεδρικό Διάταγμα 201/98.** «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων.» (Φ.Ε.Κ 161 Α / 13-7-1998)
- Smith S. W. & Daunic Ann D. (2005).** *Managing Difficult Behaviors through Problem Solving Instruction: Strategies for the Elementary Classroom,* Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Σώκου, Κ. (2003).** Η Προαγωγή της Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας ως Πολιτική Πρόληψης της Βίας στο Σχολείο. *Κλίμακα – Αφιέρωματα*, τχ. 5, 14-17.

Τοζακίδης, Α. (2005). *Τεχνικές πρακτικής αντιμετώπισης της επιθετικότητας στην τάξη.*

(<http://www.daskalos.edu.gr>)

Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. τ. Β΄.* Αθήνα.

Wragg, E. C. (2003). *Διαχείριση της Σχολικής Τάξης* (μτφρ. Ν. Αβούρη). Αθήνα: Σαββάλας.

Χατζηκαλλία Α. Θ. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών – Συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων.*

(<http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/Xatzikallia.doc>)

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο.* Αθήνα: Γρηγόρης.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση.

Κοκκινάκη Αριάδνη

Δασκάλα ΠΠΣΠΠ ΠΑΤΡΩΝ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στον ΜΠΣ «Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία»,
ariadnikok@gmail.com

Περίληψη

Η ανάγνωση είναι ένα σύνθετο γνωστικό έργο που συνίσταται στην επεξεργασία γραφημικών, φωνημικών και σημασιολογικών πληροφοριών. Είναι στενά συνδεδεμένη με το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή και τη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης του. Ένας μαθητής αναμένεται ότι στο τέλος της φοίτησης της Α Δημοτικού θα μπορεί να αποκωδικοποιεί το γραπτό λόγο με ευχέρεια και ορθότητα. Ωστόσο, πολλοί μαθητές εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες που εκδηλώνονται σε δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Ο δάσκαλος θα πρέπει να εντοπίσει την πηγή των αδυναμιών και να εκπονήσει εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Παρακάτω θα αναφερθούμε στα μέσα αξιολόγησης της αναγνωστικής επίδοσης, τα οποία μπορεί να είναι άτυπα ή σταθμισμένα, όπως το «Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α-Β Δημοτικού», του Πανεπιστημίου Πατρών.

Λέξεις κλειδιά: σταθμισμένο τεστ, άτυπο, φωνολογική επίγνωση, βραχύχρονη μνήμη.

Abstract

Reading is a complex cognitive task which consists in processing graphic, phonemic and semantic information. It is highly connected with student's phonological awareness and the capacity of their working memory. At the end of the attendance of 1st grade a student is expected to be able to decode the written words with fluency and accuracy. However, many students have learning difficulties that manifest themselves in difficulties in reading and writing. The teacher must be able to locate the source of the weakness and to prepare a personalized intervention plan. Below, we will refer to the means of assessment of reading performance, which can be informal or standardized, like "Investigation Test of Reading Difficulties in kindergarten and 1st- 2nd Elementary School", which is elaborated by University of Patras.

Keywords: standardized test, informal test, phonological awareness, short memory.

1. Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, την ανάγνωση, της γραφής, του συλλογισμού και των μαθηματικών. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και εκδηλώνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Παντελιάδου, 2000. Πόρποδας, 2003). Σύμφωνα με τον

ορισμό, βασικό αίτιο του προβλήματος είναι η δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και αφορά το 20-25% του μαθητικού πληθυσμού. Τα προβλήματα διαφέρουν ως προς τη φύση, την ένταση, την αιτιολογία, τα συμπτώματα και τις επιπτώσεις και δεν υπάρχει μια κοινή συμπτωματολογία που να χαρακτηρίζει του μαθητές με ΜΔ. Για αυτό είναι πολύ δύσκολη η κατηγοριοποίησή τους. Με βάση όμως το δεδομένο ότι κάθε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στο σχολείο έχει συγκεκριμένες γνωστικές απαιτήσεις, μια πιο λειτουργική κατηγοριοποίηση των ΜΔ θα ήταν να εξετάσουμε κατά πόσο οι ικανότητες ή αδυναμίες ενός μαθητή ανταποκρίνονται στις γνωστικές απαιτήσεις του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Έτσι, μπορούμε να υποθέσουμε ότι όταν ένα άτομο έχει αδυναμία σε ένα ή περισσότερους από τους τομείς που απαιτούνται για τη γνωστική επεξεργασία μάθησης ενός γνωστικού αντικείμενου, είναι βέβαιο ότι θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην εκμάθηση αυτού του αντικείμενου.

Οι ΜΔ μπορούν να αντιμετωπιστούν αρκετά αποτελεσματικά, αρκεί να εντοπιστούν έγκαιρα και να εκπονηθεί ατομικό πρόγραμμα παρέμβασης. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που προκαλούν τα προβλήματα στην προσπάθεια του ατόμου να μάθει. Η αξιολόγηση προϋποθέτει συνεργασία με τον γονεί του παιδιού και περιλαμβάνει τη μελέτη του ιστορικού και της οικογενειακής κατάστασης του παιδιού, την αξιολόγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού, των γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του, το συμπέρασμα για την αναλυτική διάγνωση του προβλήματος και την εκπόνηση προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης (Πόρποδας, 2002. Πόρποδας, 2003).

Τα μέσα αξιολόγησης διακρίνονται σε τυπικά και σε άτυπα. Τα τυπικά είναι τα σταθμισμένα τεστ, όπου οι επιδόσεις του μαθητή συγκρίνονται με τις επιδόσεις μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας ίδιας ηλικίας. Τα άτυπα, όπου μπορούν να συνταχτούν από το δάσκαλο του σχολείου εύκολα, με τη χρήση των γνωστικών υλικών του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου (Πόρποδας, 2003).

2. Διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση της γλώσσας (Προφορικός λόγος, ανάγνωση και ορθογραφία).

Η διαγνωστική αξιολόγηση της γλώσσας περιλαμβάνει και τις δύο λειτουργίες της γλώσσας, δηλ τον προφορικό λόγο (κατανόηση και ομιλία) και το γραπτό (ανάγνωση και ορθογραφία). Με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο κάθε παιδί έχει ήδη αναπτύξει ένα ικανοποιητικό λεξιλόγιο. Τυχόν δυσκολίες στη μάθηση του προφορικού λόγου θα έχουν ήδη διαγνωστεί και η αντιμετώπισή τους θα βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη. Για το λόγο αυτό το ενδιαφέρον για τις δυσκολίες στη μάθηση της γλώσσας επικεντρώνεται στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, δηλ. στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή (Πόρποδας, 2003).

2.2. Διαγνωστική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας (Παντελιάδου, 2000). Δεν είναι μόνο ένα αποτέλεσμα, αλλά μια σύνθετη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών. Είναι ένα έργο νοητικό, το οποίο συνίσταται στην επεξεργασία γραφημικών, φωνημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών πληροφοριών που υπάρχουν σε κάθε λέξη (Adams, 1990. Πόρποδας, 2002). Η

απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας συνδέεται με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και αλληλεπίδραση διάφορων γνωστικών λειτουργιών, όπως η αντίληψη (αναγνώριση του παρουσιαζόμενου γράμματος) και μνήμη (βραχύχρονη και μακρόχρονη) και προϋποθέτει επίγνωση για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Για την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της απαιτούνται δύο βασικές, ανεξάρτητες και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες: η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση (Πόρποδας, 2002).

2.2.1 Αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση. Οι γνωστικές λειτουργίες που συντελούν στην επιτυχημένη αποκωδικοποίηση μιας λέξης είναι οι εξής: η μεν γραφημική αναγνώριση των γραμμάτων προϋποθέτει αποκωδικοποίηση, συγκράτηση, πρόσβαση, ανάσχυση από τη μακρόχρονη μνήμη και απόφαση για την ταυτότητα του κάθε γράμματος. Η δε μετατροπή του γραφήματος σε φώνημα απαιτεί αφενός μεν την ομαλή λειτουργία της φωνημικής μνήμης με δυνατότητα πρόσβασης στη μακρόχρονη συγκράτηση των φωνολογικών πληροφοριών, αφετέρου δε τη λειτουργία μηχανισμών μετατροπής του γραφήματος σε φώνημα, χάρη στους οποίους είναι δυνατή η απόδοση της φωνημικής ταυτότητας του κάθε γράμματος (Πόρποδας 2002).

2.2.2. Κατανόηση

Η κατανόηση είναι η δεύτερη γνωστική λειτουργία προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης. Για να συντελεστεί, απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη, ο εντοπισμός και η ανάσχυση της σημασίας της λέξης που αποκωδικοποιήθηκε. Σε επίπεδο κειμένου, η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου της πρότασης συντελείται μέσω της κατανόησης της γραμματικής λειτουργίας των λέξεων μια πρότασης και της συντακτικής τους δομής (Πόρποδας, 2002).

Η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας των δυο παραπάνω γνωστικών μηχανισμών. Μπορεί να θεωρηθεί το γινόμενο ή το άθροισμά τους, έτσι ώστε οποιαδήποτε δυσλειτουργία ενός από των δύο αυτών γνωστικών μηχανισμών επιφέρει αναγνωστικές δυσκολίες (Πόρποδας 2002). Αν η αποκωδικοποίηση μιας λέξης δε μπορεί να συντελεστεί, τότε δε θεωρούμε ότι έγινε ανάγνωση. Ομοίως, δεν έχουμε ολοκληρωμένη ανάγνωση όταν δε μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημασία της λέξης που αποκωδικοποιήσαμε.

3. Ταξινόμηση αναγνωστικών δυσκολιών

Η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς σύνθεσης των δύο γνωστικών λειτουργιών, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Τα περισσότερα παιδιά περνούν από το στάδιο της αποκωδικοποίησης κατά τη διάρκεια της Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, όπου πρέπει να αντιστοιχίσουν τα φωνήματα με τα γραφήματα. Ένα παιδί χωρίς μαθησιακό πρόβλημα στο τέλος της Γ΄ δημοτικού μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει αποκτήσει επάρκεια στην ανάγνωση, μπορεί δηλαδή να διαβάξει με ευχέρεια και να κατανοεί έννοιες αντίστοιχες της ηλικίας του, ενώ αναγνωρίζει και διακρίνει και τα μορφοσυντακτικά στοιχεία του έντυπου λόγου. Όπως αναφέρεται και προηγουμένως, μπορούμε να μιλάμε για μαθησιακές δυσκολίες μόνο εφόσον το παιδί έχει ενταχθεί στο σχολείο και έχει δεχθεί «επαρκή» εκπαίδευση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αποκλίνουν από το επίπεδο της τάξης τους περίπου ένα ή δύο χρόνια. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται

αρχικά στην ανάγνωση και αργότερα και στο γραπτό λόγο. Τα προβλήματα ανάγνωσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι τόσο συχνά, ώστε πολλές φορές να χρησιμοποιούνται ταυτόσημα οι όροι «μαθησιακές δυσκολίες» και «δυσκολίες ανάγνωσης» ή «δυσλεξία (Παντελιάδου, 2000).

Και μια και η ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας βασίζεται και διευκολύνεται από την αλφαβητική στρατηγική (δηλαδή την αποκωδικοποίηση και κατανόηση), αν οποιoσδήποτε από τους δύο παραπάνω παράγοντες δε λειτουργεί κανονικά (ή και οι δύο), τότε το αναγνωστικό αποτέλεσμα δεν είναι ολοκληρωμένο (Πόρποδας, 2002,). Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν κυρίως πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση (Prior, 1996), αναλώνοντας πολύ χρόνο σε αυτή, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η πρόσβαση στην κατανόηση του νοήματος της λέξης που διαβάζουν. Επιχειρώντας μια ταξινόμηση των αναγνωστικών δυσκολιών ενδογενούς αιτιολογίας, θα μπορούσαμε να τις κατατάξουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

- Α : στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες ή δυσλεξία, όπου έχουμε αδύνατη αποκωδικοποίηση, αλλά υψηλό επίπεδο κατανόησης και εκδηλώνονται παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο του μαθητή (Πόρποδας , 2002)
- Β : Η δεύτερη κατηγορία είναι οι γενικές δυσκολίες στην ανάγνωση , οι οποίες προέρχονται από μια γενική μαθησιακή δυσκολία τόσο στην αποκωδικοποίηση , όσο και στην κατανόηση των εννοιών των λέξεων και συνυπάρχουν με ένα σχετικά χαμηλό νοητικό επίπεδο. Εκδηλώνεται σε όλες τις φάσεις της ανάγνωσης , από τη μάθηση μεμονωμένων γραμμάτων , μέχρι την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, καθώς και τη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών τους (Πόρποδας 2002). Η αναγνωστική ηλικία αυτών των παιδιών υπολείπεται κατά 20% από την αντίστοιχη χρονολογική ηλικία τους και εκδηλώνεται με συναφείς νευρολογικές ανωμαλίες , με καθυστέρηση στην ομιλία και γενικότερα με γλωσσικά προβλήματα (Πόρποδας, 1997).

Όποια και να είναι η αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών, είναι απαραίτητη η έγκαιρη επισήμανση και η διάγνωσή τους. Γι αυτό θα αναφερθούμε στους τρόπους που ο δάσκαλος θα μπορεί να προετοιμάσει την διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση. Ειδικότερα θα αναφερθούμε σε 4 βασικά στάδια ή επίπεδά της:

- Στη φωνολογική επίγνωση
- Στη βραχύχρονη μνήμη
- Στη βασική ανάγνωση (ανάγνωση γραμμάτων, συλλαβών , λέξεων)
- Στην κατανόηση της ανάγνωσης.

4. Διαγνωστική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας

4.1.Χορήγηση τεστ νοημοσύνης .

Η διαγνωστική αξιολόγηση έχει ως αφετηρία τη χορήγηση του τεστ νοημοσύνης Raven. Είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός του νοητικού επιπέδου του μαθητή, προκειμένου να προσδιοριστεί το είδος της μαθησιακής δυσκολίας, εάν δηλαδή εντάσσεται στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες – δυσλεξία ή εάν οφείλονται σε χαμηλό νοητικό επίπεδο. Εάν υπάρχει νοητική αδυναμία είναι φυσικό να επηρεάζει το ρυθμό λειτουργίας όλων των γνωστικών μηχανισμών και λειτουργιών που συμμετέχουν στην ανάγνωση και τη μάθηση γενικότερα.

4.2. Συνέντευξη με τους γονείς

Η διεξαγωγή εχέμυθης και προσωπικής συνέντευξης με τους δύο γονείς είναι απαραίτητη, προκειμένου να γίνει γνωστό το κοινωνικό- πολιτιστικό κεφάλαιο του

μαθητή, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή εξελικτικές αποκλίσεις και αδυναμίες. Η συνέντευξη θα πρέπει να περιλαμβάνει τις παρακάτω θεματικές:

- Πληροφορίες που αφορούν στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.
- Πληροφορίες για τη μέχρι τώρα πορεία της εκπαίδευσης του παιδιού, τυχόν δυσκολίες σε επίπεδο γνωστικό, προσαρμοστικότητας και κοινωνικοποίησης στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Ελεύθερη περιγραφή από το γονέα των δυσκολιών του παιδιού.
- Πληροφορίες για την επίδοση και τις δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή κατά τη διάρκεια της φοίτησης στην Α δημοτικού.
- Πληροφορίες γενικότερου περιεχομένου, όπως πώς απασχολείται στον ελεύθερο χρόνο, αν διαβάζει βιβλία, αν βλέπει τηλεόραση, σχέσεις με μέλη της οικογένειας κ.λ.π.

4.3.Ελεγχος της φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή

Ο έλεγχος της φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή είναι απαραίτητος κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητάς του. Και αυτό, γιατί η φωνολογική επίγνωση έχει αιτιώδη σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Όχι μόνο τη διευκολύνει, αλλά και ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση και διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη σωστή μάθησή της (Πόρποδας, 2002Smith, 1997, Παλαιοθοδωρου 2004, Vilagran 2010). Αυτό συμβαίνει, γιατί ο γραπτός λόγος στα αλφαβητικά συστήματα γραφής αναπαριστάνει τον προφορικό λόγο σε επίπεδο φωνημάτων. Κάθε γραπτή λέξη αποτελεί τη γραπτή αναπαράσταση της φωνολογικής δομής της αντίστοιχης προφορικής και με βάση αυτή ο αναγνώστης θα μπορέσει να έχει πρόσβαση στην έννοια της λέξης (Πόρποδας, 2002). Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην αναγνώριση των φωνολογικών μερών σε μια λέξη και στην ικανότητα χειρισμού αυτών των μερών, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα και αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα (Παντελιάδου, 2000).

Έρευνες υπογράμμισαν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης, με την έννοια ότι μαθητές με χαμηλή φωνολογική επίγνωση παρουσιάζουν αδυναμία κατανόησης της αλφαβητικής αρχής, αποτυγχάνοντας στη μάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Η ελλιπής φωνολογική επίγνωση αναγνωρίστηκε ως η κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών και γενικότερα των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2000, Παντελιάδου, 2004, Prior, 1996).

Η φωνολογική ενημερότητα είναι δυνατόν να αναπτυχθεί σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000), μέσω κατάλληλης διδασκαλίας πριν ή κατά τη διάρκεια της μάθησης της ανάγνωσης και γραφής (Πόρποδας, 2002). Συνεπώς, η αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί το βασικότερο ίσως στάδιο διάγνωσης των αναγνωστικών δυσκολιών και μας παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

Προκειμένου λοιπόν να διαπιστωθεί η ικανότητα του μαθητή να χειρίζεται (να αναλύει και να συνθέτει) τα φωνημικά δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου, πρέπει να εξετάσουμε το βαθμό κατάκτησης της φωνολογικής του επίδοσης. Μπορούμε να χορηγήσουμε στο μαθητή το σταθμισμένο τεστ «Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α-Β Δημοτικού», που εκπονήθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών. Αυτό περιέχει δοκιμασίες, η ικανότητα διάκρισης ψευδολέξεων. Υπαγορεύουμε στο παιδί ζεύγη ψευδολέξεων ίδια ή διαφορετικά κατά ένα φώνημα και του ζητάμε να μας απαντήσει για τυχόν ομοιότητα

ή όχι. (π.χ. ρας- βας, φιν- φιν). Παράλληλα, σημειώνουμε την ορθότητα της απάντησης.

Μετά προχωρούμε στην κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα. Διαβάζουμε στο παιδί ψευδολέξεις και του ζητούμε να μας επαναλάβει τις φωνούλες της λέξης που άκουσε. Οι ψευδολέξεις είναι αρχικά μονοσύλλαβες τύπου ΣΦ (ζε), μετά συνθετότερες τύπου ΣΣΦ (φρε), ακολουθούν δισύλλαβες (τάο, λόβι, τρέο) και προχωρούμε νε τρισύλλαβες και συνθετότερες. Στόχος μας είναι να διαπιστώσουμε το βαθμό της φωνολογικής επίγνωσης του παιδιού, εάν μπορεί να αναλύει τα συστατικά φωνήματα κάθε συλλαβής ή αν αντιλαμβάνεται ως φωνημική μονάδα τη συλλαβή (επιγλωσσική επίγνωση).

Ακολουθούν δραστηριότητες απαλοιφής φωνημάτων. Διαβάζουμε στο παιδί ψευδολέξεις. Κατόπιν του ζητάμε να κόψει ένα κομματάκι της λέξης από την αρχή ή το τέλος και να μας πει τι έμεινε από την αρχική λέξη (πχ μόλε, κόβοντας το μό μένει το λε).

Εκτός από τις δοκιμασίες του σταθμισμένου τεστ, ο δάσκαλος μπορεί να φτιάξει μόνος του αντίστοιχο άτυπο τεστ, προκειμένου να σχηματίσει μια πιο σαφή εικόνα για το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης του παιδιού. Να εξετάσει δηλαδή εάν έχει μόνο συλλαβική επίγνωση ή εάν αναγνωρίζει τα συστατικά φωνήματα της εκάστοτε συλλαβής, δισύλλαβης λέξης, τρισύλλαβης κ.λ.π. Επιπλέον τεστ που μπορεί να χρησιμοποιηθούν, πρώτα σε επίπεδο συλλαβής και κατόπιν σε επίπεδο φωνημάτων, είναι :

- Τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας. Δίνονται στο μαθητή τρεις λέξεις και του ζητάμε να μας πει ποιες δύο έχουν ομοιοκαταληξία, πχ πόδι, βόδι, χόμα.
 - Τεστ σύνθεσης των λέξεων στα δομικά τους στοιχεία. Εκφωνούμε δηλαδή τη λέξη σε συλλαβές και μετά στα συστατικά της φωνήματα και ο μαθητής καλείται να ενώσει τα τμήματα που άκουσε και να εκφέρει τη λέξη. Αυτό γίνεται σε επίπεδο συλλαβής αρχικά και κατόπιν σε επίπεδο φωνημάτων. Πχ. Μή-λο : μήλο, τ-ι: τι.
 - Τεστ αντιστροφής. Εκφωνούμε στο παιδί λέξεις και το παιδί καλείται να τις εκφέρει με την αντίστροφη σειρά των συλλαβών. Πχ. μέλι- λίμε, κύμα- μακυ.
- Εάν το παιδί παρουσιάζει αυξημένο επίπεδο συλλαβικής επίγνωσης και χαμηλό επίπεδο φωνημική, τότε έχει ανάγκη από εξάσκηση στη φωνημική επίγνωση.

4.4. Αξιολόγηση χωρητικότητας βραχύχρονης μνήμης

Γενικά, η εργαζόμενη μνήμη ορίζεται ως ένα σύστημα περιορισμένης χωρητικότητας, που μπορεί να συγκρατεί περιορισμένες πληροφορίες για σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ αναπτύσσονται στρατηγικές για να επιτευχθεί αύξηση του χρόνου διατήρησης των ερεθισμάτων στην εργαζόμενη μνήμη. (Peverly, 2006). Η χωρητικότητά της κυμαίνεται από 7 + ή – δύο στοιχεία. (Πόρποδας, 2003). Ο ρόλος της βραχύχρονης μνήμης είναι σημαντικός κατά την ανάγνωση – αποκωδικοποίηση (Gathercole, 2004. Medwell, 2013). Ο αναγνώστης πρέπει να μπορεί να συγκρατεί στη μνήμη του την κάθε συλλαβή που προσλαμβάνει και επιπλέον να μπορεί να προφέρει όλες τις συλλαβές της λέξης με τέτοιο ρυθμό, ώστε οι συνεχόμενες συλλαβές να ακούγονται ως ενιαία λέξη σε σχετικά εύλογο χρόνο, προτού σβήσει από τη μνήμη το αρχικό κομμάτι της λέξης (Peverly, 2006). Αλλά και η κατανόηση επηρεάζεται από τη βραχύχρονη μνήμη. Αναγνώστες δυσκολεύονται να κατανοήσουν το νόημα πρόταση ή παραγράφου λόγω άγνωστων λέξεων ή σύνθετης συντακτικής δομής ή έλλειψη προϋπάρχουσας γνώσης. Αυτό έχει σαν συνέπεια να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την ανάγνωσή τους. Οι πληροφορίες υπερβαίνουν τη χρονική διάρκεια συγκράτησης τους στη βραχύχρονη μνήμη κι έτσι δε γίνεται κατανοητό το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης (Πόρποδας, 2003).

Έχοντας επισημάνει τη συμβολή της βραχύχρονης μνήμης στη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, πρέπει να αξιολογηθεί η χωρητικότητα της. Η αξιολόγηση της χωρητικότητας της βραχύχρονης μνήμης μπορεί να γίνει με κλίμακα αξιολόγησης «μνήμη ακολουθιών αριθμών» από το προαναφερόμενο σταθμισμένο Τεστ ανίχνευσης και διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών. Ο μαθητής καλείται να επαναλάβει ακολουθίες αριθμών. Ο εξεταστής του εκφωνεί μεγάλωφωνα σειρές με αριθμούς αυξανόμενου πλήθους. Αρχικά με 2, 3, 4, 5, 6 και τέλος με 7 αριθμούς. Ο μαθητής πρέπει να τα ανακαλέσει με τη σωστή σειρά. Ο εξεταστής θα διαπιστώσει τη χωρητικότητα μέσω του πλήθους των ψηφίων που ανακλήθηκαν σωστά.

Παρόμοια δοκιμασία μπορεί να υποβάλει το μαθητή ο δάσκαλος φτιάχνοντας ένα άτυπο τεστ διερεύνησης της χωρητικότητας της βραχύχρονης μνήμης. Ο δάσκαλος εκφωνεί στο μαθητή σειρές αριθμών με 2, 3, 4, 5, 6, 7 ψηφία και ζητά από το μαθητή να τους επαναλάβει. Κάθε φορά σημειώνεται ο αριθμός των στοιχείων που ανακλήθηκαν σωστά, παρέχοντας σαφείς πληροφορίες στο δάσκαλο για τη χωρητικότητα της μνήμης του μαθητή.

4.5.Αξιολόγηση δυσκολιών στη βασική ανάγνωση

4.5.1. Αξιολόγηση αποκωδικοποίησης

Η αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης αναφέρεται σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων. Παράμετροι της αξιολόγησης είναι ο χρόνος και η ακρίβεια ανάγνωσης.

Η αξιολόγηση ξεκινά με την παρουσίαση μεμονωμένων και διδαγμένων γραμμάτων, όπου ο μαθητής καλείται να ονομάσει με το φθόγγο που αντιστοιχεί στο κάθε γράφημα. Στο μαθητή παρουσιάζονται πεζά και κεφαλαία γράμματα. Ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει τα γραφημικά χαρακτηριστικά κάθε γράμματος και να ανασύρει από τη μνήμη του τη φθογική του ταυτότητα.

Ακολουθεί η ανάγνωση συλλαβών. Αξιολογείται δηλαδή η ικανότητα του μαθητή να μπορεί να αναγνωρίζει τα γράμματα που απαρτίζουν κάθε συλλαβή, να τα συγκρατεί στην εργαζόμενη μνήμη του, να τα συνδυάζει και να τα προφέρει ως δομημένο σύνολο γραμμάτων. Παρουσιάζονται στο μαθητή συλλαβές διδαγμένων γραμμάτων, τύπου ΣΦ (λα). Μετά τύπου ΣΦΣ (την, μας), κατόπιν ΣΣΦ (στα) και τέλος ΣΣΣΦ (στον). Αν το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση σύνθετων συλλαβών, αυτό σημαίνει ότι βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο, αυτό των απλών συλλαβών.

Προκειμένου να αξιολογηθεί η ανάγνωση σε επίπεδο λέξεων, δίνονται στο μαθητή λέξεις για να τις διαβάσει. Αυτές έχουν διαβαθμισμένη δυσκολία. Αρχικά είναι απλές δισύλλαβες (μάτι), μετά δισύλλαβες με σύνθετη συλλαβή (στόμα), απλές τρισύλλαβες (καπέλο), τρισύλλαβες με σύνθετη συλλαβή (τραπέζι), τετρασύλλαβες, πολυσύλλαβες (κατάστημα) και λέξεις χωρίς ορθογραφική κανονικότητα (μαζεύει, ποιητής). Ανάλογα τα είδη των αναγνωστικών λαθών, ο εξεταστής θα βγάλει συμπεράσματα για το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού.

Η αναγνωστική ικανότητα μπορεί να ελεγχθεί με ένα άτυπο αναγνωστικό τεστ που ακολουθεί την παραπάνω διάρθρωση των λέξεων. Μπορεί επίσης να δοθεί στο μαθητή το «Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α – Β Δημοτικού», όπου αρχικά χορηγείται η κλίμακα αξιολόγησης «Ανάγνωση συλλαβών» και μετά η «Ανάγνωση ψευδολέξεων».

4.5.2. Αξιολόγηση κατανόησης

Αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ό,τι διαβάζει, να μπορεί δηλαδή να προσλαμβάνει, να επεξεργάζεται, να συγκρατεί και να αξιοποιεί το σημασιολογικό περιεχόμενο αυτών που διαβάζει. Η αξιολόγηση της κατανόησης συνίσταται στην

κατανόηση του νοήματος μεμονωμένων λέξεων και στην κατανόηση του νοήματος κειμένων. Αυτό που μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε είναι εάν η δυσκολία κατανόηση οφείλεται σε άγνωστες λέξεις (δηλαδή στην απουσία σημασιολογικών αναπαραστάσεων στη μακρόχρονη μνήμη) ή σε δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων αυτών, με συνέπεια να μη διευκολύνεται η αξιοποίηση της εργαζόμενης μνήμη στου αναγνώστη (Πόρποδας, 2003).

Όσον αφορά στην κατανόηση μεμονωμένων λέξεων λέμε προφορικά στο παιδί λέξεις από το λεξιλόγιο της ηλικίας του και ζητάμε να μας πει τι σημαίνουν. Μπορούμε να τις δώσουμε και γραπτά, αλλά δεν εξετάζουμε την αποκωδικοποίηση.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της κατανόησης του νοήματος των κειμένων, οι κυριότερες μέθοδοι είναι: α. η συμπλήρωση παραληφθέντων στοιχείων του κειμένου, β. η απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν στο κείμενο γ. η ελεύθερη ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου. Το εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α-Β Δημοτικού περιέχει σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης της κατανόησης. Το πρώτο περιλαμβάνει ανάγνωση προτάσεων από το παιδί και επιλογή της κατάλληλης εικόνας ανάλογα με το περιεχόμενο αυτών που διάβασε. Το δεύτερο περιλαμβάνει την ανάγνωση προτάσεων όπου λείπει μια λέξη. Το παιδί καλείται να επιλέξει τη σωστή λέξη μεταξύ τριών που παρουσιάζονται από κάτω.

4.6. Αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής

4.6.1.Αξιολόγηση της γραφής μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών.

Υπαγορεύονται στο παιδί μεμονωμένα γράμματα, τα οποία καλείται να τα καταγράψει. Αυτά πρέπει να είναι τα ίδια και με αυτά που δόθηκαν κατά την ανάγνωση μεμονωμένων γραμμάτων, προκειμένου να γίνει η σύγκριση. Η γραφή βασίζεται στη γνωστική λειτουργία της ανάκλησης που είναι απαιτητικότερη γνωστικά από τη λειτουργία της αναγνώρισης στην οποία βασίζεται η ανάγνωση (Nikoloroulos, 2005). Γι αυτό θα αναμένουμε περισσότερες δυσκολίες κατά τη γραφή. Κατόπιν υπαγορεύονται συλλαβές, οι ίδιες που είχαν δοθεί για αναγνώριση για να εντοπιστούν τυχόν λάθη στη θέση των γραμμάτων.

4.6.2. Αξιολόγηση της γραφής λέξεων.

Οι λέξεις που θα δοθούν στο μαθητή πρέπει να είναι οικείες προς αυτόν και να δίνονται μέσα σε ένα περιβάλλον πρότασης, προκειμένου να κατανοεί τη σημασία της. Αρχικά υπαγορεύουμε στο μαθητή λέξεις που τηρούν τη γραφοφωνημική αντιστοιχία, για να διαπιστώσουμε εάν τηρεί τη φωνολογική ορθογραφία των λέξεων. Κατόπιν του υπαγορεύουμε λέξεις από το καθημερινό του λεξιλόγιο. Μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε το είδος των λαθών:

- Εάν η λέξη διατηρεί τη φωνολογική της ταυτότητα, αλλά έχει γραφτεί λανθασμένα χωρίς να τηρεί την ιστορική ορθογραφία (σχολείο – σχολίο)
- Εάν η λέξη γράφεται με τέτοιο τρόπο που δε διατηρεί τη φωνολογική της ταυτότητα (ταπζί αντί τραπέζι).

Τα λάθη της δεύτερης κατηγορίας είναι τα πιο σημαντικά και αντανακλούν μαθησιακή δυσκολία (Πόρποδας, 2003. Παπάνης, 2007).

Μπορεί επίσης να δοθεί στο μαθητή ο ίδιος κατάλογος λέξεων που είχε δοθεί για ανάγνωση, προκειμένου να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ ορθής ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής.

Βιβλιογραφία

- Adams, M.J. (1990). Beginning to read: Thinking and Learning about print, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gathercole, S., Pickering, S., Knight, C., Stegman, Z. (2004). Working Memory Skills and Educational Attainment: Evidence from National Curriculum Assessments at 7 and 14 Years of Age. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1-16
- Gathercole, S.E., et al. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 265-281.
- Gathercole, S.E., et al. (2009), The cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory. *Child Development*, 80, Issue 2, 606-621.
- Goodwin A, Soyeon Ahn (2011) :A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties . *Annals of dyslexia Volume 5 / 1955 - Volume 61 / 2011*
- Kibby Y. M. & Cohen J.M. (2008), Memory Functioning in Children with Reading Disabilities and/or Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Clinical Investigation of their Working Memory and Long-Term Memory Functioning. *Child Neuropsychology*, 14.
- Medwel, J., Wray, D. (2013). Handwriting automaticity: the search for performance thresholds. *Language and Education*. Vol.28, No.1, 34-51.
- Mercel, C.D. (1997). Students with learning disabilities
- Nikolopoulos, D., Goulondris, N., Hulme, C. & Snowling, M. (2005). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 1-17.
- Peverly, S., (2006). The importance of Handwriting Speed in Adult Writing . *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), 197-216.
- Prior M., (1996), Understanding Specific Learning Difficulties. Psychology Press
- Smith T., Dowdy C., Polloway E., Blalock G. (1997). Children and adults with learning disabilities
- Villagran, M.A., Guzman, J.I.N., Jimenez, I.M., Cuevas, C.A., Consejero, E.M., Olivier, P.R. Naming speed and phonological awareness in early reading learning. *Psichothema* 22 (3), 436-442
- Παντελιάδου Σ. (2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βόλος
- Παντελιάδου Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Παπάνης, Ε., Καραβία, Ε. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία. Ελληνική κοινωνική έρευνα. Προσπελάστηκε στις 2-7-2014 από το http://epapanis.blogspot.gr/2007/10/blog-post_5001.html.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1998). Εξελικτική Ψυχολογία. Αθήνα, τόμος 3
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1997) Δυσλεξία. Αθήνα
- Πόρποδας Κ. Δ. (2002). Η ανάγνωση. Πάτρα
- Πόρποδας Κ. Δ. (2003). Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση). Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2003). Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). Πάτρα
- Σαμαρτζή Σ. (1995). Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση

Δεύτερη Ανάγνωση

Οικονόμου Καλλιόπη-Γκλεζάκου Μαρία

Ειδική Παιδαγωγός - Φυσικός/Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής

kaloikopn@yahoo.gr - glezakou@gmail.com

Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής-ΠΕΔΥ

Περίληψη

Στην έρευνα αυτή επιχειρείται μία ανάγνωση σε δεύτερο επίπεδο, των προσδοκιών και συναισθημάτων παιδιών που προσήλθαν στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής – ΠΕΔΥ για αξιολόγηση δυσκολιών μάθησης. Διερευνήθηκαν οι επιθυμίες, τα κίνητρα, η στάση απέναντι στη μάθηση, η αυτοαντίληψη, ο ρόλος τους στην οικογένεια και συσχετίστηκαν με τις προσδοκίες και την αντίληψη των γονέων τους. Ως μέσο διερεύνησης χρησιμοποιήθηκαν οι προβολικές δοκιμασίες, «Γράψε τρία κατορθώματα και τρεις ευχές για σένα». Η συσχέτιση των στοιχείων, συνυπολογίζοντας τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής/ψυχολογικής αξιολόγησης και το κοινωνικό ιστορικό, συνέβαλε στην γνώση της συνολικής εικόνας του παιδιού, στην κατανόηση του ρόλου του στην οικογένεια και στην αντίληψη των δυσλειτουργιών της. Τα στοιχεία αξιοποιήθηκαν στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της διάγνωσης στους γονείς, εκ μέρους των ειδικών, με σκοπό τη διασαφήνιση του προβλήματος, των παραγόντων που εμπλέκονται, με στόχο την επαναδιατύπωση του, την καλύτερη αποδοχή και τον σχεδιασμό των κατάλληλων ενεργειών για την αντιμετώπιση του. Σε 40 παιδιά καταγράφηκαν οι ευχές, τα επιτεύγματά και συσχετίστηκαν με το φύλο, την τάξη φοίτησης, το αίτημα των γονέων τους, τη διάγνωση και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

Λέξεις κλειδιά: προσδοκίες, δεύτερη ανάγνωση, αναδιατύπωση.

Abstract

In this research is attempted a more profound reading, in a second level, of expectations and sentiments children's who addressed to the Child Mental Health Department-PEDY for assessment of their learning disabilities. We examined carefully their expectations, their motivations, the attitude to the learning/ instruction, the self conception and their role in their family. These results were related with the expectations of their parents. As instrument for this correlation was used the test «Write three achievements which you have performed and three wishes for you». We correlated and co-estimate these data with the results of psychological/educational assessment and with the social history of child. The social history contributed to understand better the child, his/her role and the possible dysfunctions in his/her family. All these information were communicated, from the specialists with the parents, for clarify the problem, his components, for obtaining his reframing and designing the appropriated confrontation. From 40 children were recorded their achievements and their wishes and co-related with sex, classroom of school, intake of their parents, diagnosis and social-economic level of their family.

Keys: expectations, second reading, reframing

Εισαγωγή

«Ο εαυτός μας δε βρίσκεται μόνο στο «εσωτερικό» μας αλλά και στις σημειώσεις μας, στον υπολογιστή μας, στις υπογραμμισμένες φράσεις στα βιβλία μας. Αντίστοιχα, και ο εαυτός των άλλων απλώνεται μέσα στο δικό μας εαυτό, καθώς εσωτερικεύουμε τις φωνές τους μέσα από τη σχέση και την επικοινωνία».

Η μάθηση που ετυμολογικά ως λέξη προέρχεται από τη ρίζα του μέλλοντος «μαθήσομαι», του ρήματος μανθάνω, συνδέεται με την ικανότητα του ανθρώπου για επιβίωση, προσαρμογή, ανάπτυξη δεξιοτήτων στο ευρύτερο περιβάλλον. Είναι ένα φαινόμενο απαραίτητο για την ύπαρξη και σύνθετο καθώς υπεισέρχονται σ' αυτό παράγοντες γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί.

Επιδημιολογικές μελέτες στην Ελλάδα, αλλά και από άλλες χώρες αναφέρουν ότι ένα ποσοστό παιδιών και εφήβων, ανάλογα με το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο τους, παρουσιάζει δυσκολίες μάθησης που πιθανόν να συνοδεύεται και από άλλες δυσκολίες, όπως διαταραχές του συναισθήματος ή της συμπεριφοράς (Μόττη-Στεφανίδη & Τσιάντης, 2000). Το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζει δυσκολίες μάθησης, ανέρχεται σύμφωνα με πραγματοποιηθείσες μελέτες και έρευνες στο 10% (Thompson, 1991; Αναστασίου, 1998; Στασινός, 1999).

Τελευταία εμφανίζεται μία ανοδική τάση του ποσοστού των ατόμων που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η άνοδος αυτή οφείλεται στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, εκ μέρους ειδικών διαφόρων επιστημονικών κλάδων τις τελευταίες δεκαετίες, όπου ερευνάται πως μαθαίνει το άτομο, στην ενημέρωση, ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης αλλά και στην αλλαγή του προσανατολισμού της εκπαίδευσης, η οποία δίδει βαρύτητα στην αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητα του ατόμου.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθήματος και μάθησης που εμφανίζονται, έχουν σαν αποτέλεσμα τη δυσκολία προσαρμογής των παιδιών στη σχολική πραγματικότητα, στην πρόσκτηση και αξιοποίηση των γνώσεων που τους παρέχονται. Οι συνέπειες αυτών των δυσκολιών αντανακλώνται στην προσωπικότητα του παιδιού και το επηρεάζουν γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά. Επιδρούν αρνητικά στην απρόσκοπτη λειτουργία της τάξης, καθώς ο μαθητής φέρνει στην τάξη το περιβάλλον του, τις υψηλές συνήθως προσδοκίες των γονέων του και τις προσωπικές του ασαφείς προσδοκίες, ανάλογα με το ηλικιακό φάσμα στο οποίο βρίσκεται (Καλλινικάκη, 1996). Επίσης έχουν επίδραση στο οικογενειακό του περιβάλλον και είναι δυνατόν να συνεχισθούν και μετά την εκπαίδευση, επηρεάζοντας την επαγγελματική ανεξαρτησία του ατόμου, λόγω του περιορισμένου φάσματος των επαγγελματικών επιλογών, της ελλιπούς πληροφόρησης και του μη συστηματικού επαγγελματικού προσανατολισμού (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010).

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλά ποσοστά υπερκινητικότητας, διάσπασης της προσοχής και παρορμητικότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ αξιολογούν ως σημαντικά, εκτός των προαναφερθέντων προβλημάτων, τα προβλήματα επιθετικότητας και μάθησης, καθώς και τις συνεπαγόμενες λόγω αυτών των προβλημάτων, δυσκολίες στη σχολική και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Τα προβλήματα εσωτερικεύσης (π.χ. άγχος και κατάθλιψη) φαίνονται να τους απασχολούν λιγότερο (Χατζηχρήστου, Βαϊτση, Δημητροπούλου & Φαλκή, 2000).

Τα προβλήματα αυτά απαιτούν έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση. Όταν αυτό δεν επιτυγχάνεται, τότε εδραιώνονται, η αντιμετώπιση τους αποβαίνει

δυσκολότερη, το αποτέλεσμα της αμφίβολο και προκαλείται παράλληλα αύξηση των δευτερογενών επιπτώσεων τους, τόσο στα ίδια τα παιδιά όσο και στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δημιουργείται χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη, απογοήτευση, μειωμένες προσδοκίες, ενοχές, θλίψη και ένα αόριστο αίσθημα θυμού. Τα συναισθήματα αυτά και η αντίληψη αυτή που σχηματίζουν, μεταφράζεται σε προβλήματα συμπεριφοράς σαν μία άμυνα στις πιέσεις που δέχεται. Υιοθετείται μία δυσλειτουργική στάση η οποία βαραίνει πολύ το παιδί. Στην προβολική δοκιμασία που χορηγείται, στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής- ΠΕΔΥ στα πλαίσια της αξιολόγησης για την εξαγωγή συμπερασμάτων και διάγνωσης, ζητείται από το παιδί να ζωγραφίσει έναν άνθρωπο και κατόπιν να πει τρία πράγματα που πιστεύει ότι έχει καταφέρει και τρεις ευχές που θα ήθελε να πραγματοποιηθούν. Η Ελένη μαθήτρια της Δ' δημοτικού, ενδεικτικά λέει: *«Έχω καταφέρει να πάρω Α στην ορθογραφία. Έκανα ένα τηλεσκόπιο με χαρτόνι. Είμαι γραμματέας στην τάξη και φέρνω τα βιβλία για τη βιβλιοθήκη. Εγώ θέλω να μην μου λένε αυτά τα πράγματα που με στεναχωρούν, πως δεν είμαι καλή μαθήτρια, καλό παιδί και πως δεν θα τα καταφέρω να βρω μια καλή δουλειά. Δεν θέλω να μου φωνάζουν και να μην φοβάμαι το σαββατοκύριακο και να μην μου αρέσει γιατί θα σκέφτομαι πως θα είμαι με τον μπαμπά και θα μου φωνάζει και θα μου κάνει παρατηρήσεις».*

Οι μαθησιακές δυσκολίες δημιουργούν δυσχέρειες στο παιδί, στην οικογένεια και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες δεν έχουν διαγνωσθεί και αντιμετωπισθεί, είναι πιθανόν να αποτελεί συναισθηματικό φορτίο για την οικογένεια, πεδίο έντασης και προστριβών. Οι γονείς περνούν ποικίλα συναισθήματα: άρνηση να αποδεχθούν το πρόβλημα του παιδιού τους, ενοχή για τα δικά τους λάθη και παραλείψεις, ρίψη ευθυνών στους ίδιους αλλά και σε άλλους (εκπαιδευτικούς, σύστημα, συνομήλικους, κ.α.), απογοήτευση, επειδή βλέπουν το «όνειρό» τους, να μην ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Αισθάνονται θυμό πολλές φορές απροσδιόριστο, χωρίς προσανατολισμό, άγχος, αγωνία για τις επιπτώσεις στο μέλλον και απόγνωση, επειδή νιώθουν την αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν το «πρόβλημα». Η κατάσταση αυτή είναι δυνατόν να επηρεάζει και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Τα αδέρφια επίσης είναι δυνατόν να ενοχληθούν από τη συμπεριφορά του αδελφού τους ή να ντροπιαστούν ή να ζηλέψουν για την προσοχή που λαμβάνει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή ακόμα να επιφορτισθούν με την ευθύνη του αδελφού με το πρόβλημα (Σακκάς, 2002). Στάσεις οι οποίες καθορίζουν και τις υπόλοιπες στάσεις ζωής των ατόμων και τις μεταξύ τους σχέσεις. Ενδεικτικά μία μητέρα η οποία, είχε προσέλθει στο Κέντρο για τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού της αναφέρει: *«Έχω ένα αγαθάκι στην καρδιά, όχι για μένα, απλά αν θα του προκαλέσει δυσκολίες μεγαλώνοντας στη δουλειά, σε παρέες ή ακόμα και στο σχολείο, η αντιμετώπιση από τους συμμαθητές του».*

Οι δυσκολίες αυτές καθώς και οι επιπτώσεις είναι δυνατόν να μειωθούν και στην καλύτερη περίπτωση να αποφευχθούν με την έγκαιρη διάγνωση τους. Η διάγνωση, η οποία γίνεται με τη συλλογή και συνεκτίμηση όλων των παραγόντων και των στοιχείων που συνθέτουν τις δυσκολίες, θα συμβάλλει στη διασαφήνιση και στον ορισμό του προβλήματος. Θα βοηθήσει τους γονείς να σκεφτούν το πρόβλημα, να το αναλύσουν στα επιμέρους συστατικά του στοιχεία, να το αποσαφηνίσουν, να οριστεί και να το δουν απαλλαγμένοι από κάθε έμμονη ιδέα ή αρνητικά συναισθήματα που έχουν συνδεθεί με τη δυσκολία. Θα δώσει επίσης κατευθύνσεις και οδηγίες για έναν καλύτερο προγραμματισμό της αντιμετώπισης του. Οι ειδικοί θα μοιραστούν με τους γονείς τις γνώσεις τους, τις εμπειρίες τους, αφήνοντας τους στη συνέχεια να ανακαλύψουν πως θα μπορούσαν να το εφαρμόσουν στη δική τους περίπτωση. Το

μοίρασμα αυτό των επιστημονικών γνώσεων με τον γονέα αναμφισβήτητα θα τον βοηθήσει να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης και την ποικιλοότητα των παραγόντων που εμπλέκονται. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουν να στρέψουν τους γονείς σε μία νέα αντίληψη σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, γεγονός που θα επιφέρει αλλαγές στα συναισθήματα τους και ως εκ τούτου, στον τρόπο και στη στάση που αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις

Για να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή της στάσης σημαντικό ρόλο κατέχει ο τρόπος και η στάση του ειδικού ή ειδικών κατά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της διάγνωσης και η ικανότητα ενσυναίσθησης τους. Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα να ακούει κανείς με ακρίβεια, να αισθάνεται τον εμπειρικό κόσμο του άλλου ατόμου, να υπεισέρχεται στα συναισθήματα του, χωρίς να ταυτίζεται μαζί του, να αποκωδικοποιεί τα μηνύματα του, λεκτικά ή μη. Η ενσυναίσθηση απαιτεί την ικανότητα συνειδητοποίησης των δικών μας συναισθημάτων, την αποφυγή των προβολών τους στους άλλους και βοηθά τον/τους ειδικό/ους στην κατανόηση του τρόπου «σχετίζεσθαι» μεταξύ τους και των πιθανών δυσλειτουργιών της οικογένειας.

Πολλές φορές, κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης και διάγνωσης, η οποία προϋποθέτει τη λήψη ενός αναλυτικού ιστορικού, προκύπτει, ότι το πρόβλημα για το οποίο απευθύνονται οι γονείς, είναι μόνο το σύμπτωμα, αυτό που φαίνεται ενώ κρύβονται στην ουσία πίσω απ' αυτό, σημαντικές δυσκολίες «σχετίζεσθαι» στην οικογένεια.

Οι συγκρούσεις που οργανώνονται γύρω από τη δραστηριότητα της μελέτης, κάποιες φορές φανερώνουν δυσλειτουργίες, ελλείμματα του παιδιού και του/των εμπλεκόμενου/ων γονέα/ων, διότι σύμφωνα με τη συστημική αρχή το πρόβλημα του παιδιού δεν είναι μόνον πρόβλημα του ίδιου αλλά και όλης της οικογένειας.

Οι αντιδράσεις του ατόμου (γονέων/παιδιών)-είτε είναι συναισθηματικές είτε είναι εξωτερικευμένες συμπεριφορές-στα διάφορα γεγονότα ζωής διαμορφώνονται περισσότερο από τις ερμηνείες που δίνει το άτομο σε αυτά παρά από τα αντικειμενικά παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά των ίδιων των γεγονότων (Καλατζή-Ασίζι, 1999).

Ο εντοπισμός των δυσλειτουργιών αυτών και των ελλειμμάτων, εκ μέρους του/των ειδικού/ών, θα συμβάλλει στην καλύτερη και σφαιρικότερη αντίληψη για το πρόβλημα και στην διαμόρφωση προτάσεων για την καλύτερη αντιμετώπιση του.

Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία εντοπισμού διαδραματίζουν οι προβολικές δοκιμασίες οι οποίες αντικατοπτρίζουν το επίπεδο λειτουργίας του παιδιού στο περιβάλλον που ζει, πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και το πώς αισθάνεται για τον εαυτό του, σε σχέση με τους άλλους, με το περιβάλλον του και με τη ζωή γενικότερα.

Το παιδί διαμορφώνει τις αντιλήψεις του «για το ποιος είναι , «τι μπορεί να κάνει», ή «τι θέλει να πετύχει», μέσα από βιωματικές εμπειρίες, από τη συναλλαγή με τους δικούς του(κύρια γονείς), διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο την αυτοαντίληψη του.

Η αυτοαντίληψη του δημιουργείται με βάση τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα που έχουν οι άλλοι, κυρίως τα πρώτα σημαντικά πρόσωπα κύρους (γονείς), για τον εαυτό τους, για τη σχέση μεταξύ τους, με το σύντροφο τους και τη σχέση με τα παιδιά τους. Οι διεργασίες που οδηγούν σε αυτές τις βιωμένες αντιλήψεις, καταγράφονται, χωρίς να γίνονται συνειδητές, χωρίς να τις συνειδητοποιούμε.

Συχνά, οι προσδοκίες των γονέων είναι αντιφατικές, ακριβώς επειδή έχουν να κάνουν με τις δικές τους ανάγκες, αξίες και αντιλήψεις οι οποίες είναι και αυτές αντιφατικές. Μπορεί π.χ. να λέει ένας γονέας: «Θέλω να πετύχεις, να γίνεις ανεξάρτητος» και σε ένα άλλο επίπεδο να του λέει, έμμεσα: «Θέλω να μείνεις κοντά

μου, το μικρό αδύναμο μωρό μου, που σε χρειάζομαι για να επιβιώσω ψυχολογικά» (Κατάκη, 1985).

Σε άλλες περιπτώσεις το παιδί εγκλωβίζεται ανάμεσα στις διαπροσωπικές συγκρούσεις των γονέων του που το διεκδικούν, καλώντας το να ενταχθεί στο δικό τους στρατόπεδο, για να αισθανθούν ενισχυμένοι από τη συμμαχία. Έτσι το παιδί λαμβάνει δυο διαφορετικά, αντιφατικά μηνύματα, από τους δύο γονείς του: π.χ. «αν αγαπάς εμένα, θα μείνεις μικρός και ανήμπορος για να σε προστατεύω» λέει ο ένας και ο άλλος λέει: «αν με αγαπάς, γίνε σπουδαίος, κάνε ό,τι δεν μπόρεσα να κάνω εγώ, ζήσε για μένα».

Από αυτές τις βιωματικές εμπειρίες, που είναι δυνατόν να έχουν πολλές παραλλαγές, το παιδί μαθαίνει το ποιος είναι ή ποιος θα έπρεπε να είναι, που πολλές φορές μεταξύ τους υπάρχει τεράστιο χάσμα, το οποίο προκαλεί εντάσεις, αναστολές, συγκρούσεις, καθηλώσεις.

Η επισήμανση των μηνυμάτων σε μία ανάγνωση «δευτέρου επιπέδου» θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διασαφήνιση του προβλήματος, στην επισήμανση των παραγόντων (κοινωνικών, συναισθηματικών, ψυχολογικών) που το συνθέτουν, στον τονισμό των θετικών σημείων, στην αναδιατύπωση του προβλήματος, στη διατύπωση θέσεων αντισταθμιστικής αγωγής, στον περιορισμό των επιπτώσεων του και θα αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στην επανατοποθέτηση του γονέα ή γονέων σ' αυτό.

Έρευνα

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή και η διερεύνηση των κατορθωμάτων και των ευχών 40 παιδιών, που προσήλθαν με τους γονείς τους για αξιολόγηση των μαθησιακών τους δυσκολιών στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής – ΠΕΔΥ. Γίνονται επίσης συσχετίσεις με το μορφωτικό/κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, λόγο προσέλευσης, τάξη φοίτησης παιδιών, ιθαγένεια, οικογενειακή κατάσταση, νοητικό επίπεδο και με τα συναισθήματα των γονέων μετά την ανακοίνωση. Τα κατορθώματα και οι ευχές κατηγοριοποιήθηκαν στις εξής κατηγορίες: σχολικές επιδόσεις, προσωπικές επιδόσεις, οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικές δεξιότητες (σχέσεις με φίλους, συγγενείς).

Μεθοδολογία έρευνας

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 40 περιστατικά, τα οποία προσήλθαν στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής – ΠΕΔΥ, που ήταν η δειγματοληπτική μονάδα, συνοδευόμενα από έναν γονέα ή και τους δύο μαζί, για αξιολόγηση και διάγνωση των δυσκολιών που παρουσίαζαν κατά τη φοίτηση τους στο σχολείο. Τα περιστατικά ήταν νέα, προσέρχονταν δηλαδή για πρώτη φορά στο Κέντρο.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τον ατομικό φάκελο του παιδιού κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης τους. Η αξιολόγηση/διάγνωση περιελάμβανε τη λήψη από τον γονέα ή γονείς, κοινωνικού ιστορικού εκ μέρους κοινωνικού λειτουργού και την αξιολόγηση του παιδιού από ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό, όπου εκτός της παιδαγωγικής αξιολόγησης καταγράφονταν τα κατορθώματα και οι ευχές των παιδιών. Ακολουθούσε η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων από την ομάδα των ειδικών στον γονέα ή γονείς.

Χρόνος συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν τον Απρίλιο και Μάιο του 2014.

Επεξεργασία δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος Microsoft office Excel.

Περιγραφή δείγματος: Το δείγμα αποτελείται από 40 παιδιά τα οποία συνόδευαν ο γονέας/είς για μαθησιακή αξιολόγηση στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής ΠΕΔΥ Αθήνας.

Τάξη φοίτησης

Ως προς την τάξη φοίτησης το 40% των παιδιών φοιτούσε στην Δ' δημοτικού, το 37% στην Ε' και το 23% στην ΣΤ' δημοτικού. Επιλέχθηκαν οι τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, διότι τα παιδιά τα οποία βρίσκονται στο αναπτυξιακό αυτό στάδιο, έχουν πιο σαφή αντίληψη της πραγματικότητας, του εαυτού τους και του περιβάλλοντος.

Φύλο

Από τα παιδιά του δείγματος το 60% ήταν αγόρια και το 40% κορίτσια.

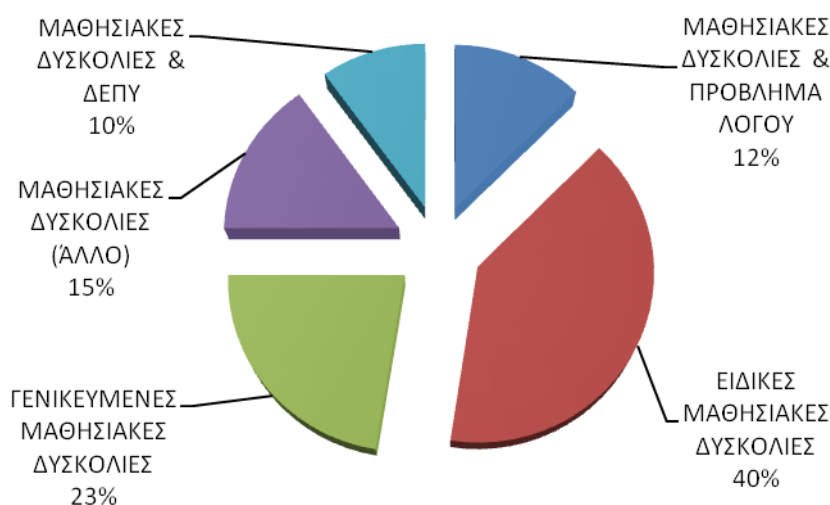
Δείκτης νοημοσύνης

Το 72% των παιδιών του δείγματος είχε φυσιολογικό επίπεδο νοημοσύνης, το 23% είχε δείκτη νοημοσύνης στα κάτω φυσιολογικά όρια και μόνον ένα 5% είχε οριακή νοημοσύνη.

Διάγνωση

Ως προς τη διάγνωση (γράφημα 1) διαγνώσθηκε: το 12% με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα λόγου, το 40% με ειδικές μαθησιακές ανάγνωσης/γραφτού λόγου, το 23% με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, το 10% με μαθησιακές δυσκολίες (Άλλο) και το 15% με μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και το 15% με μαθησιακές δυσκολίες οφειλόμενες σε άλλους παράγοντες (περιβάλλον, κ.ά.).

Γράφημα 1: Διάγνωση



Μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας

Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα χαρακτηρίζεται ως μέσο επίπεδο. Το 42% έχει τελειώσει Λύκειο και 16% τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επίσης παρουσιάζεται ως μέσο επίπεδο. Το 43% έχει τελειώσει Λύκειο και το 14% έχει ανώτερη εκπαίδευση. Παρατηρείται ομοιομορφία στο δείγμα ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

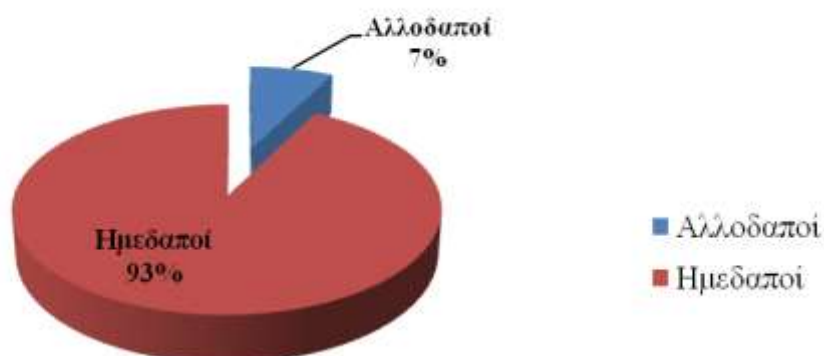
Οικογενειακή κατάσταση

Η οικογενειακή κατάσταση ήταν άθικτη.

Ιθαγένεια παιδιών

Ως προς την ιθαγένεια, ένα μικρό ποσοστό του δείγματος, μόλις 7% αναφέρεται σε αλλοδαπούς (γράφημα 2). Εμφανίζεται μειωμένο στο συγκεκριμένο δείγμα, λόγω της οικονομικής κρίσης, των αντίξοων ψυχοκοινωνικών συνθηκών διαβίωσης και της αυξημένης ανεργίας των τελευταίων ετών. Η οικονομική κρίση πλήττει καίρια, τα ασθενέστερα οικονομικά στρώματα και τις ομάδες πληθυσμού που βρίσκονται σε κίνδυνο αποκλεισμού (πρόσφυγες, μετανάστες, άνεργους, μονογονεϊκές οικογένειες, κ.ά.), καθώς τους στερεί το δικαίωμα πρόσβασης σε ασφαλιστικούς φορείς και αξιοποίησης των υπηρεσιών υγείας.

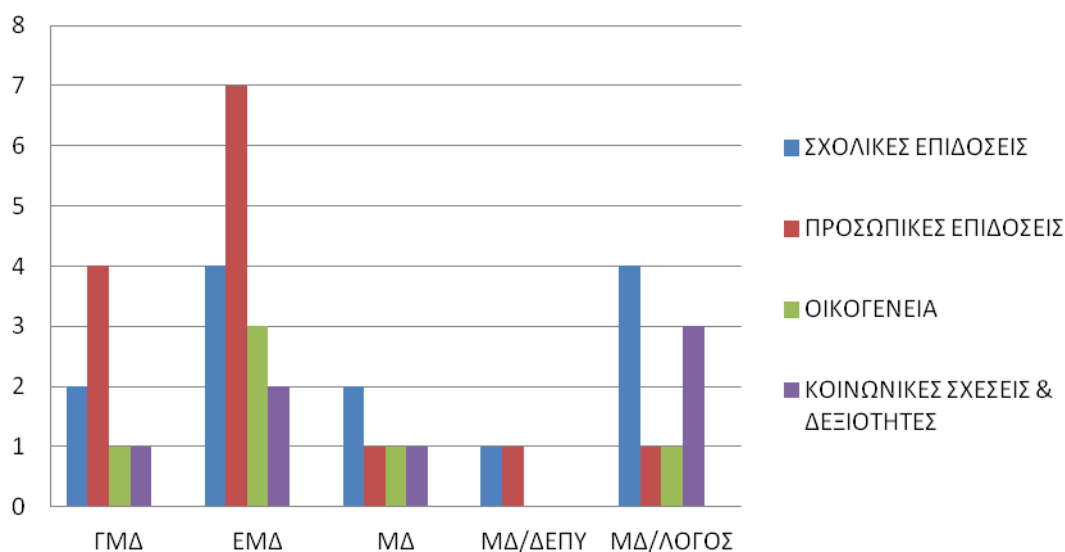
Γράφημα 2: Ιθαγένεια παιδιών



Διάγνωση και κατορθώματα

Τα κατορθώματα κατηγοριοποιούνται ως προς τις σχολικές επιδόσεις, προσωπικές επιδόσεις, οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικές δεξιότητες (σχέσεις με φίλους, συγγενείς).

Γράφημα 3: Διάγνωση και κατορθώματα



ΓΜΔ: γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες
 ΕΜΔ: ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
 ΜΔ: μαθησιακές δυσκολίες
 ΛΟΓΟΣ: προβλήματα στην εκφορά, ροή και δομή του λόγου

Στο γράφημα 3 παρατηρούνται τα εξής:

Τα παιδιά με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες (ΓΜΔ), έχουν λιγότερες αναφορές κατορθωμάτων στις σχολικές επιδόσεις. Τα κατορθώματα τους σχετίζονται με επιτυχίες σε άλλους τομείς, όπως αθλητισμό, βελτίωση σχέσεων με συνομηλίκους (που απασχολεί σημαντικά όλα τα παιδιά), εικαστικά, βοήθεια στην οικογένεια και άλλους προσωπικούς στόχους στους οποίους έχουν ανταπεξέλθει. Τα δε παιδιά με οριακή νοημοσύνη είναι τα μόνα τα οποία αναφέρουν μόνον ένα κατόρθωμα, ενώ οι άλλες κατηγορίες αναφέρουν τρία επιτεύγματα. Και αυτό το κατόρθωμα σχετίζεται με το σχολείο. Γεγονός που φανερώνει την αγωνία τους και την προσπάθεια που καταβάλουν για να είναι κι αυτοί καλοί, που όταν το επιτυγχάνουν, αισθάνονται ικανοποίηση.

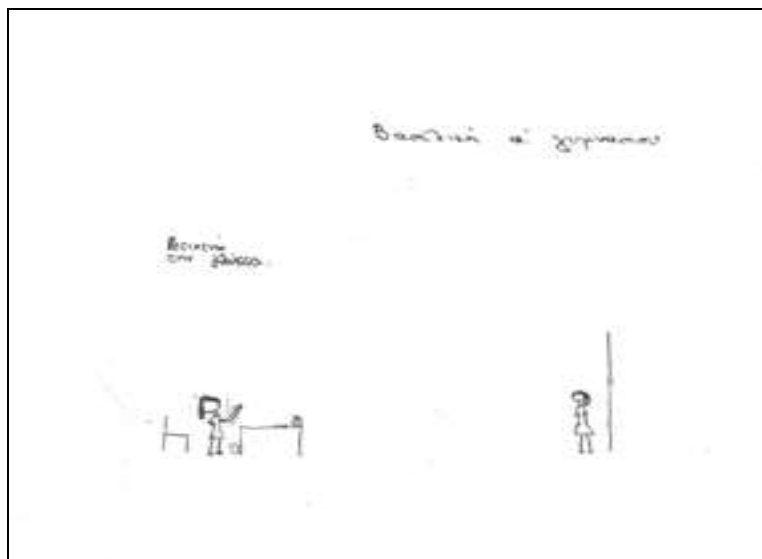
Τα παιδιά που διαγνώστηκαν με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) τα κατορθώματα τους έχουν περισσότερο σχέση με το σχολείο καθώς οι επιδόσεις τους είναι καλύτερες. Παρουσιάζουν όμως και στους άλλους τομείς καλύτερη εικόνα καθώς διαθέτουν καλύτερη αυτοαντίληψη.

Τα παιδιά επίσης που διαγνώστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής κατέγραψαν ως κατορθώματα αυτά που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες των δυσκολιών τους, π.χ να τρώω αργά, συμμετείχα στην τάξη αλλά και επιτυχίες σε άλλους τομείς πλην του σχολικού περιβάλλοντος.

Τα κατορθώματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα λόγου σχετίζονται περισσότερο με τις σχολικές τους επιδόσεις και τις σχέσεις τους με τους άλλους, κύρια συνομηλίκους (έχω φίλους), καθώς παρουσιάζουν δυσκολίες στον τομέα αυτό και καταβάλλουν προσπάθεια για να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και να γίνουν αποδεκτά από την παρέα των συνομηλίκων τους.

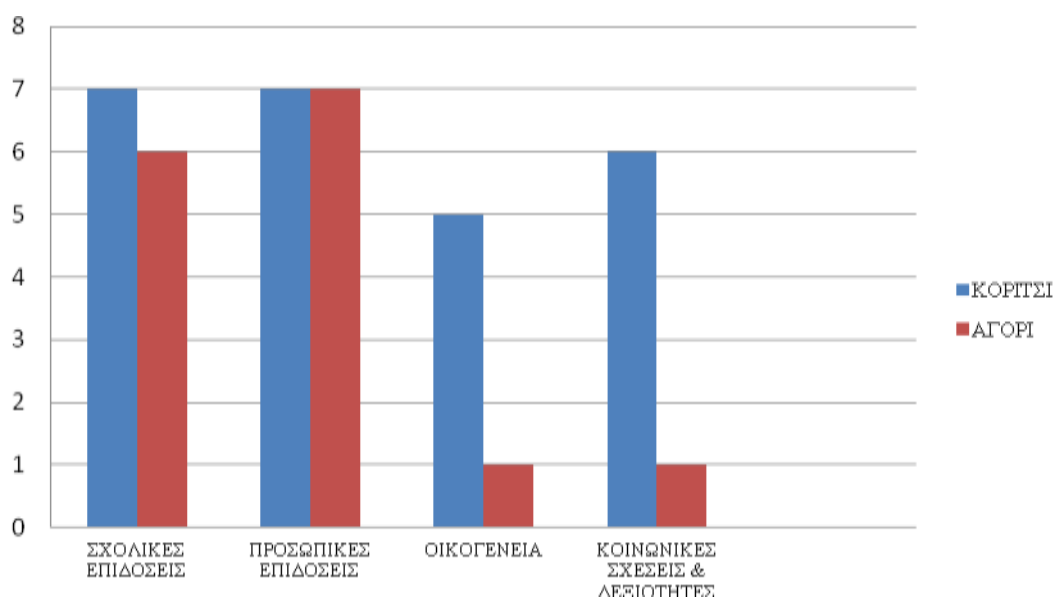
Τα παιδιά που διαγνώστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες ποικίλης αιτιολογίας, αναφέρουν ως επιτυχία τους, τις σχολικές επιδόσεις καθώς είναι ένας τομέας που τους προβληματίζει.

Η γνώση αυτή των κατορθωμάτων είναι σημαντική διότι παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τη διαμόρφωση θέσεων αντισταθμιστικής αγωγής, τονισμό των θετικών σημείων των παιδιών, στρέφει την προσοχή των γονέων στις δυνατότητες του παιδιού. Φανερώνει τις προσπάθειες που καταβάλουν τα παιδιά για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που τους ζητούνται. Το αποτυπώνει η ζωγραφιά της Βασιλικής, ενός κοριτσιού με οριακή νοημοσύνη που μας ζωγράφισε το κατόρθωμά της.



Φύλο και κατορθώματα

Γράφημα 4: Φύλο και κατορθώματα



Ως προς το φύλο και κατορθώματα οι επιδόσεις κοριτσιών και αγοριών είναι παρόμοιες πλην του τομέα οικογένεια (γράφημα 4). Τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερο

ενδιαφέρον και ευαισθησία για τα άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και του κοινωνικού περίγυρου. Έχουν πιο ανεπτυγμένες τις κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό σχετίζεται με το ρόλο του φύλου τους. Το ίδιο παρατηρείται και όσον αφορά το φύλο και ευχές.

Διάγνωση και ευχές.

Ως προς τη συσχέτιση διάγνωση-ευχές (γράφημα 5) παρατηρούνται τα εξής:

Οι ευχές των παιδιών με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες και μαθησιακές δυσκολίες ποικίλης αιτιολογίας, αναφέρονται κυρίως ως προς την οικογένεια καθώς παρουσιάζουν δυσκολίες στους άλλους τομείς και προέρχονται κυρίως από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο, που αδυνατούν να τα βοηθήσουν και έχουν μειωμένες προσδοκίες/στόχους ως προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

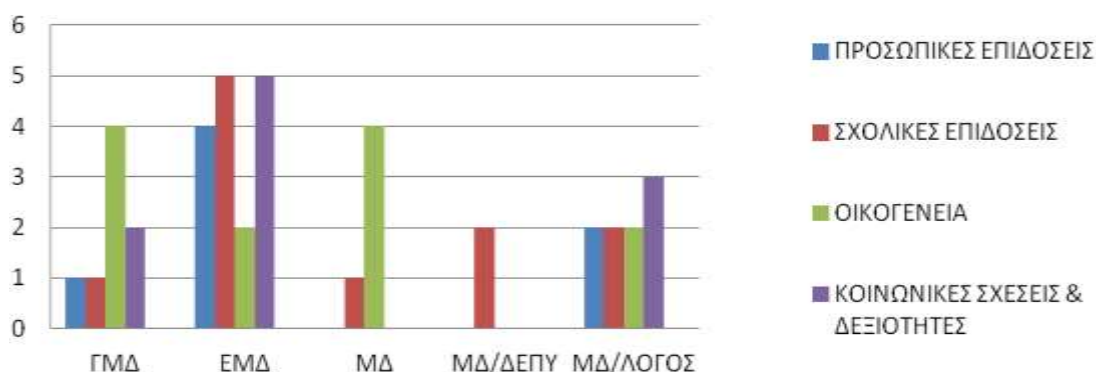
Οι ευχές των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αφορούν τις επιδόσεις στο σχολείο και την πραγματοποίηση προσωπικών στόχων καθώς έχουν ένα καλύτερο ακαδημαϊκό προφίλ και καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Οι ευχές των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα λόγου σχετίζονται με θέματα κοινωνικών σχέσεων και δεξιοτήτων που είναι ένας τομέας που τους προβληματίζει ενώ των παιδιών με διάσπαση προσοχής αναφέρονται σε ζητήματα.

Τα παιδιά των οποίων οι γονείς τους είναι άνεργοι, αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες ή έχουν χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, αγωνιούν για το μέλλον και θέλουν, εύχονται, μία κοινωνία χωρίς φτώχεια, με καλούς ανθρώπους, όπου όλοι να είναι ευτυχισμένοι και έχουν σπίτι, φαγητό.

Γενικότερα όμως τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι ευχές αποτύπωναν και δυσκολίες που υπήρχαν, με τρόπο πολύ συγκινητικό, απλό ευαίσθητο, στα ίδια και στην οικογένεια τους, όπως «Θα θελα να μην τσακώνονται οι γονείς μου» «Να βρει δουλειά ο μπαμπάς». Ήταν δε ιδιαίτερα συγκινητικό η ευχή που είπε ένα παιδί διαγνωσμένο με Asperger, που ήταν και η μόνη. «Θέλω να είμαι καλά», που τονίζει το δικαίωμα στη μάθηση, στη ζωή.

Γράφημα 5: Διάγνωση/ευχές



ΓΜΔ: γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες

ΕΜΔ: ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

ΜΔ: μαθησιακές δυσκολίες

ΛΟΓΟΣ: προβλήματα στην εκφορά, ροή και δομή του λόγου

Συμπεράσματα – προτάσεις

Από την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, αυτής της έρευνας, διαπιστώνεται ότι η καταγραφή των κατορθωμάτων και των ευχών συμβάλλει στην κατανόηση των συναισθηματικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων που συνθέτουν τις δυσκολίες μάθησης.

Δίνει πληροφορίες για το συναισθηματικό, κοινωνικό και γνωστικό προφίλ του παιδιού όπως το αντιλαμβάνεται το ίδιο. Αντικατοπτρίζει την αυτοαντίληψη του, τις προσδοκίες του «για το ποιος είναι», «τι μπορεί να κάνει», ή «τι θέλει να πετύχει», οι οποίες είναι πιθανόν να είναι αντιφατικές με αυτές των γονέων του. Μας δίνει πληροφορίες για την στάση του απέναντι στη μάθηση, την ανοχή του στη ματαίωση.

Αντανακλά πιθανές δυσλειτουργίες του οικογενειακού περιβάλλοντος, συγκρούσεις γονέων, τριγωνοποιήσεις στις οποίες είναι δυνατόν να εγκλωβίζεται να καθηλώνεται.

Η ανάγνωση των μηνυμάτων αυτών σε ένα «δεύτερο επίπεδο», λαμβάνεται υπόψη, (μαζί με το ιστορικό του παιδιού, την παιδαγωγική /ψυχολογική αξιολόγηση και τυχόν άλλες αξιολογήσεις) για την εξαγωγή της διάγνωσης και την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στους γονείς.

Αξιοποιείται στη διασαφήνιση του προβλήματος, στην επισήμανση των παραγόντων (κοινωνικών, συναισθηματικών, ψυχολογικών) που το συνθέτουν, στον τονισμό των θετικών σημείων καθώς όλα τα παιδιά διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες και σε άλλους τομείς πλην του μαθησιακού.

Συμβάλλει στην αναδιτύπωση του προβλήματος, στον περιορισμό των επιπτώσεων του. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επανατοποθέτηση του γονέα ή γονέων σ' αυτό.

Σε έρευνα των Οικονόμου, Γκλεζάκου & Παιδονόμου (2013) που αφορούσε την καταγραφή και διερεύνηση των συναισθημάτων των γονέων μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της διάγνωσης, τα συναισθήματα των γονέων μετά την αξιολόγηση ήταν διαφορετικά από εκείνα που προηγήθηκαν της εκτίμησης. Μεγάλο ποσοστό γονέων (34%) αισθάνονται ανακούφιση μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, αισιοδοξία για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, χαρά γιατί έχουν δοθεί απαντήσεις στα ερωτήματά τους, που τους προκαλούν άγχος και αγωνία. Μειώνεται το άγχος, η αγωνία τους, ο φόβος (αρνητικά συναισθήματα) και αναδύεται λίγο πιο πολύ η αγάπη. Η ενοχή, η λύπη παραμένουν σε χαμηλή καταγραφή. Οι γονείς έχουν υιοθετήσει μία πιο αισιόδοξη στάση απέναντι στη δυσκολία.

Σημαντικό ρόλο κατέχει για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών, η ύπαρξη προγραμμάτων διορθωτικής παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα τμήματα ένταξης συμβάλλουν σημαντικά στον τομέα αυτό.

Η δημιουργία επίσης προγραμμάτων συμβουλευτικής, δημόσιου χαρακτήρα, θεωρείται σημαντική καθώς όλο και περισσότεροι γονείς επιζητούν να συμμετέχουν σε προγράμματα συμβουλευτικής για τους ίδιους, αντιλαμβανόμενοι τη σημασία της δικής τους στάσης στην επίλυση θεμάτων σχετιζόμενα με θέματα ανατροφής και εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τα παιδιά και τους γονείς, που προσήλθαν στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής-ΠΕΔΥ, μας εμπιστεύτηκαν και μοιράστηκαν μαζί μας τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bostrom, P.K., & Broberg, M., & Hwang, P. (2009). Parent's description and experiences of young children recently diagnosed with intellectual disability. *Child: care, health and development*. Sweden: Blackwell Publishing Ltd.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ivey, A. E., & Gluckstern, N.B. (1999). *Συμβουλευτική: Βασικές Δεξιότητες Επιρροής* Τόμος I. Στο Μ. Μαλικιώτη-Λοϊζου (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ivey, A. E., & Gluckstern, N.B., (1999). *Συμβουλευτική: Βασικές Δεξιότητες Επιρροής*, Τόμος IV. Στο Μ. Μαλικιώτη-Λοϊζου (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλινικάκη, Θ. (1996) Η συμβολή της Διεπαγγελματικής Συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση του «Δύσκολου Μαθητή» στην τάξη. *Αντιτετράδια*, 41.
- Καλατζή-Ασίζι, Α.,(1999). *Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική Θεραπεία της Οικογένειας*. Στο Σ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μάντογλου, Α. Σαμαρτζή, Ν. Χρηστάκης (Επιμ.). *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των Επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*. Επιμέλεια (σσ. 20-32). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Karande, S., & Kulkarni, S. (2009). Quality of life parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *J Postgrad Med.*, 55(2), 97-103. doi: 10.4103/0022-3859.52839.
- Κατάκη, Χ. (1985). Η Σχολική Αποτυχία ως Σύμπτωμα Οικογενειακής Δυσλειτουργίας. 11^ο Πανελλήνιο Ιατρικό Συνέδριο. Αθήνα.
- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. & Τσιάντης, Ι. (2000). Σχολείο και Ψυχική Υγεία: Εισαγωγικά Σχόλια. *Παιδί και έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 2(1), 11-20. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ντολτό, Φ.(1989). *Σεμινάριο Ψυχανάλυσης Παιδιών*, 1 & 2. Αθήνα: Εστία.
- Οικονόμου, Κ., Γκλεζάκου, Μ. & Παιδονόμου, Ε. (2013). Ανακοίνωση αποτελεσμάτων διάγνωσης στους γονείς. Συναισθήματα γονέων πριν και μετά την ανακοίνωση. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή, 11-14 Απριλίου 2013. Αθήνα.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η Σιωπηλή Γλώσσα Των Συναισθημάτων*. Αθήνα. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2010). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.

Συμβουλευτική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες
και των οικογενειών τους

Γάκη Ανδρονίκη
Εκπαιδευτικός, M.Sc Συμβουλευτικής, Υποψ. Δρ ΕΚΠΑ,
andagaki@primedu.uoa.gr

Πολυχρόνη Φωτεινή
Επίκ. Καθηγήτριας Ψυχολογίας, Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ,
fpolychr@psych.uoa.gr

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
as_antoniou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει το σημαντικό ρόλο της συμβουλευτικής υποστήριξης σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο τόσο προς τα ίδια τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και προς τις οικογένειές τους συνολικά. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν αδυναμίες όχι μόνο σε γνωστικό, αλλά και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Συχνά, παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, βιώνουν έντονο στρες και εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, ενώ η συνολική τους εικόνα επηρεάζει τη σχολική επίδοση και την ακαδημαϊκή τους πορεία. Για το λόγο αυτό, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος της ενημέρωσης και πληροφόρησης των γονέων, αλλά και της πρόληψης των μαθησιακών δυσκολιών ήδη από τις πρώτες τάξεις του σχολείου. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η συμβουλευτική υποστήριξη, που θα παρέχεται διεπιστημονικά και ολιστικά στα παιδιά αυτά και τους γονείς τους, καθώς μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων στρες, στην αντιμετώπιση της ματαίωσης, της απογοήτευσης και της αίσθησης της αποτυχίας. Τέλος, είναι σαφές ότι η παροχή ατομικής ή και ομαδικής συμβουλευτικής λειτουργεί θετικά, καθώς ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού και βελτιώνει κατ' ουσίαν την ψυχική υγεία όλων των μελών της οικογένειας.

Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, συμβουλευτική, στρες, πληροφόρηση, πρόληψη

Abstract

The aim of this paper is to demonstrate the important role of individual and group counselling to both children with specific learning disabilities and their families. Specifically, it has been found that children with specific learning disabilities present deficits both at a cognitive, and at a social and emotional level. They often have low self-esteem, low levels of self-efficacy and experience high levels of stress. Also, they have aggressive behaviour, while their overall picture affects school performance and their academic progress. For this reason, the role of information and prevention of specific learning disabilities starting from the first years of school, is particularly significant. Therefore, it is necessary to provide interdisciplinary and holistic counselling to these children and their families, as it helps reduce stress levels, address frustration, disappointment and the sense of failure. Finally, it is clear that the individual and group counselling has a positive impact, as it enhances the child's resilience and, substantially, improves the mental health of the family, in general.

Keywords: specific learning disabilities, counselling, stress, information, prevention

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαταραχή η οποία επηρεάζει τον τρόπο που το παιδί επεξεργάζεται τις γραπτές πληροφορίες που λαμβάνει. Γίνεται αντιληπτή ήδη από την αρχή της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, και συνεχίζει και κατά την ενήλικη ζωή του ανθρώπου. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκτός από ελλείμματα στις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, αρκετά συχνά παρουσιάζουν και δευτερογενείς δυσκολίες τόσο σε κοινωνικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, και χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Ακόμη, ενδεχομένως εκδηλώνουν εκρήξεις θυμού, καθώς και πιο έντονη επιθετική συμπεριφορά.

Συνάμα, οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι συνδέονται με προβλήματα ψυχικής υγείας, ενώ εξετάζεται ο βαθμός προσκόλλησης του παιδιού με το άτομο που το φρόντιζε τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η παραπάνω κατάσταση επιτείνει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση η οποία όταν συνοδεύεται από χαμηλή επίδοση επηρεάζει γενικότερα την ακαδημαϊκή του πορεία. Η όλη επιβαρυνόμενη ατμόσφαιρα συνδέεται, συνακόλουθα, με άγχος και αβεβαιότητα στους γονείς καθώς δυσκολεύονται να διαχειριστούν την κατάσταση και να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Δευτερογενή ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες

Τα τελευταία χρόνια το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών στον ευρύτερο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης κατέχει ιδιαίτερη θέση. Με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» εννοούμε τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε

ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά, λογική σκέψη και μεταφορά σκέψεων στο γραπτό λόγο. Μερικές από τις πιο συνηθισμένες περιπτώσεις αποτελούν η δυσλεξία, η δυσορθογραφία, η δυσαριθμία και η δυσγραφία (Αντωνίου, 2009), με κυρίαρχη την ομάδα της δυσλεξίας που καταλαμβάνει το 80% (Bender, 2008). Ωστόσο, οι μαθητές αυτοί εκτός από δυσκολίες στη γνωστική τους ικανότητα παρουσιάζουν και προβλήματα στη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Αντωνίου, 2011. Πολυχρόνη, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν τέσσερις με πέντε φορές περισσότερο συχνά προβλήματα ψυχικής υγείας σε σχέση με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Einfeld & Tonge, 1996). Έτσι, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται εμφανείς όταν το παιδί ξεκινά τη σχολική του ζωή και το συνοδεύουν καθ' όλη την εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή του πορεία και στην ενήλικη ζωή. Αυτή η παράλληλη πορεία εύλογα επηρεάζει κατάφωρα το άτομο, ενώ ο βαθμός της επιρροής κυμαίνεται ανάλογα με τη σοβαρότητα των χαρακτηριστικών της (Mather & Gregg, 2006. Shaywitz, 2003).

Μέχρι πρότινος η έρευνα είχε επικεντρωθεί στη μελέτη και εξέταση των γνωστικών ικανοτήτων και δυσχερειών, με αποτέλεσμα να έχει παρακάμψει τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα που τις συνοδεύουν (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011. Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012). Ευτυχώς, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή προς την εξέταση των κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς εύκολα φαίνεται ότι αναχαιτίζουν την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Dietz & Montague, 2006. Lackaye & Margalit, 2006. Weiner, 2004). Πιο αναλυτικά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως νιώθουν μοναξιά, ντροπή, απογοήτευση, ανασφάλεια (Arthur, 2003. Δόικου-Αυλίδου, 2002), αμφισβητούν τα ίδια τον εαυτό τους (Ott, 1997), με συνέπειες στη σχολική τους επίδοση και επιτυχία (Barkley, 2002. Bauminger, Edelsztein, & Morash, 2005).

Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα με δυσλεξία νιώθουν πίεση, άγχος, στρες σε εντονότερο βαθμό σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό. Στην περίπτωση της δυσλεξίας είναι αρκετά συχνή η συννοσηρότητα δυσλεξίας και Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011). Συνακόλουθα, η παρουσία τους στο σχολείο προκαλεί έντονο άγχος, διότι δυσκολεύονται να φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τους, ενώ παράλληλα δεν αισθάνονται κάποια συναισθηματική υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Αντίθετα, θεωρούν ότι συχνά γίνονται αντικείμενο κοροϊδίας από τους συμμαθητές τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι απόντες συναισθηματικά, καθότι δεν τους κατανοούν (Αντωνίου, 2011. Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011. Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012).

Καθώς οι μαθητές αυτοί μεγαλώνουν, διαπιστώνουν ότι τα προβλήματα αυξάνονται όπως και οι απαιτήσεις των μαθημάτων. Δυσκολίες παρουσιάζονται κυρίως στα Αρχαία Ελληνικά, λόγω των πολλών μορφοσυντακτικών κανόνων (Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012), αλλά και στα μαθήματα που απαιτούν απομνημόνευση. Συνάμα, δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη διαδικασία της αυτοπαρακολούθησης κατά την ανάγνωση, ιδιαίτερα δε στις γραπτές εξετάσεις (μέχρι να απαλλαγούν από αυτές) (Casbarro, 2005. Eysenck, Derakshan, Santos, & Calvo, 2007). Το γεγονός που επιβαρύνει την όλη κατάσταση είναι η αδυναμία ορθού χειρισμού των παιδιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς πολλές φορές αυξάνει το άγχος των παιδιών, οδηγώντας τα στην αποτυχία, την περιθωριοποίηση

και την απόσυρση (Arnold, Goldston, Walsh, Reboussin, Daniel, & Hickman, 2005. Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012), χωρίς παράλληλα να αποκλείεται το ενδεχόμενο και του σχολικού εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους (Humphrey & Mullins, 2002).

Όπως είναι λογικό, τα παιδιά αυτά νιώθουν μόνα τους, ενώ συνάμα διαθέτουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Βιώνουν συναισθήματα θυμού, ακόμη και κατάθλιψη, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, αδυνατούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, σημειώνουν αδικαιολόγητες απουσίες και παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά (Edwards, 1994. Falzon & Camilleri, 2010. Humphrey, 2002. Lackaye & Margalit, 2006. Willcutt & Pennington, 2000. Raghavan & Patel, 2005). Τέλος, τα ίδια τα παιδιά θεωρούν ότι η όλη αυτή δυσλειτουργική κατάσταση αποδίδεται σε προσωπική τους ανεπάρκεια και αποτυχία, ενώ το στρες που βιώνουν αποτελεί την πραγματική αιτία των δυσκολιών (Αντωνίου, 2011).

Μαθησιακές δυσκολίες: οικογένεια και σχολείο

Εκτός από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, άγχος βιώνουν και οι γονείς τους, οι οποίοι συχνά επιρρίπτουν τις ευθύνες στον εαυτό τους καθώς θεωρούν ότι έχουν αποτύχει στο γονεϊκό τους ρόλο (Smith, Majeski, & McClenny, 1996). Νιώθουν έντονη πίεση, ότι είναι ελάχιστα αποτελεσματικοί και ανήσυχοι για το τι θα επακολουθήσει (Al-Yagon, 2007). Για το λόγο αυτό δεν καλλιεργούν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, ενώ συχνά δείχνουν να έχουν παραιτηθεί από το όλο εγχείρημα (Δόικου-Αυλίδου, 2002). Έτσι, αντί να τα βοηθούν, στέκονται απέναντί τους και τα τιμωρούν. Η όλη ένταση, όπως είναι αναπόφευκτο, γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά, τα οποία αντιλαμβάνονται το άγχος των γονιών τους και το εκδηλώνουν από δύο πηγές (Sena, Lowe & Lee, 2007). Στα πλαίσια αυτά γίνεται αντιληπτό ότι τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά έχουν ανάγκη από ψυχολογική υποστήριξη.

Μια άλλη πλευρά που αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και έχει εξεταστεί ελάχιστα είναι εκείνη της προσκόλλησης (Bowlby, 1969/1982). Με τον όρο αυτό εννοούμε το βαθμό συναισθηματικής σύνδεσης του παιδιού με το γονέα ή το άτομο που το φροντίζει ιδιαίτερα. Συνδέεται με την κοινωνικότητά του, τις σχέσεις του με τους άλλους, την προσαρμογή του προς τους γονείς και την αποτελεσματική συναισθηματική του ρύθμιση (Greenberg, 1999). Γενικά, έχει βρεθεί ότι η ασφαλής προσκόλληση του παιδιού προβλέπει και την ψυχική του υγεία, ενώ συνδέεται με την κοινωνική συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη (Mikulincer & Florian, 2001. Al-Yagon, 2007).

Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν συνήθως ασφαλή προσκόλληση, ως ρυθμιστικό παράγοντα επίλυσης των προβλημάτων τους κατά την κοινωνικο-συναισθηματική τους προσαρμογή (Al-Yagon & Mikulincer, 2004). Φαίνεται, δηλαδή, ότι συνδέεται η ασφαλής προσκόλληση με τις μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που συνεπάγεται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχουν βιώσει ασφαλή προσκόλληση παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής, έντονα συναισθήματα μοναξιάς, δυσχέρειες στη διαχείριση της κοινωνικής συνοχής, αλλά και χαμηλό σθένος για να τα αντιμετωπίσουν. Ουσιαστικά, δηλαδή, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον, σε έρευνα έχει βρεθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), η εσωτερική ψυχική δύναμη του ατόμου που συνοδεύεται

από εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες συμβάλλει στον σωστό τρόπο διαχείρισης των μαθησιακών δυσκολιών από τα παιδιά (Margalit, 2004).

Και από άλλα ερευνητικά στοιχεία έχει αποδειχθεί ολοφάνερα η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών αφενός αλλά και του υποστηρικτικού ρόλου της οικογένειας αφετέρου. Συγκεκριμένα, δηλαδή, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που όμως παρουσιάζουν θετική αυτοαντίληψη και υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα φαίνονται περισσότερο πρόθυμα να δουλέψουν σε σχέση με εκείνα που έχουν σχηματίσει αρνητική αυτοαντίληψη, ενώ προσπαθούν το ίδιο σκληρά με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Margalit, 2004).

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν περιτριγυρισμένα από ένα υποστηρικτικό δίκτυο και εισπράττουν από αυτό αναγνώριση, αποδοχή και γενικότερα θετικά συναισθήματα, φαίνεται να είναι περισσότερο ανθεκτικά, έχουν διάθεση να εργαστούν περισσότερο σκληρά, στηρίζονται στις δυνατότητές τους, αισθάνονται αποδεκτά από την ομάδα (Margalit, & Al-Yagon, 2002. Martin & Martin, 2002). Ο ρόλος, συνεπώς, που διαδραματίζει το συναίσθημα στην ψυχική υγεία των παιδιών είναι καθοριστικός, καθώς επηρεάζει αναπόφευκτα το σύνολο της κοινωνικής του ζωής και της ακαδημαϊκής του πορείας.

Συμβουλευτική προς τους γονείς

Για να είναι σε θέση, λοιπόν, οι γονείς να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους ευεργετική θεωρείται η παροχή συμβουλευτικής διαδικασίας και προς τους ίδιους τους γονείς, προκειμένου να μειώσουν το δικό τους στρες και να μπορέσουν να λειτουργήσουν πιο κατάλληλα απέναντι στο παιδί τους (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011). Για το λόγο αυτό, προτείνεται από τον Stiles και τους συνεργάτες του (2006) η εφαρμογή υπηρεσιών συμβουλευτικής ως αναγκαία, ενώ οι Holmes και Kivlighan (2000) αναφέρουν ότι η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων προβάλλεται περισσότερο στην ομαδική θεραπεία, ενώ η αναγνώριση και κατανόηση της ταυτότητας του εαυτού στην ατομική συμβουλευτική. Σαφώς, και στις δύο περιπτώσεις κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η σχέση συμβούλου-πελάτη (Johnson, Burlingame, Olsen, Davies, & Gleave, 2005), ενώ σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Danino & Shechtman (2012), βρέθηκε ότι η ομαδική συμβουλευτική διαδικασία με γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μειώνει τα επίπεδα στρες σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με την ομάδα της ατομικής συμβουλευτικής.

Ασφαλώς και στις δύο περιπτώσεις ο ρόλος του συμβούλου είναι καθοριστικός, ιδίως δε στην ομαδική, καθώς παράσχει κοινωνική υποστήριξη, ενώ στην ατομική ενθαρρύνει περισσότερο την ενδοσκόπηση. Ωστόσο ο συνδυασμός και των δύο μορφών θεραπείας ίσως να θεωρείται ιδανική λύση (Hanks, Rapport, & Vangel, 2007. Shechtman, 2004). Πιο αναλυτικά, στην ομαδική συμβουλευτική οι γονείς κατανοούν την καθολικότητα του φαινομένου και αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι οι μόνοι που υφίστανται μια κατάσταση. Ανταλλάσσοντας απόψεις και εκφράζοντας δημόσια συναισθήματα, ανακουφίζονται και νιώθουν εντονότερα την αλληλοβοήθεια (Yalom & Leszcz, 2005). Αντίθετα, στην ατομική συμβουλευτική οι γονείς μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο για προσωπική διερεύνηση (Danino & Shechtman, 2012).

Με όποια μορφή και αν παρέχεται, οι γονείς αναμένεται να αποκτήσουν μια περισσότερο ξεκάθαρη εικόνα της κατάστασης, των δυνατοτήτων και αδυναμιών του

παιδιού τους και να μειώσουν τυχόν παρερμηνείες της συμπεριφοράς του. Συνάμα, θα προσπαθήσουν να το βοηθήσουν, θα εξασφαλίσουν την οικογενειακή συνοχή και ασφαλώς ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που θα αναχαιτίζει τα συναισθήματα ματαίωσης (Olssen & Hwang, 2002. White & Hastings, 2004. Πολυχρόνη, 2011). Επιπλέον, θα κατανοήσουν ότι προαπαιτείται η δική τους, πρώτα απ' όλα, συναισθηματική ισορροπία για την εξασφάλιση της οποίας θα λειτουργούσε θετικά η ενασχόληση με κάποια δραστηριότητα (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011. Kenny & McGilloway, 2007). Μειώνοντας, με άλλα λόγια, το δικό τους στρες οι γονείς, θα σχηματίσουν καλύτερη αντίληψη για τα παιδιά τους (Shechtman & Gilat, 2005).

Συμβουλευτική προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Αναφορικά με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, συστήνεται ως πιο αποτελεσματική η ομαδική συμβουλευτική υποστήριξη, καθότι μέσα από την ομάδα απελευθερώνονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους δημιουργώντας παράλληλα φιλίες, μειώνοντας την πιθανή εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011. Burton, 2004. Carabine, & Downton, 2000. Scott, 2004). Γενικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από ομάδες να δουλεύουν τα συναισθήματά τους, να λεκτικοποιούν αυτό που αισθάνονται, με αποτέλεσμα να μειώνουν τη διάθεση για επιθετικότητα και παραβατική συμπεριφορά (Leichtentritt & Shechtman, 2010).

Αξιοποιώντας τους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης -αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κίνητρα, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες- (Humphrey, Lendrum & Wigelsworth, 2010), ο μαθητής αναπτύσσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες. Για να λειτουργήσει περισσότερο αποτελεσματικά ένα τέτοιο εγχείρημα, προτείνεται να δημιουργηθεί ένα κλίμα που θα ενθαρρύνει τους μαθητές, θα τους υποστηρίζει και θα συμμετέχει στην προσπάθεια ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και της προσωπικής επάρκειας (Stamp & Loewenthal, 2008). Αυτή η προσπάθεια θα πρέπει να ενθαρρύνεται από όλο το περιβάλλον του παιδιού, τους γονείς, τους φίλους, τους εκπαιδευτικούς, τους «σημαντικούς άλλους» εν γένει (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011). Μέσα σε ένα τόσο ενθαρρυντικό κλίμα τα παιδιά θα νιώθουν περισσότερο ευέλικτα σε δύσκολες καταστάσεις, σίγουρα για τον εαυτό τους και περισσότερο αποτελεσματικά, καθώς θα έχει παράλληλα ενισχυθεί η ψυχική τους ανθεκτικότητα (Margalit, 2004).

Ένα ψυχικά ανθεκτικό παιδί διαθέτει αυτοπεποίθηση, θετική αυτοαντίληψη και βελτιωμένη αυτοεικόνα, γεγονός για το οποίο καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος που οι γονείς αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις (Terras, Thompson, & Minnis, 2009). Συμπληρωματικά, σημαντική θέση στη διαμόρφωση μιας υγιούς ψυχικής ανθεκτικότητας κατέχουν και οι εκπαιδευτικοί, όταν μάλιστα δείχνουν καταφανώς την υποστήριξή και τη βοήθειά τους (Margalit, 2004). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ενήμερος για θέματα μαθησιακών δυσκολιών, καταρτισμένος, αλλά να είναι σε θέση να προσαρμόζει τη διδασκαλία του κατάλληλα ώστε να εφαρμόζει εξατομικευμένη παρέμβαση (Φιλιππάτου & Δημητροπούλου 2011). Επικουρικά στο ρόλο του θα δράσει και ο σχολικός ψυχολόγος, αλλά και ο σύμβουλος, οι οποίοι θα βρίσκονται σε συνεργασία με τους γονείς, προκειμένου να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στο παιδί και την οικογένειά του. Τέλος,

κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η συστράτευση και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Χατζηχρήστου, 2004).

Αντί επιλόγου

Με άλλα λόγια, η προσπάθεια ομαλής προσαρμογής του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, η απρόσκοπτη ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική του πορεία καθώς και η συναισθηματική του ισορροπία εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες και κυρίως τη συνεργασία πολλών ανθρώπων –των γονέων των δασκάλων, του σχολικού ψυχολόγου, του συμβούλου, των ίδιων των παιδιών. Απαιτείται για το λόγο αυτό διεπιστημονική προσέγγιση και ενδεδειγμένη εξέταση των δεδομένων, αλλά και ορθά παρεχόμενη συμβουλευτική υποστήριξη, ομαδική και ατομική, προκειμένου να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα και να μπορέσουμε να διαχειριστούμε ζητήματα ψυχικής υγείας (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2011).

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Al-Yagon, M. (2007). Socio-emotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *Journal of Special Education*, 40, 205-218.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 12-19.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχαλίδη.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2011). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και στρες. Στο Γ. Παπαδάτος & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας* (σσ. 241-244). Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Πλούμπη, Κ. (2011). Το στρες που βιώνουν οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφιετήρια Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη* (Τόμος Ε', σσ. 138-149). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Πολυχρόνη, Φ. (2011). Η συνύπαρξη της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με τη δυσλεξία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 3, 137-152.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Σωτηράκη, Κ. (2011). Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφιετήρια Εξελίξεων στην Επιστήμη και την Πράξη* (Τόμος Δ', σσ. 264-276). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Arnold, E., Goldston, D., Walsh, A., Reboussin, B., Daniel, S., Hickman, E., et al. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 205-217.
- Barkley, R. A. (2002). Major life activity and health outcomes associated with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 63, 10-15.

- Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 45-61.
- Bender, W.N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies*. USA: Allyn and Bacon.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Burton, S. (2004). Self-esteem groups for secondary pupils with dyslexia. *Educational Psychology in Practice*, 20(1), 54-73.
- Carabine, B., & Downton, R. (2000). Specific learning difficulties and peer support. *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 487-494.
- Casbarro, J. (2005). *Test anxiety and what you can do about it*. Port Chsester. New York: Dude.
- Danino, M., & Shechtman, Z. (2012). Superiority of group counseling to individual coaching for parents of children with learning disabilities. *Psychotherapy Research*, 22(5), 592-603.
- Dietz, S., & Montague, M. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder comorbid with emotional and behavioral disorders and learning disabilities in adolescents. *Exceptionality*, 14, 19-33.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia*. London: Cassell.
- Einfeld, S. L., & Tonge, B. L. (1996). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability, II: Epidemiological findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(2), 99-109.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7, 336-353.
- Falzon, R., & Camilleri, S. (2010). Dyslexia and the school counsellor: A Maltese case study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(4), 307-315.
- Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 469-496). New York: Guilford Press.
- Hanks, R. A., Rapport, L. J., & Vangel, S. (2007). Caregiving appraisal after traumatic brain injury: The effects of functional status, coping style, social support and family functioning. *NeuroRehabilitation*, 22, 43-52.
- Holmes, S. E., & Kivlighan, D. M. (2000). Comparison of therapeutic factors in group and individual treatment processes. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 478-484.
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-36.
- Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*. Nottingham: DCSF Publications.
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), 1-13.
- Johnson, J. E., Burlingame, G. M., Olsen, J. A., Davies, D. R., & Gleave, R. L. (2005). Group climate, cohesion, alliance, and empathy in group psychotherapy: Multilevel structural equation models. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 310-321.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-

- perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 432-446.
- Leichtentritt, J., & Shechtman, Z. (2010). Children with and without learning disabilities: A comparison of processes and outcomes following group counseling. *Journal of Learning Disabilities*, 43(2), 169-179.
- Kenny K., & McGilloway S. (2010). Caring for children with learning disabilities: an exploratory study of parental strain and coping. *British Journal of Learning Disabilities*, 35, 221-228.
- Κοτρώνη, Χ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2012). Το σχολείο ως σημαντική πηγή στρες για τους μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαίδευσης*, 2(2), 159-176.
- Margalit, M. (2004). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), 82-86.
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social- emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 45-48.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In M. Donahue (Ed.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 53-75). Los Angeles, CA: Lawrence Erlbaum.
- Martin, P., & Martin, M. (2002). Proximal and distal influences on development: The model of developmental adaptation. *Developmental Review*, 22, 78-96.
- Mather, N., & Gregg, N. (2006). Specific learning disabilities: Clarifying, not eliminating, a construct. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(1), 99-106.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (2001). Attachment style and affect regulation: Implications for coping with stress and mental health. In G. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook social psychology. Interpersonal processes* (pp. 537-557). Oxford, UK: Blackwell.
- Olssen, M. B., & Hwang, C. P. (2002). Sense of coherence in parents of children with different developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 548-59.
- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2011). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη* (Τόμος Γ', σσ. 34-51). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Raghavan, R., & Patel, P. (2005). *Learning disabilities and mental health: A nursing perspective*. London: Blackwell Publishing.
- Scott, R. (2004). *Dyslexia and Counseling*. London: Whurr Publishers.
- Sena, W.J., Lowe, P., & Lee, S.W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 360-376.
- Shechtman, Z. (2004). Client behavior and therapist helping skills in individual and group treatment of aggressive boys. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 463-472.
- Shechtman, Z., & Gilat, I. (2005). The effectiveness of counseling groups in reducing

- stress of parents of children with learning disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9, 275-286.
- Smith, P., & McCarthy, G. (1996). The development of a semi-structured interview to investigate the attachment-related experiences of adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 24, 154-160.
- Stamp, R., & Loewenthal, D. (2008). Can counselling/psychotherapy be helpful in reducing barriers to learning for the person with specific learning difficulties? *Counselling Psychology Quarterly*, 21(4), 349-360.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 5, 304-327.
- Yalom, I., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). New York: Basic Books.
- Weiner, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 21-30.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children & adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1039-1048.
- White, N., & Hastings, R. P. (2004) Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 181-90.
- Φιλιππάτου, Δ., & Δημητροπούλου, Π. (2011). Συστημική θεώρηση της αξιολόγησης των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σσ. 147-169). Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο* (Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστήμιο Αθηνών: Τυπωθήτω.

Σύγκριση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών Δ', Ε', ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου ανάλογα με την περιοχή φοίτησής τους.

Ζωή Σταύρου
Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής
zoistavrou@hotmail.com

Περίληψη

Τα σχολικά προγράμματα όλων των χωρών αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Γι' αυτό πολλοί επιστημονικοί κλάδοι όπως η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία, η Γλωσσολογία, η Ψυχογλωσσολογία κ.ά. ασχολούνται με τη μελέτη της αναγνωστικής ικανότητας. Μέσω της ανάγνωσης ο μαθητής κατακτά τις νέες γνώσεις που αφορούν σε όλα τα μαθήματα. Οι μαθητές που φοιτούν στη Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου είναι σε μια χρονολογική ηλικία όπου έχουν κατακτήσει πλήρως τον μηχανισμό της ανάγνωσης. Η διερεύνηση αυτού του θέματος για τους μαθητές των παραπάνω τάξεων είναι σημαντική γιατί όλα τα σχολικά μαθήματα βασίζονται στην ανάγνωση και το επίπεδο κατάκτησής της αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών τόσο στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, όπου ανήκει το δείγμα της έρευνας, όσο και για τις επόμενες σχολικές τάξεις. Όταν κάποιος μαθητής έχει χαμηλή αναγνωστική επίδοση επηρεάζεται και η συνολική του επίδοση στα σχολικά μαθήματα. Η εισήγηση αποτελεί μέρος της διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος στην ειδική αγωγή ένας στόχος της οποίας ήταν να συγκρίνει το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της Αττικής με αυτό των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της επαρχίας.

Λέξεις-Κλειδιά

ανάγνωση, αναγνωστική ικανότητα, διαταραχή της ανάγνωσης, περιοχή φοίτησης μαθητών, τεστ ελλιπούς συμπλήρωσης.

Abstract

The curricula of all countries attach great importance to learning how to read. That's why many disciplines such as pedagogy, psychology, linguistics, Psycholinguistics, etc. are engaged in the study of reading skills. Through reading the student acquires new knowledge related to all subjects. Students enrolled in the 4th, 5th and 6th grade of elementary school are at a chronological age when they have fully developed the reading mechanism. The investigation of this topic, for the students of the aforementioned grades, is important because all school subjects are based on reading and the reading acquisition level is an important predictive factor of the students' performance in both the upper three grades of elementary school, from which the sample of the research was selected, and the next higher grades. When a student has a low reading performance, the overall performance in school subjects is affected. This paper consists part of the thesis of the postgraduate program in special education and one of the objectives was to compare the level of reading competence of students attending schools in Attica with that of students attending schools in the province.

Keywords

reading, reading skills, reading disorder, school attendance area, incomplete filling test.

Ανάγνωση

Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης (Πόρποδας, 2002).

Η ανάγνωση μία υψηλή, σύνθετη, περίπλοκη, ευέλικτη γνωστική δραστηριότητα, εμπεριέχει ένα σύνολο δεξιοτήτων: την αναγνώριση των γραμμάτων και των λέξεων και την πρόσβαση στην σημασιολογική και συντακτική πληροφορία (Rodda & Eleweke, 2000).

Οι διεργασίες που επιτελούνται κατά την ανάγνωση είναι (Αϊδίνης & Κωστούλη 2001):

- η αποκωδικοποίηση
- η κατάτμηση των λέξεων και η κατασκευή - δόμηση μιας αντίστοιχης ηχητικής εικόνας
- η συνολική αντίληψη των λέξεων, ως μηχανισμός αφομοίωσης λεκτικό - αρθρωτικών ή γραφημικών προτύπων
- η απομνημόνευση, ως προϋπόθεση τόσο για την κατάτμηση και αναγνώριση τμημάτων λέξεων, όσο και για τη συνολική αντίληψη της λέξης
- η σύνδεση της λέξης με τη σημασία της
- η αξιοποίηση των σημασιολογικών και αναγνωστικών προσδοκιών

Τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής της ανάγνωσης σύμφωνα με το DSM IV είναι τα εξής: Η επίδοση στην ανάγνωση, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες της ακρίβειας ή της κατανόησης της ανάγνωσης, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία. Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες. Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα ακόμα και η μειωμένη επίδοση σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά, η φυσική, η χημεία κ.ά. έχει ως αιτία τη μειωμένη αναγνωστική ικανότητα του μαθητή. Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (1989) η εμπειρία της αποτυχίας μπορεί να δημιουργήσει στους μαθητές περαιτέρω αναστολές, προκαλώντας δευτερογενείς συναισθηματικές διαταραχές που πιθανώς να οδηγήσουν σε μια μειωμένη εικόνα του εαυτού τους και σε προσωπική αποτυχία. Η χαμηλή αναγνωστική επίδοση που παρατηρείται σε αρκετούς μαθητές σχολικής ηλικίας αποτελεί παράγοντα κινδύνου, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία, απόρριψη, χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς, σχολική εγκατάλειψη, ανεργία και παραβατικότητα (National Institute for Literacy, 1998). Μπορεί οι μαθητές να απογοητεύονται με την ανικανότητά τους στην ανάγνωση και να αρχίσουν να μην αγαπούν το διάβασμα και να αποφεύγουν γενικά κάθε σχολική εργασία (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Μέσα από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς πολλές φορές εγείρεται ο προβληματισμός πώς οι μαθητές στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι έχουν κατακτήσει όλους τους αυτοματοποιημένους μηχανισμούς ανάγνωσης,

δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα πιο απαιτητικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων (Κρόκου, 2012).

Δεδομένου ότι η ανάγνωση είναι μια κυριολεκτικά σύνθετη δεξιότητα, είναι παράλογο να περιμένουμε όλοι οι μαθητές να προχωρήσουν με τον ίδιο τρόπο και να προοδεύουν με τον ίδιο ρυθμό σε μια τόσο σύνθετη διαδικασία όσο αυτή. Υπάρχει μια μερίδα μαθητών που δυσκολεύονται να μάθουν να διαβάζουν. Η πληροφόρηση για τα θέματα της αποτυχίας στην ανάγνωση αποδεικνύει ότι υπάρχουν ποιοτικά διάφορες υποομάδες παιδιών με προβλήματα στην ανάγνωση (Dobbins & Tafa, 1991).

Ο βαθμός δυσκολίας ανάγνωσης ενός κειμένου επηρεάζεται από το περιεχόμενο του, από τον τρόπο με τον οποίο είναι συνταγμένο αλλά και από τις προτιμήσεις του αναγνώστη (Γαγάτσης, 1985, σ. 137).

Αναγνωστική Ικανότητα

Η αναγνωστική ικανότητα ενός ατόμου επιτυγχάνεται δια μέσου των τριών σταδίων της αναγνωστικής λειτουργίας: α) της αναγνώρισης των γραπτών συμβόλων και της αποκωδικοποίησης του μηνύματος, β) της κατανόησης του σημασιολογικού περιεχομένου και γ) της αξιολόγησης και κρίσης του μηνύματος. (Βάμβουκας, 1984).

Η κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί το άτομο: α) να εστιάζει την προσοχή του στα γραμμένα σύμβολα και να ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο, β) να αντιστοιχεί κάθε γραπτό σύμβολο στην ηχητική του αναπαράσταση, γ) να κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες, δ) να οικοδομεί ιδέες και προτάσεις με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων, ε) να συγκρίνει τις καινούργιες ιδέες και παραστάσεις με ήδη υπάρχουσες στην μνήμη και στ) να αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στην μνήμη. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004)

Η αναγνωστική ικανότητα ενός παιδιού διακρίνεται σε τρεις φάσεις σύμφωνα με την Frith (1985). 1) Λογογραφική φάση: Οι μαθητές συγκρατούν λέξεις με υπερισχύοντα μορφολογικά χαρακτηριστικά π.χ. ονόματα προϊόντων και διατυπώνονται υποθέσεις για την ποσότητα των γραμμάτων σε κάθε λέξη (δύο ή τρία) με βάση το μέγεθος του αντικειμένου 2) Αλφαβητική φάση: Οι μαθητές αποκτούν φωνολογική ενημερότητα και οικοδομείται η ορθογραφική γραφή (Σαλβάρας, 2000) 3) Ορθογραφική φάση: Σε αυτήν τη φάση ο μαθητής αρχίζει να αναγνωρίζει οπτικά τα μορφολογικά σύνολα που βλέπει ακόμη και όταν σε αυτά δεν γίνεται η αντιστοίχιση μεταξύ φωνήματος και γραφήματος.

Υπάρχουν δύο μέθοδοι αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας (Κουμπιάς, 2004). Οι υποκειμενικές μέθοδοι όπου το αποτέλεσμα καθορίζεται από την κρίση του δασκάλου και οι αντικειμενικές μέθοδοι έρευνας όπου ανήκουν τα σταθμισμένα τεστ, τα οποία διακρίνονται σε τεστ ταξινόμησης και τεστ διάγνωσης. Με το τεστ ταξινόμησης ο μαθητής κατατάσσεται σε μια ομάδα ανάλογα με την επίδοση του ενώ τα τεστ διάγνωσης έχουν σκοπό να διαγνώσουν τις ικανότητες και τις αδυναμίες των μαθητών.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας είναι η εκτίμηση της αναγνωστικής ικανότητας και της κατανόησης των μαθητών που φοιτούν στη Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Μέσα από αυτή την έρευνα θα διερευνηθεί κατά πόσο το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, βρίσκεται στο μέσο όρο σε

σχέση με την ηλικία του κάθε μαθητή. Στην εισήγηση αναλύθηκε η σύγκριση των μαθητών ανά περιοχή.

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- Να μετρήσει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών που φοιτούν στη Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.
- Να συγκρίνει το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών της ίδιας τάξης.
- Να συγκρίνει το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της Αττικής με αυτό των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της επαρχίας.
- Να συγκρίνει την αναγνωστική ικανότητα των δύο φύλων, των αγοριών και των κοριτσιών.
- Να εντοπίσει τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες.
- Να αξιολογήσει τη στρατηγική της διδακτικής προσέγγισης που χρησιμοποιούν στο μάθημα της Γλώσσας, ανάλογα με την επίδοση των μαθητών, προκειμένου να δημιουργηθούν νέα και καταλληλότερα βιβλία, εάν αυτό κριθεί απαραίτητο.

Χρησιμότητα έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι χρήσιμη: Στους εκπαιδευτικούς, καθώς οι πληροφορίες που αφορούν στην εκτίμηση της αναγνωστικής ικανότητας θα τους χρησιμεύσουν στο να εντοπίσουν τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, να προσαρμόσουν το αναγνωστικό υλικό, το γενικότερο εκπαιδευτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας, να πάρουν ειδικά μέτρα και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στο επίπεδο των μαθητών της τάξης τους. Στους μαθητές, καθώς μπορεί να ληφθούν μέτρα για τη χαμηλή επίδοσή τους και να δημιουργηθούν προγράμματα παρέμβασης ανάλογα με τις δυσκολίες τους. Σε αυτούς που παίρνουν τις πολιτικές αποφάσεις, καθώς μπορούν να αναμορφώσουν τα βιβλία που δίνονται στους μαθητές έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο επίπεδό τους και να προτείνουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, κατάλληλες για τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο στην Ελλάδα τεστ αναγνωστικής ικανότητας μαθητών Δ' Τάξης Δημοτικού έως και Α' Τάξης Γυμνασίου της Αναστασίας Τρίγκα. Το συγκεκριμένο τεστ μπορεί να χορηγηθεί είτε ατομικά είτε ομαδικά. Υπάρχουν δύο παράλληλοι ισοδύναμοι τύποι του τεστ που αποτελούνται από 42 προτάσεις ελλιπούς συμπλήρωσης (Τεστ Α και Τεστ Β) με σκοπό να δίνονται εναλλάξ. Οι προτάσεις είναι ελλιπούς συμπλήρωσης με πέντε περισπαστικές λέξεις όπου ο μαθητής καλείται να κυκλώσει τη σωστή λέξη. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται διχοτομικά ως σωστό ή λάθος. Για κάθε σωστή απάντηση ο μαθητής παίρνει ένα βαθμό ενώ δεν παίρνει κανένα βαθμό αν έχει κάνει λάθος. Η λέξη που κατά την κρίση του μαθητή είναι η σωστή κυκλώνεται και δεν αντιγράφεται στο κενό ούτε υπογραμμίζεται. Στην περίπτωση που ο μαθητής γράψει την απάντηση στο κενό ή την υπογραμμίσει τότε η απάντηση θεωρείται σωστή και βαθμολογείται κανονικά. Αντίθετα, αν το παιδί παραλείψει να κυκλώσει μία λέξη ή κυκλώσει δύο ή περισσότερες λέξεις τότε η απάντηση θεωρείται λάθος και δεν παίρνει βαθμό. Ο χρόνος συμπλήρωσης του τεστ είναι περίπου 20 λεπτά, ενώ σε καμιά περίπτωση δε μπορεί να ξεπεράσει τη μία διδακτική ώρα. Στη χορήγηση του

τεστ ο ερευνητής δε βοηθά με κανένα τρόπο τους μαθητές στη συμπλήρωση του τεστ και δεν τους εξηγεί το νόημα οποιασδήποτε λέξης.

Τα τεστ του τύπου συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης χρησιμοποιούνται ευρύτατα για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας. Η μέθοδος, δηλαδή, είναι αυτή της πολλαπλής επιλογής (Κουμπιάς, 2004). Τα τεστ συμπλήρωσης της ελλιπούς πρότασης είναι πολύ χρήσιμα για την ανίχνευση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών γιατί αξιολογούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ανάγνωσης, όπως την αποκωδικοποίηση, το λεξιλόγιο, τη διάρκεια μνήμης και τη γνώση γραμματικών και συντακτικών κανόνων (Vincent & Cresswell, 1979). Τα τεστ του τύπου συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης ανιχνεύουν αποτελεσματικά τους μαθητές που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες και βρίσκονται κάτω από το μέσο όρο της ηλικίας τους ως προς την αναγνωστική ικανότητα (Κουμπιάς, 2004).

Στη χώρα μας δεν υπάρχουν τεστ μέτρησης σταθμισμένα σε εθνικό επίπεδο. Υπάρχουν κάποια, τα οποία ή έχουν σταθμιστεί σε περιορισμένο αριθμό μαθητών σε τοπικό επίπεδο ή έχουν μεταφραστεί από το εξωτερικό και έχουν προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα ή χρησιμοποιούνται χωρίς να έχουν σταθμιστεί σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών. Εξάιρεση αποτελούν το Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας για μαθητές Β', Γ' και Δ' Δημοτικού της Τάφα (1995) το οποίο ελέγχει την αναγνωστική ετοιμότητα και το Αθηνά Τεστ του Πανεπιστημίου Αθηνών (1999) το οποίο ελέγχει τις τυχόν μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών (Τρίγκα, 2004).

Το συγκεκριμένο τεστ επιλέχθηκε για την έρευνα διότι: Μπορεί να συμπληρωθεί από τους μαθητές σε σύντομο χρόνο. Θεωρείται κατάλληλο για τη συγκεκριμένη ηλικία. Ενδείκνυται για μεγάλης κλίμακας ερευνητικές εργασίες. Αποφεύγεται η αντιγραφή από τον διπλανό συμμαθητή στην περίπτωση που αυτό δοθεί ομαδικά. Η χορήγηση του τεστ είναι εφικτή χωρίς να πρέπει να γίνουν αλλαγές στον τρόπο που κάθονται οι μαθητές στην τάξη και, συνεπώς, ελαχιστοποιείται η παρέμβαση στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Το τεστ δόθηκε σε 216 μαθητές των Δ – ΣΤ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου κατά τη διάρκεια του τρίτου τριμήνου του διδακτικού έτους 2012 - 2013 όταν η ύλη της τρέχουσας σχολικής χρονιάς είχε σχεδόν ολοκληρωθεί και συγκεκριμένα η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τα μέσα Μαρτίου μέχρι τα μέσα Απριλίου. Το τεστ δόθηκε κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας παρουσία των δασκάλων των μαθητών μέσα στην τάξη, προκειμένου να το συμπληρώσουν σύμφωνα με τις δικές τους εκτιμήσεις εξηγώντας τους λεπτομερώς τη διαδικασία συμπλήρωσης.

Η έρευνα διεξήχθη σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής, της Πρέβεζας και της Αμαλιάδας. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμούς που παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με εκείνα του δείγματος, όπως τον τόπο προέλευσης και διαμονής των υποκειμένων, τη χρονολογική ηλικία ή τη σχολική τάξη κ.λπ.. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συγκλίνουν με τα πραγματικά δεδομένα.

Αρχικά οι μαθητές συμπλήρωσαν τα προσωπικά τους στοιχεία, το ονοματεπώνυμό τους, το όνομα του σχολείου στο οποίο φοιτούν, την τάξη στην οποία πηγαίνουν, την ημερομηνία γέννησής τους καθώς και την ημερομηνία συμπλήρωσης του τεστ. Στη συνέχεια, σύμφωνα με τις οδηγίες χορήγησής του η διαδικασία συμπλήρωσης του τεστ ξεκινάει με την παρουσίαση των παραδειγμάτων του τρόπου συμπλήρωσης του τεστ.

Παράδειγμα του τεστ αναγνωστικής ικανότητας

ΝΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ	ΝΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ
Όνομα-επώνυμο	Χρονολογική ηλικία: Έτη ... Μήνες
Σχολείο-Τάξη	Αρχικός βαθμός
Ημερ/νία γέννησης	Σταθερός βαθμός
Ημερ/νία συμπλήρωσης του τεστ	Σχόλια

(Τρίγκα, 2004)

Οδηγία: Να κυκλώσετε μία από τις πέντε λέξεις που ταιριάζει στην πρόταση.
Παράδειγμα:

Μου αρέσει πολύ να τρώω	Οι εργάτες πήραν _____ επειδή το εργοστάσιο έκλεισε.
παγούρι	δώρο
πάγος	μισθό
<u>παγωτό</u>	δάνειο
παγώνι	αμοιβή
παγωνιά	<u>αποζημίωση</u>

Έρευνες σχετικές με τη σύγκριση της περιοχής φοίτησης και της αναγνωστικής ικανότητας

Από την έρευνα του Κασσωτάκη (1981) που πραγματοποιήθηκε σε 979 μαθητές βρέθηκε ότι το υψηλό οικογενειακό εισόδημα συσχετίζεται απολύτως με την υψηλή επίδοση. Επίσης ότι το επάγγελμα του πατέρα φαίνεται να επηρεάζει κατά πολύ τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια στις μελλοντικές επαγγελματικές τους επιλογές. Ακόμη σημαντική ήταν η διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στους μαθητές της Αθήνας και σε αυτούς από άλλες περιοχές του δείγματος.

Η έρευνα του Μπασλή (1988) είχε ως αντικείμενο να διερευνήσει την επίδραση που έχει η κοινωνική διαστρωμάτωση και διαφοροποίηση της στους μαθητές και τη σχολική τους επίδοση. Τα πορίσματα της έρευνας έφεραν στην επιφάνεια ότι τα παιδιά των μεσοαστικών τάξεων υπερτερούν έναντι αυτών των οποίων οι γονείς τους είναι εργάτες ή ανήκουν σε χαμηλή κοινωνική τάξη, τόσο στην βαθμολογία όσο και στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, βρέθηκε ότι ακόμα πιο έντονη είναι η διαφορά ανάμεσα στα παιδιά των αστικών κέντρων από τα παιδιά της επαρχίας.

Σε μελέτη της η Σιδέρη (1998) ασχολήθηκε με τη συσχέτιση των κοινωνικών και μορφωτικών γνωρισμάτων των γονέων και τη σύσταση του φοιτητικού πληθυσμού. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν πως μεγαλύτερη πιθανότητα εισαγωγής σε καλές σχολές έχει ένας μαθητής που οι γονείς του προέρχονται από ένα καλλιεργημένο πνευματικά περιβάλλον, από έναν άλλο του οποίου οι γονείς είναι αγρότες. Γενικότερα με την έρευνα της επιβεβαιώνεται ότι η σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού ακολουθεί την κοινωνική διαφοροποίηση των γονέων.

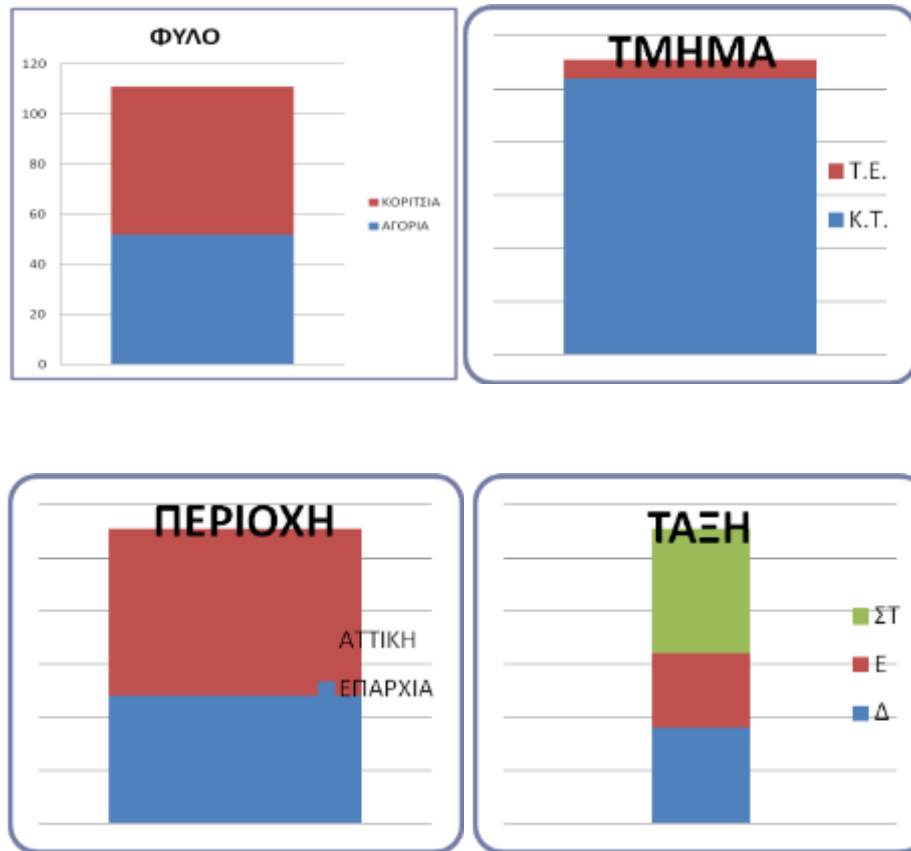
Όσον αφορά την επίδραση του τύπου διαμονής στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: οι μαθητές των οποίων οι γονείς κατάγονται από αστικό κέντρο και διέμεναν για πολλά χρόνια σ' αυτό, εμφανίζουν κάποια ελαφρά, όχι όμως στατιστικά σημαντική, υπεροχή έναντι όσων έζησαν πολλά χρόνια στην επαρχία και το εξωτερικό (Χατζησαββίδης, 1994).

Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας του Δαρβούδη (2000) η περιοχή που φοιτά ο μαθητής έχει καθοριστικό ρόλο στην αναγνωστική ικανότητα και συγκεκριμένα ο μαθητής που φοιτά σε Δημοτικό Σχολείο της επαρχίας θα εμφανίζει μειωμένη επίδοση σε σχέση με τον μαθητή που φοιτά σε Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας. Αντίθετα όμως με τις υποθέσεις, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με την περιοχή όπου φοιτούν.

Σύμφωνα με την έρευνα της Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη (2000) παρατηρείται μια σαφής άνιση κατανομή των μέσων όρων επίδοσης ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούν στα διάφορα σχολεία που ανήκουν στα διάφορα είδη οικισμών και περιοχών της χώρας. Αυτή η άνιση κατανομή της επίδοσης σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι ακολουθεί την παραδοχή της κοινωνικής και πολιτισμικής ανισότητας που υπάρχει στο μαθητικό πληθυσμό. Οι μαθητές της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, των μεγάλων αστικών κέντρων, σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους αντίστοιχους μαθητές της επαρχίας.

Σε πρόσφατη έρευνα του Παπάνη (2007) υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ανάγνωση ανάλογα με την περιοχή του σχολείου. Οι διαφορές στις προαναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών οφείλονται εν πολλοίς στην διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας των εκάστοτε δασκάλων, στην έμφαση που έδιναν στα διάφορα προαναγνωστικά στάδια και τις επιμέρους δεξιότητες και στο γεγονός ότι δεν ακολουθούσαν την πορεία διδασκαλίας, που οριζόταν από το Υπουργείο Παιδείας.

Δημογραφικά στοιχεία του Τεστ Α



Αναλογία σωστών και λανθασμένων απαντήσεων στο Τεστ Α

	Σωστό		Λάθος	
	Συχνότητα	Ποσοστά	Συχνότητα	Ποσοστά
Ερώτηση 1	72	64,9%	39	35,1%
Ερώτηση 2	94	84,7%	17	15,3%
Ερώτηση 3	79	71,2%	32	28,8%
Ερώτηση 4	86	77,5%	25	22,5%
Ερώτηση 5	44	39,6%	67	60,4%
Ερώτηση 6	72	64,9%	39	35,1%
Ερώτηση 7	79	71,2%	32	28,8%
Ερώτηση 8	83	74,8%	28	25,2%
Ερώτηση 9	54	48,6%	57	51,4%
Ερώτηση 10	67	60,4%	44	39,6%

Ερώτηση 11	88	79,3%	23	20,7%
Ερώτηση 12	88	79,3%	23	20,7%
Ερώτηση 13	74	66,7%	37	33,3%
Ερώτηση 14	63	56,8%	48	43,2%
Ερώτηση 15	84	75,7%	27	24,3%
Ερώτηση 16	58	52,3%	53	47,7%
Ερώτηση 17	72	64,9%	39	35,1%
Ερώτηση 18	81	73,0%	30	27,0%
Ερώτηση 19	57	51,4%	54	48,6%
Ερώτηση 20	49	44,1%	62	55,9%
Ερώτηση 21	52	46,8%	59	53,2%
Ερώτηση 22	61	55,0%	50	45,0%
Ερώτηση 23	62	55,9%	49	44,1%
Ερώτηση 24	42	37,8%	69	62,2%
Ερώτηση 25	53	47,7%	58	52,3%
Ερώτηση 26	38	34,2%	73	65,8%
Ερώτηση 27	28	25,2%	83	74,8%
Ερώτηση 28	27	24,3%	84	75,7%
Ερώτηση 29	44	39,6%	67	60,4%
Ερώτηση 30	44	39,6%	67	60,4%
Ερώτηση 31	41	36,9%	70	63,1%
Ερώτηση 32	30	27,0%	81	73,0%
Ερώτηση 33	58	52,3%	53	47,7%
Ερώτηση 34	81	73,0%	30	27,0%
Ερώτηση 35	64	57,7%	47	42,3%
Ερώτηση 36	35	31,5%	76	68,5%
Ερώτηση 37	55	49,5%	56	50,5%
Ερώτηση 38	39	35,1%	72	64,9%
Ερώτηση 39	33	29,7%	78	70,3%
Ερώτηση 40	36	32,4%	75	67,6%
Ερώτηση 41	42	37,8%	69	62,2%
Ερώτηση 42	37	33,3%	74	66,7%

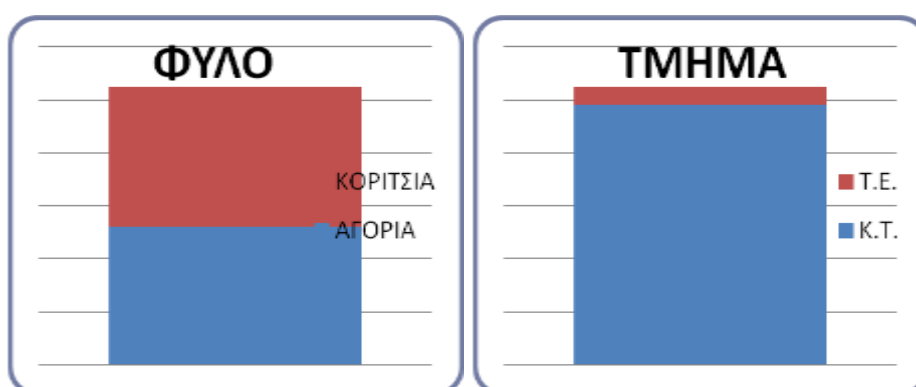
Μέση επίδοση των παιδιών ανά περιοχή φοίτησης στο Τεστ Α

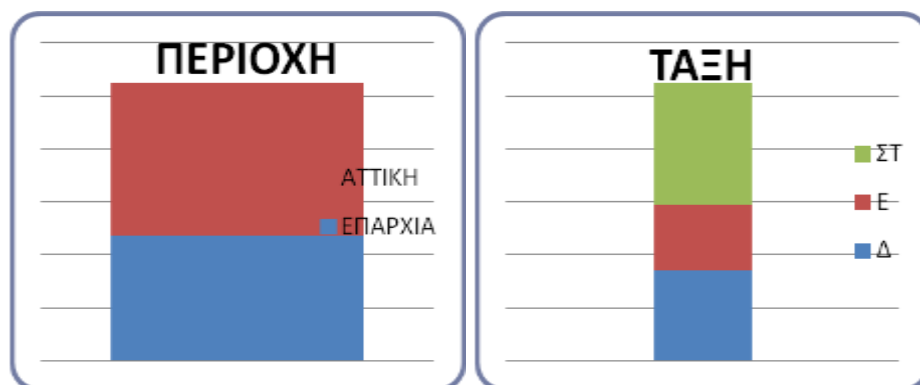
Independent Samples Test							
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Βαθμός	Equal variances assumed	6,757	,011	,874	102	,384	2,342
	Equal variances not assumed			,891	101,174	,375	2,342

Σε σύνολο 56 μαθητών στην Αθήνα η μέση επίδοση στο τεστ ήταν ίση με 100.32, ενώ για το σύνολο των μαθητών της επαρχίας η επίδοση εκτιμήθηκε στις 97.98 μονάδες. Η μέση απόκλιση στην επίδοση μεταξύ των μαθητών Αθήνας και επαρχίας εκτιμάται ότι είναι ίση με 2.342 μονάδες και δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική ($t=0.891$, $p>0.05$).

Η σύγκριση της επίδοσης στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών της Αθήνας με τους αντίστοιχους μαθητές της επαρχίας στο Τεστ Α δεν είχε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Χατζησαββίδη (1994) όπου υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών της επαρχίας και της Αθήνας, αλλά δεν κρίνεται σημαντική. Ακόμη ο Δαρβούδης με την έρευνά του το 2000, συγκρίνοντας μαθητές της Λήμνου και της Αθήνας κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα. Στην υπόθεση της έρευνάς του είχε θεωρήσει πως η επίδοση στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της Αθήνας θα είχε στατιστικά σημαντική διαφορά με την επίδοση των αντίστοιχων μαθητών της επαρχίας. Συγκεκριμένα, είχε θεωρήσει πως η επίδοση των μαθητών της Αθήνας θα είναι σημαντικά καλύτερη, γεγονός που δεν επαληθεύτηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας του.

Δημογραφικά στοιχεία του Τεστ Β





Αναλογία σωστών και λανθασμένων απαντήσεων στο Τεστ Β

	Λάθος		Σωστό	
	Συχνότητα	Ποσοστά	Συχνότητα	Ποσοστά
Ερώτηση 1	11	10,5%	94	89,5%
Ερώτηση 2	14	13,3%	91	86,7%
Ερώτηση 3	14	13,3%	91	86,7%
Ερώτηση 4	9	8,6%	96	91,4%
Ερώτηση 5	36	34,3%	69	65,7%
Ερώτηση 6	9	8,6%	96	91,4%
Ερώτηση 7	10	9,5%	95	90,5%
Ερώτηση 8	49	46,7%	56	53,3%
Ερώτηση 9	44	41,9%	61	58,1%
Ερώτηση 10	36	34,3%	69	65,7%
Ερώτηση 11	31	29,5%	74	70,5%
Ερώτηση 12	29	27,6%	76	72,4%
Ερώτηση 13	7	6,7%	98	93,3%
Ερώτηση 14	18	17,1%	87	82,9%
Ερώτηση 15	9	8,6%	96	91,4%
Ερώτηση 16	56	53,3%	49	46,7%
Ερώτηση 17	60	57,1%	45	42,9%
Ερώτηση 18	22	21,0%	83	79,0%
Ερώτηση 19	19	18,1%	86	81,9%
Ερώτηση 20	39	37,1%	66	62,9%

Ερώτηση 21	19	18,1%	86	81,9%
Ερώτηση 22	32	30,5%	73	69,5%
Ερώτηση 23	60	57,1%	45	42,9%
Ερώτηση 24	31	29,5%	74	70,5%
Ερώτηση 25	82	78,1%	23	21,9%
Ερώτηση 26	38	36,2%	67	63,8%
Ερώτηση 27	44	41,9%	61	58,1%
Ερώτηση 28	69	65,7%	36	34,3%
Ερώτηση 29	54	51,4%	51	48,6%
Ερώτηση 30	43	41,0%	62	59,0%
Ερώτηση 31	45	42,9%	60	57,1%
Ερώτηση 32	75	71,4%	30	28,6%
Ερώτηση 33	68	64,8%	37	35,2%
Ερώτηση 34	78	74,3%	27	25,7%
Ερώτηση 35	56	53,3%	49	46,7%
Ερώτηση 36	67	63,8%	38	36,2%
Ερώτηση 37	90	85,7%	15	14,3%
Ερώτηση 38	55	52,4%	50	47,6%
Ερώτηση 39	52	49,5%	53	50,5%
Ερώτηση 40	76	72,4%	29	27,6%
Ερώτηση 41	85	81,0%	20	19,0%
Ερώτηση 42	86	81,9%	19	18,1%

Μέση επίδοση των παιδιών ανά περιοχή φοίτησης στο Τεστ Β

Independent Samples Test							
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Βαθμός	Equal variances assumed	,200	,655	2,946	96	,004	6,406
	Equal variances not assumed			2,942	94,793	,004	6,406

Σε σύνολο 51 παιδιών στην Αθήνα η μέση επίδοση στο τεστ ήταν ίση με 106.73, ενώ για το σύνολο των παιδιών της επαρχίας η επίδοση εκτιμήθηκε στις 100.32 μονάδες. Η μέση απόκλιση στην επίδοση μεταξύ των παιδιών Αθήνας και

επαρχίας εκτιμάται ότι είναι ίση με 6.406 μονάδες και κρίνεται στατιστικά σημαντική ($t=2.946$, $p<0.05$).

Στη σύγκριση ανάμεσα στην επίδοση στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της Αθήνας με τους αντίστοιχους μαθητές της επαρχίας παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα οι μαθητές της Αθήνας, μιας αστικής πόλης, σημείωσαν υψηλότερη επίδοση ως προς την αναγνωστική ικανότητα σε σχέση με τους μαθητές της επαρχίας. Τα ίδια αποτελέσματα είχε η έρευνα της Λιόκου (2011) όπου την καλύτερη επίδοση στις περισσότερες δραστηριότητες σημείωσαν οι μαθητές που ζουν στη Θεσσαλονίκη, μια αστική πόλη. Αυτό ίσως οφείλεται στο μεγαλύτερο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών στις πιο αστικές περιοχές και στις περισσότερες ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται σε αυτές λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο απαιτητικοί κάτι που ωθεί τους μαθητές να γίνονται όλο και καλύτεροι.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, the science of education on line* 2 (2-3).
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1984). Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση των αναγνωσμάτων. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γαγάτσης, Α. (1985). Τύποι αναγνωσιμότητας των λογοτεχνικών κειμένων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 2, 95 - 121.
- Δαρβούδης, Θ. (2000). Η αναγνωστική ικανότητα μαθητών της Β' Δημοτικού. Αθήνα: *Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 111, 55-65.
- Dobbins, D.A. and Tafa, E. (1991). The stability of identification of underachieving readers over different measures of intelligence and reading. *Journal of Educational Psychology*, 61, 155-163.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους – Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η επίδοση των μαθητών μ.ε. σε σχέση προς το επάγγελμα και τη μόρφωση του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και την περιοχή του σχολείου τους*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο πειραματικής
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2004). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Κουμπιάς, Λ. Ε. (2004). *Ανάγνωση & Προσοχή: Ψυχολογικές διαστάσεις. Αναγνωστική ικανότητα & Προβλήματα προσοχής Μαθητών Σχολικής Ηλικίας-Πρόληψη & Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός.

- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κρόκου, Ζ. (2012). Από τη λέξη, στην πρόταση, στο κείμενο. Εργαλεία ανίχνευσης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών των Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λιόκου, Ε. (2011). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου οι μαθητές της Α' τάξης του Γυμνασίου.
- Μπασλής, Ν. (1988). Κοινωνική - γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση. *Νέα παιδεία*, 21 - 24.
- National Institute for Literacy (1998). Fast facts on literacy & fact sheet on correlational education. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Παπάνης, Ε. (2007). Έρευνα: Φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική ενημερότητα μαθητών. *Ελληνική κοινωνική έρευνα*.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). Ο δυσλεξικός έφηβος. Υπεπθ - Ειδική Γραμματεία Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Νοητική Υστέρηση: Ψυχολογική, Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Προσέγγιση. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Rodda, M., & Eleweke C. J. (2000). Theories of literacy development in limited English proficiency deaf people: A review. *Deafness and Education International*, 2 (2), 101-113.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2000). Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές. Διδακτικές δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου και παραγωγής γραπτού λόγου. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2000). Μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τρίγκα, Α.Κ. (2004). Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας. Αθήνα: Ατραπός.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). London: Routledge and Kegan Paul.

- Χατζησαββίδης, Σ. Α. (1994). Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών: συμπεράσματα από μια μελέτη περίπτωσης (case study). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 20-21, 105-134.
- Vernon, M. D. (1971). *Reading and its difficulties: a psychological study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vincent, D. & Cresswell, M. (1976). *Reading Tests in the Classroom*. Windsor: NFER - Nelson.

Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες:
Στρατηγικές μάθησης και μελέτης

Κωνσταντίνος Γάκης

Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ, Ιπποκράτους 33, Αθήνα 106 80
kgakis@primedu.uoa.gr

Χριστίνα Καμπυλαυκά

Υπ. Διδάκτωρ Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, Ιλίσια 157 84
C.Kampylafka@ppp.uoa.gr

Φωτεινή Πολυχρόνη

Επίκουρη Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, Ιλίσια 157 84
fpolychr@psych.uoa.gr

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν μια από τις συχνότερες διαταραχές μάθησης που συναντώνται στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς αφορούν περίπου στο 7% του μαθητικού πληθυσμού. Η εμφάνισή τους συνοδεύεται από σημαντικές δυσκολίες στο γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το γνωστικό και μαθησιακό τομέα, οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα ως προς την αναγνωστική ικανότητα, την κατανόηση κειμένου και το γραπτό λόγο. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση αποτελεσματικών μεθόδων υποστήριξης μαθητών σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες σε θέματα αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Αναλυτικότερα, θα παρουσιαστούν στρατηγικές μάθησης μέσω των οποίων διευκολύνεται η επεξεργασία του υπό μελέτη υλικού και καθίσταται εφικτή η κατανόηση γραπτού κειμένου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ρόλο των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών για μια αποτελεσματική παρέμβαση. Επιπροσθέτως, αναφέρονται μέθοδοι υποστήριξης για την παραγωγή γραπτού λόγου, και παράλληλα παρουσιάζονται μνημονικές τεχνικές, απαραίτητες για την ενίσχυση των μαθητών αυτών. Τέλος, αναφέρονται τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που αναδεικνύουν τη σημασία των στρατηγικών μάθησης και τα οφέλη τους στην εκπαιδευτική κοινότητα και κυρίως στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, στρατηγικές μάθησης, γνωστικές & μεταγνωστικές στρατηγικές, μνημονικές τεχνικές.

Abstract

Learning disabilities consist one of the most common disorders that concern the educational community, as they affect approximately 7% of the student population. They consist of significant difficulties in terms of the cognitive, learning and psychosocial domains. More specifically, as far as the cognitive and learning domains are concerned, these students present deficits in reading, reading comprehension and writing. The aim of the present chapter is to present effective methods for supporting school age students with learning disabilities in terms of reading comprehension and writing. Learning strategies that facilitate the comprehension of the learning material and the written language will be presented. Emphasis will be given on the role of

cognitive and metacognitive strategies for an effective intervention. Moreover, we will refer to the intervention methods for the improvement of writing and the memory

techniques for improving memory deficits of students with learning disabilities. Finally, the results of relevant studies will be presented, in order to highlight the importance of the learning strategies and their benefits for the educational community, especially as far as students with learning disabilities are concerned.

Keywords: learning disabilities, learning strategies, cognitive and metacognitive strategies, mnemonics.

Εισαγωγή: Στρατηγικές μάθησης

Η μάθηση και η μελέτη αποτελούν για τους μαθητές δύο σύνθετες και απαιτητικές διαδικασίες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης. Πιο συγκεκριμένα, για την επίτευξή τους απαιτείται ένας σημαντικός αριθμός δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η χρήση των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης, η σωστή διαχείριση του χρόνου και εν γένει η δυνατότητα αυτορύθμισης. Ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι εμφανίζουν συχνά ελλείμματα τόσο σε θέματα οργάνωσης και μελέτης όσο και στο μαθησιακό τομέα, η οργάνωση και η διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας συνιστούν ορισμένες φορές ανυπέρβλητο εμπόδιο για την εξέλιξή τους. Για τους λόγους αυτούς, κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και μελέτης, μέσω των οποίων οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα υποστηριχθούν αποτελεσματικά και θα περιοριστούν οι αδυναμίες τους (Harris, Reid, & Graham, 2004).

Σύμφωνα με τους Pressley και Afflerbach (1995) οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν το σύνολο των σκέψεων ή των συμπεριφορών που υιοθετεί κανείς για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν πριν τη διδασκαλία, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά από αυτή. Οι Wenstein και Mayer (1985) ταξινόμησαν τις στρατηγικές μάθησης σε τέσσερις κατηγορίες, ανάλογα με τη λειτουργία την οποία επιτελούν. Αρχικά, στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι στρατηγικές επανάληψης. Οι στρατηγικές επανάληψης περιλαμβάνουν την προφορική επανάληψη ή την αντιγραφή του μαθησιακού υλικού με σκοπό τη συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Τη δεύτερη κατηγορία συνιστούν οι στρατηγικές διαδικασίας, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της διαχείρισης του χρόνου και στην οργάνωση του υλικού προς μελέτη. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των στρατηγικών διαδικασίας αποτελούν η ανάλυση του έργου σε βήματα και η χρήση ακρωνυμίων.

Στην επόμενη κατηγορία ανήκουν οι γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες αποτελούν δράσεις του ατόμου κατά την ενασχόλησή του με μια διανοητική δραστηριότητα και διευκολύνουν τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζουν στην επεξεργασία του μαθησιακού υλικού με στόχο η νέα γνώση να είναι πολύ πιο εύληπτη από το μαθητή. Στις γνωστικές στρατηγικές ανήκει η περίληψη, η παραγωγή ερωτήσεων, η τεχνική της παράφρασης, η χρήση γνωστικών οργανωτών (Παντελιάδου, 2011). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές, που αποτελούν την τελευταία κατηγορία, εστιάζουν στην ενσυνείδητη εφαρμογή των γνωστικών στρατηγικών μέσω της παρακολούθησης, του ελέγχου και της ρύθμισης της γνωστικής δραστηριότητας. Παραδείγματα μεταγνωστικών στρατηγικών αποτελούν η χρήση αυτοερωτήσεων και ιδιωτικού λόγου, η επιβεβαίωση της κατανόησης και ο

έλεγχος της προηγούμενης γνώσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005. Παπαντωνίου, Ευκλείδη & Κιοσέογλου, 2004).

Η έννοια της αναγνωστικής κατανόησης

Η κατανόηση του γραπτού λόγου συνιστά το ζητούμενο της αναγνωστικής διαδικασίας. Ειδικότερα, η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια βασική σχολική δεξιότητα για τους μαθητές όλων των ηλικιών, η οποία ωστόσο κρίνεται απαραίτητη και για την καθημερινή τους ζωή. Εκτός από τις βασικές γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες, όπως η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια και η γνώση του λεξιλογίου, προϋποθέτει και τη χρήση δεξιοτήτων ανωτέρου επιπέδου (Rapp, van de Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007. Πολυχρόνη, Αντωνίου, Καμπυλαυκά, 2013). Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται η ικανότητα εύρεσης της κεντρικής ιδέας, διάκρισης των σημαντικών σημείων του κειμένου από τις δευτερεύουσες πληροφορίες, εξαγωγής συμπερασμάτων, συγκράτησης και ανάκλησης των σημαντικότερων πληροφοριών.

Τα ελλείμματα που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη βραχύχρονη λεκτική μνήμη εμποδίζουν την ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου, ενώ παράλληλα φαίνεται να δυσκολεύονται σημαντικά και στην κωδικοποίηση αυτών. Επίσης, παρατηρείται αδυναμία στη διάκριση των κύριων πληροφοριών ενός κειμένου, ενώ συχνά οι μαθητές ενδέχεται να εστιάζουν σε ασήμαντες λεπτομέρειες. Αναλυτικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν την εικόνα του μη στρατηγικού αναγνώστη, με ελλείμματα στην παρακολούθηση, τον έλεγχο και τη ρύθμιση της μάθησης από τους ίδιους, γεγονός που υποδηλώνει χαμηλά επίπεδα μεταγνώσης και αυτορύθμισης (Πολυχρόνη, 2011).

Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης

Για την ενίσχυση των μαθητών με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης οι οποίες συμβάλλουν στον περιορισμό των δυσκολιών που εμφανίζουν. Πιο συγκεκριμένα, εμπειρικές έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης διαπίστωσαν μεγάλη βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση των παιδιών (Griffey, Zigmond, & Leinhardt, 1988. Johnson, Graham, & Harris, 1997) και θετική συσχέτιση των στρατηγικών με την ακαδημαϊκή επίδοση (Tinajero, Lemos, Araújo, Ferraces, & Páramo, 2012). Επίσης, μια μετανάλυση ερευνών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κατέληξε ότι τα πλέον θετικά αποτελέσματα της κατανόησης προέρχονται από τη διδασκαλία στρατηγικών και από μοντέλα άμεσης διδασκαλίας (Swanson, 1999).

Σύμφωνα με την έκθεση του National Reading Panel (2000) σχετικά με προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση μαθητών με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης, αποτελεσματικές μέθοδοι αποδείχθηκαν, αρχικά, η παραγωγή ερωτήσεων από τους μαθητές αναφορικά με το περιεχόμενο του κειμένου το οποίο διαβάζουν και η απάντηση σε ερωτήσεις που διατυπώνονται από τον εκπαιδευτικό με την προϋπόθεση της άμεσης ανατροφοδότησης. Παράλληλα, εξίσου σημαντική θεωρείται η χρήση γνωστικών και σημασιολογικών οργανωτών (π.χ. διαγράμματα, νοηματικοί χάρτες), καθώς η γραφική αναπαράσταση των πληροφοριών τις καθιστά πιο εύληπτες για το μαθητή. Η παραγωγή περιλήψεων αποτελεί μια αποτελεσματική τεχνική, μέσω της οποίας ο μαθητής καλείται να εντοπίσει τη κεντρική ιδέα του κειμένου, να διακρίνει τις βασικές πληροφορίες και να αναδιατυπώσει το κείμενο (Nelson, Smith & Dodd, 1992).

Η εξάσκηση των μαθητών στη δομή της ιστορίας συνιστά μια άλλη χρήσιμη τεχνική, ενώ δεν πρέπει να παραβλέπεται η διδασκαλία διαφορετικών τύπων κειμένων (αφηγηματικό, πληροφοριακό, δοκιμιακό) (Πολυχρόνη, 2011). Εξίσου σημαντική θεωρείται η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως η παρακολούθηση και ο έλεγχος της κατανόησης (Trabasso & Bouchard, 2002), καθώς επίσης και η διδασκαλία εξαγωγής συμπερασμάτων (RAND Reading, Study Group, 2002). Η εμπειρική μελέτη των Nett, Goetz, Hall, & Frenzel, (2012) αναφορικά με τη σημασία της χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών σε 70 μαθητές Λυκείου αναφέρει ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση. Βρέθηκε ότι βασικές αποτελεσματικές στρατηγικές αυτορύθμισης ήταν ο έλεγχος της κατανόησης και η χρήση αυτοερωτήσεων κατά τη διάρκεια της μελέτης του μαθησιακού υλικού. Η αναλυτική διδασκαλία των στρατηγικών και η υπόδειξη των βημάτων που καλείται να ακολουθήσει ο μαθητής από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση και τη χρήση τους από τους μαθητές. Επίσης, η συνεργατική μάθηση συχνά καθιστά τη διδασκαλία όλων των τεχνικών πιο ωφέλιμη και αποτελεσματική.

Λαμβάνοντας υπόψη τη χρησιμότητα των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, έχουν σχεδιαστεί υποστηρικτικά προγράμματα τα οποία συχνά συμπεριλαμβάνονται σε προγράμματα παρέμβασης μαθητών με δυσκολίες μάθησης και εστιάζουν στη διδασκαλία στρατηγικών ανωτέρου επιπέδου. Ενδεικτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στις ΗΠΑ είναι το «Πρόγραμμα Αμοιβαίας Διδασκαλίας» (Palinscar & Brown, 1984) και το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης στην Εξαγωγή Συμπερασμάτων» (Yuill & Oakhill, 1988). Επίσης, το πρόγραμμα «READ ME» συνιστά ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Nash & Snowling, 2006. Farr & Conner, 2004). Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει τη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών, στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, εξαγωγής συμπερασμάτων, λεξιλογίου, γραπτού και προφορικού αφηγηματικού λόγου. Η έρευνα των Clarke, Snowling, Truelove και Hulme (2010) έδειξε ότι η παρέμβαση που βασίστηκε στο συνδυασμό της ενίσχυσης του προφορικού λόγου και της αναγνωστικής κατανόησης ήταν πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με το πρόγραμμα παρέμβασης που ακολουθούσε μόνο τη μία από τις δύο προσεγγίσεις.

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου

Η παραγωγή γραπτού κειμένου, δηλαδή η μεταφορά των ιδεών σε οργανωμένο γραπτό λόγο με συνοχή και αλληλουχία αποτελεί σημαντική σχολική δεξιότητα, η κατάκτηση της οποίας θεωρείται προαπαιτούμενο για την επίδοση και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που προϋποθέτει το συνδυασμό γνωστικών, μεταγνωστικών, γλωσσικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς δεν περιορίζεται στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες, αλλά περιλαμβάνει και τις ανώτερες λειτουργίες της σύλληψης και της σύνθεσης του επικοινωνιακού μηνύματος (Πολυχρόνη & Πρίντεζη, 2011). Οι λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει ένας μαθητής για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου συνοψίζονται στο «ρόλο του γραμματέα», ο οποίος καταπιάνεται με την καταγραφή του κειμένου, την ορθογραφία, τη στίξη και την ευπαρουσίαση γραφή, και το «ρόλο του συγγραφέα», που περιλαμβάνει τη συγκέντρωση των ιδεών και την οργάνωσή τους, με σκοπό τη σύνθεση ενός κειμένου με νόημα (Παντελιάδου, 2011. Σπαντιδάκης, 2011).

Στις βασικές δεξιότητες για την παραγωγή ενός γραπτού γλωσσικού προϊόντος συγκαταλέγονται, εκτός από τις δεξιότητες καταγραφής (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013), η μνήμη εργασίας, το εύρος του λεξιλογίου και η προηγούμενη γνώση. Η αυτοματοποίηση των δεξιοτήτων καταγραφής, που αντιστοιχούν στο ρόλο του γραμματέα, κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου ο συγγραφέας να μπορέσει να επικεντρωθεί στη σύλληψη των ιδεών και τη μετατροπή τους σε γλωσσικό προϊόν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Berninger, Garcia, & Abbott, 2009), η συγγραφή ενός κειμένου διεξάγεται σε τρεις φάσεις-στάδια:

- i) το στάδιο της προγραφής ή προ-συγγραφικό ή σχεδιασμού,
- ii) το στάδιο της καταγραφής ή συγγραφικό,
- iii) το στάδιο της μετα-γραφής ή μετα-συγγραφικό ή αναθεώρησης

Στο προ-συγγραφικό στάδιο, ο μαθητής καλείται να σχεδιάσει την πορεία που πρόκειται να ακολουθήσει για την παραγωγή του κειμένου, να συλλέξει όσες περισσότερες ιδέες μπορεί σχετικά με το θέμα και να καθορίσει το στόχο της συγγραφικής του δράσης, λαμβάνοντας υπόψη τον αποδέκτη και την επικοινωνιακή λειτουργία του μηνύματος. Στο επόμενο στάδιο, το συγγραφικό, ο συγγραφέας ασχολείται με την καθεαυτή παραγωγή-καταγραφή του κειμένου, αποτυπώνοντας στο χαρτί τη συλλογιστική του πορεία και κωδικοποιώντας με τον κατάλληλο λεκτικό τρόπο το επικοινωνιακό μήνυμα. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής, καλείται να ακολουθήσει γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, την επιλεγμένη στοχοθεσία, την ενδεδειγμένη δομή και το κατάλληλο ύφος και λεξιλόγιο για την περίπτωση. Στο τρίτο στάδιο της μετα-γραφής, πραγματοποιείται η διαδικασία της ανασκόπησης και αναθεώρησης, όπου ο συγγραφέας διαβάζει το παραγόμενο κείμενο, το ελέγχει και, εάν απαιτείται, παρεμβαίνει σε όλα τα επίπεδα π.χ. περιεχόμενο, δομή, μηχανιστικά στοιχεία (Πολυχρόνη, 2011).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα στην παραγωγή του γραπτού κειμένου, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς τις επιμέρους δεξιότητες που απαιτούνται για τη δραστηριότητα αυτή. Παράγουν πολύ περιορισμένα σε έκταση κείμενα, διακόπτουν γρήγορα τη συγγραφική διαδικασία, δυσκολεύονται να εκφράσουν μια ποικιλία ιδεών ακόμη και για οικεία θέματα, ενώ συχνά επαναλαμβάνουν τα ίδια νοήματα ή γράφουν ιδέες που δε σχετίζονται με το θέμα (Πολυχρόνη & Πρίντζη, 2011. Graham, Harris, & MacArthur, 2004). Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύονται σημαντικά στην εύρεση ιδεών σχετικά με το θέμα, διαθέτουν ελλιπή προηγούμενη γνώση, ενώ προχωρούν σε απλή καταγραφή των ιδεών τους χωρίς οργάνωση, αμελώντας τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του κειμένου, παραλείποντας συνήθως τα σημεία στίξης και κάνοντας ορθογραφικά λάθη.

Επίσης, διαφαίνεται έντονα η αδυναμία τους σε εκφραστικό επίπεδο, καθώς διαθέτουν περιορισμένο λεξιλόγιο, με αποτέλεσμα το παραγόμενο κείμενο να περιλαμβάνει πολλές επαναλήψεις. Τα γραμματικά και συντακτικά λάθη συνοδεύουν συχνά τα γραπτά τους, υποβαθμίζοντας την ποιότητα του παραγόμενου γλωσσικού προϊόντος. Τέλος, συνήθως δεν ασχολούνται με τη διαδικασία της αναθεώρησης του παραγόμενου κειμένου, παραλείποντας το στάδιο αυτό ή ακόμη και αν δεν το παραλείψουν οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες εμφανίζονται ιδιαίτερα ελλιπείς και περιορίζονται συνήθως σε επιφανειακή διόρθωση λαθών (Πολυχρόνη, 2011. Παντελιάδου 2011).

Ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο φαίνεται να έχουν σημαντικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες τόσο για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη όσο και για τη μετέπειτα ζωή τους, καθώς παρατηρήθηκε ότι συνδέονται με χαμηλή σχολική επίδοση και αυτοεκτίμηση, μειωμένα κίνητρα, αυξημένα επίπεδα στρες και ποσοστά σχολικής διαρροής, μικρότερες πιθανότητες επιτυχίας στον ακαδημαϊκό τομέα, υψηλότερα ποσοστά ανεργίας, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες (Πολυχρόνη & Πρίντεζη, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη τις διαστάσεις των δυσκολιών αυτών, καθίσταται σαφές ότι η παρέμβαση με στόχο την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας.

Η ανθεκτικότητα των δυσκολιών της γραπτής έκφρασης στο χρόνο αποδεικνύει ότι η προσέγγιση της ελεύθερης γραφής και οι ολιστικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής γράφει και βελτιώνεται σταδιακά δεν είναι οι πλέον κατάλληλες (Παντελιάδου, 2011). Αντίθετα, η συγγραφή θα πρέπει να αντιμετωπιστεί και να διδαχθεί ως μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, η οποία διεκπεραιώνεται μέσα από τα τρία στάδια από τα οποία διέρχεται. Αναλυτικότερα, για τους μαθητές με ελλείμματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου, η παρέμβαση πρέπει να περιλαμβάνει την υποστήριξή τους σε κάθε στάδιο της γραφής αλλά και την ενίσχυση των δεξιοτήτων εκείνων που θα τους επιτρέψουν τον έλεγχο και το συντονισμό της όλης διαδικασίας (Πολυχρόνη, 2011). Η υποστήριξη των μαθητών θα πρέπει να εστιάζει στη διδασκαλία στρατηγικών οργάνωσης της γραφής και την ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενώ δεν πρέπει να παραβλέπεται η σημασία της γραμματικής, της σύνταξης, του λεξιλογίου και του περιεχομένου (Graham & Harris, 2005. Graham, Harris, & MacArthur, 2004). Μετανάλυση ερευνών σχετικά με το ρόλο των στρατηγικών μάθησης στην παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία ανέλυσε συγκριτικά 43 μελέτες με μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, υπογραμμίζει την ανάγκη διδασκαλίας των στρατηγικών μάθησης (Gillespie & Graham, 2014).

Προ-συγγραφικό στάδιο

Αρχικά, στο προ-συγγραφικό στάδιο είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να διδαχθούν μεθόδους για τον αρχικό σχεδιασμό του κειμένου, προτού ξεκινήσουν τη συγγραφή. Στο στάδιο αυτό, ο μαθητής υποστηρίζεται στην επιλογή ή εύρεση ενός θέματος προς ανάπτυξη, καθώς συχνά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα κοπιαστική. Οι μαθητές αυτοί συχνά έχουν την ανάγκη να λάβουν ένα πιο δομημένο πλαίσιο γραφής, το οποίο μπορεί να επιτευχθεί από την παρουσίαση της αρχής ή του τέλους μιας ιστορίας, την οποία και καλείται να αναπτύξει ο μαθητής. Παράλληλα, εξίσου αποτελεσματική μέθοδος αποδεικνύεται η επιλογή από τον εκπαιδευτικό ενός πιο γενικού θέματος, όπου η αύξηση της γνώσης των μαθητών πάνω σε αυτό και η συγκεκριμενοποίησή του πραγματοποιούνται μέσω της συνεργατικής μάθησης. Ιδιαίτερα χρήσιμες τεχνικές για την υποστήριξη των μαθητών που δυσκολεύονται στην εύρεση ιδεών και εμφανίζουν ελλιπή γνώση για ένα θέμα αποτελούν η ιδεοθύελλα, οι εικόνες, οι ερωτήσεις και η αξιοποίηση πηγών που περιλαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με το θέμα (Πολυχρόνη, 2011. Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013).

Στη φάση της προγραφής κρίνεται εξίσου σημαντική η διδασκαλία στρατηγικών για το σχεδιασμό και την οργάνωση των ιδεών (Hayes, 2006. Englert, 2009). Αναλυτικότερα, θεωρείται χρήσιμη η διδασκαλία τεχνικών και γνωστικών στρατηγικών μέσω των οποίων οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν το βασικό άξονα πάνω στον οποίο θα κινηθεί το κείμενό τους, οργανώνοντας με αυτό

τον τρόπο τις σκέψεις τους και ιεραρχώντας τις με τον κατάλληλο τρόπο. Σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν ότι πριν από την ανάπτυξη του θέματος, ο συγγραφέας θα πρέπει να ασχοληθεί με την εκπόνηση ενός σχεδιαγράμματος (γνωστικών οργανωτών) δηλαδή μιας δομημένης λίστας με τα βασικά και δευτερεύοντα θέματα που θα αναπτυχθούν (Πολυχρόνη, 2011). Στους γνωστικούς οργανωτές ανήκουν ο εννοιολογικός χάρτης, ο νοηματικός ιστός, ο χάρτης ιστορίας, κλπ. Πρόκειται για δομημένου τύπου σχεδιαγράμματα, τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στην οργάνωση της σκέψης των μαθητών και των παραγόμενων ιδεών τους, με σκοπό την κατανόηση και την εσωτερίκευση της κατάλληλης δομής ενός γραπτού κειμένου (Σπαντιδάκης, 2011).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο για τη φάση του σχεδιασμού αποτελεί ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων της συγγραφής (Ferretti, McArthur, & Dowdy, 2000). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, όταν οι μαθητές έχουν ξεκάθαρη στοχοθεσία για το θέμα που καλούνται να πραγματευτούν, παράγουν πιο ποιοτικά και εκτενέστερα κείμενα (Graham & Harris, 2009). Οι Gillespie και Graham (2014) αναφέρουν ότι ο σχεδιασμός, ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων κατά τη διάρκεια του προ-συγγραφικού σταδίου και η χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων, όπως ακρωνύμια, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ποιότητα παραγωγής του γραπτού κειμένου. Στα χρήσιμα ακρωνύμια για τη φάση της προ-γραφής συγκαταλέγεται αρχικά το ακρωνύμιο TREE (Topic sentence, Reasons, Examine reasons, Ending) όπου προτρέπει τους μαθητές να αναφέρουν τη θεματική πρόταση, να βρουν λόγους, δηλαδή επιχειρήματα υπέρ της άποψης που εξέφρασαν, να αναλογιστούν εάν η επιχειρηματολογία τους είναι πειστική και να ολοκληρώσουν με τον επίλογο. Επίσης, το ακρωνύμιο POW υπενθυμίζει στο συγγραφέα να διαλέξει μια ιδέα (Pick), να οργανώσει τις ιδέες του (Organize) με βάση ακρωνύμιο TREE και στη συνέχεια αφού ελέγξει την πληρότητα του κειμένου του να γράψει και να πει περισσότερα (Write) αναφορικά με το θέμα του σε περίπτωση που είναι ελλιπές (Pick my idea, Organize my notes using Tree, Write and say more) (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013). Αντίστοιχα ελληνικά ακρωνύμια που υπενθυμίζουν στους μαθητές τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν συνιστούν το TEAT (Τίτλος, Επιχειρήματα, Ανάλυση, Τέλος) και το EOKI (Επιλέγω στόχους, Οργανώνω, Κρατώ σημειώσεις, τις Ιεραρχώ) (Παντελιάδου, 2011).

Συγγραφικό στάδιο

Κατά το συγγραφικό στάδιο ο μαθητής είναι σημαντικό να διδαχθεί την κατάλληλη δομή και ύφος ανάλογα με το εκάστοτε κειμενικό είδος (περιγραφικό, αφηγηματικό και επιχειρηματολογικό κείμενο), τον αποδέκτη και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Η εξοικείωση των μαθητών με την κειμενική δομή μπορεί να επέλθει μέσω της ανάλυσης της δομής των κειμένων με τη βοήθεια σχεδιαγραμμάτων-γνωστικών οργανωτών, όπως ο χάρτης ιστορίας. Η διδασκαλία της δομής προτείνεται να ξεκινά από τα αφηγηματικά κείμενα, τα οποία προσομοιάζουν στον προφορικό λόγο και έχουν απλούστερη μορφή, και σταδιακά να προχωρά στη μελέτη επιχειρηματολογικών κειμένων με μεγαλύτερες προτάσεις, τεχνικό λεξιλόγιο και πιο πολύπλοκη συντακτική δομή (Πολυχρόνη, 2011).

Παράλληλα, για την ενίσχυση του λεξιλογίου ιδιαίτερα αποτελεσματικές εμφανίζονται οι ασκήσεις λεξιλογίου, όπως η εύρεση συνώνυμων ή αντώνυμων λέξεων και η χρήση λεξικού. Μια άλλη τεχνική αποτελεί η ενίσχυση της ικανότητας γραφής σε επίπεδο πρότασης, όπου οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν να γράφουν πιο σύνθετες προτάσεις, συνενώνοντας απλούστερες με τη χρήση συνδετικών λέξεων,

εμπλουτίζοντάς τις με επιθετικούς ή επιρρηματικούς προσδιορισμούς. Σχετικές μεταναλύσεις υπογραμμίζουν την αξία των δραστηριοτήτων αυτών για τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου κειμένου (Graham & Harris, 2009). Για τη διαδικασία αυτή, αποτελεσματική κρίνεται η διδασκαλία συνδετικών λέξεων και προσδιορισμών. Επίσης, θεωρείται απαραίτητη η ενίσχυση των γραμματικών και συντακτικών συμβάσεων μέσω της διδασκαλίας κανόνων και της εξάσκησης με σχετικές δραστηριότητες. Η εξάσκηση στην περίληψη κειμένων συνιστά ωφέλιμη τεχνική, καθώς ενισχύει τις δυνατότητες της καθεαυτο συγγραφής (Πολυχρόνη, 2011).

Μετα-συγγραφικό στάδιο

Το μετα-συγγραφικό στάδιο αποτελεί ίσως το πιο απαιτητικό στάδιο γραφής, καθώς προϋποθέτει την παράλληλη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, τομέα στον οποίο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να υστερούν σημαντικά (Πολυχρόνη, 2011). Προκειμένου να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο της αναθεώρησης, κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξή τους μέσω συγκεκριμένων τεχνικών, οι οποίες σύμφωνα με εμπειρικές μελέτες επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη και ενίσχυση των δεξιοτήτων αναθεώρησης και διόρθωσης του κειμένου (Breidenbach, 2006. Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013). Ένα παράδειγμα τεχνικής είναι η άμεση διδασκαλία, καθώς μέσω αυτής, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο και ο μαθητής εξοικειώνεται με την αναθεωρητική διαδικασία. Επίσης, ωφέλιμη τεχνική αποτελεί η ένταξη συγκεκριμένων στόχων κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης, προκειμένου ο μαθητής κάθε φορά να ενεργεί ώστε να βελτιώσει ένα συγκεκριμένο στοιχείο της γραπτής έκφρασης (περιεχόμενο, λεξιλόγιο). Η καλή γνώση της δομής του κειμενικού είδους συνιστά στοιχείο το οποίο κρίνεται απαραίτητο και στα τρία στάδια της συγγραφικής δραστηριότητας, ωστόσο κατά το αναθεωρητικό στάδιο συμβάλλει σημαντικά στον εντοπισμό των στοιχείων που δεν συνάδουν με τις επικοινωνιακές συνθήκες του κειμένου (Allal, 2004).

Τέλος, σημαντική αποδεικνύεται η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων (ακρωνυμίων), που υπενθυμίζουν στο μαθητή τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης. Ενδεικτικό παράδειγμα ακρωνυμίου αποτελεί το ακρωνύμιο ΣΟΣ, το οποίο υπενθυμίζει στους μαθητές να ελέγξουν το Συντακτικό-Γραμματική, την Ορθογραφία και τη Στίξη (Παντελιάδου, 2011. Σπαντιδάκης, 2011). Τέλος, οι συνεργατικές μέθοδοι δύναται να αξιοποιηθούν στο στάδιο της μεταγραφής, μέσω της συνεργατικής αναθεώρησης ενός κειμένου σε ομάδες ή σε ζεύγη (Πολυχρόνη, 2011). Σε κάθε περίπτωση, για την υποστήριξη του γραπτού λόγου, εμφανίζεται αποτελεσματική η χρήση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα η χρήση του Η/Υ που συμβάλλει στην αντιμετώπιση δυσκολιών στο επίπεδο του γραμματέα (π.χ. διόρθωση ορθογραφικών λαθών, παραγωγή ευανάγνωστου κειμένου), καθώς επιτρέπει τη συνεχή αναπροσαρμογή του.

Μνημονικές τεχνικές

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκτός από τα ελλείμματα που εμφανίζουν στο μαθησιακό τομέα, παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα και στο γνωστικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, η μνημονική ικανότητα των μαθητών αυτών συχνά είναι περιορισμένη, παρακωλύοντας τη μαθησιακή τους επάρκεια και δυσχεραίνοντας την καθημερινότητά τους. Κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία μνημονικών τεχνικών προκειμένου οι μαθητές αυτοί να είναι σε θέση να

συγκρατήσουν σημαντικές πληροφορίες όταν αυτό απαιτείται (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013. Πολυχρόνη, 2011).

Αρχικά, μία αποτελεσματική μνημονική τεχνική αποτελούν τα ακρωνύμια (ή οι ακροστιχίδες) όπου προκύπτει μια νέα λέξη από τα αρχικά των λέξεων που πρέπει να απομνημονεύσει ο μαθητής. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το ακρωνύμιο ΓΑΛΑ, το οποίο προέρχεται από τα αρχικά των ποταμών Γαλλικός, Αξιός, Λουδίας, Αλιάκμονας (Παντελιάδου, 2011). Μια άλλη χρήσιμη μνημονική τεχνική συνιστά η δημιουργία νοερών εικόνων σχετικά με τις πληροφορίες που απαιτείται να απομνημονεύσει ο μαθητής. Η τεχνική αυτή αποσκοπεί στη συνειρμική σύνδεση μεταξύ της γνώσης και της νέας πληροφορίας, ούτως ώστε η νέα «απαιτητική» πληροφορία να ανακαλείται μέσω της νοερής εικόνας. Στην περίπτωση ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων, ο μαθητής καλείται να φανταστεί την ιστορία που διαβάζει. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εφαρμογής της τεχνικής σε ένα κείμενο που περιγράφει μία μάχη είναι ο μαθητής να φανταστεί την εικόνα που επικρατεί στο πεδίο της μάχης. Στο ίδιο πλαίσιο ανήκει και η τεχνική της οπτικοποίησης, κατά την οποία ο μαθητής μετατρέπει μια σειρά γνώσεων σε οπτικές εικόνες. Η τεχνική αυτή δύναται να εφαρμοστεί για τη διδασκαλία της ορθογραφίας λέξεων, αντικαθιστώντας τα δύσκολα γράμματα με εικόνες (Μαυρομμάτη, 2013). Ειδικότερα, για την ορθογραφία της λέξης χιόνι το γράμμα -ο- μπορεί να αντικατασταθεί από μια χιονονιφάδα.

Επίσης, αποτελεσματική μνημονική τεχνική αποτελεί η ταξινόμηση των πληροφοριών που πρέπει να απομνημονευθούν σε εννοιολογικές κατηγορίες (κατηγοριοποίηση) (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008. Πολυχρόνη, 2011). Παράλληλα, στις τεχνικές που διευκολύνουν την απομνημόνευση και την ανάκληση πληροφοριών ανήκουν οι ρίμες (ομοιοκαταληξία), η δημιουργία μιας ιστορίας που περιέχει τις λέξεις προς μάθηση και η σβολοποίηση (τεμαχισμός των πληροφοριών σε μικρότερα μέρη) (Πολυχρόνη, 2011). Σε κάθε περίπτωση, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η αξία των γνωστικών οργανωτών και των πολυαισθητηριακών μεθόδων για την ενίσχυση της μνημονικής ικανότητας.

Η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συνιστά αναμφισβήτητη μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, τόσο για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης όσο και για την υποστήριξή τους σε θέματα παραγωγής γραπτού λόγου. Οι στρατηγικές μάθησης και οι τεχνικές που παρουσιάστηκαν δύναται να συμβάλλουν σημαντικά στον περιορισμό των δυσκολιών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στη βελτίωση της επίδοσής τους και κατ' επέκταση της καθημερινότητάς τους. Για το λόγο αυτό η διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στην υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο δεν πρέπει να παραβλέπονται τα οφέλη τους για όλους τους μαθητές, αναξαρτήτως της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, γεγονός που καθιστά χρήσιμη τη διδασκαλία τους και στη σχολική τάξη.

Βιβλιογραφία

Allal, L. (2004). Integrated writing instruction and the development of revision skills. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and*

- Instructional Processes* (pp. 139-156). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Anmarkrud, Ø, & Bråten, I.** (2009). [*Motivation for reading comprehension*](#). *Learning and Individual Differences* 19 (2), 252-256.
- Berninger, V., N. Garcia, & R. Abbott,** (2009). "Multiple processes that matter in writing instruction and assessment". In G. Troia (Ed.), *Instruction and assessment for struggling writers*. Evidence-based practices, (pp. 15-50). New York: The Guilford Press.
- Breidenbach, C.** (2006). "Practical Guidelines for Writers and Teachers". In A. Horning & A. Becker (επιμ.), *Revision: History, Theory and Practice*. (pp. 197-219). West Lafayette: Parlor Press.
- Clarke, P., Snowling, M., Truelove, E., & Hulme, C.** (2010). *Ameliorating children's reading comprehension difficulties: A randomized controlled trial*. *Psychological Science*, 21, 1106–1116.
- Englert, C. S.** (2009). "Connecting the Dots in a Research Program to Develop, Implement, and Evaluate Strategic Literacy Interventions for Struggling Readers and Writers". *Learning Disabilities Research & Practice*, 24, 104-120.
- Farr, R. & Conner, J.** (2004) *Using Think-Alouds to Improve Reading Comprehension*, <http://www.readingrockets.org/article/102>.
- Ferretti, R.P., MacArthur, C.A., & Dowdy, N.S.** (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 694-702.
- Gillespie, A. & Graham, S.** (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, July 2014; vol. 80, 4: pp. 454-473.
- Graham, S., & K. R. Harris,** (2009). "Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources". In V. Connelly, A. L. Barnett, J. E. Dockrell & A. Tolmie (επιμ.) *Teaching and Learning Writing* (pp. 95-111), *British Journal of Educational Psychology*, Monograph Series II, 6.
- Graham, S., & Harris, K.R.** (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Brookes.
- Graham, S., K. R Harris, and C. MacArthur,** (2004). Writing Instruction. In B. Wong (επιμ.) *Learning about Learning Disabilities* (3η έκδοση) (pp. 281-313), London: Academic Press.
- Griffey, Q. L., Jr., Zigmond, N., & Leinhardt, G.** (1988). The effects of self questioning and story structure training on the reading comprehension of poor readers. *Learning Disabilities Research*, 4 (1), 45- 51.
- Harris, K. R., Reid, R. R., & Graham, S.** (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In B. Y. L. Wong (ed). *Learning about learning disabilities* (3rd edition.) (pp. 167-198). Boston: Elsevier Press.
- Hayes, J. R.** (2006). New Directions in Writing Theory. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds). *Handbook of Writing Research*. (pp. 28-40), New York: The Guilford Press.

- Johnson, L., Graham, S., & Harris, K. R.** (1997). The effects of goal setting and self instruction on learning a reading comprehension strategy: A study of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 80-91.
- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. P.** (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005).** *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη, Α.,** (2013). *Η Διδασκαλία της Ορθογραφίας με Εικονογραφήματα σε παιδιά με Δυσλεξία*. Εκδόσεις Μαυρομάτη.
- Nash, H. & Snowling, M. J.** (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 335-354.
- National Reading Panel, NRP** (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nelson, J.R., Smith, D.J., & Dodd, J.M.,** (1992), “The effects of teaching a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science text”. *Education and Treatment of Children*, 15, 228-243.
- Nett, U. E., Goetz, T., Hall, N. C., & Frenzel, A. C.** (2012). Metacognitive strategies and test performance: An experience sampling analysis of students’ learning behavior. *Education Research International*. Article ID 958319, 16 pages.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984).** Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Παντελιάδου, Σ.** (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Φ. Αντωνίου,** (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Βόλος: Γράφημα.
- Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α., & Κιοσέογλου, Γ.** (2004). Ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου: Τι ακριβώς μετράει; Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκης (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Τόμος 2. Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία* (σ. 157-182). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V.** (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Πολυχρόνη, Φ.** (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

- Πολυχρόνη, Φ. & Πρίντεζη, Α.** (2011). “Σχολικές Παρεμβάσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες”. Στο: Μ. Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (επιμ.) *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών* (σελ. 227-247). Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Πολυχρόνη, Φ., Σ. Αντωνίου, & Χ. Καμπυλαυκά** (2013), Συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*. Τεύχος 4, σελ. 17-39.
- Pressley, M., & Afflerbach, P.** (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- RAND Study Reading Group** (2002). *Reading for understanding : toward a research and development program in reading comprehension*. Office of Education Research and Improvement (OERI).
- Rapp, D., van de Broek, P., McMaster, K.L., Kendeou, P., & Espin, C.A.**, (2007), “Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention”. *Scientific Studies of Reading*, 11, 289-312.
- Reid, R. C., Lienemann, T. O., & Hagaman, J.L** (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities, Second Edition*. Guilford Press.
- Σπαντιδάκης, Ι.** (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Swanson, H. L.** (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532.
- Tinajero, C., Lemos, S.M., Araujo, M., Ferraces, M.J. e Páramo, M.F.** (2012). Cognitive style and learning strategies as factors affecting academic achievement on Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 105 - 113.
- Trabasso, T., & Bouchard, E.** (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. Collins Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: The Guilford Press.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. F.** (1985). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 315-329). New York: MacMillan.
- Yuill, N. & Oakhill, J. V.** (1988). Effects of inference training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 33-45.

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών για την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές

Μαστροθανάσης Κων/νος,
Med, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Σκούρτων
kostas_0231@yahoo.gr

Ζουγανέλη Άννα
Med, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Σχολική Σύμβουλος 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Βοιωτίας
annzoug@yahoo.gr

Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σπυριδούλα
Med, Ph.D., Σχολική Σύμβουλος 1ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Βοιωτίας
katsifi@hol.gr

Περίληψη

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές μπορούν να διδαχθούν και να καθοδηγήσουν συνειδητά τη σκέψη του ατόμου στην επιτέλεση του έργου της γραφής, ενώ μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα στην πρόκτηση, διατήρηση και γενίκευση στρατηγικών αλλά παρουσιάζουν και χαμηλές αποδόσεις σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί η επίδραση της διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών στην απόδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα διάρκειας δέκα εβδομάδων. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη ήταν 129 μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, από τους οποίους οι 66 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι 63 την ομάδα ελέγχου.

Η επίδοση των συμμετεχόντων στην μελέτη μετρήθηκε στην αρχή και στο τέλος του πειραματικού προγράμματος με σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης. Η σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων στο τέλος της παρέμβασης, αποκάλυψε θετική επίδραση των μεταγνωστικών στρατηγικών στην απόδοση των μαθητών σε δραστηριότητες παραγωγής και επεξεργασίας γραπτού λόγου.

Λέξεις κλειδιά: Παραγωγή και επεξεργασία γραπτού λόγου, μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσικές διαταραχές, μεταγνωστικές στρατηγικές, επιδόσεις.

Abstract

Metacognitive strategies can be taught and help individuals' thinking consciously complete writing and can help the improvement of students' performance. Students with learning difficulties and language disorders have serious deficits in the acquisition, maintenance and generalization of strategies as well as they achieve low

levels in the production of writing. The purpose of this study is to investigate the effects of teaching metacognitive strategies in students' performance with learning difficulties and language disorders on writing after a six-week intervention program took place. The participants of the study consisted of 129 students enrolling the last two grades of primary school, of whom 66 were in the experimental group and 63 in the control group. The performance of the participants was measured at the beginning and at the end of the experimental program with standardized assessment tools. The comparison of the performance between the two groups at the end of the intervention revealed the positive effects of metacognitive strategies on the performance of students in written composition and processing activities.

Keywords: Production and processing of written language, learning disabilities, language disorders, metacognitive strategies, performance.

Εισαγωγή

Η μεταγνώση είναι μια έννοια που αν και αρχικά χρησιμοποιήθηκε για να για να χαρακτηρίζει τις μεταβολές που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της πρώιμης ανάπτυξης στη διαδικασία του αυτοστοχασμού (Brown 1987; Flavell 1976, 1979; Flavell & Wellman, 1977), εξελίχθηκε στο να χρησιμοποιείται για την περιγραφή της γνώσης του ατόμου σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται, σκέφτεται, θυμάται και ενεργεί. Ο Flavell (1976, σ. 232) όρισε τη μεταγνώση ως “τη γνώση του ατόμου για τις γνωστικές διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους ή ότι σχετίζεται με αυτά” και η Brown (1987, σ. 66) ως τη “γνώση του ατόμου για το γνωστικό του σύστημα και τον έλεγχο που ασκεί σε αυτό”. Στην ουσία πρόκειται για την ενημερότητα περί γνώσης την οποία το άτομο κατέχει αλλά παράλληλα και τον ενεργητικό έλεγχο με τις διορθωτικές ενέργειες που κάνει, για να ξεπεράσει πιθανά προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια εμπλοκής του με διάφορα γνωστικά έργα (Pintrich, 1999), αυτό που οι Cohen, Freeman και Wolf (1996, σ. 208) ορίζουν ως “τη γνώση του ατόμου για τις δομές και τις διαδικασίες του νου του και την ικανότητά του να ρυθμίζει αυτές τις δομές και διαδικασίες”.

Η παραγωγή του γραπτού λόγου προϋποθέτει σύνθετες γνώσεις και δεξιότητες παραγωγής, οργάνωσης ιδεών, συγγραφής και διόρθωσης γραπτού λόγου, ώστε να παραχθεί ένα συνεκτικό κείμενο με επικοινωνιακή καταλληλότητα, με τα νεότερα θεωρητικά μοντέλα μελέτης και ανάπτυξης της γραπτής έκφρασης να προτείνουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια εκδήλωση που αποτελείται από τρεις μη-γραμμικές και επαναλαμβανόμενες φάσεις όπου συνυπάρχουν η οργάνωση, η μεταφορά και η ανασκόπηση του κειμένου (Tribble, 1997). Τα παραπάνω στάδια απαιτούν την ενεργοποίηση υποδεξιότητων και ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, την ανάπτυξη προσυγγραφικών, συγγραφικών και αναθεωρητικών στρατηγικών, αποτέλεσμα της οποίας θα είναι το τελικό κείμενο (Geladari & Mastrothanasis, 2014; Μαστροθανάσης, Γελαδάρη & Γρίβα, 2010). Οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα ρεπερτόριο στρατηγικών, γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών, για να φέρουν εις πέρας αυτό το δύσκολο γνωστικό έργο.

Σε αρκετές έρευνες έχει παρουσιαστεί και σκιαγραφηθεί η υστέρηση που παρουσιάζουν στη γραπτή έκφραση οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές, δίχως βέβαια να έχει αποκλειστεί η χρήση στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου από πλευράς τους και η εμπλοκή, έως ένα βαθμό, της μεταγνώσης για την επίτευξη του έργου της γραφής (Ferrari, Bouffard & Rainville,

1998). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα στην πρόκτηση, διατήρηση και γενίκευση στρατηγικών αλλά παρουσιάζουν και χαμηλές αποδόσεις σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Αντιμετωπίζουν μεταγνωστικά προβλήματα που επικεντρώνονται στην αναγνώριση των απαιτήσεων της παραγωγής γραπτού λόγου, στην επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών, στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος η καθοδηγούμενη διδασκαλία μπορεί να φανεί επωφελής για όλους τους μαθητές όταν στοχεύει στο να μάθει το μαθητή πώς να μαθαίνει.

1. Μεταγνώση και παραγωγή του γραπτού λόγου

Ο όρος μεταγνώση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη γνώση μας για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, θυμόμαστε, σκεφτόμαστε και ενεργούμε (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Οι μεταγνωστικές διαδικασίες λαμβάνουν χώρα όταν αναλογιζόμαστε εάν ξέρουμε κάτι (μεταγνωστική γνώση), σε ποιες ενέργειες θα προβούμε (μεταγνωστικές δραστηριότητες), και ποια είναι η τρέχουσα γνωστική κατάσταση (μεταγνωστική εμπειρία).

Ο Δημητρίου (1993), για την προσέγγιση του όρου, χρησιμοποιεί και προτείνει το υπεργνωστικό-αναλυτικό σύστημα για να αποδώσει το νόημα της μεταγνώσης. Το υπεργνωστικό-αναλυτικό σύστημα λειτουργεί ταυτόχρονα με το γνωστικό σύστημα ως ανώτερος συντονιστικός παράγοντας που περιλαμβάνει ένα σύστημα εννοιών, δεξιοτήτων και αρχών που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον, τροφοδοτείται από εξειδικευμένα συστήματα του νου, ελέγχοντας και συντονίζοντας τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα. Το υπεργνωστικό σύστημα ασκεί διπλό έλεγχο τόσο σε επίπεδο μικροανάπτυξης όσο και μακροανάπτυξης (Demetriou & Raftopoulos, 1999) και διακρίνεται σε μακροχρόνιο και εργαζόμενο (Demetriou & Kazi, 2001). Σε επίπεδο μικροανάπτυξης περιλαμβάνονται οι μικρομηχανισμοί και οι τεχνικές που ρυθμίζουν την πορεία αποπεράτωσης ενός έργου και σε επίπεδο μακροανάπτυξης εμπεριέχονται οι γενικές αρχές, γνώσεις και στρατηγικές για την αυτογνωσία και την αυτοδιαχείριση. Το μακροχρόνιο υπεργνωστικό σύστημα περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις στρατηγικές λειτουργίας και το εργαζόμενο υπεργνωστικό σύστημα περιλαμβάνει την αυτορρύθμιση με βάση συγκεκριμένες συνθήκες έργου και περιβάλλοντος.

Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι η μάθηση βελτιώνεται όταν υιοθετούνται μεταγνωστικές στρατηγικές. Αυτές αφορούν τον έλεγχο του γινώσκειν και είναι διαδικασίες που σκόπιμα εφαρμόζονται για τη ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας και της δράσης ή της συμπεριφοράς. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές καλλιεργούνται μέσα από την άσκηση και αποσκοπούν στον έλεγχο και καθοδήγηση της γνωστικής επεξεργασίας σε συνειδητό επίπεδο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Έρευνες πεδίου έχουν δείξει ότι η αποτελεσματική χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, συνδέεται στενά με την επιτυχία στη γραφή (Keith & Frese, 2005; Wenden, 1998; Graham & Harris, 1994; Cohen, 1990) και αυτό γιατί η μεταγνώση συμβάλλει στην οργάνωση, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των διαδικασιών που ακολουθούνται, δημιουργώντας έτσι πλαίσια ουσιαστικής εποπτείας και αυτονομίας στο συντάκτη. Οι μαθητές με χαμηλό γλωσσικό υπόβαθρο ή δυσκολίες κωλύονται στην οργάνωση και στον έλεγχο των διαδικασιών συγγραφής κειμένων, καθώς δεν συνηθίζουν να εμπλέκονται στις διαδικασίες του συνολικού ελέγχου και της τελικής αξιολόγησης του κειμένου, ούτε κάνουν αποτελεσματική χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών

(Geladari & Mastrothanas, 2014; Griva, Tsakiridou, & Nihoritou, 2009; Goddard & Sendi, 2008).

2. Διδαξιμότητα στρατηγικών για την ανάπτυξη της μεταγνώσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

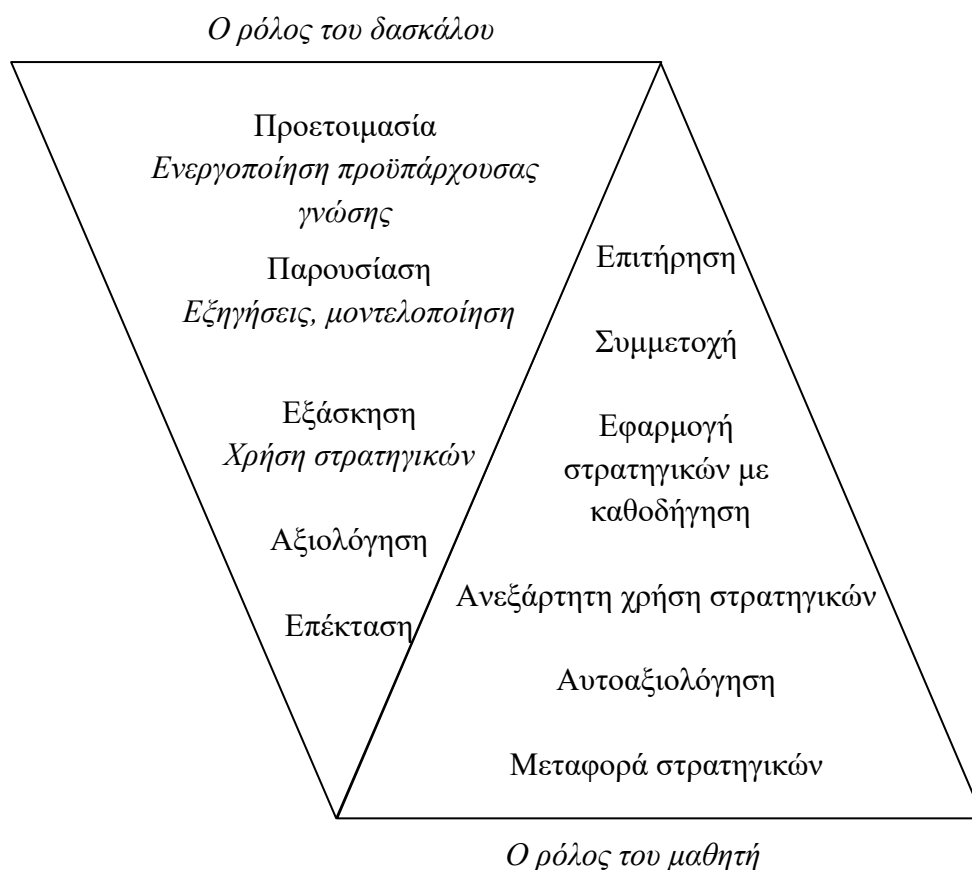
Οι Mason και Graham (2008) και οι Gersten και Baker (2001) αναλύοντας σε μεταέρευνές τους τα πορίσματα μελετών που αφορούσαν διάφορες διδακτικές παρεμβάσεις σε μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώνουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα παραγωγής γραπτού λόγου που εστιάζουν στη διδασκαλία στρατηγικών είναι περισσότερο αποτελεσματικά από κάθε άλλου είδους παρεμβάσεις¹. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Graham (2006), όπως και πολλοί άλλοι (Rogers & Graham, 2008), συμπληρώνοντας ότι τέτοιου είδους προγράμματα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας, στη καλύτερη δομή των κειμένων, στην αύξηση της έκτασής τους και στην χρήση αναθεωρητικών στρατηγικών από τους μαθητές. Μαθητές που διδάχθηκαν το γράψιμο μέσω διδασκαλίας στρατηγικών ήταν επίσης ικανοί να γενικεύσουν τις δεξιότητές του και σε άλλες εργασίες που απαιτούσαν παραγωγή γραπτού λόγου και διατήρησαν τις δεξιότητές τους κατά τη διάρκεια του χρόνου (Graham & Harris, 2003).

Οι Schumaker και Deshler (1992), θέλοντας να ειδικεύσουν σε διδακτικές πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές και γλωσσικές δυσκολίες, επισημαίνουν ότι η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας καθορίζεται από τη δυνατότά τους να παρέχουν στους μαθητευόμενους ευκαιρίες παρατήρησης, άσκησης, συζήτησης και στοχασμού για να καταστούν ικανοί να προσαρμόζουν τις στρατηγικές τόσο στις μαθησιακές ανάγκες του σχολείου όσο και στις μελλοντικές τους ανάγκες. Η διδασκαλία των ποικίλων στρατηγικών μάθησης χρειάζεται να ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία, η οποία βασίζεται στις ανάγκες του μαθητή. Αυτή περιλαμβάνει την αρχική αξιολόγηση των ήδη χρησιμοποιούμενων στρατηγικών, την επιλογή από τον εκπαιδευτικό των υπό διδασκαλία στρατηγικών με βάση την ηλικία των μαθητών και το προς αντικείμενο διδασκαλίας, την επίδειξη στο πώς να χρησιμοποιείται η στρατηγική με την τεχνική της μεγαλόφωνης σκέψης και την ελεγχόμενη πρακτική εξάσκηση των μαθητών με παράλληλη ανατροφοδότηση, σε δραστηριότητες που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν την εύκολη πρόσληψη των νέων πληροφοριών που δέχτηκαν στη διάρκεια του μαθήματος. Στα παραπάνω προσθέτουν ότι ακολουθεί ο έλεγχος του κατά πόσο καλύφθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι σχετικά με το περιεχόμενο, τη γλώσσα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ όταν επιτυγχάνεται κατάλληλη πρακτική εφαρμογή των στρατηγικών ακολουθεί η προώθηση και γενίκευση αυτών που έμαθαν οι μαθητές και σε άλλα πεδία γνώσης, διότι είναι πολύ σημαντική η μετατροπή της δηλωτικής (declarative) γνώσης σε διαδικαστική (procedural) και ρυθμιστική (tuning) (Ντάβου, 2000; Anderson, 1983). Τόσο αυτό, όσο και παρόμοια μοντέλα διδασκαλίας, όπως το CALLA (Chamot, & O'

¹ Για παράδειγμα, κατά τους Mason και Graham (2008), η διδασκαλία σύμφωνα με το στρατηγικό μοντέλο (strategic instruction model-SIMS) έχει μέγεθος επίδρασης στην αποτελεσματικότητα του μαθητή ίσο με $PND = 83\% - 100\%$, $ES = 1.69$, η διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών στην παραγωγή ίσο με $ES=2.51$ και η διδασκαλία στρατηγικών απορρύθμισης (self-regulated strategy development) ίσο με $PND = 92\% - 100\%$, $ES = .72 - 1.32$, και υπερέρχει συγκριτικά με άλλες διδακτικές προσεγγίσεις όπως η διδασκαλία που εστιάζει σε καθορισμένους στόχους ($ES = .76$) ή διδασκαλία με τη χρήση υπολογιστή ($ES = .79$).

Malley, 1999), που στηρίζονται σε αυτές τις γενικές αρχές διαμορφώνουν το ρόλο του δασκάλου και του μαθητή, αντίστοιχα, όπως παρουσιάζεται συνοπτικά στο παρακάτω σχεδιάγραμμα.

Σχεδιάγραμμα 1: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή κατά τη ρητή διδασκαλία των στρατηγικών



Πηγή: Μαστροθανάσης, Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Ζουγανέλη, (2015, σ. 24)

Υπό αυτή τη μορφή, η σχέση μαθητή και δασκάλου μπορεί να περιγραφεί σαν μια σχέση γνωστικής μαθητείας (cognitive apprenticeship), όπως θα υποστήριζε και ο Collins (1989), όπου ο μαθητής βελτιώνει την απόδοσή του καθώς εργάζεται με κάποιον ειδικό ο οποίος λειτουργεί ως μοντέλο, παρέχει βοήθεια, στήριξη και παραδειγματικές δεξιότητες, αφήνοντας σταδιακά χώρο στο μαθητή για ανάπτυξη πρωτοβουλίας.

Γενικότερα, η διδασκαλία με βάση τις στρατηγικές στην παραγωγή γραπτού λόγου θεωρείται μια μαθητοκεντρική προσέγγιση που στοχεύει στην υιοθέτηση αποτελεσματικών τεχνικών καθώς και υποδεξιότητων και διαδικασιών συγγραφής μέσα στο περιεχόμενο του μαθήματος (Μαστροθανάσης, Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Ζουγανέλη, 2015).

3. Η έρευνα

Μέσα από την παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η επίδραση της διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές στην παραγωγή και την επεξεργασία του γραπτού λόγου.

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, έχουν να κάνουν με την επίδραση της άμεσης διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών στην ορθογραφική ορθότητα, την κειμενική οργάνωση, την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων, την αποκατάσταση αποδομημένων κειμένων, την επεξεργασία και την παραγωγή γραπτού λόγου, δοαμορφώνοντας τις μηδενικές και εναλλακτικές υποθέσεις της έρευνας.

3.2. Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων σχεδιάστηκε πειραματικό πρόγραμμα παρέμβασης, διάρκειας δέκα εβδομάδων, με τη συμμετοχή των μαθητών της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.) στις δραστηριότητες του προγράμματος ανάπτυξης μεταγνωστικών στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου, σύμφωνα με την ακολουθία βημάτων για τη διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης των Schumaker και Deshler (1992), για δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα (Μαστροθανάσης, Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Ζουγανέλη, 2015). Στο πλαίσιο της αρχικής (pre-test) και της τελικής αξιολόγησης (post-test), οι συμμετέχοντες στην έρευνα έλαβαν μέρος σε γραπτές δοκιμασίες παραγωγής περιγραφικού κειμένου (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος & Καραντζής, 2007) με σκοπό την αξιολογική διαμόρφωση των δεικτών της α) κειμενικής οργάνωσης (ΔΚΟ), β) ορθογραφικής ορθότητας (ΔΟΟ), γ) αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης (ΔΑΠ), δ) αποκατάστασης αποδομημένου κειμένου (ΔΑΚ) και των κλιμάκων αξιολόγησης α) παραγωγής γραπτού λόγου (ΑΠΓ), β) επεξεργασίας γραπτού λόγου (ΑΕΓ) και γ) δυσκολιών γραπτού λόγου (ΚΔΓ).

Τα δεδομένα της αρχικής (pre-test) και της τελικής αξιολόγησης (post-test) μεταφέρθηκαν σε πίνακες γραμμικής παράταξης των υποκειμένων στο στατιστικό πακέτο STATISTICA 12 και αναλύθηκαν ποσοτικά. Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon Signed-Ranks Test για τον προσδιορισμό των διαφορών. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p) ορίστηκε το 5% ενώ θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικά τα ευρήματα με τιμή $p < 0,05$.

3.3. Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 129 μαθητές μέσου όρου ηλικίας περίπου έντεκα ετών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές (δυσλεξία, ΔΕΠ-Υ, βαρνηκοΐα, ελαφριά νοητική μειονεξία, διαταραχές με οργανικό υπόβαθρο, αμιγώς γλωσσική διαταραχή) από διάφορα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). Από αυτούς οι 66 (51,2%) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι 63 (48,8%) την ομάδα ελέγχου.

4. Αποτελέσματα

Με το κριτήριο Wilcoxon Signed-Ranks Test, εκτιμήθηκαν οι συγκρίσεις μεταξύ των επιδόσεων στην προπαιραματική και μεταπαιραματική δοκιμασία για κάθε μία από τις δύο ομάδες, ξεχωριστά, προκειμένου να αναλυθεί η επίδραση της διδασκαλίας των μεταγλωσσικών στρατηγικών στους δείκτες της κειμενικής οργάνωσης (ΔΚΟ), της ορθογραφικής ορθότητας (ΔΟΟ), της αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης (ΔΑΠ), της αποκατάστασης αποδομημένης κειμένου (ΔΑΚ) και των κλιμάκων αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου (ΑΠΓ), επεξεργασίας γραπτού λόγου (ΑΕΓ) και δυσκολιών γραπτού λόγου (ΚΔΓ).

Πίνακας 1: Σύγκριση των διαφορών στους μέσους όρους μεταξύ της προπαιραματικής και μεταπαιραματικής δοκιμασίας στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.

Κριτήρια	Ομάδα	Pre-test		Post-test		Z	p
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
ΔΟΟ	Π.Ο.	82,59	11,804	84,60	10,110	-2,282	,022
	Ο.Ε.	83,55	12,685	83,61	11,132	-1,101	,271
ΔΚΟ	Π.Ο.	28,91	10,175	35,39	6,478	-5,798	,000
	Ο.Ε.	33,17	7,519	33,05	7,587	-1,390	,165
ΔΑΠ	Π.Ο.	5,58	2,643	6,98	2,634	-3,824	,000
	Ο.Ε.	6,38	2,317	7,48	2,805	-3,874	,000
ΔΑΚ	Π.Ο.	15,70	11,016	18,48	8,970	-3,285	,001
	Ο.Ε.	19,65	9,543	20,11	9,407	-1,903	,057

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, εμφανίζεται στατιστικώς σημαντική διαφορά για την πειραματική ομάδα μεταξύ της προπαιραματικής και μεταπαιραματικής δοκιμασίας στους δείκτες της κειμενικής οργάνωσης ($z=-5,798$, $p=0,000$), της ορθογραφικής ορθότητας ($z=-2,282$, $p=0,022$), της αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης ($z=-3,824$, $p=0,000$) και της αποκατάστασης αποδομημένης κειμένου ($z=-3,285$, $p=0,001$). Για την ομάδα ελέγχου, μεταξύ της προπαιραματικής και μεταπαιραματικής δοκιμασίας, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στο δείκτη της αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης ($z=-3,874$, $p=0,000$).

Πίνακας 2: Σύγκριση των διαφορών στους μέσους όρους μεταξύ της προπαιραματικής και μεταπαιραματικής δοκιμασίας στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.

Κριτήρια	Ομάδα	Pre-test		Post-test		Z	p
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
ΑΠΓ	Π.Ο.	132,77	24,360	145,50	19,634	-4,831	,000
	Ο.Ε.	142,82	22,542	144,19	22,415	-,889	,374
ΑΕΓ	Π.Ο.	21,27	12,831	25,47	10,283	-4,592	,000
	Ο.Ε.	26,03	11,341	27,59	11,282	-6,920	,000
ΚΔΓ	Π.Ο.	132,77	24,360	145,50	19,634	-5,789	,000
	Ο.Ε.	142,82	22,542	144,19	22,415	-,880	,379

Ακολούθως, εμφανίζεται στατιστικώς σημαντική διαφορά για την πειραματική ομάδα μεταξύ της προπαιραματικής και μεταπαιραματικής δοκιμασίας στις κλίμακες αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου ($z=-4,831$, $p=0,000$), επεξεργασίας γραπτού

λόγου ($z=-4,592$, $p=0,000$) και δυσκολιών γραπτού λόγου ($z=-5,789$, $p=0,000$). Ειδικότερα για την κλίμακα δυσκολιών γραπτού λόγου σημειώνεται ότι όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ στη δοκιμασία, τόσο λιγότερες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο. Για την ομάδα ελέγχου, μεταξύ της προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην κλίμακα επεξεργασίας γραπτού λόγου ($z=-6,920$, $p=0,000$).

5. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, η συστηματική διδασκαλία και χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές, συμβάλλει στη βελτίωση της ορθογραφικής ορθότητας, της κειμενικής οργάνωσης και της επεξεργασίας και παραγωγής του γραπτού λόγου, ενώ προκύπτει η θετική της επίδραση και στην μείωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Επίσης φαίνεται να βελτιώνεται σημαντικά η απόδοση σε δραστηριότητες αποκατάστασης αποδομημένων προτάσεων και κειμένων. Τα παραπάνω ευρήματα συμβαδίζουν προς την κατεύθυνση ότι η χρήση και η εξάσκηση στην υιοθέτηση μεταγνωστικών στρατηγικών συνεισφέρει στη βελτίωση της απόδοσης σε γραπτές αξιολογήσεις παραγωγής και επεξεργασίας γραπτού λόγου μαθητών με δυσκολίες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη (Baroudy, 2008; Graham, Harris & Mason, 2005; Lane *et. al.*, 2008; Mason & Graham, 2008; Gersten & Baker, 2001). Τα αποτελέσματα της μελέτης καταδεικνύουν το λόγο που οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προωθήσουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές του σχεδιασμού, της παρακολούθησης, της αυτορρύθμισης και της αυτοαξιολόγησης στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών τους που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις και αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες γενικότερα κατά τη διδασκαλία της γραφής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baroudy, I. (2008). Process writing: successful and unsuccessful writers. *International Journal of English Studies*, 8(2), 43-63.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert, & R. Kluwe. (eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Chamot, A. U. & O' Malley, J. M. (1999). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A model for linguistically diverse classrooms. In Biacindo, K. (ed.), *Perspectives: Educational Psychology* (pp. 39-51). Boulder, CO: Coursewise Publishing.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B. & Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: insights for learners, teachers and researchers*. USA: Newbury House Publishers.

- Cohen, M., Freeman, J., Wolf, S. (1996). Metarecognition in time-stressed decision making: recognizing, critiquing and correcting, *Human Factors*, 38 (2), 206-218.
- Collins, A. (1989). Cognitive Apprenticeship. In L. Resnick (Ed). *Knowing, Learning and Instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale. New Jersey.: LEA.
- Δημητρίου, Α. (1993). *Γνωστική ανάπτυξη, μοντέλα, μέθοδοι, εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Demetriou, A., Kazi, S. (2001). *Unity and Modulatiry in the Mind and the Self*. London: Routledge.
- Demetriou, A., Raftopoulos, A. (1999). Modeling the developing mind: From structure to change, *Developmental Review*, 19, 319-368.
- Ferrari, M., Bouffard, T. & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science*. 26 (6), 473-488.
- Flavell, J. H., (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: L.B. Resnick, ed. *The nature of intelligence*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 231-235.
- Flavell, J. H., (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. (1977). Metamemory. In R. V. Kail Jr. & J. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Geladari, A. & Mastrothanasis, K. (2014). The Employment of Cognitive and Metacognitive Strategies in Bilingual Pupils' Creative Writing (pp. 97- 113). At: *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics* (vol 3). London: Versita.
- Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 16 (3), 251-272.
- Goddard, Y. L. & Sendi, C. (2008). Effects of self-monitoring on the narrative and expository writing of four Fourth-Grade Students with Learning Disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 24(4), 408-433.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford.
- Graham, S. & Harris, K. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (p.p. 203-228). New York: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York: Guilford Press.

- Graham, S., Harris, K. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Griva, E., Tsakiridou, E. & Nihoritou, I. (2009). Study of FL composing process and writing strategies employed by young learners. In M. Nikolov (Ed.), *Early Learning of Modern Foreign Languages* (pp. 132-148). Bristol: Multilingual Matters.
- Κωσταρίδου Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Keith, N. & Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: Emotion, control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, 90, 677-691.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Journal of Special Education*, 41 (4), 234-253.
- Μαστροθανάσης, Κ., Γελαδάρη, Α., Γρίβα, Ε. (2010). Διαδικασίες και στρατηγικές συγγραφής κειμένων από μαθητές του δημοτικού σχολείου στην πρώτη γλώσσα (L1). *Επιστημονική επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 25-48.
- Μαστροθανάσης, Κ., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σπ., Ζουγανέλη, Α. (2015). *Παρεμβατικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της μεταγνώσης στο γραπτό λόγο. Οδηγός εκπαιδευτικού και διδακτικό υλικό*. Λιβαδειά: Βιβλ. Σύγχρονη Έκφραση.
- Mason, L. H. & Graham, S. (2008). Writing instruction for adolescents with learning disabilities: Programs of intervention research. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(2), 103-112.
- Ντάβου, Μπ. (2000). *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κλ., Δημάκου, Ι. & Καραντζή, Ι. (2007). *Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ'-Στ' δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning, *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Rogers, L. A. & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 879-906.
- Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1992). Validation of learning strategy interventions for students with learning disabilities: Results of a programmatic research effort. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Contemporary intervention research in*

learning disabilities: An international perspective (pp. 22–46). New York: Springer Verlag.

Tribble, Ch. (1997). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537.

Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές

Αγγελική Μπαστέα

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, MSc Λογοθεραπείας, Διδάκτωρ Ειδικής
Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

e-mail: angelabastea@yahoo.com

Περίληψη

Σύμφωνα με τα ευρήματα πολλών ερευνών αλλά και από τα πορίσματα της διερεύνησης των εγκεφαλικών διεργασιών με την Λειτουργική Απεικόνιση Μαγνητικού Συντονισμού (fMRI), διαπιστώθηκε ότι η πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει θετικά αποτελέσματα στους δυσλεκτικούς μαθητές γιατί χρησιμοποιεί, ταυτόχρονα, περισσότερες από μία αισθητηριακές οδούς, όπως ακουστική, οπτική και κιναισθητική, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο, πολλαπλές περιοχές του εγκεφάλου με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η δημιουργία πολυαισθητηριακής διδακτικής μεθόδου στην ελληνική γλώσσα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των δυσλεκτικών μαθητών. Αναλυτικότερα, η μέθοδος στηρίζεται και αξιοποιεί τις βασικές αρχές των ξένων πολυαισθητηριακών μεθόδων προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις επιταγές της ελληνικής γλώσσας.

Λέξεις-Κλειδιά: πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας, δυσλεξία, ελληνική γλώσσα

Abstract

Findings from many psycholinguistic surveys as well as brain fMRI (functional Magnetic Resonance Imaging) findings suggest that multisensory teaching has a positive effect on dyslexic students. In particular, multisensory teaching uses at the

same time more than one sensory pathways such as acoustic, visual and kinesthetic, thus connecting multiple areas of the brain to the subject taught.

The purpose of this research is to create a multisensory teaching method which will be adapted to the Greek language to address the learning difficulties of Greek dyslexic students. In more detail, this teaching method is based on and makes use of the basic principles of multi-sensory concepts primarily aiming at addressing the learning difficulties that dyslexic students face in reading and writing.

Keywords: multisensory teaching method, dyslexia, Greek language

1. Εισαγωγή

Η δυσλεξία συγκαταλέγεται, σύμφωνα με το DSM-5 (APA,2013) και το ICD-10 (WHO,1992), στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και εμφανίζεται με σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και γενικότερα στο χειρισμό του γραπτού λόγου, σε επίπεδο έκφρασης και κατανόησης, παρά τη φυσιολογική νοημοσύνη του παιδιού, την απουσία αισθητηριακών και σοβαρών ψυχιατρικών διαταραχών, καθώς και την επαρκή παρουσία εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών.

Η δυσλεξία δεν μπορεί να διαγνωσθεί πριν την έναρξη εκμάθησης του αλφαριθμητικού συστήματος και της αναγνώρισης της αντιστοιχίας φωνήματος – γραφήματος, η οποία στα περισσότερα παιδιά επιτυγχάνεται, κατά τη φοίτηση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Υπάρχει, όμως, η δυνατότητα πρόωρης ανίχνευσης της δυσλεξίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, από πρόωρα συμπτώματα, όπως είναι οι φωνολογικές διαταραχές ή το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα ή η ταυτόχρονη παρουσία φωνολογικών διαταραχών και ελλείμματος στη φωνολογική ενημερότητα (Gillon, 2004).

Κατά την φοίτηση του δυσλεκτικού παιδιού στο δημοτικό σχολείο, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις του εμφανίζονται, ποιοτικά και ποσοτικά, κάτω από τις αναμενόμενες για τη χρονολογική και νοητική του ηλικία (Παπαδάτος, 2010. Πολυχρονοπούλου,1998). Οι συνηθισμένες διδακτικοί μέθοδοι δεν μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων του δυσλεκτικού παιδιού. Αντίθετα, οι πολυαισθητηριακοί μέθοδοι διδασκαλίας, συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, καθώς εμπλέκουν στην μαθησιακή διαδικασία πολλές, ταυτόχρονα, αισθήσεις. Σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών, οι οποίες διεξήχθησαν με τη χρήση της Λειτουργικής Απεικόνισης Μαγνητικού Συντονισμού(fMRI),η πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει την δυνατότητα να ενεργοποιεί τις κροταφο- βρεγματικές περιοχές, του εγκεφάλου των δυσλεκτικών ατόμων, οι οποίες υπολειτουργούν κατά την διαδικασία της ανάγνωσης, σε αντίθεση με τα φυσιολογικά άτομα (James, & Engelhardt, 2012; Longcamp, Hlushchuk, & Hari, 2011)

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει εξελιχθεί βιολογικά, κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να λειτουργεί σε φυσικά περιβάλλοντα, από τα οποία δέχεται πολλαπλά ερεθίσματα που εισρέουν προς αυτόν, μέσω πολλών και διαφορετικών αισθητηριακών οδών. Τα ερευνητικά ευρήματα συνηγορούν, ώστε να τεθεί ο ισχυρισμός ότι η μάθηση σε οποιαδήποτε στάδιο επεξεργασίας περιλαμβάνει πολυαισθητηριακές διαδικασίες (Driver, & Noesselt, 2008 ; Ghazanfar, & Schroeder, 2006).

Το Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού και Ανθρώπινης Ανάπτυξης των ΗΠΑ (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) αναφέρει ότι η χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να διδάξουμε στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες την αναγνωστική δεξιότητα και υποστηρίζει ότι οι μαθητές είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν, κατά τη μάθηση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, όσο το δυνατόν, περισσότερες αισθήσεις (Gardner, 1999; Kolb, Rubin, & McIntyre, 1979).

Η Πολυαισθητηριακή Διδακτική Μέθοδος στηρίζεται στην αλληλεπίδραση των νευρωνικών δικτύων των αισθήσεων, που συνδέονται με τις λειτουργίες του λόγου και συνδυάζει δραστηριότητες οπτικών, ακουστικών και απτικών – κιναισθητικών ερεθισμάτων, χρησιμοποιώντας τις αισθητηριακές οδούς ενεργοποίησης των λειτουργιών του εγκεφάλου, οι οποίες συνδέονται με την παραγωγή, τη χρήση και την έκφραση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Η πολυαισθητηριακή μέθοδος βελτιώνει, επίσης, την μνημονική ικανότητα των δυσλεκτικών μαθητών με ασκήσεις, οι οποίες επαναλαμβάνονται, καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης (Bara, Fredembach, & Gentaz, 2010; Ernst, & Bulthoff, 2004; Fredembach, de Boisferon, & Gentaz, 2009; Hillairet de Boisferon, et al., 2007; Minogue, & Jones, 2006; Orton, 1925, 1929, 1933; Reid, 1998, 2003).

2. Οι κυριότερες πολυαισθητηριακές μέθοδοι στην αγγλική γλώσσα

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της διδασκαλίας έχει τις ρίζες της στη θεωρία του Orton, (1929, 1933) και αποτελεί βασική παράμετρο στη μάθηση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες –Δυσλεξία. Ο Orton (1925) πρώτος υπέθεσε ότι τα δυσλεκτικά παιδιά δεν έχουν καταφέρει να δημιουργήσουν την κατάλληλη εγκεφαλική οργάνωση, ώστε να συνδέσουν τις οπτικές λέξεις με τις προφορικές μορφές τους και εισήγαγε τη διδασκαλία της ανάγνωσης με δραστηριότητες που ενεργοποιούν τόσο τη δεξιά, όσο και την αριστερή λειτουργία του εγκεφάλου, μέσω της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας. Τα ερεθίσματα της αφής, της ακοής και της όρασης βοηθούν στην ενεργή συμμετοχή του παιδιού, κατά τη μαθησιακή διαδικασία. και στην αποτελεσματικότερη πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών. Τα ελλείμματα στη μνήμη, στην αυτοματοποίηση, στη συγκέντρωση, στην οπτική και ακουστική διάκριση καθώς και στην κιναισθητική αντίληψη οδηγούν σε μαθησιακά κενά και θα πρέπει να

αντιμετωπιστούν έγκαιρα. Η εφαρμογή της πολυαισθητηριακή διδασκαλίας επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν ταυτόχρονα αυτό που βλέπουν, αυτό ακούνε και αυτό που αισθάνονται. Ο ρόλος των αισθήσεων γίνεται κυρίαρχος στη διαδικασία μάθησης (Gillingham, & Stillman, 1997; Oakland et al., 1998).

Η μέθοδος Orton-Gillingham αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} (1925- 1948) αιώνα από τον Αμερικανό νευρολόγο –ψυχίατρο και παθολόγο Samuel Orton και την εκπαιδευτικό και ψυχολόγο Anna Gillingham (1878–1963). Ο Orton και η Gillingham ανέπτυξαν μια μοναδική μέθοδο για να βελτιώσουν σημαντικά τις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας των παιδιών και των ενηλίκων με δυσλεξία. Η μέθοδος Orton-Gillingham είναι σε χρήση από το 1930 μέχρι σήμερα και στηρίζεται στην συστηματική εξάσκηση, μέσω πολυαισθητηριακής διασύνδεσης του σχήματος του γράμματος –συμβόλου με το φώνημα –ήχο του. Πρόκειται για μια εξατομικευμένη μέθοδο, η οποία αποτελεί πυξίδα για τις νεότερες πολυαισθητηριακές μεθόδους (Sheffield, 1991). Η εκπαιδευτική προσέγγιση του Orton αναπτύχθηκε σε ένα πρόγραμμα σπουδών από τις Gillingham και Stillman και περιγράφηκε για πρώτη φορά στο εγχειρίδιο «Ενισχυτική Εκπαίδευση για τα παιδιά με ειδικές διαταραχή στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, και το γράψιμο» (1960). Με την όγδοη έκδοση του (Gillingham & Stillman, 1997) το εγχειρίδιο παραμένει η ραχοκοκαλιά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Orton-Gillingham (OG) και αυτών που προέρχονται από αυτό.

Μια προέκταση της πολυαισθητηριακή προσέγγισης Orton-Gillingham είναι η μέθοδος Alphabetic Phonics, η οποία εισάγει στην πολυαισθητηριακή μέθοδο τις διδακτικές αρχές των Bruner, Piaget Fernald Montessori, Carrol, Bloom κ.ά (Bender,1975; Cox,1984,1985; Kline 1977; Orton ,1937). Δημιουργήθηκε από την Aylett Cox στο Ντάλας του Τέξας την δεκαετία του 1980, στο Εργαστήριο Γλώσσας του Νοσοκομείου Scottish Rite και αναπτύχθηκε, αρχικά, ως μέθοδος αποκατάστασης για δυσλεκτικούς μαθητές (Waites & Cox 1969).

Η μέθοδος Alphabetic Phonics, όμως, αποδείχθηκε αποτελεσματική, τόσο για μικρές ομάδες δυσλεκτικών παιδιών, όσο και για παιδιά μέσα στην κανονική τάξη, σε προληπτική βάση, για την πρόληψη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Η μέθοδος στοχεύει στην ανάπτυξη του αυτοματισμού, κάνοντας χρήση ειδικών καρτελών (flash card) και στην υπερμάθηση μέσα από την επαναλαμβανόμενη και συστηματική εξάσκηση στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, μέχρι να επιτευχθεί κατάκτηση του προγραμματισμένου στόχου σε επίπεδο 95% (Cox, 1985).

Ένα από τα πολλά δομημένα προγράμματα, το οποίο βασίζεται σε πολυαισθητηριακές τεχνικές και χρησιμοποιείται ευρέως στις αγγλόφωνες χώρες για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της ορθογραφίας είναι το Alpha-to-Omega. Είναι ένα πολύ λεπτομερές γλωσσικό πρόγραμμα, το οποίο χωρίζεται σε τρία στάδια. Αρχίζει από τις βασικές αλφαβητικές δεξιότητες και συνεχίζει με τη συνένωση σύμφωνων –φωνηέντων. Κάθε στάδιο τελειώνει με σχετική αξιολόγηση (Hornsby & Shear,1975,1980 ; Hornsby, Shear, & Pool,1999).

Το Bangor Dyslexia Teaching System είναι επίσης, ένα δομημένο διδακτικό πρόγραμμα διαδοχικών βημάτων, το οποίο έχει σχεδιαστεί, ειδικά, τόσο για εκπαιδευτικούς, όσο και για λογοθεραπευτές. Χωρίζεται δε σε δυο ενότητες. Η μια ενότητα απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας και η άλλη σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ορισμένες από τις αρχές, στις οποίες εστιάζει το πρόγραμμα για παιδιά σχολικής ηλικίας, περιλαμβάνουν: τη διδασκαλία των βασικών ήχων των γραμμάτων και της δομής των λέξεων. Επίσης, τη διδασκαλία των μακρών φωνηέντων, των συνηθέστερων σχημάτων των λέξεων, των ανώμαλων λέξεων. Η μέθοδος διδάσκει, ακόμη, τις αλφαβητικές δεξιότητες και δεξιότητες λεξικού, τους γραμματικούς κανόνες και τα άφωνα γράμματα της αγγλικής γλώσσας (Miles, 1989).

Η Μέθοδος Hickey (1977) αποτελεί, επίσης, μια πολυαισθητηριακή διδακτική μέθοδος για την εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Δημιουργός της μεθόδου είναι η Kathleen Hickey, η οποία αναχώρησε από το Ηνωμένο Βασίλειο, στη δεκαετία του 1930, για τις ΗΠΑ, για να μελετήσει τις πολυαισθητηριακές μεθόδους Orton – Gillingham. Η Μέθοδος Hickey είναι, κυρίως, μια φωνητική μέθοδος, η οποία συνδυάζει όμως και την εκμάθηση των λέξεων υψηλής συχνότητας. Οι μαθητές διδάσκονται πολυαισθητηριακές στρατηγικές για την απομνημόνευση της ορθογραφίας των λέξεων υψηλής συχνότητας. Κατά τη διάρκεια του διαρθρωμένου μέρους του μαθήματος, οι μαθητές δεν διαβάζουν κάτι που δεν έχουν προηγουμένως διδαχθεί συστηματικά. Η μέθοδος είναι δομημένη για κάθε ηλικιακή ομάδα, από νήπια μέχρι ενήλικες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες μαθητών. Η παρέμβαση αρχικά γίνεται από το δάσκαλο σε εντατικό ρυθμό, αλλά σταδιακά οι μαθητές ενθαρρύνονται να γίνουν πιο ανεξάρτητοι και να αρχίσουν να διαβάζουν και να γράφουν σωστά σύμφωνα με τις βασικές γραμματικές και συντακτικές αρχές που διδάχθηκαν. Η μέθοδος διδάσκει στους μαθητές πώς να αναλύουν τη γλώσσα και να δημιουργούν ομαλές λέξεις συνδέοντας ήχο και γράμμα. με τη χρήση καρτελών, ως εποπτικού υλικού Η υπερμάθηση, επίσης, είναι ένα στοιχείο ενσωματωμένο στο πρόγραμμα και μία ποικιλία διδακτικών τεχνικών χρησιμοποιούνται, κατά τη διάρκεια κάθε μαθήματος. Χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ότι η άμεση διδασκαλία είναι ενσωματωμένη σε περιόδους ανεξάρτητης μάθησης, σε κάθε συνεδρία (Reid, 1998, 2003).

3. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν δημιουργία πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, η οποία θα ενσωμάτωνε τα βασικά χαρακτηριστικά των πολυαισθητηριακών μεθόδων της αγγλικής γλώσσας προσαρμοσμένα κατάλληλα στη δομή της ελληνικής γλώσσας. Στη συνέχεια η έρευνα αποσκοπούσε στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της χορήγησης της πολυαισθητηριακής μεθόδου σε δυσλεκτικούς μαθητές δημοτικού.

Η κατασκευή της μεθόδου έλαβε υπόψη τις προϋπάρχουσες πολυαισθητηριακές μεθόδους στην αγγλική γλώσσα, όπως: την Gillingham, & Stillman, (1956, 1997) τη

Hickey, (1977) το Bangor Teaching System (Miles,1989), την Alphabet Phonics (Cox, 1967-1984), την Alfa to Omega (Hornsby, and Shear, 1980) και άλλες.

Πριν χρησιμοποιηθεί η μέθοδος στην έρευνα χορηγήθηκε πιλοτικά σε ομάδα 10 δυσλεκτικών μαθητών, ώστε να διαπιστωθεί η λειτουργικότητα της και να τροποποιηθούν επιμέρους πλευρές της εφαρμογής της. Κρίθηκε δε, ότι η μέθοδος ήταν λειτουργική και ενεργοποιούσε αποτελεσματικά τη συμμετοχή των μαθητών.

Αναλυτικότερα, η μέθοδος εφαρμόστηκε εξατομικευμένα, για διάστημα τριών μηνών, (6 μονώρες συνεδρίες την εβδομάδα) σε 24 δυσλεκτικούς μαθητές δημοτικού σχολείου, που φοιτούσαν στην Γ', Δ' και Ε' τάξη και αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα. Ως ομάδα έλεγχου επιλέχθηκαν, 24 δυσλεκτικά παιδιά, με αντίστοιχο δείκτη νοημοσύνης, αντίστοιχη ηλικία, αντίστοιχη φωνολογική και αναγνωστική ικανότητα, αντίστοιχο φύλο και αντίστοιχες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, με την πειραματική ομάδα. Η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε αποκλειστικά το πρόγραμμα του σχολείου.

Στους μαθητές χορηγήθηκαν οι κλίμακες Νοημοσύνης Wechsler για Παιδιά (ελληνικό WISC-III) δοκιμασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης, διαγνωστικό εργαλείο ανίχνευσης δυσλεξίας Bangor Dyslexia Test (Miles, 1983) και η Δοκιμασία Ανίχνευσης Δυσλεξίας, (Dyslexia screening test –Junior, Fawcett & Nicolson, 2004).

Η βελτίωση των δεξιοτήτων στον γραπτό λόγο, των μαθητών και των δυο ομάδων (πειραματική και ομάδα ελέγχου N=48), αξιολογήθηκε με διαγνωστικά εργαλεία, πριν και μετά την πάροδο τριών μηνών, που διήρκεσε η παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.. Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα αξιολογήθηκε, επιπλέον και κατά μήνα, στην ανάγνωση άγνωστου κειμένου και στην ορθογραφία λέξεων και ψευδολέξεων. Το δείγμα μας επιλέχθηκε από μαθητές, οι οποίοι είχαν διάγνωση δυσλεξίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ του Ν. Αττικής.

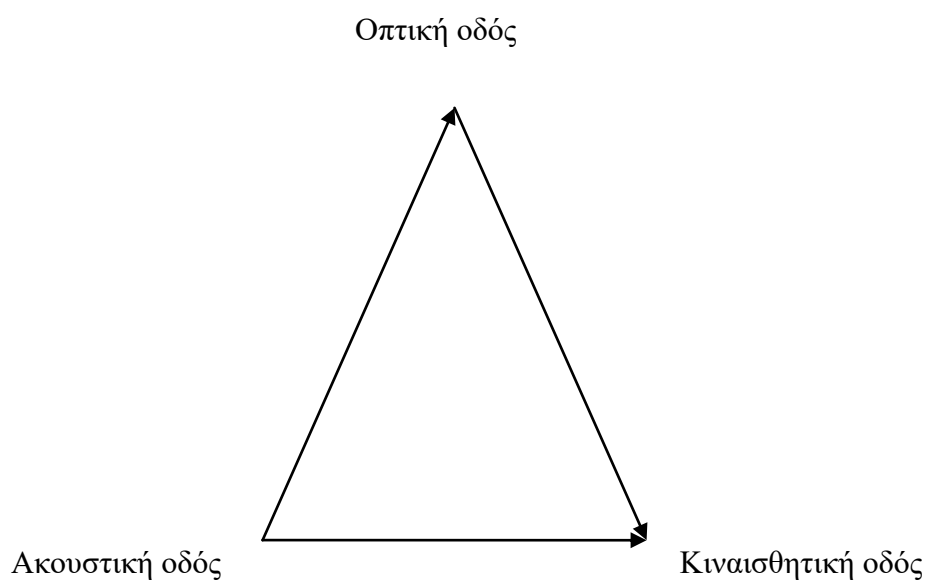
Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, σχετικά με την αξιολόγηση της πολυαισθητηριακής μεθόδου στην ελληνική γλώσσα, περιέχονται στα Πρακτικά του 4^{ου} Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, σε άλλο άρθρο.

4. Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Διδακτικής Μεθόδου στην ελληνική γλώσσα

Η Πολυαισθητηριακή Διδακτική Μέθοδος στην ελληνική γλώσσα ακολουθεί τις βασικές αρχές της μάθησης, μέσω του συνδυασμού των αισθήσεων και συγκεκριμένα, της όρασης, της ακοής, της αφής επιπολής και εκ βαθέως καθώς και της κιναισθησίας. Οι ανωτέρω αισθητηριακές οδοί χρησιμοποιούν τις κεντρομόλους και φυγόκεντρους οδούς του κεντρικού συστήματος, που καταλήγουν στον εγκέφαλο. Η στενή συσχέτιση των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων ενεργοποιούν τις εγκεφαλικές λειτουργίες και σχηματίζουν το λεγόμενο κατά Orton (1929, 1937, 1966) <<Γλωσσικό Τρίγωνο>> (σχήμα1). Κάθε φωνολογική αντιστοίχιση διδάσκεται μέσω συνδέσεων και συσχετίσεων μεταξύ Οπτικών,

Ακουστικών και Κινησθητικών καταγραφών του εγκεφάλου (Orton, 1928, 1937, 1966 ; Gillingham, & Stillman, 1960 ; Hickey ,2001; Reid,1998; [Ritchey](#) & [Goeke](#), 2006; Miles,1989; Henry, 2003; Willis, 2007; Neuman, 2011)

Το Γλωσσικό Τρίγωνο



Σχήμα: 1

Η διδακτική μέθοδος είναι δομημένη σε καθορισμένα διδακτικά επίπεδα και διεξάγεται με συστηματική και επαναληπτική χορήγηση των διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων. Η διδασκαλία αρχίζει με τους βασικούς κανόνες ανάγνωσης και ορθογραφίας, οι οποίοι διδάσκονται επαγωγικά, χωρίς την αναφορά σε γραμματικούς κανόνες, με βασικό στόχο την κατανόηση της γραπτής γλώσσας σε επαρκές επίπεδο, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει τη δυνατότητα αυτόματης χρήσης αυτών των κανόνων. Η διδασκαλία και η εξάσκηση στους κανόνες του γραπτού λόγου, γίνεται σταδιακά. Η ύλη, δηλαδή, διδάσκεται από το μερικό στο ολικό (bottom up) με διαδικασίες βήμα προς βήμα, έτσι ώστε ο μαθητής να αναπτύξει σταδιακά μεν τις απαραίτητες δεξιότητες, αλλά επιβεβαιωμένα

Η μέθοδος εφαρμόζει εξατομικευμένη διδασκαλία και κάνει προσεκτική και συνεχή αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών του κάθε μαθητή. Ως πολυαισθητηριακή μέθοδος χρησιμοποιεί την άμεση διδασκαλία. Η επαγωγική διδασκαλία κάθε έννοιας δεν λαμβάνεται ως δεδομένη, αλλά αντιθέτως όλες οι έννοιες διδάσκονται αναλυτικά με συνεχή αλληλεπίδραση μαθητή-παιδαγωγού. Η διαδικασία μάθησης στηρίζεται στην επανάληψη και αξιολόγηση της προηγούμενης γνώσης, ταυτόχρονα, με τη διδασκαλία της νέας γνώσης και έχει ως στόχο να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει ότι υπάρχει λογική διασύνδεση πίσω από τους κανόνες της γλώσσας που μιλά και γράφει.

Η μέθοδος στοχεύει στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, δηλαδή στη συνειδητή διάκριση και ανάλυση του προφορικού λόγου στα επιμέρους στοιχεία του. Η φωνολογική επίγνωση είναι μια ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στοιχεία στα αδιαφανή στοιχεία της και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι τα φωνήματα. Η φωνολογική επίγνωση, όμως, δεν είναι μόνο η διάκριση των φωνημάτων μέσα στη λέξη αλλά και η αντίληψη της αλληλουχίας και των σχέσεων μεταξύ τους. Η μέθοδος χρησιμοποιεί την αναλυτική φωνολογία, κατά την οποία ένας μαθητής μαθαίνει πώς να «σπάζει» τις λέξεις στους ήχους και στα αντίστοιχα γράμματα, από τα οποία αποτελούνται και τη συνθετική φωνολογία, κατά την οποία ο μαθητής δημιουργεί λέξεις από μεμονωμένα φωνήματα.

Οι δραστηριότητες της μεθόδου, επιπλέον, στοχεύουν στην αυτοματοποίηση των δεξιοτήτων γραφοφωνημικής αντιστοίχισης και όχι στην απλή εκμάθησή τους. Ειδικότερα, στοχεύουν στην ενεργοποίηση της άδηλης μάθησης, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την απόκτηση άρρηκτης γνώσης περίπλοκων ερεθισμάτων. Για το λόγο αυτό γίνεται συστηματική και μεθοδική χρήση της «Ρουτίνας Ερεθίσματος – Άμεσης Αντίδρασης» για την αυτοματοποίηση της ελλιπούς αισθητηριακής διασύνδεσης των φωνημάτων, με τα αντίστοιχα γραπτά σύμβολα της γλώσσας. Η μέθοδος, όμως, εισάγει και ένα νέο στοιχείο στην πολυαισθητηριακή διδασκαλία: τις μνημονικές τεχνικές για την ενίσχυση της ελλειμματικής μνημονικής λειτουργίας των δυσλεκτικών μαθητών. Οι μνημονικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη μέθοδο στηρίζονται σε ευρήματα της ψυχολογίας (Kandel, 2006), όπως οι μνημονικοί νόμοι του Jost (Alin, 1997).

Τέλος, η μέθοδος εφαρμόζει συνεχής διαγνωστική αξιολόγηση για άμεση ανατροφοδότηση του παιδιού με πρωτόκολλα αξιολόγησης, τα οποία ενημερώνουν άμεσα το παιδί για το μαθησιακό του επίπεδο. Ο μαθητής αξιολογείται σε κάθε άσκηση της μεθόδου με αντίστοιχο πρωτόκολλο αξιολόγησης. Αν κατά την αξιολόγηση ο μαθητής δεν επιτύχει, σε ποσοστό 95% στην κατάκτηση της νέας γνώσης, η διδακτική διαδικασία επαναλαμβάνεται.

Η βασική αρχή αυτής της μεθόδου είναι να αλλάξει την άποψη του μαθητή για τις λέξεις, ως εικόνες -ιδεογράμματα, τα οποία και πρέπει να θυμάται και να εξαλειφθεί η τάση να εικάζει, αντί να αντιλαμβάνεται πραγματικά τη λειτουργία της γλώσσας.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της μεθόδου, ο μαθητής πρέπει να εξασκείται στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, κατά το διάστημα της εφαρμογής της, αποκλειστικά με εξειδικευμένο / η παιδαγωγό. Αναφέρονται στη συνέχεια η δομή και οι βασικότερες κατευθύνσεις της μεθόδου.

4.1 Οι διδακτικοί στόχοι της μεθόδου

Η μέθοδος θέτει συγκεκριμένους στόχους για την ανάγνωση και για την γραπτή έκφραση, οι οποίοι στόχοι κατακτούνται σταδιακά και η κατάκτηση του αρχικού στόχου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μετάβαση στον επόμενο στόχο.

A. Ανάγνωση

1^{ος} στόχος: Ανάπτυξη της Φωνολογικής ενημερότητας (Phonological awareness): αφορά την ικανότητα επεξήγησης της φωνολογικής δομής των λέξεων και περιλαμβάνει προφορικές δραστηριότητες αναγνώρισης λέξεων μέσα σε προτάσεις, συλλαβών μέσα σε λέξεις, της αρχικής και της τελικής συλλαβής, διαχωρισμού και σύνθεσης των φωνημάτων των λέξεων.

2^{ος} στόχος: Ανάπτυξη της Φωνημικής ενημερότητα (Phonics):

αφορά την ικανότητα αντιστοίχισης φωνήματος – γραφήματος και στοχεύει στη χρήση της σχέσης φωνήματος – γραφήματος για την ανάγνωση και τη γραφή λέξεων

3^{ος} στόχος: Ανάπτυξη της Ευχέρειας κατά την ανάγνωση (Fluency):

αφορά την ταχύτητα της ανάγνωσης και συγκεκριμένα την ικανότητα γρήγορης ανάγνωσης, με ακρίβεια στην εκφορά των φωνημάτων και με κατάλληλη έκφραση-προσωδία. Αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ της αναγνώρισης των λέξεων και της κατανόησης. Η ευχέρεια ενεργοποιείται σταδιακά μέσω της συστηματικής και επαναλαμβανόμενης εξάσκησης με την «Ρουτίνα Ερεθίσματος – Άμεσης Αντίδρασης» που έχει στόχο την αυτόματη αναγνώριση των φωνημάτων και των γραμμάτων. Αναπτύσσεται δε μέσω της φωνολογικής ενημερότητας, της επακριβής αντιστοίχισης γραμμάτων και φωνημάτων, της ταχείας συνένωσης γραμμάτων-φωνημάτων και της καθοδηγούμενης φωναχτής ανάγνωσης

4^{ος} στόχος: Ανάπτυξη λεξιλογίου (Vocabulary): αφορά την συνειδητοποίηση της πολυσήμαντης έννοιας των λέξεων, καθώς και τον τρόπο που χρησιμοποιούνται, κατά περίσταση και μας βοηθούν στην επικοινωνία. Η διδασκαλία του λεξιλογίου αποσκοπεί στην κατανόηση της έννοιας των λέξεων που χρησιμοποιούμε στον προφορικό και στο γραπτό λόγο.

5^{ος} στόχος: Ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης του κειμένου (comprehension): αφορά την ικανότητα λήψης του νοήματος από το γραπτό λόγο και είναι ο ύψιστος στόχος της ανάγνωσης. Η διδασκαλία της κατανόησης αποσκοπεί στο να διδάξει ειδικές στρατηγικές κατανόησης, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης ενός κειμένου.

B. Γραπτή έκφραση

1^{ος} στόχος: Εξάσκηση στην αυτοματοποιημένη γραφή των γραμμάτων

Η αυτοματοποιημένη γραφή των γραμμάτων είναι κομβικός παράγοντας για το γραπτό λόγο. Συνδέεται άμεσα με την κιναισθησία, η οποία θεωρείται η ισχυρότερη και πιο αξιόπιστη μνημονική σύνδεση. Διευκολύνει δε το μαθητή να συγκεντρωθεί στην ορθογραφία των λέξεων και βοηθάει στην καλή εικόνα του γραπτού. Ο μαθητής εξασκείται στη σωστές κινήσεις γραφής των γραμμάτων μέσω πολυαισθητηριακών συνδέσεων (π.χ βλέπει την κίνηση, νιώθει με το δάχτυλό του την κίνηση σε επιφάνειες διαφορετικής υφής και ακούει οδηγίες κατεύθυνσης των γραμμάτων ή λέει ο ίδιος στον εαυτό του οδηγίες για την φορά των γραμμάτων)

2^{ος} στόχος : Εξάσκηση στην αυτοματοποιημένη γραφή των συλλαβών διαφόρων τύπων. Ο μαθητής εξασκείται με τη ρουτίνα ερεθισμάτων στην γρήγορη γραφή συλλαβών σε επίπεδο αυτοματισμού.

3^{ος} στόχος : Εξάσκηση στην αυτοματοποιημένη γραφή λέξεων

Ο μαθητής εξασκείται με τη ρουτίνα ερεθισμάτων στην γρήγορη γραφή

λέξεων σε επίπεδο αυτοματισμού

4^{ος} στόχος: Εξάσκηση στη συγγραφή προτάσεων

Ο μαθητής εξασκείται στη δόμηση προτάσεων από τις ήδη γνωστές λέξεις

5^{ος} στόχος : Εξάσκηση στη συγγραφή διαφόρων τύπων κειμένων

Με τη βοήθεια γραφικών οργανωτών ο μαθητής διδάσκεται τη διαδικασία της

συγγραφής διαφόρων τύπων κειμένων

4.2 Τα επίπεδα διδασκαλίας

A. Ανάγνωση

Η παρέμβαση ως προς την Διδασκαλία της Ανάγνωσης αποτελείται από πέντε επίπεδα που αντιστοιχούν στους πέντε προαναφερθέντες διδακτικούς στόχους. Τα επίπεδα είναι διατεταγμένα διαδοχικά και παρουσιάζουν αύξουσα δυσκολία. Κάθε επίπεδο είναι κατανομημένο σε συγκεκριμένες ενότητες και κάθε ενότητα αναλύεται σε περαιτέρω βήματα, τα οποία αξιολογούνται με κατάλληλα πρωτόκολλα αξιολόγησης. Ανάλογα με το βαθμό κατάκτησης της γνώσης, η οποία διαπιστώνεται με το πρωτόκολλο αξιολόγησης, ο μαθητής προάγεται στο επόμενο επίπεδο, μόνο εφ' όσον έχει επιτύχει 95 % στην βαθμολογία. Σε αντίθετη περίπτωση παραμένει στο ίδιο

επίπεδο διδασκαλίας ή υποβιβάζεται σε χαμηλότερο, μέχρι να κατακτήσει το διδακτικό στόχο.

Η κατάκτηση των διδακτικών στόχων κάθε επίπεδου διδασκαλίας είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές.. Μπορούμε όμως να προσαρμόσουμε ανάλογα το χρόνο διδασκαλίας των επίπεδων,στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Α΄ επίπεδο διδασκαλίας :

Ασκήσεις Φωνολογικής ενημερότητας

1. Αναγνώριση και παραγωγή λέξεων που ομοιοκαταληκτούν
2. Παραγωγή και επανάληψη προτάσεων με παρήχηση (επανάληψη ενός φωνήματος ή μιας ομάδας φωνημάτων (από σύμφωνα ή φωνήεντα) σε γειτονικές συλλαβές ή λέξεις
3. Διαχωρισμός προτάσεων σε λέξεις
4. Διαχωρισμός λέξεων σε συλλαβές και συνένωση συλλαβών για τη δημιουργία λέξεων
5. Εντοπισμός αρχικής, μεσαίας και τελικής συλλαβής.
6. Εντοπισμός αρχικού και τελικού φωνήματος στις λέξεις.
7. Απομάκρυνση ή αντικατάσταση αρχικού και τελικού φωνήματος στις λέξεις.
8. Αντικατάσταση αρχικού φωνήματος μιας λέξης με άλλο φώνημα.
9. Διαχωρισμός των φωνημάτων μιας λέξης.
10. Ανασύνθεση λέξης από τα επιμέρους φωνήματά της.
11. Διαχωρισμός των φωνημάτων των λέξεων και ανάμειξή τους, ταυτόχρονα.
12. Χειρισμός των φωνημάτων στις λέξεις (ανάμειξη, διαχωρισμός και απαλοιφή φωνημάτων σε λέξεις)

Όλες οι ανωτέρω ασκήσεις γίνονται προφορικά.

Β΄ επίπεδο διδασκαλίας :

Ασκήσεις Φωνημικής ενημερότητας

1. Αναγνώριση των γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας και αντιστοίχιση

φωνήματος – γραφήματος

- ο Πολυαισθητηριακή αναγνώριση των φωνημάτων των 24 γραμμάτων (μικρών και κεφαλαίων) της ελληνικής γλώσσας, σε επίπεδο αυτοματισμού.
- ο Πολυαισθητηριακή αντιστοίχιση φωνήματος- γραφήματος και γραφήματος – φωνήματος των 24 γραμμάτων (μικρών και κεφαλαίων) της ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο αυτοματισμού.
- ο Πολυαισθητηριακή αναγνώριση όλων ανεξαιρέτως των φθόγγων της ελληνικής γλώσσας και των αντίστοιχων γραπτών συμβόλων τους καθώς και αντιστοίχιση φωνήματος- γραφήματος και γραφήματος – φωνήματος σε επίπεδο αυτοματισμού.
- ο Πολυαισθητηριακή αναγνώριση και αντιστοίχιση των αραβικών αριθμών και των κυριότερων μαθηματικών συμβόλων .

2. Χειρισμός των δομικών στοιχείων της λέξης

- ο Εντοπισμός φωνημάτων σε λέξεις και αντιστοίχιση με τα ανάλογα γράμματα
- ο Συνένωση των φωνημάτων – γραμμάτων για τη δημιουργία λέξεων
- ο Συνένωση και διαχωρισμός συλλαβών για τη δημιουργία λέξεων

3. Κατανόηση μορφολογίας των λέξεων

- ο Σύνθεση και ανάλυση σύνθετων λέξεων
- ο Εντοπισμός της ρίζας των λέξεων, των προσφυμάτων και των καταλήξεων

Γ' επίπεδο διδασκαλίας :	Ασκήσεις αναγνωστικής ευχέρειας

1. Αντιστοίχιση φωνήματος – γραφήματος και μορφημάτων λέξεων σε επίπεδο αυτοματισμού

- ο Γρήγορη ανάγνωση γραμμάτων ως προς το φώνημα (πχ /α/) (αξιολόγηση με χρονομέτρηση της επίδοσης)
- ο Γρήγορη ανάγνωση γραμμάτων ως προς το όνομα (πχ. άλφα) (με χρονομέτρηση)
- ο Ασκήσεις εκμάθησης της αλφαβήτου και κατανόησης της αλφαβητικής σειράς των γραμμάτων
- ο Γρήγορη ανάγνωση συλλαβών (με χρονομέτρηση) (εικόνα 1)
- ο Γρήγορη ανάγνωση τμημάτων λέξεων (με χρονομέτρηση)
- ο Γρήγορη ανάγνωση λέξεων (δισύλλαβων, τρισύλλαβων, πολυσύλλαβων) (με χρονομέτρηση)
- ο Γρήγορη ανάγνωση ψευδολέξεων (με χρονομέτρηση)
- ο Γρήγορη ανάγνωση ψευδολέξεων και λέξεων (ανάμεικτα) (με χρονομέτρηση της επίδοσης)
- ο Γρήγορη αναγνώριση των συχνόχρηστων λέξεων σε επίπεδο αυτοματισμού (με χρονομέτρηση της επίδοσης)
- ο Γρήγορη ανάγνωση συχνόχρηστων προτάσεων (με χρονομέτρηση της επίδοσης)
- ο Ανάγνωση προτάσεων με ρυθμό (προσωδία)
- ο Ανάγνωση κατατιμημένου κειμένου με ρυθμό (προσωδία)
- ο Ανάγνωση ολοκληρωμένου κειμένου με ρυθμό(προσωδία)

- Γρήγορη ανάγνωση ολοκληρωμένου κειμένου
- Γρήγορη ανάγνωση αραβικών αριθμών (με χρονομέτρηση της επιδοσης)
(μονοψήφιων, διψήφιων, τετραψήφιων κτλ)
- Γρήγορη ονομασία εικόνων (με χρονομέτρηση)

Δείγμα πίνακα γρήγορης ανάγνωσης συλλαβών του τύπου ΣΦ και ΦΣ

Φα	βα	βε	φε	βι	φο	βω	φυ	φε	βη	φη
ΦΗ	αφ	αβ	ΑΦ	αβ	Εφ	Ηβ	φυ	βυ	Φα	βα
Φε	βι	φο	βω	ΒΕ	ΦΗ	αφ	φη	βι	Βη	φυ
αβ	ΑΦ	αβ	Εφ	Ηβ	φυ	βυ	Βη	ΒΕ	βη	Ηβ

Εικόνα 1:

Δ΄	επίπεδο	διδασκαλίας	Ασκήσεις	Ανάπτυξης	λεξιλογίου

1. Αναγνώριση λέξεων σε: συνώνυμες, αντώνυμες, ομόηχες, ομόγραφες, λέξεις σε συντομογραφίες ,λέξεις με πάθη φωνημάτων (π.χ αφαίρεση, αποκοπή, έκθλιψη)
2. Αναγνώριση των μορφημάτων της λέξης δηλαδή της ρίζας, των προθημάτων, των επιθημάτων

3. Κατανόηση της έννοιας σύνθετων λέξεων, μέσω του εντοπισμού της ρίζας της λέξης και των προθέσεων

4. Ερμηνεία λέξεων και παραγωγή του νοήματος

5. Διαφορές και ομοιότητες μεταξύ της έννοιας διαφόρων λέξεων

6. Ερμηνεία λέξεων μέσα σε κείμενο από τα συμφραζόμενα.

7. Επιλογή κατάλληλων λέξεων για συμπλήρωση πρότασης

8. Χρήση λέξεων με μεγαλύτερο εκφραστικό εύρος που αντικαθιστούν κοινόχρηστες λέξεις

9. Αναγνώριση του νοήματος των λέξεων

10. Κατηγοριοποίηση λέξεων (επαγγέλματα , είδη ζώων, αποχρώσεις χρωμάτων , συναισθήματα κ.α)

11. Κατασκευή λεξικού

Ε' επίπεδο διδασκαλίας : **Ασκήσεις Κατανόησης**

1. Αναγνώρισης της δομής και του νοήματος μιας πρότασης

2. Αναγνώρισης της δομής ενός κειμένου

-Εντοπισμός των χαρακτήρων

-Η σειρά και η σύνθεση των γεγονότων

-Εντοπισμός του βασικού προβλήματος

-Η λύση

-Το θέμα

-Περίληψη του κειμένου

3. Διαχωρισμός της κεντρικής ιδέας από τις λεπτομέρειες

4. Νοηματική Ανάλυση του κειμένου

5. Εκμάθηση στρατηγικών κατανόησης

B. Γραπτή έκφραση

Η παρέμβαση, ως προς την ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης αποτελείται από τέσσερα επίπεδα διδασκαλίας, τα οποία αντιστοιχούν στους τέσσερις διδακτικούς στόχους. Τα επίπεδα διδασκαλίας είναι διατεταγμένα διαδοχικά και παρουσιάζουν αύξουσα δυσκολία.

Α' επίπεδο διδασκαλίας:	Ασκήσεις αυτοματοποιημένης γραφής

1. Ασκήσεις αυτοματοποιημένης γραφής γραμμάτων

α.) Πολυαισθητηριακής ασκήσεις γραφής γεωμετρικών σχημάτων (οριζόντιες και κάθετες γραμμές, κύκλοι, τετράγωνα κτλ)

β.) Ασκήσεις πολυαισθητηριακής καταγραφής των γραπτών συμβόλων της ελληνικής αλφαβήτου μέσω της «Ρουτίνας ερεθίσματος-Άμεσης αντίδρασης». Συγκεκριμένα έγιναν ασκήσεις αντιστοίχισης φωνήματος –γραφήματος, οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά σε τραχίες επιφάνειες, με κλειστά, με ανοιχτά μάτια, στην παλάμη του παιδιού από την παιδαγωγό.

γ.) Πολυαισθητηριακές ασκήσεις γραφής όλων των φθόγγων της ελληνικής αλφαβήτου με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα (π.χ Αα, Ε,ε Αι, αι,, Μπ, μπ, Ντ, ντ ,Ου ,ου γγ, γκ κτλ), μέσω της «Ρουτίνας ερεθίσματος –Άμεσης αντίδρασης»

δ.) Πολυαισθητηριακές ασκήσεις για την αντιμετώπιση της καθρεπτικής γραφής.

2. Ασκήσεις αυτοματοποιημένης γραφής συλλαβών

α.) Πολυαισθητηριακές ασκήσεις γραφής όλων των συλλαβών που παράγονται από τους συνδυασμούς των φθόγγων της ελληνικής γλώσσας

3. Ασκήσεις αυτοματοποιημένης γραφής των μορφημάτων των λέξεων

α.) Πολυαισθητηριακές ασκήσεις γραφής των μορφημάτων των λέξεων (ρίζα, θέμα, προσφύματα)

β.) Κατασκευή λεξικού με λίστες λέξεων ανά γραμματικό φαινόμενο (πχ. λέξεις σε -ίζω)

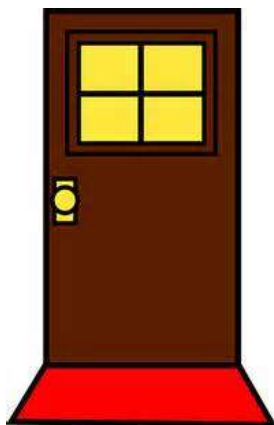
γ.) Κατασκευή προτάσεων με κοινό γραμματικό φαινόμενο με την μέθοδο των

μνημονικών τεχνικών (πχ. Αυτός ο ναύτης ο αυστηρός» «Ευτυχία μου, σου εύχομαι μια ευχή» «Σκουπίζω, καθαρίζω και όλο συγυρίζω»)

Β' επίπεδο διδασκαλίας: Ασκήσεις αυτοματοποιημένης γραφής λέξεων με τη χρήση εικόνων

1. Πολυαισθητηριακές ασκήσεις γραφής λέξεων αύξουσας δυσκολίας του τύπου α.) ΦΣΦ, και ΣΦΣ β.) ΣΦΣΦ δ.). ΣΣΦΦ και ΣΣΦΣΦ ε.) ΣΣΣΦΣΦ με τη χρήση εικόνων .

Καθώς το παιδί βλέπει την εικόνα, ο παιδαγωγός λέει τη λέξη που αντιπροσωπεύει η εικόνα, (πχ πόρτα) το παιδί ακούει τη λέξη και την επαναλαμβάνει λέγοντας ένα -ένα τα φωνήματα της λέξης (π.χ /π/ό/ρ/τ/α/). Για κάθε φώνημα που λέει το παιδί χτυπάει ταυτόχρονα τμηματικά, με το κυρίαρχο χέρι του, (σύμφωνα με την πλευρίωση του παιδιού, αυτό που χρησιμοποιεί για να γράψει) το άλλο χέρι του, από το βραχίονα μέχρι τον καρπό. Κάθε χτύπημα αντιστοιχεί σε ένα φώνημα. Στο τέλος επαναλαμβάνει όλη τη λέξη. Στην συνέχεια, γράφει τη λέξη με το δάκτυλό του και με τα μάτια κλειστά πάνω σε τραχύ χαρτόνι, λέγοντας ένα- ένα τα φωνήματά της και στη συνέχεια με ανοιχτά μάτια γράφει τα γράμματα της λέξης, κάτω από την πλαστικοποιημένη εικόνα στα αντίστοιχα τετραγωνίδια.



π ό ρ τ α

2. Ασκήσεις τονισμού: ασκήσεις ρυθμού για την κατανόηση της διακύμανσης της φωνής με τη χρήση καρτελών.

3. Πολυαισθητηριακές ασκήσεις γραφής σύνθετων και πολυσύλλαβων λέξεων

Γ' επίπεδο διδασκαλίας :

Ασκήσεις συγγραφής κειμένων

1. Ασκήσεις εύρεσης επικεφαλίδας κειμένου
2. Ασκήσεις εύρεσης παραγράφων και αντίστοιχων πλαγιότιτλων
3. Αντιγραφή κειμένων με χρονομέτρηση
4. Ασκήσεις σωστής χρήσης των σημείων στίξεως
5. Ασκήσεις γραφής προτάσεων με τη βοήθεια εικόνων
6. Ασκήσεις αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης με εικόνες και χωρίς εικόνες
7. Ασκήσεις γραφής κειμένου με τη βοήθεια εικόνων και γραφικών οργανωτών
8. Ασκήσεις αποκατάστασης αποδομημένου κειμένου με εικόνες και χωρίς εικόνες
9. Ασκήσεις επέκτασης κειμένου με τη βοήθεια ερωτήσεων
10. Ασκήσεις γραφής κειμένου με τη βοήθεια εικόνων και συγκεκριμένου λεξιλογίου
11. Ασκήσεις γραφής κειμένου με τη βοήθεια ερωτήσεων
12. Ασκήσεις περιγραφής προσώπου, χώρου, γεγονότος με τη βοήθεια ερωτήσεων
13. Ασκήσεις περίληψης κειμένου με τη βοήθεια ερωτήσεων
14. Ασκήσεις κατασκευής γραφικών οργανωτών για την συγγραφή κειμένου
15. Ασκήσεις εύρεσης κατάλληλων ερωτήσεων για την συγγραφή κειμένου
16. Ασκήσεις εύρεσης κατάλληλου λεξιλογίου πριν τη συγγραφή κειμένου
17. Ασκήσεις συγγραφής κειμένων ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο

Δ' επίπεδο διδασκαλίας:

Ασκήσεις γραφής σε σχέση με τα Μαθηματικά

1. Πολυαισθητηριακές ασκήσεις γραφής των αραβικών αριθμών και των βασικών μαθηματικών συμβόλων.

2. Ασκήσεις μετατροπής των αραβικών αριθμών σε λέξεις και το αντίστροφο, ασκήσεις μετατροπής των λεκτικών αριθμών σε αραβικούς αριθμούς

π.χ $113 = \text{εκατόν δέκα τρία}$

και $\text{χίλια διακόσια πέντε} = 1205$.

3. Ασκήσεις μετατροπής απόλυτων αριθμών σε τακτικούς αριθμούς δηλαδή $1 = \text{πρώτος, η, ο}$

$2 = \text{δεύτερος, η, ο κτλ}$

4.3 Βασικές Κατευθύνσεις της μεθόδου

Η μέθοδος που εφαρμόσαμε προβλέπει την αυτοματοποίηση της διαδικασίας αντιστοίχισης φωνήματος–γραφήματος, η οποία υπολειτουργεί στους δυσλεκτικούς μαθητές, κάνοντας χρήση καρτελών (εικόνα 1 και 2) ταχείας προβολής διπλής όψεως (γράμμα –εικόνα).

Δείγμα καρτέλας διπλής όψεως για γραφοφωνημική αντιστοίχιση

Α΄ όψη



Β΄ όψη

B

β

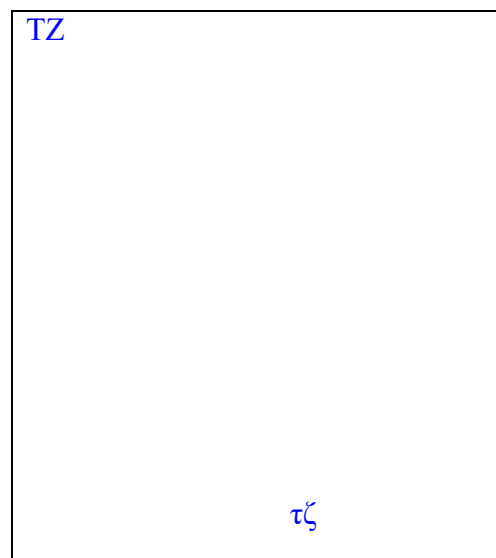
Εικόνα 1

Δείγμα καρτέλας διπλής όψεως για γραφοφωνημική αντιστοίχιση

Α΄όψη



Β΄όψη



Εικόνα 2

Η χρήση των καρτελών γίνεται σε συνδυασμό με τη «Ρουτίνα ερεθίσματος –άμεσης αντίδρασης». Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η «Ρουτίνα Ερεθίσματος –Άμεσης Αντίδρασης» στοχεύει, όχι μόνο στην σωστή απάντηση του παιδιού στη θέα των γραπτών συμβόλων αλλά και στη χρονικά άμεση απάντηση του παιδιού κι αυτό επιτυγχάνεται με τον καταμερισμό της άσκησης στο χρόνο. Η κατανομή αυτή μέσα στο χρόνο τού προς απομνημόνευση υλικού γίνεται σύμφωνα με τους νόμους του Jost (Alin, 1997). Συγκεκριμένα η παρουσίαση των καρτών ταχείας προβολής γίνεται κάθε 4 δευτερόλεπτα ανά κάρτα, με ενδιάμεσο διάλειμμα 6 δευτερολέπτων. Η «Ρουτίνα Ερεθίσματος – Άμεσης Αντίδρασης» αφορά έναν πίνακα (Εικόνα 3) που καθοδηγεί την μαθησιακή διαδικασία με σύντομες γραπτές οδηγίες, οι οποίες ορίζουν μεθοδικά τις ενέργειες του/της παιδαγωγού και του μαθητή.

Δείγμα από την « Ρουτίνα ερεθίσματος – Άμεσης αντίδρασης »

Τι κάνει ο δάσκαλος	Τι κάνει ο μαθητής
1. Ερεθίσμα <u>Οπτικό και ακουστικό</u> Δείχνει στο παιδί την κάρτα με το γράμμα πχ /Αα/ , και λέει τον ήχο – φώνημα του γράμματος.	Αντίδραση <u>Οπτική και ακουστική</u> Βλέπει το γράμμα, ακούει τον ήχο – φώνημα και λέει κι αυτός τον ήχο του γράμματος.

Εικόνα: 3

Η εφαρμογή της «Ρουτίνα Ερεθίσματος –Αντίδρασης» τηρείται, αυστηρά και απαρέγκλιτα., καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, και στις 6 συνεδρίες την εβδομάδα, επί τρεις μήνες Σε αυτή την επαναλαμβανόμενη μαθησιακή διαδικασία, υπάρχει συμμετοχή όλων των αισθήσεων του παιδιού. Η ενίσχυση της διασύνδεσης φωνημάτων - γραπτών συμβόλων γίνεται πολυαισθητηριακά, με ταυτόχρονη συνύπαρξη ερεθισμάτων. Αναλυτικότερα:

α) με οπτικά ερεθίσματα: καρτέλες ταχείας προβολής που παρουσιάζουν από την μια όψη τους τα γραπτά σύμβολα που κωδικοποιούν όλους τους φθόγγους της ελληνικής γλώσσας. και από την άλλη όψη τους αντίστοιχη εικόνα που το όνομά της

αρχίζει από το εικονιζόμενο γράμμα.. Το παιδί βλέπει στις καρτέλες, το σχήμα των γραμμάτων και το συνδέει οπτικά με τις αντίστοιχες εικόνες

β) με ακουστικά ερεθίσματα: το παιδί ακούει τον παιδαγωγό να λέει τα φωνήματα και τα ονόματα των γραμμάτων ή ακούει τον εαυτό του να τα λέει. και στη συνέχεια ονομάζει την εικόνα που βλέπει ή ακούει τον παιδαγωγό να την ονομάζει.

γ) με κιναισθητικά ερεθίσματα: 1.) ο/η παιδαγωγός γράφει γράμματα στην παλάμη ή στο σώμα του παιδιού, -χωρίς το παιδί να βλέπει- και ο/η παιδαγωγός του ζητά να πει ή να γράψει ποιο γράμμα αισθάνθηκε 2.) το παιδί γράφει τα γράμματα σε χαρτί με τα μάτια κλειστά ή κοιτώντας αλλού και λέει τον ήχο και το όνομα του γράμματος 3.) το παιδί μαντεύει ψηλαφίζοντας ποιο γράμμα ήταν αυτό που άγγιξε σχηματισμένο πάνω σε τραχύ υλικό, 4.) το παιδί αγγίζει τα γραπτά σύμβολα σε τρισδιάστατη μορφή (πχ πηλίνα γράμματα), τα ψηλαφίζει σε ανάγλυφες κατασκευές από διάφορα υλικά. με κλειστά μάτια, τα σχηματίζει με το δάκτυλό του σε άμμο ή ζάχαρη ή παρόμοια υλικά και λέει ταυτόχρονα τον ήχο και το όνομα του γράμματος.

Εν κατακλείδι, η πολυαισθητηριακή μέθοδος στην ελληνική γλώσσα αρχίζει με ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας, που αντιστοιχούν στο επίπεδο διδασκαλίας Α' και με ασκήσεις Φωνημικής ενημερότητας που αντιστοιχούν στο επίπεδο διδασκαλίας Β'. Τα δυο προαναφερθέντα επίπεδα διδάσκονται ταυτόχρονα, αλλά με κατανομή του διδακτικού χρόνου στην μαθησιακές ανάγκες κάθε παιδιού. Ακολουθούν τα επίπεδα διδασκαλίας Γ', Δ' και Ε' τα οποία διδάσκονται κατά αλληλουχία.

5. Συμπεράσματα

Η Πολυαισθητηριακή Διδακτική Μέθοδος στην ελληνική γλώσσα θεωρούμε ότι θα καλύψει ένα εκπαιδευτικό κενό στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και θα συνεισφέρει στην πληρέστερη παιδαγωγική παρέμβαση για τους δυσλεκτικούς μαθητές.

Ειδικότερα, η μέθοδος, λαμβάνοντας υπόψιν ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής και η δυσλειτουργία της σχετίζεται αιτιολογικά με τη δυσλεξία, επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας των δυσλεκτικών παιδιών. Ανάλογα ευρήματα αναφέρουν και οι Habib, (2000), Frost, (2001) και Torgessen και συνεργάτες (2001).

Επιπλέον, η μέθοδος λαμβάνοντας υπόψη την αδυναμία αυτοματοποίησης των δεξιοτήτων που συνδέονται με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, ενισχύει τα μνημονικά ελλείμματα των παιδιών με δυσλεξία, με τη συστηματική χρήση μνημονικών τεχνικών. Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσλεξίας θεωρείται το έλλειμμα στην μνήμη εργασίας και ειδικότερα το έλλειμμα στην

λεκτική μνήμη, που συνδέεται άμεσα με το φωνολογικό κύκλωμα (Jorm, 1983; Miles, 1993). Η λεκτική μνήμη έχει σχέση, κυρίως, με την ανάκληση των λεκτικών πληροφοριών, μια διαδικασία, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Οι πολυαισθητηριακοί μέθοδοι, λόγω του ότι κάνουν χρήση πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών εισόδου των πληροφοριών, ενισχύουν τη μνημονική αποθήκευση και την ανάκτηση των πληροφοριών ([Gabrieli, 2009](#)).

Επιπρόσθετα, η μέθοδος συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, μέσω της αναλυτικότητας επεξήγησης και επεξεργασίας της δομής της λέξης, της πρότασης και του κειμένου και καθιστά το δυσλεκτικό μαθητή, αυτόνομο χειριστή της γλώσσας και των εννοιών που εκπέμπονται από αυτήν. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην απόκτηση νέου λεξιλογίου αλλά και στην κατανόηση της γραμματικής, όσο και του συντακτικού, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου (Berko 1958 ; Vogel, 1974 ; Gathercole, & Baddeley 1989; Fawcett, & Nicolson, 1991; Wiig, et al., 1973; Ariel, 1992; Joanisse, et al., 2000; Egan, & Tainturier, 2011)

Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου στηρίζεται στον αυστηρά δομημένο συνδυασμό των προαναφερθέντων παραγόντων. Η αυστηρή δόμηση των δραστηριοτήτων και η άμεση αξιολόγηση της κάθε δραστηριότητας εξασφαλίζει τη δυνατότητα στο μαθητή, όχι μόνο να αναγνωρίζει, απλώς, ένα σύνολο γραπτών συμβόλων, αλλά και να κατανοεί τη λειτουργία τους (Gillingham, & Stillman 1956, 1960, 1997).

Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση

Μαγουλά, Ε. (2013). Εφαρμοσμένη γλωσσολογία: αξιοποίηση φωνητικών –φωνολογικών εννοιών στη διδασκαλία της γλώσσας. Τιμητικός Επιστημονικός Τόμος για καθ.Ν. Μήτση. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Μελέτης Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας.

Παπαδάτος, Γ. (2010). Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και έφηβων. Εκδόσεις, Gutenberg, Αθήνα.

Πολυχρονοπούλου, Σ.. (1989). Ο δυσλεκτικός έφηβος. ΥΠΕΠΘ – Ειδική Γραμματεία Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πόρποδας Κ. Δ. (2002). Η ανάγνωση, αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ., Παλαιοθόδωρος, Α. & Παναγιωτόπουλος, Π. (1998). *Διερεύνηση του ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργανώθηκε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, στη Ναύπακτο στις 13-15 Νοεμβρίου 1998 (Πρακτικά, σελ. 196-219, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 1999).

Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 7, 30-40.

Βιβλιογραφία ξενόγλωσση

Alin, L. H. (1997). "The memory laws of Jost." Göteborg Psychological Reports, , 27, No. *Allied Disciplines*, 41, 587-601.

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.

Ariel, A. (1992). Education of children and adolescents with learning disabilities. New York: Merrill.

Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Jessup, MD: National Institute for Literacy.

Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., O'Rourke, R., Beck, I., Carnine, D., & Simmons, D. (2001). Put reading first. *National Institute for Literacy, NICHD, US Department of Education*.

Bara F, Gentaz E, Colé P (2007). The visuo-haptic and haptic exploration increases the decoding level of children coming from low-socioeconomic status families. *Br J Dev Psychol* 25: 643–663.

Baumann, J. F., & Kameenui, E. J. (Eds.). (2004). *Vocabulary instruction: Research to practice*. Guilford Press.

Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177

Blachowicz, C., & Ogle, D. (2001). *Reading comprehension*. New York: Guilford.

Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading - spelling patterns. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 15(5), 663-687.

Boets, B., de Beeck, H. P. O., Vandermosten, M., Scott, S. K., Gillebert, C. R., Mantini, D., ... & Ghesquière, P. (2013). Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia. *Science*, 342(6163), 1251-1254.

Combley, M. (Ed.). (2000). *The Hickey Multisensory Language Course*. Whurr.

Critchley, M. (1975). Specific developmental dyslexia. *Foundations of language development*, 2.

Cox, A. R., (1967-1984). *Structures and Techniques~Multisensory Teaching of Basic Language Skills*. Cambridge, Mass.: Educators Publishing Service

Cox, A. R. (1977). *Bench Mark Measures*. Cambridge, Mass.: Educators Publishing

Service.

Cox, A. R. (1980). The Advanced Reading Deck. Cambridge, Mass.: Educators Publishing Service.

Chardon, S. C. (2005). Évaluation d'un entraînement à la lecture au cours préparatoire sollicitant les modalités visuelle, auditive et haptique. *Revue française de pédagogie*, 153(1), 93-107.

Dahl, K.L ,Scharer P.L. Lawson .(1999) Phonics instruction and student achievement in whole language first-grade classrooms. *Reading Research Quartely* 34,312-341

Donnell, W. (2007). The effects of multisensory vowel instruction during word study for third-grade students. The effects of multisensory vowel instruction during word study for third-grade students, 42(4), 468-471. doi: 10.1598/RRQ.42.4.2

Dooley, B. (1994). Multisensorially integrating reading and composition: Effects on achievement of remedial readers in middle school. Unpublished doctoral dissertation,. Denton: Texas Woman's University.

Driver, J. and Noesselt, T. (2008) Multisensory interplay reveals crossmodal influences on sensory-specific' brain regions, neuralresponses, and judgments. *Neuron* 57, 11–23

DSM-5 American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) . Washington D.C American Psychiatric Association

DSM-IV American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) . Washington D.C American Psychiatric Association

Edmark Reading Program. (1984). Redwood, WA: Edmark Corporation

Egan, J., & Tainturier, M. J. (2011). Inflectional spelling deficits in developmental dyslexia. *Cortex*, 47(10), 1179-1196

Ehri, L. C. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexics. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*, 163-189.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188.

Ernst M, & Bulthoff, H. (2004) Merging the senses into a robust percept. *Trends Cogn Sci* 8: 162–169. European Commission (2008a), eGovernment for the people: eParticipation, retrieved December 7, 2008 from http://ec.europa.eu/information_society/activities/egovernment/policy/eparticipation/index_en.htm

Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (1991). Vocabulary training for children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 24(6), 379-383.

Fredembach, B., de Boisferon, A. H., & Gentaz, E. (2009). Learning of arbitrary association between visual and auditory novel stimuli in adults: the “bond effect” of haptic exploration. *PloS one*, 4(3), e4844.

Foorman, B. R., Francis, D. J., Winikates, D., Mehta, P., Schatschneider, C., & Fletcher, J. M. (1997). Early interventions for children with reading disabilities. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 255-276.

Frost, J. (2001). Differences in reading development among Danish beginning-readers with high versus low phonemic awareness on entering grade one. *Reading and Writing*, 14(7-8), 615-642.

Gabrieli, J. D. (2009). Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. *science*, 325(5938), 280-283.

Gardner, H. *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster, 1999.

- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of memory and language*, 28(2), 200-213.
- Ghazanfar, A. and Schroeder, C.E. (2006) Is neocortex essentially multisensory? *Trends Cogn. Sci.* 10, 278–285
- Gillingham, A., and Stillman, B. (1956). Remedial Training for Children with Specific Disability in Reading, Spelling and Penmanship. 5th ed. Cambridge, Mass.: Educators Publishing
- Gillingham, A., and Stillman, B. (1960). Remedial Training for Children with Specific Disability in Reading, Spelling and Penmanship. Cambridge, MA., Educators Publishing
- Gillingham, A., & Stillman, B. W. (1997). The Gillingham manual: Remedial training for children with specific disability in reading, spelling, and penmanship. (8th ed.). Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Gillon G. T (2004). Phonological Awareness: From Research to Practice. New York, Guilford Press.
- Goswami, U. (1998). The role of analogies in the development of word recognition. *Word recognition in beginning literacy*, 41-63.
- Cunningham, P. M. (2008). *Systematic Sequential Phonics They Use, Grades 1-5: For Beginning Readers of All Ages*. Carson-Dellosa Publishing
- Guyer, B. P., & Sabatino, D. (1989). The effectiveness of a multisensory alphabetic phonetic approach with college students who are learning disabled. *Journal of learning disabilities*, 22(7), 430-434.

- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia. *Brain*, vol. 123, 2373-2399
- Henry, M. K. (2003) *Unlocking Literacy: Effective Decoding and Spelling Instruction*. Baltimore, MD, Brookes.
- Herrmann, J. A., Matyas, T., & Pratt, C. (2006). Reading Deficit in Specific Reading Disorder. *Dyslexia*, 12, 195-221.
- Hickey, K. (1977) *The Hickey Multisensory Language Course*. London: Kathleen Hickey.
- Hillairet de Boisferon, A., Bara, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2007). Préparation à la lecture des jeunes enfants: Effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture. *L'Année psychologique*, 107(04), 537-564.
- HO, C. S. H., LAM, E. Y. C., & AU, A. (2001). The effectiveness of multisensory training in improving reading and writing skills of Chinese dyslexic children. *Psychologia*, 44(4), 269-280.
- Hornsby, B. and Shear, F. (1980) *Alpha to Omega: The A-Z of Teaching Reading, Writing and Spelling*. London, Heinemann Educational.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in neuroscience and education*, 1(1), 32-42.
- Joanisse, M. F., Manis, F. R., Keating, P., & Seidenberg, M. S. (2000). Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology, and morphology. *Journal of*

experimental child psychology, 77(1), 30-60.

Jorm, A. F. (1983). Specific reading retardation and working memory: A review. *British Journal of Psychology*, 74, 311–342

Kandel E. (2006). In search of memory. The Emergence of a New Science of Mind. W. W. Norton & Company.

Kolb, D. A., Rubin, I. M., & McIntyre, J. M. (1979). Learning and problem solving. *Organization Psychology: An Experiential Approach*, 27-54.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2000). Fluency: A review of developmental and remedial practices(CIERA Rep. No. 2-008). Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement

Lehr, F., Osborn, J., & Hiebert, E. H. (2004). A focus on vocabulary. *Honolulu, HI: Pacific Regional Educational Laboratory*. Retrieved July, 7, 2009.

Litcher, J. H., & Roberge, L. P. (1979). First grade intervention for reading achievement of high risk children. *Annals of Dyslexia*, 29(1), 238-244.

Longcamp, M., Hlushchuk, Y., & Hari, R. (2011). What differs in visual recognition of handwritten vs. printed letters? An fMRI study. *Human brain mapping*, 32(8), 1250-1259.

Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of dyslexia*, 49(1), 283-306.

Miles, E. (1989) The Bangor Dyslexia Teaching System. London, Whurr

Miles, T. R. (1993). *Dyslexia: The Pattern of Difficulties*.

Minogue J, Jones G (2006) Haptics in education: exploring an untapped sensory modality. *Rev Educ Res* 76: 317–348.

Minskoff, E. (2005). *Teaching Reading to Struggling Learners*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

National Reading Panel (2000) Report of the National Reading Panel: Reports of the subgroups. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development Clearinghouse

Neuman, D. (2011). Information-Rich Environments: Single-Sense, Multisensory, and Interactive. In *Learning in Information-Rich Environments* (pp. 17-37). Springer US.

Oakland, T., Black, J. L., Stanford, G., Nussbaum, N. L., & Balise, R. R. (1998). An Evaluation of the Dyslexia Training Program A Multisensory Method for Promoting Reading in Students with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 140-147.

Orton J. L (1966)The Orton-Gillingham approach- Orton Dyslexia Society

Orton,, S.T. (1925). «Word-blindness» in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 582-615.

Orton, S.T. (1928) Specific reading disability–strephosymbolia. *J. Am.Med. Assoc.* 90, 1095–1099.

Orton, S. T. (1929). The" sight reading" method of teaching reading, as a source of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 20(2), 135.

- Orton, S. T. & Gillingham, A. (1933)"Special Disability in Writing,"Bulletin of the Neurological Institute of New York, 3:1-32.
- Orton, S.T (1937). Word-blindness in school children. Archives of Neurology and Psychiatry, 14, pag. 275-302.
- Orton, S. T. & Gillingham, A. (1933)"Special Disability in Writing,"Bulletin of the Neurological Institute of New York, 3:1-32
- Orton, S. (1937). Reading, writing, and speech problems in children. NewYork: Norton
- Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 29-53.
- Rasinski, T. (2013). Supportive Fluency Instruction: The Key to Reading Success.
- Reid, G. (1998). *Dyslexia. A practitioner's handbook*. Chichester: John Wiley& Son
- Atd.England requirements and authoritative recommendations, Report, Office of Special Education.
- Reid G. (2003). Δυσλεξία: Εγχειρίδιο για Ειδικούς. Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Γ. Παπαδάτος. Αθήνα, Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Ritchey, K. D., & Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham—based reading instruction a review of the literature. *The Journal of Special Education*, 40(3), 171-183
- Sheffield, B. (1996). Handwriting: A neglected cornerstone of literacy. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 21-35.
- Sheffield, B. B. (1991). The structured flexibility of Orton-Gillingham. *Annals of Dyslexia*, 41(1), 41-54.
- Simpson, S. B., Swanson, J. M., & Kunkel, K.(1992). The impact of an intensive multisensory reading program on a population of learning disabled delinquents. *Annals of Dyslexia*, 42(1), 54-66.

- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1993). The effects of multisensory structured language instruction on native language and foreign language aptitude skills of at-risk high school foreign language learners: A replication and follow-up study. *Annals of Dyslexia*, 43(1), 194-216
- Stahl, S. A. (1992). Saying the "p" word: Nine guidelines for exemplary phonics instruction. *The Reading Teacher*, 45(8), 618-625.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of experimental child psychology*, 38(2), 175-190.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Alexander, A. N. N. E. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. *Dyslexia, fluency, and the brain*, 333-355.
- Traub, N., & Bloom, F. (1992). Recipe for reading (3rd ed.). Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- van Ijzendoorn, M.H., & Bus, A.A. (1994). Meta-analytic confirmation of the nonword reading deficit in developmental dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 29, 267-275.
- Vickery, K. S., Reynolds, V. A., & Cochran, S. W. (1987). Multisensory teaching approach for reading, spelling, and handwriting, Orton-Gillingham based curriculum, in a public school setting. *Annals of Dyslexia*, 37(1), 189-200.
- Vogel, S. A. (1974). Syntactic abilities in normal and dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities*, 7(2), 103-109.
- Wechsler, D. (1991). Manual for the Wechsler intelligence scale for Children—Third edition (WISC-III). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Wiig, E. H., Semel, E. M., & Crouse, M. A. (1973). The use of English morphology by high-risk and learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*.
- Willis, J. (2007). The Gully in the "Brain Glitch" Theory. *Educational Leadership*, 64(5), 68-73. and learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*.
- Wilson, B. A. (1996). Wilson reading system. Millbury, MA: Wilson Language Training Corporation.
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.

Αξιολόγηση της Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές

Αγγελική Μπαστέα

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, MSc Λογοθεραπείας, Διδάκτωρ Ειδικής
Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
e-mail: angelabastea@yahoo.com

Περίληψη

Οι δυσλεκτικοί μαθητές αντιμετωπίζουν έντονες και επίμονες δυσκολίες στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, οι οποίες επικεντρώνονται σε όλες τις μορφές του γραπτού λόγου, ως αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων, ως κωδικοποίηση των φωνημάτων της γλώσσας σε γραπτά σύμβολα, ως κατανόηση του νοήματος των λέξεων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα πολλών ερευνών αλλά και από τις πρόσφατες απεικονιστικές έρευνες του εγκεφάλου, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει θετικά αποτελέσματα στους δυσλεκτικούς μαθητές γιατί χρησιμοποιεί περισσότερες από μία αισθητηριακές οδούς, όπως ακουστική, οπτική και κιναισθητική, ενεργοποιώντας με αυτόν τον τρόπο, πολλαπλές περιοχές του εγκεφάλου, οι οποίες συνδέονται με τη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής.

Σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας, που δημιουργήσαμε στην ελληνική γλώσσα για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων στην ανάγνωση και τη γραφή των μαθητών δημοτικού σχολείου, με ειδική μαθησιακή δυσκολία –δυσλεξία. Η μέθοδος εφαρμόστηκε για περίοδο τριών μηνών στην πειραματική ομάδα (N=24) που συμμετείχε στην έρευνα. Η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου (N=48) αξιολογήθηκαν, πριν και μετά τη διεξαγωγή της έρευνας, με μια σειρά κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων. Τα ευρήματα της πειραματικής ομάδας έδειξαν, στατιστικώς, σημαντική βελτίωση σε όλες τις παραμέτρους που αξιολογήθηκε, τόσο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, όσο και σε σχέση με τις δικές της επιδόσεις, πριν και μετά την παρέμβαση.

Λέξεις κλειδιά: πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας, αξιολόγηση μεθόδου, δυσλεξία, ελληνική γλώσσα

Abstract

The purpose of this research is to investigate the effectiveness of the multisensory teaching method, which was developed in the Greek language, in order to address the learning difficulties of dyslexic students. More specifically the proposed teaching method is based on the principles of multisensory teaching and aims at copying with the learning difficulties of dyslexic

students in both reading and writing. It has been proven that multisensory teaching has positive results in dyslexic students because it simultaneously uses, more than one sensory pathways, such as auditory, visual, kinesthetic, in order to teach reading and writing. In this way, multiple areas of the brain are triggered and connected to the subject being taught.

The subjects of the research were 48 dyslexic students attending second to fifth primary school grades. In more detail, 24 dyslexic students have participated in the experimental group of the multisensory intervention program for 3 months and were evaluated with appropriate diagnostic tools before and after the implementation. Similarly, 24 dyslexic students, who were taught with the traditional methods endorsed by the school curriculum, participated in the control group. The control group was evaluated with the same diagnostic tools in the beginning of the study and after 3 months. Both, the experimental and the control group, were assessed on the following skills:

- 1) decoding non-words and words, 2) discerning words from non-words,
- 3) reading accuracy and rate, 4) morphology and syntax, 5) reading comprehension, 6) spelling,
- 7) textual organization, 8) putting jumbled words in the correct order to make a sentence, 9) restructuring misplaced paragraphs, 10) phonological awareness through the following exercises : alliteration, rhyme, rapid naming of pictures and numbers, lexical fluency, reading non-words, 11) reading an unfamiliar text while being timed, 12) copying an unfamiliar text while being timed and 13) free topic written production.

The experimental group was also assessed, per month, on the following skills: 1.) Reading an unfamiliar text and 2.) Spelling 12 words and 12 non-words.

Method: The performance results of the two student groups, namely, the experimental and the control group, were compared so as to evaluate the effects of the multisensory method.

Results: The application of the multisensory method to my sample revealed very positive results in both the reading and writing tasks of the experimental group of the dyslexic students. In particular, the mixed ANOVA used, showed that there was a statistically significant improvement in the development of the language skills of the experimental group of dyslexic students in each evaluated parameter. On the contrary, there was no improvement in the development of the language skills of the control group. Taking into consideration the measurements made before and after the application of the method, it was shown that this improvement was statistically significant for the experimental group. Moreover, the improvement of the experimental group was statistically significant compared with that of the control group, with respect to all the parameters they were assessed.

Conclusion: The Multisensory method is highly effective in teaching Greek primary school students with specific learning disorders or dyslexia.

Keywords: multisensory teaching method, dyslexia, Greek language

1. Εισαγωγή

Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σχέση με το νοητικό τους επίπεδο και σε σχέση με το μέσο όρο επιδόσεων των παιδιών της ίδιας ηλικίας. Ενώ τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να

γράφουν ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική μέθοδο που θα εφαρμοστεί, τουλάχιστον 10-15 % των παιδιών, απαιτούν συμπληρωματική διδασκαλία (Adams, 1990; Moats, 2000 ; Snowling, Bishop, & Stothard, 2000). Η συμμετοχή των παιδιών αυτών σε κατάλληλα προγράμματα διδακτικής παρέμβασης είναι επιβεβλημένη για την βελτίωση του επιπέδου της αναγνωστικής τους ικανότητας (Παπαδάτος, 2010; Πόρποδας, Παλαιοθόδωρος, & Παναγιωτόπουλος, 1998; Vaugh & Schumm, 1996).

Ο πλέον κατάλληλος τρόπος για να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, που λαμβάνουν τη διάγνωση δυσλεξίας ή αλλιώς ειδικής διαταραχής ανάγνωσης και γραφής, είναι η εφαρμογή πολυαισθητηριακών διδακτικών προγραμμάτων (Caravolas, Volin, & Hulme, 2005 ; Department of Education and Skills (IE), 2009; European Commission, 2008; Harlen, 2009). Έρευνες έχουν δείξει, ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επωφελούνται από διδακτικές μεθόδους που κάνουν χρήση όλων των αισθήσεων στη μάθηση. Οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι στηρίζονται σε επιστημονικά ευρήματα που έχουν αποδείξει ότι κατά την διαδικασία της μάθησης ο εγκέφαλος προσλαμβάνει πληροφορίες και μηνύματα μέσω του συνόλου των αισθητηρίων οργάνων. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση που κάποια αισθητηριακή δίοδος, πιθανώς, να υπολείπεται των άλλων, οπότε είναι απαραίτητη μια αντιστάθμιση, μέσω των άλλων οδών (Orton, 1937 ; Gillingham, & Stillman, 1956 ; Miles, 1989).

Οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι διδάσκουν με συστηματικό και δομημένο τρόπο δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης (phonological awareness) και δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης (Phonics) (Chall, 1996b; Μαγουλά, 2013; McGuinness, et al., 1996 Πολυχρονοπούλου, 1989). Φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού των φωνημάτων της προφορικής γλώσσας, ενώ φωνημική επίγνωση είναι η γραφοφωνημική αντιστοίχιση των φωνημάτων, με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα.

2. Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα της Πολυαισθητηριακής Μεθόδου, που δημιουργήσαμε στην ελληνική γλώσσα, για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής σε δυσλεκτικούς μαθητές δημοτικού σχολείου. Οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι που υπήρχαν σε χρήση ήταν μέχρι τώρα στην αγγλική γλώσσα. Στα πλαίσια έρευνάς μας κατασκευάστηκε πολυαισθητηριακή μέθοδος στην ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με τις αρχές των ξένων πολυαισθητηριακών μεθόδων και η αποτελεσματικότητα της μεθόδου αξιολογήθηκε με κατάλληλα διαγνωστικά εργαλεία.

3. Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 48 δυσλεκτικούς μαθητές δημοτικού σχολείου, που φοιτούσαν στην Γ', Δ' και Ε' τάξη. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 24 δυσλεκτικούς μαθητές, οι οποίοι παρακολούθησαν, για διάστημα τριών μηνών, σε 6 μονόωρες συνεδρίες την εβδομάδα, το εξατομικευμένο πολυαισθητηριακό πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας και της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου. Ως ομάδα ελέγχου επιλέχθηκαν, 24 δυσλεκτικά παιδιά, με αντίστοιχο δείκτη νοημοσύνης, αντίστοιχη ηλικία, αντίστοιχο φύλο και αντίστοιχες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, με την πειραματική ομάδα. Η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε αποκλειστικά το πρόγραμμα του σχολείου. Το δείγμα μας επιλέχθηκε από μαθητές, οι οποίοι είχαν διάγνωση

δυσλεξίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ του Ν. Αττικής.

Το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε ΚΕΔΔΥ του Ν. Αττικής και στο Κέντρο Μελέτης Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ Αθηνών. Η παρέμβαση ήταν εξατομικευμένη και πραγματοποιείτο από την εκπονούσα την έρευνα. Στους δυσλεκτικούς μαθητές χορηγήθηκε η πολυαισθητηριακή μέθοδος, η οποία περιείχε ασκήσεις ανάγνωσης και γραφής με τη χρήση πολλών αισθήσεων ταυτόχρονα, όπως της όρασης, της ακοής, της αφής και της κιναισθησίας. Ακολουθήθηκε δε επακριβώς η μέθοδος όπως περιγράφεται σε άρθρο μας, με τίτλο «Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές» στα Πρακτικά του 4^{ου} Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης.

4. Μέσα συλλογής Δεδομένων

Στους μαθητές χορηγήθηκαν οι εξής δοκιμασίες: 1.) κλίμακες Νοημοσύνης Wechsler για Παιδιά (ελληνικό WISC-III) 2.) διαγνωστικό εργαλείο ανίχνευσης δυσλεξίας Bangor Dyslexia Test (Miles, 1983) 3) Δοκιμασία Ανίχνευσης Δυσλεξίας, (Dyslexia screening test –Junior, Fawcett & Nicolson, 2004) 4.) δοκιμασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης, Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου, οι μαθητές του δείγματος (N=48) αξιολογήθηκαν, πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, με τη χρήση κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων στις εξής δεξιότητες:

- αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων και λέξεων ,
- διαχωρισμός λέξεων ανάμεσα από ψευδολέξεις ,
- ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης (με χρονομέτρηση 1 λεπτού)
- μορφολογία και τη σύνταξη
- κατανόηση κειμένων
- ορθογραφική ορθότητα
- κειμενική οργάνωση
- αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης
- αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου. –
- φωνολογική ενημερότητα με ασκήσεις παρήχησης, ομοιοκαταληξίας, παράδρομης γλώσσας, γρήγορης ονομασίας εικόνων, γρήγορης ονομασίας αριθμών
- λεξιλογικής ευχέρειας, ανάγνωσης ψευδολέξεων
- ανάγνωση άγνωστου κειμένου με χρονομέτρηση
- αντιγραφή άγνωστου κειμένου με χρονομέτρηση
- παραγωγή γραπτού λόγου

Τα μέσα συλλογής δεδομένων, για τον έλεγχο των ανωτέρω δεξιοτήτων, που συνδέονται με την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, αποτέλεσαν τα εξής διαγνωστικά εργαλεία που χορηγήθηκαν στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου:

Α.Τεστ Ανάγνωσης, τεστ –Α , Γ' Δημ. – Γ' Γυμ. (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007):

Σκοπός του Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α) είναι η σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιοτήτας μαθητών της Γ' δημοτικού έως της Γ' γυμνασίου (8 έως 15 ετών) και η ανίχνευση όσων μαθητών αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση, στις ηλικίες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αποτελείται από τις εξής δοκιμασίες:

α.Αποκωδικοποίηση : ανάγνωση άσημων λέξεων με τη χρήση φωνολογικής στρατηγικής, ανάγνωση πραγματικών λέξεων με τη χρήση φωνολογικής και ορθογραφικής στρατηγικής, διάκριση μεταξύ πραγματικών και άσημων λέξεων.

β.Αναγνωστική Ευχέρεια: ανάγνωση κειμένου με χρονομέτρηση ενός λεπτού

γ.Μορφολογία-σύνταξη: σχηματισμός ρημάτων σε διάφορα πρόσωπα και εγκλίσεις και επιλογή χρόνου, παραγωγή σύνθετων λέξεων, σύνταξη προτάσεων με ή χωρίς βοήθεια εικόνας.

δ.Κατανόηση: αναγνώριση ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων, κατανόηση ερωτήσεων κυριολεκτικού, λεξιλογικού και συμπερασματικού τύπου, καθώς και ερωτήσεων εκτίμησης.

Τα αποτελέσματα μετατρέπονται σε τυπικούς βαθμούς (εκατοστημόρια) και ερμηνεύονται τόσο συνολικά, όσο και σε κάθε δομικό άξονα του τεστ.

Β.Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ΄- ΣΤ΄ Δημοτικού Κ.Α (Κ . Α. Πόρποδα, Κλ. Διακογιώργη, Ι. Δημάκου, Ι. Καραντζή, 2007)

Σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθητές του δημοτικού σχολείου (των τάξεων Γ΄ έως Στ΄), κατά τη διαδικασία παραγωγής και επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Αποτελείται από δύο τμήματα:

- παραγωγή γραπτού λόγου,
- επεξεργασία γραπτού λόγου.

Η δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου συντελείται με τη συγγραφή ενός κειμένου (σε 30 λεπτά), το οποίο βασίζεται σε 4 εικόνες. Το κείμενο αξιολογείται ως προς την ορθογραφική ορθότητα και την κειμενική οργάνωση (συνοχή και συνεκτικότητα κειμένου).Το τμήμα επεξεργασίας γραπτού λόγου αποτελείται από δύο δοκιμασίες: αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης (λέξεις μιας πρότασης χωρίς νοηματική σειρά) και αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου (προτάσεις ενός κειμένου χωρίς νοηματική σειρά).Οι αρχικοί βαθμοί που προκύπτουν μετατρέπονται σε τυπικούς και ομαδοποιούνται σε 5 ζώνες επίδοσης, οι οποίες προκύπτουν βάσει του κανόνα του Gauss περί κανονικής κατανομής και μέσου όρου: υψηλή επίδοση, μέση ανώτερη επίδοση, μέση κανονική επίδοση, μέση κατώτερη επίδοση και χαμηλή επίδοση.

Γ. «Βασική Δοκιμασία Φωνολογικών δεξιοτήτων» βασισμένη στο **Phonological Assessment Battery (Frederickson , Frith, Reason, 1997)**

Χορηγήθηκε στους μαθητές Φωνολογικό τεστ βασισμένο πάνω στο Phonological Assessment Battery (1997) Σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών του δημοτικού σχολείου (Α΄ Δημ.- ΣΤ΄ Δημ.) και αποτελείται από τις εξής δοκιμασίες :

α. Δοκιμασία παρήχησης (εντοπισμός κοινού αρχικού φωνήματος σε σειρά λέξεων-ακουστικό ερέθισμα)

β. Δοκιμασία παρήχησης με εικόνες (εντοπισμός κοινού αρχικού φωνήματος σε σειρά λέξεων με παρουσία αντίστοιχων εικόνων -ακουστικό ερέθισμα και οπτικό ερέθισμα)

γ. Δοκιμασία εντοπισμού λέξεων με κοινή ομοιοκαταληξία

δ. Δοκιμασία Παραδρομής (αντικατάστασης αρχικού φωνήματος με άλλο φώνημα)

ε Δοκιμασία Γρήγορης Ονομασίας Εικόνων

στ Δοκιμασία Γρήγορης Ονομασίας Αριθμών

ζ. Δοκιμασία λεξιλογικής Ευχέρειας σε χρονικό διάστημα 30΄΄ ανά υποδοκιμασία

-υποδοκιμασία εύρεση λέξεων συγκεκριμένης σημασιολογικής μορφής

-υποδοκιμασία εύρεσης λέξεων με συγκεκριμένο αρχικό φώνημα

-υποδοκιμασία εύρεσης λέξεων με συγκεκριμένη ομοιοκαταληξία

η. Δοκιμασία Ανάγνωσης Ψευδολέξεων

Δ Χορήγηση ανάγνωσης άγνωστου κειμένου 147 λέξεων

Χορηγήθηκε στους μαθητές κείμενο, από μύθο του Αισώπου, με συνολικό αριθμό λέξεων 147. Χρονομετρήθηκε η χρονική διάρκεια της ανάγνωσης και το σύνολο των λαθών.

Ε. Χορήγηση αντιγραφής κειμένου 55 λέξεων

Χορηγήθηκε στους μαθητές κείμενο, από μύθο του Αισώπου, με συνολικό αριθμό 55 λέξεων. Χρονομετρήθηκε η χρονική διάρκεια της αντιγραφής και το σύνολο των λαθών.

ΣΤ. Έκθεση γραπτού λόγου, με συγκεκριμένο θέμα για όλους τους συμμετέχοντες.

Χορηγήθηκε στους μαθητές συγκεκριμένο θέμα για παραγωγή γραπτού λόγου.

Αξιολογήθηκε το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιήθηκε, το σύνολο των ορθογραφικών λαθών, τα είδη των προτάσεων, η χρήση των σημείων στίξης.

Ζ. Εξέταση Ορθογραφίας 12 Λέξεων και 12 Ψευδολέξεων

Χορηγήθηκε στους μαθητές δοκιμασία υπαγόρευσης 12 λέξεων και 12 ψευδολέξεων.

Αξιολογήθηκε το σύνολο των ορθογραφικών λαθών.

Στην πειραματική ομάδα, η «Χορήγηση ανάγνωσης άγνωστου κειμένου» και η «Εξέταση Ορθογραφίας 12 Λέξεων και 12 Ψευδολέξεων» χορηγήθηκε και στο τέλος κάθε μήνα, κατά το διάστημα των 3 μηνών της πολυαισθητηριακής παρέμβασης.

5. Παρουσίαση των Ευρημάτων της Έρευνας και των Αποτελεσμάτων της Στατιστικής Ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του **SPSS 20** (Statistic Package in Social Sciense). και υπολογίστηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων. Βρέθηκαν οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές, οι μέσοι όροι, το τυπικό σφάλμα μέτρησης και οι τυπικές αποκλίσεις για όλες τις μεταβλητές αρχικά για το σύνολο των υποκειμένων. Στη συνέχεια βρέθηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα μέτρησης ανά ομάδα (Πειραματική και Ελέγχου). Εκτιμήθηκαν οι συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) όλων των μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος με τη μέθοδο χ^2 προκειμένου να εκτιμήσουμε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τις επιδόσεις στις μετρήσεις που πραγματοποιήσαμε μετά την παρέμβαση. Επίσης πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης προκειμένου να ελέγξουμε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των 2 ομάδων και εντός των ομάδων (μικτή απονο και απλή συσχετισμένη απονο). Ακολουθώντας παραθέτουμε τους βασικότερους πίνακες στατιστικών δεδομένων:

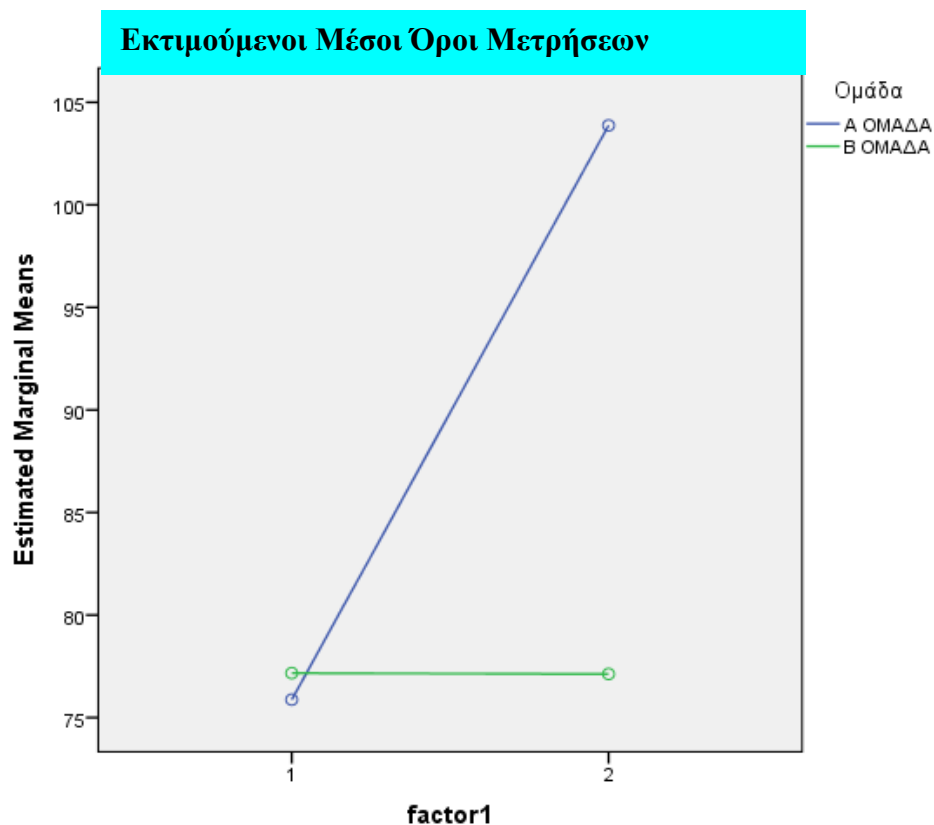
Έλεγχος συνολικής αναγνωστικής ικανότητας

(Αναλύσεις μικτή ANOVA)

Όπου: Ομάδα Α= Πειραματική Ομάδα

Όπου Ομάδα Β= Ομάδα Ελέγχου

Διάγραμμα 1: Συνολική αναγνωστική ικανότητα

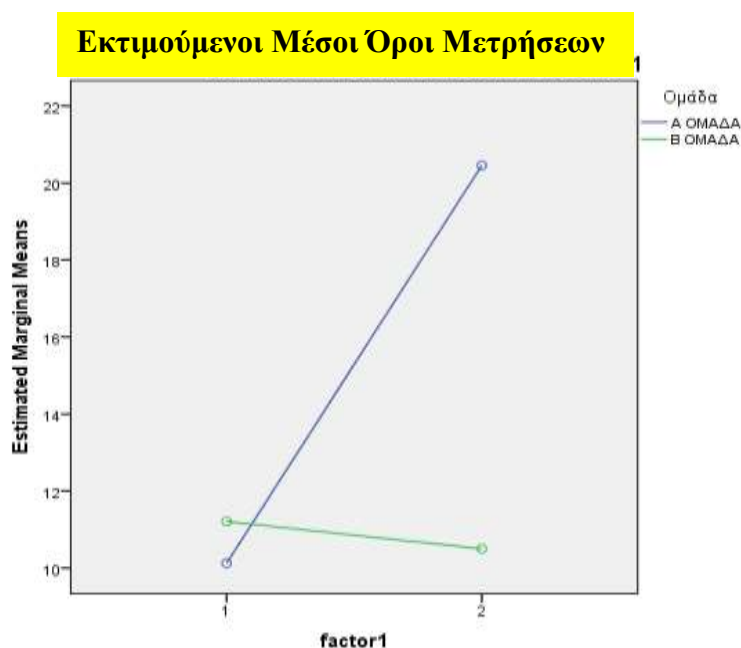


Ομάδα	Mean	Std. Deviation	N
Αναγνωστική ικανότητα A ΟΜΑΔΑ	75,88	7,024	24
Προ B ΟΜΑΔΑ	77,17	5,411	24
Total	76,52	6,236	48
Αναγνωστική ικανότητα A ΟΜΑΔΑ	103,88	2,849	24
Μετα B ΟΜΑΔΑ	77,12	5,448	24
Total	90,50	14,184	48

Ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στο σύνολο της αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας ήταν: 75,88 πριν την παρέμβαση και 103,88 μετά την παρέμβαση, ενώ της ομάδας ελέγχου ήταν: 77,17 πριν και 77,12 μετά την πάροδο των τριών μηνών. Η πειραματική ομάδα επέδειξε στατιστικά σημαντική βελτίωση σε σχέση με το αναγνωστικό της επίπεδο, πριν την εφαρμογή της μεθόδου και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα στην πειραματική ομάδα ήταν στατιστικά σημαντική ($F=612,246$, $P=0,00$).

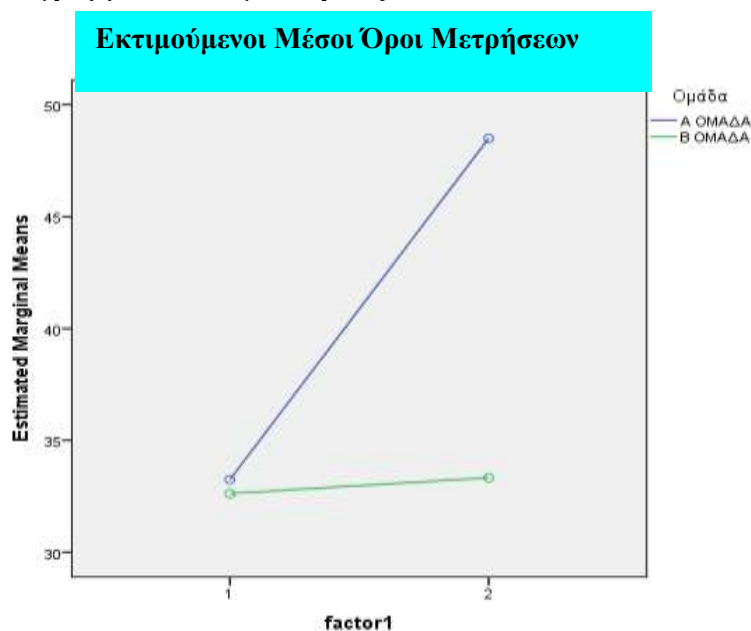
Αναλυτική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας

Διάγραμμα 2: Ανάγνωση Ψευδολέξεων



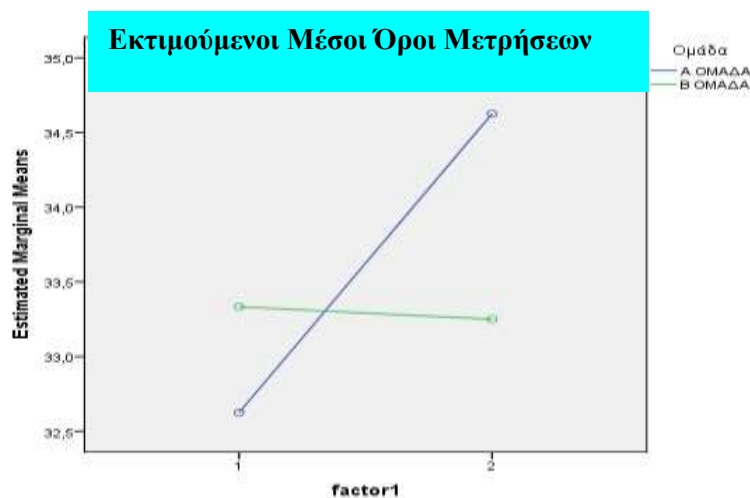
Ο μέσος όρος της αναγνωστικής ικανότητας ψευδολέξεων από την πειραματική ομάδα ήταν:10,12 αρχικά, ενώ μετά την παρέμβαση η αναγνωστική ικανότητα ήταν:20,46 βελτίωση στατιστικά σημαντική ($F=729,199$, $P=0,00$)

Διάγραμμα 3: Ανάγνωση Λέξεων



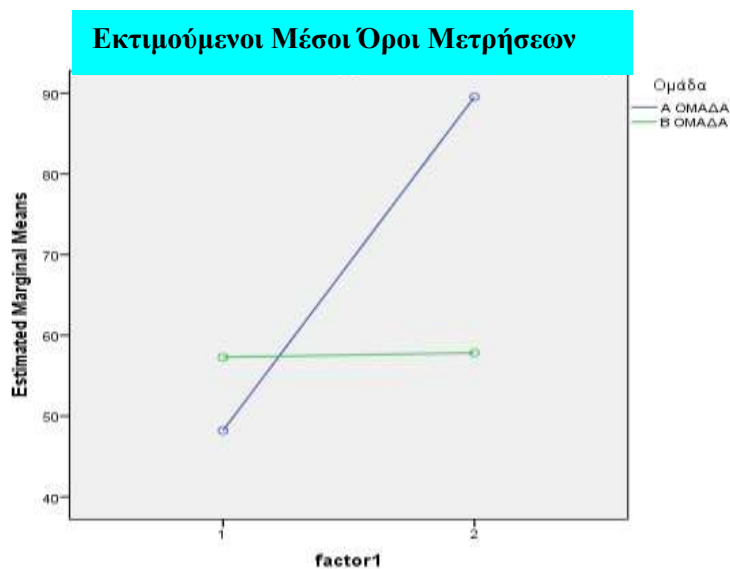
Ο μέσος όρος της αναγνωστικής ικανότητας λέξεων από την πειραματική ομάδα ήταν:33,25 πριν την παρέμβαση και 48,50 μετά την παρέμβαση, ενώ της ομάδας ελέγχου ήταν:32,62 πριν το διάστημα των τριών μηνών και 33,33 μετά το διάστημα των τριών μηνών. Η πειραματική ομάδα επέδειξε στατιστικά σημαντική βελτίωση σε σχέση με το αναγνωστικό της επίπεδο πριν την εφαρμογή της μεθόδου και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου και η βελτίωση ήταν επίσης, στατιστικά σημαντική ($F=210,144$, $P=0,00$).

Διάγραμμα 4: Ανάγνωση επιλεγμένων λέξεων μέσα από ψευδολέξεις



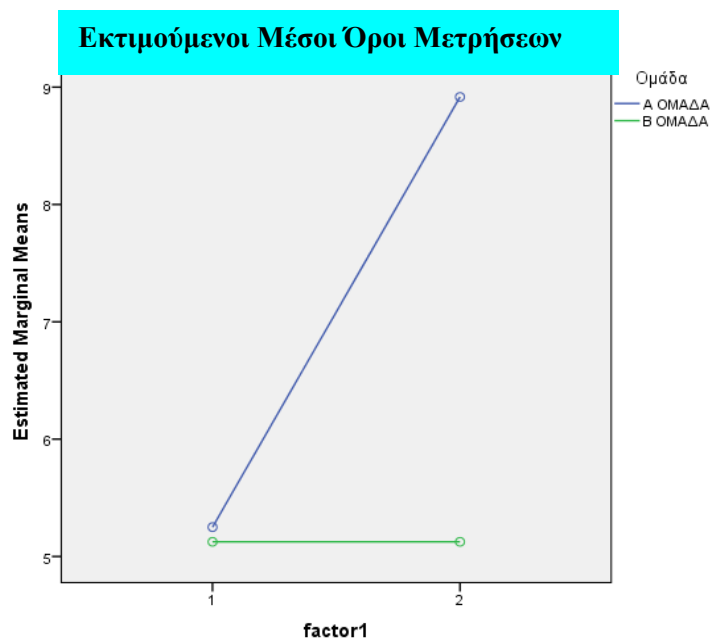
Σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, η βελτίωση της πειραματικής ομάδας στην επιλογή των πραγματικών λέξεων μέσα από ψευδολέξεις ήταν στατιστικά σημαντική ($F=52,273$, $P=0,00$). Και ως προς τον εαυτό της η πειραματική ομάδα εμφάνισε, επίσης σημαντική βελτίωση (Πριν:32,62 Μετά:34,63).

Διάγραμμα 5: Ευχέρεια (Γρήγορη ανάγνωση χωρίς λάθη)



Οι μαθητές της πειραματική ομάδας στη δοκιμασία αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας είχαν στατιστικά σημαντική βελτίωση, μετά την χρήση της μεθόδου τόσο σε σχέση με τον εαυτό τους,(Πριν: 48,21 Μετά: 89,54) όσο και σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ($F=1104,914$, $P=0,00$).

Διάγραμμα 6: Κατανόηση



Από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, σε σχέση με την ικανότητα κατανόησης κειμένου, στους δυσλεκτικούς μαθητές, διαπιστώσαμε ότι τόσο σε σχέση με τον εαυτό τους, (Πριν: 5,25 Μετά:8,92) όσο και σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, υπήρξε βελτίωση στατιστικά σημαντική ($F=210,038$, $P=0,00$).

Διάγραμμα 7: Μορφολογική σύνταξη

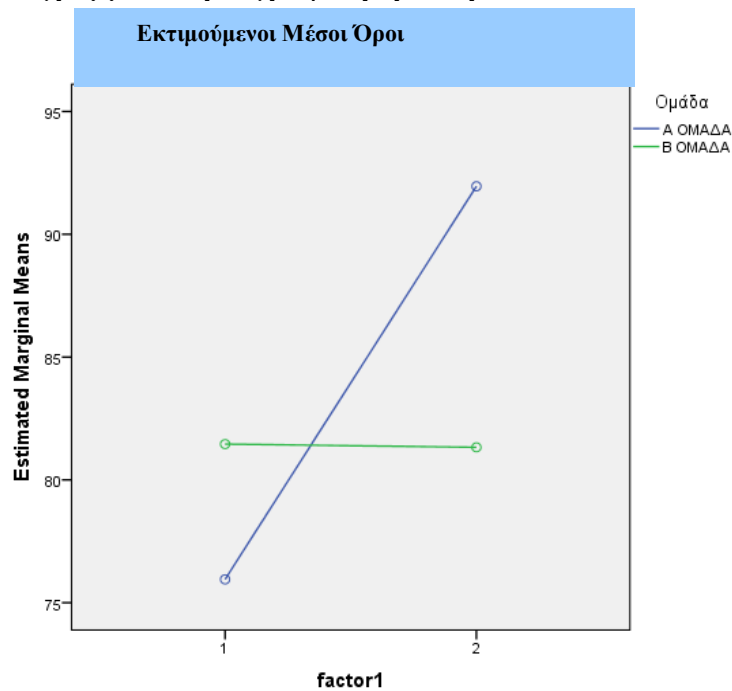


Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στη δοκιμασία αξιολόγησης της μορφοσυντακτικής ικανότητας είχαν στατιστικά σημαντική βελτίωση, μετά την χρήση της μεθόδου τόσο σε σχέση με τον εαυτό τους (Πριν:13,08 Μετά:20,17), όσο

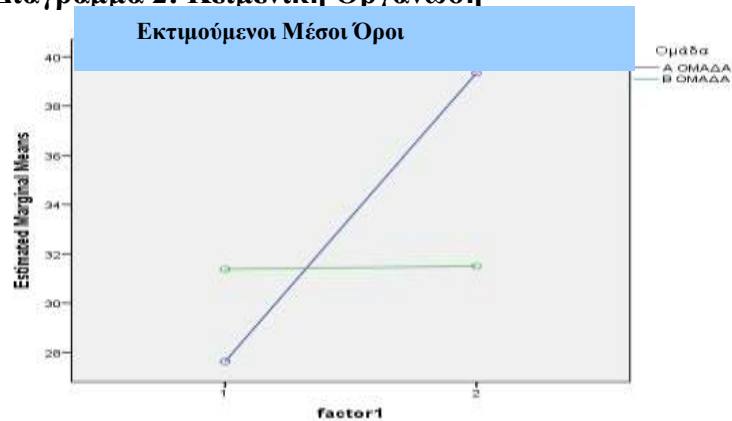
και σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ($F=237,959$, $P=0,00$).

Έλεγχος δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου

Διάγραμμα 1:Ορθογραφική ορθότητα



Διάγραμμα 2: Κειμενική Οργάνωση

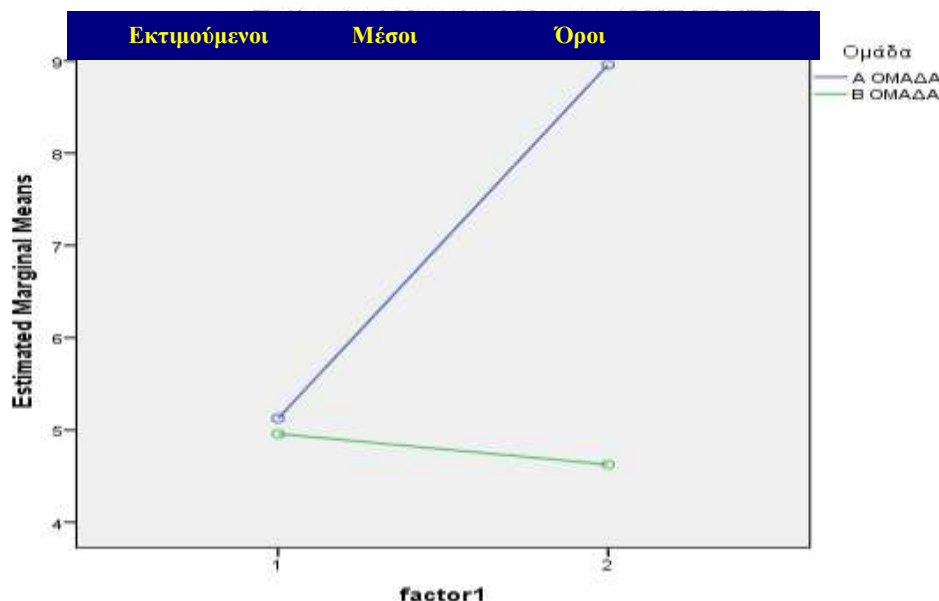


Ορθογρ. Ορθότητα Προ	A ΟΜΑΔΑ	24	75,95	10,839	2,213
	B ΟΜΑΔΑ	24	81,46	7,735	1,579
Ορθογρ. Ορθότητα Μετα	A ΟΜΑΔΑ	24	91,95	3,904	,797
	B ΟΜΑΔΑ	24	81,33	8,314	1,697
Κειμεν. Οργάνωση Προ	A ΟΜΑΔΑ	24	27,62	7,216	1,473
	B ΟΜΑΔΑ	24	31,38	5,182	1,058
Κειμεν Οργάνωση Μετα	A ΟΜΑΔΑ	24	39,33	3,345	,683
	B ΟΜΑΔΑ	24	31,50	4,917	1,004

.Η ορθογραφική ορθότητα, πριν την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα ήταν 75,95 και μετά την παρέμβαση ήταν 91,95. Η κειμενική οργάνωση ήταν πριν την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα 27,62 και μετά την παρέμβαση 39,33. Στη δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου, η πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση επέδειξε στατιστικά σημαντική βελτίωση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($F=151,900$, $P=0,00$).

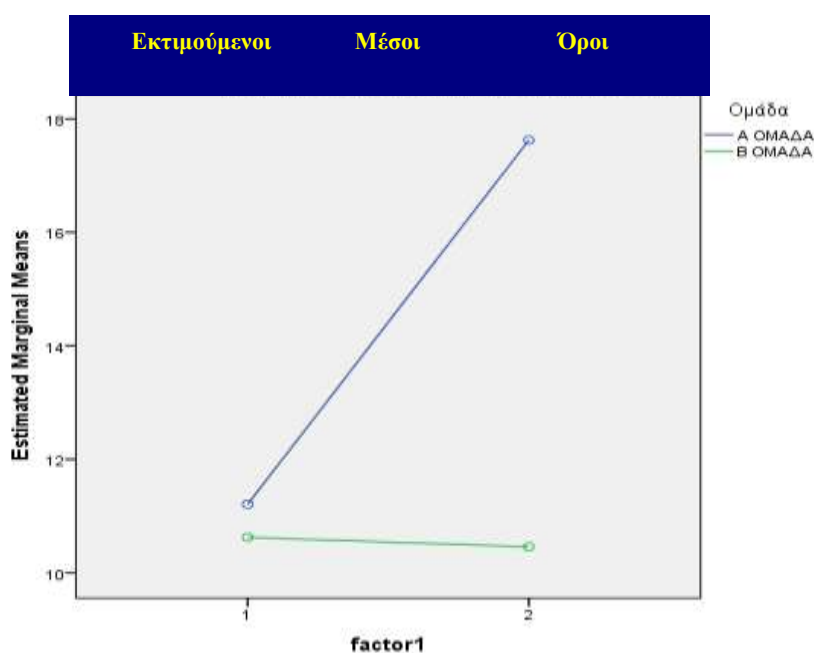
Έλεγχος φωνολογικής επίγνωσης

Διάγραμμα 1: Τεστ παρήχησης (εντοπισμού του αρχικού φωνήματος)



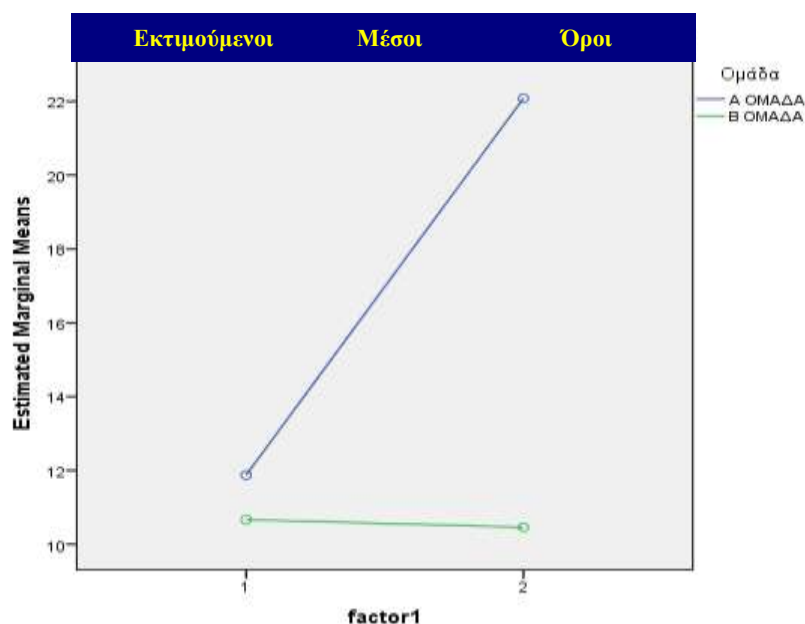
Στη δοκιμασία Παρήχησης, σε σειρά λέξεων για εντοπισμό του κοινού αρχικού φωνήματος, η πειραματική ομάδα επέδειξε στατιστικά σημαντική βελτίωση σε σχέση με τον εαυτό της και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($F= 312,500$, $P=0,00$).

Διάγραμμα 2: Τεστ εντοπισμού λέξεων με Ομοιοκαταληξία



Στη δοκιμασία εντοπισμού λέξεων με κοινή ομοιοκαταληξία η πειραματική ομάδα επέδειξε στατιστικά σημαντική βελτίωση, σε σχέση με τον εαυτό της και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($F= 227,485$, $P=0,00$).

Διάγραμμα 3: Τεστ παραδρομής (αντικατάστασης αρχικού φωνήματος με άλλο)



Στη δοκιμασία Παραδρομής, δηλαδή σε δοκιμασία απαλοιφής του αρχικού φωνήματος σε μια λέξη και αντικατάστασης του με άλλο φώνημα, η πειραματική ομάδα επέδειξε στατιστικά σημαντική βελτίωση, σε σχέση με τον εαυτό της και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($F=365,404$, $P=0,00$).

6.Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της εφαρμογής της πολυαισθητηριακής μεθόδου στο δείγμα μας διαπιστώθηκαν ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην ανάγνωση και τη γραφή, στο σύνολο των δυσλεκτικών μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Αναλυτικότερα, η μεικτή ανάλυση διακύμανσης που πραγματοποιήσαμε έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων των δυσλεκτικών μαθητών της πειραματικής ομάδας σε όλες τις παραμέτρους που αξιολογήθηκαν, ενώ δεν παρατηρήθηκε βελτίωση στους δυσλεκτικούς μαθητές της ομάδας ελέγχου. Η παρατηρούμενη βελτίωση ήταν επίσης, στατιστικά σημαντική στην πειραματική ομάδα, σε σχέση με μετρήσεις που έγιναν, πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου. Εξίσου, στατιστικά σημαντική ήταν η βελτίωση της πειραματικής ομάδας, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, μετά το πέρας της παρέμβασης σε όλες τις παραμέτρους που αξιολογήθηκαν. Αναλυτικότερα:

- **Αξιολόγηση της Φωνολογικής επίγνωσης**

Με τη χρήση της μεθόδου αναπτύξαμε τις βασικές δεξιότητες οικοδόμησης της γλωσσικής λειτουργίας που συνδέεται με τη φωνολογική επίγνωση. Η φωνολογική επίγνωση αφορά στην κατανόηση των μικρότερων μονάδων που συνθέτουν τον προφορικό λόγο και το χειρισμό των φωνημάτων, τα οποία αποτελούν τα δομικά στοιχεία της προφορικής γλώσσας (Gombert, 1992; Μαγουλά & Φουφουδάκη, 2009). Με τη χρήση της μεθόδου η πειραματική ομάδα εξασκήθηκε σε προφορικές δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης.

Σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, οι δυσλεκτικοί μαθητές έχουν φτωχή φωνολογική επίγνωση (Rumsey, al., 1997; Brady & Shankweiler, 1991; Blachman, 1994; Stanovich, 1988; Wagner & Torgesen, 1987). Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με το ιδιαίτερης σημασίας εύρημα των Høien, et al., (1995), οι οποίοι αναφέρουν ότι η ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων είναι ο ισχυρότερος προγνωστικός δείκτης για την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα του παιδιού, ισχυρότερος συγκριτικά με τη νοημοσύνη, το λεξιλόγιο ή την ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου.

Η βελτίωση των φωνολογικών δεξιοτήτων που διαπιστώσαμε στην έρευνά μας συνδέεται με τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας. Ανάλογα ευρήματα σύνδεσης της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα έχουν επιβεβαιωθεί σε πλήθος ερευνών (Lundberg & Høien, 2001; Snowling, 2000 ; Goswami, 1999; Stanovich, 1988 ; International Reading Association, 1998 ; Smith, 1998 ; Stanovich, 1993–1994). Επίσης, ανάλογα ευρήματα έχουν αναφερθεί σε έρευνες που αφορούν την ελληνική γλώσσα (Κωτούλας, 2003 ; Μανωλίτης, 2001; Καρυώτης, 1997 ; Παπούλια-Τζελέπη, 1997 ; Πόρποδας 2002, 1992). Έρευνες σε μαθητές που μιλούν την ελληνική γλώσσα, που διεξήχθησαν από το Πανεπιστήμιο Πατρών (Porpodas, 1991) διαπίστωσαν πως τα παιδιά που είχαν υψηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, κατά την έναρξη της φοίτησης τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, παρουσίασαν σημαντικά καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, στο τέλος της φοίτησης τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, σε σχέση με τα παιδιά που είχαν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Τα συμπεράσματα των ελληνικών ερευνών συμφωνούν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών των Liberman et al., 1977 και Lundberg et al., 1980, τα οποία επισημαίνουν την αιτιώδη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ικανότητας ανάγνωσης .

Παρόμοια έρευνα διεξήχθη και από τις Τάφα, Καλύβα, & Φραγκιά, (1998), οι οποίες διερεύνησαν και απέδειξαν τη συσχέτιση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, (η αξιολόγηση έγινε με κριτήρια ομοιοκαταληξίας καθώς και συλλαβικής και φωνημικής ανάλυσης και σύνθεσης), με το επίπεδο μάθησης της ανάγνωσης στο τέλος της φοίτησης τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Ανάλογα ευρήματα θετικής επίδρασης των φωνολογικών δεξιοτήτων στην ανάγνωση διαπιστώθηκαν και από άλλες έρευνες, όπως η έρευνα των Bradley & Bryant (1985) οι οποίοι μελέτησαν την εξάσκηση των παιδιών στην ομοιοκαταληξία και παρήχηση και την επίδρασή της στη μάθηση της ανάγνωσης σε μια ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η βασική διαπίστωση ήταν ότι τα παιδιά που είχαν εξασκηθεί στη φωνολογική ταξινόμηση των λέξεων του προφορικού λόγου είχαν γίνει καλύτεροι αναγνώστες και ορθογράφοι από τα παιδιά που είχαν εξασκηθεί στην εννοιολογική ταξινόμηση των λέξεων.

Η βελτίωση των φωνολογικών δεξιοτήτων που διαπιστώσαμε στην έρευνά μας

συνδέεται με τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας Οι Alexander, et al. (1991) επίσης, εκπαίδευσαν 10 παιδιά με δυσλεξία βαριάς μορφής, στην ακουστική διάκριση των φωνημάτων για την βελτίωση της ικανότητας αναλυτικής αποκωδικοποίησης και διαπίστωσαν θετικά αποτελέσματα .

- **Αξιολόγηση της Αποκωδικοποίησης**

Βασικός στόχος της πολυαισθητηριακής μεθόδου που εφαρμόσαμε στην έρευνα αυτή ήταν η συστηματική διδασκαλία των φωνημάτων και η άμεση αναγνώριση όλων των γραπτών τους συμβόλων (Ehri, 1992). Η συστηματική διδασκαλία της φωνημικής ενημερότητας ανέπτυξε ταυτόχρονα την ικανότητα ανάγνωσης αλλά και της γραφής των λέξεων. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η γραφή και η ανάγνωση των άγνωστων λέξεων δεν συντελείται αυτόματα, όπως στις γνωστές λέξεις, αλλά με τη διαδικασία ανεύρεσης της αντιστοίχισης φωνήματος- γραφήματος (Stahl,1992; Adams, 1990, Chall, 1967 ; Armbruster, Lehr, & Osborn, 2001).

Στην έρευνα μας, η ανάπτυξη των φωνημικών δεξιοτήτων στα δυσλεκτικά παιδιά επιτεύχθηκε με πολυαισθητηριακές ασκήσεις αντιστοίχισης των γραπτών συμβόλων της ελληνικής αλφαβήτου με τους φθόγγους της ελληνικής γλώσσας. Η πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας, λόγω του ότι ακολουθεί μεθοδική και κατά αλληλουχία επανάληψη δραστηριοτήτων, οι οποίες κάνουν χρήση όλων των αισθήσεων στη διαδικασία αντιστοίχισης φωνήματος -γραφήματος συνέβαλε στην κατανόηση της *αλφαβητικής αρχής*, δηλαδή της αποκωδικοποίησης του γραπτού κώδικα στα αντίστοιχα φωνήματα της προφορικής γλώσσας. Αντίστοιχα ευρήματα αναφέρονται και σε άλλες έρευνες όπως στους Adams,1990; Cataldo & Ellis,1988; Coltheart, Rastle, Ziegler, & Langdon, 2001; Ehri et al.,2001; Liberman,1989; McGuinness, McGuinness, & Donohue, 1995. Η στενή σύνδεση των οπτικών, ακουστικών, και κιναισθητικών στοιχείων που αποτελούν το λεγόμενο «γλωσσικό τρίγωνο» οδήγησε σε εγκαθίδρυση των φωνολογικών νοητικών αναπαραστάσεων με αποτέλεσμα την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, ως προς την αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων. Η συμβολή όλων των αισθήσεων στη μάθηση, ειδικά για τα παιδιά με δυσλεξία, έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές και ειδικά από τους Orton και Gillingham (Orton, & Gillingham,1933; Orton 1937, Gillingham, & Stillman, 1956; Miles,1989; Armstrong, 2011; Henry, 2003; Neumann, 2011; Willis, 2007).

Η μέθοδος συνέβαλε, όχι απλώς στην ανάπτυξη της δεξιότητας αντιστοίχισης φωνήματος- γραφήματος, αλλά κυρίως, στην αυτοματοποίηση της δεξιότητας αυτής, γιατί ακολουθήθηκε ειδικό πρόγραμμα πολυαισθητηριακών συνδέσεων με παρουσίαση οπτικού, ακουστικού, και κιναισθητικού ερεθίσματος από μέρους του/της παιδαγωγού και άμεση οπτική, ακουστική και κιναισθητική αντίδραση από μέρους του παιδιού, καθ'όλη τη διάρκεια της τρίμηνης παρέμβασης. Η χρήση των καρτελών ταχείας προβολής για την αναγνώριση των γραμμάτων οι ασκήσεις κιναισθησίας, και τα ακουστικά ερεθίσματα ενεργοποίησαν τις πολυαισθητηριακές συνδέσεις της όρασης, της ακοής και της αφής. Οι προαναφερθείσες ασκήσεις συνέβαλαν στη σωστή και γρήγορη αναγνώριση των γραμμάτων του κειμένου και της διασύνδεση τους με τα φωνήματα, λόγω της πολυαισθητηριακής ενίσχυσης της μνημονικής ικανότητας των μαθητών καθώς και της ενδυνάμωσης της βραχύχρονης μνήμης, μέσω της αυστηρά δομημένης επανάληψης των δραστηριοτήτων .

Α. Στη δοκιμασία ανάγνωσης ψευδολέξεων: η μέθοδος ενίσχυσε την

ικανότητα γραφοφωνημικής αντιστοίχισης στους μαθητές της πειραματικής ομάδας, γεγονός που αποδεικνύεται από την βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα των ψευδολέξεων. Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση ψευδολέξεων, λόγω μειωμένης φωνολογικής ικανότητας (Herrmann, Matyas, & Pratt, 2006; Ijendoorn & Bus, 1994; Rack, Snowling, & Olson, 1992; Stanovich & et al., 1984). Μετά όμως από εφαρμογή πολυαισθητηριακής διδακτικής παρέμβασης οι Oakland, et al., 1998 αναφέρουν σημαντική βελτίωση στην ανάγνωση πολυσύλλαβων ψευδολέξεων. Οι Ritchey & Goetze, (2006) σε μια μετανάλυση των πολυαισθητηριακών μεθόδων αναφέρουν σημαντική βελτίωση στην ανάγνωση ψευδολέξεων. Οι Goswami (1998) και οι Herrmann, Matyas & Pratt, (2006) αναφέρουν ότι τα παιδιά με δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων βελτιώθηκαν μετά από πρόγραμμα φωνημικής διδασκαλίας.

Β. Στη δοκιμασία ανάγνωσης πραγματικών λέξεων: η ενδυνάμωση σε επίπεδο αυτοματισμού της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, η αναγνώριση ορθογραφικών προτύπων στα μορφήματα των λέξεων, η άμεση οπτική αναγνώριση των συχνόχρηστων λέξεων, οι ασκήσεις τονισμού και ρυθμού, συνέβαλαν στη βελτίωση που διαπιστώσαμε στην αναγνωστική ικανότητα των λέξεων. Η βελτίωση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί τα περισσότερα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν αδυναμία αναγνώρισης και ανάγνωσης με ακρίβεια των γραπτών λέξεων (Herrmann, Matyas & Pratt, 2006)

Γ. Στη δοκιμασία ανάγνωσης επιλεγμένων λέξεων μέσα από ψευδολέξεις: η πειραματική ομάδα επέδειξε σημαντική βελτίωση γιατί η μέθοδος εκπαίδευσε τα παιδιά να μην κάνουν εικασίες κατά την ανάγνωση, αλλά να εφαρμόζουν την γραφοφωνημική αντιστοίχιση και να επικεντρώνονται στο νόημα των λέξεων, το οποίο και αυτό αναπτύχθηκε με ασκήσεις λεξιλογίου. Η ανάπτυξη της δεξιότητας της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης συμβάλει στην βελτίωση της ακρίβειας κατά την ανάγνωση όπως αναφέρουν και οι Ehri et al. (2001)

Δ. Στη δοκιμασία υπαγόρευσης γραφής ψευδολέξεων: η πειραματική ομάδα επέδειξε σημαντική βελτίωση, γιατί οι πολυαισθητηριακές ασκήσεις ανέπτυξαν την ακουστική διάκριση των φθόγγων και την αυτόματη διασύνδεση τους με τα αντίστοιχα γραπτά σύμβολα. Οι Bara, Gentaz, & Colé, (2004). διαπίστωσαν επίσης σε τρία διαδοχικά πειράματα, πως παιδιά 5-6 ετών που μάθαιναν τα γράμματα εξερευνώντας τα και δια της κιναισθησίας και της αφής παρουσίασαν ευεργετικά αποτελέσματα στη γνωστική τους επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή. Οι Butler, James, & James, (2011) αναφέρουν, σε έρευνά τους ότι τα άτομα τα οποία αλληλεπιδρούσαν με αντικείμενα, δια της αφής, της όρασης και της ακοής είχαν καλύτερη αντίληψη αυτών των αντικειμένων, σε σύγκριση με τα άτομα που παρατηρούσαν παθητικά τα ίδια αντικείμενα.

• Αξιολόγηση της Αναγνωστικής Ευχέρειας

Η ευχερής ανάγνωση (fluency) υποδηλώνει τον βαθμό κατάκτησης, σε επίπεδο αυτοματισμού, της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης και των ορθογραφικών στοιχείων της γλώσσας και αξιολογείται με βάση την ταχύτητα και την ακρίβεια, κατά την αποκωδικοποίηση των λέξεων του κειμένου.

Για την ανάπτυξη της δεξιότητας της ευχερούς ανάγνωσης η πολυαισθητηριακή μέθοδος ανέπτυξε σταδιακά α.) τη γρήγορη ονομασία γραμμάτων ως προς το φώνημα β.) τη γρήγορη ονομασία συλλαβών διαφόρων τύπων γ.) τη γρήγορη ονομασία μορφημάτων των λέξεων δ.) τη γρήγορη οπτική αναγνώριση των συχνόχρηστων

λέξεων (sightwords) όλων των βιβλίων των αντίστοιχων τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα ε.) τη δεξιότητα ανάγνωσης ψευδολέξεων και λέξεων στ.) την δεξιότητα της ρυθμικής ανάγνωσης προτάσεων καταταμμένων σε συλλαβές ζ.) τη δεξιότητα της ανάγνωσης κειμένων με έμφαση στην προσωδία.

Η ανάπτυξη των υποδεξιότητων της ευχερούς ανάγνωσης συνέβαλε αντίστοιχα στην ταχύτητα, στην ακρίβεια καθώς και στην κατανόηση κατά την ανάγνωση κειμένων. Η ταχύτητα και η ορθή εκτέλεση των δεξιοτήτων αποδεικνύει τη συμβολή της μεθόδου στην ανάπτυξη της άδηλης μνήμης, δηλαδή της γνώσης γεγονότων χωρίς τη συνειδητή διαμεσολάβηση. Η επίδειξη δε, των καρτελών διπλής όψεως, με συγκεκριμένη χρονική αλληλουχία και κατανομή τού προς απομνημόνευση υλικού μέσα στο χρόνο, συντέινει στην καλύτερη αποθήκευση των πληροφοριών στην μνήμη των δυσλεκτικών παιδιών της πειραματικής ομάδας. Ανάλογα ευρήματα για την συμβολή της κατανομής των προς απομνημόνευση πληροφοριών μέσα στο χρόνο αναφέρονται και σε άλλες έρευνες (Alin, 1997). Η χρονομέτρηση δε των ανωτέρω δοκιμασιών και η καταγραφή των αποτελεσμάτων τους σε πρωτόκολλα αξιολόγησης συνείσφερε στην ανάπτυξη κινήτρων, μέσω της άμεσης ανατροφοδότησης στα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Οι μαθητές της πειραματική ομάδας στη δοκιμασία αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας είχαν στατιστικά σημαντική βελτίωση, μετά την χρήση της μεθόδου τόσο σε σχέση με τον εαυτό τους, όσο και σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου

Ανάλογα ευρήματα με τα δικά μας αναφέρουν σε έρευνές τους και οι Katzir, et al., (2006) καθώς και οι Bashir, & Hook, (2009). Σύμφωνα με τους Katzir, et al., (2006) η ευχερής ανάγνωση κειμένου αξιολογήθηκε σε 123 δυσλεκτικά παιδιά, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, της αναγνώρισης των ορθογραφικών προτύπων και της γρήγορης ονομασίας γραμμάτων. Τα συμπεράσματά τους αναφέρουν ότι η φωνολογική ενημερότητα, η αναγνώριση των ορθογραφικών προτύπων και η γρήγορη ονομασία γραμμάτων συμβάλλει στην ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων για τη γρήγορη ανάγνωση των λέξεων του κειμένου.

• *Αξιολόγηση της Μορφοσυντακτικής ικανότητας*

Σε σχέση με την ανάπτυξη της Μορφοσυντακτικής ικανότητας στους δυσλεκτικούς μαθητές, η κατανόηση των μορφημάτων των λέξεων, τα οποία συμμετέχουν στο σχηματισμό τους, συνέβαλε στην ορθή χρήση των γραμματικών και των συντακτικών κανόνων της γλώσσας. Ανάλογα ευρήματα αναφέρουν και άλλοι ερευνητές (Kemp, 2000; Senechal, 2000; Taft, 1985; Tyler, A. & Nagy, W.E. 1990). Οι δυσλεκτικοί μαθητές μέσω των πολυαισθητηριακών ασκήσεων ανέπτυξαν την ικανότητα χρήσης των ρημάτων σε διάφορα πρόσωπα και χρόνους, στον εντοπισμό της ρίζας, στον εντοπισμό των προσφυμάτων και των καταλήξεων στην παραγωγή και ανάλυση σύνθετων λέξεων, στη σύνταξη προτάσεων με ή χωρίς τη βοήθεια εικόνας.

Τα εμπειρικά ευρήματα αναφέρουν ότι οι αναπτυσσόμενες αναγνώστες επιδεικνύουν μεγαλύτερη ακρίβεια ανάγνωσης, όταν διαβάζουν λέξεις μέσα σε ένα κείμενο, σε σχέση με λέξεις τις οποίες διαβάζουν μεμονωμένες εκτός κειμένου (Nicholson, 1991; Stanovich, Cunningham, & Feeman, 1984). Αυτό το φαινόμενο εξηγείται από το γεγονός ότι η συντακτική δομή χρησιμοποιείται από τον αναγνώστη για να προβλέψει τις λέξεις που θα ακολουθήσουν στο κείμενο και να επιλύσει την ασάφεια σχετικά με το νόημα των λέξεων (Oakhill & Cain, 2007).

Οι αρκετοί δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες τόσο στην

κατανόηση της γραμματικής, όσο και του συντακτικού, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου (Berko 1958 ; Vogel, 1974 ; Wiig, et al., 1973; Ariel, 1992; Joannis,et al., 2000; Egan ,& Tainturier, 2011). Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κατά την ανάγνωση, βασίζονται περισσότερο στο κείμενο σε σύγκριση με τους αναγνώστες χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, για να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους με την αναγνώριση των λέξεων (Juel, 1980; Nation & Snowling, 1998).

Η ανάπτυξη της Μορφοσυντακτικής ικανότητας στην έρευνα μας συνέβαλε στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στη δοκιμασία αξιολόγησης της μορφοσυντακτικής ικανότητας είχαν στατιστικά σημαντική βελτίωση, μετά την χρήση της μεθόδου τόσο σε σχέση με τον εαυτό τους όσο και σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

- ***Αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης του κειμένου***

Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου, ακόμη και όταν καταφέρουν να αποκωδικοποιήσουν το μεγαλύτερο μέρος των συχνόχρηστων λέξεων και αυτών που παρουσιάζουν κανονική γραμματική δομή (Nation & Snowling, 1998). Κύρια αποστολή, όμως, της ανάγνωσης αποτελεί η ικανότητα πρόσβασης στο νόημα που κρύβει ένας γραπτός κώδικας και αποτελεί τον τελικό στόχο των μεθόδων παρέμβασης για την αποκατάσταση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Η κατανόηση του κειμένου προϋποθέτει την ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων: στο φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο (Katzir, et al., 2006, Vellutino, Scanlon, & Spearing, 1995).

Στη μέθοδο που εφαρμόσαμε χορηγήθηκαν ασκήσεις που ανέπτυξαν όλες τις προαναφερθείσες μεταγλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες συνδέονται με την κατανόηση του κειμένου: Η ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων με πολυαισθητηριακές ασκήσεις, στο πλαίσιο της εξάσκηση των δυσλεκτικών παιδιών στην φωνολογική και φωνημική επίγνωση, οι ασκήσεις ανάπτυξης του λεξιλογίου και η εκμάθηση στρατηγικών κατανόησης συνέβαλαν στη βελτίωση της ικανότητας αυτής.

Οι ασκήσεις ανάπτυξης λεξιλογίου συνέβαλαν στην ανάπτυξη του μορφοσυντακτικού, σημασιολογικού και πραγματολογικού επιπέδου της γλώσσας των δυσλεκτικών παιδιών. Τα παιδιά εξασκήθηκαν στην αναγνώριση συνώνυμων, αντώνυμων, ομόηχων, ομόγραφων λέξεων, συντομογραφιών και λέξεων με πάθη φωνημάτων. Επιπλέον, στην αναγνώριση των μορφημάτων της λέξης και στην κατανόηση της δομής και της έννοιας των σύνθετων λέξεων, μέσω του εντοπισμού της ρίζας, των προθημάτων και των επιθημάτων. Οι προηγούμενες δραστηριότητες συνέβαλαν στην ερμηνεία των λέξεων και στην παραγωγή του νοήματός τους, καθώς και στον εντοπισμό των διαφορών και των ομοιοτήτων μεταξύ της έννοιας των διαφόρων λέξεων. Δραστηριότητες που αφορούσαν στην ερμηνεία λέξεων μέσα στο κείμενο, από τα συμφραζόμενα και στην επιλογή κατάλληλων λέξεων για συμπλήρωση πρότασης συνέβαλαν, επίσης, στην αύξηση του λεξιλογίου και στη επιλογή λέξεων με μεγαλύτερο εκφραστικό εύρος αντικαθιστώντας κοινόχρηστες λέξεις. Η κατηγοριοποίηση λέξεων (επαγγέλματα, είδη ζώων, αποχρώσεις χρωμάτων, συναισθήματα κ.α) συνέτεινε, ακόμη περισσότερο, στην μνημονική αποθήκευση των νέων πληροφοριών. Επιπρόσθετα, η ικανότητα κατανόησης στο πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας ενισχύθηκε με την ερμηνεία μεταφορικών εννοιών και

φράσεων, καθώς και με την ανάπτυξη γραπτού και προφορικού λόγου, σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο απευθύνεται.

Πολλές έρευνες επίσης αποδεικνύουν πως η ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου ενισχύει την ικανότητα κατανόησης του κειμένου. Το μέγεθος του λεξιλογίου σχετίζεται με την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας (Anderson & Freebody, 1981; Wright, & Neuman, 2015). Σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης η συμβολή του λεξιλογίου είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Pressley et al. 2001; Kendeou, Van den Broek, White, & Lynch, 2009).

Επιπλέον, η εξάσκηση των δυσλεκτικών παιδιών σε μεταγνωστικές δεξιότητες επεξεργασίας του κειμένου (όπως η αναγνώριση της δομής και του νοήματος μιας πρότασης ή ενός κειμένου, με τη χρήση γραφικών οργανωτών, οι οποίοι οπτικοποιούν τη γνώση και την κατατάσσουν σε κατηγορίες) οδήγησε στην βελτίωση της κατανόησης του γραπτού νοήματος. Ανάλογα ευρήματα σχετικά με τη χρησιμότητα των γραφικών οργανωτών στην κατανόηση του κειμένου από δυσλεκτικούς μαθητές αναφέρουν και οι έρευνες των Boulineau, et al., 2004; Davis, 1994; DiCecco & Gleason, 2002; Dimino et al., 1995; Katayama & Robinson, 2000.

• Αξιολόγηση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου

Η γραφή αντιπροσωπεύει μια περίπλοκη νευροαναπτυξιακή διαδικασία που σχετίζεται με πολλαπλούς μηχανισμούς (οπτικούς, κιναισθητικούς, αυτόματης μηχανικής μνήμης και οπτικοποίησης) και με την εγκεφαλική κυριαρχία. Για την κατάκτησή της γραφής απαιτείται η ανάπτυξη και η ολοκλήρωση των κινητικών, αισθητηριακών, αντιληπτικών, κιναισθητικών και γνωστικών λειτουργιών (Amundson, & Weil, 1996). Σύμφωνα με τους Nicolson, Fawcett, & Dean, (2001a, 2001b) τα προβλήματα των δυσλεκτικών παιδιών δεν περιορίζονται αποκλειστικά στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν επιπλέον και μια γενικευμένη διαταραχή στην ικανότητά τους να εκτελούν τις δεξιότητες με αυτοματισμό, μια ικανότητα που θεωρείται εξαρτώμενη από την παρεγκεφαλίδα.

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης για την βελτίωση του ελλείμματος αυτοματοποίησης της γραφοφωνημικής δεξιότητας που εμφανίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές πραγματοποιήθηκαν πολυαισθητηριακές ασκήσεις γραφής όλων των γραπτών συμβόλων της ελληνικής γλώσσας και διασύνδεσή τους με τους αντίστοιχους φθόγγους. Οι ασκήσεις καθοδηγούνταν από αυστηρά καθορισμένα μαθησιακά βήματα με τη χρήση της «Ρουτίνας ερεθίσματος – Άμεσης Αντίδρασης». Η συστηματική επανάληψη των πολυαισθητηριακών ασκήσεων γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, σε καθημερινή βάση, επί ένα τρίμηνο, βελτίωσε σημαντικά την ικανότητα γραφοφωνημικής αντιστοίχισης στην πειραματική ομάδα όπως επιβεβαιώνεται από την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής ψευδολέξεων και λέξεων.

Επιπλέον η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης με ασκήσεις ακουστικής ανάλυσης και σύνθεσης των φωνημάτων μιας λέξης, με ταυτόχρονες ακουστικές, οπτικές και κιναισθητικές συνδέσεις, οι ασκήσεις αναγνώρισης των αρχικών και των καταληκτικών μορφημάτων των λέξεων, οι επαναλαμβανόμενες ασκήσεις εκμάθησης της ορθογραφικής δομής των συχνόχρηστων λέξεων συνέβαλαν στην μνημονική τους αποθήκευση, μέσω της οπτικής και κιναισθητικής τους απομνημόνευσης (τα δυσλεκτικά παιδιά βλέπουν τη λέξη για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, σύμφωνα με τις μνημονικές τεχνικές, κλείνουν τα μάτια και λένε ένα- ένα τα ονόματα των γραμμάτων, στη συνέχεια γράφουν τη λέξη πρώτα με το δάχτυλο σε μια τραχιά

επιφάνεια και μετά με το μολύβι σε ένα λευκό χαρτί. με τα μάτια κλειστά και στη συνέχεια με τα μάτια ανοιχτά.). Οι πολυαισθητηριακές ασκήσεις συνέβαλαν στην βελτίωση τη ορθογραφικής ορθότητας των λέξεων στα κείμενα των παιδιών της πειραματικής ομάδας. τόσο στις λέξεις κατά την αντιγραφή κειμένου($F=229,220$, $P=0,00$) όσο και τις λέξεις κατά την παραγωγή γραπτού λόγου($F=151,900$, $P=0,00$) .

Σύμφωνα με έρευνα των Woodward, & Swinth, (2002) η πολυαισθητηριακή προσέγγιση είναι η πλέον αποτελεσματική μέθοδος για τη βελτίωση των δεξιοτήτων που συνδέονται με τη γραφή και επιλέγεται από το μεγαλύτερο ποσοστό των ειδικών που ασχολούνται με την αποκατάσταση της γραφοκινητικής ικανότητας.

Εκτός από την ορθογραφική ορθότητα η πολυαισθητηριακή μέθοδος ανέπτυξε το εκφραστικό λεξιλόγιο των δυσλεκτικών παιδιών με τις ασκήσεις ανάπτυξης του λεξιλογίου καθώς και την κειμενική οργάνωση με τη χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων επεξεργασίας του κειμένου (όπως η αναγνώριση της δομής και του νοήματος μιας πρότασης ή ενός κειμένου, με τη χρήση γραφικών οργανωτών..

Στην παραγωγή γραπτού λόγου η πειραματική ομάδα της έρευνάς μας παρουσίασε στατιστικά σημαντική βελτίωση στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης ($F=287,881$, $P=0,00$) και αποδομημένου κειμένου($F=585,423$, $P=0,00$)., τόσο σε σχέση με την προ παρεμβάσεως επίδοσή της όσο και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, στατιστική σημαντική βελτίωση παρουσίασε και η Λεξιλογική Ευχέρεια της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.($F=322,329$, $P=0,00$)., Επίσης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου η πειραματική ομάδα χρησιμοποίησε περισσότερες σύνθετες προτάσεις σε σχέση με την προηγούμενη επίδοσή της, πριν την έναρξη της παρέμβασης και σε σχέση με την επίδοσή της ομάδα ελέγχου. Ανάλογο εύρημα είχαμε και με τη χρήση των σημείων στίξης. ($F=126,959$ $P=0,00$)

Από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ανωτέρω δοκιμασιών, σε σχέση με την ικανότητα στο γραπτό λόγο των δυσλεκτικών μαθητών της πειραματικής ομάδας, διαπιστώσαμε ότι μετά την παρέμβαση, υπήρξε βελτίωση στατιστικά σημαντική. ($F=151,900$, $P=0,00$).

Εν κατακλείδι, η εφαρμογή της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας επιτρέπει στους δυσλεκτικούς μαθητές να συνδέσουν ταυτόχρονα οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά ερεθίσματα, για την αποτελεσματικότερη πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών κατά την μαθησιακή διαδικασία. Η μέθοδος βελτίωσε τις ελλείψεις φωνολογικές αναπαραστάσεις, τη δυσχέρεια στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση, τις ελλείψεις ακουστικές, οπτικές, κινητικές και μνημονικές ικανότητες ,που σχετίζονται με την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιοότητα. Με τη χρήση της μεθόδου αποκαθίστανται σημαντικά τα ελλείμματα στη μνήμη, στη φωνολογική και φωνημική επίγνωση, στην αυτοματοποίηση, στη συγκέντρωση, στην οπτική και ακουστική διάκριση, στο λεξιλόγιο και στην κατανόηση του γραπτού κειμένου. Ο συνδυασμός οπτικών ακουστικών και κιναισθητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες παρουσιάζονται με άμεση διδασκαλία, σε διαδοχικά βήματα, με συσσωρευτική διαδικασία δομημένων επαναλήψεων ενισχύουν την επιτυχία του παιδιού στην ανάγνωση και στη γραφή. Η χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης είναι ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος για να διδαχθούν τα παιδιά με ειδική μαθησιακή διαταραχή-δυσλεξία, που μιλούν την ελληνική γλώσσα, ανάγνωση και γραφή. Είναι απαραίτητο οι δυσλεκτικοί μαθητές να χρησιμοποιούν, κατά την μαθησιακή διαδικασία, όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις.

Η περαιτέρω εφαρμογή της μεθόδου σε μεγαλύτερο δείγμα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, καθώς και η χορήγηση της σε παιδιά μικρότερης και μεγαλύτερης ηλικίας από το δείγμα μας, θα συνέβαλε στην πληρέστερη αξιολόγηση της μεθόδου.

Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση

- Μαγουλά, Ε. (2013). Εφαρμοσμένη γλωσσολογία: αξιοποίηση φωνητικών – φωνολογικών εννοιών στη διδασκαλία της γλώσσας. Τιμητικός Επιστημονικός Τόμος για καθ.Ν. Μήτση. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Μελέτης Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και έφηβων. Εκδόσεις, Gutenberg, Αθήνα
- Πολυχρονοπούλου, Σ.. (1989). Ο δυσλεκτικός έφηβος. ΥΠΕΠΘ – Ειδική Γραμματεία Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Πόρποδας Κ. Δ. (2002). Η ανάγνωση, αυτοέκδοση
- Πόρποδας, Κ., Παλαιοθόδωρος, Α. & Παναγιωτόπουλος, Π. (1998). *Διερεύνηση του ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργανώθηκε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, στη Ναύπακτο στις 13-15 Νοεμβρίου 1998 (Πρακτικά, σελ. 196 - 219, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 1999).
- Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 7, 30-40.

Βιβλιογραφία ξενόγλωσση

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT press.
- Anderson, R.C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. *Comprehension and teaching: Research reviews*, 77-117.
- Alexander, A. W., Andersen, H. G., Heilman, P. C., Voeller, K. K., & Torgesen, J. K. (1991). Phonological awareness training and remediation of analytic decoding deficits in a group of severe dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 41(1), 193-206.
- Alin, L. H. (1997). "The memory laws of Jost." *Göteborg Psychological Reports*, 27, No. *Allied Disciplines*, 41, 587-601.
- Amundson, S. J. (1992). Handwriting: Evaluation and intervention in school settings. In J. Case-Smith & C. Pehoski (Eds.), *Development of hand skills in the child* (pp. 63–78).
- Ariel, A. (1992). Education of children and adolescents with learning disabilities. New York: Merrill.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., O'Rourke, R., Beck, I., Carnine, D., & Simmons, D. (2001). Put reading first. *Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA)*
- Armstrong, A. R. (2011). The Great Debate or the Empty Debate? An Analysis of the Reality of Professional Practice in the Context of the Whole Language vs. Phonics Controversy in Public Education.

- Bara F, Gentaz E, Colé P (2007). The visuo-haptic and haptic exploration increases the decoding level of children coming from low-socioeconomic status families. *Br J Dev Psychol* 25: 643–663.
- Bashir, A.S., & Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 196-200.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177
- Blachman, B. A. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner, and Rashotte.
- Butler, A. J., James, T. W., & James, K. H. (2011). Enhanced multisensory integration and motor reactivation after active motor learning of audiovisual associations. *Journal of cognitive neuroscience*, 23(11), 3515-3528.
- Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Bradford, J. (2008). Using multisensory teaching methods . Retrieved from <http://www.dyslexia-parent.com/mag30.html>
- Bradley, L., & Bryant, P. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. *Nature*.
- Brady SA, & Shankweiler DP. (1991). Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman. Erlbaum; Hillsdale, NJ: 1991.
- Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of experimental child psychology*, 92(2), 107-139.
- Cataldo, S., & Ellis, N. (1988). Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills. *Journal of Research in Reading*, 11(2), 86-109.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill,
- Chall, J. S. (1996). American reading achievement: Should we worry?. *Research in the Teaching of English*, 303-310.
- Coltheart, M., Rastle, K., Ziegler, J., & Langdon, R. (2001). DRC: A dual route cascaded comprehension. *Journal of Educational Research*, 87, 353-360.
- Davis, Z. T. (1994). Effects of prereading story mapping on elementary readers' comprehension. *The Journal of Educational Research*, 87(6), 353-360.
- DiCecco, V. M., & Gleason, M. M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 306-320.
- Dimino, J. A., Taylor, R. M., & Gersten, R. M. (1995). Synthesis of the research on story-

- grammar as a means to increase comprehension. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11, 53-72
- Egan J., & Tainturier, M., J. (2003). A comparison between dyslexic and normally developing children in their processing of inflectional morphology. Paper presented at Bangor Dyslexia Conference (2002, July) Bangor, UK.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*, (pp.107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A. and Willows, D.M. (2001) Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis, *Review of Educational Research*, 71(3): 393-447.
- Frederickson, N., Frith, U., & Reason, R. (1997). Phonological Assessment Battery (manual and test materials). exploration. *PLoS one*, 4(3), e4844.
- Gillingham, A., and Stillman, B. (1956). *Remedial Training for Children with Specific Disability in Reading, Spelling and Penmanship*. 5th ed. Cambridge, Mass.: Educators Publishing
- Goswami, U., Schneider, W., & Scheurich, B. (1999). Picture naming deficits in developmental dyslexia in German. *Developmental Science*, 2(1), 53-58.
- Goswami, U. (1999). Causal connections in beginning reading: The importance of rhyme. *Journal of Research in Reading*, 22(3), 217-240.
- Harlen, W. (2009). Improving assessment of learning and for learning. *Education 3-13*, 37(3), 247-257.
- Henry, M. K. (2003) *Unlocking Literacy: Effective Decoding and Spelling Instruction*. Baltimore, MD, Brookes.
- Høien T, Lundberg I, Stanovich K, Bjaalid IK (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing* 7:171-188
- James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32-42.
- Joanisse, M. F., Manis, F. R., Keating, P., & Seidenberg, M. S. (2000). Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology, and morphology. *Journal of experimental child psychology*, 77(1), 30-60.
- Juel, C. (1980). Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill. *Reading Research Quarterly*, 358-376.
- Katayama, A. D., & Robinson, D. H. (2000). Getting students 'partially' involved in note-taking using graphic organizers. *Journal of Experimental Education*, 68, 119-134.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of dyslexia*, 56(1), 51-82.
- Kemp, N., M. (2000). The representation of morphology in children's spelling. Ph. D. Thesis,

Wolfson College, University of Oxford

- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596–613.
- Liberman, I., Shankweiler, D., Liberman, A., Fowler, C., & Fischer, F. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. In A. Reber & D. Scarborough, D. (Eds). *Towards a Psychology of Reading*. Hillsdale, N.J.:Erlbaum.
- Liberman, I. Y. (1989). Phonology and beginning reading revisited. In C. von Euler (Ed.), *Wenner-Gren International Symposium Series: Brain and reading* (pp. 207-220). Hampshire, England: Macmillan.
- Lundberg, I., Olofsson, Å., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21(1), 159-173.
- Lundberg, I., & Höien, T. (2001). Reading disabilities in Scandinavia. *Research and global perspectives in learning disabilities*, 293-309.
- McGuinness, D., McGuinness, C., & Donohue, J. (1995). Phonological training and the alphabet principle: Evidence for reciprocal causality. *Reading Research Quarterly*, 830-852.
- McGuinness, C., McGuinness, D., McGuinness, G. (1996). Phono-Graphix: A new method for remediation reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 46, 73-96.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching Reading to Struggling Learners*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Miles, E. (1989) *The Bangor Dyslexia Teaching System*. London, Whurr
- Moats, L. C. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of memory and language*, 39(1), 85-101.
- Neuman, D. (2011). Information-Rich Environments: Single-Sense, Multisensory, and Interactive. In *Learning in Information-Rich Environments* (pp. 17-37). Springer US.
- Nicholson, T. (1991). Do children read words better in context or in lists? A classic study revisited. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 444.
- Nicolson, R., Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001a). Dyslexia, development and the cerebellum. *Trends in Neurosciences*, 24(9), 515-516.
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001b). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *TRENDS in Neurosciences*, 24(9), 508-511.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. *Children's*

- comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective, 3-40.
- Orton ST. (1937). *Reading, Writing and Speech Problems in Children*. WW Norton, New York.
- Orton, S.T (1937). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, pag. 275-302.
- Orton, S. T. & Gillingham, A. (1933)"Special Disability in Writing,"*Bulletin of the Neurological Institute of New York*, 3:1-32
- Porpodas, C. D. (1991, August). Linguistic awareness, verbal short-term memory and learning to read Greek. In *4th European Conference for Research on Learning and Instruction, Turku, Finland* (pp. 24-28).
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., et al. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5, 35–58
- Rumsey J M, Nace K, Donohue B, Wise D, Maisog J. M, Andreason P (1997). A positron emission tomographic study of impaired word recognition and phonological processing in dyslexic men. *Archives of Neurology* 54: 562–573
- Senechal, M. (2000). Morphological effects in children' s spelling of French words. *Canadian Journal of experimental Psychology*, 54(2), 76-85.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford, England: Blackwell
- Snowling, M., Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(05), 587-600.
- Stahl, S. A. (1992). Saying the" p" word: Nine guidelines for exemplary phonics instruction. *The Reading Teacher*, 618-625.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader The phonological-core variable-difference model. *Journal of learning disabilities*, 21(10), 590-604.
- Stanovich, K. E. (1993). Romance and reality. *Reading Teacher*, 47, 280-280.
- Stanovich, K. E. (1994). Annotation: Does dyslexia exist?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(4), 579-595.
- Stanovich, K., Cunningham, A., & Feeman, D. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 19, 120-139.
- Taft, M. (1985). The decoding of words in lexical access: a review of the morphological approach. In D. Besner, T. G. Walker and G.E. MacKinnon (eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, vol. V (pp. 83-124). New York: Academic Press
- Tyler, A., & Nagy, W. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition*, 36(1), 17-34
- Ureno, S. (2012). Using multisensory methods in reading and literacy instruction. *Unpublished manuscript, University of La Verne, La Verne, California, USA*.
- Vaughn, S. & Schumm, J.S. (1996). Classroom interactions and implications for inclusion of students with learning disabilities (pp. 107-124). In D. L. Speece & B.K. Keogh (Eds.) *Research on classroom ecologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates *What's Gone Wrong in America's Classrooms* (pp. 49-90). Stanford,

CA: Hoover Institution Press.

- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Spearing, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of experimental child psychology*, 59(1), 76-123.*learning disabilities*, 39(2), 157-169.
- Vogel, S. A. (1974). Syntactic abilities in normal and dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities*, 7(2), 103-109
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological bulletin*, 101(2), 192.
- Wiig, E. H., Semel, E. M., & Crouse, M. A. (1973). The use of English morphology by high-risk and learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*.
- Willis, J. (2007). The Gully in the "Brain Glitch" Theory. *Educational Leadership*, 64(5), 68-73. and learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*
- Woodward, & Swinth, (2002)
- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2015). The Power of Content-Rich Vocabulary Instruction. *Perspectives on Language and Literacy*, 41(3), 25.

ΘΕΜΑΤΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρώιμο ψυχικό τραύμα και επιδράσεις σε παραμέτρους της
ψυχοκοινωνικής προσαρμογής κατά την φοιτητική ζωή

Ζωή Αντωνοπούλου
MA(Lond)

Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου

zoi.anton@gmail.com

Περίληψη

Ως τραυματική μπορεί να οριστεί μία εμπειρία που βιώνεται από το άτομο ως απειλητική, σε σωματικό ή σε ψυχολογικό επίπεδο, σε ατομικό ή σε ευρύτατα συλλογικό επίπεδο. Η τραυματική εμπειρία επιφέρει μία συχνά ολοκληρωτική μεταβολή στον τρόπο πρόσληψης του κόσμου. Το άγχος είναι η σύνθετη ψυχοσωματική κατάσταση η οποία επέρχεται όταν το περιβάλλον προβάλλει αυξημένες απαιτήσεις από το άτομο. Η αναβλητικότητα είναι η συνειδητή ή μη αναβολή των υποχρεώσεων μέχρις ότου να καταστούν επείγουσες. Η παρουσίαση αναφέρεται στα ευρήματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί η ύπαρξη παιδικού τραύματος και η επίδραση που αυτό έχει στην εμφάνιση άγχους, αναβλητικότητας και άλλων παραγόντων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 600 προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Παντείου Πανεπιστημίου. Τα συμπεράσματα συνηγορούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία στο ότι η ύπαρξη τραυματικής εμπειρίας σχετίζεται στενά με αυξημένα επίπεδα άγχους και αναβλητικότητας.

Λέξεις- Κλειδιά

τραύμα, καταστασιακό άγχος, δομικό άγχος, αναβλητικότητα, φοιτητές

Abstract

Psychological trauma refers to any experience which poses a threat to a person's physical or psychological well-being, and brings about a complete change in that person's perception of the world. Stress is a complex psychosomatic state which occurs when the environment demands too much of the individual. Procrastination is defined as the conscious postponing of duties until they become imminent. The

presentation discusses findings of a research on 600 undergraduate and postgraduate students, which coincide with existing literature in that psychological trauma is related to higher levels of stress and procrastination.

Keywords

trauma, state anxiety, trait anxiety, procrastination, students

Εισαγωγή

Ως ψυχικό τραύμα ορίζεται ένα συμβάν, το οποίο βιώνεται από το άτομο ως απειλητικό, σε σωματικό ή ψυχολογικό επίπεδο, συνοδεύεται από αισθήματα φόβου ή και τρόμου και απέναντι στο οποίο το άτομο αισθάνεται αβοήθητο [1]. Τραυματικό μπορεί να θεωρηθεί και ένα γεγονός, στο οποίο το άτομο ήταν μάρτυρας με την προϋπόθεση ότι βίωσε τα ίδια αρνητικά συναισθήματα. Το ψυχικό τραύμα μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας φυσικής καταστροφής, ενός ατυχήματος, μιας σοβαρής ασθένειας, σεξουαλικής ή συναισθηματικής κακοποίησης που έχει συμβεί στο ίδιο το άτομο ή στον περίγυρό του. Κατά την παιδική ηλικία, το αναπτυσσόμενο άτομο δεν έχει ακόμα διαμορφώσει τις άμυνές του, και αυτό το καθιστά ακόμη πιο ευάλωτο σε τραυματικές εμπειρίες.

Το καταστασιακό άγχος αναφέρεται στην εμπειρία δυσάρεστων συναισθημάτων όταν το άτομο αντιμετωπίζει ορισμένες ειδικές απαιτητικές καταστάσεις ή συμβάντα και είναι μία αντίδραση απέναντι σε μία προσωρινή κατάσταση, από την οποία το άτομο θεωρεί ότι απειλείται. Το δομικό άγχος αποτελεί, όπως και το καταστασιακό μία αντίδραση απέναντι σε μία απειλητική για το άτομο κατάσταση, διαφέρει όμως από αυτό στην ένταση, στη διάρκεια και την έκταση των καταστάσεων που το προκαλούν. Άτομα με υψηλό επίπεδο δομικού άγχους βιώνουν πολύ πιο έντονου βαθμού άγχος σε μεγάλο φάσμα καταστάσεων ή συμβάντων από ότι οι περισσότεροι άνθρωποι. Με αυτή την έννοια το δομικό άγχος μπορεί να θεωρηθεί ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Ως αναβλητικότητα ορίζεται η συνειδητή ή μη, αναβολή των υποχρεώσεων μέχρις ότου αυτές καταστούν επείγουσες [2].

Σκοπός της έρευνας

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ πρώιμων τραυματικών εμπειριών και ύπαρξης άγχους και αναβλητικότητας σε δείγμα φοιτητικού πληθυσμού.

Υλικό και μέθοδος

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 605 άτομα (203 άνδρες και 402 γυναίκες), προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Παντείου Πανεπιστημίου. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Χορηγήθηκαν: α) Η σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου Πρώιμου Τραύματος (Early Trauma Inventory–Short Form, Bremner, 2007) [3] που

περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τραυματικές εμπειρίες ποικίλης αιτιολογίας (T-I) με σωματική(T-II), συναισθηματική(T-III) και σεξουαλική κακοποίηση(T-IV)πριν από την ηλικία των 18 ετών, β) Η κλίμακα δομικού – καταστασιακού άγχους (State-trait anxiety inventory, Spielberger, 1983 [4,5], και γ) η κλίμακα αναβλητικότητας του Tuckman, (1991) [6].

Αποτελέσματα

Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης του Pearson. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις στο επίπεδο 0,01 βρέθηκαν μεταξύ καταστασιακού και δομικού άγχους και πρώιμων τραυματικών εμπειριών:α) ποικίλης αιτιολογίας, β) συναισθηματικής και γ) σεξουαλικής κακοποίησης, και β) στο επίπεδο 0,001 μεταξύ Κ-και Δ-Άγχους και τραυματικών εμπειριών από σωματική τιμωρία, και με το σύνολο των τραυματικών εμπειριών. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν επίσης μεταξύ αναβλητικότητας και τραυματικών εμπειριών από σωματική και συναισθηματική κακοποίηση, καθώς και μεταξύ αναβλητικότητας και του συνόλου των τραυματικών εμπειριών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Συσχετίσεις του πρώιμου τραύματος με το καταστασιακό , το δομικό άγχος και την αναβλητικότητα

Μεταβλητές	Πρώιμο Τραύμα				
	T-I ¹	T-II ²	T-III ³	T-IV ⁴	Total ⁵
K-A ^a	0,13**	0,20***	0,27**	0,11**	0,29***
Δ-A ^β	0,13**	0,22***	0,36**	0,14**	0,34***
Αναβλητικότητα	-0,02	0,11**	0,18***	0,08	0,13**

****p < 0,01, ***p < 0,001**

^aΚαταστασιακό Άγχος

^βΔομικό Άγχος

¹ Τραυματικές εμπειρίες ποικίλης αιτιολογίας

² Τραυματικές εμπειρίες- σωματική τιμωρία

³ Τραυματικές εμπειρίες-συναισθηματική κακοποίηση

⁴ Τραυματικές εμπειρίες-σεξουαλική κακοποίηση ή παρενόχληση

⁵ Σύνολο τραυματικών εμπειριών

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποδηλώνουν ότι οι πρώιμες τραυματικές εμπειρίες γενικά και ιδιαίτερα αυτές που προέρχονται από σωματική, συναισθηματική και σεξουαλική κακοποίηση,, σχετίζονται με αυξημένα επίπεδα άγχους κατά την ενήλικη ζωή. Επίσης, τραυματικές εμπειρίες από σωματική τιμωρία και από συναισθηματική κακοποίηση σχετίζονται με την εμφάνιση τάσεων αναβλητικότητας.

Βιβλιογραφία

- 1.American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Vol. 4th.Washington, DC: Author; 2000. Text Revision
- 2.Thakkar, Neal, ‘Why procrastinate: An Investigation of the Root causes behind procrastination’ στο Lethbridge Undergraduate Research Journal, 2009, Vol. 4, number 2
- 3.Bremner JD, Bolus R, Mayer EA. Psychometric properties of the Early Trauma Inventory-self report. J Nerv Ment Dis 2007; 195:211–218..
- 4.Spielberger CD, Gorsuch RL, Lushene PR, Vagg PR, Jacobs AG.1983. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y). Consulting Psychologists Press, Inc.: Palo Alto.
- 5.Fountoulakis, K. N., Papadopoulou, M., Kleanthous, S., Papadopoulou, A., Bizeli, V., Nimatoudis I. Iacovides A., Kaprinis G.S. (2006). ‘Reliability and psychometric properties of the Greek translation of the State-Trait Anxiety Inventory form Y: Preliminary data’, Annals of General Psychiatry 5:1
- 6..Tuckman, B.W. (1991) The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. Educational and Psychological Measurement, 51, 473-480.

Ψυχική Ανθεκτικότητα στο Σχολείο. Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσης.

Αγγελική Κυριάκου

Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Δ.Δ.Ε. Κορινθίας, Θεολόγος,
master “Εκπαιδευτικά Προγράμματα”
email: geraris@freemail.gr

Περίληψη

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, εντασσόμενη σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο, έρχεται αντιμέτωπη αναπόφευκτα και με τα προβλήματα που διέπουν το τελευταίο. Έτσι οι ποικίλλες στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνει η εκάστοτε κοινωνία, μεταφέρονται στο σχολείο, με αποτέλεσμα να βλάπτεται η ψυχοκοινωνική λειτουργία των μαθητών και η σχολική τους πορεία. Η εκπαιδευτική κοινότητα, στα πλαίσια του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου, καλείται να είναι ενημερωμένη και επαρκής σε βασικές γνώσεις διαχείρισης καταστάσεων κρίσεων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, έτσι ώστε να κωδικοποιηθούν οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν μία ορθή διαχείριση παιδιών που βιώνουν καταστάσεις κρίσης, καθώς και τον τρόπο συνεργασίας με τους ειδικούς επιστήμονες που τυχόν θα κληθούν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους (παιδοψυχίατροι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά).

Το συμπέρασμα των βιβλιογραφικών δεδομένων είναι πως η «ψυχική ανθεκτικότητα» «κτίζεται». Είναι αντικείμενο μάθησης, δεξιότητα που κατακτιέται. Επίσης ως η πιο ενδεδειγμένη τακτική προτείνεται η ολιστική παρέμβαση, η σύγχρονη και συντονισμένη προσπάθεια σχολείου, οικογένειας και ειδικών επιστημόνων υγείας.

Λέξεις-Κλειδιά ψυχική ανθεκτικότητα, κατάσταση κρίσης,

Abstract

The contemporary educational reality, which of course is incorporated in a specific social unit, inevitably comes up against the same problems as the ones of the society it belongs to. As a result, the various stress related problems of this society have an impact on the school, thus having negative consequences concerning the psychology of the pupils as well as their school progress. Within the framework of the social role of the school it is vital, therefore, for the educational society to be well informed and have the adequate basic knowledge of managing crisis situations.

The aim of the present paper is to utilize the research data through bibliographical review so that, we can codify the basic principles governing the proper handling of children experiencing crisis situations as well as the kind of cooperation the school should have with the experts who might be necessary to offer their services (child psychiatrists, psychologists, social workers and so on).

The conclusion of the bibliographic data is that mental resilience can be built up. It is a skill that can be learnt to be acquired.

The most effective strategy to achieve this is suggested to be “holistic intervention”. That is the joint effort of the school, the family and the health experts.

Keywords : Mental resilience, crisis situation, cooperation of the school with family.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, εντασσόμενη σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο, έρχεται αντιμέτωπη αναπόφευκτα και με τα προβλήματα που διέπουν το τελευταίο. Έτσι οι ποικίλλες στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνει η εκάστοτε κοινωνία, μεταφέρονται στο σχολείο, με αποτέλεσμα να βλάπτεται η ψυχοκοινωνική λειτουργία των μαθητών και η σχολική τους πορεία. Η εκπαιδευτική κοινότητα, στα πλαίσια του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου, καλείται να είναι ενημερωμένη και επαρκής σε βασικές γνώσεις διαχείρισης καταστάσεων κρίσεων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, έτσι ώστε να κωδικοποιηθούν οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν μία ορθή διαχείριση παιδιών που βιώνουν καταστάσεις κρίσης, καθώς και τον τρόπο συνεργασίας με τους ειδικούς επιστήμονες που τυχόν θα κληθούν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους (παιδοψυχίατροι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά).

Το συμπέρασμα των βιβλιογραφικών δεδομένων είναι πως η «ψυχική ανθεκτικότητα» «κτίζεται». Είναι αντικείμενο μάθησης, δεξιότητα που κατακτιέται. Επίσης ως η πιο ενδεδειγμένη τακτική προτείνεται η ολιστική παρέμβαση, η σύγχρονη και συντονισμένη προσπάθεια σχολείου, οικογένειας και ειδικών επιστημόνων υγείας.

Η αναγκαιότητα της εξέτασης του θέματος “Ψυχική Ανθεκτικότητα” σε σχολικό πλαίσιο.

Η σύγχρονη ελληνική, αλλά και η παγκόσμια κοινωνία βιώνει ποικίλλες κρίσεις (οικονομικές, φυσικές καταστροφές κ.ά.). Ο αλληλένδετος σύνδεσμος σχολείου-οικογένειας – κοινωνίας λειτουργώντας ως συγκοινωνούντα δοχεία μεταφέρει όλα αυτά τα προβλήματα από το μακροεπίπεδο της κοινωνίας στο μικροεπίπεδο της οικογένειας και τελικά μέσα στην σχολική τάξη. Στην παρούσα εργασία περιοριζόμαστε στην εξέταση της έννοιας «Ψυχική Ανθεκτικότητα» κυρίως όσον αφορά στους μαθητές.

Η θωράκιση των μαθητών με τα στοιχεία εκείνα που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταπεξέρχονται στις υποχρεώσεις τους στο σχολείο αρχικά, αλλά και ως μέλη της κοινωνίας γενικότερα, είναι ζήτημα κομβικής σημασίας.

Μία από τις διεθνείς τάσεις που υπάρχουν σήμερα στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών και εφήβων δίνει έμφαση στις ψυχολογικές υπηρεσίες που έχουν ως βάση το σχολείο (Δάντη 2011). Το αίτημα για τοποθέτηση ειδικών επιστημόνων υγείας (κυρίως ψυχολόγων) στα ελληνικά σχολεία προβάλλει όλο και πιο επιτακτικό και βρίσκεται στο κέντρο των συζητήσεων.

Έτσι βλέπουμε πως το ζήτημα «Ψυχική Ανθεκτικότητα» εμπλέκει άμεσα και ταυτόχρονα γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επίσης η διεθνής κινητοποίηση που εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονη τα τελευταία χρόνια, δεν αφήνει περιθώρια παράβλεψης του φαινομένου. Αναφέρουμε ενδεικτικά το πρόγραμμα «Συν-φροντίζω». Οργανώθηκε από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με την Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής Έρευνας.

Επίσης το 8^ο Πανελλήνιο Παιδοψυχιατρικό Συνέδριο είχε ως τίτλο «Ψυχική Οδύνη και Ανθεκτικότητα σε συνθήκες κρίσης» 31 Μαΐου- 1 Ιουνίου 2013, Αθήνα.

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (Α.Ρ.Α.) ασχολείται ενεργά με το θέμα με πολλούς τίτλους βιβλίων, άρθρων αλλά και εκδίδοντας οδηγούς (Resilience Guide For Parents and Teachers).

Κατάσταση κρίσης

Ως *κρίση* θα μπορούσε να οριστεί μία προσωρινή κατάσταση που προκαλεί έντονο άγχος και αποδιοργάνωση και χαρακτηρίζεται από την αδυναμία του ατόμου να ελέγξει και να διαχειριστεί το γεγονός αυτό. (Χατζηχρήστου 2011β). Ο όρος *κρίση* αναφέρεται στα συναισθήματα φόβου και οδύνης του ατόμου για τη διαταραχή και όχι στη διαταραχή αυτή καθαυτή (Κολιοπάνου 2011) Η κρίση ενδέχεται πολλές φορές να βιώνεται από το παιδί ως «*τραύμα*», δηλαδή έχουμε «την ψυχική λειτουργία του παιδιού να διαταράσσεται σοβαρά για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (μεγαλύτερο των 6 μηνών) (Χατζηχρήστου 2012).

Οι μελετητές κάνουν διάκριση στις καταστάσεις κρίσης σε δύο γενικές κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τις *Αναπτυξιακές Κρίσεις* και η δεύτερη τις *Περιστασιακές Κρίσεις*.

Οι αναπτυξιακές κρίσεις αφορούν σε γεγονότα που σχετίζονται με τη μετάβαση του ατόμου από ένα στάδιο του κύκλου ζωής σε άλλο. Π.χ. έναρξη σχολικής ζωής, εφηβεία κ.ά. (Θερμός 2008). Οι αναπτυξιακές κρίσεις ονομάζονται και *εξελικτικές*

Οι περιστασιακές κρίσεις είναι απροσδόκητες και επηρεάζουν όχι μόνο το άτομο, αλλά και την κοινότητα που ανήκει. Στις περιστασιακές κρίσεις ανήκουν γεγονότα όπως: επιδημίες, ατυχήματα, απώλειες (θάνατος προσφιλών προσώπων), ασθένειες, διαζύγιο, σχολικός εκφοβισμός, οικονομική κρίση, φυσικές καταστροφές (σεισμοί, πλημμύρες κ.ά.), πόλεμος, προσφυγιά, τρομοκρατικές ενέργειες. (Κολιοπάνου 2011)

Ενδείξεις πως κάτι δεν πάει καλά, έπειτα από τη βίωση μίας κρίσης, σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφία, είναι :

Προβλήματα ύπνου, αλλαγή στην όρεξη, αίσθημα μελαγχολίας ή θλίψης, πτώση ενεργητικότητας, εριστικότητα, θυμός, εκδικητικότητα, υπερβολικά προστατευτικό, αφηρημάδα, δυσκολία συγκέντρωσης, δυσκολία στη λήψη αποφάσεων, έμμονες ιδέες, εφιάλτες κ.ά. Η παρουσία των ανωτέρω βέβαια χαρακτηρίζει τη βίωση μίας κρίσης, αλλά η μακροχρόνια παρουσία τους πέρα από ένα εύλογο χρονικό διάστημα (μεγαλύτερο των έξι μηνών), εφιστά την προσοχή μας. (Κολιοπάνου 2011)

Η έκθεση του ατόμου σε οποιαδήποτε περίοδο της ζωής του σε συνθήκες κρίσης είναι τόσο αναπόφευκτη, όσο και φυσιολογική και αναμενόμενη. Το ζητούμενο είναι η έξοδος από την κρίση σε εύλογο χρονικό διάστημα και με τρόπο ανώδυνο. Το πρόβλημα υφίσταται όταν η έξοδος από την κρίση δεν συμβαίνει με τον ανωτέρω τρόπο. Σε αυτήν την περίπτωση δημιουργείται ο κίνδυνος για εκτεταμένα αρνητικά αποτελέσματα στην κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική, συμπεριφοριστική και σχολική ζωή του παιδιού (Nastasi 2014).

Κάθε ένα από τα ανωτέρω είδη κρίσης, έχουν το δικό τους τρόπο αντιμετώπισης και από τη βιβλιογραφία προσφέρονται πολλοί τίτλοι βιβλίων και πολλά εγχειρίδια για την εξειδικευμένη αντιμετώπιση του καθενός από αυτά. Σκοπός μας δεν είναι στα τεθέντα περιορισμένα πλαίσια της παρούσης εργασίας να προσφερθεί ένας εξειδικευμένος οδηγός διαχείρισης της καθεμιάς από τις παραπάνω κρίσεις (που ούτως ή άλλως ξεπερνά τα δεδομένα διαχείρισης μίας κρίσης στα σχολικά πλαίσια και αφορά στην εξειδικευμένη εργασία των ειδικών), αλλά αποβλέπουμε στην γενικότερη αντιμετώπισή τους και στην παροχή μίας θεωρητικής βάσης που είτε θα

αποτρέψει να μετατραπεί η κρίση σε τραύμα είτε θα δράσει επικουρικά στη διαχείρισή τους από το εξειδικευμένο προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.).

Σε αυτό το στάδιο εμφανίζεται η έννοια της «Ψυχικής Ανθεκτικότητας».

Ψυχική ανθεκτικότητα

Ως φιλοσοφία εστιάζει στο να προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε εκείνους τους προστατευτικούς παράγοντες που θα βοηθήσουν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις δυσκολίες της ζωής, τόσο της σχολικής όσο και της ενήλικης.

Ένας από τους ορισμούς της «Ψυχικής Ανθεκτικότητας» είναι αυτός που την περιγράφει ως την ικανότητα του ατόμου να επανέρχεται, να αντέχει στις δυσκολίες και να επαναδομεί τον εαυτό του. (Wolin 1993). Ανάλογα έχει προταθεί και ο ορισμός: Η ικανότητα του ατόμου να αναγεννιέται, να επανέρχεται να προσαρμόζεται με επιτυχία στο περιβάλλον παρά τις αντιξοότητες .

Στη βιβλιογραφία περιγράφεται επίσης και με τον όρο: *Στρατηγικές Αντιμετώπισης Αγχогόνων καταστάσεων*. Αναφέρεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών και ψυχολογικών διεργασιών, τις οποίες ενεργοποιούν τα άτομα για να ελέγξουν, να μειώσουν, να αντέξουν ή και να εξαλείψουν το στρες που τους προκαλεί κάποια αναστάτωση.

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα είναι κατά ένα πολύ μεγάλο βαθμό αντικείμενο μάθησης. Είναι χαρακτηριστικό πως ο αντίστοιχος όρος στην διεθνή βιβλιογραφία είναι: «resilience skills». Ο όρος skill αφορά καθαρά σε επίκτητη ικανότητα που αποκτάται έπειτα από προσπάθεια, εξάσκηση και εκμάθηση τεχνικής. Χρησιμοποιείται με τους όρους «develop», δηλαδή αναπτύσσεται και κατακτάται. Αφορά επομένως σε συμπεριφορές , τρόπο του «σκέπτεσθαι», ενέργειες. Πράγματα που μαθαίνονται και κάποιος ασκείται σε αυτά. Στην ίδια λογική της εκμάθησης κινείται και η χρήση του όρου “*Στρατηγικές*”

Ο πάροχος αυτών των γνώσεων είναι η οικογένεια και το σχολείο. Είναι αυτοί οι «σημαντικοί άλλοι» που ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στη ζωή του παιδιού. Εκ των πραγμάτων εφοδιάζουν το παιδί όχι μόνο με στέγη, τροφή και προστασία (οι γονείς), ούτε μόνο με γνώσεις (το σχολείο). Τα παιδιά θεωρούν ως πιο αγχογόνα τα γεγονότα εκείνα που σχετίζονται με το σχολείο και την επίδοσή τους, με τις σχέσεις με την οικογένεια τους και τους συνομηλίκους τους. Σε κάθε περίπτωση το έργο της ανατροφής και της εκπαίδευσης αντίστοιχα αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία που υπερβαίνει συνταγές και αναλυτικά προγράμματα. (Δάντη 2011)

Στρατηγικές Ψυχικής Ανθεκτικότητας και προαγωγής ψυχικής υγείας. Πώς ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα.

Το κτίσιμο της ψυχικής ανθεκτικότητας , δηλαδή του κατεξοχήν προληπτικού μέτρου διαχείρισης μίας κρίσης, μπορεί να πραγματοποιηθεί έχοντας υπόψη μας κάποιους βασικούς άξονες συμπεριφοράς:

0. *Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών σχέσεων.* Η ψυχική εξουθένωση του παιδιού όταν δεν αισθάνεται πως βρίσκει κατανόηση από το περιβάλλον του υποσκάπτει την αντοχή του σε δύσκολες καταστάσεις.

1. *Σαφή και ξεκάθαρα όρια.* Ο αποπροσανατολισμός του παιδιού όταν αντιμετωπίζεται διαφορετικά για τις ίδιες καταστάσεις μπορεί να είναι και ο ίδιος αιτία κρίσης.

2. *Εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής.* Η υπερπροστασία δρα ανασταλτικά στην συγκεκριμένη εκμάθηση. Λελογισμένη και ελεγχόμενη παροχή ελευθερίας δρουν

ευεργετικά. Για να επιτευχθούν όμως αυτά προϋποθέτουν μία καλή σχέση μεταξύ του παιδιού και του γονέα ή του εκπαιδευτικού.

3. *Παροχή φροντίδας και στήριξης.* Η γνώση πως υπάρχει κάποιο άτομο που μπορώ να εμπιστευτώ σε μία δύσκολη στιγμή δημιουργεί μία ψυχολογική βάση για αντοχή σε μία δύσκολη κατάσταση.

4. *Υπαρξη υψηλών προσδοκιών.* Κάτι αντιστρόφως ανάλογο στο χώρο της παιδαγωγικής είναι η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Η ετικέτα του κακού μαθητή εσωτερικεύεται από αυτόν και δρα ανάλογα, χωρίς να αξιοποιεί ανάλογα τις ικανότητές του. Το να ενισχύουμε το παιδί και να το ενθαρρύνουμε στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του είναι ικανή συνθήκη ανάπτυξης αντοχής σε δύσκολες καταστάσεις.

5. *Ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή.* Στην ουσία κτίζουμε την αυτοπεποίθηση του παιδιού, έτσι ώστε να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί σε ένα δίκτυο προστασίας. Ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του, αλλά και το αίσθημα του «ανήκειν».

Διαχείριση κρίσης

Σαφώς και η ανάγκη αντιμετώπισης μίας κατάστασης κρίσης είναι βέβαιο και αναμενόμενο γεγονός, όπως αναφέραμε ανωτέρω. Το πρώτο βήμα πριν φτάσουμε στη διαχείρισή της ειπώθηκε επίσης ανωτέρω και αναφέρεται σε επίπεδο πρόληψης, δηλαδή στο κτίσιμο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχικής ανθεκτικότητας.

Οι ανάγκες των παιδιών σε καταστάσεις κρίσης είναι : Α) Γνωστικές και Β) Συναισθηματικές.(Μακρή 2011)

Α. Γνωστικές: Μία βασική αρχή στην αντιμετώπιση μίας κρίσης είναι η κατανόηση του γεγονότος που προκάλεσε την αναστάτωση, με άλλα λόγια η απομυθοποίηση του γεγονότος. Οι ενήλικοι πρέπει να απαντάνε στις ερωτήσεις των παιδιών. Έτσι δε μεγαλοποιείται το γεγονός στη φαντασία κυρίως του παιδιού, αλλά και του εφήβου.

Β. Συναισθηματικές : Η ανάγκη να μιλήσω για το γεγονός είναι κεφαλαιώδους σημασίας στην αντιμετώπιση μίας κρίσης . Σε αυτήν την περίπτωση όμως θα πρέπει να υπάρξει ένας ακροατής με ενσυναίσθηση. Στη φάση αυτή τα παιδιά είναι σημαντικό να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν τα συναισθήματα τους επεξεργάζοντάς τα και κατανοώντας τα ως φυσιολογικά και αναμενόμενα.

Πώς βοηθώ ένα παιδί που βιώνει ένα τραύμα;

- Διατήρηση της καθημερινής ρουτίνας
- Προετοιμασία του παιδιού σε περίπτωση αλλαγής της ρουτίνας.
- Διατήρηση και ενίσχυση κοινωνικού δικτύου (φίλοι, συμμαθητές, κ.ά., μαθαίνω το παιδί να κάνει φίλους, να έχει ενσυναίσθηση κ.ά.).
- Παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος όπου το παιδί μπορεί να μιλήσει για το γεγονός.
- Ενίσχυση της θετικής αυτοεκτίμησης του παιδιού.
- Έλεγχος των πληροφοριών που το παιδί δίνει σε φίλους του για προφύλαξη από έκθεση σε νοσηρή περιέργεια των άλλων.

(Οδηγίες της SAMHSA

The U.S. Substance Abuse and Mental Health Services Administration)

Συνεργασία Σχολείου- Οικογένειας-Ειδικών ψυχικής Υγείας.

Βασικό στοιχείο κάθε θεραπευτικής παρέμβασης είναι η αναγνώριση του προβλήματος. Ως εκ τούτου ο έχων την καθημερινή φροντίδα του παιδιού (συνήθως ο γονέας) και ο δάσκαλος είναι αυτοί που πρώτοι θα αντιληφθούν πως κάτι συμβαίνει. Αυτό όμως προϋποθέτει πως τόσο ο γονέας, όσο και ο εκπαιδευτικός είναι ενήμεροι σε θέματα ψυχολογίας του παιδιού.

Ο εκπαιδευτικός, καθώς και ο έχων τη γονική μέριμνα είναι αυτός που θα κινητοποιηθεί ζητώντας τη βοήθεια του ειδικού, αλλά ο ειδικός δεν είναι ο μάγος που θα “διορθώσει” αυτόματα την όποια στρεσογόνο κατάσταση βιώνει το παιδί, ώστε να μη δημιουργηθεί τραύμα. Η όποια διαχείριση θα πρέπει να γίνει με σαφείς οδηγίες από τον ειδικό επιστήμονα προς τον εκπαιδευτικό και το γονέα, οι οποίοι βρίσκονται στο κέντρο της καθημερινής ζωής του παιδιού.

Η σε εθελοντική βάση δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η προσωπική τους μέριμνα για επιμόρφωση σε σχετικούς ψυχοπαιδαγωγικούς τομείς γίνεται αντιληπτή σήμερα από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η δημιουργία των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κινούνται προς αυτήν την κατεύθυνση της προώθησης της επιμόρφωσης, συμπληρωματικά με το κατεξοχήν υποστηρικτικό τους έργο.

Αξιοποίηση της κρίσης

Πέρα από την οπτική του απειλητικού και του επιθετικού η κρίση θα μπορούσε να ιδωθεί και ως πρόκληση για αναζήτηση νέας ισορροπίας και κινητοποίηση νέων δυναμικών. Στους παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα, εμφανώς ο κεντρικός άξονας που διατρέχει κάθε μία πρόταση είναι αυτός της συναισθηματικής επαφής και του κτισίματος σταθερών και δυνατών προσωπικών σχέσεων. Σχέσεων γονέα- παιδιού και παιδιού- εκπαιδευτικού. Ο γόνιμος και όχι ο ανταγωνιστικός διάλογος των γονέων και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους έχει εντοπιστεί από ειδικούς μελετητές στο τομέα αυτό (Γενά 2005, Δάντη 2010).

Η αντιμετώπιση των κρίσεων ως μάθημα ζωής για επαναπροσδιορισμό των αξιών μας και των προτεραιοτήτων μας, είναι άλλη μία πτυχή που θα μπορούσε να κινηθεί στην κατεύθυνση της αξιοποίησης της οιασδήποτε κρίσης προς όφελός μας.(Κολιοπάνου 2011)

Η επιτυχημένη επίλυση μπορεί να οδηγήσει σε ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας του εφήβου ενόψει των μελλοντικών στρεσογόνων καταστάσεων που αποτελούν τον κύκλο της ζωής.

Συμπεράσματα

Έχοντας ως αντικείμενο της παρουσίας μας την ψυχική ανθεκτικότητα ως πρωτεύοντα παράγοντα πρόληψης και αντιμετώπισης διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό χώρο, κυρίως από τη πλευρά του μαθητικού δυναμικού, παρουσιάσαμε την επικαιρότητα του φαινομένου και την αναγκαιότητα ενασχόλησης με αυτό, περιγράψαμε την έννοια του όρου «κρίση» και προτείνουμε τρόπους ανάπτυξης ψυχικής ανθεκτικότητας.

Επίσης αναδείξαμε κάποιες πλευρές που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις κρίσεις ως ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Γενικότερα μέσα στο πλαίσιο του ρόλου τους ως γονείς, εκπαιδευτικοί, ειδικοί ψυχικής υγείας και φυσικά ως μέλη της κοινωνίας, όλες οι παραπάνω κοινωνικές ομάδες μπορούν να κάνουν τη διαφορά στον τρόπο που η κοινωνία αντιμετωπίζει αποτελεσματικά σε επίπεδο πρόληψης το παιδικό τραύμα, ενισχύοντας την ψυχική

ανθεκτικότητα. Η δυνατότητα αυτή όμως αξιοποιείται πλήρως μόνο με τη συνεργασία των παραπάνω προσώπων και την ολόπλευρη αντιμετώπισή του. Η συστημική αντιμετώπιση αποτελεί με τα σημερινά δεδομένα την πιο ενδεδειγμένη και αποτελεσματική παρέμβαση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Clay, R. (2014) *New ways to protect kinds*, in Monitor on Psychology, July/August 2014, vol.45 No 7

Δάντη, Α.(2011) *Δια-επιστημονικό μοντέλο σύνδεσης “συμβουλευτικής” και “αγωγής” με σημείο συναρμογής τη διαχείριση συναισθηματικών δυσκολιών στο σχολικό πλαίσιο*, στο Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη., 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, τ.Δ΄, Αθήνα: Γρηγόρη

Θερμός, Β.(2008) *Ταραγμένη Άνοιξη*, Αθήνα: Αρχονταρίκι

Κολιοπάνου, Α., Συφάκη Μ.(2011) *Διαχείριση Κρίσης- Αντιμετώπιση Πένθους στο σχολικό περιβάλλον*, στο Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη., στο Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη., 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, τ.Δ΄, Αθήνα: Γρηγόρη

Μακρή Ό., Ήργης Α.(2011) *Η συμβουλευτική πρακτική και η θεωρία της γνωστικής- συμπεριφοριστικής προσέγγισης στην αντιμετώπιση των φοβιών. Μια μελέτη περίπτωσης*. στο Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη., 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, τ.Δ΄, Αθήνα: Γρηγόρη

Nastasi, B. (2014) *An Ecological Approach to Psychological Well-Being*, εισήγηση στο 2^ο Σχολείο Σχολικής Ψυχολογίας 2014 «Ψυχική Ευεξία στη Σχολική Κοινότητα»

Wolin, S.J. and Wolin, S., (1993) *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*, Villard Books,

Χατζηχρήστου Χ., (Επιμ.) (2008) *Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός

Χατζηχρήστου Χ., (Επιμ.) (2011β) *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή :Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της μάθησης στη Σχολική Κοινότητα*. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές ΙΙ, Κοινότητα. Αθήνα: Τυπωθήτω

.

Επίδραση των ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία: Μια μελέτη Περίπτωσης στην Ε' Δημοτικού

Αβραμίδου Ειρήνη
Φιλόλογος

Εισαγωγή

Το σχολείο δεν αποτελεί και δεν πρέπει να αποτελεί αποκλειστικά το χώρο μετάδοσης γνώσεων. Είναι το περιβάλλον στο οποίο διαμορφώνονται υγιείς προσωπικότητες τόσο σωματικά, όσο νοητικά και ψυχικά.

Η αρτιότητα των ψυχικών λειτουργιών του ατόμου καθορίζει την ικανότητα του για ομαλή ζωή. Όμως, κατά την παιδική ηλικία, που αντιστοιχεί στη σχολική περίοδο, μπορεί να παρατηρηθούν προβλήματα και διαταραχές που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ψυχοσυναισθηματική, ψυχοσωματική και κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου.

Οι ψυχικές διαταραχές, κατά τον Rutter, ορίζονται ως συναισθηματικές διαταραχές του παιδιού και δημιουργούν αγχογόνες καταστάσεις στο ίδιο και στον κοινωνικό του περίγυρο (Rutter et al. , 1970).

Σύμφωνα με κοινοτικές παιδοψυχιατρικές έρευνες που έγιναν σε δείγματα παιδιών, η συχνότητα επικράτησης ψυχικών διαταραχών πριν από την εφηβεία είναι μεγαλύτερη στα αγόρια από τα κορίτσια (Mc Gee et al., 1988). Αυτό όμως αλλάζει στα μέσα της εφηβείας (ηλικίες 15-16), καθώς παρατηρείται αύξηση του ποσοστού κατάθλιψης στο γυναικείο φύλο (Cambridge University Press, 2001).

Επίσης, εμφανίζονται μεγαλύτερα ποσοστά στα αστικά κέντρα από ό,τι στις αγροτικές περιοχές. Ο πίνακας που ακολουθεί αφορά ποσοστά επικράτησης ψυχικών διαταραχών σε παιδιά και εφήβους και έγινε από τον Π.Ο.Υ. το 2001 (Μαδιανός, 2004).

Πίνακας 1: Η επικράτηση των ψυχικών διαταραχών κατά την παιδική και εφηβική ηλικία

Χώρα	Ηλικία (έτη)	Συχνότητα (%)
Αιθιοπία	1-15	17,7
Γερμανία	12-15	20,7
Ινδία	1-16	12,8
Ιαπωνία	12-15	15,0
Ισπανία	8, 11, 15	21,7
Ελβετία	1-15	22,5
Η.Π.Α.	1-15	21,0

Πηγή: Π.Ο.Υ. 2001

Τα ποσοστά των ψυχικών διαταραχών σε παιδιά και εφήβους, βάσει νεότερων μελετών, κυμαίνονται μεταξύ 10-20% (Forbonne, 2002). Παρατηρήθηκε επιπλέον

ότι η επικράτηση των διαταραχών εμφανίζεται σε υψηλότερα ποσοστά στις ηλικίες 9-10 ετών, μειώνεται στην ηλικία των 12 ετών και έπειτα ανεβαίνει σταδιακά (Costello & συνεργάτες, 2003).

Σύμφωνα με επιδημιολογικές έρευνες στην Ελλάδα, στο μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών και μαθητριών διαπιστώθηκαν ως επιφανέστερες ψυχικές διαταραχές αυτές με συμπτώματα άγχους, δυσφορίας, ανασφάλειας καθώς και οι διαταραχές διάθεσης, που κυμαίνονται από 8,7% - 29% .

Πίνακας 2. Επιδημιολογικές εκτιμήσεις της επικράτησης των ψυχολογικών-ψυχιατρικών

διαταραχών σε εφήβους στην Ελλάδα

Συγγραφέας	Χρόνος	Δείγμα ηλικίας	Τύπος έρευνας	Αποτέλεσμα
Μαδιανός, Γιάννακα, Μαδιανού	1980	231 κορίτσια (14-17) σε οικοτροφεία της Αθήνας	Προσωπική συνέντευξη. Κλίμακα Langner	43% έκπτωση της ψυχικής υγείας
Αγγελόπουλος, Οικονόμου	1985	1.080 (14-17) στην Τρίπολη	Κλίμακα αυτοεκτίμησης συμπτωμάτων άγχους και κατάθλιψης	14% αγόρια 31,1% κορίτσια Υψηλά ποσοστά άγχους και καταθλιπτικών συμπτωμάτων
Κοκκέβη, Μαδιανού, Μαδιανός, Στεφανής	1984	9.663 πανελλήνιο δείγμα σχολείων 12-17	Κλίμακα αυτοεκτίμησης καταθλιπτικών και αγχωδών συμπτωμάτων	13-22% των μαθητών συμπτωμάτων άγχους και θλίψης. 3,2% αγόρια, 13,0% κορίτσια ανέφεραν απόπειρες αυτοκτονίας. 4,8% αγόρια, 2,5% κορίτσια ανέφεραν δοκιμή ή χρήση παράνομων ουσιών
Μαδιανού, Μαδιανός, Στεφανής, Κοκκέβη	1984	1.325 (12-17) πανελλήνιο δείγμα νοικοκυριών γενικού πληθυσμού	Κλίμακες Langner, CES-D και δομημένο ερωτηματολόγιο	8,7% αγόρια, 20,0% κορίτσια έκπτωση ψυχικής υγείας 13% αγόρια, 29% κορίτσια πολλά καταθλιπτικά συμπτώματα. 0,86% αγόρια, 3,0% κορίτσια απόπειρες αυτοκαταστροφής. Χρήση-κατάχρηση παράνομων ουσιών. 27% αγόρια, 2,9% κορίτσια. Χάπια χωρίς συνταγή. 3,9% αγόρια, 6,1% κορίτσια
Κοκκέβη & συν.	1993	9.102 (12-17) πανελλήνιο δείγμα σχολείων	Δομημένο ερωτηματολόγιο	Χρήση-κατάχρηση παράνομων ουσιών. 27% αγόρια, 2,9% κορίτσια. Χάπια χωρίς συνταγή. 3,9% αγόρια, 6,1% κορίτσια
Κοκκέβη & συν.	1998	9.158 (12-17) πανελλήνιο δείγμα σχολείων	Δομημένο ερωτηματολόγιο	Δοκιμή ή χρήση παράνομων ουσιών. 17,9% αγόρια, 9,9% κορίτσια

Οι διαταραχές διάθεσης συγκεκριμένα αφορούν σε ακραίες παθολογικές διακυμάνσεις του συναισθήματος.

Σύμφωνα με το DSM – IV, οι διαταραχές διάθεσης ή συναισθήματος έχουν ως κοινό στοιχείο τη δυσθυμία και διακρίνονται σε

- καταθλιπτικά,
- μανιακά ή
- μεικτά επεισόδια

Όπως προκύπτει από το σύστημα ταξινόμησης ICD-10 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας για τις διαταραχές της διάθεσης, καθώς και από την έκδοση DSM-III και DSM-IV, τα κριτήρια διάθεσης και τα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα παιδιά και οι έφηβοι είναι ίδια με εκείνα των ενηλίκων (Παπαδάτος, 2012).

Κατάθλιψη

Μία εξ αυτών των διαταραχών είναι η κατάθλιψη, εκδηλώσεις της οποίας τις τελευταίες δεκαετίες έχουν παρουσιάσει αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης τους.

Σύμφωνα με στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2001, 2003), η κατάθλιψη είναι η τέταρτη στη σειρά των νοσημάτων και αναμένεται να είναι η δεύτερη μέχρι το 2020 (Κολαΐτης, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η παιδική κατάθλιψη είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στον τομέα της ψυχικής υγείας σε ποσοστό 8-10% (Ling et al., 1995 ; Stegmann et al., 2013) και αυξάνει τον κίνδυνο ανάπτυξης άλλων ψυχικών διαταραχών στην ενήλικη ζωή (Copeland et al., 2013). Η δυσκολία στη σωστή διάγνωση μπορεί να εξηγηθεί από την ετερογενή παρουσίαση της παιδικής κατάθλιψης (Psychiatry Research, 2014).

- Η ένταση,
- η εμμονή,
- η πορεία ενός συμπτώματος

βοηθούν στη διάκριση ανάμεσα σε μια φυσιολογική αντίδραση ενός ψυχοτραυματικού γεγονότος και στη διαπίστωση μιας ψυχοπαθολογικής εικόνας (Παπαδάτος, 2012).

Κλινική εικόνα

Οι εκδηλώσεις της παιδικής κατάθλιψης ποικίλουν, γεγονός που την καθιστά περισσότερο ή λιγότερο εμφανή. Ωστόσο, έχουν παρατηρηθεί ορισμένες βασικές διαστάσεις της διαταραχής αυτής (Birmaher et al., 1996).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα κριτήρια για τη διάγνωση της κατάθλιψης είναι κοινά σε

- παιδιά,
- εφήβους
- και ενήλικες, σύμφωνα με το DSM-IV.

Αιτιολογία παιδικής κατάθλιψης

- I. **Βιολογικοί παράγοντες** (συνήθως η βαριάς μορφής κατάθλιψη έχει βιολογική αιτιολογία, υπάρχει οικογενειακό ιστορικό-κληρονομικότητα και αντιμετωπίζεται ικανοποιητικά με αντικαταθλιπτικά φάρμακα)

- II. **Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες** [Freud (1917), Abraham (1927), Klein (1934), Sandler και Joffe (1965), Bibring (1965), Jacobson (1971), Bowlby (1981)] θεωρούν ως βασική αιτία της κατάθλιψης την απώλεια του αντικειμένου αγάπης (πραγματική ή συμβολική)
- III. **Οι γνωσιακές-συμπεριφορικές θεωρίες** [Beck (1974), Seligman (1975), Lewinsohn και Hoberman (1982)] αποδίδουν την κατάθλιψη στην αλλαγή του τρόπου σκέψης του ατόμου, που έχει δυσλειτουργικό χαρακτήρα και την θεωρούν ως αποτέλεσμα μειωμένης ή ανεπαρκούς ενίσχυσης
- IV. Σύμφωνα με τις **ψυχοκοινωνικές θεωρίες**, οι αγχογόνες και τραυματικές εμπειρίες της ζωής, γεγονότα δυσάρεστα και αρνητικά διατηρούν παρά προκαλούν κατάθλιψη.
- V. **Παράγοντες προσωπικότητας**: ορισμένοι τύποι προσωπικότητας, όπως η ιδεοψυχαναγκαστική, η οριακή, η οιστριονική και η αντικοινωνική είναι περισσότερο επιρρεπείς σε κατάθλιψη (American Psychiatric Association).

Διαγνωστικά κριτήρια μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής

- I. Πέντε (ή περισσότερα) από τα ακόλουθα συμπτώματα είναι παρόντα για χρονικό διάστημα 2 εβδομάδων και αντιπροσωπεύουν μια αλλαγή στην προηγούμενη λειτουργικότητα και τουλάχιστον το ένα από τα συμπτώματα είναι
 - είτε α. καταθλιπτική διάθεση,
 - είτε β. απώλεια ενδιαφέροντος ή ευχαρίστησης:
 - 1ο.** Καταθλιπτική διάθεση στο μεγαλύτερο μέρος της ημέρας, σχεδόν καθημερινά (είτε το ίδιο το άτομο αισθάνεται θλίψη/κενό, είτε προκύπτει από την παρατήρηση άλλων ευσυγκίνητη ή ευερέθιστη διάθεση)
 - 2ο.** Έντονη μείωση του ενδιαφέροντος ή της ευχαρίστησης (ανηδονία) σε όλες τις δραστηριότητες στο μεγαλύτερο μέρος της ημέρας, σχεδόν καθημερινά
 - 3ο.** Σημαντική απώλεια ή αύξηση βάρους (διαταραχές όρεξης) χωρίς να διατρέχουν άλλοι παράγοντες, ελάττωση ή μείωση της όρεξης σχεδόν καθημερινά (στα παιδιά πρέπει να ληφθεί υπόψη η αποτυχία στην πρόσληψη του αναμενόμενου για την ηλικία τους βάρους)
 - 4ο.** Αϋπνία ή υπερυπνία (διαταραχές ύπνου), σχεδόν καθημερινά
 - 5ο.** Ψυχοκινητική διέγερση ή επιβράδυνση, σχεδόν καθημερινά
 - 6ο.** Κόπωση ή απώλεια της ενεργητικότητας, σχεδόν καθημερινά
 - 7ο.** Αισθήματα αναξιοτιμίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση είτε αισθήματα υπέρμετρης ή απρόσφορης ενοχής, σχεδόν παραληρητικά, σχεδόν καθημερινά.
- Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι αρκετές μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η **χαμηλή αυτο-αντίληψη σχετίζεται αντίστροφα με την κατάθλιψη** (School Psychology International, 2008): όσο μειώνεται η αυτο-αντίληψη, τόσο αυξάνεται η κατάθλιψη (Modrcin-Talbott et al., 1998; Siegel et al., 1999; Steffenhagen and Steffenhagen, 1985).
- 8ο.** Αναποφασιστικότητα ή ελαττωμένη ικανότητα να σκεφθεί ή να συγκεντρωθεί, σχεδόν καθημερινά
 - 9ο.** Επανερχόμενες σκέψεις θανάτου (όχι μόνο φόβος θανάτου), επανερχόμενος αυτοκτονικός ιδεασμός χωρίς κάποιο σχέδιο ή απόπειρα αυτοκτονίας

- II. Τα συμπτώματα δεν πληρούν τα κριτήρια ενός μεικτού επεισοδίου.

- III. Τα συμπτώματα προκαλούν προβλήματα στην κοινωνική, στην σχολική/επαγγελματική δραστηριότητα ή και σε άλλες περιοχές της λειτουργικότητας.
- IV. Τα συμπτώματα δεν οφείλονται στις άμεσες φυσιολογικές αντιδράσεις μιας ουσίας (πχ. Φάρμακα, ουσία κατάχρησης) ή μιας γενικής σωματικής κατάστασης (πχ. υποθυρεοειδισμός)
- V. Τα συμπτώματα δεν δικαιολογούνται λόγω πένθους, δηλαδή μετά την απώλεια αγαπημένου προσώπου, αυτά επιμένουν περισσότερο από 2 μήνες ή χαρακτηρίζονται από:
- έντονη λειτουργική έκπτωση,
 - νοσηρή ενασχόληση με αισθήματα αναξιότητας,
 - αυτοκτονικό ιδεασμό,
 - ψυχωτικά συμπτώματα ή ψυχοκινητική επιβράδυνση.

Μελέτη παρακολούθησης καταθλιπτικών παιδιών διαπίστωσε ότι το 36% των παιδιών ανέπτυξαν διαταραχή διαγωγής ως επιπλοκή της κατάθλιψης (Kovacs et al. 1981).

Οι πιο συχνές διαγνώσεις συννοσηρότητας είναι:

- i. η διάσπαση προσοχής,
- ii. η σχολική άρνηση,
- iii. η υπερκινητικότητα,
- iv. η ψυχογενής ανορεξία
- v. οι διαταραχές άγχους και διαγωγής

(Wagner, 2002)

Επίδραση της κατάθλιψης στη σχολική επίδοση

Όσον αφορά τη σχέση κατάθλιψης και σχολικής επίδοσης, έχει παρατηρηθεί ότι πολλά παιδιά με μειωμένη μαθησιακή επίδοση παρουσιάζουν καταθλιπτικά συμπτώματα (Κάντας, 1987). Άλλωστε, η χαμηλή αυτή επίδοση αποτελεί μία από τις πρωιμότερες εκδηλώσεις παιδικής κατάθλιψης (Blumberg & Izard, 1985).

Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηριστικές εκδηλώσεις της κατάθλιψης στο σχολείο είναι:

i. η μειωμένη γνωσιακή ικανότητα και λειτουργικότητα του μαθητή

(Alloy & Abramson, 1979), καθώς αποσύρεται και απουσιάζει το ενδιαφέρον και η κινητοποίηση

ii. η δυσκολία στη συγκέντρωση, συχνό σύμπτωμα της κατάθλιψης

(Mitchell και συνεργάτες, 1988), όπως και

iii. η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Weisz και συνεργάτες, 1989 – Kazdin και συνεργάτες, 1983), που εκφράζεται ως έλλειψη εμπιστοσύνης του ατόμου στον εαυτό του . Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να αξιολογούν τις ικανότητες και τις γνώσεις τους μη επαρκείς και αποτελεσματικές και να αποδίδουν λιγότερο από τα άλλα παιδιά. Είναι γνωστό άλλωστε πως η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με την κατάθλιψη, τον αυτοκτονικό ιδεασμό (Crockett & Petersen, 1993 – Rutter, 1986) και με τις διαταραχές άγχους (Greenberg et al. , 1992).

Τα παιδιά με καταθλιπτικά συμπτώματα έχουν χαμηλότερη επίδοση, παρουσιάζουν δηλαδή υποεπίδοση σε δοκιμασίες αντιληπτικών, κινητικών και γνωσιακών δεξιοτήτων, συγκριτικά με παιδιά που δεν παρουσιάζουν τέτοια συμπτώματα (Kaslow και συνεργάτες, 1978 – Mullins και συνεργάτες, 1985).

Αυτό είναι λογικό, καθώς το παιδί που είναι εξαντλημένο ψυχικά και νοητικά από το καταθλιπτικό συναίσθημα καλείται να αντιμετωπίσει το δύσκολο έργο της ανταπόκρισης στη διδακτέα ύλη (Forness, 1998).

Το παιδί με κατάθλιψη όμως δεν δυσκολεύεται να ανταποκριθεί μόνο στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και σε άλλες δραστηριότητες του σχολείου (Puig - Antich et al, 1985).

Τέτοιες δραστηριότητες είναι οι αθλητικές και οι καλλιτεχνικές, κατά τη διάρκεια των οποίων το παιδί είτε μένει παθητικό, είτε υιοθετεί μια συμπεριφορά επιθετική και εχθρική (Μουλλά, 2007).

Τα αιτιολογικά μοντέλα που έχουν χρησιμοποιηθεί για να ερμηνεύσουν τη συσχέτιση μεταξύ της κατάθλιψης της παιδικής ηλικίας και της σχολικής επίδοσης είναι:

- i. **Το μοντέλο της διαταραχής** (Klerman, 1974), κατά το οποίο η κατάθλιψη προκαλεί ανεπάρκεια των δεξιοτήτων
- ii. **Το γνωσιακό-συμπεριφοριστικό μοντέλο** (Beck, 1974), σύμφωνα με το οποίο οι ελλειμματικές γνωσιακές δεξιότητες προκαλούν την κατάθλιψη
- iii. **Το συνδυαστικό μοντέλο**, βάσει του οποίου η κατάθλιψη και η ανεπάρκεια των δεξιοτήτων προκαλούνται από έναν άγνωστο παράγοντα.

Μελέτη περίπτωσης

Θα παρουσιάσουμε τον Νικόλα, μαθητή Ε' Δημοτικού, ηλικίας 10 ετών, στον οποίο έγινε διάγνωση παιδικής κατάθλιψης.

Αιτιολογία

Στην προκειμένη περίπτωση η αιτία δεν είναι βιολογική, καθώς δεν υπάρχει στην οικογένεια κληρονομικός παράγοντας. Υπήρξε πραγματική απώλεια αντικειμένου αγάπης (θάνατος αγαπημένου και στενού συγγενικού προσώπου). Πέρασε μια τραυματική εμπειρία (ο τρόπος ανακοίνωσης της απώλειας ήταν απότομος και μη αναμενόμενος). Το παιδί παρουσιάστηκε από τη μητέρα ως υπερευαίσθητο, κάτι που διαπιστώθηκε και από τη συνέντευξη, επομένως μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο επιρρεπές σε κατάθλιψη.

Συμπτωματολογία

(Τα παρακάτω συμπτώματα έχουν εμφανιστεί από την ηλικία των 5 ετών και δεν οφείλονται σε προβλήματα υγείας, καθώς ο Νικόλας είχε κάνει όλες τις απαραίτητες ιατρικές εξετάσεις για να διαπιστωθούν πιθανά αίτια που θα μπορούσαν να έχουν προκαλέσει την κατάθλιψη)

- Καταθλιπτική διάθεση (ευσυγκίνητο, μελαγχολικό και θλιμμένο και ορισμένες φορές ευερέθιστο)
- Ανηδονία (ακόμα και σε δραστηριότητες κατά τις οποίες μια αναμενόμενη αντίδραση θα ήταν χαρά και ενθουσιασμός)
- Δυσκολίες στον ύπνο
- Κόπωση (νιώθει συχνά κουρασμένος)
- Πολύ χαμηλή αυτο-αντίληψη και αυτο-εκτίμηση
- Αδυναμία συγκέντρωσης και δυσκολία στη λήψη αποφάσεων
- Συχνές σκέψεις θανάτου

Εκδηλώσεις

- Προβλήματα στη σχολική δραστηριότητα (υποεπίδοση, μειωμένη λειτουργικότητα, απουσία κινητικότητας και ενδιαφέροντος για το μάθημα, δυσκολίες συγκέντρωσης, άγχος, κακή συμπεριφορά στην τάξη, πλήρης αδιαφορία για καλλιτεχνικές δραστηριότητες, παλινδρομική συμπεριφορά)

- Σοβαρή δυσκολία στην κοινωνικοποίηση (ελάχιστοι φίλοι, δυσκολία στις κοινωνικές συναναστροφές, απομόνωση, περιθωριοποίηση)
- Υιοθέτηση εχθρικής και επιθετικής συμπεριφοράς σε αγχογόνες καταστάσεις

Ψυχομετρικά μέσα

Σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων το παιδί εμφάνισε έντονο άγχος, ρωτώντας κάθε φορά αν οι απαντήσεις που δίνει είναι οι σωστές ή αν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στα ζητούμενα.

Πρόκειται για ένα παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση, που αρνείται να προβεί σε ενέργειες για το αποτέλεσμα των οποίων έχει αμφιβολίες ή έχει κριθεί αρνητικά στο παρελθόν (π.χ. δυσανασχέτησε όταν του ζητήθηκε να ζωγραφίσει την οικογένεια του). Παρουσιάζει παλινδρομική συμπεριφορά σε καταστάσεις που τον δυσκολεύουν. Το περιβάλλον του παρέχει επαρκείς δυνατότητες μάθησης, αλλά στο σχολείο, κατά τα λεγόμενα της μητέρας, δεν παρουσιάζει ικανοποιητική επίδοση.

Τεστ συντονισμού κινήσεων

Οι βαθμοί που συγκέντρωσε τον καθιστούν επαρκή, αλλά οριακά (συγκέντρωσε 11 βαθμούς, με όριο επάρκειας 11-20). Αυτό πιθανότατα να οφείλεται στην ανωριμότητα που χαρακτηρίζει το υποκείμενο, καθώς και στο διαρκές και έντονο άγχος του σχετικά με την ικανοποιητική ανταπόκριση του στις δραστηριότητες. Διακρίνεται επομένως ο μαθητής από αισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας για τις δυνατότητες του.

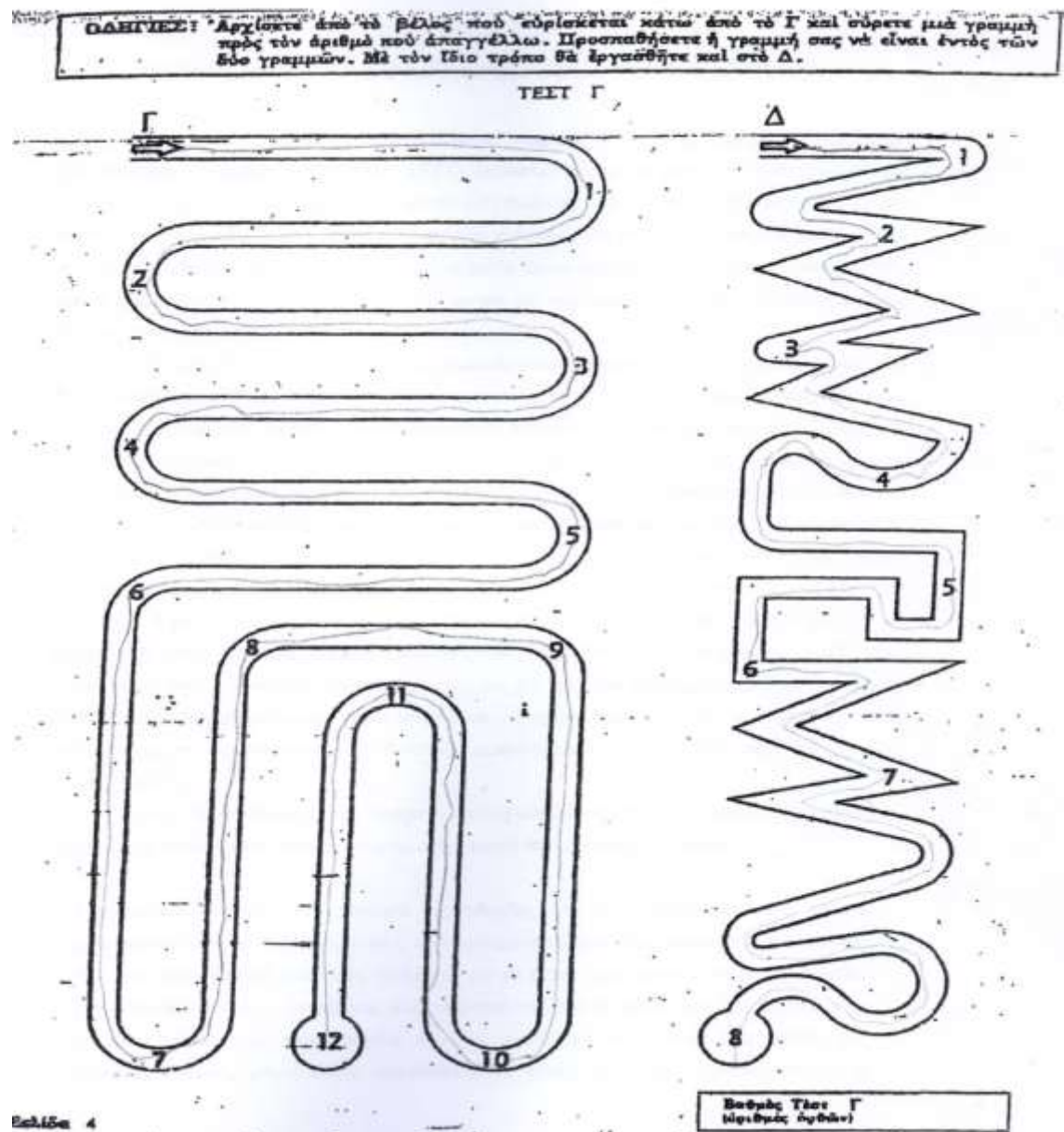
Bangor Dyslexia Test

Το συγκεκριμένο τεστ χορηγήθηκε για να αποκλειστεί η πιθανότητα να οφείλεται η υποεπίδοση του Νικόλα σε κάποια μαθησιακή δυσκολία.

Το παιδί δεν εμφανίζει δείγματα μαθησιακών δυσκολιών. Φαίνεται να έχει αναπτύξει στρατηγικές για το διαχωρισμό δεξιού – αριστερού χεριού, ως τρόπο αντιμετώπισης της δυσκολίας που δήλωσε ο ίδιος ότι είχε σε μικρότερη ηλικία. Δεν διαπιστώθηκε όμως καμία δυσκολία στην εκφώνηση των μηνών, τόσο σε κανονική όσο και σε αντίστροφη σειρά, στην αναπαραγωγή πολυσύλλαβων λέξεων ούτε κάποια σύγχυση των συμφώνων β – θ.

Raven test

Κατά τη διάρκεια του Raven test, το υποκείμενο, ενώ γνώριζε ότι δεν εξετάζεται ούτε βαθμολογείται, ζητούσε μετά από κάθε απάντηση του την επιβεβαίωση της. Ορισμένες φορές παρατηρήθηκε προσπάθεια να αποσπάσει και να εκμαιεύσει τη σωστή απάντηση. Όταν ένιωθε να πιέζεται για να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα, παρουσίαζε παλινδρομική συμπεριφορά και παλιμπαίδιζε.



Η κλίμακα καταγραφής της παιδικής κατάθλιψης C.D.I.

Η κλίμακα καταγραφής της παιδικής κατάθλιψης C.D.I. της Maria Kovacs (1992) αποτελείται από 27 ερωτήσεις που ομαδοποιούνται σε 5 υποκλίμακες (5 κατηγορίες συμπτωμάτων κατάθλιψης), για καθεμία από τις οποίες προκύπτει ξεχωριστή βαθμολογία.

Από τις απαντήσεις που έδωσε ο Νικόλας συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο, διαπιστώνονται τα παρακάτω:

1. Αρνητική συναισθηματική διάθεση

Το παιδί εμφανίζει καταθλιπτική διάθεση, αυτοκατηγορία, απαισιοδοξία, ανησυχία και αναποφασιστικότητα ως ήπια συμπτώματα (συγκέντρωσε 6 από τους συνολικά 12 βαθμούς).

2. Διαπροσωπικά προβλήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις του παιδιού, καταφεύγει σε τσακωμούς και ανυπακοή, υιοθετώντας αρκετές φορές κακή και επιθετική συμπεριφορά (συγκέντρωσε 4 από τους συνολικά 8 βαθμούς).

3. Αναποτελεσματικότητα

Διαπιστώθηκε μεγάλη δυσκολία στην ανταπόκριση στις σχολικές εργασίες, μειωμένη απόδοση και αυτο-υποτίμηση συγκρινόμενος με τους συνομηλίκους του ως έντονο σύμπτωμα (συγκέντρωσε 6 από τους συνολικά 8 βαθμούς).

4. Ανηδονία

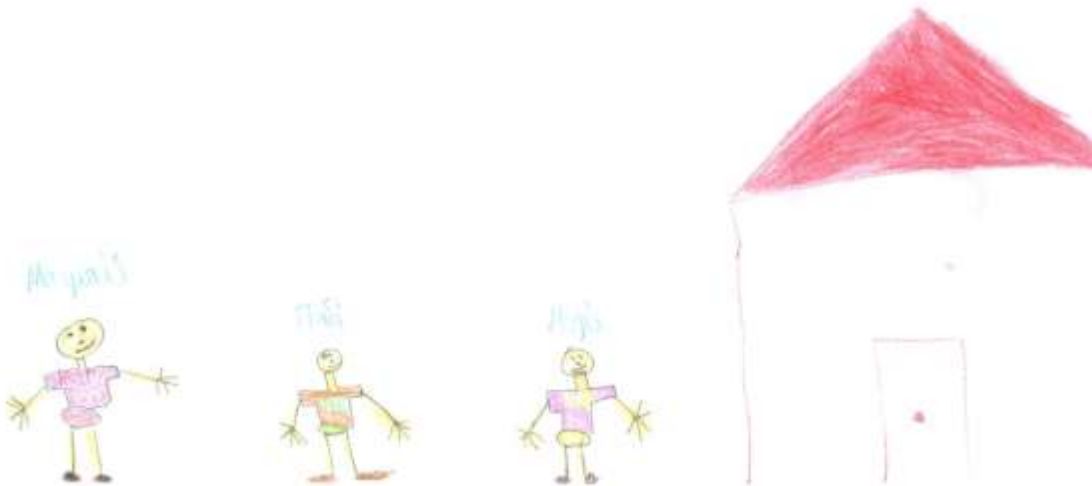
Ορισμένες φορές δυσκολεύεται να κοιμηθεί, αισθάνεται εύκολη κόπωση και κάποια σωματικά ενοχλήματα. Το αίσθημα της μοναξιάς είναι έντονο σύμπτωμα, όπως και η άρνηση για το σχολείο, καθώς δεν έχει φίλους (συγκέντρωσε 10 από τους συνολικά 16 βαθμούς).

5. Αρνητική αυτοεκτίμηση

Διαπιστώθηκε έντονη απαισιοδοξία, μεγάλη αίσθηση ότι δεν είναι αγαπητό και αρκετά κακή σωματική εικόνα για τον εαυτό του. Επιπλέον, το μίσος και ο αυτοκτονικός ιδεασμός αποτελούν ήπια συμπτώματα (συγκέντρωσε 8 από τους συνολικά 10 βαθμούς).

Παιδικό ιχνογράφημα

Όπως διαφαίνεται από τη ζωγραφιά της οικογένειας του Νικόλα που ακολουθεί, αυτή είναι λιτή, με ελάχιστα απεικονιζόμενα στοιχεία αλλά ο μαθητής χρειάστηκε πολύ χρόνο για να την ολοκληρώσει. Δεν έδειξε κανένα ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα, όπως ήταν αναμενόμενο. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε προσπάθειες ενίσχυσης και επιβράβευσης της δραστηριότητας, το παιδί απαντούσε πως αυτό που ζωγράφιζε ήταν κάτι πολύ εύκολο και ότι όλοι μπορούν να το κάνουν. Γίνεται λοιπόν φανερό η χαμηλή αυτοεκτίμηση του παιδιού και η απόρριψη των θετικών σχολίων για το έργο του.



Συμπεράσματα

Η κατάθλιψη χρήζει άμεσης αντιμετώπισης, καθώς ένα καταθλιπτικό παιδί το πιο πιθανό είναι πως θα εξελιχθεί σε έναν καταθλιπτικό ενήλικα. Άλλωστε, τα παιδιά με κατάθλιψη παρουσιάζουν ποικίλα και πολλαπλά προβλήματα (σχολική αποτυχία, μειωμένη ψυχοκινητική λειτουργικότητα, συνυπάρχουσες διαταραχές) (Harrington, 2002).

Στον σχολικό χώρο μπορεί να εκδηλωθούν προβλήματα, τα οποία δεν είναι εμφανή σε άλλο περιβάλλον. Οι δάσκαλοι, έχοντας την ευκαιρία να παρατηρούν τα παιδιά σε ομάδες, πρέπει να επισημαίνουν πλευρές της λειτουργικότητας των μαθητών τους, οι οποίες δεν είναι εμφανείς στους γονείς, αφού δεν επηρεάζονται από τις ενδοοικογενειακές σχέσεις.

Μετά τους γονείς, οι δάσκαλοι είναι οι πιο σημαντικοί ενήλικοι στη ζωή ενός παιδιού. Γι'αυτό, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλου-μαθητή ασκεί σημαντική επίδραση, τόσο στην επίδοση του μαθητή όσο και στη συμπεριφορά του μέσα στα πλαίσια του σχολείου. Σύμφωνα με ερευνητές, το είδος του σχολικού κλίματος που επικρατεί στην τάξη επηρεάζει την επίδοση του μαθητή περισσότερο από το είδος της διδασκαλίας (Σουσαμίδου – Καραμπέρη, 2001).

Από τα παραπάνω συνάγεται εύλογα το συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να είναι καταρτισμένο σε θέματα τόσο μαθησιακά όσο και ψυχικά. Έτσι, θα γίνεται έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής στη σχολική του σταδιοδρομία.

Βιβλιογραφία

Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (1979). *Judgment of contingency in depressed and non-depressed students: Sadder but wiser?* Journal of Experimental Psychology: General, 108, 441–485.

Birmaher, B., Ryan, ND., Williamson, DE et al. (1996). *Childhood and adolescent depression: a review of the past ten years*. Part I. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 35:1427

Blumberg, S_ H., & Izard, C. E. (1985). *Affective and cognitive characteristics of depression in 10- and 11-year olds*. Journal of Personality and Social Psychology, 49(1), 194-202

Cambridge University Press, 2001

Crockett, L. J., & Petersen, A. C. (1993). *Adolescent development: Health risks and opportunities for health promotion*. In S. G. Millstein, A. C. Petersen, & E. O. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century* (3-37). New York: Oxford University Press.

Costello, J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. & Angold, A. (2003). Prevalence and Development of Psychiatric Disorders in Childhood and Adolescence. *Arch. Gen. Psychiatry*, 60, 837-844

Forbonne, E. (2002). Case Identification in an Epidemiological Context. In M. RUTTER & E.TAYLOR (Eds), *Child and Adolescent Psychiatry*. 4th ed. Oxford: Blackwell Publishing

Kaslow, F. W., & Cooper, B. (1978). Family therapy with the learning disabled child and his/her family. *Journal of Marriage and Family Counselling*, 41-49.

Klerman GL, DiMascio A, Weissman M, Prusoff B, Paykel ES. (1974). *Treatment of depression by drugs and psychotherapy*. The American Journal of Psychiatry.131:186–191

Kovacs, M. (1981). Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatrica*, 46, 305-331.

Ling, B.G & Phelan, J. (1995). Social conditions as fundamental causes of disease. *Journal of Health and Social Behavior* (extra issue), 80-94.

McGee, R., Share, D. L., Moffitt, T.E., Williams S.M. & Silva P.A. (1988). *Reading disability, behaviour problems and juvenile delinquency*. London: Hodder & Stoughton.

Modrcin-Talbott, M.A., Pullen, L., Ehrenberger, H., Zandstra, K., and Muenchen, B. (1998). *Self-Esteem in Adolescents Treated in an Outpatient Mental Health Setting*. *Comprehensive Pediatric Nursing*, vol. 21, pp. 159–171.

Rutter, M., Tizard, J., Whitmore, K. (1970). *Education, health and behaviour*. London: Longmans.

Κολαΐτης, Γ. (2012). *Οι διαταραχές συναισθηματικής διάθεσης στην παιδική και εφηβική ηλικία: συνέχεια και ασυνέχεια στην ενήλικη ζωή*. Ψυχιατρική 23 (1): 94-100

Μαδιανός, Μ. (2004). *Κλινική Ψυχιατρική*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Το διδακτικό παιχνίδι ως μέσον γνωστικής ανάπτυξης παιδιών με ήπιες
δυσκολίες μάθησης ηλικίας 4-8 ετών

Δρ Ζωή Καραμπατζάκη

Σχολική Σύμβουλος

Δρ Δημήτρης Σαρρής

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

e-mail: zkarabatzaki@gmail.com, dsarris@cc.uoi.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε εάν το διδακτικό παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο γνωστικής ανάπτυξης παιδιών ηλικίας 4-8 ετών που εμφανίζουν ήπιες δυσκολίες μάθησης. Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν είκοσι παιδιά ηλικίας 4-8 ετών τα οποία παρουσιάζουν ήπιες δυσκολίες μάθησης, όπως αυτές αξιολογήθηκαν από τα ΚΕΔΔΥ. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των 10. Στη μια ομάδα επιλέξαμε να διδάξουμε (εφαρμόσουμε) μια σειρά από διδακτικά παιχνίδια (πειραματική ομάδα), ενώ στην άλλη ομάδα όχι (ομάδα ελέγχου). Το αναπτυξιακό επίπεδο όλων των παιδιών της κάθε ομάδας ήταν περίπου ισότιμο, σύμφωνα με την αξιολόγηση των ΚΕΔΔΥ. Εργαλείο της έρευνάς μας αποτέλεσε μια σειρά από διδακτικά παιχνίδια που εφαρμόσαμε. Ορισμένα από τα παιχνίδια αυτά χρησιμοποιήθηκαν και ως μέσο αξιολόγησης των στόχων μας πριν και μετά την εφαρμογή τους. Η ίδια η δομή τους προσφέρεται για αυτού του είδους την αξιολόγηση. Η ομάδα ελέγχου αντίστοιχα αξιολογήθηκε χωρίς να γίνει καθόλου η εφαρμογή παρόμοιων παιχνιδιών. Τα αποτελέσματα του ελέγχου καταγράφονταν σε μια αυτοσχέδια κλείδα παρατήρησης. Τα διδακτικά παιχνίδια που εφαρμόστηκαν, διδάχτηκαν κατά τη ροή του ημερήσιου προγράμματος, με διάφορους τρόπους και η εφαρμογή τους διήρκεσε περίπου 5 μήνες.

Εισαγωγή

Χαρακτηριστικό και αποφασιστικό γνώρισμα της ζωής του παιδιού είναι αναμφίβολα η πιο έντονη και εκφραστική δραστηριότητα του παιδιού που στο σύνολό της συνθέτει αυτό που λέμε παιχνίδι (Μαρίνος, χχ). Το παιχνίδι είναι ένας προνομιακός χώρος για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (γνωστική, συναισθηματική και ηθική) (Russ, 2004). Ο Piaget (1962, 1979) πιστεύει ότι μέσα από το παιχνίδι το παιδί αρχίζει να αφομοιώνει τις κοινωνικές νόρμες, να θέτει όρια στις δράσεις του και να συμμετέχει αρμονικά σε μια ομάδα. Το παιχνίδι καλλιεργεί την ικανότητα του παιδιού να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα, να συστηματοποιήσει τις γνώσεις του και να εισαχθεί στον κόσμο των λογικομαθηματικών εννοιών. Συγκεκριμένα, η προσαρμογή του παιδιού στο διδακτικό παιχνίδι επιτρέπει να εσωτερικεύει τις αξίες της ομάδας και να βρει τα όρια μεταξύ του Εγώ και Εμείς. Επιπλέον, μέσω του συμβολικού χαρακτήρα τους, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια βοηθούν τα παιδιά να εσωτερικεύουν το σχήμα του σώματός τους και την εικόνα του σώματος. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η σωματική-ψυχική ενότητα. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1966), το συμβολικό-διδακτικό παιχνίδι αποτελεί ένα συμβολικό χώρο εντός του οποίου τα παιδιά αναπτύσσουν τα συναισθήματα, τις ιδέες και τις σκέψεις τους, δηλαδή είναι το σημείο εκκίνησης της πολιτιστικής ανάπτυξης των παιδιών (Karpov, 2005). Ο Winnicott (1971)

υποστηρίζει ότι το διδακτικό-συμβολικό παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν τον εσωτερικό μεταβατικό χώρο, δημιουργώντας μια ολοκληρωμένη εικόνα του εαυτού. Τα διδακτικά παιχνίδια προτείνονται από μεγάλους παιδαγωγούς ως εκπαιδευτική μέθοδος, που σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους οδηγούν στη λύση γνωστικών προβλημάτων. Χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο, αλλά και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και βοηθούν ώστε η διδασκαλία να πάρει παιγνιώδη μορφή. Είναι ένα φυσικό μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν αποδεκτούς τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης, να μοιράζονται, να περιμένουν τη σειρά τους, να δέχονται τις ευθύνες τους (Tanta, Deitz,, White, & Billingsley, 2005). Ως προς τη δομή τους τα διδακτικά παιχνίδια συμπεριλαμβάνουν γνωστικό ή νοητικό πρόβλημα το οποίο μπορεί να εκφράζεται στην ονομασία του παιχνιδιού, συγκεκριμένο γνωστικό περιεχόμενο, το οποίο είναι ανάλογο της ηλικίας των παιδιών, αλλά και του επιπέδου ανάπτυξής τους, δραστηριότητα, η οποία μπορεί να είναι απλή ή περισσότερο σύνθετη σε σχέση με τα υλικά που χρησιμοποιεί στη λύση των προβλημάτων που έχουν τεθεί και κανόνες, οι οποίοι θέτουν ευθέως το πρόβλημα και μ' αυτό διαφοροποιούνται από τα δημιουργικά παιχνίδια (Σμαραγδά-Τσιαντζή, 1995).

Ερευνητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε εάν το διδακτικό παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο γνωστικής ανάπτυξης παιδιών ηλικίας 4-8 ετών που εμφανίζουν ήπιες δυσκολίες μάθησης.

Ερευνητικό ερώτημα: Διαμορφώσαμε το βασικό ερευνητικό μας ερώτημα ως εξής: Το διδακτικό παιχνίδι επιδρά στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και πρώτης σχολικής ηλικίας με ήπιες δυσκολίες μάθησης όταν το χρησιμοποιήσουμε συστηματικά και το δώσουμε με σωστή μεθοδολογία;

Δείγμα: Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν είκοσι παιδιά ηλικίας 4-8 ετών τα οποία παρουσιάζουν ήπιες δυσκολίες μάθησης, όπως αυτές αξιολογήθηκαν από τα ΚΕΔΔΥ. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των 10. Στη μια ομάδα επιλέξαμε να διδάξουμε (εφαρμόσουμε) μια σειρά από διδακτικά παιχνίδια (πειραματική ομάδα), ενώ στην άλλη ομάδα όχι (ομάδα ελέγχου). Το αναπτυξιακό επίπεδο όλων των παιδιών της κάθε ομάδας ήταν περίπου ισότιμο, σύμφωνα με την αξιολόγηση των ΚΕΔΔΥ.

Το εργαλείο και η διαδικασία της έρευνάς μας: Εργαλείο της έρευνάς μας αποτέλεσε μια σειρά από διδακτικά παιχνίδια που εφαρμόσαμε. Ορισμένα από τα παιχνίδια αυτά χρησιμοποιήθηκαν και ως μέσο αξιολόγησης των στόχων μας πριν και μετά την εφαρμογή τους. Η ίδια η δομή τους προσφέρεται για αυτού του είδους την αξιολόγηση. Η ομάδα ελέγχου αντίστοιχα αξιολογήθηκε χωρίς να γίνει καθόλου η εφαρμογή παρόμοιων παιχνιδιών. Τα αποτελέσματα του ελέγχου καταγράφονταν σε μια αυτοσχέδια κλείδα παρατήρησης. Τα διδακτικά παιχνίδια που εφαρμόστηκαν, δίδάχτηκαν κατά τη ροή του ημερήσιου προγράμματος, με διάφορους τρόπους και η εφαρμογή τους διήρκεσε περίπου 5 μήνες.

Διαδικασία της έρευνάς μας και περιγραφή του ερευνητικού μας εργαλείου

Η έρευνα έγινε μέσα στο φυσικό - πραγματικό περιβάλλον του σχολείου που φοιτούσαν τα παιδιά. Προηγήθηκε μια έρευνα πιλότος για να δούμε πως ανταποκρίνονται τα παιδιά σε τέτοιου είδους παιχνίδια, ποια παιχνίδια τα ενδιαφέρουν, για να μπορέσουμε να κάνουμε καλύτερα τις επιλογές μας.

Έτσι στη συνέχεια φροντίσαμε να επιλέξουμε τα παιχνίδια που θα χρησιμοποιούσαμε με τα εξής κριτήρια :

- I. Ν' ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών.
- II. Ν' ανταποκρίνονται στο γνωστικό τους επίπεδο.
- III. Ν' ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους.
- IV. Να τους δημιουργούν γνωστικό ενδιαφέρον.
- V. Ν' ανταποκρίνονται στους στόχους που θέτουμε κάθε φορά.
- VI. Να προκαλούν ευχαρίστηση στα παιδιά από την πρώτη φορά.

Τα διδακτικά παιχνίδια που εφαρμόστηκαν, διδάχτηκαν από τους ερευνητές κατά τη ροή του ημερήσιου προγράμματός του σχολείου, με διάφορους τρόπους.

Ορισμένα έμπαιναν στον κορμό της συστηματοποιημένης απασχόλησης, ταιριάζοντας με το περιεχόμενό της.

Άλλα χρησιμοποιήθηκαν σαν αυτόνομη μορφή για την οργάνωση της μάθησης.

Αρκετά ήταν προφορικά. Ακόμα ανάμεσα στα διδακτικά παιχνίδια που χρησιμοποιήσαμε ήταν και μουσικά - διδακτικά παιχνίδια, αλλά και παιχνίδια αισθητηριακής αγωγής. Για μερικά χρειάστηκε εποπτικό υλικό, το οποίο κατασκευάσαμε. Τέλος επιλέξαμε 26 από αυτά ως μέσα αξιολόγησης, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου. Η αξιολόγηση και των δύο ομάδων έγινε πριν και μετά την εφαρμογή των παιχνιδιών. Η καταγραφή της επιτυχίας ή της αποτυχίας των παιδιών γινόταν σε μια αυτοσχέδια σχ παρατήρησης.

Τα παιχνίδια που επιλέχτηκαν ήταν τα ακόλουθα:

Παιχνίδια για την ανάπτυξη της αντίληψης.

- (1) “Μάντεψε από που προέρχεται ο ήχος”

Στόχος

Ν' ασκηθεί η ακουστική τους αντίληψη και μνήμη και η προσοχή τους. Να γνωρίσουν τα μουσικά όργανα.

- (2) “Βρες το λάθος”

Στόχος

Ν' ασκήσουν την ακουστική αντίληψη & μνήμη, την παρατηρητικότητα, την προσοχή. Να εμπλουτισθεί το λεξιλόγιό τους.

- (3) “Τι λείπει ;”

Στόχος

Εξάσκηση οπτικής αντίληψης & μνήμης, εξάσκηση παρατηρητικότητας.

- (4) “Βρες τον άτακτο της παρέας”

Στόχος

Ν' ασκηθεί η οπτική τους αντίληψη. Να συσχετίζουν αντικείμενα, να βρίσκουν τις μεταξύ τους ομοιότητες, διαφορές.

- (5) “Οι κομματιασμένες φωτογραφίες”

Στόχος

Ν' ασκηθεί η οπτική αντίληψη, η προσοχή και παρατηρητικότητα.

Παιχνίδια για την εξάσκηση μνήμης, παρατηρητικότητας, προσοχής.

- (6) “Ο Ιχνογράφος που έχασε τη μνήμη του”

Στόχος

Ν' ασκηθεί η μνήμη, η παρατηρητικότητά τους η προσοχή τους, & να εμπλουτισθεί το λεξιλόγιό τους.

- (7) “Μάντεψε το ζώο που περιγράφω”

Στόχος

Εξάσκηση μνήμης & παρατηρητικότητας, προσοχής, εμπλουτισμός λεξιλογίου.

Παιχνίδια ομαδοποίησης και ταξινόμησης

- (8) “ Βρες το όμοιο ”

Στόχος

Να συσχετίζουν αντικείμενα, να βρίσκουν τις μεταξύ τους διαφορές ή ομοιότητες. Σχηματισμός εννοιών, ανάπτυξη λεξιλογίου.

- (9) “ Βοήθησε τους κλόουν να βρουν παρέα ”

Στόχος

Να μάθουν να ταξινομούν αντικείμενα με βάση τα χαρακτηριστικά που τα διακρίνουν.

- (10) “ Βάζω τις εικόνες στη σειρά ”

Στόχος

Τοποθέτηση εικόνων κατά λογική σειρά.

- (11) “ Βοήθησέ με να ντυθώ ”

Στόχος

Να διατάσσουν αντικείμενα & γεγονότα με βάση το βαθμό παρουσίας ενός χαρακτηριστικού τους. Ν’ ασκηθεί η παρατηρητικότητά τους.

Παιχνίδια για την απόκτηση της έννοιας του χρόνου

- (12) “ Γνώρισε τις ημέρες της εβδομάδας ”

Στόχος

Να μάθουν τις μέρες της εβδομάδας, να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου σε σχέση με ένα σταθερό & συμβατικό σημείο αναφοράς (εβδομάδα).

- (13) “ Γνωρίζω τους 3 μήνες της άνοιξης ”

Στόχος

Να μάθουν τους 3 μήνες της άνοιξης. Να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου σε σχέση μ’ ένα σταθερό & συμβατικό σημείο αναφοράς (εποχές).

- (14) “ Γνώρισε τις 4 εποχές ”

Στόχος

Να γνωρίσουν τα παιδιά τις 4 εποχές, να εξασκηθούν στο σχηματισμό εννοιών του χρόνου, να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

Παιχνίδι για την αμφιπλευρικότητα

- (15) “ Δώσε μου το ανθρωπάκι που ψάχνω ”.

Στόχος

Ν’ ανακαλύψουν τις δύο (2) πλευρές του σώματός τους.

Παιχνίδια για την απόκτηση γνώσεων

- (16) “ Αγοράζω ρούχα για το Χειμώνα ”

Στόχος

Να μάθουν τι φοριέται το Χειμώνα. Να μάθουν να παρατηρούν. Να μάθουν να εκφράζονται.

- (17) “ Πως θα κάνω τη δουλειά μου καλύτερα ; ”

Στόχος

Να εμπλουτισθούν οι γνώσεις των παιδιών για το επάγγελμα του οικοδόμου, του υδραυλικού και του ηλεκτρολόγου. Να εμπλουτισθεί το λεξιλόγιό τους.

- (18) “ Μαθαίνω τα σήματα της τροχαίας ”

Στόχος

Να μάθουν τα σήματα της τροχαίας, να ταξινομούν, ν' αντιδρούν γρήγορα.

Παιχνίδια για τη γλωσσική ανάπτυξη

(19) “ Μαθαίνω το μικρό μου όνομα “

Στόχος

Διδασκαλία του μικρού ονόματος.

(20) “ Διάβασε τις παροιμίες αντικαθιστώντας τις εικόνες με λέξεις “

Στόχος

Ν' αντιληφθούν τη διαδικασία της κωδικοποίησης του προφορικού λόγου σε γραπτό & αντίστροφα (από κωδικοποίηση). Να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

(21)“ Πες μου το αντίθετο “

Στόχος

Ν' αντιληφθούν διαισθητικά τη σημασιολογική, συντακτική & μορφοφωνολογική πλευρά της γλώσσας. Ν' αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους.

(22) “ Βρες τι κάνει το κάθε ζώο “

Στόχος

Να εξασκηθούν τα παιδιά στη χρήση ρημάτων. Να εμπλουτισθεί το λεξιλόγιό τους.

(23) “ Βρες τι κάνει ο φίλος σου “

Στόχος

Να μάθουν τα παιδιά να σχηματίζουν απλές & σύνθετες προτάσεις. Να εμπλουτισθεί το λεξιλόγιό τους.

(24) “ Πες μου τα πολλά ή το ένα “

Στόχος

Να μάθουν τα ξεχωρίζουν τον Ενικό απ' τον Πληθυντικό. Να εμπλουτισθεί το λεξιλόγιό τους.

(25) “ Τι κάνω εγώ ; Τι κάνεις εσύ ; Τι κάνει εκείνος ; “

Στόχος

Να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν σωστά τα ρήματα της ενεργητικής φωνής.

(26) “ Που κάνω λάθος “

Στόχος

Ν' αντιληφθούν, διαισθητικά, τη σημασιολογική, συντακτική & μορφοφωνολογική πλευρά της γλώσσας.

Ο τρόπος αξιολόγησης ήταν σύμφωνα με το παρακάτω σχεδιάγραμμα :

Τίτλος Παιχνιδιού

Ονόματα μαθητών	Επιτυχία	Αποτυχία

Επιτυχία θεωρούμε το να βρει το παιδί τη λύση μόνο του.

Αποτυχία θεωρούμε το να βρει το παιδί τη λύση, αφού το βοηθήσουμε εμείς αρκετά.

Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS αξιολογώντας τις διαφορές των δύο ομάδων πριν την εφαρμογή της σειράς των

παιχνιδιών και μετά με τον έλεγχο Wilcoxon, καθώς και την μεταξύ των δύο ομάδων διαφορά, μετά την εφαρμογή των παιχνιδιών, με τον έλεγχο Man-Whitney.

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι τιμές z που προέκυψαν από τον έλεγχο Wilcoxon στην πειραματική ομάδα πρώτα και μετά στην ομάδα ελέγχου. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσες αξιολογήσεις που δίνονται για τις 2 ομάδες και οι τιμές του ελέγχου U των Man-Whitney

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στον Πίνακα 1 οι διαφορές μεταξύ των παιδιών της πειραματικής ομάδας, ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη φορά που αξιολογήθηκαν, σύμφωνα με τον έλεγχο Wilcoxon, είναι στατιστικά σημαντικές ($P < 0,01$ ή $P < 0,05$) για τα περισσότερα παιχνίδια. Ενώ για την ομάδα ελέγχου παραμένουν στα περισσότερα παιχνίδια στατιστικά ασήμαντες ($P > 0,05$).

Στον Πίνακα 2 μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι μέσες αξιολογήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας είναι σαφώς υψηλότερες από τις μέσες αξιολογήσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου και ο έλεγχος των Man-Whitney-U δείχνει ότι αυτό είναι στατιστικά σημαντικό ($P < 0,01$ ή $P < 0,05$).

Πίνακας 1 – Έλεγχος Wilcoxon

Τίτλος παιχνιδιού	Wilcoxon Πειραματική ομάδα N=10	Asymp. Sig	Wilcoxon Ομάδα ελέγχου N=10	Asymp. Sig
(1) Μάντεψε από που έρχεται ο ήχος	-3,000	0,003	-3,000	0,003
(2) Βρες το λάθος	-3,162	0,002	-2,449	0,014
(3) Τι λείπει ;	-2,449	0,014	0,000	1,000
(4)Βρες τον άτακτο της παρέας	-2,449	0,014	-1,414	0,157
(5) Οι κομματιασμένες φωτογραφίες	-2,236	0,025	-2,449	0,014
(6) Ο ιχνογράφος που έχασε τη μνήμη του	-2,646	0,008	0,000	1,000
(7) Μάντεψε το ζώο που περι-γράφω	-2,236	0,025	-1,732	0,083
(8) Βρες το όμοιο	-1,732	0,083	-1,000	0,317
(9) Βοήθησε τους κλόουν να βρουν παρέα.	0,000	1,000	0,000	1,000
(10) Βάζω τις εικόνες στη σειρά	-3,162	0,002	0,000	1,000
(11) Βοήθησέ με να ντυθώ	-2,449	0,014	0,000	1,000
(12) Γνώρισε τις ημέρες της εβδομάδας.	-2,449	0,014	0,000	1,000
(13) Γνωρίζω τους 3 μήνες της άνοιξης.	-3,162	0,002	0,000	1,000
(14) Γνώρισε τις 4 εποχές.	-2,646	0,008	0,000	1,000
(15) Δώσε μου το ανθρωπάκι που ψάχνω.	-2,236	0,025	0,000	1,000
(16) Αγοράζω ρούχα για το Χειμώνα.	-2,449	0,014	-1,414	0,157
(17) Πως θα κάνω τη δουλειά μου καλύτερα ;	-0,000	1,000	0,000	1,000
(18) Μαθαίνω τα σήματα της τροχαίας.	-2,646	0,008	0,000	1,000
(19) Μαθαίνω το μικρό μου όνομα	-3,162	0,002	-1,414	0,157
(20) Διάβασε τις παροιμίες α-ντικαθιστώντας τις εικόνες με λέξεις.	-2,449	0,014	-1,414	0,157
(21) Πες μου το αντίθετο.	-2,828	0,005	0,000	1,000
(22) Βρες τι κάνει το κάθε ζώο.	-2,449	0,014	0,000	1,000
(23) Βρες τι κάνει ο φίλος σου.	-1,414	0,157	0,000	1,000
(24) Πες μου τα πολλά ή το ένα.	-2,449	0,014	0,000	1,000
(25) Τι κάνω εγώ; τι κάνεις εσύ; τι κάνει εκείνος;	-2,236	0,025	0,000	1,000

(26) Πού κάνω λάθος ;	-2,828	0,005	0,000	1,000

Πίνακας 2- Έλεγχος Mann-Whitney U

ομάδα	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	Asymp. Sig.
Μάντεψε από που έρχεται ο ήχος	10	10,50		
ομάδα ελέγχου	10	10,50	50,0	1,000
Total	20			
Βρες το λάθος	10	12,50	30,0	
πειραματική ομάδα	10	8,50		0,029
ομάδα ελέγχου	10			
Total	20			
Τι λείπει	10	13,50		
πειραματική ομάδα	10	7,50	20,0	0,004
ομάδα ελέγχου	10			
Total	20			
Βρες τον άτακτο της παρέας	10	12,50	30,0	
πειραματική ομάδα	10	8,50		0,029
ομάδα ελέγχου	10			
Total	20			
Οι κομματιασμένες φωτογραφίες	10	11,00	45,0	
πειραματική ομάδα	10	10,00		0,317
ομάδα ελέγχου	10			
Total	20			
Ο ιχνογράφος που έχασε τη μνήμη του	10	15,00	5,0	
πειραματική ομάδα	10	6,00		0,000
ομάδα ελέγχου	10			
Total	20			
Μάντεψε το ζώο που περιγράφω	10	10,00		
πειραματική ομάδα	10	11,00	45,0	0,542
ομάδα ελέγχου	10			
Total	20			
Βρες το όμοιο	10	11,00		
πειραματική ομάδα	10	10,00		0,317
ομάδα ελέγχου	10		45,0	
Total	20			
Βοήθησε τους κλόουν να βρουν παρέα	10	11,00		
πειραματική ομάδα	10	10,00		0,317
ομάδα ελέγχου	10		45,0	
Total	20			
Βάζω τις εικόνες στη σειρά	10	15,50		0,000
πειραματική ομάδα	10	5,50		
ομάδα ελέγχου	10		0,0	
Total	20			
Βοήθησέ με να ντυθώ	10	11,50		
πειραματική ομάδα	10	9,50		0,276
ομάδα ελέγχου	10		40,0	
Total	20			
Γνώρισε τις ημέρες της εβδομάδας.	10	13,50		0,004
πειραματική ομάδα	10	7,50	20,0	
ομάδα ελέγχου	10			
Total	20			
Γνωρίζω τους 3 μήνες της άνοιξης	10	15,50		
πειραματική ομάδα	10	5,50	0,0	0,000
ομάδα ελέγχου	10			
Total	20			
Γνώρισε τις 4 εποχές	10	14,00		0,001
πειραματική ομάδα	10	7,00	15,0	
ομάδα ελέγχου	10			
Total	20			
Δώσε μου το ανθρωπάκι που	10	12,50		
πειραματική ομάδα				

ψάχνω	ομάδα ελέγχου	10	8,50		0,029
	Total	20		30,0	
Αγοράζω ρούχα για το πειραματική ομάδα		10	10,50		
Χειμώνα	ομάδα ελέγχου	10	10,50		1,000
	Total	20		50,0	
Πως θα κάνω τη δουλειά πειραματική ομάδα		10	11,00		0,317
μου καλύτερα	ομάδα ελέγχου	10	10,00		
	Total	20		45,0	
Μαθαίνω τα σήματα της πειραματική ομάδα		10	14,00		
τροχαίας	ομάδα ελέγχου	10	7,00		0,001
	Total	20		15,0	
Μαθαίνω το μικρό μου πειραματική ομάδα		10	10,50		
όνομα	ομάδα ελέγχου	10	10,50	50,0	1,000
	Total	20			
Διάβασε τις παροιμίες α- πειραματική ομάδα		10	10,50		
ντικαθιστώντας τις εικόνες ομάδα ελέγχου		10	10,50	50,0	1,000
με λέξεις.	Total	20			
Πες μου το αντίθετο	πειραματική ομάδα	10	13,00		
	ομάδα ελέγχου	10	8,00		0,028
	Total	20		25,0	
Βρες τι κάνει το κάθε ζώο	πειραματική ομάδα	10	14,50		
	ομάδα ελέγχου	10	6,50		0,000
	Total	20		10,0	
Βρες τι κάνει ο φίλος σου	πειραματική ομάδα	10	10,50		
	ομάδα ελέγχου	10	10,50	50,0	1,000
	Total	20			
Πες μου τα πολλά ή το ένα	πειραματική ομάδα	10	13,50		
	ομάδα ελέγχου	10	7,50		0,009
	Total	20		20,0	
Τι κάνω εγώ; τι κάνεις εσύ; πειραματική ομάδα		10	14,00		
τι κάνει εκείνος	ομάδα ελέγχου	10	7,00	15,0	0,001
	Total	20			
Πού κάνω λάθος	πειραματική ομάδα	10	15,50		
	ομάδα ελέγχου	10	5,50	0,0	0,000
	Total	20			

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Τ' αποτελέσματα μας σε αριθμητικά δεδομένα είναι πολύ θετικά για την πειραματική ομάδα. Φαίνεται ότι η συστηματική εφαρμογή σειράς διδακτικών παιχνιδιών τα βοήθησε να ξεπεράσουν κάποιες δυσκολίες που παρουσίαζαν στη γνωστική τους ανάπτυξη. Αντίθετα η ομάδα ελέγχου φάνηκε να μένει στα ίδια επίπεδα.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρ' όλο που το δείγμα της έρευνάς μας είναι σχετικά περιορισμένο τα ευρήματά μας είναι σημαντικά ποιοτικώς. Στα αριθμητικά δεδομένα των αποτελεσμάτων θα πρέπει να προσθέσουμε και τις δικές μας παρατηρήσεις που είναι εξίσου σημαντικές, όπως πιστεύουμε.

Αρχικά θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα παιχνίδια κάθε φορά έδιναν ιδιαίτερη χαρά στα παιδιά. Φαίνεται ότι η λέξη παιχνίδι είναι μαγική και έχει μια ιδιαίτερη επίδραση στα παιδιά. Υπήρξαν δυσκολίες, αλλά τις ξεπερνούσαν σχετικά εύκολα. Έτσι η μάθηση επιτυγχάνονταν αβίαστα, αφού γινόταν με παιγνιώδη τρόπο χωρίς ωστόσο να ξεφεύγει από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά συνεργάζονταν για να βρουν τη λύση στο πρόβλημα που τους έθετε το παιχνίδι. Ενώ σε άλλου είδους παιχνίδια μπορεί να υπήρχαν και τσακωμοί, κατά τη διάρκεια που παίζονταν τα διδακτικά παιχνίδια παραμέριζαν τις διαφορές τους και προσπαθούσαν να βρουν τη λύση όλα μαζί ή να βοηθήσουν το συμμαθητή τους που δυσκολευόταν. Συνήθισαν να τηρούν τους κανόνες όχι μόνο στα συγκεκριμένα παιχνίδια, αλλά και σε άλλες δραστηριότητες καθώς και να οργανώνουν την εργασία τους ή τα παιχνίδια τους. Παρατηρήσαμε ότι οι γνώσεις τους για τα θέματα που επεξεργαστήκαμε αυξήθηκαν, ο λόγος τους αναπτύχθηκε, το λεξιλόγιό τους εμπλουτίστηκε.

Επιπλέον παρατηρήσαμε ότι μέσω των διδακτικών παιχνιδιών τα παιδιά έμαθαν να συγκεντρώνουν την προσοχή τους σ' αυτό που κάνουν, οξύνθηκε η παρατηρητική τους ικανότητα, η μνήμη τους, η φαντασία και η κρίση τους. Συνήθισαν να ταξινομούν & να ομαδοποιούν αντικείμενα & οι έννοιες του χώρου & του χρόνου αναπτύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό.

Τα θετικά αποτελέσματα μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι υπάρχει άμεσος συσχετισμός με τους στόχους και τις υποθέσεις της έρευνας. Τα ευρήματα συμφωνούν με την ερευνητική μας υπόθεση..

Καταλήγοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι πράγματι το διδακτικό παιχνίδι αποτελεί ένα ευχάριστο και αποτελεσματικό μέσο γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών με ήπιες δυσκολίες μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Karpon, Y. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1962,). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1979). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press
- Russ, S. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tanta, K. J., Deitz, J. C., White, O., & Billingsley, P (2005). The effects of peer play level on initiations and responses of preschool children with delayed play skills. *American Journal of Occupational Therapy*. 59, 437 445
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its Role in the Mental Development of the child. *Soviet Psychology*. 12 (6). 62-76.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. New York
- Μαρίνος, Γ. (χχ). *Γονείς, Η ευτυχία των παιδιών είναι στα χέρια σας*. Αθήνα.
- Σμαραγδά-Τσιαντζή, Μ. (1995). *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα παιδιά της Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Έφηβοι με οριακή νοημοσύνη στο γενικό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το άγχος των αξιολογητικών διαδικασιών

Σταθοπούλου Αγάθη

Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας ΕΚΠΑ

agathi.stathopoulou@yahoo.com

Περίληψη

Οι έφηβοι με Οριακή Νοημοσύνη αποτελούν μια μεγάλη κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω του ότι δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω δυσκολιών είναι η συχνή παρουσίαση έντονων συμπτωμάτων άγχους και μιας συναισθηματικής τρωτότητας λόγω των επανειλημμένων αποτυχιών. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του Άγχους και των Ψυχολογικών Προβλημάτων λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης σε εφήβους με Οριακή Νοημοσύνη. Στην έρευνα συμμετείχαν 46 μαθητές/τριες ηλικίας 15-16 ετών που αντιμετώπιζαν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα και είχαν δείκτη νοημοσύνης που κυμαινόταν από 70 έως 80 μονάδες. Επιπλέον χορηγήθηκε από εκπαιδευτικό το *Ερωτηματολόγιο Αυτο-αναφοράς Παιδιών και Εφήβων* (Achenbach, 2001). Ως ομάδα ελέγχου επιλέχθηκαν 46 μαθητές/τριες ίδιας ηλικίας από Γυμνάσιο Ν.Ψυχικού και Λύκειο Ν.Ηρακλείου οι οποίοι δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακά προβλήματα και είχαν ικανοποιητική σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα της έρευνας μαρτυρούν ότι η εμπειρία της σχολικής αποτυχίας αποτελεί τον τραυματικό πυρήνα γύρω από τον οποίο διαμορφώνουν στάσεις και απόψεις για το άτομό τους, είναι πνευματικά προσανατολισμένοι προς ένα συναίσθημα απάθειας λόγω της συνεχούς αποτυχίας, παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και μια τάση απόσυρσης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου των συνομηλίκων τους.

Λέξεις-Κλειδιά

έφηβοι, οριακή νοημοσύνη, αναλυτικά προγράμματα, άγχος, σχολική αποτυχία

Abstract

Teenagers with borderline intelligence constitute a large class of students with special educational needs because they find it difficult to meet the curriculum requirements of the general school curriculum . The result of all these problems is the

frequent presentation of intense anxiety symptoms and an emotional vulnerability due to repeated failures. The aim of this study is to investigate the stress and psychological problems due to low school performance in adolescents with borderline intelligence. In the study involved 46 students aged 15 and 16 years who faced severe learning problems and failure in school exam. The results of the WISC III showed that the students' IQ scores ranged from 70-80 units. Moreover administered educational Questionnaire Self-reporting of Children and Adolescents (Achenbach, 2003). As a control group selected 46 students from High School who do not have learning problems and had good school performance. The survey results indicate that the experience of school failure is traumatic core around which shape attitudes and opinions for themselves. Furthermore are oriented towards a feeling of apathy due to the continued failure, a low self-esteem and a tendency withdrawal compared with the control group of their peers

Keywords

teenagers, borderline intelligence, school curriculum, anxiety symptoms, school failure

Οι έφηβοι με Οριακή Νοημοσύνη αποτελούν μια μεγάλη κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω του ότι δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου. Κατά τη διάρκεια της μαθητικής τους πορείας παρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες σε καθοριστικές περιοχές των νοητικών λειτουργιών, όπως η λογική σκέψη και οι μεταγνωστικές ικανότητες. Τα μαθησιακά αυτά ελλείμματα έχουν την τάση να αυξάνονται όταν οι σχολικές απαιτήσεις γίνονται πιο πολύπλοκες. Η διάγνωσή της οριακής νοημοσύνης συνήθως δε γίνεται από τα πρώτα χρόνια σχολικής ζωής του ατόμου (Πολυχρονοπούλου, 2004). Τα παιδιά αυτά επειδή δε δημιουργούν φασαρία και προβλήματα στην τάξη, μπορεί να περάσουν απαρατήρητα για πολλά χρόνια και στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού να αρχίσουν να φαίνονται έντονα οι δυσκολίες τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2007). Με αποτέλεσμα στις πρώτες γυμνασιακές τάξεις να γίνονται οι « καθυστερημένοι » των έξι ωρών (Wenar κα Kerig, 2008) .

Στις περιπτώσεις των μαθητών με οριακή νοημοσύνη χρειάζεται πολύς καιρός και πολλές συναντήσεις για να διαπιστώσει κανείς τις πραγματικές ή λανθάνοντες ικανότητες του παιδιού και τους πραγματικούς περιορισμούς στο γνωσιακό και συναισθηματικό τομέα (Coleman, 1991). Οι γνωστικές ανεπάρκειες των μαθητών αυτών όταν βρίσκονται σε συνδυασμό με άλλους εξωγενείς (οικογενειακούς-κοινωνικούς) παράγοντες δημιουργούν σοβαρές ανεπάρκειες στην προσαρμοστική τους λειτουργία και στις σχέσεις τους με το περιβάλλοντα κοινωνικό περίγυρο. Η πρώτη σοβαρή ψυχοκοινωνική συνέπεια που είναι εμφανής ως μια σοβαρή κοινωνική «απόκλιση», είναι η αδυναμία πολλών από αυτά τα παιδιά να έχουν μια ομαλή

σχολική και ακαδημαϊκή πορεία, που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνικής ένταξης στις σύγχρονες κοινωνίες (Wehmeyer et al 2003).

Γνωστικά ελλείμματα μαθητών με Οριακή Νοημοσύνη

Οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη παρουσιάζουν προβλήματα στην προσοχή, αυτοσυγκέντρωση, στη βραχύχρονη μνήμη, στους μηχανισμούς κωδικοποίησης/αποθήκευσης των ερεθισμάτων (Cohen, 2006). Στη συνθετική, αναλυτική σκέψη, γενίκευση και μεταβίβαση γνώσεων (Conners et al 2001). Η προσέγγιση τους όσον αφορά τη μάθηση είναι παθητική και έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τη μέθοδο της απομνημόνευσης, η οποία κρίνεται ανεπαρκής όταν η ποσότητα των λεκτικών ερεθισμάτων είναι υπερβολική. Ο μαθητής με οριακή νοημοσύνη μαθαίνει με πιο αργό ρυθμό, λόγω κυρίως των μνημονικών διαταραχών και της έλλειψης μηχανισμών αποθήκευσης και κωδικοποίησης των πληροφοριών. Η ποιότητα και ο ρυθμός της μάθησής τους εξαρτάται συνεπώς σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τη διαταραχή των γνωστικών του μηχανισμών (Anthon, 1997). Η σημαντικότερη όμως έλλειψη απ' όλες τις ανεπάρκειες που παρουσιάζουν είναι η έλλειψη κινήτρων. Στους μαθητές με οριακή νοημοσύνη συναντάμε μια έλλειψη αυθόρμητης γνώσης, έναν αρνητισμό και μια έλλειψη διάθεσης για μάθηση (Njardvik et al 1999). Όπως οι συναισθηματικές διαταραχές μπορούν να επηρεάσουν τις γνωστικές λειτουργίες, έτσι και οι γνωστικές δυσκολίες μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα κινδύνου όσον αφορά την ανάπτυξη της προσωπικότητας (Bernet, 1999). Οι γνωστικές δυσλειτουργίες μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, μειώνουν την ικανότητα των εφήβων να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ματαιώσεις και τις συναισθηματικές εντάσεις (Eaton et al, 1982). Μερικοί μαθητές παρουσιάζουν στοιχεία υπερκινητικότητας, ευερεθιστότητα, διακυμάνσεις στη συμπεριφορά και αστάθεια στην προσοχή, χαρακτηριστικά τα οποία παρουσιάζονται κυρίως στο σχολικό πλαίσιο (Wehmeyer et al 1998). Οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη εμφανίζουν μια συναισθηματική ανισορροπία όταν έρχονται αντιμέτωποι με εξωτερικές πιέσεις (πχ αξιολογητικές διαδικασίες στο σχολείο) ή εσωτερικά γεγονότα τα οποία μπορούν να διαταράξουν την ισορροπία του ατόμου, όπως για παράδειγμα οι μεταβολές της εφηβείας. Οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, λόγω του ότι αντιλαμβάνονται έναν ανίκανο εαυτό (Cantwell, 1990). Βρίσκονται σε κίνδυνο για την παρουσίαση συμπτωμάτων κατάθλιψης, διότι αντιλαμβάνονται ότι οι συνομήλικοί τους δύνανται να ολοκληρώσουν τα καθήκοντα και τις εργασίες που τους αναθέτουν, ενώ οι ίδιοι δεν μπορούν. Αισθάνονται ότι δεν έχουν τον έλεγχο στην σχολική πραγματικότητα όπως επίσης και τον έλεγχο για το μέλλον τους (Stough et al, 1999).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του Άγχους και των Ψυχολογικών Προβλημάτων λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και των συνεχόμενων αξιολογητικών διαδικασιών σε εφήβους με Οριακή Νοημοσύνη που φοιτούν σε δομές δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της μελέτης χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σε μαθητές στο ΚΕΔΔΥ Β Αθήνας σε ειδική συνεδρία αφού είχε προηγηθεί ραντεβού με κλινικό ψυχολόγο όπου είχε γίνει καταμέτρηση του δείκτη νοημοσύνης με βάση τις σταθμισμένες κλίμακες νοημοσύνης του WISC III. Τα εμπειρικά δεδομένα συλλέχθηκαν από αρχές Δεκεμβρίου 2013 μέχρι Μάρτιο 2014.

Συμμετέχοντες

Μελετήθηκαν 46 μαθητές/τριες ηλικίας 15-16 ετών, που φοιτούν στην Γ Γυμνασίου και Α Λυκείου σε δομές δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης της Β Αθήνας οι οποίοι προσήλθαν στο ΚΕΔΔΥ λόγω των γενικευμένων μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν. Τα αποτελέσματα του Wisc III έδειξαν ότι ο δείκτης νοημοσύνης των μαθητών κυμαινόταν από 70-80 μονάδες. Ως ομάδα ελέγχου επιλέχθηκαν 46 μαθητές/τριες ίδιας ηλικίας από Γυμνάσιο Ν.Ψυχικού και Λύκειο Ν.Ηρακλείου οι οποίοι δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακά προβλήματα και είχαν ικανοποιητική σχολική επίδοση

Μέσα συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς Παιδιών και Εφήβων *Youth Self Report* (YSR) (Achenbach, 2003). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις των υποκλιμάκων Άγχος/Κατάθλιψη και Απόσυρση/Κατάθλιψη.

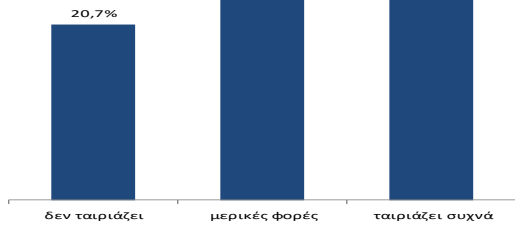
Στατιστικές Αναλύσεις-Αποτελέσματα

1. Απαντήσεις μαθητών με Ο.Ν. και Ομάδα Ελέγχου για την ερώτηση « Έχω πολλούς φόβους είμαι αγχώδης»

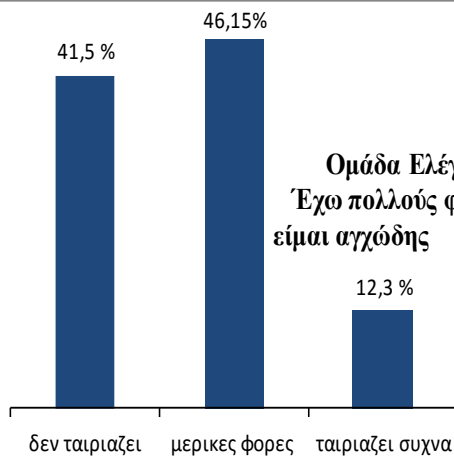
Γράφημα 1

Γράφημα 2

**Μαθητές Ο.Ν.
Έχω πολλούς φόβους, είμαι
αγχώδης**



**Ομάδα Ελέγχου
Έχω πολλούς φόβους,
είμαι αγχώδης**

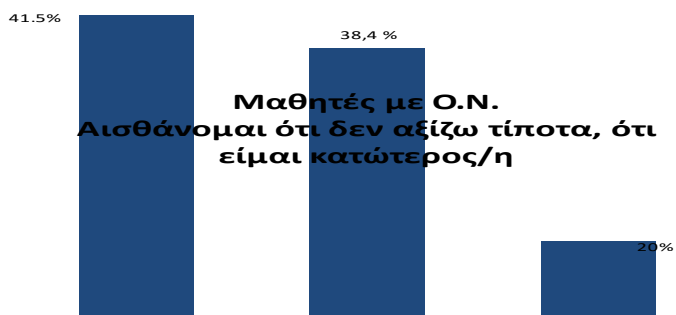


2. Απαντήσεις μαθητών με Ο.Ν. και Ομάδα Ελέγχου για την ερώτηση
« Αισθάνομαι ότι δεν αξίζω τίποτα ότι είμαι κατώτερος/η »

Γράφημα 3

Γράφημα 4

**Μαθητές με Ο.Ν.
Αισθάνομαι ότι δεν αξίζω τίποτα, ότι
είμαι κατώτερος/η**

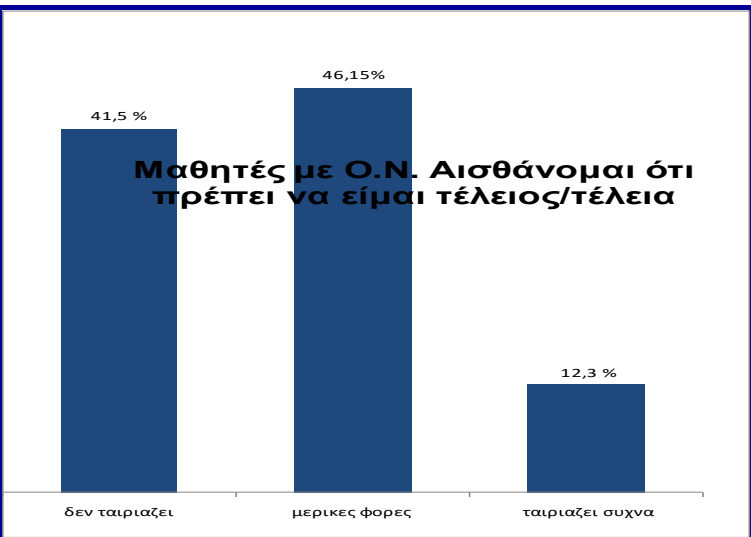


**Αισθάνομαι ότι δεν αξίζω τίποτα, ότι
είμαι κατώτερος/η. Ομάδα Ελέγχου**

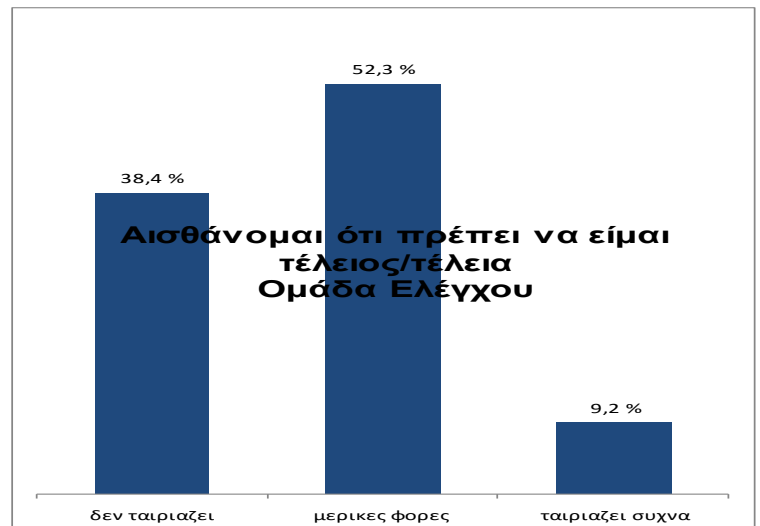


3. Απαντήσεις μαθητών με Ο.Ν. και Ομάδα Ελέγχου για την ερώτηση « *Αισθάνομαι ότι πρέπει να είμαι τέλειος/τέλεια* »

Γράφημα 5

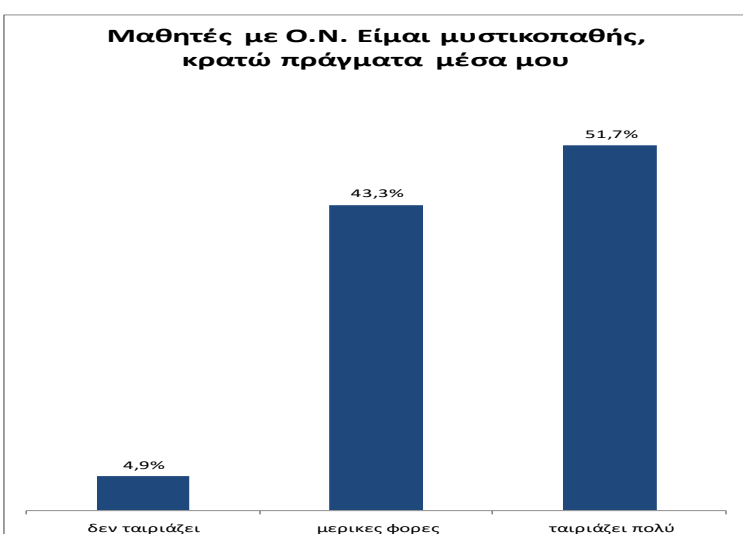


Γράφημα 6

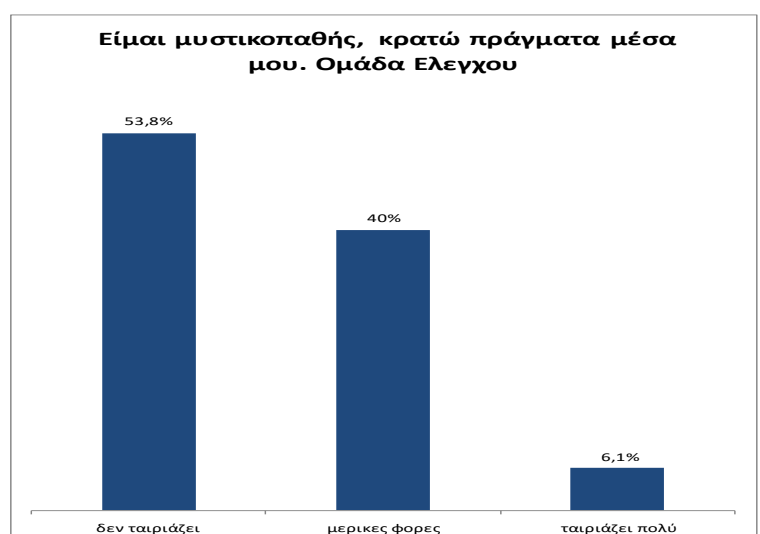


4.Απαντήσεις μαθητών με Ο.Ν. και Ομάδα Ελέγχου για την ερώτηση « *Είμαι μυστικοπαθής, κρατώ πράγματα μέσα μου* »

Γράφημα 7



Γράφημα 8

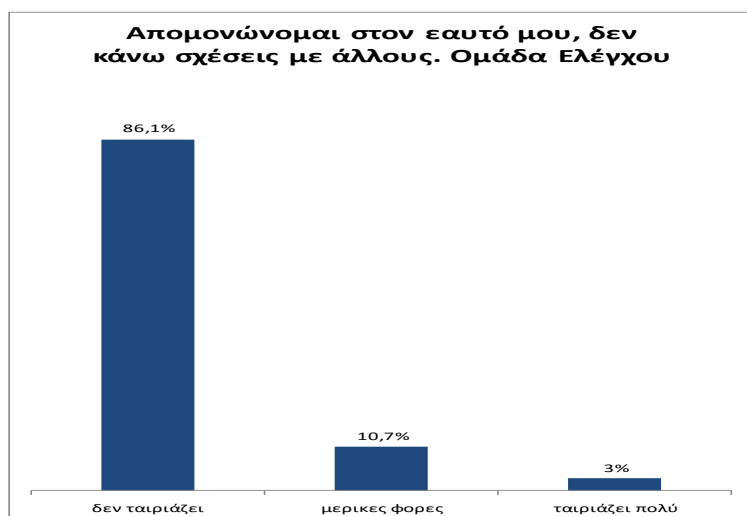
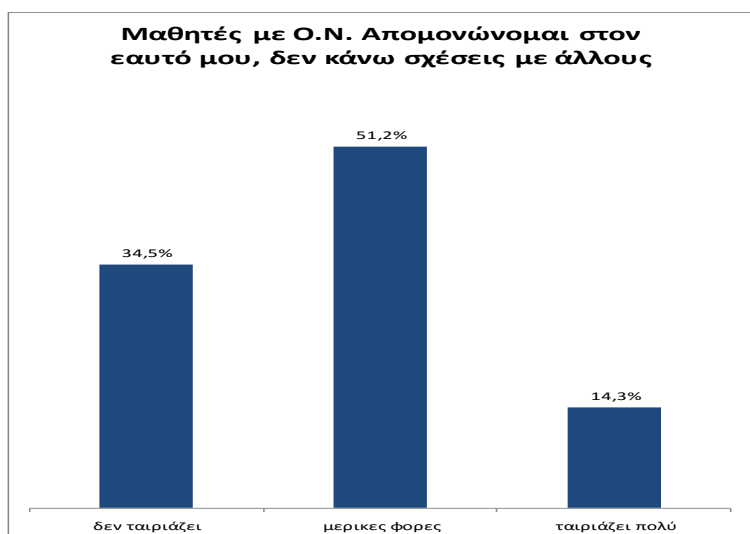


5. Απαντήσεις μαθητών με Ο.Ν. και Ομάδα Ελέγχου για την ερώτηση

« Απομονώνομαι στον εαυτό μου, δεν κάνω σχέσεις με άλλους »

Γράφημα 9

Γράφημα 10



Συζήτηση

Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, οι έφηβοι με Οριακή Νοημοσύνη του δείγματός συγκέντρωσαν υψηλή βαθμολογία όσον αφορά στις ερωτήσεις που περιγράφουν:

- φόβους και άγχη,
- έντονη νευρικότητα, αγωνίες,
- αίσθηση ότι πρέπει να είναι τέλειοι και
- αισθήματα κατωτερότητας.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι τα γνωστικά ελλείμματα των συγκεκριμένων εφήβων, μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα κινδύνου για τη ψυχική τους υγεία (Copeland et al, 2002, Bernet, 1999, Stough et al, 1999, Einfeld et al, 1996, Reiss et al, 1993). Τα παιδιά αυτά, χωρίς να θεωρούνται νοητικά καθυστερημένα, παρουσιάζουν σχολικές δυσκολίες, δεν κατανοούν εύκολα οδηγίες και όταν τις κατανοούν δυσκολεύονται να τις εκτελέσουν.

Έχουν δυσκολίες στη λογικομαθηματική σκέψη και η επίδοσή τους είναι σημαντικά πιο χαμηλή από των άλλων παιδιών. Τα παιδιά της κατηγορίας αυτής δεν έχουν ούτε νοητική υστέρηση(η νοημοσύνη τους είναι οριακή ή αργή και βρίσκεται στα χαμηλότερα επίπεδα της φυσιολογικής ανάπτυξης), ούτε μαθησιακές δυσκολίες. Τα προβλήματα όμως που αντιμετωπίζουν στη μάθηση είναι πολλές φορές παρόμοια με τα προβλήματα των δυο αυτών ομάδων (Νοητική Υστέρηση- Μαθησιακές Δυσκολίες). (Τα παιδιά με Ν.Υ. βρίσκονται πίσω από τους συμμαθητές τους σε όλους τους τομείς της πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, αλλά δυσκολεύονται σε έναν ή περισσότερους ακαδημαϊκούς τομείς)

- Χρέος της πολιτείας είναι η θεσμική κατοχύρωση της εκπαίδευσης των μαθητών με Οριακή Νοημοσύνη με εσωτερική διαφοροποίηση των προγραμμάτων διδασκαλίας σε ό,τι αφορά στους στόχους, τη μεθοδολογία, τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας.
- Πρόσθετη βοήθεια στα Τμήματα Ένταξης,. τη λειτουργία των οποίων η πολιτεία οφείλει να διευρύνει
- Επέκταση των Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων και Ειδικών Επαγγελματικών Λυκείων όπου εστιάζουν στην αυτοδιάθεση και στην παροχή δεξιοτήτων ειδικής εκπαίδευσης (Hasazi et al,1983). Στοχεύουν στην επαγγελματική κατάρτιση (συμπεριλαμβανομένης της υποστηριζόμενης απασχόλησης), στη συνεχή εγκόκλωση εκπαίδευση, στην αγωγή στις υπηρεσίες ενηλίκων, στην αυτόνομη διαβίωση και στη κοινοτική συμμετοχή.

Βιβλιογραφία

- Anthon,J.,Cuvo(1997)**Social Skills Training for Adults with Mental Retardation in Job-Related Settings. *Behavior Modification* Vol. 21, No. 1, 3-44
- Bernet,WilliamM.D.,Dulcan,MinaK.M.D(1999)**PracticeParameters for the Assessment and Treatment of Children, Adolescents, and Adults With Mental Retardation and Comorbid Mental Disorders.*Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* Issue:Volume 38(12) Supplement, December 1999, pp 5S-31S.
- Cantwell,D.P.(1990)** Depression across the early life span. *Handbook of developmental psychopathology* pp 293-310.
- Cohen, D.,Plaza, M.,Perez-Diaz, F., Lanthier, O., Chauvin, D.,Hambourg, N.,Wilson, A.J.,Basquin,M.,Mazet,P.Riviere, J.P. (2006).** Individual cognitive training of reading disability improves word identification and sentence comprehension in adults with mild mental retardation. *Research in developmental disabilities*, 27, 501-516.

- Conners,F.A.,Atwell,J.A.,Rosenquist,C.J.,Sligh, A.C. (2001).** Abilities underlying decoding differences in children with intellectual disability. *Journal of intellectual disability research*, 45(4), 292-299.
- Copeland, S.R., Hughes, C., Agran, M., Wehmezer, M.L., & Fowler S.E. (2002).** An intervention package to support high school students with mental retardation in general education classrooms. *American Journal of mental retardation*, 107, 32-45.
- Eaton LF, Menolascino F.J (1982),**Psychiatric disorders in the mentally retarded: types, problems, and challenges. *Am J Psychiatry* 139:1297-1.
- Einfeld SL, Tonge BJ (1996),** Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability, II: epidemiological findings. *J Intellect Disabil Res* 40(part 2):99-109.
- Hasazi,S.B.,Gordon,L.R.,Roe,Cheryl,A.(1983).**Factors associated with the employment status of handicapped youth exiting high school from 1979 to 1983. *Exceptional Children*, Vol 51(6), Apr 1985, 455-469
- Heal,L.W, Rusch,,F.R.(1995).**Predicting Employment for Students Who Leave Special Education High School Programs. *Academic journal article from Exceptional Children*, Vol. 61, No. 5
- Njardvik,U,Matson,J. Cherry,K.(1999).**A Comparison of Social Skills in Adults with Autistic Disorder, Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified, and Mental Retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders* Volume29,Number 4/August,1999 pp 287-295.
- Nota,L.,Ferrari,L.,Soresi,S.,Wehmeyer,M.(2007)**Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research* pp 850–865
- Reiss,S.A.,Rojahn,J.(1993)** Joint occurrence of depression and aggression in children and adults with Mental Retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*,37,287-294.
- Stough,L.,Baker,L.(1999)** Identifying Depression in Students with Mental Retardation. *Teaching Exceptional Children*.31 no 62-6
- Wehmeyer,M. L,Susan B.Palmer(2003)** Adult Outcomes for Students with Cognitive Disabilities Three-Years After High School: The Impact of Self Determination Education and Training in Developmental DisabilitieVol. 38, No. 2 pp. 131-144
- Wenar,C., Kerig,K.P.(2008)** *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία Από τη Βρεφική Ηλικία στην Εφηβεία* Αθήνα Εκδόσεις Gutenberg.

Achenbach, T.M. (2003). *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ (Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση): Ερωτηματολόγιο για εφήβους (ηλικίας 11-18 ετών).* Thomas M. Achenbach, Leslie A. Rescorla, επιμέλεια Αλεξάνδρα Ρούσσου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2007). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης.*

ΠΑ ΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997). *Νοητική Υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση.* Αθήνα (αυτοέκδοση).

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.* Αθήνα: εκδ. Σ. Πολυχρονοπούλου.

Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με
τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε
Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής

Κρυσταλλία Μουρκογιάννη
Εκπαιδευτικός, M.Sc Λογοθεραπείας,
kgcode@hotmail.com

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Επικ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
as_antoniou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει αποδειχθεί ως κατεξοχήν στρεσογόνο και ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα καθώς οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας της δυσμενούς οικονομικής συγκυρίας έχουν επιδεινώσει σε σημαντικό βαθμό τις υπάρχουσες εργασιακές συνθήκες. Ωστόσο, η επαγγελματική δέσμευση που ως συμπεριφορά στο χώρο εργασίας βρίσκεται στον αντίποδα της επαγγελματικής εξουθένωσης δημιουργεί αισιοδοξία καθώς χαρακτηρίζει εκπαιδευτικούς οι οποίοι νιώθουν την ανάγκη να βοηθούν τους μαθητές τους ώστε εκείνοι να εξελίσσονται. Επιπροσθέτως, η ανάγκη αυτή συνιστά ένα ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για τους ίδιους. Βασικό στόχο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η διερεύνηση των επιπέδων επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τους τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων εργασιακών καταστάσεων και μάλιστα όσον αφορά συγκεκριμένες δημογραφικές παραμέτρους. Το δείγμα αποτελείτο από 223 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία ειδικής και γενικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο στην περιοχή της πρωτεύουσας όσο και στην περιφέρεια και οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν σχετικό ερωτηματολόγιο με τις αντίστοιχες κλίμακες. Συνοπτικά, από τα ευρήματα της έρευνας φάνηκε ότι η εργασιακή εμπειρία και η ηλικία παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τα υψηλά επίπεδα της επαγγελματικής δέσμευσης. Επιπλέον, η τρέχουσα κοινωνικο-οικονομική συγκυρία φαίνεται να έχει επιδράσει στο βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ο οποίος κυμάνθηκε σε μεσαία επίπεδα στο σύνολο του δείγματος. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε

ότι το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί καταφύγιο γι αυτούς από την ένταση της εργασίας τους συνιστώντας το συνηθέστερα χρησιμοποιούμενο μηχανισμό αντιμετώπισης του στρες μαζί με την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης και τη λογική σκέψη.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική δέσμευση, επαγγελματική ικανοποίηση, μηχανισμοί αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων, εκπαιδευτικοί, Γενική Αγωγή, Ειδική Αγωγή

Abstract

The teaching profession has proved to be particularly stressful, especially in recent years in Greece as the changes in the education system due to the economic downturn has worsened considerably existing working conditions. However, work engagement that by definition of workplace behavior stands opposed to burnout, creates some optimism, as it characterizes teachers who feel the need to help their students to evolve. Additionally, this need is a strong internal motivation for them. A key objective of this paper is to investigate the levels of work engagement and job satisfaction of teachers in relation to dealing with difficult working conditions, especially as regards to certain demographic parameters. The sample consisted of 223 teachers working in special and general education primary schools, both in the capital and regional areas who were asked to complete a questionnaire on the above areas. In summary, the findings showed that work experience and age have a positive correlation with work engagement. Moreover, the current socio-economic situation seems to have an influence on the levels of job satisfaction of teachers, which was moderate for this sample. Finally, the majority of teachers reported that the home environment is a haven for them since it helped them to escape from the intensity of their work, and this was the most commonly used mechanism for dealing with stress along with seeking social support and rational thinking.

Keywords: work engagement, job satisfaction, coping strategies, teachers, general education, special education

Εργασιακή δέσμευση

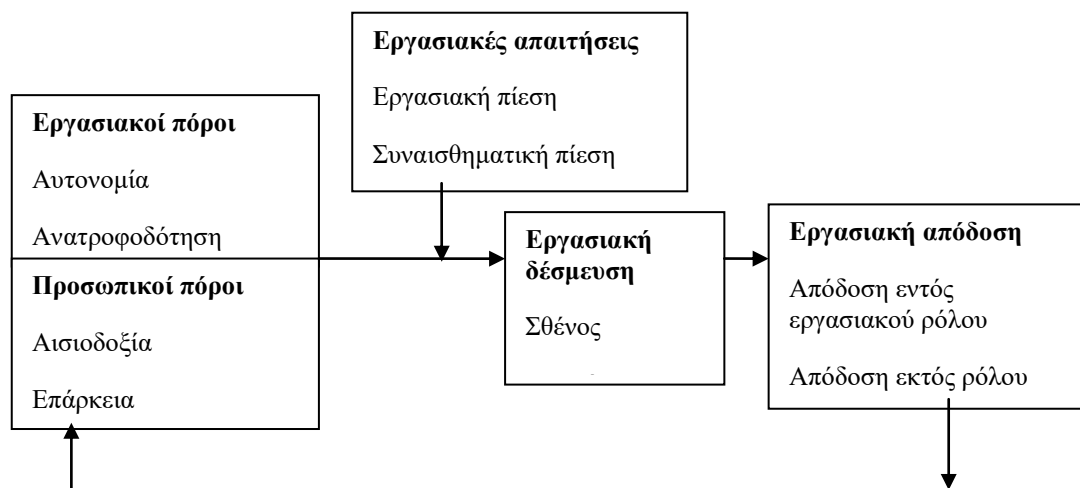
Η «εργασιακή δέσμευση» συνδέεται τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια με τον εργαζόμενο και τον εργασιακό του ρόλο και αναδύθηκε από το χώρο της ψυχολογίας της εργασίας (Simpson, 2009). Η εργασιακή δέσμευση ορίζεται ως μια θετική, ικανοποιητική, σχετική με την εργασία κατάσταση που χαρακτηρίζεται από σθένος, αφοσίωση και προσήλωση. Αναλύοντας τα τρία συστατικά της εργασιακής δέσμευσης, ο όρος «σθένος» αναφέρεται στα υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας, την επιθυμία και τη θέληση του εργαζόμενου να επενδύσει

στη δουλειά του χρόνο και προσπάθεια, αλλά και στην επιμονή που δείχνει κατά τη διάρκεια της εργασίας του. Ο όρος «αφοσίωση» περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή του εργαζόμενου σε συνάρτηση με τη βίωση συναισθημάτων σπουδαιότητας, ενθουσιασμού, έμπνευσης, υπερηφάνειας και πρόκλησης και η «προσήλωση» αναφέρεται στην απόλυτη συγκέντρωση και απορρόφηση ενός ατόμου στη δουλειά του (Strom, Sears & Kelly, 2013).

Χαρακτηριστικά της εργασίας όπως στήριξη του εργαζομένου από το περιβάλλον, ηγετική ικανότητα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (π.χ. ευσυνειδησία) φαίνεται να συνιστούν προϋποθέσεις της εργασιακής δέσμευσης (Sulea, Maricutoiu, Virga, Schaufeli, Sava, & Zaborila, 2012). Το άτομο που είναι εργασιακά «δεσμευμένο» επιδεικνύει υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ενθουσιασμού για τη δουλειά του και ο εργασιακός χρόνος για αυτόν φαίνεται να περνά γρήγορα. Επίσης, η εργασιακή δέσμευση φαίνεται να συνδέεται θετικά με την απόδοση του ατόμου στον εργασιακό του ρόλο, με την καλή απόδοσή του εκτός ρόλου, με την ικανοποίηση των πελατών και με τις οικονομικές απολαβές (Chughtai & Buckley, 2011).

Όλα τα παραπάνω ίσως δίνουν την εικόνα ενός ατόμου που είναι αεικίνητο και ακούραστο αν και οι εργαζόμενοι που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα εργασιακής δέσμευσης καταπονούνται μετά από μία μέρα σκληρής δουλειάς. Η διαφορά όμως με τους άλλους εργαζόμενους είναι ότι αντιλαμβάνονται αυτήν την κόπωση ως μια εναλλακτική κατάσταση ευχαρίστησης καθώς σχετίζεται με θετικά επιτεύγματα (Bakker & Demerouti, 2008).

Σχήμα 0: Το πρότυπο απαιτήσεων-πόρων της εργασιακής δέσμευσης



Επαγγελματική δέσμευση και εκπαιδευτικοί

Κατά τα τελευταία χρόνια, οι απαιτήσεις και η ένταση της εργασίας έχουν αυξηθεί. Οι εργαζόμενοι σήμερα έρχονται αντιμέτωποι με πιο σύνθετα προβλήματα, μεγαλύτερη πίεση και αβεβαιότητα. Ένα από τα επαγγέλματα που έχει επηρεαστεί από τις παραπάνω αλλαγές είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να εργαστούν υπ' αυτές τις συνθήκες σε μεγάλα τμήματα, ανομοιογενή με μαθητές που αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με το παρελθόν (Lohman, 2006). Η διδασκαλία θεωρείται ως μια ιδιαίτερα στρεσογόνος παράμετρος και έρευνες δείχνουν ότι πρόκειται για διεθνές φαινόμενο. Παράλληλα, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ικανοποιημένοι και ενθουσιασμένοι με την εργασία τους (Simbula, Guglielmi, Wilmar, & Schaufeli, 2010).

Οι έρευνες, σχετικά με την εργασιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς, επικεντρώνονται στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τους δασκάλους. Εξάλλου, η διδασκαλία σε μαθητές αλλά και η αλληλεπίδραση μαζί τους είναι από τα βασικά κίνητρα προκειμένου να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός. Με τον όρο «αλληλεπίδραση», γίνεται αναφορά τόσο στη διδασκαλία των μαθητών όσο και στην επικοινωνία μαζί τους. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μια ανάγκη να βοηθούν τους μαθητές τους προκειμένου εκείνοι να εξελιχθούν και η ανάγκη αυτή αποτελεί ένα ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για τους ίδιους. Σύμφωνα με τη θεωρία διατήρησης πόρων, ο εκπαιδευτικός που έρχεται αντιμέτωπος με δυσμενείς καταστάσεις, όπως για παράδειγμα μια απρεπή συμπεριφορά, ενώ παράλληλα διατηρεί το κίνητρό του και τους εργασιακούς πόρους, πιθανόν να επιτύχει την εργασιακή δέσμευση. Για τους εκπαιδευτικούς, τόσο η αλληλεπίδραση όσο και ο προσανατολισμός σε ένα στόχο αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην απόκτηση εργασιακής δέσμευσης (Kopernmann, 2011).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για την καλή απόδοση και εργασιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι η «καινοτομική» συμπεριφορά, την οποία πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν, ενώ μάλιστα δεν γίνεται αποδεκτή πολλές φορές λόγω των αλλαγών που μπορεί να επιφέρει. Το ίδιο σημαντική φαίνεται να είναι και η εργασιακή επάρκεια βάσει της οποίας ο εργαζόμενος είναι σε θέση να χειρίζεται καταστάσεις και να αντιμετωπίζει προβλήματα που προκύπτουν.

Βασικό παράγοντα για έναν εργασιακά «δεσμευμένο» εργαζόμενο αποτελούν οι εργασιακοί πόροι. Για τους εκπαιδευτικούς, οι εργασιακοί πόροι, οι οποίοι φαίνεται να αυξάνουν τα ποσοστά εργασιακής δέσμευσης μπορούν να διακριθούν ως εξής: σε σχέση με τις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις (στήριξη από τον επιβλέποντα και τους συναδέλφους, επίβλεψη και εκτίμηση), σε σχέση με την εκτέλεση εργασιών (εποικοδομητική κριτική, αυτονομία και εργασιακός έλεγχος), στα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος (πρόσβαση σε πληροφορίες, καινοτομία και οργανωσιακό κλίμα). Επιπλέον, οι εργασιακές απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται στην απρεπή συμπεριφορά των μαθητών, το εργασιακό στρες, τις συναισθηματικές απαιτήσεις, την εργασιακή υπερφόρτωση και τις μη κατάλληλες εργασιακές συνθήκες (Travers & Cooper (1993).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Έχει αποδειχθεί ότι ο εργαζόμενος που είναι ικανοποιημένος από την εργασία του απουσιάζει λιγότερο, υποστηρίζει τους συναδέλφους του και παρέχει τις υπηρεσίες του με επάρκεια και αποτελεσματικότητα. Πολλά είναι τα στοιχεία που συνδέουν την ικανοποίηση των εργαζομένων με την οργανωσιακή συμπεριφορά τους (π.χ. Organizational Citizenship Behavior/OCB). Ο Locke (1976) αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου (ό.π. στο Miller, Mire, & Kim, 2009). Επίσης, η επαγγελματική ικανοποίηση αντανakλά τη στάση ενός ατόμου έναντι της εργασίας του ή συγκεκριμένων διαστάσεων της περιλαμβάνοντας τόσο τα συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά) αλλά και τις σκέψεις του ατόμου που σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς της εργασίας του (π.χ. απολαβές, αυτονομία κτλ.) (Simpson, 2008).

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ειδικότερα, η μελέτη για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να εστιάσει σε δημογραφικούς παράγοντες, στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (επάρκεια, κίνητρα, άσκηση ελέγχου) και σε παραμέτρους όπως το σχολικό κλίμα (Mau, Ellsworth, & Hawley, 2008).

Επιπρόσθετα, οι εργασιακές ευκαιρίες, το στρες, η ηγεσία, οι ανταμοιβές και η επαρκής εποπτεία συνεισφέρουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Arani (2012) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι πιο σημαντικές αξίες για τους ίδιους ήταν η γνώση, το οικογενειακό κύρος, η θρησκεία και η δημοκρατία. Πρόσφατα, ο ίδιος ερευνητής κατέδειξε τη θετική σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης όπως και μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης με την οργανωσιακή δέσμευση.

Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών

Το εργασιακό στρες συναντάται ευρέως σε επαγγέλματα που προσφέρουν κοινωνικές υπηρεσίες όπως εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτικό και ιατρικό προσωπικό (Antoniou, Davidson & Cooper, 2003) κ.ά. Πρόκειται για τα αποτελέσματα των εργασιακών απαιτήσεων με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο το άτομο στην προσπάθειά του να διαχειριστεί τον εργασιακό του ρόλο και τις ευθύνες που απορρέουν από αυτό. Δύο βασικές συνέπειες του εργασιακού στρες είναι η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική δυσαρέσκεια (Ben-Ari, Krole, & Har-Even, 2003).

Σύμφωνα με τον Cox (1985), εργασιακό στρες υφίσταται όταν το άτομο αναγνωρίζει την αδυναμία του να αντεπεξέρχεται στις εργασιακές του απαιτήσεις και νιώθει δυσάρεστα. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την αντίληψη που έχει το άτομο σχετικά με τη διατήρηση ή όχι της ισορροπίας μεταξύ των απαιτήσεων του περιβάλλοντος και της ικανότητάς του για αποτελεσματική διαχείρισή τους. Προκειμένου να επιτευχθεί η διαχείρισή τους, το άτομο θα πρέπει να προβεί σε μια γνωστική εκτίμηση των απαιτήσεων, των προσωπικών χαρακτηριστικών και πόρων που διαθέτει, των περιορισμών του εργασιακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής υποστήριξης που του παρέχεται.

Όσον αφορά στις συνέπειες του εργασιακού στρες, η ύπαρξή του για μεγάλο χρονικό διάστημα μπορεί να οδηγήσει τόσο σε κακή σωματική όσο και ψυχική υγεία του εκπαιδευτικού, μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας και σχετίζεται επίσης με την δυσαρέσκεια, τον απουσιασμό και την τάση αποχώρησης από το επάγγελμα (Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Lease (1984) ο οποίος αναφέρει θετική συσχέτιση του εργασιακού στρες με την επαγγελματική εξουθένωση και τις τάσεις αποχώρησης από το επάγγελμα και αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι συνέπειες από τη βίωση του εργασιακού στρες γενικά ποικίλλουν από άτομο σε άτομο καθώς πολλοί εμφανίζουν σωματικά συμπτώματα ενώ άλλοι ψυχολογικά. Γενικά, τα συμπτώματα των εργαζόμενων από το εργασιακό στρες ενδέχεται να είναι σε συναισθηματικό, σωματικό και συμπεριφορικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Kyriacou (1987), το στρες των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην ένταση, τη ματαίωση και το άγχος που προέρχονται από πλευρές της δουλείας του ατόμου που εργάζεται ως εκπαιδευτικός. Επίσης, το εργασιακό στρες του εκπαιδευτικού έχει προσδιοριστεί ως ένα σύνολο αρνητικών ή επώδυνων συναισθημάτων, αποτέλεσμα της εργασίας του εκπαιδευτικού που είναι σε άμεση σχέση με το επάγγελμά του (Kyriacou & Sutcliffe, 1977). Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα προκύπτουν από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απαιτήσεις της εργασίας τους τις οποίες θεωρούν ως απειλητικές της αυτοεκτίμησης και της σωματικής τους ευεξίας. Το 2001, ο Kyriacou όρισε το στρες του εκπαιδευτικού ως τη δυσάρεστη εμπειρία του, τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων όπως θυμό, αγωνία, ένταση ή κατάθλιψη, τα οποία συνοδεύονται από ενδεχόμενες παθολογικές μεταβολές στη λειτουργία του οργανισμού (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερες αιτίες εργασιακού στρες τις χαμηλές αποδοχές, την αδιαφορία των μαθητών για μάθηση, τις προβληματικές τάξεις, την πολύωρη διδασκαλία, τη διδασκαλία μαθημάτων εκτός ειδικότητας, τις περιορισμένες ευκαιρίες υπηρεσιακής εξέλιξης, την αξιολόγηση των μαθητών, το χρόνο που αφιερώνεται εκτός σχολείου, το μεγάλο θόρυβο στο σχολείο, την κακή συμπεριφορά των μαθητών και την υλικοτεχνική υποδομή (Antoniou, Polychroni, & Walters, 2000. Αλεξόπουλος, 1990). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν επιτυχώς στρεσογόνα γεγονότα και να ανακτήσουν τους πόρους τους (συγκέντρωσης, συναισθήματος, αντίληψης) κινητοποιούν ορισμένες στρατηγικές διαχείρισης στρες (coping strategies) (Lazarus & Folkman, 1984). Πρόκειται για γνωσιακές και συμπεριφορικές προσπάθειες του ατόμου με σκοπό να μειώσει την ένταση των στρεσογόνων συνθηκών.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρονται συνήθως δύο βασικές κατηγορίες διαχείρισης του εργασιακού στρες: άμεση-ενεργητική αντιμετώπιση και παθητική, οι οποίες αποδίδονται επίσης αντιθετικά και ως: ενεργητικές-παθητικές ελέγχου-αποφυγής, εστιασμένες στο πρόβλημα-εστιασμένες στο συναίσθημα κ.ο.κ. (Green &

Ross, 1996. Markham, Green & Ross, 1996). Όσον αφορά στο πρώτο σκέλος, οι στρατηγικές φαίνεται να είναι περισσότερο αποτελεσματικές αφού στοχεύουν στην εξυγίανση της απειλής-πρόβλημα ενώ εκείνες του δεύτερου στοχεύουν στη μείωση της έντασης των αρνητικών συναισθημάτων που προκύπτουν από τη στρεσογόνο κατάσταση (Gonzalez-Morales, Peiro, Rodriguez, & Greenglass, 2006).

Έχουν επισημανθεί ενεργητικές στρατηγικές που στοχεύουν στη μείωση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών, τις οποίες χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός όταν ψάχνει για λύσεις, κοινωνική υποστήριξη, καλύτερη διαχείριση χρόνου ή και έλεγχο προτεραιοτήτων. Από την άλλη, στρατηγικές αντιμετώπισης των αρνητικών συναισθημάτων εξαιτίας του εργασιακού στρες αφορούν σε αποφευκτικές τακτικές όπως χρήση ποτού, καπνίσματος κ.ά. Συνήθως τα άτομα που χρησιμοποιούν τον πρώτο τύπο παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και αναφέρουν λιγότερες απουσίες και αποδεικνύονται αποτελεσματικές μακροπρόθεσμα. Ο δεύτερος τύπος ωστόσο φαίνεται να μειώνει την ένταση του στρες και να ενισχύει την αυτοεκτίμηση (Carton & Fruchart, 2013).

Μία συχνά αναφερόμενη στρατηγική αφορά σε ένα σύστημα αλληλοϋποστήριξης με τους συναδέλφους τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Εξίσου όμως σημαντική είναι η παροχή διοικητικής βοήθειας αλλά και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε συμπεριφορικές και γνωσιακές τεχνικές αντιμετώπισης τους στρες (Ben-Ari, Krole, & Har-Even, 2003). Έτσι, υπάρχουν οι στρατηγικές εκείνες που εστιάζουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος και εκείνες που εστιάζουν στη μείωση της έντασης του συναισθήματος. Όταν οι στρατηγικές αντιμετώπισης ενός εργαζομένου που βιώνει έντονο στρες αποδεικνύονται ανεπαρκείς, τότε η εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πιθανή (Antonioni, 1999).

Η έρευνα

Τα δεδομένα της έρευνας συνελέγησαν μέσω έντυπου ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς και συμπληρώθηκε ανώνυμα από αυτούς. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει πέντε βασικά μέρη:

- 1^ο Μέρος: Επαγγελματική Ικανοποίηση
- 2^ο Μέρος: Εργασιακή Δέσμευση
- 3^ο Μέρος: Επαγγελματική Ικανοποίηση
- 4^ο Μέρος: Τρόποι Αντιμετώπισης του Στρες
- 5^ο Μέρος: Βιογραφικά Στοιχεία

Συνολικά διανεμήθηκαν 268 ερωτηματολόγια και συμπληρώθηκαν τα 223, δηλαδή ένα ποσοστό ανταπόκρισης της τάξης του 83,2%. Στην έρευνα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Γενικής (74%) και Ειδικής Αγωγής (26%) οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία των νομών Αττικής, Κορινθίας και Αχαΐας. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων για κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου για να ελεγχθούν οι εξαγόμενες υποκλίμακες με βάση την βιβλιογραφία και έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας των υποκλιμάκων. Εν συνεχεία, ελέγχθηκαν όλα τα βιογραφικά στοιχεία σε σχέση με τις κλίμακες/ υποκλίμακες και αξιολογήθηκαν τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε μια αυξητική τάση των επιπέδων του επαγγελματικού σθένους με την αύξηση της ηλικίας καθώς και της

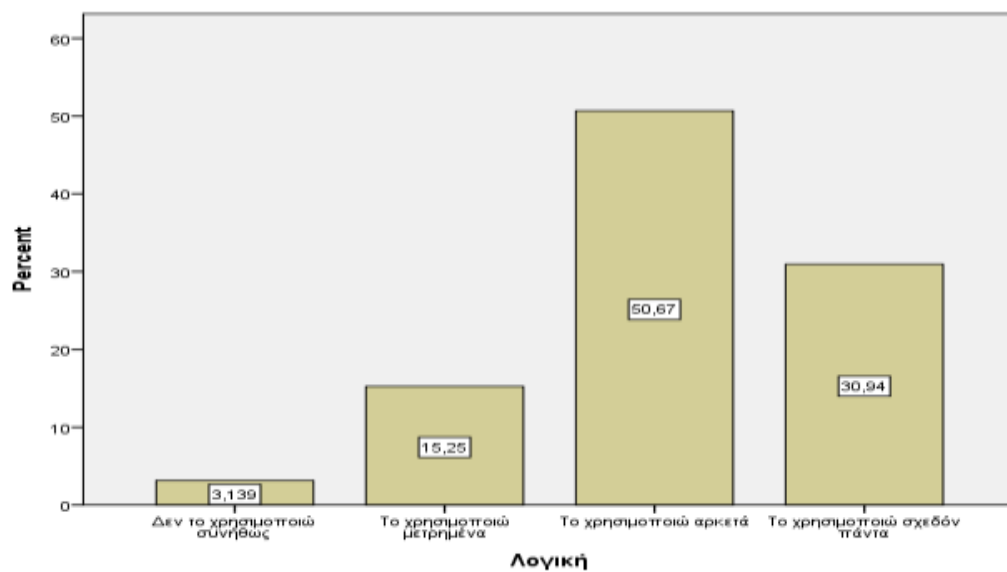
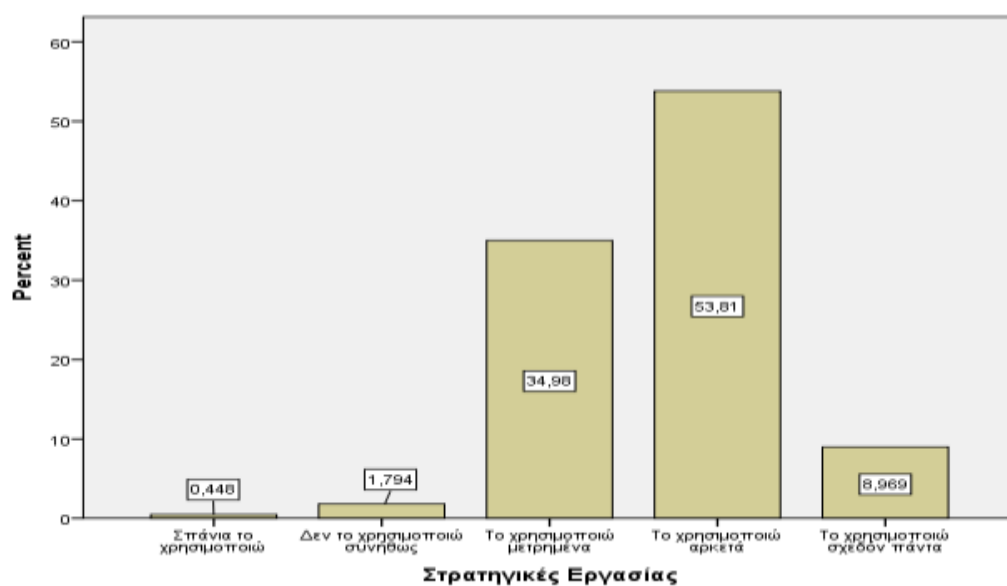
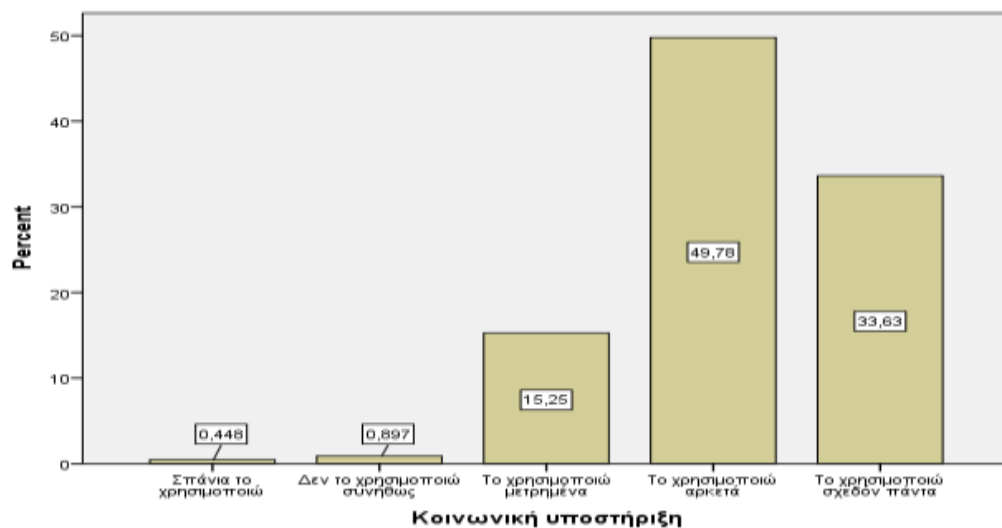
εργασιακής εμπειρίας με τα μεγαλύτερα επίπεδα σθένους να βρίσκονται στην κατηγορία των χωρισμένων. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα άτομα αυτά αφιερώνουν όλη τους την ενέργεια στη δουλειά τους. Δηλαδή, όσες περισσότερες ώρες αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στην αξιολόγηση εμφανίζει αυξημένα επίπεδα σφρίγους. Ακόμη υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης και προσήλωσης παρουσιάζουν όσοι έχουν πάνω από δέκα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενώ τα επίπεδα είναι πιο χαμηλά σε εκείνους που εκφράζουν την επιθυμία αποχώρησης από το επάγγελμα.

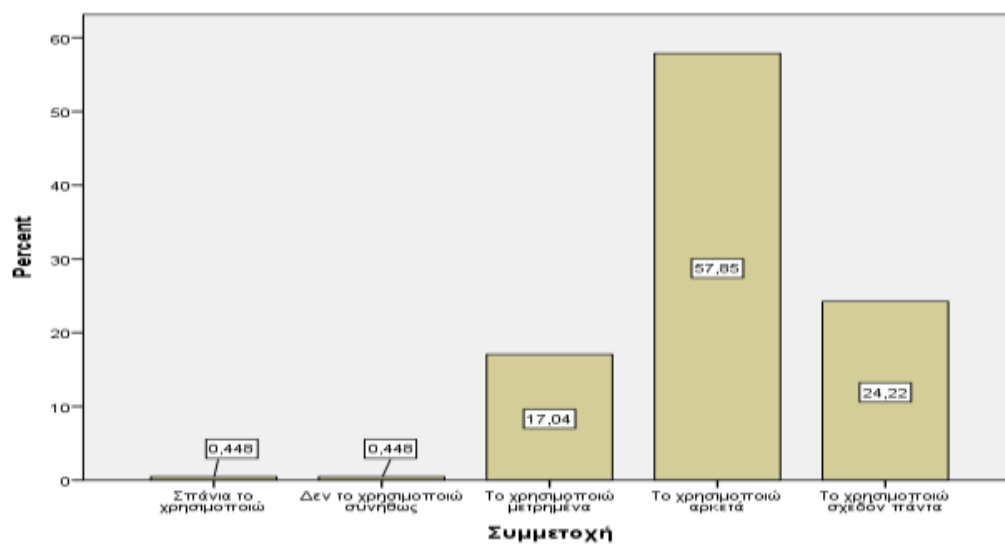
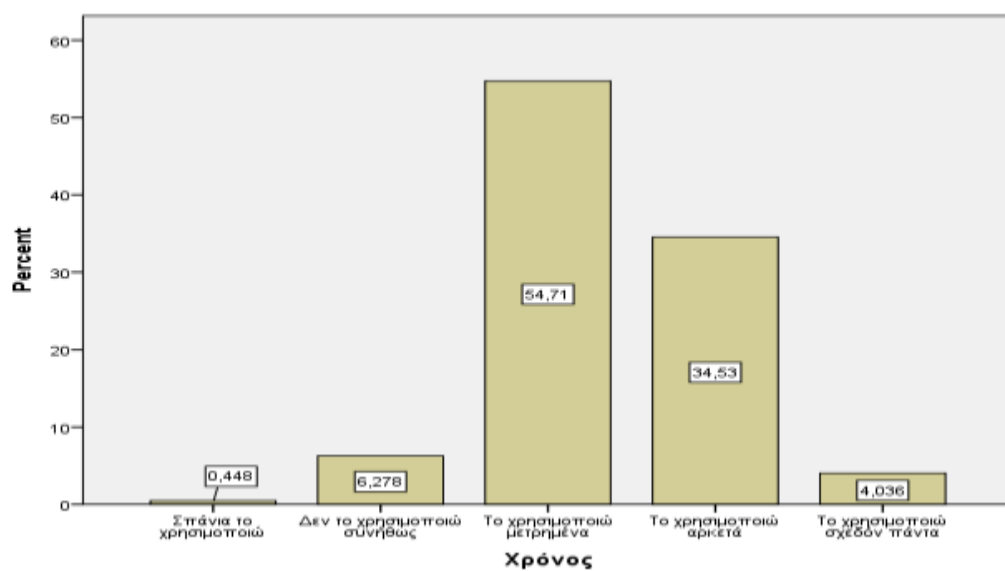
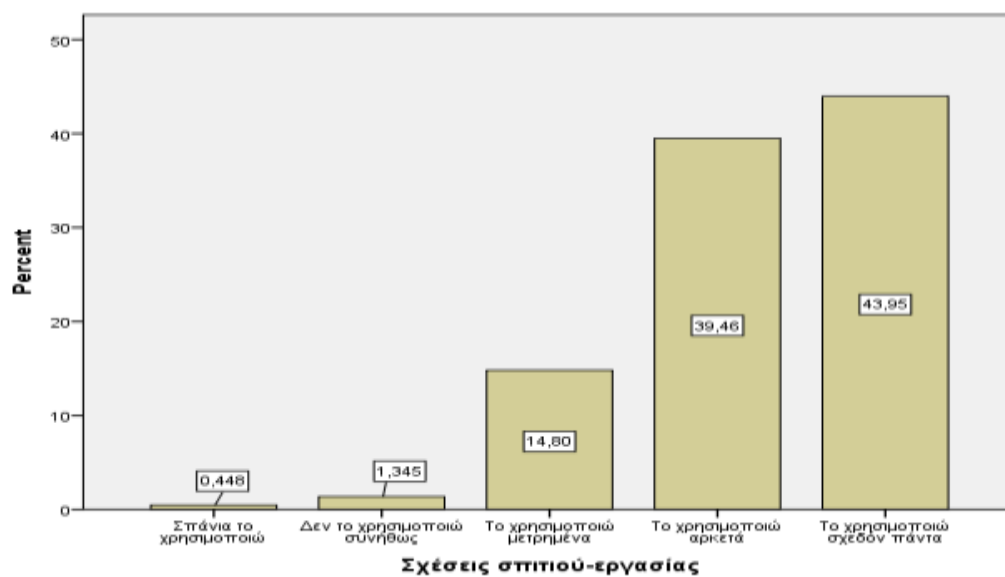
Όσον αφορά στον παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης, από την ανάλυση του δείγματος προκύπτει ότι οι γυναίκες νιώθουν μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους εξωγενείς παράγοντες της δουλειάς τους. Επίσης, από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μια οργανική θέση σε ένα σχολείο, παρατηρείται σημαντική διαφορά ανάμεσα σε δασκάλους και σε διευθυντές ή υποδιευθυντές. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μια διευθυντική θέση έχουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, που ενδεχομένως αποτελεί και αναμενόμενο αποτέλεσμα.

Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μια μη οργανική θέση (αναπληρωτές) έχουν παρόμοια υψηλά επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με αυτούς που κατέχουν διευθυντικές θέσεις. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί βάσει της γενικότερης δύσκολης οικονομικής κατάστασης καθώς και του μειούμενου αριθμού διοριζόμενων αναπληρωτών τα τελευταία χρόνια. Έτσι, αυτοί που έχουν προσληφθεί νιώθουν ικανοποιημένοι από το γεγονός ότι εργάζονται και μόνο. Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με συνολικό αριθμό μαθητών άνω των 300 διαθέτουν τα χαμηλότερα επίπεδα εξωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης.

Σύμφωνα με την επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων και όπως φαίνεται και στα παρακάτω Σχήματα, ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων αποδείχθηκε ότι το 50%-55% χρησιμοποιεί αρκετά το μηχανισμό της κοινωνικής υποστήριξης, τις στρατηγικές εργασίας, τη λογική και τη συμμετοχή ενώ το 44% καταφεύγει σχεδόν πάντα στο οικογενειακό περιβάλλον και το 55% χρησιμοποιεί σε μέτριο βαθμό τη διαχείριση του χρόνου. Παρατηρείται λοιπόν ότι το περιβάλλον του σπιτιού προτιμάται συνήθως ως αποτελεσματική στρατηγική κατά του εργασιακού στρες από το συγκεκριμένο δείγμα των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, επισημαίνεται ότι το μηχανισμό της κοινωνικής υποστήριξης υιοθέτησαν εκπαιδευτικοί με πολλές διδακτικές ώρες, τις στρατηγικές εργασίας επέλεξαν με διαφορά οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με τους ελεύθερους ή χωρισμένους ενώ τη λογική επέλεξαν ως μέσο αντιμετώπισης του στρες όσοι εργάζονται άνω της δεκαετίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Τέλος, την ορθολογική διαχείριση του χρόνου επιλέγουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ενώ με την αύξηση της εργασιακής εμπειρίας παρατηρείται και αυξητική τάση χρήσης της στρατηγικής της συμμετοχής.





Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Αλεξόπουλος, Δ. (1990). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν, *Νέα Παιδεία*, 56, 58-85.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24, 256-269.
- Antoniou, A.-S. (1999). Personal traits and professional burnout in health professionals. *Archives of Hellenic Medicine*, 16(1), 20-28.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC 2000, Manchester, July 24-28, UK.
- Antoniou, A.-S., Davidson, M.J., & Cooper, C.L. (2003). Occupational stress, job satisfaction and health state in male and female junior hospital doctors in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 592-621.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. & Vlachakis, N. (2006). Gender & age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 7, 682-690.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24, 100-111.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223.
- Ben-Ari, R., Krole, R., & Har-Even, D. (2003). Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teachers' stress, burnout, and satisfaction. *International Journal of Stress Management*, 10, 173-195.
- Carton, A., & Fruchart, E. (2013). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 82, 1-18.
- Chughtai, A. A., & Buckley, F. (2011). Work engagement: Antecedents, the mediating role of learning goal orientation and job performance. *Career Development International*, 58, 684-705.
- Gonzalez-Morales, M. G., Peiro, J. M., Rodriguez, I., & Greenglass, E. R. (2006). Coping and distress in organizations: The role of gender in work stress. *International Journal of Stress Management*, 13, 228-248.
- Green, S.B., & Ross, M.E. (1996). A theory-based measure of coping strategies used by teachers: The problems in teaching scale. *Teaching and Teacher Education*, 12, 315-325.
- Konermann, J. (2011). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. Wöhrmann Print Service.

- Kyriacou, C. (1987). Teachers' stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teachers stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Lohman, M.C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18, 141-156.
- Markham, P., Green, S.B., & Ross, M.E. (1996). Identification of stressors and coping strategies of ESL/bilingual, special education, and regular education teachers. *The Modern Language Journal*, 80, 141-150.
- Mau, W. J., Ellsworth, R., & Hawley, D. (2008). Job satisfaction and career persistence of beginning teachers. *International Journal of Educational Management*, 22, 48-61.
- Miller, H.A., Mire, S. & Kim, B. (2009). Predictors of job satisfaction among police officers: Does personality matter?. *Journal of Criminal Justice*, 37, 419-426.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 285-304.
- Simpson, M.R. (2009). Predictors of work engagement among medical-surgical registered nurses. *Western Journal Research*, 31, 44-65.
- Strom, D. L., Sears, K. L., & Kelly, K. M. (2013). Work engagement: The roles of organizational justice and leadership style in predicting engagement among employees. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19, 1-12.
- Sulea, C., Virga, D., Maricutoiu, L. P., Schaufeli, W., Dumitru, C. Z., & Sava, F. A. (2012). Work engagement as mediator between job characteristics and positive and negative extra-role behaviors. *Career Development International*, 17, 188-207.
- Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7, 203-219.

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ – ΑΜΕΑ

Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μαρία Παγούνη,
Εκπαιδευτικός-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. - ΕΚΠΑ,
mairhpag@hotmail.com

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου,
Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
as_antoniou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός με αποδέκτες τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνιστά μια ιδιαίτερη περίπτωση εκφοβισμού η οποία ακόμη δεν έχει μελετηθεί επαρκώς σε διεθνές επίπεδο. Γιατί, όμως, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν ομάδα-στόχο του σχολικού εκφοβισμού; Είναι ακριβώς οι ιδιαίτερες ανάγκες τους που τους στοχοποιούν ή η όποια διαφορετικότητά τους από τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης; Αποτελεί η έλλειψη κοινωνικού δικτύου εντός του σχολείου προβλεπτικό παράγοντα μιας τέτοιας κατάστασης; Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί μια προσέγγιση στο συγκεκριμένο ζήτημα από την πλευρά των μαθητών. Παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού με αποδέκτες τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και οι επιπτώσεις που έχει σε αυτούς τους μαθητές. Ειδικότερα, οι μαθητές με νοητικές ή σωματικές δυσλειτουργίες εμπλέκονται ως θύματα αρκετά συχνά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τα οποία συνδέονται κατά βάση με την αναπηρία τους. Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο βαθμός αναπηρίας αυξάνει και τις πιθανότητες εκφοβισμού. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές

δυσκολίες είναι δυνατόν να λαμβάνουν και ρόλο θύτη σε ανάλογα περιστατικά. Επιπρόσθετα, ο σχολικός εκφοβισμός που εμπλέκει χαρισματικούς μαθητές σχετίζεται με τη δυσκολία που συχνά παρουσιάζουν προς μια φυσιολογική κοινωνική ένταξη εντοπίζοντας ωστόσο χαρισματικούς μαθητές και στους δύο ρόλους θύματος/θύτη. Συνεπώς, βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να επισημανθεί το εύρος και οι διαφορετικές εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζοντας τα ευρήματα των σχετικών πρόσφατων ερευνών στο διεθνή χώρο.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, μαθητές, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χαρισματικοί μαθητές, θύμα, θύτης

Abstract

Bullying targeted at the students with special needs constitutes a particular kind of bullying that has not been studied sufficiently in the international literature. Why do students with special needs form a target-group of bullying? Is it their special needs that make them a target or their dissimilarity/difference as compared to students with typical growth? Does the lack of a social network within the school environment predict cases of bullying? In the present paper we will attempt to approach this issue taking the students' perspective. Different aspects of bullying on students with special needs are being reported, along with the consequences on the students. In particular, students with mental or physical impairments usually get involved as victims in bullying cases, which are mostly connected with their impairment. Generally, it could be claimed that the higher the percentage of disability the higher the likelihood of bullying. On the other hand, students with mild learning difficulties are likely to play the role of the bully as well. Furthermore, bullying which involves gifted students is related to their difficulty in getting socially included. This group of students, though, can either get identified with the role of the victim or the victimizer. Consequently, our major aim is to underline the dimensions of the issue, as well as the various types of bullying targeted to students with special needs by presenting findings of the relevant literature.

Keywords: bullying, students, special needs, gifted students, victim, bully

Θύματα με νοητικές ή σωματικές αναπηρίες

Η ζωή ενός μαθητή με αναπηρίες στο σχολείο είναι δύσκολη εκ των πραγμάτων, και σε συνδυασμό με τον σχολικό εκφοβισμό γίνεται ολοένα και δυσκολότερη (Mishna, 2003). Ένα από τα βασικότερα προβλήματα της μελέτης του σχολικού εκφοβισμού εις βάρος αυτής της ομάδας μαθητών είναι πως κάθε έρευνα επικεντρώνεται σε συγκεκριμένη μορφή αναπηρίας, διασπώντας το δείγμα (Mishna, 2003). Αυτό καθιστά πολύ δύσκολη τη διατύπωση γενικών συμπερασμάτων για τους μαθητές με αναπηρίες.

Μορφές εκδήλωσης του εκφοβισμού

Υπάρχουν διαφορετικές μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με την ομάδα που στοχοποιείται κάθε φορά. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Reiter & Lapidot-Lefler (2007) σε δυο σχολεία ειδικής αγωγής βρήκαν ότι το 83% του δείγματος εκφοβιζόταν, ενώ τα φαινόμενα που παρατηρούνταν με φθίνουσα συχνότητα είναι: «τους είχαν βρίσει, είχαν γελάσει μαζί τους, τους είχαν πει άσχημα πράγματα, τους είχαν χτυπήσει, τους είχαν σπρώξει, τους είχαν απειλήσει πως θα τους βλάψουν, τους είχαν κλωτσήσει, τους είχαν τσιμπήσει, τους είχαν ωθήσει να κάνουν πράγματα που δεν ήθελαν, τους είχαν ακουμπήσει σεξουαλικά και τέλος τους είχαν κλέψει». Ο σχολικός εκφοβισμός εις βάρος των μαθητών με αναπηρίες που εντοπίζεται συχνότερα είναι ο λεκτικός, δηλαδή ο χλευασμός και τα προσβλητικά σχόλια που επικεντρώνονται στις αναπηρίες τους (Bunch & Valeo, 2004. Holzbauer & Conrad, 2010).

Ποσοστά και παράγοντες θυματοποίησης

Είναι γενικά αποδεκτό μεταξύ των ερευνητών ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Holzbauer, 2008, Mishna, 2003, Reiter & Lapidot-Lefler, 2007, Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010). Σε άλλη μελέτη, όπου εξετάστηκαν πολλές κατηγορίες μαθητών με αναπηρίες, δηλώνεται πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως και οι μαθητές με σωματικές αναπηρίες, παχυσαρκία, ημιπληγία, διαβητικοί, με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής αλλά και με τραύλισμα έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποστούν εκφοβισμό σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (U.S. Department of Health & Human Services).

Οι Whitney, Nabuzoka και Smith (2008) καταγράφουν ότι ένα ποσοστό 12% περίπου των μαθητών σε ειδικές εκπαιδευτικές τάξεις εκφοβίζεται ενώ σε τάξεις συνδιδασκαλίας με μαθητές τυπικής ανάπτυξης το ποσοστό είναι στο 7%. Επιπλέον, οι Knox και Conti-Ramsden (2003) σε μια μελέτη για τους μαθητές με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Specific Language Impairment/S.L.I.) καταγράφουν πως το 36% των μαθητών με SLI που μελετήθηκαν είχε εκφοβιστεί, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ήταν του ύψους του 7%. Αυτό που αξίζει να τονιστεί είναι πως στον σχολικό εκφοβισμό των μαθητών με αναπηρίες, το φαινόμενο συνδέεται άμεσα με την μορφή αναπηρίας τους.

Η διαφορετικότητα από μόνη της αυξάνει κατακόρυφα τις πιθανότητες εκφοβισμού (Knox & Conti-Ramsden, 2003). Επομένως, οι κινητικές δυσκολίες, οι υποστηρικτικές συσκευές, η δυσκολία στις κοινωνικές επαφές και όλες οι σωματικές αναπηρίες στοχοποιούν ευκολότερα τους μαθητές (Yude, Goodman & McConachie, 1998). Επιπρόσθετα, οι Rose, Monda-Amaya και Espelage (2010) αναφέρουν πως όσο πιο σοβαρή είναι η αναπηρία, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες εκφοβισμού.

Πολλοί ερευνητές συμφωνούν πως η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης συνδέεται άμεσα με την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές χωρίς φιλικές σχέσεις περνούν ώρες μόνοι τους στο σχολείο, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για τους θύτες τους. Ο κοινωνικός κύκλος θα

μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα δίκτυ προστασίας του μαθητή (Knox & Conti-Ramsden, 2003. Mishna, 2003. Nabuzoka & Smith, 1993. Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010. Whitney, Nabuzoka & Smith, 2008, Yude, Goodman & McConachie, 1998).

Τίθεται ένα δίλημμα για την προστασία των μαθητών αυτών, εάν ωφελούνται από τη συνδιδασκαλία με μαθητές τυπικής ανάπτυξης ή εάν είναι προς όφελος τους η διδασκαλία σε διαφορετικές τάξεις εντός κοινών σχολικών υποδομών. Οι υποστηρικτές της δεύτερης μορφής διδασκαλίας υποστηρίζουν πως στις αίθουσες συνδιδασκαλίας οι μαθητές με αναπηρίες έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού, καθώς είναι συχνότερη η επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές και δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για χλευασμό. Οι υποστηρικτές της ένταξης των μαθητών αυτών μέσα σε κοινές αίθουσες, θεωρούν πως η συχνή επαφή των δυο ομάδων βοηθάει στην ανάπτυξη δεσμών σεβασμού και αλληλοβοήθειας.

Επιπλέον, ισχυρίζονται πως οι ξεχωριστές αίθουσες τονίζουν την διαφορετικότητα, διαχωρίζουν και οδηγούν στον σχολικό εκφοβισμό (Bunch & Valeo, 2004. Knox & Conti-Ramsden, 2003. Reiter & Lapidot-Leffler, 2007. Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010). Οι Bunch και Valeo (2004) επισημαίνουν πως στα σχολεία με κοινές αίθουσες καταγράφεται η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των δυο ομάδων μαθητών ενώ στα σχολεία με ειδικά τμήματα δεν παρατηρείται κάτι τέτοιο. Επίσης, στην ίδια έρευνα καταγράφονται περισσότερα περιστατικά σχολικών εκφοβισμών στα σχολεία με ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές τάξεις, σε σύγκριση με τα σχολεία συνδιδασκαλίας. Συγκεκριμένα, 14 στους 23 μαθητές τυπικής ανάπτυξης είχαν γίνει μάρτυρες τέτοιων περιστατικών στην πρώτη κατηγορία σχολείων, ενώ 3 στους 15 είχαν παρατηρήσει παρόμοιο φαινόμενο στην δεύτερη κατηγορία σχολείων.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές με νοητικά ελλείμματα πολλές φορές δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν το εκφοβισμό που βιώνουν ή, ακόμα και αν τον αναγνωρίσουν, ίσως να μην μπορούν να τον καταγγείλουν (Holzbauer, 2008). Όταν οι μαθητές καταφέρουν να καταγγείλουν τέτοια περιστατικά, συνήθως αναχαιτίζονται επειδή πρώτον, θεωρούν πως μια καταγγελία δεν θα γίνει πιστευτή από τους άλλους και δεύτερον, θεωρούν πως δεν θα γίνουν κινήσεις για την βελτίωση της κατάστασης και, τέλος φοβούνται για αντίποινα, σε περίπτωση που γίνει γνωστή η καταγγελία.

Σε πολλές περιπτώσεις, οι φόβοι των μαθητών είναι δικαιολογημένοι καθώς το προσωπικό του σχολείου είτε υποθάλπει είτε εμπλέκεται σε τέτοια περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Holzbauer & Conrad, 2010). Σε μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς που πραγματοποιήθηκε με σκοπό την καταμέτρηση των περιστατικών εκφοβισμού που έχουν παρατηρήσει οι εκπαιδευτικοί, το 88.9% δήλωσε πως είχε γίνει μάρτυρας φαινομένων, όπως ο στιγματισμός και οι προσβολές. Το 83,3 είχε παρατηρήσει την απόδοση κοροϊδευτικών προσωνυμίων. Ακολούθησαν σε συχνότητα η γελοιοποίηση και η μίμηση. Ανεξαρτήτως της συχνότητας των παρατηρήσεων ακόμα και οι πιο ακραίες μορφές εκφοβισμού είχαν παρατηρηθεί έστω από κάποιους εκπαιδευτικούς (Holzbauer, 2008).

Συνέπειες του εκφοβισμού στο άτομο

Σημαντική επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού στους μαθητές με αναπηρίες είναι η αποθάρρυνση από τη συμμετοχή στο σχολείο και την προσπάθεια για μια επιτυχή σχολική πορεία. Βέβαια, δεν είναι σπάνια ακόμα και η ολοκληρωτική παραίτηση από το σχολείο, εξαιτίας του εκφοβισμού. Όσοι επιλέγουν να παραμείνουν στο σχολείο αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα (Holzbauer & Conrad, 2010). Πιο συγκεκριμένα, «η απόρριψη και η θυματοποίηση μπορεί να οδηγήσουν σε άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης και ελάχιστη κοινωνική ή σχολική συμμετοχή» (Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010). Αποτέλεσμα των προαναφερθέντων είναι οι μαθητές με αναπηρίες που βιώνουν σχολικό εκφοβισμό να ζουν στο περιθώριο του σχολείου και της τάξης (Yude, Goodman & McConachie, 1998).

Οι χαρισματικοί μαθητές ως θύματα

Η έλλειψη ερευνών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό εις βάρος των χαρισματικών παιδιών είναι γνωστή μεταξύ των ερευνητών. Σημείο αναφοράς για τα περισσότερα σύγχρονα άρθρα που μελετήθηκαν ήταν των Peterson και Ray (2006a, 2006b). Οι ερευνητές μελέτησαν τις απαντήσεις 432 διαπιστωμένα χαρισματικών μαθητών Γ' Γυμνασίου σε 16 σχολεία, από 11 πολιτείες των Η.Π.Α (Peterson & Ray, 2006a). Στη συνέχεια οργάνωσαν συνεντεύξεις με ορισμένους από αυτούς τους χαρισματικούς μαθητές, με σκοπό να διερευνήσουν την δική τους οπτική γωνία. Αξίζει να παρατηρηθεί πως η έρευνα των Peterson και Ray (2006a), δεν μελέτησε την ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική ανθεκτικότητα των χαρισματικών μαθητών συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επικεντρώθηκε αποκλειστικά στις επιπτώσεις που έχουν αυτές οι βίαιες πρακτικές στο χαρισματικό μαθητή.

Από τις λεκτικές και σωματικές μορφές βίας αυτή που απέσπασε τα υψηλότερα ποσοστά εμφάνισης στον εκφοβισμό των χαρισματικών μαθητών ήταν η προσφώνηση με υποτιμητικά προσωνύμια (name-calling). Ακολουθούν με φθίνουσα συχνότητα τα πειράγματα λόγω της εξωτερικής εμφάνισης, τα σπρωξίματα, ο ξυλοδαρμός (beating up), τα χτυπήματα με βιβλία και τέλος τα χτυπήματα και οι γροθιές (hitting/punching) (Peterson & Ray, 2006a). Συνεπώς, επικρατεί στις δυο πρώτες θέσεις η λεκτική βία (Peters & Bain, 2011. Peterson & Ray, 2006b).

Οι χαρισματικοί μαθητές δήλωσαν πως η χειρότερη εκδοχή για τους ίδιους ήταν η προσφώνηση με υποτιμητικά προσωνύμια (Peterson & Ray, 2006a). Αξίζει να σημειωθεί πως όταν ένα παιδί εκτίθεται επανειλημμένα σε χαρακτηρισμούς για τον ίδιο, τότε τείνει να τους εσωτερικεύει και να διαμορφώνει την άποψη για τον εαυτό του, ανάλογα με αυτούς (Peterson & Ray, 2006a). Από τους ποικίλους χαρακτηρισμούς που μπορεί να ακούσει ένας χαρισματικός μαθητής, εκείνοι που τους στεναχωρούν περισσότερο είναι όσοι προσβάλλουν και τα μέλη της οικογένειάς τους (Peterson & Ray, 2006b).

Τα χαρισματικά παιδιά, όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, διαπρέπουν στον γνωστικό τομέα επιδεικνύοντας υψηλές επιδόσεις στο σχολείο. Επιβραβεύονται για αυτό από την οικογένεια, τους δασκάλους και άλλους χαρισματικούς μαθητές. Όμως, οι υψηλές επιδόσεις έχουν συχνά ως συνέπεια την ελλιπή κοινωνική ένταξή τους στο σχολείο καθώς ο γενικός μαθητικός πληθυσμός δεν εκδηλώνεται το ίδιο θετικά απέναντι στα επιτεύγματά τους (Peterson & Ray, 2006a. Peterson & Ray, 2006b). Το

67% των χαρισματικών μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν εκφοβιστεί στον παρελθόν ή εξακολουθούσαν να εκφοβίζονται (Peterson & Ray, 2006a).

Τα ίδια τα χαρισματικά παιδιά πιστεύουν πως στοχοποιούνται από τους θύτες εξαιτίας των επιτυχιών τους εντός της αίθουσας, όχι όμως από την χαρισματικότητά τους. Η διαφορετικότητά τους από το μέσο όρο δημιουργεί κίνητρο εκφοβισμού (Peters, 2012, Peterson & Ray, 2006b). Υπέρ αυτής της θέσης συνηγορούν και άλλοι ερευνητές που πιστεύουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές βιώνουν σχολικό εκφοβισμό εξαιτίας των επιδόσεων τους (Boodman, 2006).

Ο Peters (2012) αναφέρει συγκεκριμένους λόγους που ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να προκαλέσει άθελά του τον εκφοβισμό. Πρώτα από όλα, επισημαίνει όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με τις επιδόσεις των χαρισματικών μαθητών, που τους διαφοροποιούν. Ως δεύτερη αιτία αναφέρει την αδιαφορία ή την άγνοια που πιθανότατα επιδεικνύουν οι μαθητές αυτοί στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων. Οι Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos και Boudah (2008), συμφωνούν πως οι χαρισματικοί μαθητές δείχνουν να μην ενδιαφέρονται για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η προσοχή τους είναι επικεντρωμένη στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Τέλος, ως τρίτη αιτία θεωρείται πως οι χαρισματικοί μαθητές έχουν συχνά έντονο αίσθημα δικαιοσύνης και δίνουν σημασία σε πράγματα που για άλλους θα περνούσαν απαρατήρητα. Επιπλέον, επιμένουν πεισματικά στις απόψεις τους, ειδικά όταν πιστεύουν πως έχουν δίκιο.

Μια διαφορετική άποψη πάνω στη στοχοποίηση των χαρισματικών παιδιών, εξηγεί πως η χαρισματικότητα από μόνη της δεν αυξάνει τις πιθανότητες του σχολικού εκφοβισμού (Hoover, Larson & Baker, 2013). Αντιθέτως, οι μαθητές που βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης είναι αυτοί που έχουν χαμηλότερους βαθμούς. Η χαρισματικότητα αποδεικνύεται από ερευνητές ως ένας θετικός παράγοντας κοινωνικής προσαρμογής (Preuss & Dubow, 2004).

Συνέπειες του εκφοβισμού στο χαρισματικό μαθητή

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα «απομονωμένο πρόβλημα», αλλά είναι στενά συνδεδεμένος με προβλήματα «στην κοινωνική όπως και ακαδημαϊκή δραστηριότητα του παιδιού» (Beran & Lupart, 2009). Οι Hoover, Larson και Baker (2013) επισημαίνουν πως η βία που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια του σχολείου μπορεί να εμποδίσει τους χαρισματικούς μαθητές από την εκδίπλωση του πλήρους δυναμικού τους. Η πρότασή τους αυτή επιβεβαιώνεται από έρευνες που εντάσσουν στις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού την μείωση της σχολικής επίδοσης και της ποιότητας ζωής των θυμάτων. Η άποψη αυτή βρίσκει αντίθετους, αλλά με επιφυλάξεις, τους Peterson & Ray (2006b). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές επισημαίνουν πως κανείς από τους χαρισματικούς μαθητές που μελετήθηκαν δεν ανέφερε μείωση στις σχολικές επιδόσεις του. Βέβαια αναγνωρίζουν το γεγονός πως αυτό το ενδεχόμενο δεν μελετήθηκε εκτενώς στην έρευνα τους.

Ο Peters (2012), από την άλλη, συμφωνεί πως η επίδοση των χαρισματικών μαθητών μειώνεται σε περιόδους βίωσης σχολικού εκφοβισμού. Αφ' ενός, η μείωση των επιδόσεων μπορεί να γίνει συνειδητά ως ένας τρόπος αποφυγής της να μην εμφανίζονται διαφορετικοί μέσα στην τάξη και να μην τραβάνε την προσοχή πάνω τους. Και ο Schultz (2002) επιβεβαιώνει τη σχέση μεταξύ υποεπίδοσης και επιδίωξης των χαρισματικών μαθητών να περνάνε απαρατήρητοι. Αφ' ετέρου, επέρχεται μια

υποσυνείδητη μείωση της ενασχόλησης με το διάβασμα, καθώς η ένταση στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού δεν το αφήνει να συγκεντρωθεί. Οι Beran και Lupart (2009) διατυπώνουν την άποψη πως μπορεί ο σχολικός εκφοβισμός να μην επηρεάσει την επίδοση του μαθητή, όταν αυτός θεωρήσει αυτό που βιώνει ως κάτι φυσιολογικό.

Ο Schultz (2002) μελέτησε δυο περιπτώσεις χαρισματικών μαθητών, την Kate και τον Shawn, που εμφάνιζαν σχολική υποεπίδοση. Στην περίπτωση του Shawn η υποεπίδοση αποδίδεται στην έλλειψη πρόκλησης του ενδιαφέροντος από τη μεριά του σχολείου και της τάξης για μια καλύτερη επίδοση. Μέσα στην τάξη του ασχολείται μόνο με ό, τι απαιτούνταν για να πάρει έναν καλό βαθμό. Η ζωή για τον Shawn ξεκινά αφού τελειώσει το σχολείο. Η περίπτωση της Kate εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η Kate πιστεύει ότι, αν χρησιμοποιήσει όλες τις ικανότητές της και πάρει καλύτερους βαθμούς, τότε θα μειωθούν οι φίλοι της και θα ξεκινήσουν κάποιοι να τη σχολιάζουν. Και αυτό δεν το επιθυμεί. Αν πάρει καλύτερους βαθμούς, δεν θα είναι από δική της επιλογή αλλά από την προτροπή του δασκάλου για μεγαλύτερη προσπάθεια. Η ίδια ονειρεύεται ένα ιδανικό σχολείο, όπου θα μπορούσε να δώσει τον καλύτερό της εαυτό χωρίς να φοβάται τον αποκλεισμό από τους φίλους της.

Εκτός από την μειωμένη επίδοση στα μαθήματα, ακόμα πιο σοβαρές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στον χαρισματικό μαθητή είναι η κατάθλιψη, ο αυτοκτονικός ιδεασμός (suicidal ideation), η απομόνωση, το μετά-τραυματικό στρες, το άγχος, ο ταραχώδης ύπνος και οι κυκλοθυμικές συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, η σιωπή που επιβάλλει πολλές φορές το θύμα στον εαυτό του αυξάνουν ακόμα περισσότερο την ένταση όλων των προαναφερθέντων συναισθημάτων (Peters, 2012. Peterson & Ray, 2006b). Υπάρχουν πολλά παραδείγματα όπου η οργή που συσσωρεύουν οι χαρισματικοί μαθητές μέσα τους για τους υπαίτιους του εκφοβισμού τους μπορεί να ξεσπάσει σε αυτοκτονία ή σε επεισόδια τύπου Columbine (Boodman, 2006).

Σε ένα από τα άρθρα που μελετήθηκαν, μνημονεύτηκε το συμβάν του 1999 στο Columbine High School, όπου δυο χαρισματικοί μαθητές μπήκαν στο σχολείο οπλισμένοι, σκότωσαν 13 άτομα και μετά αυτοκτόνησαν. Οι μαθητές είχαν αφήσει πίσω τους σημειώματα οργής. Συγκεκριμένα δήλωναν, απευθυνόμενοι στους γονείς των θυμάτων, πως μπορεί οι ίδιοι να αυτοκτόνησαν, αλλά επίσης νεκρά είναι και τα παιδιά τους που δεν τους δέχτηκαν και τους έφτασαν σε αυτό το σημείο, περιθωριοποιώντας τους.

Συμπεράσματα

Ορισμένοι από τους χαρισματικούς μαθητές δήλωσαν πως θα έπρεπε να το είχαν μοιραστεί με κάποιον, άλλοι πως δεν το είπαν από φόβο μήπως γίνονταν στόχος για επιπλέον σχόλια και τέλος υπήρχαν και εκείνοι οι μαθητές που ζήτησαν βοήθεια αλλά αντιμετωπίστηκαν αδιάφορα έως και εχθρικά (Peterson & Ray, 2006b). Ενώ, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι χαρισματικοί μαθητές εκφοβίζονται ακόμα και από τους δασκάλους ή τους διευθυντές των σχολείων τους, ενισχύοντας την αποκοπή τους από οποιαδήποτε βοήθεια (Evans, 2007).

Όσο πιο αυξημένη είναι η ένταση των συναισθημάτων της απογοήτευσης και της συναισθηματικής πίεσης που βιώνουν οι χαρισματικοί μαθητές λόγω του σχολικού εκφοβισμού, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να κλειστούν στον εαυτό τους και να

μην μοιραστούν το πρόβλημά τους με κανένα στον κύκλο τους (Peterson & Ray, 2006a). Επίσης, όσο περισσότερο νιώθουν πως δεν πρόκειται να βρουν ανταπόκριση, αν συζητήσουν το πρόβλημά τους, τόσο αποφεύγουν να καταγγείλουν παρόμοια περιστατικά (Peterson & Ray, 2006b). Μια ακόμα εκδοχή υπογραμμίζει πως τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να μην ζητήσουν βοήθεια, λόγω της τελειομανίας που τα διακρίνει. Αν ζητήσουν βοήθεια από κάποιον, ίσως δείξουν ανήμποροι να διαχειριστούν από μόνοι τους τα προβλήματα τους (Schuler, 2002).

Σε μια πρώτη προσπάθεια μείωσης του σχολικού εκφοβισμού εις βάρος των χαρισματικών μαθητών θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Peterson & Ray, 2006b). Σε αυτή την παρατήρηση μπορούμε να προσθέσουμε την έμμεση συμφωνία των ίδιων των χαρισματικών μαθητών, οι οποίοι αναγνωρίζουν πως η επικέντρωσή τους στο διάβασμα, τους κάνει μοναχικούς και συνεπώς εύκολους στόχους. Η ένταξη σε μια κοινωνική ομάδα σημαίνει συνήθως προστασία από εξωτερικές απειλές (Beran & Lupart, 2009. Peterson & Ray, 2006b).

Το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα ως επί το πλείστον στα πλαίσια του σχολείου δεν καθιστά την κοινωνία άμοιρη ευθυνών (Peterson & Ray, 2006). Πρέπει να ληφθούν οι απαραίτητες πρωτοβουλίες για τη εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης με στόχο τη μείωση εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού.

Θα πρέπει να θεωρούνται όλοι οι μαθητές υποψήφια θύματα σχολικού εκφοβισμού, αφού γίνεται σαφές από τα ευρήματα των ερευνών πως δεν μπορεί να στοιχειοθετηθεί ένας κοινά αποδεκτός κατάλογος με τα ατομικά χαρακτηριστικά που μπορεί να καθιστούν έναν μαθητή υποψήφιο θύμα. Σίγουρα, η διαφορετικότητα από τον γενικό κανόνα της προσδοκώμενης συμπεριφοράς ενός μαθητή τυπικής ανάπτυξης, αποτελεί ένα επιπλέον κριτήριο επικινδυνότητας για στοχοποίηση. Αυτό, όμως, που πρέπει να μας απασχολεί είναι η μηδενική ανοχή στον σχολικό εκφοβισμό από όπου και αν προέρχεται και σε όποιον και αν κατευθύνεται.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Beran, N. T., & Lupart, J. (2009). The relationship between school achievement and peer harassment in Canadian adolescents: The importance of mediating factors. *School Psychology International*, 30, 75-91.
- Boodman, G. S. (2006). Gifted and tormented. *Washington Post*. Όπως ανακτήθηκε από το: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/05/15/AR2006051501103.html>
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19, 61-76.
- Craig, M. W., & Pepler, J. D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry-In Review*, 48, 577-582.
- Evans, B. (2007). How to climb a tree. Όπως ανακτήθηκε στις 23/03/2014 από το: <http://howtoclimbatree.wordpress.com/2007/07/27/bullying-and-the-gifted/>
- Estell, B. D., Farmer, W. T., Irvin, J. M., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, J. D. (2008). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child Family Studies*, 18, 136-150.

- Haynie, L. D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, D. A., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Holzbauer, J. J. (2008). Disability harassment observed by teachers in special education. *Journal of Disability Policy Studies*, 19, 162-171.
- Holzbauer, J. J., & Conrad F. C. (2010). A typology of disability harassment in secondary schools. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33, 143-154.
- Hoover, J., Larson, J., & Baker, T. (2013). Bullying school climate, social climate and intellectual development: Implications for the lives of high-achieving, creative students. *International Journal of Talent Development and Creativity*, 1, 33-43.
- Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (S.L.I.): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 1-12.
- Mishna, F., (2003). Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347.
- Nabuzoka, D., & Smith, K. P. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Peters, B. D. (2012). Gifted and bullied. *Gifted Education Communicator*, 14, 16-18.
- Peters, M. P., & Bain, S. K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 624-643.
- Peterson, S. J., & Ray, E. R. (2006a). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50, 148-168.
- Peterson, S. J., & Ray, E. R. (2006b). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50, 252-269.
- Preuss, J. L., & Dubow, F. E. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26, 105-111.
- Rose, A. C., Monda-Amaya, E. L., & Espelage, L. D. (2010). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130.
- Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 174-181.
- Schuler, A. P. (2002). Teasing and gifted children. *Supporting the Emotional Needs of the Gifted Newsletter*, 2, 3-4. Όπως ανακτήθηκε στις 15/04/2014 από το <http://www.sengifted.org/archives/articles/teasing-and-gifted-children>
- Schultz, A. R. (2002). Illuminating realities: A phenomenological view from two underachieving gifted learners. *Roeper Review*, 24, 203-212.
- U.S. Department of Health & Human Services. Bullying among children and youth with disabilities and special needs. Όπως ανακτήθηκε στις 15/04/2014 από το <http://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/healthandwellness/download/cchs%20coalition%20meetings/8.9.11/stop%20bullying%20now%20bullying%20children%20with%20disabilities.pdf>
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. (1992) Bullying in schools: mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7, 3-6.
- Yude, C., Goodman, R. & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 533-541.

Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Πρόληψη και παρέμβαση

Ηλίας Γεραρής
εκπαιδευτικός ΠΕ70
geraris@otenet.gr

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός, ή αλλιώς θυματοποίηση (bullying), είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου. Πρόκειται για ένα φαινόμενο πολυπρισματικό, καθώς οφείλεται σε πληθώρα παραγόντων, έχει πολλές συνέπειες και εμπλέκει ένα μεγάλο αριθμό προσώπων. Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης μέσα από διάφορες έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό αλλά και στη χώρα μας σε παιδιά με ιδιαίτερες σωματικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες, είναι να διερευνήσει κατά πόσο αυτά διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να υποστούν σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και η θυματοποίηση που υφίστανται διαρκεί περισσότερο χρόνο και σχετίζεται κατά πρώτο και κύριο λόγο με την αναπηρία τους. Επομένως προκύπτει η ανάγκη πρόληψης και μίας ολιστικής παρέμβασης, με στόχους την αύξηση της γνώσης και της συνειδητοποίησης του προβλήματος, τη δημιουργία κανονισμών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και την εμπλοκή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η φιλοσοφία αυτών των προγραμμάτων στηρίζεται σε μία οικοσυστημική οπτική και αυτό συνεπάγεται την ταυτοποίηση των παραγόντων κινδύνου και την ενίσχυση των προστατευτικών /θετικών πλευρών της οικογένειας, του σχολείου και του ίδιου του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, αναπηρία, πρόληψη, ολιστική παρέμβαση

Abstract

Bullying, or victimization, is the most widespread form of aggressive behaviour at school. It is a multiperspectival phenomenon, as it is due to multiple factors, it has many implications and it involves a large number of persons. The purpose of this paper is to investigate, through various surveys conducted abroad and in our country, whether children with special physical and psychosocial needs are at higher risk of victimization than other children.

The conclusions are, that children with special educational needs are more at risk of bullying compared to their typically developing peers and the victimization they suffer lasts longer and is associated first and foremost with their disability.

Therefore, prevention and holistic intervention are needed, aiming to increase knowledge and awareness of the problem, to create regulations in order to deal with bullying, and to achieve the involvement of students, teachers and parents.

The philosophy of these programs is based on an ecosystem perspective and this implies the identification of risk factors, as well as the reinforcement of protective / positive aspects of family, school and the child him/herself.

Keywords: Bullying, disability, prevention, holistic intervention

Ορισμός και διαστάσεις της σχολικής βίας

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1999) ως βία ορίζεται η χρήση της φυσικής δύναμης ή της πίεσης-απειλής εναντίον ενός μεμονωμένου ατόμου ή κατά μιας ομάδας που μπορεί να οδηγήσει στο θάνατο, στον τραυματισμό ή στη γένεση ψυχολογικών διαταραχών. Ειδικότερα ως σχολική βία ή εκφοβισμός (bullying) ή θυματοποίηση, ορίζεται εκείνη η κατάσταση κατά την οποία ασκείται απρόκλητη, συστηματική, επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε μαθητές από συμμαθητές τους, εντός και εκτός σχολείου. Ένα άτομο υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε επιθετικές, σκόπιμες πρακτικές εκ μέρους ενός ή περισσοτέρων άλλων. Βασικό επίσης χαρακτηριστικό του φαινομένου αυτού είναι η «ανισορροπία δύναμης» που υπάρχει ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα, με το θύτη να αποτελεί τον «ισχυρό» και το θύμα τον «ανίσχυρο». Ο διαχωρισμός αυτός είναι σημαντικός διότι όταν ένα παιδί συστηματικά θυματοποιείται από κάποιον δυνατότερο, το αποτέλεσμα θα είναι να νιώθει περισσότερο αβοήθητο (Rigby, 2002).

Οι κυριότερες μορφές που μπορεί να λάβει η σχολική βία (Sharp & Smith, 1994; Suckling & Temple, 2001) είναι οι κατωτέρω:

- **Σωματική** (physical bullying), με κύρια χαρακτηριστικά τις κλωτσιές, μπουνιές, σπρωξίματα και ξυλοδαρμό.
- **Σεξουαλική** (sexual bullying), όπου έχουμε παρενόχληση και κακοποίηση, αφαίρεση των ρούχων με βίαιο τρόπο, αρνητικά σχόλια ή πειράγματα για μέρη του σώματος, εξαναγκασμό για συμμετοχή σε μη επιθυμητές σεξουαλικές πράξεις.
- **Λεκτική** (verbal bullying), όπου εμφανίζονται κοροϊδία, βρίσιμο, σαρκασμός, ειρωνεία, διάδοση ψευδούς φήμης, συκοφαντικά γράφιτι και προσβολές.

- **Συναισθηματική** (social bullying), με χαρακτηριστικά τη σκόπιμη απομόνωση-απόρριψη του παιδιού, τον αποκλεισμό του από συναναστροφές και ομαδικά παιχνίδια και τις διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες, ακόμη και κλοπές προσωπικών αντικειμένων.
- **Ηλεκτρονική** (cyber bullying), όπου έχουμε χρήση του διαδικτύου και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μέσω του οποίου αποστέλλουν μηνύματα με προσβλητικό περιεχόμενο με σκοπό την απειλή και ταπείνωση του παιδιού. Επιπλέον, συνδυάζοντας τη χρήση του κινητού τηλεφώνου και του διαδικτύου, βιντεοσκοπούν το θύμα σε μια αδύναμη κατάσταση και αναρτούν το βίντεο στο διαδίκτυο.

Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Όταν αναφερόμαστε σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφερόμαστε σε παιδιά με νοητική στέρηση, εγκεφαλική παράλυση, δυσμορφίες, τύφλωση, κώφωση, επιληψία, ψυχιατρικές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες, αυτισμό, σύνδρομο Asperger και γενικά σε μαθητές που έχουν κάποια μορφή αναπηρία ή πάθησης και φοιτούν είτε στο κανονικό σχολείο είτε κυρίως σε μονάδες ειδικής αγωγής. Οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί μέχρι σήμερα για τη μελέτη του φαινομένου της σχολικής βίας σε αυτά τα παιδιά δεν είναι πολλές και κυρίως προέρχονται από το εξωτερικό. Μέχρι σήμερα μόνο δέκα μελέτες έχουν διεξαχθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και τις αναπτυξιακές διαταραχές και αναπηρίες. Στις Η.Π.Α. ένα παιδί με ειδικές ανάγκες (γνωστικές, σωματικές, αναπτυξιακές, συμπεριφορικές δυσλειτουργίες) έχει 3,44 φορές μεγαλύτερες πιθανότητες από τα υπόλοιπα παιδιά να υποστεί κάποια μορφή ηπιότερης ή σοβαρότερης κακομεταχείρισης (Κουρκούτας, 2008). Μέσα στο ποσοστό αυτό οι μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες θυματοποιούνται διπλάσιες φορές από ότι οι συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες (Monchy, Pijl & Zandberg, 2004). Μία γενική διαπίστωση είναι ότι το ποσοστό θυματοποίησης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κυμαίνεται μεταξύ 22% και 70%. Το μεγάλο εύρος οφείλεται σε διαφορές στα μεθοδολογικά εργαλεία και στον ορισμό που δίνεται στο φαινόμενο της σχολικής βίας.

Έχει παρατηρηθεί ότι μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανότερο να καταστούν θύματα εκφοβισμού. Δεδομένου ότι αυτοί που ασκούν τον εκφοβισμό θέτουν συχνά στο στόχαστρό τους σωματικά μικρότερους και πιο αδύναμους συνομηλίκους τους, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι σωματικά και κοινωνικά διαφέρουν από τον συνηθισμένο τύπο ανθρώπου, διατρέχουν συχνά μεγαλύτερο κίνδυνο να υποστούν εκφοβισμό (Child Health Alert, 2006). Μάλιστα επειδή αυτοί οι μαθητές συχνά δεν τυγχάνουν εκτίμησης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ενδεχομένως τα οδηγεί να καθίστανται αρκετά συχνά στόχοι εκφοβισμού (Pepler & Craig, 2000; Dubin, 2007).

Ο Dawkins (1996) διεξήγαγε έρευνα μεταξύ μαθητών με εμφανή και μη εμφανή συμπτώματα αναπηριών και διαπίστωσε ότι τα παιδιά με εμφανή αναπηρίες είχαν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 50%, ενώ το 30% θυματοποιούνταν σε επαναλαμβανόμενη βάση. Από την άλλη μεριά στα παιδιά με λιγότερο εμφανείς αναπηρίες τα θύματα εκφοβισμού ήταν 20%, ενώ σε επαναλαμβανόμενη βάση το ποσοστό ήταν 12%. Από την έρευνα αυτή διαπιστώνουμε ότι εκεί που υπήρχαν εμφανείς αναπηρίες οι μαθητές είχαν

υποστεί σχολική βία σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους συμμαθητές τους που δεν είχαν εμφανείς αναπηρίες.

Μια πολυμεταβλητή ανάλυση αναγνώρισε τέσσερις παράγοντες πρόβλεψης της πιθανότητας να πέσει θύμα εκφοβισμού ένα παιδί: η λήψη επιπρόσθετης σχολικής βοήθειας, η απομόνωση στα διαλείμματα, η ύπαρξη λιγότερων από δύο καλών φίλων, η αρσενική ταυτότητα. Εφόσον η ύπαρξη αναπηρίας σε ένα παιδί καθιστά πιθανότερη την παρακολούθηση μαθημάτων σε ειδικές τάξεις ή την ανάγκη επιπρόσθετης σχολικής βοήθειας, τα συγκεκριμένα στοιχεία ενδέχεται να καθιστούν πιθανότερη και τη θυματοποίησή του από εκφοβισμό. Σε έρευνα που έγινε μεταξύ μαθητών που είχαν τραυλισμό (Langevin et al, 1998), διαπιστώθηκε υψηλή σχέση μεταξύ τραυλισμού και θυματοποίησης. Μάλιστα στα παιδιά με υψηλό βαθμό τραυλισμού το φαινόμενο της σχολικής βίας ήταν καθολικό. Ως αιτία θεωρήθηκε ο τραυλισμός ως μία εμφανή εξωτερική διαφορά που καθιστά τα παιδιά υποψήφια για θυματοποίηση. Σύμφωνα με τους Hugh-Jones & Smith (1999), το 83% των ενηλίκων που αντιμετώπιζαν προβλήματα με το τραύλισμα ως παιδιά, ανέφεραν ότι υπήρξαν θύματα κοροϊδίας ή εκφοβισμού και ότι αυτό συνέβαινε τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.

Όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες είχαν λιγότερους φίλους και υφίσταντο εκφοβισμό σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τα άλλα παιδιά (Martlew & Hodson, 1991). Περαιτέρω παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με δυσκολίες λόγου και γλώσσας έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και περισσότερες πιθανότητες να γίνουν θύματα εκφοβισμού (Lindsay, Dockrell & Mackie, 2008). Μία ακόμη έρευνα διεξήγε ο Morrison (1994) σε 544 μαθητές Λυκείου μιας μικρής αστικής κοινότητας της Νότιας Καλιφόρνιας προκειμένου να εξετάσει τις εμπειρίες τους σχετικά με τη σχολική βία και την αίσθηση ασφάλειας. Τα αποτελέσματα και από αυτή την έρευνα ήταν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βίωσαν υψηλότερα ποσοστά σχολικής βίας και μεγαλύτερο εκφοβισμό σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Όσον αφορά τους υπερκινητικούς μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (ΔΕΠΥ), διαπιστώθηκε αυξημένος κίνδυνος να γίνουν στόχος επιθετικών προσβολών και θυματοποίησης, λόγω της δυσκολίας τους να γίνουν αποδεκτά σε ομάδες και των προβλημάτων που μπορούν να δημιουργήσουν άθελά τους. Επιπλέον, τα παιδιά με αυτισμό και σύνδρομο Asperger καταπορεύονται σε σωματικό και σεξουαλικό επίπεδο σε ποσοστά διπλάσια από τα παιδιά χωρίς ανάλογες δυσλειτουργίες (Crosse, Elyse & Ratnofsky, 1993). Ακόμη έφηβοι και ενήλικες με αναπτυξιακές διαταραχές διατρέχουν τέσσερις με δέκα φορές περισσότερο τον κίνδυνο, από τα άτομα χωρίς παρόμοια δυσλειτουργία, να πέσουν θύματα παραβατικών και εγκληματικών ενεργειών (Sobsey et al., 1995).. Αναφέρουμε ως παράδειγμα ότι στα κορίτσια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν βρεθεί ποσοστά σεξουαλικής κακοποίησης πάνω από 40%. Περαιτέρω οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά γίνονται θύματα κυβερνοεκφοβισμού (cyber bullying). Μάλιστα οι μαθητές αυτοί είναι ιδιαιτέρως ευάλωτοι στον κυβερνοεκφοβισμό λόγω του μεγαλύτερου χρόνου που αφιερώνουν στα ηλεκτρονικά μέσα και παιχνίδια.

Όσον αφορά την Ελλάδα, από έρευνα που έγινε σε τριάντα επαγγελματίες ειδικών σχολείων στη Θεσσαλία και την Κρήτη, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι υπάρχει αυξημένη κακοποίηση στα παιδιά με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα ως κυριότερες εκδηλώσεις αναφέρουν την ψυχολογική απόρριψη, την παραμέληση των κοινωνικών αναγκών αυτών των παιδιών και τη χρήση ακατάλληλων μεθόδων για τη διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων της καθημερινότητας (Κουρκούτας, 2008).

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί και μία άλλη παράμετρος του θέματος που διερευνούμε. Πρόκειται για τις περιπτώσεις όπου τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφοβίζουν άλλα παιδιά και μάλιστα διαπράττουν πράξεις εκφοβισμού σε διπλάσιο ποσοστό από ότι οι συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες, αφού προβαίνουν σε επιθετική συμπεριφορά για να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίησή τους (Dawkins, 1996; Woods & Wolke, 2004). Σημαντική συμβολή στην εμφάνιση τέτοιων περιστατικών έχει η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων σε αυτούς τους μαθητές και συγκεκριμένα η έλλειψη αυτοελέγχου, η αδυναμία ενσυναίσθησης και η παρερμηνεία των σημείων κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Nabuzoka & Smith, 1993). Αναφέρουμε ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τα παιδιά με σύνδρομο εμβρυικού αλκοολισμού (Fetal Alcohol Syndrome-FAS) τα οποία λόγω προβλημάτων πειθαρχίας και ελάχιστου ελέγχου των παρορμήσεών τους γίνονται αρκετές φορές θύτες.

Αιτίες θυματοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σχετικά με τους λόγους που ο μαθητικός πληθυσμός που διερευνούμε θυματοποιείται σε υψηλό ποσοστό έχουν διατυπωθεί διάφορες υποθέσεις βασισμένες στην κοινωνική βάση του φαινομένου και στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι Nabuzoka & Smith (1993) θεωρούν ως αιτίες την απομόνωση αυτών των παιδιών, την απουσία στενών φίλων, την απόρριψη από τις κοινωνικές ομάδες της τάξης και την εξάρτησή τους από την επιτήρηση των ενηλίκων. Ενδέχεται κάποιες φορές τα παιδιά αυτά να μην κατανοούν ότι κακοποιούνται, καθώς δε γνωρίζουν τι είναι κακοποίηση ή ίσως δυσκολεύονται να εκφράσουν αυτό που τους συμβαίνει, μη διαθέτοντας το κατάλληλο λεξιλόγιο. Η παθητικότητά τους ή άλλες φορές η υπερκινητικότητά τους και κάποιες φορές η ακατάλληλη συμπεριφορά τους, αυξάνουν τις πιθανότητες να καταστούν θύματα σχολικής βίας (Sabornie, 1994). Έχει παρατηρηθεί ότι όταν αποκαλύψουν ότι κακοποιούνται, τότε αντιμετωπίζονται με περισσότερη δυσπιστία από τους άλλους, ενώ τα σημάδια του εκφοβισμού μπορεί να αποδοθούν στην αναπηρία του παιδιού. Σε μερικούς συναντάται η κοινή πεποίθηση ότι τα παιδιά αυτά δε θυματοποιούνται ή ότι η θυματοποίηση δεν έχει επιπτώσεις σε αυτά, δηλαδή δεν έχουν συναίσθηση αυτής και συνεπώς είναι σαν να μην έγινε. Ακόμη κι όταν οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται κακοποίηση, έχουν ακόμη μικρότερες πιθανότητες να το αναφέρουν σε σύγκριση με ένα ανάλογο περιστατικό που θα συνέβαινε σε παιδιά του γενικού πληθυσμού.

Ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τις ψυχολογικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού, αφού τα παιδιά που πέφτουν θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς αναπτύσσουν αρνητική εικόνα του εαυτού τους και νιώθουν μειονεκτικά έναντι των άλλων παιδιών, ενώ καταδικάζουν τον εαυτό τους να ζουν και να υποφέρουν στη σιωπή. Επίσης χάνουν την εμπιστοσύνη τους στους άλλους και έχουν ελάχιστους φίλους, νιώθουν ντροπή και εμφανίζουν άγχος και κατάθλιψη. Επιπλέον συχνά παραπονιούνται για διάφορα σωματικά ενοχλήματα που αποτελούν έκφραση της ανησυχίας και του άγχους για την ψυχική αναστάτωση που βιώνουν. Ακόμη παρουσιάζουν συχνά σχολική άρνηση, κάνουν πολλές απουσίες από το σχολείο και οδηγούνται στη σχολική αποτυχία. Όλα αυτά

αυξάνουν την απομόνωσή τους από τα άλλα παιδιά και την πιθανότητα να ξαναπέσουν θύματα εκφοβισμού.

Αντιμετώπιση του φαινομένου

Τα φαινόμενα εκφοβισμού που παρατηρούνται στα σχολεία και ειδικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν αρνητικά τόσο τα εμπλεκόμενα πρόσωπα όσο και το ίδιο το σχολείο ή τις οικογένειες των εμπλεκομένων. Για την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου απαιτείται μία ολιστική πολιτική παρέμβασης, να δούμε δηλαδή το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την οικοσυστημική οπτική, όπου απαιτείται κινητοποίηση όλων των εμπλεκομένων- μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας με στόχο την ενημέρωση για το πρόβλημα, τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων, την υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης, την υποστήριξη των θυμάτων και τη θέσπιση κανόνων κατά του σχολικού εκφοβισμού.

Από τη μεριά του σχολείου χρειάζεται μία ολοκληρωμένη πολιτική ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ιδιαιτερότητες που θα περιλαμβάνει τη σταθερή ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή ενίσχυσή τους και ένα πλούσιο αναλυτικό πρόγραμμα που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες αυτών των μαθητών και τους αναγνωρίζει έναν ρόλο και μία ταυτότητα. Αναγκαίο είναι να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους και να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Περαιτέρω, το σχολείο πρέπει να γίνει ζωντανό παράδειγμα σεβασμού της διαφορετικότητας θεσπίζοντας κανόνες καλής συμπεριφοράς για την προστασία όλων των μαθητών, επιβραβεύοντας παράλληλα τις θετικές-επιθυμητές συμπεριφορές. Σημαντικό επίσης είναι να ενσωματωθούν εξειδικευμένα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στο εξατομικευμένο πρόγραμμα που μπορεί να έχει προταθεί από το ΚΕΔΔΥ για κάθε έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μεγάλο ρόλο στην αντιμετώπιση της θυματοποίησης διαδραματίζει ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός ο οποίος επιμορφώνεται σε ζητήματα σχολικής βίας και αποκλεισμού και υλοποιεί προγράμματα που δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και συνεργάζεται σταθερά με τους γονείς των παιδιών με ιδιαιτερότητες, καθώς και των υπόλοιπων μαθητών. Σε περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο, προτείνεται η συμμετοχή υποστηρικτικών μηχανισμών (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.ά.), για την επίλυση σοβαρών ζητημάτων που σχετίζονται και με παράγοντες εξωτερικούς των σχολείων, όπως προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα.

Τέλος, πρέπει να δημιουργηθεί μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών ένας διάυλος επικοινωνίας, συνεχώς ανοιχτός, που θα επιτρέπει στους γονείς να συζητούν τους προβληματισμούς τους ή να βρίσκουν λύσεις στις απορίες τους. Θα πρέπει, με λίγα λόγια, το σχολείο να είναι ένας χώρος ανοιχτός, έτοιμος να υποδεχτεί τους γονείς και να τους αντιμετωπίσει με τη δέουσα προσοχή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κουρκούτας Ηλίας & Jean-Pierre Chartier (2008) *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές . Στρατηγικές Παρέμβαση*. Αθήνα: Τόπος

Κουρκούτας Ηλίας, Θεόδωρος Γιοβαζολιάς, Στέφανος Πλεξουσάκης *Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν πέσει θύματα*

εκφοβισμού στο σχολείο: ενδεικτικά στοιχεία, σχόλια και προτάσεις ΕΛΚΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης (ΚΑ3747).

Rigby, K. (2002), *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

Ξενόγλωσση

Child Health Alert. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? *Child Health Alert*, 26, 5.

Crosse, S., Elyse, K. & Ratnofsky, A. (1993). *A Report on the Maltreatment of Children with Disabilities*. Washington, DC: National Center on Child Abuse and Neglect, U.S. Department of Health and Human Services.

Dawkins, J.L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38(7), 603-612.

Dubin, N. (2007). *Asperger Syndrome and Bullying: Strategies and Solutions*. Autism Society of North Carolina. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hugh-Jones S. και Smith P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141-158

Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12-24.

Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 1-16.

Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 355-372.

Monchy, M., Pijl, S & Zandberg, T (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education Vol. 19, No. 3, 2004*.

Morrison, G. M. & Furlong, M. J. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education and Treatment of Children*, 17(3), 356-409.

Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1435-1448.

(Pepler & Craig, 2000: 9-10; Dubin, 2007: <http://www.amazon.com/Asperger-Syndrome-Bullying-Strategies-Solutions/dp/1843108461>

Pepler, D., & Craig, W. (2002). What should we do about bullying: research into practice. *Peacebuilder*, pp. 9-10.

Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and non-disabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268-279.

Sharp, S. & Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London and New York: Routledge.

Sobsey, D., Wells, D., Lucardie, R. & Mansell, S. (1995). *Violence and disability: An annotated bibliography*. Baltimore: Brookes Publishing.

Suckling, A. & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Σοφία Χατζηγεωργίου,
cM.Sc Λογοθεραπείας Π.Τ.Δ.Ε. - ΕΚΠΑ,

sofia_hatzigeorgiou@hotmail.com

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Επικ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,

as_antoniou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο σημαντικός ρόλος της προσωπικότητας στην εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού έχει διερευνηθεί μέσω του θεωρητικού πλαισίου των τριών παραγόντων (νευρωτισμός, εξωστρέφεια και ψυχωτισμός) κατά Eysenck και του Μοντέλου των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων (Big Five Model) κατά Costa & McCrae, ήτοι: νευρωτισμός, εξωστρέφεια, προσήνεια, ευσυνειδησία και δεκτικότητα στην εμπειρία. Ειδικότερα, από συναφείς μελέτες έχει φανεί ότι οι παράγοντες της προσήνειας και του νευρωτισμού διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού καθώς επίσης και στη γενικότερη εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς. Η παρούσα εργασία θα επικεντρωθεί στο νευρωτισμό και την εξωστρέφεια ως ψυχολογικά γνωρίσματα τα οποία επιδρούν και διαμορφώνουν την αναπτυσσόμενη προσωπικότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα, ο νευρωτισμός αναφέρεται στη γενική

συναισθηματική αστάθεια και στην τάση του ατόμου να αναπτύσσει νευρωτική συμπτωματολογία κάτω από ψυχοπιεστικές συνθήκες, όπως άγχος και κατάθλιψη. Η εξωστρέφεια αφορά την ποιότητα και την ένταση της διατομικής αλληλεπίδρασης περιλαμβάνοντας κυρίως διαπροσωπικά χαρακτηριστικά (λεκτική επικοινωνία, αμοιβαιότητα, κοινωνική αλληλεπίδραση). Στον αντίποδα, οι εσωστρεφείς χαρακτήρες εμφανίζονται περισσότερο «συγκρατημένοι» ως προς τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και τις κοινωνικές τους επαφές. Εκτός από το μοντέλο των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων θα γίνει αναφορά και στον Κεντρικό Μηχανισμό Αυτοαξιολογήσεων (CSE) και στη σύνδεσή του με το σχολικό εκφοβισμό μέσω των τεσσάρων διαστάσεών του: νευρωτισμός, αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα και έδρα ελέγχου.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, προσωπικότητα, νευρωτισμός, εσωστρέφεια, αυτοαξιολόγηση

Abstract

Some researchers have examined the link between personality and bullying. According to the international literature, the important role of personality in the onset of school bullying has been investigated through the theoretical framework of the Three Factor Model, Big Five Model and Core Self-Evaluations. Eysenck defines personality traits as an observed consistency of behavior in different situations. His theory argues the existence of three personality traits: psychoticism (P), extraversion (E) and neuroticism (N). According to the Big Five Model, the personality factors are generally known as Neuroticism (N), Extraversion (E), Openness to Experience (O), Agreeableness (A) and Conscientiousness (C) (Costa & McCrae, 1992). It's important to note that there is a strong correlation between victimization and introversion as well as a connection between abuse and psychoticism. This chapter will focus on the Neuroticism and Extraversion as the most significant psychological characteristics which have implications for children's aggressive behavior. In addition, we will refer to the Core Self-Evaluations (CSE) and the link between the four personality traits (locus of control, neuroticism, self-efficacy, self-esteem) negative self appraisal and low confidence.

Keywords: school bullying, personality, neuroticism, extraversion, self-evaluation

Οριοθέτηση και χαρακτηριστικά του εκφοβισμού

Με τον όρο bullying ορίζεται μια μορφή επιθετικότητας ή αλλιώς ένα γενικευμένο αντικοινωνικό πρότυπο συμπεριφοράς, το οποίο λαμβάνει χώρα, κατά κύριο λόγο, στο σχολικό περιβάλλον και αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο που παρατηρείται σχεδόν σε όλες τις σχολικές τάξεις (Majcherová, Hajduová, &

Andrejkovič, 2014). Πιο συγκεκριμένα, ο εκφοβισμός συνιστά μια μορφή επαναλαμβανόμενης βίας και επιθετικής συμπεριφοράς που έχει ως στόχο να προκαλέσει βλάβη στον άλλο. Ο εκφοβισμός συνήθως εκδηλώνεται με τρεις διαφορετικές μορφές: λεκτική παρενόχληση, σωματική παρενόχληση και απειλές για βλάβη (Seals & Young, 2004), όπως είναι τα πειράγματα, οι εχθρικές χειρονομίες, οι ταπεινώσεις, οι σαρकाσμοί (Beran & Li, 2007). Ωστόσο, κάποιες άλλες έρευνες δείχνουν ότι η θυματοποίηση διακρίνεται σε πέντε τύπους, οι οποίοι είναι α) η σωματική, β) η λεκτική παρενόχληση, γ) ο κοινωνικός αποκλεισμός, δ) η κοινωνική κατακραυγή με δημοσίευση αναληθών πληροφοριών και ε) ο εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο (Olweus, 1993. Papanikolaou, Chatzikosma, & Koutra, 2011. Slonje & Smith, 2008).

Στο σχολικό πλαίσιο συνήθως ασκείται υποτιμητική και απειλητική συμπεριφορά από ένα επιθετικό παιδί προς ένα άλλο αδύναμο παιδί, έτοιμο να υποχωρήσει (Junonen & Graham, 2001. Olweus, 1993). Ο εκφοβισμός συμβαίνει συνήθως μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικίας και ιδιαίτερα της ίδιας τάξης καθώς και του ίδιου φύλου (Rigby, 2008b). Περιλαμβάνει τον ελάχιστο αριθμό δύο ατόμων, του δράστη και του θύματος, μολονότι εμπλέκονται πολύ περισσότερα άτομα με έμμεσο κυρίως τρόπο. Συνήθως, οι παρευρισκόμενοι ή αλλιώς οι παρατηρητές είναι συμμαθητές των δύο παιδιών, αλλά παραμένουν αμέτοχοι, γιατί φοβούνται ότι αν εμπλακούν θα είναι τα επόμενα θύματα, εκφράζοντας έτσι την αδυναμία και τη μειωμένη αυτοεκτίμησή τους (Harris & Petrie, 2002).

Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του είδους επιθετικότητας είναι τα εξής (Olweus, 1993):

- Ο θύτης έχει μεγαλύτερη σωματική ή ψυχική δύναμη εν συγκρίσει με το θύμα.
- Οι θύτες στοχεύουν στην ανάδειξη της δύναμης τους και της χειραγώγησης των θυμάτων τους.
- Τα θύματα είναι άτομα ευάλωτα και αδυνατούν να αντιδράσουν απέναντι στις διάφορες μορφές βίας που υφίστανται.
- Οι πράξεις θα πρέπει να επαναλαμβάνονται για μεγάλο χρονικό διάστημα, για να θεωρηθούν ότι αποτελούν μορφή εκφοβισμού.

Εκφοβισμός και Χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας

Παρόλο που το φαινόμενο του εκφοβισμού τις τελευταίες δεκαετίες έχει πάρει σημαντικές διαστάσεις (Berger, 2007), η προσέγγιση του εκφοβισμού υπό το πρίσμα της θεωρίας της προσωπικότητας δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Με τον όρο προσωπικότητα εννοούμε το οργανωμένο σύνολο των χαρακτηριστικών του ατόμου που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τη στάση και τις αντιλήψεις του. Σύμφωνα με έρευνες (Mynard & Joseph, 1997), ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχουν συσχετιστεί θετικά με τον εκφοβισμό και αρνητικά με τη θυματοποίηση, ενώ ευρήματα πιο πρόσφατων ερευνών (Menesini, Camodeca, & Nocentini, 2010) αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας λειτουργούν προβλεπτικά στην εκδήλωση βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών.

Σημαντικό είναι στην περίπτωση αυτή να χαρτογραφήσουμε το προφίλ των παιδιών, θυτών και θυμάτων, και να εντοπίσουμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα τους (Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003), τα οποία

συνήθως συνοδεύονται από ελλείμματα στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη τους. Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση της προσωπικότητας, ανάμεσα στις οποίες εντάσσεται το Μοντέλο των Τριών Παραγόντων κατά Eysenck (1978) και το Μοντέλο των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων κατά Costa & McCrae (1987). Οι θεωρίες αυτές για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου αναφέρονται στα γενικά γνωρίσματα του και τις γενικές εσωτερικές προδιαθέσεις του να συμπεριφερθεί με έναν ορισμένο τρόπο στα εξωτερικά ερεθίσματα. Συνεπώς, οι θεωρίες αυτές συνέβαλλαν στη σύνδεση ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με την παραβατικότητα, ως επακόλουθο της απουσίας εσωτερικού ελέγχου και της παρορμητικής λειτουργίας του ατόμου (Miller, Lynam, & Leukefeld, 2003).

Μια λεπτομερώς επεξεργασμένη θεωρία της προσωπικότητας είναι το Μοντέλο των Τριών Παραγόντων του Eysenck. Πρόκειται για μια θεωρία τύπων, η οποία επιχειρεί να εξηγήσει γιατί μερικοί άνθρωποι αποτυγχάνουν να συμμορφωθούν με τους κοινωνικούς κανόνες και η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με την εκδήλωση παθολογικών συμπεριφορών (Sesar, Simic, & Barisic, 2011). Οι κύριες διαστάσεις της προσωπικότητας που εξετάζει ο Eysenck είναι η Εσωστρέφεια-Εξωστρέφεια (Introversion-Extraversion), ο Νευρωτισμός (Neuroticism) και ο Ψυχωτισμός (Psychoticism).

Έρευνες που έγιναν σε παιδιά Δημοτικού δείχνουν ότι ο εκφοβισμός συνδέεται κυρίως με τον Ψυχωτισμό (Slee & Rigby, 1993), βασικά γνωρίσματα του οποίου είναι η επιθετικότητα, ο θυμός, η παρορμητικότητα, η μοναχικότητα (Mistopoulou & Giovazolias, 2015). Σύμφωνα με τους Mynard και Joseph (1997), τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζουν υψηλά επίπεδα νευρωτισμού, ενώ οι Slee και Rigby (1993) υποστηρίζουν πως η θυματοποίηση οφείλεται στα χαμηλά επίπεδα εξωστρέφειας των θυμάτων και στη χαμηλή αυτοεκτίμηση τους. Συνεπώς, η αρνητική επίδραση που ασκούν οι θύτες στα θύματα αντικατοπτρίζεται όχι μόνο στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αλλά και στις συναισθηματικές αντιδράσεις τους απέναντι στους άλλους (Hansen, Steenberg, Palic, & Elklit, 2012).

Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων είναι ένα από τα πιο τεκμηριωμένα μοντέλα στο χώρο της προσωπικότητας λόγω της μακροχρόνιας ιστορίας του, της πολυδιάστατης τεκμηρίωσης του και της εμπειρισταωμένης εγκυρότητάς του. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η προσωπικότητα προσδιορίζεται από τους εξής πέντε παράγοντες: τον Νευρωτισμό (Neuroticism) που αφορά το επίπεδο της συναισθηματικής σταθερότητας ή αστάθειας και σχετίζεται με συναισθήματα κατάθλιψης, άγχους και θυμού, την Εξωστρέφεια (Extraversion), που αναφέρεται στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και αξιολογεί την ενεργητικότητα, την ανεξαρτησία και την αυτοπεποίθηση του ατόμου, την Προσήγεια (Agreeableness), η οποία αντανάκλα τη συμπάθεια και την ευαισθησία για τους άλλους, την Ευσυνειδησία (Conscientiousness), που αναφέρεται στο βαθμό οργάνωσης, επιμονής και κινητοποίησης του ατόμου για την επίτευξη των στόχων του και τη Δεκτικότητα στην εμπειρία (Openness to experience), που αναφέρεται στην αέναη αναζήτηση, στη δημιουργικότητα και στα ποικίλα ενδιαφέροντα του ατόμου (Costa & McCrae, 1992. Jones, Miller, & Lynam, 2011. Tani et al., 2003).

Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει κυρίως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ενηλίκων (Tani et al., 2003). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι έρευνες στρέφονται στην αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών είτε από τα ίδια είτε από το κοινωνικό τους περιβάλλον (οικογένεια, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι). Συνεπώς, οι πέντε παράγοντες έχει αποδειχθεί ότι λειτουργούν προβλεπτικά, ευνοώντας τη

συνέχεια των χαρακτηριστικών από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή (Bollmer, Harris, & Milich, 2006. Caspi, 2000. Measelle, John, Ablow, Cowan, & Cowan, 2005).

Οι Πέντε Παράγοντες έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, ενώ κάποιοι ερευνητές μέσω του συγκεκριμένου μοντέλου μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα σε αυτά χαρακτηριστικά και στα ελλείμματα των θυτών και των θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού (Tani et al., 2003). Πιο συγκεκριμένα, τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των θυτών και των θυμάτων είναι η Προσήνεια και ο Νευρωτισμός. Η Προσήνεια ως είδος συμπεριφοράς διαχωρίζει τους θύτες από άλλες ομάδες παιδιών, λόγω της έλλειψης αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου που τους διακατέχει.

Η θυματοποίηση σχετίζεται αρνητικά με την Προσήνεια καθώς ευρήματα ερευνών (Ehrler, Evans, & McGhee, 1999) έχουν δείξει την αρνητική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην Προσήνεια και τα κοινωνικά προβλήματα καθώς παιδιά με υψηλή βαθμολογία σε αυτή τη διάσταση, συμπεριφέρονται με ευσπλαχνία και τείνουν να μην συμμετέχουν στον εκφοβισμό (Veenstra et al., 2005). Σε αντίθεση με την προσήνεια, ο Νευρωτισμός σχετίζεται με τη συναισθηματική αστάθεια, δηλαδή με το άγχος, το θυμό και την κατάθλιψη που βιώνουν οι θύτες και τα θύματα (Coolidge, DenBoer & Segal, 2003. Hansen et al., 2012. Tani et al., 2003) και συμβάλλει στην εκδήλωση επιθετικών, αντιδραστικών συμπεριφορών.

Η πλέον ανησυχητική συνέπεια της εκδήλωσης της επιθετικότητας στα παιδιά είναι η εμφάνιση ψυχικών διαταραχών (Craig, 1998). Πιο συγκεκριμένα, το άγχος και η κατάθλιψη συμβάλλουν στην εκδήλωση αντικοινωνικών και δυσλειτουργικών συμπεριφορών, καθώς αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των θυτών και των θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού (Austin & Joseph, 1996. Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010). Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά που δεν εξωτερικεύουν τα προβλήματά τους είναι συχνότερα θύματα εκφοβισμού και η συνεχής θυματοποίηση οδηγεί στην αύξηση εσωτερικευμένων διαταραχών (Hodges & Perry, 1999). Τα θύματα εν συγκρίσει με τους θύτες εμφανίζονται πιο καταθλιπτικά και αυτή η άμεση και σχεσιακή θυματοποίησή τους οφείλεται κατά βάση στο κοινωνικό άγχος τους (Crick & Grotpeter, 1996. Hansen et al., 2012. Seals & Young, 2004). Συνεπώς, τα θύματα εμφανίζουν χαμηλότερα σκορ στην εξωστρέφεια λόγω της ελλιπούς κοινωνικής και συναισθηματικής τους προσαρμογής εν αντιθέσει με τους θύτες που είναι πιο κοινωνικοί, εξωστρεφείς ή και δημοφιλείς (Bollmer, Harris, & Milich, 2006. Tani et al., 2003).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες εστιάζονται στη συμπεριφορά των θυτών και στα κίνητρα που διέπουν τις πράξεις εκφοβισμού. Η έλλειψη ενσυναίσθησης του θύτη τόσο στο γνωστικό όσο και συναισθηματικό πεδίο οδηγεί σε επιθετικές συμπεριφορές. Ωστόσο, δεν είναι ξεκάθαρο αν οι δράστες στερούνται κοινωνικής ευαισθησίας γι' αυτό και αποτυγχάνουν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων ή εάν είναι άτομα με κοινωνική αντίληψη που συνειδητά χρησιμοποιούν τις δυνατότητες τους για να χειραγωγούν και πληγώνουν τους αδύναμους στην προσπάθειά τους να αναδείξουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες τους (Rigby, 2008).

Ο Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων (CSE) ερμηνεύει τη συμπεριφορά του ατόμου προσφεύγοντας σε μεταβλητές γνωστικής φύσης στις οποίες καταλήγει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του αλλά και για τον κόσμο που το περιβάλλει (Locke & Durham, 1997). Ο Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων συνδέεται με το σχολικό εκφοβισμό μέσω των τεσσάρων διαστάσεών του: νευρωτισμός, αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα και έδρα ελέγχου. Οι θετικές

ή αρνητικές αυτό-αξιολογήσεις επηρεάζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών, τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, καθώς και τη σωματική και κυρίως την ψυχική τους υγεία.

Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι σημαντικές και έχουν αρνητική επίδραση και στους θύτες και στα θύματα. Πιο συγκεκριμένα, οι βίαιες και αποκλίνουσες συμπεριφορές ερμηνεύονται κυρίως μέσω της συσχέτισης τους με την αυτοεκτίμηση. Τα θύματα είναι παιδιά αγχώδη και ανασφαλή, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Συνήθως είναι μοναχικά, απομονωμένα και σωματικά αδύναμα (Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργας, 2000. Persson & Svensson, 2013). Επίσης, λόγω του χαμηλού επικοινωνιακού προφίλ τους αποδέχονται εύκολα την άσκηση βίας και ουσιαστικά υιοθετούν μια ηττοπαθή συμπεριφορά και στάση λόγω της δυσκολίας τους να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Sharp, Thompson, & Agora, 2000). Ωστόσο, η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί χαρακτηριστικό και των θυτών καθώς η υπερβολικά θετική αυτοεικόνα που έχουν δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Συνεπώς, η χαμηλή αυτοεκτίμηση αν διοχετευθεί προς τον εαυτό προκαλεί κατάθλιψη, αν όμως εξωτερικευθεί προκαλεί επιθετικότητα και βίαιη συμπεριφορά.

Σύμφωνα με έρευνες, ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με αρνητική αυτοαντίληψη καθώς οι παθολογικές συμπεριφορές οφείλονται στην ελλιπή κοινωνική προσαρμογή των ατόμων που εμπλέκονται (Jankauskiene, Kardelis, Sukys, & Kardeliene, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι θύτες έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και έλλειψη ενσυναίσθησης γι' αυτό άλλωστε και είναι πιο επιρρεπείς σε βίαιες και αποκλίνουσες συμπεριφορές (Gendron, Williams, & Guerra, 2011). Παρόλο που πολλές φορές προβάλλουν την κοινωνικότητά τους και είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς, στην πραγματικότητα παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην προσαρμογή, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Συμπεριφέρονται με αντικοινωνικό τρόπο και χρησιμοποιούν τη βία για να επιλύσουν τις διαφορές τους προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη τους. Στον αντίποδα αυτών, τα θύματα έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω των ψυχοκοινωνικών τους προβλημάτων και της ενδεχόμενης απόρριψης που έχουν βιώσει. Επιπλέον, εμφανίζουν ελλείμματα στην κοινωνική τους προσαρμογή γι' αυτό και αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες τεχνικές προκειμένου να περιορίσουν τη συνεχή θυματοποίηση (Hansen et al., 2012).

Προτάσεις για παρέμβαση και συμπεράσματα

Το σχολείο και η οικογένεια ως φορείς κοινωνικοποίησης οφείλουν να ενημερώσουν τα παιδιά για τους κινδύνους που ελλοχεύουν ώστε να μάθουν εγκαίρως πως θα πρέπει να προστατεύονται από ενδεχόμενες επιθέσεις των συνομηλίκων τους. Η έγκαιρη παρέμβαση μέσω της εφαρμογής κατάλληλων προγραμμάτων μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην πρόληψη του φαινομένου και να περιορίσει σημαντικά τις έντονες διαστάσεις του. Πρόσφατες έρευνες (Ttofi, Farrington, & Baldry, 2008) έχουν δείξει πως οι εφαρμογές ειδικών παρεμβατικών προγραμμάτων (antibullying programs) περιορίζουν το βαθμό θυματοποίησης των παιδιών κατά 17-23%. Αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνουν συγκεκριμένες μεθόδους που είναι προσιτές από τους εκπαιδευτικούς, όπως χορήγηση ανώνυμων

ερωτηματολογίων, έμμεση παρατήρηση, ενημέρωση των παιδιών για όλες τις μορφές του εκφοβισμού (Majcherová et al., 2014).

Παράλληλα, η οικογένεια θα πρέπει να μεριμνήσει για την ηθική ανάπτυξη των παιδιών, για την αποτροπή βίαιων συμπεριφορών και τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υγιούς οικογενειακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με έρευνες (Duncan, 2004), οι θύτες και τα θύματα του εκφοβισμού προέρχονται από οικογένειες όπου επικρατεί το αυταρχικό μοντέλο. Βασικά χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου είναι η αυστηρότητα, η τιμωρία και η έλλειψη υποστήριξης στα παιδιά (Papanikolaou et al., 2011). Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί πως η έλλειψη συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών είναι δυνατό να οδηγήσει τις περισσότερες φορές σε περιστατικά βίας και επιθετικότητας.

Εν κατακλείδι, τις τελευταίες δεκαετίες ο εκφοβισμός ως κοινωνικό φαινόμενο έχει πάρει έντονες διαστάσεις και απαντάται σε διάφορα πλαίσια, ωστόσο αυξηθεί τα τελευταία χρόνια κυρίως στο σχολικό περιβάλλον (Bibou-Nakou, Tsiantis, Assimopoulos, Chatzilambou, & Giannakopoulou, 2012). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, το φύλο, η ηλικία και ο τόπος καταγωγής λειτουργούν προβλεπτικά στην εκδήλωση βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών (Eliot et al., 2010). Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα υψηλά επίπεδα νευρωτισμού, τα χαμηλά επίπεδα προσήνειας και ευσυνειδησίας, και η χαμηλή αυτοεκτίμηση φαίνεται να ανήκουν στους παράγοντες επικινδυνότητα για την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση, η καθοδήγηση και η παρέμβαση από τους ειδικούς ψυχικής υγείας προκειμένου να εντοπιστούν εγκαίρως τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα προς την παραβατικότητα και να τους παρασχεθεί η κατάλληλη υποστήριξη για να μην εκδηλώσουν ακατάλληλες αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456.
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P., & Giannakopoulou, D. (2012). School factors related to bullying: a qualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education*, 15(2), 125-145.
- Bollmer, J. M., Harris, M. J., & Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal, and personality. *Journal of Research in Personality*, 40, 803-828.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Coolidge, F. L., DenBoer, J. W., & Segal, D. L. (2003). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences*, 36(7), 1559-1569.

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory and NEO Five-Factor Inventory Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8(2), 367-380.
- Duncan, R. (2004). The impact of family relationship at school bullies and victims. In L. Espelage & M. Swearer (Ed), *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 227-244). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533-553.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-Esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164.
- Hansen, T. B., Steenberg, L. M., Palic, S., & Elklit, A. (2012). A review of psychological factors related to bullying victimization in schools. *Aggression and violent behavior*, 17, 383-387.
- Harris, S., & Petrie, G. (2002). A study of bullying in the middle school. *National Association of Secondary School Principals (NASPP) Bulletin*, 86(33), 42-53.
- Hodges, E., & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36, 145-162.
- Jones, S. E., Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2011). Personality, antisocial behavior, and aggression: A meta-analytic review. *Journal of Criminal Justice*, 39, 329-337.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2001) (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford.
- Majcherová, K., Hajduová, Z., & Andrejkovič, M. (2014). The role of the school in handling the problem of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 463-465.
- Measelle, J. R., John, O. P., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2005). Can children provide coherent, stable, and valid self-reports on the Big Five dimensions? A longitudinal study from ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(1), 90-106.
- Menesini, E., Camodeca, M., & Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 921-939.
- Miller, J. D., Lynam, D., & Leukefeld, C. (2003). Examining antisocial behavior through the five-factor model of personality. *Aggressive Behavior*, 29, 497-514.

- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., & Τσέργας, Ν. (2000). *Όταν τα παιδιά στο σχολείο αχριεύουν*. (επιμ. Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Koutra, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442.
- Persson, M., & Svensson, M. (2013). The willingness to pay to reduce school bullying. *Economics of Education Review*, 35, 1-11.
- Rigby, K. (2008b). *Children and bullying*. Victoria: Blackwell Publishing.
- Seals, D., & Young, Y. (2004). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Sesar, K., Simic, N., & Barisic, M. (2011). Roles in bullying behavior and Eysenck's personality dimensions in elementary school children. *Pediatrics Today*, 7(1), 26-36.
- Sharp, S, Thompson, D., & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21(1), 37-46.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14, 371-373.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?: Personality and social sciences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five. A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24, 131-146.
- Ttofi, M., Farrington, D., & Baldry, A. (2008). *Effectiveness of programmes to reduce school bullying – A systematic review*. The Swedish National Council for Crime Prevention: Stockholm.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.

ΑΥΤΙΣΜΟΣ/ ΔΕΠ-Υ/ ΣΥΝΡΟΜΟ DOWN

Σύνδρομο Asperger και εκπαιδευτική ρομποτική: Παρέμβαση με χρήση μικρών δομημένων προβλημάτων για τη βελτίωση μαθηματικών δεξιοτήτων

Νίκου Αντωνία

Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης

Μ.Δ.Ε. «Τεχνολογίες της Επικοινωνίας & της Πληροφορίας στην Εκπαίδευση»,

Μ.Δ.Ε. «Μοντέλα Σχεδιασμού & Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων»

antonianikou@gmail.com

Νικόλαος Φαχαντίδης

Αναπληρωτής καθηγητής

Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών

Πολυτεχνική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας

nfaxanti@uowm.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο ρόλο που διαδραματίζει η εκπαιδευτική ρομποτική στην εκπαιδευτική διαδικασία της ειδικής αγωγής, ως εργαλείο μάθησης μαθηματικών δεξιοτήτων. Η επικρατούσα άποψη αναφορικά με το ρόλο της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζει ότι η μάθηση μέσω της ρομποτικής, με την κατάλληλη υποστήριξη από τους ενήλικες, είναι μια συνεχής διαδικασία στην οποία μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, έχοντας ως εργαλείο εκμάθησης επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων μία ρομποτική κατασκευή τύπου Lego Mindstorms από έναν μαθητή με σύνδρομο Asperger. Εφαρμόστηκε διδακτική προσέγγιση που συνδυάζει τη μάθηση με το παιχνίδι και υλοποιήθηκε με σενάρια βιωματικών δραστηριοτήτων. Η παρατήρηση και η αξιολόγηση των ενεργειών του μαθητή έδειξαν πως η δράση αυτή βοήθησε να κατανοήσει και να οδηγηθεί στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, δοκιμάζοντας έναν νέο τρόπο μάθησης ενδυναμώνοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του. Επιπλέον από τη συμμετοχή και τις απαντήσεις του μαθητή στα ερωτηματολόγια βγάζουμε το συμπέρασμα ότι διαμόρφωσε θετικές στάσεις έναντι της εκπαιδευτικής ρομποτικής και θα ήθελε να συμμετέχει στο μέλλον σε παρόμοια προγράμματα.

Λέξεις- κλειδιά: asperger, εκπαιδευτική ρομποτική, επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, ψυχαγωγική εκπαίδευση

Abstract

This research focuses on the role that educational robotics play in the educational process of special education, as mathematical skills learning tool. The prevailing view of the role of educational robotics in educational process that supports the learning of robotics, with appropriate support from adults is a continuous process in which all children can participate. This research aims to investigate the effectiveness of educational intervention, having as a learning tool to solve mathematical problems, one robot construction, Lego Mintstorms, by a student with Asperger syndrome. The teaching approach applied combines learning with playing and implemented with scripts experiential activities. Observation and evaluation of the student's actions showed that this action helped to understand and lead to solving mathematical problems by trying a new way of learning by strengthening self-esteem and confidence. In addition to participation and student questionnaires we conclude that the student showed positive attitudes towards educational robotics and would like to participate in future similar programs.

Keywords: asperger, educational robotics, solving mathematical problems, recreation education

1. Σύνδρομο Asperger

Το σύνδρομο Asperger είναι μία νευρολογική διαταραχή, η οποία, σύμφωνα με τον κλινικό ψυχολόγο και ερευνητή Tony Attwood (1998), προσβάλλει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου.

Το 1943 ο Leo Kanner δημοσίευσε μια έρευνα με θέμα: «Αυτιστικές διαταραχές της συναισθηματικής επαφής» (Gillberg, 1998). Ένα χρόνο αργότερα ο Αυστριακός Ψυχίατρος Dr. Hans Asperger εκπονώντας μια σχεδόν παρόμοια έρευνα κατέληξε σε αυτό που ονόμασε «αυτιστική ψυχοπάθεια». Τα συμπεράσματα της έρευνας παρέμειναν για αρκετά χρόνια στην αφάνεια, ώσπου το 1981 η Dr. Lorna Wing επανεισήγαγε τον παραπάνω όρο ως σύνδρομο Asperger (Wing, 1998). Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '80 και '90 ξεκίνησαν διάφορες έρευνες στην Αγγλία και τη Σκανδιναβία (Gillberg, 1998, Frith, 1991, Wing, 1998) και έγιναν πολλές προσπάθειες (Gillberg & Gillberg, 1989, WHO, 1992, APA, 1994) προκειμένου να οριοθετηθεί ακριβέστερα το σύνδρομο Asperger. Στην κλινική ιατρική η διαγνωστική κατοχύρωση του όρου επιβεβαιώνεται διεθνώς από την 10η Αναθεώρηση της Διεθνούς Ταξινόμησης των Ασθενειών (ICD-10, 1992) και στις ΗΠΑ από το DSM-IV (APA, 1994) και DSM-IV-TP (APA, 2000).

Η διαταραχή Asperger είναι μια σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία περιγράφει άτομα, που παρουσιάζουν συμπτώματα παρόμοια με εκείνα του αυτισμού. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα περισσότερα άτομα με αυτή τη διαταραχή έχουν συνήθως φυσιολογική νοημοσύνη (Barnhill, 2001, Κακούρος & Μανιαδάκη, 2002, Volkmar et al., 2000). Άλλοι υποστηρίζουν ότι έχουν ικανοποιητική επίδοση στις μη λεκτικές δοκιμασίες, ενώ υστερούν στις λεκτικές (Barnhill et al., 2000). Επιπλέον, η κινητική αδεξιότητα και η καθυστέρηση στην κινητική ανάπτυξη αναφέρονται συχνά ως χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτή τη διαταραχή (Frith, 1991, Wing, 1981). Άλλοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η διαταραχή Asperger δεν είναι μια ξεχωριστή διαταραχή αλλά εντάσσεται στα υψηλής λειτουργικότητας άκρα του φάσματος του αυτισμού (Frith, 1991, Schopler et al., 1998, Wing, 1981) και ότι αποτελεί ήπια μορφή του. Εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια σε αναλογία 10 προς 1, όμως η εμφάνιση της διαταραχής στα κορίτσια φαίνεται ότι τα επηρεάζει σοβαρότερα (Wing, 1991).

Τα συμπτώματα του Asperger εμφανίζονται αργότερα από εκείνα του αυτισμού, γίνονται δε ορατά στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας των δυσκολιών που παρουσιάζονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών (APA, 1994). Επιπρόσθετα τα δεδομένα αναφέρουν ότι περίπου τα μισά από τα παιδιά με Asperger δεν απευθύνονται σε ειδικούς στη διάρκεια του σχολείου, παρά τα προβλήματα που εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό, ίσως, η διαταραχή αυτή παραμένει συχνά μη διαγνώσιμη έως την εφηβική ηλικία (Ehlers & Gillberg, 1993, Gillberg & Ehlers, 1998).

Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία επί των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του συνδρόμου Asperger ανάμεσα στους ειδικούς, υπάρχουν διάφορα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση του συνδρόμου. Αναφέρουμε τη Διεθνή Ταξινόμηση Ασθενειών (ICD-10, WHO, 1992) και το DSM-IV-TR (APA, 1994, 2000). Τα απαιτούμενα για τη διάγνωση του συνδρόμου συμπτώματα αφορούν: την ποιοτική εξασθένηση των κοινωνικών σχέσεων, την εξασθένηση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, το περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων καθώς και την απουσία ευελιξίας στη σκέψη (Leicester City Council & Leicester County Council, 1998, Szatmari, 1991, Wing, 1998). Έχουν, επίσης, δημοσιευθεί, σχετικά πρόσφατα, μόνο δύο εξειδικευμένες κλίμακες που αναφέρονται στο σύνδρομο Asperger (Attwood, 1998, Ehlers & Gillberg, 1993). Η μία είναι η Αυστραλιανή Κλίμακα για το σύνδρομο Asperger, που μελετά 5 υποκατηγορίες: κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, δεξιότητες επικοινωνίας, γνωστικές δεξιότητες, συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και κινητικές δεξιότητες (Attwood, 1998). Αν και η κλίμακα δεν είναι σταθμισμένη, αντιπροσωπεύει μια αποδεκτή αφετηρία για τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς ή γονείς. Το άλλο διαγνωστικό εργαλείο είναι το Ερωτηματολόγιο του Φάσματος των Αυτιστικών Διαταραχών των Ehlers & Gillberg (1993), που περιέχει κατ' αυτούς και το σύνδρομο Asperger. Αποτελεί δε, τη μόνη αξιόπιστη και σταθμισμένη κλίμακα στη Σουηδία. Η τελευταία έγκυρη μελέτη των Ehlers, Gillberg & Wing (1999), εστιάστηκε στην πιθανή αποτελεσματική κλινική διάγνωση ειδικά των ατόμων με σύνδρομο Asperger.

1.2 Asperger και Μαθηματικές δεξιότητες

Η έρευνα που σχετίζεται με τη μαθηματική ικανότητα των μαθητών με Asperger είναι πολύ περιορισμένη. Οι μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας περιλαμβάνονται πλέον στη γενική εκπαίδευση (Siegel et al., 1996a). Η πλειοψηφία των ατόμων με Asperger εκπαιδεύονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και συνήθως παρουσιάζουν ενδιαφέροντα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά (Myles and Simpson, 2002). Υπάρχουν ανέκδοτες αναφορές των μαθηματικών ταλέντων ατόμων με αυτισμό (McMullen, 2000, Ward & Alar, 2000). Σε αντίθεση, τρέχουσες πληροφορίες για άτομα με Asperger αναφέρουν ότι τα άτομα με Asperger έχουν δυσκολία με τα μαθηματικά, ιδιαίτερα στην επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων (Myles and Simpson, 2003). Η μελέτη των Griswold et al. (2002) είναι η πρώτη εμπειρική μελέτη με αντικείμενο την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με Asperger. Τα ευρήματα των Griswold et al. συχνά αναφέρονται σε άλλες έρευνες σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με Asperger (π.χ. Griffin et al, 2006, Myles & Simpson, 2002). Οι Griswold et al. (2002) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με Asperger είχαν ελλείψεις στα μαθηματικά με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν στα τεστ αριθμητικών πράξεων που συμμετείχαν του Wechsler Individual Achievement Test (WIAT) μεταξύ των χαμηλότερων σκορ.

Ευνόητο από τα παραπάνω ότι είναι απαραίτητη η χρήση ενός κατάλληλου μαθησιακού σύμφωνα με την ηλικία προγράμματος σπουδών το οποίο πρέπει να

ακολουθείται από τους εκπαιδευτικούς για τα άτομα με Asperger ή αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Επίσης, οι Griswold et al. (2002) επισημαίνουν ότι ο όρος Asperger δεν παρέχει έγκυρες πληροφορίες. Το ίδιο και ο όρος αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας (Myles et al., 1994). Επιβάλλεται να γίνεται ατομική αξιολόγηση με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για τις δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε ατόμου. Σημαντικό επίσης αν ένας μαθητής με Asperger ή αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας δείξει μεγάλη ικανότητα στην εκμάθηση των μαθηματικών, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξετάσουν την κατάλληλη διδακτέα ύλη και τις μεθόδους διδασκαλίας για να γαλουχήσουν το ταλέντο του. Οι Donnelly και Altman (1994) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με Asperger/ Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έτειναν να επικεντρωθούν στην αναπηρία τους αλλά όχι στο μοναδικό τους ταλέντο.

2. Εκπαιδευτική Ρομποτική

Η εκπαιδευτική ρομποτική αποτελεί σημαντική περιοχή των Τεχνολογιών της Πληροφορικής στην εκπαίδευση. Βασικό εργαλείο της είναι το προγραμματιζόμενο ρομπότ, οντότητα προικισμένη με αυτονομία, ικανή να εκπληρώσει συγκεκριμένες εκ των προτέρων ενέργειες μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Το ρομπότ μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο αλλά και εκτός σχολείου ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την ανάπτυξη γνωστικών δομών από τα παιδιά. (Κόμης, 2004).

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες ρομποτικής κερδίζουν όλο και περισσότερο έδαφος στον εκπαιδευτικό τομέα. Σημαντικά όμως βήματα και η επανάσταση στον τομέα της ρομποτικής στην εκπαίδευση έχει επιτευχθεί την τελευταία δεκαετία με τη ρομποτική να ξεφεύγει από το περιβάλλον του εργαστηρίου και να εισέρχεται στην πραγματικότητα, στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στη σχολική τάξη (Chambers & Carbonaro, 2003). Τα υλικά (που μπορούν να θεωρηθούν ως παιχνίδια) αλλά και οι δραστηριότητες που μπορούν να σχεδιαστούν μέσα στα πλαίσια της ρομποτικής φέρνουν ακόμη πιο κοντά τα παιδιά με την τεχνολογία αλλά επίσης «προκαλούν» και τη σχέση τους με αυτή (Chambers & Carbonaro, 2003), παρά το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν πλέον εντάξει καθημερινά την τεχνολογία στη ζωή τους για διάφορους σκοπούς (Miglino, Lund, & Cardaci, 1999; Papert, 1980). Διάφορες έρευνες εισηγούνται ότι η χρήση της ρομποτικής για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας, όμως περισσότερη έρευνα χρειάζεται για να δώσει τις βάσεις για την εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών και στρατηγικών με σκοπό το σχεδιασμό τέτοιων μαθησιακών περιβαλλόντων (Williams, & Prejean, 2010). Ερευνητές όπως ο Papert (1993) υποστηρίζουν ότι εάν οι ασκήσεις ρομποτικής χρησιμοποιηθούν κατάλληλα έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν και να ενισχύσουν σημαντικά τη διδασκαλία.

Η εκπαιδευτική ρομποτική είναι ένα καινοτόμο διδακτικό εργαλείο που στοχεύει στην ενίσχυση και την ανάπτυξη υψηλότερων νοητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος (Blanchard et al., 2010). Αρκετές έρευνες αναφέρουν ότι οι δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής έχουν θετικά αποτελέσματα στο επίπεδο της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, της ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος (Petre & Price, 2004), της δυνατότητας αξιοποίησης της έρευνας στην τάξη (Williams et al., 2010) και της εκμάθησης μιας γλώσσας προγραμματισμού (Nourbakhsh et al., 2005). Ωστόσο υπάρχουν και άλλες έρευνες που καταγράφουν ότι δεν είναι ξεκάθαρη η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος (Hussain et al., 2006; Lindh & Holgersson, 2007). Όσο δε αφορά την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής ρομποτικής οι έρευνες είναι ακόμα σε αρχικό στάδιο.

2.1 LEGO και αυτισμός

Για τα παιδιά με αυτισμό, το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό, καθώς τα βοηθά να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως την εστιασμένη προσοχή, την αμοιβαιότητα, την εναλλαγή ρόλων, την ακολουθία οδηγιών, δεξιότητες απαραίτητες για την εκμάθηση της γλώσσας και τη μίμηση κινητικών προτύπων, προϋποθέσεις για την ακαδημαϊκή επίδοση (Elksnin & Elksnin, 2000, Lin, 2010, Toth, Munson, Meltzoff, & Dawson, 2006). Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για την αντιμετώπιση διαφορετικών ειδικών αναγκών σε μικρά παιδιά, όπως οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης, μείωση συναισθηματικών προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς και την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Baggerly & Parker, 2005, Magnuson, 2003, Schottelkorb & Ray, 2009). Τα LEGO είναι ένα τέλειο υλικό για τη θεραπεία μέσω παιχνιδιού διότι στοχεύουν στην αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, διότι τα LEGO δεν απαιτούν πολύ λεκτική επικοινωνία ούτε έχουν ένα συγκεκριμένο κανόνα, σε αντίθεση με άλλα παιχνίδια όπως για παράδειγμα τα ομαδικά παιχνίδια. Επιπλέον, τα LEGO είναι ένα παιχνίδι που διευκολύνει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη συνεργασία μεταξύ συνομηλίκων (Pang, 2010). Έτσι έχουν χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό της σχολικής ηλικίας και έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματική η εμπλοκή παιδιών και θεραπευτών σε κοινές δραστηριότητες (Le Goff, 2004).

Η χρήση των LEGO ως ένα μέσο θεραπείας έχει τη βάση σε αυτό που ο Attwood ονόμασε «εποικοδομητική εφαρμογή» (Attwood, 1998), δηλαδή χρησιμοποιώντας τα φυσικά ενδιαφέροντα του παιδιού παρακινεί τη μάθηση και την αλλαγή συμπεριφοράς. Ο Attwood περιγράφει τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, ως ανεπαρκή να ευχαριστήσουν τους δασκάλους, τους γονείς τους και τους θεραπευτές, αγνοώντας τις συνήθειες κοινωνικές πιέσεις να συμμορφώνονται στις ομάδες συνομηλίκων τους, να μιμούνται συνομηλίκους τους, να συνεργάζονται με αυτούς, ή να τους ανταγωνίζονται. Κατά συνέπεια, πολλές από τις τεχνικές που προτείνονται για την οικοδόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων είχαν μικρή επίδραση, ή, ακόμη χειρότερα, οδήγησαν σε ρομποτικές προσπάθειες μίμησης (LeGoff, 2004). Αν και η χρήση της εξωτερικής επιβράβευσης μπορεί να βελτιώσει τη συμμόρφωση, τα οφέλη αυτά είναι συνήθως μικρής διάρκειας και τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση επιτυγχάνονται σπάνια (Greenspan & Wieder, 1998, Koegel, Koegel, Frea & Smith, 1995). Ταυτόχρονα, αυτά τα παιδιά συχνά αναπτύσσουν ασυνήθη, ψυχαναγκαστικά ενδιαφέροντα και συνήθειες, και φαίνεται να έχουν απεριόριστα αποθέματα εστιασμένης ενέργειας όταν συμμετέχουν στις δραστηριότητες αυτές.

Τόσο ο Attwood (1998) και όσο και οι Greenspan και Wieder (1998) έχουν προτείνει τη χρήση στερεότυπων συμπεριφορών και ενδιαφερόντων και την εξεύρεση τρόπων για την προσαρμογή αυτών για την προώθηση της ανάπτυξης των κοινωνικών, επικοινωνιακών και παιγνιωδών δεξιοτήτων. Οι Greenspan και Wieder τονίζουν την ανάγκη να διαμορφώσουν τη δραστηριότητα ή τη συμπεριφορά δια μέσου της αλληλεπίδρασης και της λεκτικής επικοινωνίας. Οι Koegel και Koegel (1995), επίσης, τονίζουν την αξιοποίηση της επιλογής υλικών κινήτρων του παιδιού για να βελτιώσει τα κίνητρα και τη χρήση των φυσικών ενισχυτών, που απορρέουν άμεσα από τις κατάλληλες απαντήσεις του παιδιού και την απόκτηση δεξιοτήτων και όχι εισάγοντας ένα τεχνητό σύστημα ανταμοιβής. Οι περισσότερες δημοσιευμένες μελέτες των παρεμβάσεων κοινωνικών δεξιοτήτων έχουν επίσης τονίσει τη σημασία της από συνομηλίκους μοντελοποίησης, από συνομηλίκους αλληλεπίδρασης, και τις

ευκαιρίες να εξασκήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες με τους συνομηλίκους (Harris & Handleman, 1997, Koegel, 1995).

Τα υλικά του παιχνιδιού LEGO φαίνεται να είναι ένα ιδιαιτέρως αποτελεσματικό μέσο για εργασία με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (LeGoff, 2004). Τα υλικά αυτά προσφέρονται σε μια ποικιλία στρατηγικών παρεμβάσεων και το εγγενές ενδιαφέρον για παιχνίδι με αυτά βελτιώνει έντονα την προθυμία των συμμετεχόντων να συμμετάσχουν σε θεραπευτικές δραστηριότητες και να εμπλακούν και με τους συνομηλίκους τους και με τον θεραπευτή σε κοινές δραστηριότητες.

Τα LEGO είναι ένα εξαιρετικά δομημένο, προβλέψιμο και συστηματικό παιχνίδι. Ως εκ τούτου, είναι πιθανό ότι τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και Asperger να υποκινούνται από δραστηριότητες που αφορούν αυτό το παιχνίδι, λόγω του γεγονότος ότι τα άτομα με αυτισμό προσελκύονται ιδιαίτερα σε συστήματα (Baron-Cohen 2002, 2006, Baron Cohen-et al., 2003). Η έφεση στα συστήματα έχει χρησιμοποιηθεί για να παρακινήσει τα παιδιά να βελτιώσουν τις δεξιότητες αναγνώρισης συναισθημάτων (Golan και Baron-Cohen 2006). Συνεπώς φαίνεται δικαιολογημένο το να προσαρμόσεις τη LEGO κατασκευή για να βοηθήσει τα παιδιά να βελτιώσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Στην πραγματικότητα, ο Dewey et al. (1988) διαπίστωσαν ότι με τα παιχνίδια που διέπονται από κανόνες (για παράδειγμα τα LEGO είναι ένα παιχνίδι με υλικά κατασκευής) ήταν το αμέσως επόμενο πιο αποτελεσματικό μέσο διευκόλυνσης συνδυασμού κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε ζεύγη των παιδιών με αυτισμό σε αντίθεση με το θεατρικό παιχνίδι και το λειτουργικό παιχνίδι.

2.2 Ρομποτική και αυτισμός

Η ταχύτατη πρόοδος στην τεχνολογία, ειδικά στην περιοχή των ρομπότ, προσφέρει τεράστια πιθανότητα για καινοτομία στη θεραπεία για άτομα με αυτισμό. Πρόοδοι τα τελευταία χρόνια επιτρέπουν στα ρομπότ να εκπληρώνουν ένα πλήθος ανθρώπινων λειτουργιών, και εξίσου να υποστηρίζουν το σκοπό της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό. Η κλινική χρήση των αλληλεπιδραστικών ρομπότ με άτομα με αυτισμό έχει λάβει σημαντική προσοχή από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης την τελευταία δεκαετία, αν και αποτελεσματική και δραστική έρευνα σε αυτό το θέμα είναι ακόμα στην αρχή. Επιπλέον περισσότερες δημοσιευμένες έρευνες υπάρχουν σε περιοδικά που επικεντρώνονται στη ρομποτική παρά σε περιοδικά για τον αυτισμό ή περιοδικά εστιασμένα σε κλινικές μελέτες.

Η κλινική χρήση των αλληλεπιδραστικών ρομπότ είναι μία υποσχόμενη σε ανάπτυξη έρευνα που δείχνει ότι άτομα με αυτισμό: α. παρουσιάζουν ισχύ (δύναμη) στην κατανόηση (αντικείμενο –σχετιζόμενο) του φυσικού κόσμου και συγγενικές αδυναμίες στην κατανόηση του κοινωνικού κόσμου (Klin, Lang, Cicchetti, & Volkmar, 2000; Klin, Lin, Gorrindo, Ramsay, & Jones, 2009) , β. απαντούν περισσότερο σε ανατροφοδότηση, ακόμη και κοινωνική ανατροφοδότηση όταν διαχειρίζονται δια μέσου της τεχνολογίας περισσότερο, παρά από έναν άνθρωπο (Ozonoff, 1995) και γ. είναι περισσότερο εγγενώς ενδιαφερόμενοι για θεραπεία όταν περιλαμβάνονται ηλεκτρονικά ή ρομποτικά στοιχεία (Robins, Dautenhahn, & Dubowski, 2006).

3. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής δραστηριότητας

Τα παιδιά στα οποία έχει γίνει διάγνωση με σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη πρόκληση για το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Φυσικά όλα τα παιδιά με το σύνδρομο Asperger δεν είναι το ίδιο. Δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη «συνταγή» προσέγγισης μέσα στην αίθουσα η οποία εφαρμόζεται για κάθε παιδί με σύνδρομο

Asperger, όπως δεν μπορεί μόνο μια εκπαιδευτική μέθοδος να αρμόζει στις ανάγκες όλων των παιδιών που δεν έχουν σύνδρομο Asperger. Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι το παιχνίδι ως έναυσμα μάθησης στην εκπαίδευση. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα επιλέχθηκε μία κατασκευή αυτοκινήτου τύπου LEGO ως αφορμή, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Εφαρμόζεται λοιπόν η ψυχαγωγική εκπαίδευση και εννοούμε τη διδακτική προσέγγιση η οποία συνδυάζει τη μάθηση με το παιχνίδι.

Στόχοι:

- Να αποκτήσει ο μαθητής τη σχετική εμπειρία και δεξιότητα της ρομποτικής
- Να έρθει σε επαφή ο μαθητής με ένα ρομπότ
- Να κατανοήσει και να ελέγξει την κίνηση μίας ρομποτικής κατασκευής
- Να εμπλακεί ο μαθητής σε μία άλλου είδους παρέμβαση
- Να μάθει ο μαθητής μέσα σε ένα ευχάριστο και διασκεδαστικό περιβάλλον

Συμμετέχων: Συμμετείχε ένας μαθητής ηλικίας 13 ετών με σύνδρομο Asperger

Γνωστική Περιοχή: Μαθηματικά

Χώρος Υλοποίησης: Η διδακτική μας παρέμβαση εφαρμόστηκε σε χώρο που να έχει ησυχία και όσο το δυνατόν λιγότερα ερεθίσματα που πιθανόν να αποσπούν την προσοχή του μαθητή.

Χρόνος Υλοποίησης: Δεν υπάρχουν χρονικά όρια για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Δίνουμε αρκετό χρόνο στο μαθητή να ολοκληρώσει κάθε δραστηριότητα.

Τεχνολογικά εργαλεία: Η εκπαιδευτική πλατφόρμα LEGO MINDSTORMS NXT της ομώνυμης εταιρείας LEGO



Εικόνα 1: Ρομποτική κατασκευή LEGO MINDSTORMS

Άλλα εργαλεία- εποπτικό υλικό: Χαρτόνια, ημερολόγιο, χρήματα, μπαλίτσες, σημαίες, έγχρωμες εικόνες όπως σπιτάκια, παγωτά κτλ.

Προγραμματισμός εκπαιδευτικής δραστηριότητας:

- Γνωριμία με το μαθητή
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από το μαθητή με ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν στα μαθηματικά
- Παρουσίαση του ρομπότ της LEGO της δικής μας εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο μαθητή
- Εκτέλεση προβλημάτων

- Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από το μαθητή με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου που αφορούν στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας

4. Συμπεράσματα

Τα ρομποτικά συστήματα έχουν εισαχθεί στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μαθήματα διδασκαλίας εδώ και αρκετές δεκαετίες. Η ένταξή τους όμως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, άρχισε να γίνεται δειλά δειλά τα τελευταία χρόνια, ενώ πλέον στις μέρες μας έχει εδραιωθεί για τα καλά, με τον όρο εκπαιδευτική ρομποτική, όπου δηλαδή η χρήση των ρομποτικών συστημάτων, υποβοηθά την εκπαιδευτική μάθηση των παιδιών.

Η ρομποτική αποτελεί ένα διδακτικό εργαλείο που μπορεί να συμπληρώσει την εκπαίδευση. Με τη χρήση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής ρομποτικής μετατρέπονται οι μαθητές από παθητικούς σε ενεργούς, αναπτύσσοντας πληθώρα νοητικών δεξιοτήτων, ως ερευνητές και δημιουργοί της νέας γνώσης (Gura, 2007). Τα παιδιά μαθαίνοντας να σχεδιάζουν, να κατασκευάζουν και να προγραμματίζουν, μεταφέρονται από τη μέτρηση στην ανάλυση, από τον υπολογισμό στην επικοινωνία και από την ατομική εργασία στη συνεργατική. Οι μαθητές οικοδομούν πιο αποτελεσματικά τη γνώση όταν εμπλέκονται ενεργά στη σχεδίαση και την κατασκευή πραγματικών αντικειμένων που έχουν νόημα για τους ίδιους, είτε αυτά είναι κάστρα από άμμο, είτε κατασκευές LEGO και προγράμματα υπολογιστών (Papert, 1991). Οι δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής είναι συνήθως διαθεματικές και μπορούν να ενταχθούν στα σχολικά μαθήματα της τεχνολογίας, των φυσικών επιστημών και της πληροφορικής, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Αλιμήσης, 2008).

Τα LEGO MINDSTORMS προσφέρουν οπτικοποίηση της εκτέλεσης του προβλήματος, διότι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την εκτέλεση του προβλήματος και να αντιλαμβάνεται το αποτέλεσμα κάθε εντολής στην κίνηση-λειτουργία ενός φυσικού μοντέλου. Επιπλέον η χρήση των LEGO MINDSTORMS συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της θεωρίας και την απόκτηση δεξιοτήτων, καθώς η μέθοδος αυτή συνδέει τη γνώση με τον πραγματικό κόσμο. Είναι φυσικό η πραγματική εργασία με πραγματικά αντικείμενα να βοηθά τους μαθητές να συνδέσουν ιδέες και πληροφορίες που διδάσκονται θεωρητικά με το φυσικό κόσμο. Επίσης η μέθοδος αυτή δίνει κίνητρα και προκαλεί το ενδιαφέρον για μάθηση. Είναι σημαντικό να αναπτύσσονται κατάλληλες συνθήκες μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να δίνεται το κίνητρο στους μαθητές και να εγείρεται το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Όταν λοιπόν η μάθηση βασίζεται σε εκπαιδευτικό υλικό που απαιτεί χειρισμό από τα ίδια τα παιδιά, τότε μπορεί να γίνει περισσότερο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Με τη βοήθεια των LEGO MINDSTORMS είναι σχετικά εύκολο τα παιδιά να δημιουργήσουν ενδιαφέροντα φυσικά μοντέλα, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να προγραμματίσουν και να ελέγξουν. Η ενασχόληση με τα LEGO MINDSTORMS προτρέπει το μαθητή να συμμετέχει ενεργά, να ενδιαφέρεται και να αισθάνεται ότι το αντικείμενο ενασχόλησης τον αφορά περισσότερο (Fagin, 2000). Επιπρόσθετα παρέχει δυνατότητα εύκολης ανατροφοδότησης, διότι τα φυσικά μοντέλα είναι ελκυστικά καθώς προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση (feedback) στους μαθητές σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων τους (Barnes, 2002). Σε σχέση με τη διδασκαλία η παραπάνω μέθοδος επιτρέπει τη διαθεματικότητα διότι δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή με απλό και ευχάριστο τρόπο να έρθει σε επαφή και με θέματα από άλλα επιστημονικά πεδία, όπως Μηχανική, Τεχνολογία, Ρομποτική, Φυσική κλπ.. Τέλος επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διδάξει

την ίδια θεωρία και τις ίδιες έννοιες όχι μόνο πιο αποτελεσματικά αλλά και σε λιγότερο χρόνο (Barnes, 2002). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του περισσότερο χρόνο για να παρακολουθήσει την πορεία κάθε μαθητή ξεχωριστά και να εντοπίσει τις αδυναμίες και τις δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει. Επίσης, ο μαθητής εργάζεται με το δικό του ρυθμό μάθησης, έτσι ώστε να μπορεί να σταθεί όσο χρόνο χρειάζεται σε κάποια σημεία. Μπορούμε δηλαδή να μιλάμε για εξατομικευμένη μάθηση.

Επομένως η χρήση των ρομπότ LEGO MINDSTORMS στην εκπαίδευση, αν αξιοποιηθεί κατάλληλα μπορεί να υποστηρίξει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εποικοδομητικής μάθησης που παρέχει αυθεντικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης ανοιχτών προβλημάτων που προκύπτουν τόσο από το αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, όσο και από τον πραγματικό κόσμο. Έτσι ενθαρρύνονται η έκφραση και η προσωπική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Εν τέλει με βάση τη θετική εμπειρία μας από αυτήν την διδακτική παρέμβαση συμπεραίνουμε ότι η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να συνεισφέρει αποτελεσματικά και στο χώρο της ειδικής αγωγής και θα προτείνουμε την αξιοποίηση της στις τάξεις της ειδικής αγωγής. Θα πρέπει να δοθούν τα αναγκαία κίνητρα και εφόδια στα σχολεία για να μπορέσουν να εφαρμόσουν τέτοια προγράμματα και βεβαίως να πραγματοποιηθούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα κληθούν να εισαγάγουν τις εκπαιδευτικές ρομποτικές εφαρμογές στις τάξεις τους.

Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μία έρευνα μικρής κλίμακας, είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε μία ενδεικτική εικόνα για τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διεξαγωγή παιχνιδιού με ρομποτικές κατασκευές χωρίς, βέβαια τη δυνατότητα μιας γενικευμένης ερμηνείας. Ωστόσο, στο πλαίσιο αυτής της διερευνητικής μελέτης, καταφέραμε να καταγράψουμε το ενδιαφέρον του μαθητή για το ρομπότ. Επίσης δραστηριότητες με επίκεντρο μία ρομποτική κατασκευή, φαίνεται να είναι σε θέση να βοηθήσουν σημαντικά το παιδί στην κατασκευή εννοιών αλλά και να ευνοήσουν διαδικασίες που αφορούν την επίλυση προβλημάτων.

Σε πειραματικά περιβάλλοντα δημιουργικού παιχνιδιού, όπως αυτό που επιχειρήσαμε να δημιουργήσουμε, η διδασκαλία μαθημάτων είναι μία ιδιαίτερη προκλητική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή εμπλέκει ποικίλες παρεμβάσεις τόσο από τους ενήλικες που οργανώνουν τη δραστηριότητα όσο και από τα ίδια τα παιδιά που συμμετέχουν.

Εφαρμόζοντας την παραπάνω μεθοδολογία διαπιστώνουμε πως η μάθηση επιτυγχάνεται πιο εύκολα, ουσιαστικά και γρήγορα όταν συνδυάζεται με το παιχνίδι και μετατρέπει την εκπαίδευση σε μια διασκεδαστική δραστηριότητα (Lund και Nielsen, 2002). Από την αντίδραση του μαθητή επιβεβαιώνονται οι έρευνες που μελετούν τα αποτελέσματα της χρήσης των LEGO MINDSTORMS στην εκπαίδευση και υποστηρίζουν την ιδέα της ψυχαγωγικής εκπαίδευσης (Dagdilelis κ.α., 2005, Asada κ.α., 2000).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Asada, M., D' Andrea, R., Bisk, A., Kitano, H., & Veloso, M., (2000). *Robotics in Edutainment*. Proceedings of the 2000 IEEE International Conference on Robotics and Automation, San Francisco, pp 795-800.

American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed. Text revision). Washington, DC: Author.

- Attwood, T.(1998). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley.
- Baggerly, J., & Parker, M. (2005). Child-centered group play therapy with African American boys at the elementary school level. *Journal of Counseling and Development*, 83(4), 387-396.
- Barnhill, G., Hagiwara, T., Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2000). Asperger syndrome: A study of the cognitive profiles of 37 children and adolescents. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 146- 153.
- Barnes, J., D., (2002). Teaching Introductory Java through LEGO Mindstorms Model, Proceedings of the 33rd SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education.
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(6), 248–254.
- Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Gurunathan, N., & Wheelwright, S. (2003). The Systemising Quotient (SQ): An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism and normal sex differences. *Philosophical Transactions of the Royal Society, Series B. Special issue on. "Autism: Mind and Brain"*, 358, 361–374.
- Baron-Cohen, S. (2006). Two new theories of autism: hypersystemising and assortative mating. *Archives of Disease in Childhood*, 91, 2–5.
- Blanchard, S., Freiman, V., & Lirrete-Pitre, N. (2010). Strategies used by elementary schoolchildren solving robotics-based complex tasks: innovative potential of technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2851-2857.
- Chambers, J.M. & Carbonaro, M. (2003). Designing, Developing, and Implementing a Course on LEGO Robotics for Technology Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(2), 209-241. Norfolk, VA: AACE.
- Dagdilelis, V., Sartatzemi, M. & Kagani, K. (2005). *Teaching (with) Robotics in Secondary Schools: some new and not-so-new Pedagogical problems*. In ICALT' 05- Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.
- Dewey, D., Lord, C., & Magill, J. (1988). Qualitative assessment of the effect of play materials in dyadic peer interactions of children with autism. *Canadian Journal of Psychology*, 42, 242–260.
- De Silva, PRS.; Tadano, K.; Saito, A.; Lambacher, SG.; Higashi, M. Therapeutic-assisted robot for children with autism; IEEE/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems; New York, NY: ACM Press; 2009. p. 3561-3567.
- Donnelly, J.A. & Altman, R. (1994) 'The Autistic Savant: Recognizing and Serving the Gifted Student with Autism', *Roeper Review* 16: 252–6.
- Ehlers, S., & Gillberg, C. (1993). The epidemiology of Asperger Syndrome: A total population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1327- 1350.
- Elksnin, L.K., & Elksnin, N. (2000). Teaching parents to teach their children to be prosocial. *Intervention in School and Clinic*, 36(1), 27-35.
- Fagin, B., (2000). An Ada Interface to Lego Mindstorms, ACM Volum XX, Issue 3, p. 20-40.
- Frith, U. (1991). Asperger and his syndrome. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 1-36). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Folstein, S., & Rutter., M. (1977a). Genetic influences and infantile autism. *Nature*, 265, 726- 728.

- Gillberg, I., C., & Gillberg, C. (1989). Asperger syndrome- Some epidemiological considerations: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 631-638.
- Gillberg, C. (1991). *Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies*. In: Autism and Asperger Syndrome, Frith U, ed. Cambridge, England: Cambridge University Press, pp 122- 146
- Gillberg, C., & Ehlers, S. (1998). High- functioning people with autism and Asperger's syndrome. In E. Schopler, G. B. Mesivov, & L. J. Kuncie (Eds.), *Asperger Syndrome or High Functioning Autism?* (pp. 76- 106). New York: Plenum Press.
- Gillberg C, Wing L. Autism: not an extremely rare disease. *Acta Physiol Scand* 99:399-406,1999
- Golan, O., & Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger Syndrome and High Functioning Autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology*, 18(2), 591–617.
- Greenspan, S. I., Wieder, S., & Simon, R. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Griffin, H.C. , Griffin, L .W. , Fitch, C.W. , Albera, V. & Gingras, H. (2006) 'Educational Interventions for Individuals with Asperger Syndrome', *Intervention in School and Clinic* 41: 150–5.
- Griswold, D. E . , Barnhill, G. P. , Myles, B. S . , Hagiwara, T. & Simpson, R. L . (2002) 'Asperger Syndrome and Academic Achievement', *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 17: 94–102
- Gura, M. (2007). *Student Robotic Classroom Robotics: Case Stories of 21st Century Instruction for Millennial Students* (pp. 11-31). Charlotte: Information Age Publishing.
- Hussain, S., Care, P., & Practice, G. (2006). The effect of LEGO Training on Pupils' School Performance in Mathematics, Problem Solving Ability and Attitude : Swedish Data. *Educational Technology & Society*, 9, 182-194.
- Klin, A., Volkmar, F. & Sparrow, S. (2000). *Asperger's Syndrome*. New York: Guilford Press
- Klin A, Lang J, Cicchetti DV, Volkmar FR. Brief report: Interrater reliability of clinical diagnosis and DSM-IV criteria for autistic disorder: Results of DSM-IV autism field trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2000; 30:163–167. [PubMed: 10832781]
- Klin A, Lin DJ, Gorrindo P, Ramsay G, Jones W. Two-year-olds with autism orient to non-social contingencies rather than biological motion. *Nature*. 2009; 459:257–261. [PubMed: 19329996]
- Koegel, L. K. (1995). Communication and language intervention. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (pp. 17–32). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- LeGoff, D.B. (2004). Use of LEGO as a therapeutic medium for improving social competence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 557-570.
- LeGoff, D. B., & Sherman, M. (2006). Long-term outcome of social skills intervention based on interactive LEGO play. *Autism*, 10(4), 317–329.
- Leicester City Council and Leicestershire County Council (1998): *Asperger syndrome: practical strategies for the classroom*. National Autistic Society
- Lund HH, Pederson MD, Beck R. Modular robotic tiles: Experiments for children with autism. *Artificial Life and Robotics*. 2009; 13:393–400.

- Magnuson, S. (2003). Play as therapy: Counsellors and social studies educators collaborating to help children. *International Journal of Special Education*, 18(1), 59-66.
- Mcmullen, P. (2000) 'The Gifted Side of Autism', *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 15: 239-42.
- Miglino, O., Lund, H.H. & Cardaci, M. (1999). Robotics as an Educational Tool. *Journal of Interactive Learning Research*, 10(1), 25-47. Charlottesville, VA: AACE
- Myles, B. S. , Simpson, R. L. & Becker, J. (1994) 'An Analysis of Characteristics of Students Diagnosed with Higher-Functioning Autistic Disorder', *Exceptionality* 5: 19-30.
- Myles, B. S. & Simpson, R. L. . (2002) 'Asperger Syndrome: An Overview of Characteristics', *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 17: 132-7.
- Myles, B. S. & Simpson, R. L. . (2003) *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*, 2nd edn. Austin, TX: Pro-Ed.
- Nourbakhsh, I. R., Crowley, K., Bhavsar, A., Hsiao, T., Hammer, E., & Perez-Bergquist, A. (2005). *The robotic autonomy mobile robotics course: Robot design, curriculum design and educational assessment*. *Autonomous Robots*, 18(1), 103-127.
- Ozonoff S. Reliability and validity of the Wisconsin Card Sorting Test in studies of autism. *Neuropsychology*. 1995; 9:491-500.
- Pang, Y. (2010). Lego Games Help Young Children with Autism Develop Social Skills. *International Journal of Education*, 2.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. NY, New York: Basic Books.
- Papert, S. (1991) *Situating Constructionism*. In S.Papert and I.Harel (eds.) *Constructionism*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.
- Papert, S. (1993). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas* (2nd ed.). New York, NY: BasicBooks.
- Petre, M., & Price, B. (2004). *Using robotics to motivate "back door" learning*. *Education and Information Technologies*, 9(2), 147-158.
- Robins B, Dautenhahn K, Dubowski J. Does appearance matter in the interaction of children with autism with a humanoid robot? *Interaction Studies*. 2006; 7:509-512.
- Schopler E, Reichler RJ, De Vellis RF, Daly K. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1980; 10:91-103. [PubMed: 6927682]
- Schottelkorb, A., & Ray, D.C. (2009). ADHD symptom reduction in elementary students: A single-case effectiveness design. *Professional School Counseling*, 13(1), 11-22.
- Schultz RT. Developmental deficits in social perception in autism: The role of the amygdala and fusiform face area. *International Journal of Developmental Neuroscience*. 2005; 23:125-141. [PubMed: 15749240]
- Siegel, D. J. , Goldstein, G. & Minshew, N. J. (1996a) 'Designing Instruction for the High-Functioning Autistic Individual', *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 8: 1-19.
- Tantam, D. (1991). *Asperger syndrome in adulthood*. In U.Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A.N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 36, 993-1005.

- Ward, M. & Alar, N. (2000) 'Being Autistic Is Part of Who I Am', *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 15: 232–5.
- Williams, D., Ma, Y. & Prejean, L. (2010). A Preliminary Study Exploring the Use of Fictional Narrative in Robotics Activities. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 29(1), 51-71. Chesapeake, VA: AACE.
- Wing, L. (1980). Childhood autism and social class: A question of selection? *British Journal of Psychiatry*, 137, 410- 417.
- Wing, L., (1998). history of Asperger syndrome. In E. Schopler, & G. B. Mesibov (Eds.), *Asperger syndrome or high- functioning autism?* (pp. 11-28). New York: Plenum.
- World Health Organization (WHO). (1992). *The ICD- 10 classification of mental and behavioral disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: Author.

Ελληνόγλωσση

- Αλιμήσης, Δ. (2008). Το προγραμματιστικό περιβάλλον Lego Mindstorms ως εργαλείο υποστήριξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ρομποτικής. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής* (pp. 273-282).
- Cohen, L., Manion, L.(1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κόμης Β. (2004): "Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών", εκδ. Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα 2004.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέως.
- Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες για διάγνωση*. Αθήνα: ΕΕΠΑΑ

Εκτίμηση της πρώιμης μαθηματικής ανάπτυξης των μαθητών με σύνδρομο Down

Γαρυφαλιά Χαριτάκη

Ph.D.c. Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α., M.Ed. Σχολικής Ψυχολογίας,
M.Sc. Διδακτικής και Μεθοδολογίας των Μαθηματικών,
B.Sc. Θεωρητικών Μαθηματικών με Ειδίκευση στην Διδακτική

Αθηνών 9 Αχαρναί, 2121004123, lcharitaki@hotmail.com , 13671

Γεώργιος Μπαραλής

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α. gmparalis@primedu.uoa.gr

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου

Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α., spolychr@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Εισαγωγή : Το θέμα που εξετάζεται στα πλαίσια τις παρούσας έρευνας συνιστά τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας που αφορά στην διερεύνηση της πρώιμης μαθηματικής επάρκειας των μαθητών με σύνδρομο Down.

Στόχοι : Μέσω της παρούσας έρευνας γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης διαφοροποιήσεων στις επιδόσεις των μαθητών με σύνδρομο Down στις σχεσιακές δραστηριότητες (έργα Piaget) σε σχέση με τις δραστηριότητες καταμέτρησης (έργα Gelman). Επίσης γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου και σύγκρισης

των αποτελεσμάτων του πληθυσμού των παιδιών με σύνδρομο Down με πληθυσμούς παιδιών τυπικής ανάπτυξης μέσω δεδομένων που παρέχονται από την βιβλιογραφία.

Μεθοδολογία Έρευνας : Η έρευνα είναι ποσοτική, ωστόσο γίνεται μια ποιοτική προσέγγιση για την ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί. Στην έρευνα συμμετείχαν 40 παιδιά με σύνδρομο Down νοητικής ηλικίας από 4:00 έως 7:05 (έτη:μήνες), που φοιτούν σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία της Αττικής, με ατομικές συνεντεύξεις στις οποίες χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο Ψυχομετρικό Κριτήριο Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης E.N.T. (Utrecht Early Numeracy Test).

Αποτελέσματα : Οι επιδόσεις των μαθητών στις δραστηριότητες καταμέτρησης (*έργα Gelman*) είναι σταθερά χαμηλότερες από τις επιδόσεις τους στις σχεσιακές δραστηριότητες (*έργα Piaget*). Πιο συγκεκριμένα η μέση τιμή των σωστών απαντήσεων για τα *Έργα Piaget* διαμορφώνεται στο $M = 7.1$ για το σύνολο των 20 ερωτήσεων, ενώ για τα *Έργα Gelman* διαμορφώνεται στο $M = 3.4$ για ισάριθμο πλήθος ερωτήσεων. Επίσης, επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση ότι κατά την ηλικία των 4,5 ετών, οι μαθητές με σύνδρομο Down αναπτύσσουν τη δεξιότητα της καταμέτρησης μη συνεχών ποσοτήτων καθώς και την ικανότητα της ταξινόμησης.

Συμπεράσματα : Μέσω τις παρούσας έρευνας διαφαίνονται οι δραστηριότητες που συνιστούν τομείς ιδιαίτερης δυσκολίας για τους μαθητές με σύνδρομο Down. Έτσι, κρίνεται ουσιαστική η επικέντρωση τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών-ειδικών σε αυτές τις περιοχές μέσω διαφοροποιημένων και εστιασμένων παρεμβάσεων. Η παροχή σημαντικών ερεθισμάτων, αλλά και η προσπάθεια να παρότρυνση των παιδιών σε συμμετοχή δραστηριοτήτων στα πλαίσια κάποιου παιχνιδιού θα μπορούσε να βοηθήσει σε σημαντικό βαθμό το παιδί να αποκτήσει μια βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση των αριθμών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: σύνδρομο Down, Πρώιμη Μαθηματική Επάρκεια, Piaget, Gelman, Utrecht Early Numeracy Test

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μέτρησης των μαθητών με σύνδρομο Down στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει εξεταστεί λεπτομερώς. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Brigstocke et al², η μέτρηση συνιστά μια σημαντική δεξιότητα η οποία λανθάνει μιας σειράς από μετέπειτα μαθηματικές δεξιότητες³: όπως οι πρώτες απόπειρες εκτέλεσης προσθέσεων. Η διαδικασία της μέτρησης συμπεριλαμβάνει όχι μόνο την εκμάθηση των αριθμητικών λέξεων, την ακολουθία τους και πώς να αντιστοιχίζεις την αριθμητική λέξη σε μεμονωμένα αντικείμενα, αλλά επίσης απαιτεί την βαθύτερη κατανόηση της αρχής της πληθικότητας. Αυτό παραπέμπει στο γεγονός ότι η τελευταία λέξη που εκφέρεται κατά την λεκτική καταμέτρηση αναφέρεται σε μια ακριβή ποσότητα – τον πληθάρημο ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρουμε, το μέγεθος του συνόλου. Επίσης, η αρχή της πληθικότητας έχει ως προαπαιτούμενο το γεγονός ότι η σειρά με την οποία τα στοιχεία αντιστοιχίζονται δεν επηρεάζει τον πληθάρημο του συνόλου. Η κατανόηση της αρχής της μη-συσχετιζόμενης σειράς,

² Brigstocke, S., Hulme, C., & Nye, J. (2008). Number and arithmetic skills in children with Down syndrome.

³ Nye, J. (2003). Numerical development in Children with Down syndrome: The role of parent-child interaction (Doctoral dissertation, University of Portsmouth).

χρησιμοποιείται για να εκτιμηθεί κατά πόσον τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν το σκοπό, καθώς και τις διαδικασίες μέτρησης.

Οι Gelman και Cohen διεξήγαγαν μια λεπτομερή μελέτη για την αναπαραγωγή και την κατανόηση της αριθμητικής ακολουθίας σε 10 παιδιά με σύνδρομο Down μέσης χρονολογικής ηλικίας 10:06 έτη και νοητικής ηλικίας από 3:06 έως 6:08, έτη σε σύγκριση με μικρότερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά και σε αντιστοιχία με την κοινωνική και οικονομική τους κατάσταση⁴. Όλα τα παιδιά με σύνδρομο Down φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν για την μηχανική καταμέτρηση και την γνώση καταμέτρησης αντικειμένων, καθώς και ένα έργο σχεδιασμένο για να δοκιμάσει τις γνώσεις της αρχής της σειριοθέτησης. Στα παιδιά παρουσιαζόταν μια σειρά από αντικείμενα και τους ζητούταν να τα καταμετρήσουν με μη γραμμικό τρόπο. Για παράδειγμα, τους ζητούταν να ορίσουν το μεσαίο αντικείμενο ως “το ένα”. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, τα παιδιά με σύνδρομο Down είχαν καλύτερες επιδόσεις στους ελέγχους για την μηχανική καταμέτρηση και την καταμέτρηση αντικειμένων, αλλά δεν μπορούσαν να διαχειριστούν εξίσου καλά το έργο με την αρχή της σειριοθέτησης. Όλα τα παραπάνω ευρήματα οδήγησαν τους συγγραφείς στην διατύπωση της υπόθεσης ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down μετρούν μηχανικά, χωρίς εννοιολογική κατανόηση του αριθμού. Ωστόσο, οι οδηγίες για το έργο με την σειριοθέτηση καθώς και την ανατροφοδότηση ήταν αρκετά πολύπλοκες, με ενδεχόμενο αποτέλεσμα την λανθασμένη εξαγωγή συμπερασμάτων.

Αντίθετα, οι Caycho, Gunn και Siegel⁵ δεν βρήκαν καμία διαφορά μεταξύ των 15 παιδιών με σύνδρομο Down (μέσης χρονολογικής ηλικίας 9:07 έτη) και 15 τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών (με μέση ηλικία 4:06 έτη) σε αντιστοιχία με το επίπεδο του λεξιλογίου τους², σε μια απλοποιημένη εκδοχή των δραστηριοτήτων του έργου των Gelman και Cohen³. Στο έργο αυτό παρουσιαζόταν στα παιδιά μια σειρά από αντικείμενα, όπου τους ζητούταν να υπολογίσουν με ένα μη-γραμμικό τρόπο το πλήθος τους, αλλά τους τοποθετούσαν το δάχτυλο στο σημείο εκκίνησης και τους ανέφεραν ότι ήταν το “ένα”. Στο συγκεκριμένο πείραμα είχε απλοποιηθεί όχι μόνο το λεξιλόγιο, αλλά και η παρεχόμενη ανατροφοδότηση. Οι Caycho et al⁴ κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εννοιολογική κατανόηση της καταμέτρησης σχετίζεται άμεσα με επίπεδο του λεξιλογίου² και κατά άμεση συνέπεια με την γλωσσική ανάπτυξη.

Στα πλαίσια μιας διαχρονικής μελέτης που διεξήχθη από την Nye², διερευνήθηκαν οι επιδόσεις μιας ομάδας παιδιών με σύνδρομο Down και μιας ομάδας με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, επιλεγμένα κατ’αντιστοιχία με τη μη-λεκτική νοητική τους ηλικία, σε πλήθος δραστηριοτήτων καταμέτρησης. Μια εντυπωσιακή ομοιότητα βρέθηκε μεταξύ των δεξιοτήτων καταμέτρησης της ομάδας των παιδιών με σύνδρομο Down και της ομάδας με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά σε αντιστοιχία με τη μη-λεκτική νοητική τους ηλικία, τόσο ως προς την καταμέτρηση αντικειμένων, όσο και ως προς την κατανόηση της πληθυκότητας ενός συνόλου αντικειμένων. Ενώ οι δεξιότητες καταμέτρησης, φαίνεται να είναι μια γνωστική περιοχή η οποία δεν αποτελεί ιδιαίτερο πρόβλημα για τα παιδιά με σύνδρομο Down με βάση προηγούμενες έρευνες, αυτό που ήταν ιδιαίτερα εκπληκτικό, ήταν το γεγονός ότι αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονται σύμφωνα με τη μη-λεκτική νοητική ικανότητα². Ακόμη πιο εκπληκτική ήταν η απουσία διαφοροποίησης μεταξύ των παιδιών με σύνδρομο Down και των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, όσον αφορά στην

⁴ Gelman, R., & Cohen, M. (1988). Qualitative differences in the way Down syndrome and normal children solve a novel counting task.

⁵ Caycho, L., Gunn, P., & Siegal, M. (1991). Counting by children with Down syndrome. American journal on mental retardation.

κατανόηση της πληθυκότητας, η οποία δεν είχε προβλεφθεί από προηγούμενη έρευνα^[3,4]. Η μόνη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν στο λεξιλόγιο των αριθμητικών λέξεων και την αναπαραγωγή της αριθμητικής ακολουθίας, η οποία ήταν σημαντικά μεγαλύτερη στην ομάδα των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, αν και σε καμία περίπτωση η ομάδα των παιδιών με σύνδρομο Down δεν υστερούσε. Ωστόσο, οι τυχόν περιορισμοί που τα παιδιά με σύνδρομο Down είχαν στην αναπαραγωγή της αριθμητικής ακολουθίας δεν φαίνεται να επηρέαζαν την ικανότητά τους να μετρήσουν ή να δώσουν σύνολα αντικειμένων, όπως αποδεικνύεται από την έλλειψη διαφοράς μεταξύ αυτών και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών σε αυτές τις δραστηριότητες. Αυτά τα φαινομενικά θετικά ευρήματα των πρώιμων αριθμητικών δεξιοτήτων σε μικρά παιδιά, έρχονται σε αντίθεση με τα χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων σε μεγαλύτερα παιδιά. Δεδομένου ότι η μελέτη αυτή περιορίστηκε σε πολύ μικρές συστοιχίες αντικειμένων (μέχρι 18 στοιχεία), μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα θετικά αυτά αποτελέσματα αφορούν μόνο σε πολύ βασικές δεξιότητες, που συνήθως επιτυγχάνονται από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στόχος της Έρευνας

Η έρευνα σχετικά με την διερεύνηση των επιδόσεων των μαθητών με σύνδρομο Down περιορίζεται στις δεξιότητες καταμέτρησης, χωρίς να μας παρέχει πληροφορίες για το σύνολο των εννοιών που καθορίζουν την πρώιμη μαθηματική επάρκεια. Για τους μαθητές αυτούς έχουμε ενδείξεις ότι μπορεί να αναπτύξουν τη μαθηματική τους ικανότητα σε σημαντικά βραδύτερο ρυθμό από ό, τι οι άλλοι μαθητές. Αν και τα μαθηματικά είναι μια δύσκολη περιοχή για τους μαθητές με σύνδρομο Down, το φάσμα της επίδοσης τους είναι ευρύ. Μέρος της δυσκολίας σχετίζεται με την ίδια τη φύση των μαθηματικών - που στηρίζεται στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών που είναι δύσκολες για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση⁶. Εστιάζοντας στην διαφοροποίηση των επιδόσεων τους, στα υποέργα του κριτηρίου (*έργα Piaget-έργα Gelman*), μπορούμε να κατανοήσουμε τον τρόπο σκέψης τους και προσεγγίσουμε το γνωσιακό προφίλ τους, βοηθώντας όχι μόνο τον εκπαιδευτικό, αλλά και τους γονείς στο να δρουν αποτελεσματικότερα στην περιοχή όπου εμφανίζεται γνωστικό εμπόδιο. Άλλωστε η διαμόρφωση ενός γνωσιακού προφίλ για την ομάδα των μαθητών με σύνδρομο Down μπορεί να καθοδηγήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους γονείς στην διαμόρφωση προσδοκιών και δράσεων παρέμβασης.

Μεθοδολογία Έρευνας

Μέθοδος

Η μελέτη είναι διερευνητική - περιγραφική, ωστόσο γίνεται μια προσπάθεια ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ατομικών συνεντεύξεων.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να δώσει απάντηση στα παρακάτω βασικά ερωτήματα :

- Πως διαμορφώνονται οι επιδόσεις μαθητών με σύνδρομο Down σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την Πρώιμη Μαθηματική Επάρκεια;
- Ποίο είναι το επίπεδο των επιδόσεων των μαθητών με σύνδρομο Down στις σχεσιακές δραστηριότητες (έργα Piaget), σε σχέση με τις δραστηριότητες καταμέτρησης (έργα Gelman);

⁶ Buckley S. "Learners with Down syndrome. A handbook for teaching professionals." Victoria, 2009.

- Σε ποια ηλικία οι μαθητές με σύνδρομο Down αναπτύσσουν τη δεξιότητα της καταμέτρησης μη συνεχών ποσοτήτων καθώς και την ικανότητα της ταξινόμησης;

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές με σύνδρομο Down ηλικίας, μεταξύ 7:02 και 14:07 (έτη:μήνες) ετών, που φοιτούν σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία της Αττικής. Το μέγεθος του δείγματος είναι συνέπεια αφενός του γεγονότος ότι ο πληθυσμός των μαθητών με σύνδρομο Down, είναι ένας κατά γενική ομολογία φθίνων πληθυσμός (εξαιτίας των προγεννητικών ελέγχων)⁷ και αφετέρου του περιορισμού σε εκείνους των οποίων η νοητική ηλικία ήταν μεταξύ 4.00 και 7.05. από το σύνολο των μαθητών με σύνδρομο Down που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία. Για τον προσδιορισμό της νοητικής ηλικίας, χρησιμοποιήθηκε η αξιολόγηση των οικείων Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ).

Ερευνητικά Εργαλεία

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη διερεύνηση της Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας των παιδιών με σύνδρομο Down, χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ψυχομετρικό Κριτήριο Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης (Utrecht Early Mathematical Compe-tence Test), για παιδιά ηλικίας 4.00 – 7.05. Το παραπάνω ερευνητικό εργαλείο, είναι αξιόπιστο και έγκυρο τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς την εννοιολογική του κατασκευή. Για την καλύτερη κατανόηση της δομής, της λειτουργίας και της κατασκευής του Ψυχομετρικού Κριτηρίου Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης, αλλά του αντικείμενου της παρούσας μελέτης, παραθέτουμε την αναλυτική περιγραφή των ενοτήτων από τον οδηγό εξεταστή – τεύχος οδηγιών, όπως αυτό καταρτίστηκε από τους επιστημονικούς υπεύθυνους για το έργο: *“Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες”*⁸.

Στην 1^η ενότητα (Σύγκριση: Έργα 1-5) εκτιμάται σε ποιο βαθμό τα παιδιά έχουν κατακτήσει έννοιες που χρησιμοποιούνται συχνά στις συγκρίσεις, ειδικά στη μαθηματική εκπαίδευση. Αναφορά γίνεται σε έννοιες, όπως *τα περισσότερα, τα λιγότερα, πιο ψηλά, πιο χαμηλά*, κ.α.

Στη 2^η ενότητα (Ταξινόμηση: Έργα 6-10) με τη δοκιμασία της ταξινόμησης εκτιμάται σε ποιο βαθμό τα παιδιά μπορούν, με βάση ομοιότητες και διαφορές, να διακρίνουν αντικείμενα και να τα ταξινομούν.

Στην 3^η ενότητα (Αντιστοίχιση: Έργα 11-15) με τη δοκιμασία της «ένα – προς – ένα» αντιστοίχισης εκτιμάται σε ποιο βαθμό τα παιδιά είναι σε θέση να συσχετίζουν στοιχεία δύο συνόλων. Για παράδειγμα: “υπάρχουν τόσες κότρες όσα αυγά;” , “Αναγνωρίζουν ότι έξι κυβάκια, ως ποσότητα, είναι όσο έξι κουκίδες σε ένα ζάρι;”

⁷ Verweij, E. J., Oepkes, D., & Boer, M. A. (2013). Changing attitudes towards termination of pregnancy for trisomy 21 with non-invasive prenatal trisomy testing: a population-based study in Dutch pregnant women. Prenatal diagnosis.

⁸ Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. & Μενεξές Γ. (2008). Ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης (προσαρμογή – στάθμιση), Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

Στην 4^η ενότητα (*Σειριοθέτηση: Έργα 16-20*) εκτιμάται σε ποιο βαθμό τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν αν τα αντικείμενα είναι στη σωστή σειρά, όπως για παράδειγμα από ψηλά προς χαμηλά, από τα πολλά στα λίγα, από το λεπτό στο χοντρό ή από το στενό στο φαρδύ. Επίσης εκτιμάται σε ποιο βαθμό τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τη σειριακή αντιστοίχιση ανάμεσα σε δύο σύνολα, όπως για παράδειγμα να φτιάξουν μόνα τους μια σειρά ενώνοντας με γραμμές σκύλους και ξύλα διαφορετικών μεγεθών.

Στην 5^η ενότητα (*Χρήση λέξεων αρίθμησης: Έργα 21-25*) με τη δοκιμασία της χρήσης λέξεων αρίθμησης (κανονική καταμέτρηση, αντίστροφη καταμέτρηση, καταμέτρηση από ένα σημείο και μετά, χρήση απόλυτων και τακτικών αριθμών) εκτιμάται σε ποιο βαθμό τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους απόλυτους και τους τακτικούς αριθμούς μέχρι το είκοσι.

Στην 6^η ενότητα (*Δομημένη καταμέτρηση: Έργα 26-30*) με τη δοκιμασία της δομημένης καταμέτρησης εκτιμάται σε ποιο βαθμό τα παιδιά μπορούν να μετρούν μη συνεχείς ποσότητες με συγχρονισμένο και δομημένο τρόπο. Αυτό γίνεται με τη βοήθεια κάποιου υλικού, όπως κυβάρια. Επιτρέπεται στα παιδιά να δείχνουν ή να πιάνουν το υλικό καθώς μετράνε. Παράλληλα εκτιμάται σε ποιο βαθμό τα παιδιά έχουν δημιουργήσει νοερές αναπαραστάσεις κάποιων αριθμητικών δομών, όπως π.χ. του αριθμού 5 στο ζάρι.

Στην 7^η ενότητα (*Αποτελεσματική καταμέτρηση: Έργα 31-35*) με τη δοκιμασία της καταμέτρησης δομημένων και μη δομημένων διακριτών αντικειμένων εκτιμάται σε ποιο βαθμό τα παιδιά έχουν δημιουργήσει νοερές αριθμητικές δομές και στρατηγικές που τους επιτρέπουν να καταμετρήσουν με συνεχείς ποσότητες, οι οποίες δίνονται με τη μορφή δομημένων ή μη-δομημένων συλλογών. Γι' αυτό δεν επιτρέπεται στα παιδιά να δείχνουν με τα δάχτυλα ή να πιάνουν τα αντικείμενα καθώς μετράνε.

Στην 8^η ενότητα (*Γενική γνώση αριθμών: Έργα 36-40*) εκτιμάται σε ποιο βαθμό τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους αριθμούς μέχρι το είκοσι σε καθημερινές καταστάσεις προβλημάτων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

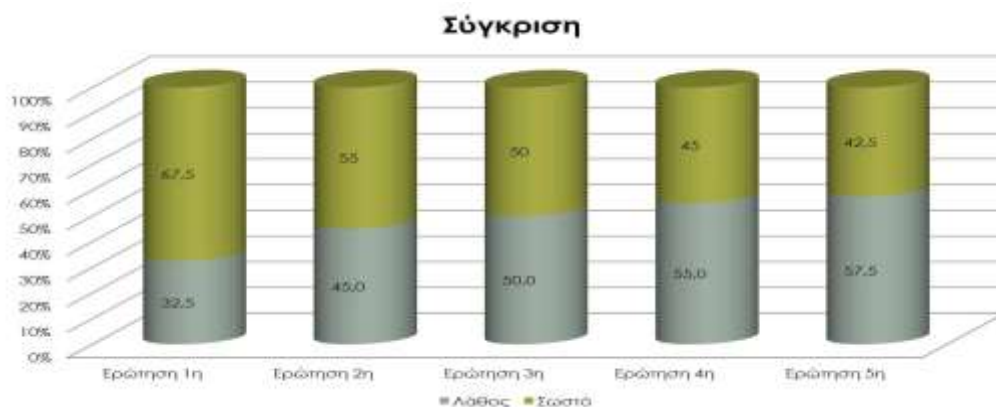
Στον Πίνακα 1, παρατίθενται η κατανομή των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών με σύνδρομο Down, σε καθένα από τα 40 έργα του κριτηρίου.

Πίνακας 1
Συχνότητες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των
παιδιών με σύνδρομο Down στις Δραστηριότητες των Piaget
και Gelman.

Ερώτηση	Σωστές Απαντήσεις		Λανθασμένες Απαντήσεις	
	n	%	n	%
Σύγκριση				
1	27	67,5	13	32,5
2	22	55	18	45
3	20	50	20	50
4	18	45	22	55
5	17	42,5	23	57,5
Ταξινόμηση				
6	10	25	30	75
7	18	45	22	55
8	15	37,5	25	62,5
9	3	7,5	37	92,5
10	7	17,5	33	82,5
Αντιστοίχιση				
11	31	77,5	9	22,5
12	23	57,5	17	42,5
13	8	20	32	80
14	15	37,5	25	62,5
15	13	37,5	27	67,5
Σειριοθέτηση				
16	13	37,5	27	67,5
17	10	25	30	75
18	5	12,5	35	87,5
19	0	0	40	100
20	7	17,5	33	82,5
Χρήση Λέξεων Αρίθμησης				
21	12	30	28	70
22	12	30	28	70
23	7	17,5	33	82,5
24	0	0	40	100
25	0	0	40	100
Δομημένη Καταμέτρηση				
26	7	17,5	33	82,5
27	12	30	28	70
28	7	17,5	33	82,5
29	2	5	38	95
30	2	5	38	95
Αποτελεσματική Καταμέτρηση				
31	5	12,5	35	87,5
32	3	7,5	37	92,5
33	3	7,5	37	92,5
34	2	5	38	95
35	2	5	38	95
Γενική Γνώση Αριθμών				
36	15	37,5	25	62,5
37	18	45	22	55
38	17	42,5	23	57,5
39	10	25	30	75
40	0	0	40	100

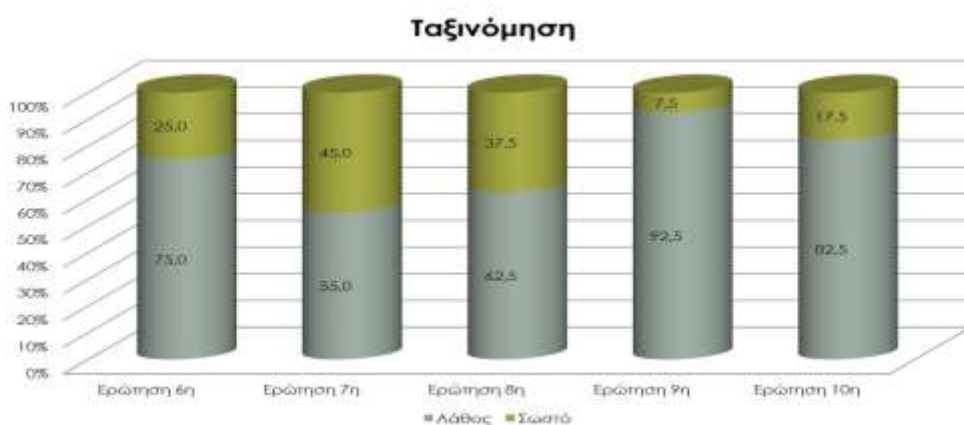
Όπως εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε, με εξαίρεση την 8^η ενότητα του κριτηρίου, οι επιδόσεις των μαθητών στις δραστηριότητες καταμέτρησης (*έργα Gelman*) είναι σταθερά χαμηλότερες από τις επιδόσεις τους στις σχεσιακές δραστηριότητες (*έργα Piaget*). Το παραπάνω γεγονός γίνεται άμεσα αντιληπτό από την διαμόρφωση των μέσων τιμών, των δύο υπό-κλιμάκων όπως αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Πιο συγκεκριμένα η μέση τιμή των σωστών απαντήσεων για τα *Έργα Piaget* διαμορφώνεται στο $M = 7.1$ για το σύνολο των 20 ερωτήσεων, ενώ για τα *Έργα Gelman* διαμορφώνεται στο $M = 3.4$ για ισάριθμο πλήθος ερωτήσεων.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε όλες τις ενότητες, υπήρχαν κάποια έργα στα οποία είχαμε γενικευμένη αποτυχία.



Διάγραμμα 1 | Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων % για την 1^η Ενότητα

Σε όλες αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές μπορούσαν να κάνουν συγκρίσεις με μεγάλη ευχέρεια και σχεδόν όλοι απαντούσαν άμεσα, γεγονός που μας δείχνει ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές του δείγματος έχουν αυτοματοποιήσει τις έννοιες τις σύγκρισης και γι' αυτό δεν χρησιμοποιούν την καταμέτρηση για να απαντήσουν. Μια πιθανή αιτιολόγηση του παραπάνω γεγονότος έχει δοθεί από την Dehaene (2001) η οποία ισχυρίστηκε ότι η ικανότητα χειρισμού αριθμητικών μεγεθών είναι έμφυτη και είναι ήδη παρούσα στα βρέφη. Ο χειρισμός αριθμητικών μεγεθών βασίζεται σε ένα γνωστικό σύστημα αφιερωμένο στην επεξεργασία ποσοτικών πληροφοριών, το οποίο αναπτύσσεται με το πέρασμα των ετών⁹.



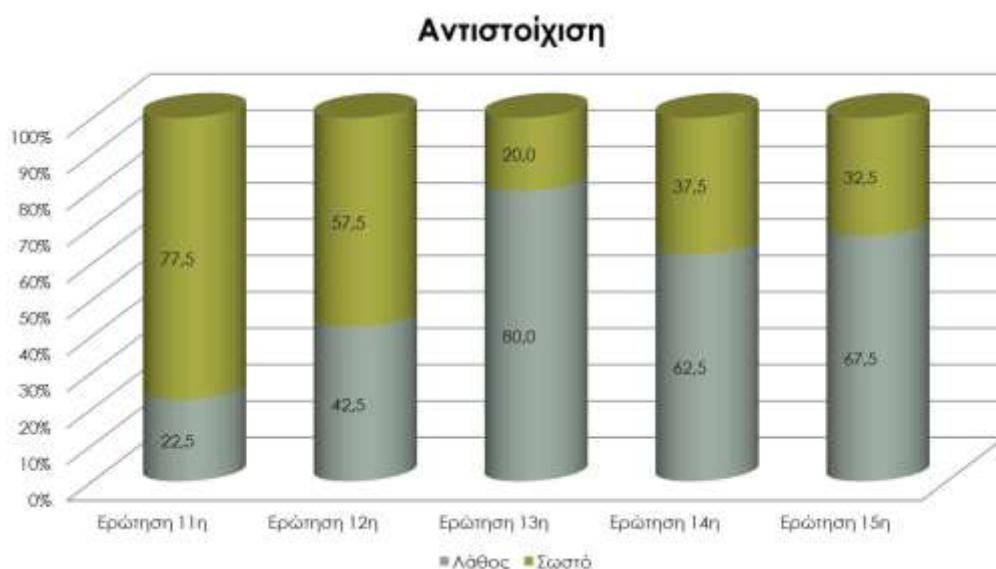
Διάγραμμα 2 | Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων % για την 2^η Ενότητα

Μια πιθανή ερμηνεία του παραπάνω φαινομένου ενδεχομένως να βρίσκεται στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών με σύνδρομο Down. Σύμφωνα με την μέχρι τώρα έρευνα η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών με σύνδρομο Down υστερεί σε σύγκριση με την γνωστική τους ανάπτυξη και σχετίζεται άμεσα με τις μαθηματικές τους δεξιότητες¹⁰. Όλοι οι μαθητές που απάντησαν λανθασμένα έδειχναν σαν να μην

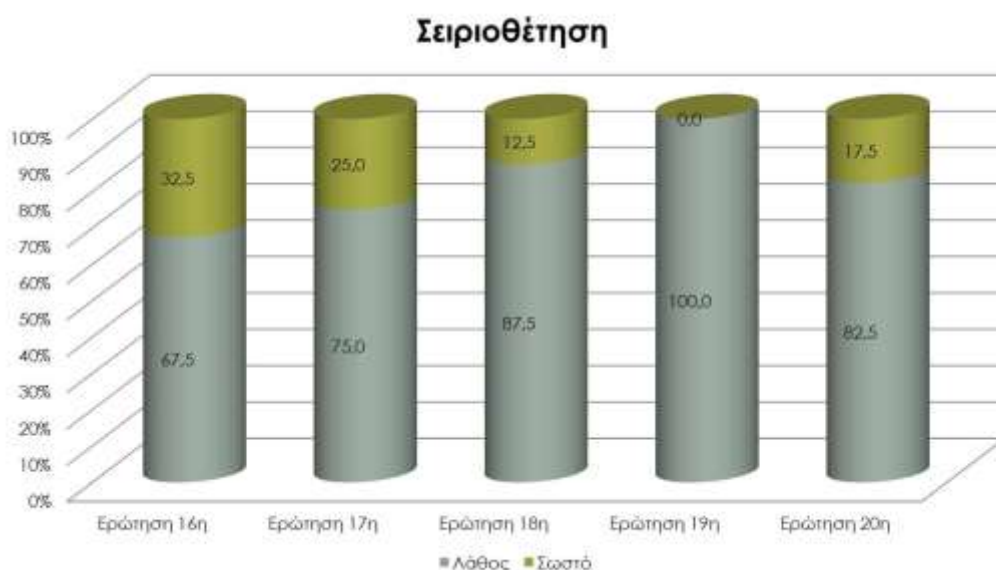
⁹ Dehaene, S. (2001). Précis of the number sense. Mind & language, 16(1), 16-36.

¹⁰ Cunningham, C.C., Glenn, S.M., Wilkinson, P. & Sloper, P. (1985) Mental ability, symbolic play and receptive and expressive language ability of young children with Down syndrome. Journal of Child Psychiatry, 26(2), 255-265.

μπορούσαν να αντιληφθούν την έννοια της άρνησης μιας πρότασης. Η λειτουργία του “δεν” ήταν εκείνη που έθετε ένα περίπλοκο πλαίσιο το οποίο δεν μπορούσαν να διαχειριστούν, δεδομένου ότι γνώριζαν τα εικονιζόμενα αντικείμενα.



Διάγραμμα 3 | Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων % για την 3^η Ενότητα



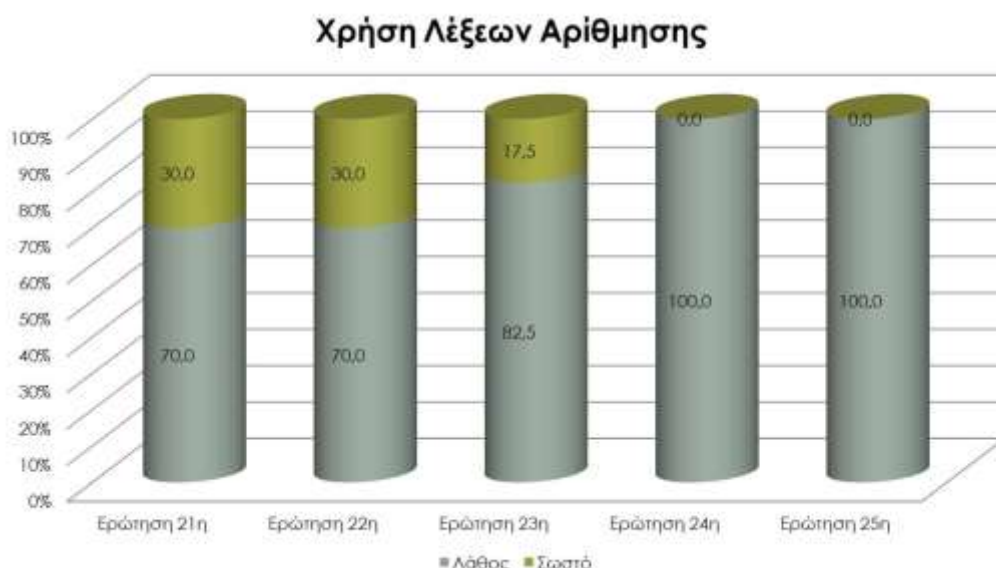
Διάγραμμα 4 | Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων % για την 4^η Ενότητα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα παιδιά που κατανοούν τη σειριοθέτηση, θα επεξεργαστούν τις διάφορες εναλλακτικές απαντήσεις και θα φτάσουν έτσι στη σωστή λύση. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι, τα παιδιά που δυσκολεύονται να αναγνωρίζουν ή να κατασκευάζουν σειρές, λειτουργούν αποσπασματικά (κρίνουν μόνο από το πρώτο και τελευταίο αντικείμενο) ή δίνουν σχεδόν τυχαίες απαντήσεις επηρεασμένα από κάποιο ισχυρό αντιληπτικό χαρακτηριστικό των αντικειμένων⁵.

Μια πιθανή ερμηνεία του γεγονότος ενδέχεται να σχετίζεται με την καθυστέρηση της ανάπτυξης της βραχύχρονης μνήμης (*short-term memory*) στα παιδιά με

σύνδρομο Down, η οποία τα δυσκολεύει στην συγκράτηση πληροφοριών για σύντομα χρονικά διαστήματα, διάρκειας μερικών δευτερολέπτων^[11,12].

Ισχυροποίηση του παραπάνω ισχυρισμού έχουμε και από το γεγονός ότι όταν δόθηκε στους μαθητές το ίδιο έργο σε υποέργα όπου πρώτα έπρεπε να τοποθετήσουν τους σκύλους από τον μεγαλύτερο στον μικρότερο, έπειτα να επαναλάβουν την ίδια διαδικασία για τα ξύλα και τέλος να αντιστοιχήσουν τον μεγαλύτερο σκύλο με το μεγαλύτερο ξύλο, τότε πάνω από τα μισά παιδιά, κατάφεραν να ολοκληρώσουν επιτυχώς το έργο στο σύνολο του.



Διάγραμμα 5 | Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων % για την 5^η Ενότητα

Στην ενότητα της *Χρήσης λέξεων αρίθμησης* ζητήθηκε από τους μαθητές να μετρήσουν μέχρι το 20. Κατά την απαρίθμηση παρατηρήθηκαν κάποια μοτίβα λαθών όπου οι μαθητές είτε επαναλάμβαναν μέρη (π.χ. 1,2,3,4,1,2,3,4,5,6,1,2,3,7,8,9,10,11), είτε παρέλειπαν μέρη (π.χ. 1,3,4,5,6,7,8,9,10,12,15,20), είτε χρησιμοποιούσαν ένα μικτό μοτίβο λαθών όπου επαναλάμβαναν αλλά και παρέλειπαν μέρη (π.χ. 1,3,4,5,3,4,5,6,7,8,9,7,8,10,20). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία για την εκμάθηση της απαρίθμησης από το 0 έως το 9 πρέπει να μάθουν μηχανικά την ακολουθία των μονοψήφιων αριθμών, ενώ για να μετρούν αριθμούς μεγαλύτερους από το 10 θα πρέπει να γνωρίζουν τις αλλαγές στις δεκάδες, να ανακαλύψουν κάποιο τύπο κανόνα (μοτίβου) καθώς και τις εξαιρέσεις στον κανόνα. Έτσι λοιπόν είναι πολύ πιθανό οι μαθητές του δείγματος να παρουσίαζαν το παραπάνω μοτίβο λαθών εξαιτίας της έλλειψης παρότρυνσης για την ανακάλυψη μοτίβων κατά την απαρίθμηση.

¹¹ Bilovsky, D. and Share, J. (1964) The ITPA and Down syndrome: an exploratory study. *American Journal of Mental Deficiency*, 70, 72-82.

¹² Broadley, I., & MacDonald, J. (1993). Teaching short term memory skills to children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 1(2), 56-62.



Διάγραμμα 6 | Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων % για την 6^η Ενότητα

Έτσι η αποτυχία σε τέτοιου τύπου έργα ενδεχομένως να σχετίζεται με το γεγονός ότι μπορεί αρκετοί μαθητές μπορούν να μάθουν έστω και μηχανικά την αριθμητική σειρά και να μην έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα με το να δείχνουν ένα αντικείμενο κάθε φορά, αλλά αρχικά αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα με τον συντονισμό αυτών των δύο δεξιοτήτων¹³. Παρατηρήθηκε ότι αρκετοί μαθητές κατά την μέτρηση είτε παρέλειπαν αντικείμενα είτε μετρούσαν αντικείμενα περισσότερες από μια φορές, το οποίο είναι άμεσο αποτέλεσμα της έλλειψης αποτελεσματικής στρατηγικής (*keeping-track strategies*).

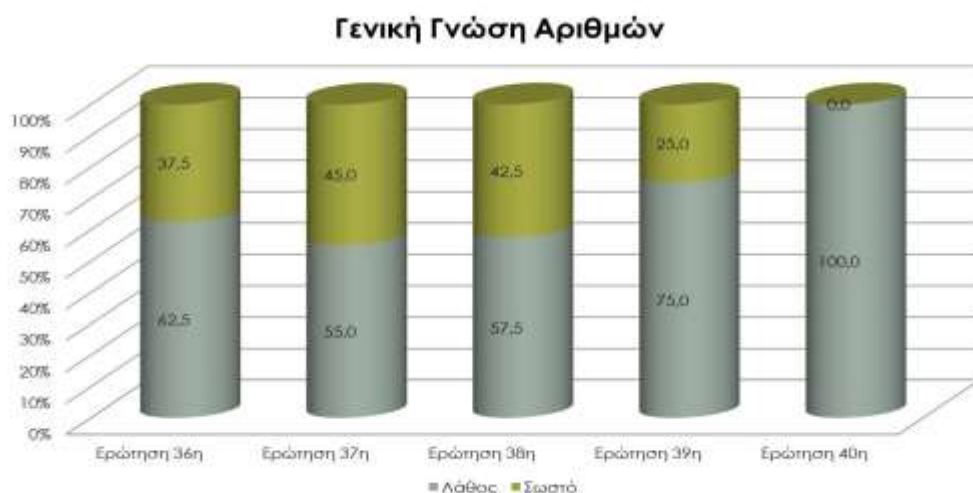


Διάγραμμα 7 | Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων % για την 7^η Ενότητα

Είναι σαφές ότι για να καταφέρει κάποιος μαθητής να αποκτήσει δεξιότητες αποτελεσματικής καταμέτρησης θα πρέπει να έχει αποκτήσει τις δεξιότητες της δομημένης καταμέτρησης. Όπως έγινε φανερό και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της 6^{ης} ενότητας οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν φτάσει σε αυτό

¹³ Baroody, A. J., & Wilkins, J. L. (1999). The development of informal counting, number, and arithmetic skills and concepts. *Mathematics in the early years*, 48-65.

το επίπεδο και όπως είναι αναμενόμενο δεν μπορούσαν να διαχειριστούν τα έργα της παρούσας ενότητας.



Διάγραμμα 8 | Κατανομή Σχετικών Συχνοτήτων % για την 8^η Ενότητα

Μια πιθανή ερμηνεία της επιτυχίας των μαθητών στα συγκεκριμένα έργα ενδεχομένως να σχετίζεται αφενός με το γεγονός ότι άπτονται θεμάτων της καθημερινότητας τους και αφετέρου στο ότι στις συγκεκριμένες δραστηριότητες έχουμε, όπως φαίνεται στις εικόνες, το πλεονέκτημα τις απεικόνισης όχι μόνο των δεδομένων, αλλά και των ζητούμενων του προβλήματος.

Στον Πίνακα 2, παρατίθενται τα περιγραφικά μέτρα των σωστών απαντήσεων των παιδιών με σύνδρομο Down σε καθεμία από τις 8 ενότητες του κριτηρίου, όπως αυτά διαμορφώνονται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων παιδιών που μετείχαν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, δίνονται οι μέσοι όροι (M), οι τυπικές αποκλίσεις (SD), οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, η λοξότητα και η κύρτωση των κατανομών τους.

Πίνακας 2

Περιγραφική Στατιστική των Σωστών Απαντήσεων ανά έργο του Κριτηρίου

	M	SD	Minimum / Maximum	Skewness	Kurtosis
Σύγκριση	2,6	1,85	0 / 5	0,38	-1,5
Ταξινόμηση	1,3	1,49	0 / 5	1,066	0,29
Αντιστοίχιση	2,3	1,43	0 / 5	0,424	-0,955
Σειριοθέτηση	0,9	1,14	0 / 4	1,25	0,99
Κλίμακα Piaget	7,1	4,89	0 / 18	0,829	0,093
Χρήση Λέξεων Αρίθμησης	0,8	1,12	0 / 3	1,161	-0,164
Δομημένη Καταμέτρηση	0,8	1,35	0 / 5	1,982	3,386
Αποτελεσματική Καταμέτρηση	0,4	1,08	0 / 5	3,309	11,009
Γενική Γνώση Αριθμών	1,5	1,24	0 / 4	0,636	-0,421
Κλίμακα Gelman	3,4	3,96	0 / 16	2	3,777

Ως πρώτο στοιχείο παρατίθενται οι στατιστικά σημαντικές, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 1\%$ και $\alpha = 5\%$, μέτριες έως ισχυρές συσχετίσεις όλων των ενοτήτων. Μια ερμηνεία του παραπάνω ευρήματος σχετίζεται με το θεωρητικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο έχει κατασκευαστεί το κριτήριο. Σύμφωνα με τον

Piaget, η εξελικτική πορεία ανάπτυξης των τεσσάρων ικανοτήτων, της σύγκρισης, της ταξινόμησης, της αντιστοίχισης και της σειριοθέτησης, βρίσκεται στον πυρήνα της πορείας διαμόρφωσης της έννοιας του αριθμού¹⁴. Εν αντιθέσει με τη *Gelman* που ισχυρίζεται ότι τα παιδιά από πολύ νωρίς αναπτύσσουν τη δεξιότητα της καταμέτρησης μη συνεχών ποσοτήτων. Η σύνθεση των δύο παραπάνω αντιφατικών προσεγγίσεων λειτουργεί συμπληρωματικά για την ερμηνεία της ανάπτυξης των αριθμητικών εννοιών και σχέσεων. Στον πυρήνα αυτής της πορείας ανάπτυξης είναι οι δεξιότητες καταμέτρησης, οι οποίες όμως, διέπονται κατά την εξέλιξη τους από αρχές που βασίζονται στις τέσσερις ικανότητες που εντοπίζει ο *Piaget*.

Πίνακας 3

Συντελεστές Συσχέτισης (Spearman rho) μεταξύ των κλιμάκων.

Κλίμακες Δραστηριοτήτων	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Σύγκριση (1)	1	0,740**	0,393*	0,582**	α	0,378*	0,523**	0,223	0,524*	0,596**
Ταξινόμηση (2)		1	0,507**	0,548**	α	0,544**	0,725**	0,521**	0,531**	0,732**
Αντιστοίχιση (3)			1	0,369*	α	0,669**	0,535**	0,401*	0,515**	0,658**
Σειριοθέτηση (4)				1	α	0,590**	0,6002	0,249	0,331*	0,565**
Κλίμακα Piaget (5)					1	0,601**	0,685**	0,380*	0,600**	0,774**
Χρήση Λέξεων Αρίθμησης (6)						1	0,773**	0,515**	0,26	α
Δομημένη Καταμέτρηση (7)							1	0,590**	0,289	α
Αποτελεσματική Καταμέτρηση (8)								1	0,320*	α
Γενική Γνώση Αριθμών (9)									1	α
Κλίμακα Gelman (10)										1

Σημείωση: * = $p < .05$

Σημείωση: ** = $p < .01$

Σημείωση: α = Οι διογκωμένες συσχετίσεις λόγω επικάλυψης των στοιχείων, δεν αναφέρονται.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, είναι σαφής η ανάπτυξη τόσο των σχεσιακών δεξιοτήτων, όσο και των δεξιοτήτων καταμέτρησης, με τα μεγαλύτερα παιδιά να παρουσιάζουν καλύτερη απόδοση. Βέβαια είναι σαφές ότι για την διερεύνηση του τρίτου ερωτήματος απαιτείται η διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών. Ωστόσο υπάρχουν ενδείξεις ότι κατά την ηλικία των 4,5 ετών, οι μαθητές με σύνδρομο Down αναπτύσσουν τη δεξιότητα της καταμέτρησης μη συνεχών ποσοτήτων καθώς και την ικανότητα της ταξινόμησης.

Πίνακας 4

Περιγραφικά μέτρα των υποκλιμάκων ως προς το φύλο των παιδιών με σύνδρομο Down

	Πλήθος	Νοητική Ηλικία		Κλίμακα Piaget		Κλίμακα Gelman	
	n	M	SD	M	SD	M	SD
Κορίτσια	17	4,78	1,021	7,00	5,220	3,71	3,949
Αγόρια	23	4,93	0,956	7,09	4,747	3,17	4,041
< 4,5 ετών	18	-	-	5,67	4,589	2,83	3,863
> 4,5 ετών	22	-	-	8,18	4,934	3,86	4,062
Σύνολο	40	4,86	0,974	7,05	4,888	3,40	3,960

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι σαφές από την βιβλιογραφία ότι η περίοδος εκμάθησης μαθηματικών δεξιοτήτων ξεκινά πολύ πριν την σχολική ζωή του μαθητή. Οι γονείς διαδραματίζουν

¹⁴ Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. & Μενεξές Γ. (2008). Ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης (προσαρμογή – στάθμιση), Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

πολύ σημαντικό ρόλο στην γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και είναι εκείνοι οι οποίοι μπορούν σε μεγάλο βαθμό να την καθορίσουν. Η παροχή σημαντικών ερεθισμάτων, αλλά και η προσπάθεια να παρότρυνσης των παιδιών σε συμμετοχή δραστηριοτήτων στα πλαίσια κάποιου παιχνιδιού θα μπορούσε να βοηθήσει σε σημαντικό βαθμό το παιδί να αποκτήσει μια βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση των αριθμών. Οι δραστηριότητες που συνιστούν τομείς ιδιαίτερης δυσκολίας, είναι εκείνες στις οποίες εκπαιδευτικοί και γονείς θα ήταν καλό να επικεντρωθούν. Άλλωστε είναι ουσιαστικό να “σπρώξουμε” τους μαθητές από πολύ μικρή ηλικία στην κατανόηση της αποτελεσματικής καταμέτρησης μιας και θα τους παρέχει ουσιαστικά εφόδια για την μετέπειτα ανάπτυξη των μαθηματικών τους δεξιότητων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. & Μενεξές Γ. (2008). Ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης (προσαρμογή – στάθμιση), Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Buckley S. “Learners with Down syndrome. A handbook for teaching professionals.” Victoria, 2009.

Caycho, L., Gunn, P., & Siegal, M. (1991). Counting by children with Down syndrome. American journal on mental retardation.

Gelman, R., & Cohen, M. (1988). Qualitative differences in the way Down syndrome and normal children solve a novel counting task.

Nye, J. (2003). Numerical development in Children with Down syndrome: The role of parent-child interaction (Doctoral dissertation, University of Portsmouth).

Verweij, E. J., Oepkes, D., & Boer, M. A. (2013). Changing attitudes towards termination of pregnancy for trisomy 21 with non-invasive prenatal trisomy testing: a population-based study in Dutch pregnant women. Prenatal diagnosis.

Σχέση των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος και
της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με/χωρίς Υπερκινητικότητα-
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Διαμαντόπουλος Αναστάσιος
Φιλόλογος, M.Sc. Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας
tasosdiam@gmail.com

Ζάχου Βασιλική
Φιλόλογος Γαλλικής Γλώσσας, M.Sc. Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας
ValinaZachou@hotmail.com

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία αυξήθηκε ο αριθμός των ερευνών που ασχολούνται με την επικάλυψη των συνδρόμων ή διαταραχών της ανάπτυξης, κυρίως σε παιδιά. Ειδικότερα, πολλές μελέτες ασχολήθηκαν με τη φαινοτυπική επικάλυψη και τη γενετική σχέση μεταξύ της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης των ΔΑΦ και της ΔΕΠ-Υ μέσα από μια ανασκόπηση των σχετικών ερευνών. Οι έρευνες που μελετήθηκαν δείχνουν ότι η ΔΕΠ-Υ συχνά συνυπάρχει με τις ΔΑΦ, ότι συμπτώματα του αυτιστικού φάσματος παρατηρούνται συχνά σε παιδιά με διάγνωση ΔΕΠ-Υ, καθώς και ότι ενδέχεται οι δύο διαταραχές να συνδέονται μεταξύ τους γενετικά. Φαίνεται επομένως ότι υπάρχει υψηλή φαινοτυπική επικάλυψη ανάμεσα στις ΔΑΦ και τη ΔΕΠ-Υ. Με βάση τα ευρήματα αυτά αναδεικνύεται η ανάγκη για αναθεώρηση και αναδιαμόρφωση των πρακτικών διάγνωσης, αξιολόγησης και παρέμβασης σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ.

Λέξεις-Κλειδιά

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με/χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)
Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Σχέση

Διάγνωση

Αξιολόγηση

Παρέμβαση

Abstract

Overlap between developmental disorders or syndromes in children has been the focus of an increased number of studies in the last decade. Many of these studies examine the phenotypic and genetic overlap between Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and Autism Spectrum Disorders (ASD). The present paper aims to provide a review of recent research on the relationship between the two conditions. Recent studies indicate a high incidence of comorbidity between ADHD and ASD, as well as high levels of autistic traits in children with a primary diagnosis of ADHD. Findings also suggest the existence of a genetic connection between the two disorders. Implications for diagnosis, assessment and intervention are discussed.

Keywords

Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)

Autism Spectrum Disorders (ASD)

Diagnosis

Relationship

Assessment

Intervention

Εισαγωγή

Οι Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με/χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αποτελούν και οι δύο αναπτυξιακές διαταραχές που έχουν την έναρξή τους νωρίς στην παιδική ηλικία και που αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (American Psychiatric Association, 1994, Ronald et al., 2010).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με/χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) περιγράφει τη συμπεριφορά ατόμων που εμφανίζουν μη κατάλληλα για το αναπτυξιακό τους στάδιο επίπεδα ελλειμματικής προσοχής, παρορμητικότητας και/ή υπερκινητικότητας (American Psychiatric Association [APA], 1994, Kaplan et al., 1994, Barkley, 1998, Fisher, 1998). Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (1994), η κατάσταση αυτή επηρεάζει το 3-5% των παιδιών σχολικής ηλικίας, αλλά μελέτες που στηρίζονται στη χρήση συνέντευξης ή κλιμάκων βαθμολόγησης που συμπληρώνονται από γονείς και εκπαιδευτικούς καταλήγουν σε αντίστοιχο ποσοστό 14-19% (Καλαντζή-Αζίζι και συν., 2005). Η αναλογία μεταξύ φύλων κυμαίνεται μεταξύ 2,5:1 και 10:1, με υπεροχή των αγοριών (Καλαντζή-Αζίζι και συν., 2005). Διακρίνονται τρεις υπότυποι της ΔΕΠ-Υ: Τα άτομα που παρουσιάζουν περισσότερα συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής λαμβάνουν τη διάγνωση ΔΕΠ-Υ-Τύπου κυρίως Απροσεξίας. Όταν προεξάρχουν τα συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, δίδεται η διάγνωση ΔΕΠ-Υ-Τύπου κυρίως Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας. Στις περιπτώσεις όπου συνυπάρχει ίσος αριθμός σημείων απροσεξίας και υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας δίδεται η διάγνωση ΔΕΠ-Υ-Συνδυασμένου Τύπου (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 2004).

Οι Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) περιγράφουν άτομα που παρουσιάζουν ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική διαδραστικότητα και τη λεκτική και εξωλεκτική επικοινωνία, περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, ακαμψία σκέψης και συμπεριφοράς και φτωχή φαντασία (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 2004, Jordan & Powell, 2001). Η συχνότητα εμφάνισης των διαταραχών αυτών στα παιδιά κυμαίνεται μεταξύ 3,1 και 21,2 περιστατικών ανά 1.000 παιδιά (Yeargin-Allsopp et al., 2003, Shattuck, 2006 κ.ά.). Τα αγόρια με ΔΑΦ φαίνεται ότι είναι περισσότερα από τα κορίτσια, με αναλογία που εκτιμάται μεταξύ 2:1 και 15:1 (Lotter, 1966, Wing & Gould, 1979, Frith, 1999), καθώς εμφανίζει διακυμάνσεις ανάλογα με τον δείκτη νοημοσύνης. Συγκεκριμένα κυμαίνεται από 2:1 σε περιπτώσεις χαμηλού νοητικού δυναμικού έως άνω του 4:1 σε άτομα μέσης νοημοσύνης (Bryson, 1997, Ehlers & Gillberg, 1993, Wing & Gould, 1979). Στις ΔΑΦ περιλαμβάνονται η Αυτιστική Διαταραχή, η Διαταραχή Rett, η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, η Διαταραχή Asperger και η ΔΑΦ Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (ΔΑΦ/ΜΠΑ), στην οποία συμπεριλαμβάνεται και ο άτυπος αυτισμός (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 2004).

Τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ και των ΔΑΦ φαίνεται να διακρίνουν σαφώς τη μία διαταραχή από την άλλη και το σύστημα νοσολογικής ταξινόμησης *DSM* προέβλεπε μέχρι το 2013 κριτήρια αποκλεισμού ανάμεσα στις δύο αυτές καταστάσεις (Ronald et al., 2010, Reiersen et al., 2007, Taurines et al. 2012, Yoshida & Uchiyama, 2004, Reiersen & Todd, 2008), σύμφωνα με τα οποία δεν επιτρεπόταν να τεθεί διάγνωση ΔΕΠ-Υ σε άτομα που παρουσίαζαν τέτοιου είδους συμπτώματα ενώ ταυτόχρονα πληρούσαν τα διαγνωστικά κριτήρια για ΔΑΦ. Ωστόσο οι έρευνες αναφέρουν υψηλά ποσοστά φαινοτυπικής επικάλυψης ή/και συννοσηρότητας ανάμεσα στις δύο διαταραχές (Ronald et al., 2010, Ronald et al., 2008, Reiersen & Todd, 2008, Yoshida & Uchiyama, 2004, Taurines et al., 2012, Frazier et al., 2001, Sinzig et al., 2009, Goldstein & Schwebach, 2004, Luteijn et al., 2000). Για τον λόγο αυτό, στο *DSM-5*, τη νέα δηλαδή έκδοση του εγχειριδίου νοσολογικής ταξινόμησης Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, δεν περιλαμβάνονται τα κριτήρια αποκλεισμού που ίσχυαν μέχρι πρόσφατα (APA, 2013). Έτσι, η διάγνωση ΔΕΠ-Υ θα τίθεται πλέον και σε περιπτώσεις όπου το άτομο πληροί ταυτόχρονα και τα διαγνωστικά κριτήρια των ΔΑΦ.

Συμπτώματα ΔΕΠ-Υ σε παιδιά με ΔΑΦ

Είναι γνωστό από την κλινική και εκπαιδευτική εμπειρία ότι τα άτομα που παρουσιάζουν ΔΑΦ πολύ συχνά εμφανίζουν και συμπτώματα ΔΕΠ-Υ (Hattori et al., 2006, Ogino et al., 2005, Lee & Ousley, 2006, Ronald et al., 2008, Yoshida & Uchiyama, 2004, Reiersen et al., 2008, Gillberg & Gillberg, 1989, Fein et al., 2005), που πολλές φορές έχουν μάλιστα αντίκτυπο και στην καθημερινή τους ζωή (Ogino et al., 2005, Goldstein & Schwebach, 2004).

Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες, το 53-83% των παιδιών με ΔΑΦ εμφανίζουν ταυτόχρονα και κλινικά σημαντική συμπτωματολογία ΔΕΠ-Υ (Sturm et al., 2004, Sinzig et al., 2009, Frazier, 2001). Από τις βαθμολογίες που δίνουν γονείς και δάσκαλοι σε κλίμακες αξιολόγησης προκύπτει ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες σε καταστάσεις της καθημερινότητας, σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν διάγνωση μόνο ΔΑΦ (Goldstein & Schwebach, 2004).

Σε έρευνα των Yoshida & Uchiyama (2004), στο δείγμα της οποίας δεν περιλαμβάνονταν παιδιά με χαμηλό νοητικό δυναμικό, βρέθηκε ότι η συχνότητα συνύπαρξης Διαταραχής Asperger ή ΔΑΦ Μη Προσδιοριζόμενης Αλλιώς και ΔΕΠ-Υ είναι σημαντικά μεγαλύτερη από εκείνη του συνδυασμού ΔΕΠ-Υ και Αυτιστικής Διαταραχής. Ανάλογα ήταν τα ευρήματα και των Klin et al. (2005), στο δείγμα της έρευνας των οποίων επίσης περιλαμβάνονταν μόνο άτομα με φυσιολογικό νοητικό δυναμικό. Αντίθετα, σε μελέτη των Lee & Ousley (2006) με δείγμα παιδιών και εφήβων στο οποίο περιλαμβάνονταν και άτομα με χαμηλό νοητικό δυναμικό βρέθηκε ίση κατανομή της ΔΕΠ-Υ στις διαφορετικές κατηγορίες ΔΑΦ.

Ακόμη, οι Lee & Ousley (2006) διαπίστωσαν στη μελέτη τους ότι οι βαθμολογίες για την Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα ήταν σημαντικά υψηλότερες σε παιδιά και εφήβους με Αυτισμό, σε σχέση με τα υποκείμενα που παρουσίαζαν άλλη ΔΑΦ. Ο υπότυπος ΔΕΠ-Υ που συνυπάρχει συχνότερα με τις ΔΑΦ είναι εκείνος του Συνδυασμού (Reiersen et al., 2007). Τα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ παρατηρούνται πάντως συχνότερα στα παιδιά μικρότερης ηλικίας (Yoshida & Uchiyama, 2004, Frazier, 2001). Επιπλέον φαίνεται ότι οι ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με την υπερκινητικότητα (Sinzig et al., 2009, Carpenter Rich et al.,

2009), ενώ η απροσεξία συνδέεται με τη στερεοτυπική συμπεριφορά (Sinzig et al., 2009).

Τέλος, αν και τα ποσοστά συνύπαρξης ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ σε ενηλίκους έχουν ελάχιστα μελετηθεί, έρευνα των Anckarsater et al. (2006) έδειξε ότι το 42% 113 ενηλίκων με ΔΑΦ εμφάνιζαν συμπτωματολογία που αντιστοιχούσε σε επιμένουσα ΔΕΠ-Υ ή ΔΕΠ-Υ που είχε πια υποχωρήσει.

Συμπτώματα ΔΑΦ σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Όπως προκύπτει από τις έως τώρα έρευνες, αλλά και από την κλινική εμπειρία, τα παιδιά με προβλήματα προσοχής συχνά εμφανίζουν και ήπια συμπτώματα του αυτιστικού φάσματος (Gillberg, 1992). Συγκεκριμένα, αυτιστικά στοιχεία υπάρχουν στις μισές τουλάχιστον περιπτώσεις παιδιών με σοβαρά συμπτώματα απροσεξίας και υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας (Gillberg, 1995, Gillberg & Gillberg, 1989).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν μάλιστα ελλείμματα που αφορούν και στους τρεις βασικούς τομείς της συμπτωματολογίας του αυτισμού. Οι τρεις αυτοί τομείς, γνωστοί και ως «τριάδα των ανεπαρειών», είναι η κοινωνικοποίηση, η επικοινωνία και η δημιουργική φαντασία (Santosh & Mijovic, 2004, Reiersen et al., 2007, Clark et al., 1999, Santosh & Mijovic, 2004, Carpenter Rich et al., 2009). Μάλιστα, το 22% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν κλινικά σημαντική συμπτωματολογία και στους τρεις αυτούς τομείς (Reiersen et al., 2007, Clark et al., 1999, Ronald et al., 2008, Greene et al., 1996).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν σε μεγάλο ποσοστό δυσκολίες στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Clark et al., 1999, Greene et al., 1996, Gillberg, 1995, Carpenter Rich et al., 2009). Ενδεικτικά, το 65-80% των γονιών παιδιών με ΔΕΠ-Υ αναφέρουν ότι τα παιδιά τους παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στον τομέα αυτό –ειδικότερα όσον αφορά στην ενσυναίσθηση και στη δημιουργία σχέσεων με τους συνομηλίκους–, καθώς και στον τομέα της επικοινωνίας –ειδικά ως προς τη δημιουργική φαντασία, την εξωλεκτική επικοινωνία και τη διατήρηση μιας συζήτησης (Clark et al., 1999). Οι Greene et al. (1996) βρήκαν εξάλλου ότι το 22% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν ελλειμματικές δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν ότι τα περισσότερα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν κάποιας μορφής ανεπάρκεια στις κοινωνικές δεξιότητες, μια υποομάδα όμως εξ αυτών εμφανίζει αυτές τις δυσκολίες σε σοβαρό βαθμό. Πραγματολογικές δυσκολίες εντοπίστηκαν επίσης στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ από τους Geurts et al. (2004).

Τα προβλήματα που μόλις αναφέρθηκαν μπορούν να εξηγηθούν από την ίδια τη συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ. Πολλά παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν ωστόσο και στοιχεία που δεν εξηγούνται από την ίδια τη ΔΕΠ-Υ. Σε αυτά περιλαμβάνονται οι στερεοτυπικές κινήσεις των χεριών και του σώματος και οι δυσκολίες στην εξωλεκτική επικοινωνία, όπως είναι η φτωχή βλεμματική επαφή, η τοποθέτηση του χεριού του ενηλίκου πάνω στο αντικείμενο που το παιδί επιθυμεί, η απουσία χαιρετισμού και η δυσκολία τήρησης των «κανόνων προσωπικού χώρου» (Clark et al., 1999, Santosh & Mijovic, 2004, Reiersen et al., 2007).

Οι ιδιορρυθμίες στον λόγο, όπως είναι η ηχολαλία, η συχνή χρήση άσχετων παρατηρήσεων, η αντίστροφη χρήση των αντωνυμιών και η χρήση λέξεων ή φράσεων που το ίδιο το άτομο έχει εφεύρει, εμφανίζονται εξίσου συχνά. Ανάλογα είναι και τα συμπεράσματα του Gillberg (1995), σύμφωνα με τα οποία τα αυτιστικά συμπτώματα που απαντούν συχνότερα στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι οι κινητικές στερεοτυπίες, οι ιδιορρυθμίες στον λόγο και τα προβλήματα στην εξωλεκτική επικοινωνία.

Πολλές φορές ωστόσο παρατηρείται και επίμονη ενασχόληση των παιδιών με συγκεκριμένα θέματα, αντικείμενα ή μέρη αντικειμένων (Clark et al., 1999, Greene et al., 1996, Gillberg, 1995). Το τελευταίο αυτό χαρακτηριστικό εμφάνισαν μάλιστα το ένα τρίτο έως τα μισά από τα παιδιά του δείγματος της έρευνας των Clark et al. (1999).

Ακόμα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όπως και τα παιδιά με ΔΑΦ, αντιμετωπίζουν προβλήματα αισθητηριακής επεξεργασίας συχνότερα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Greenspan & Wieder, 1993, Cermak, 1991, Parush et al., 1997, Miller et al., 2001, Dunn, 1999, Mangeot et al., 2001). Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν διαταραχές στην αισθητηριακή επεξεργασία (Cermak, 1991, Parush et al., 1997, Miller et al., 2001), παρουσιάζοντας μεγαλύτερη ευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα, καθώς και σε αλλαγές του περιβάλλοντός τους κατά τη βρεφική ηλικία (Kaplan et al., 1994). Φαίνεται ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη ρύθμιση των αντιδράσεών τους στα αισθητηριακά ερεθίσματα, αντιδρώντας υπερβολικά στα ερεθίσματα σημαντικά πιο συχνά από ό,τι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Dunn, 1999). Οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στην αισθητηριακή επεξεργασία φαίνεται μάλιστα ότι σχετίζονται με υψηλότερα ποσοστά ψυχοπαθολογίας (Mangeot et al., 2001).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα άτομα με συνδυασμό ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν συχνότερα ΔΕΠ-Υ-Συνδυασμένου Τύπου (Sinzig et al., 2009, Carpenter Rich et al., 2009, Lee & Ousley, 2006), που είναι και ο συνηθέστερος υπότυπος και μεταξύ των ατόμων με ΔΕΠ-Υ (Faraone et al., 1998). Δεύτερο σε συχνότητα εμφανίζουν τον υπότυπο της Απροσεξίας και τελευταίο εκείνον της Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας (Lee & Ousley, 2006). Πάντως προκύπτει υψηλή συσχέτιση μεταξύ υπερκινητικότητας και ελλειμματικών κοινωνικών δεξιοτήτων (Sinzig et al., 2009, Carpenter Rich et al., 2009), καθώς και σύνδεση της απροσεξίας με τις στερεοτυπικές συμπεριφορές (Sinzig et al., 2009). Επίσης φαίνεται ότι τα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ είναι περισσότερο πιθανό να εμφανίζουν κλινικά σημαντικό έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες, από ό,τι τα αγόρια (Reiersen et al., 2007). Ακόμα, δείκτη επικινδυνότητας για συννοσηρότητα ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ αποτελεί η συνύπαρξη ΔΕΠ-Υ και προβλημάτων κινητικού συντονισμού (Reiersen & Todd, 2008), καθώς και η ταυτόχρονη παρουσία υπερκινητικότητας και ελλειμματικών κοινωνικών δεξιοτήτων (Carpenter Rich et al., 2009).

Σύμφωνα με τους Hattori et al., (2006), τα παιδιά με ΔΑΦ δε διαφοροποιούνται σημαντικά από εκείνα με ΔΕΠ-Υ στους τομείς της επικοινωνίας και των επαναληπτικών, στερεότυπων συμπεριφορών. Ωστόσο τα πρώτα εμφανίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Από την άλλη πλευρά, η μελέτη των Luteijn et al. (2000) έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ –ακόμα και εκείνα με ΔΑΦ Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς– παρουσιάζουν σημαντικά περισσότερα και σοβαρότερα προβλήματα στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, καθώς και συχνότερες συμπεριφορές απόσυρσης, σε σύγκριση με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ.

Ελάχιστα έχει μελετηθεί το ποσοστό συνύπαρξης ΔΕΠ-Υ σε ενήλικους με ΔΑΦ. Πάντως, έρευνα των Anckarsater et al. (2006) έδειξε ότι το 32% από 147 ενήλικες με επιμένουσα ΔΕΠ-Υ ή ΔΕΠ-Υ που είχε πλέον υποχωρήσει είχαν παράλληλα και διάγνωση ΔΑΦ.

Γενετική σχέση μεταξύ των ΔΑΦ και της ΔΕΠ-Υ

Οι διάφορες παιδικές ψυχιατρικές διαταραχές θεωρούνται παραδοσιακά καταστάσεις ξεχωριστές η μία από την άλλη. Στην πραγματικότητα όμως εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά επικάλυψης, ενώ οι «καθαρές» περιπτώσεις διαταραχών σπανίζουν τόσο στις κλινικές μελέτες, όσο και στις έρευνες με δείγματα από τον γενικό πληθυσμό (Lichtenstein et al., 2010, Ronald & Hoekstra, 2011). Σχεδόν όλα τα άτομα που παρουσιάζουν ΔΑΦ εμφανίζουν παράλληλα και κάποια συννοσηρή κατάσταση (Gillberg & Billstedt, 2000, Volkmar et al., 1999). Αντίστοιχα, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν και αυτιστικά στοιχεία (Kadesjo & Gillberg, 2001, Reiersen et al., 2008). Από τις μέχρι τώρα έρευνες προκύπτει η ύπαρξη σημαντικής γενετικής επικάλυψης ανάμεσα στα αυτιστικά χαρακτηριστικά και τη συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ τόσο στον γενικό πληθυσμό (Constantino et al., 2003, Reiersen et al., 2008, Ronald et al., 2008, 2010), όσο και σε παιδιά που πληρούν τα διαγνωστικά κριτήρια για τη μία ή την άλλη διαταραχή, σύμφωνα με τις βαθμολογίες των γονιών (Ronald et al., 2008, Lichtenstein et al., 2010). Με εξαίρεση τη μελέτη των Ronald et al. (2010), που κατέληξε σε χαμηλότερο δείκτη συσχέτισης, σε όλες αυτές τις έρευνες προέκυψε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των συμπτωμάτων του αυτιστικού φάσματος και της συμπτωματολογίας της ΔΕΠ-Υ.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει εξάλλου η έρευνα των de Bruin et al. (2006), που έδειξε ότι τα υψηλά επίπεδα τεστοστερόνης στα οποία εκτίθεται το έμβρυο συμμετέχουν ενδεχομένως στην αιτιολογία του αυτισμού, της ΔΕΠ-Υ, της Εναντιωτικής Προκλητικής Διαταραχής και της ΔΑΦ/ΜΠΑ.

Φαίνεται ότι υπάρχουν κοινοί γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις δύο διαταραχές (Ronald et al., 2008, Reiersen et al., 2008, Smalley et al., 2005, Reiersen et al., 2008, Ronald et al., 2010, Lichtenstein et al., 2010). Η αλληλοεπικάλυψη των δύο καταστάσεων εξηγείται ίσως εν μέρει από την ύπαρξη κοινών βιολογικών οδών που επηρεάζουν από νωρίς την ανάπτυξη (Ronald et al., 2010), ενώ υπάρχουν και κοινά γονίδια που επηρεάζουν τις δύο διαταραχές (Smalley et al., 2005, de Bruin et al., 2006). Σε έρευνά τους οι Lichtenstein et al. (2010) βρήκαν ότι, ανάμεσα από τη ΔΕΠ-Υ, την Αναπτυξιακή Διαταραχή του Συντονισμού των Κινήσεων, τη Διαταραχή Μυοσπασμάτων και τις Διαταραχές Μάθησης, οι ΔΑΦ μοιράζονται το υψηλότερο ποσοστό κοινών γενετικών επιδράσεων με τη ΔΕΠ-Υ. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα προηγούμενων μελετών διδύμων (Edelson et al., 2009, Constantino et al., 2003, Hoekstra et al., 2007). Τα ευρήματα αυτά ωστόσο καταδεικνύουν περισσότερο την ύπαρξη μιας γενικότερης γενετικής ευπάθειας προς τις παιδικές ψυχικές διαταραχές, παρά συγκεκριμένων γονιδίων που ευθύνονται για αντίστοιχες συγκεκριμένες διαταραχές (Lichtenstein et al., 2010).

Συμπεράσματα-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ερευνητικά δεδομένα, αλλά και η καθημερινή κλινική και εκπαιδευτική εμπειρία δείχνουν ότι συχνά παραβλέπεται, σε διαγνωστικό επίπεδο, η συνύπαρξη συμπτωμάτων αυτιστικού φάσματος σε παιδιά με διάγνωση ΔΕΠ-Υ. Οι ειδικοί που εμπλέκονται στη διαδικασία της διάγνωσης υιοθετούν κάποιες φορές ένα «ιεραρχικό» διαγνωστικό μοντέλο, και άλλες φορές παραλείπουν να θέσουν διάγνωση ΔΑΔ, παρά την παρουσία επίμονων συμπεριφορικών προβλημάτων σε παιδιά με συμπτώματα ΔΕΠ-Υ (Clark et al., 1999). Ίσως η περίπλοκη συμπτωματολογία και τα προβλήματα που χαρακτηρίζουν τις ΔΑΦ να επισκιάζουν τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, «μονοπωλώντας» την κλινική προσοχή. Επιπλέον, τα κριτήρια αποκλεισμού που ίσχυαν μέχρι το 2013 ενδεχομένως συνετέλεσαν στο να δίδεται λιγότερη έμφαση στα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ (Lee & Ousley, 2006).

Ωστόσο φαίνεται ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της ΔΕΠ-Υ και της συμπτωματολογίας του αυτιστικού φάσματος (Reiersen et al., 2008, Ronald et al., 2010, Ronald et al., 2008, Reiersen et al., 2007). Η φαινοτυπική επικάλυψη ανάμεσα στις δύο διαταραχές είναι μάλιστα τόσο υψηλή (Lee & Ousley, 2006, Yoshida & Uchiyama, 2004, Sinzig et al., 2009, Reiersen et al., 2007), ώστε ορισμένοι ερευνητές προτείνουν την ένταξη της ΔΕΠ-Υ και του αυτισμού ή του συνδρόμου Asperger στο ίδιο φάσμα διαταραχών (Ehlers et al., 1997, Gillberg & Gillberg, 1989).

Τα υψηλά ποσοστά κλινικής συννοσηρότητας μεταξύ ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ (Ronald et al., 2008, Reiersen & Todd, 2008, Taurines et al., 2012, Goldstein & Schwebach, 2004, Yoshida & Uchiyama, 2004, Reiersen et al., 2007) ανέδειξαν την ανάγκη για αναθεώρηση των κριτηρίων αποκλεισμού του DSM, που ίσχυαν μέχρι πρόσφατα (Ronald et al., 2010, Goldstein & Schwebach, 2004, Frazier et al., 2001). Ακόμα, καθώς είναι δύσκολη η διάκριση της μιας κατάστασης από την άλλη με τα διαγνωστικά κριτήρια του *DSM-IV* (APA, 1994), τα άτομα με συμπτωματολογία ΔΕΠ-Υ ή/και ΔΑΔ πρέπει να εξετάζονται με βάση τα κριτήρια και των δύο διαταραχών (Hattori et al., 2006). Τα παιδιά που έχουν λάβει διάγνωση ΔΕΠ-Υ πρέπει να αξιολογούνται με διαδικασίες ανίχνευσης (screening) και για τυχόν παρουσία συμπτωμάτων του αυτιστικού φάσματος –συμπεριλαμβανομένων και των προβλημάτων αισθητηριακή επεξεργασίας–, και να λαμβάνουν διπλή διάγνωση και την κατάλληλη θεραπεία, όταν είναι απαραίτητο (Clark et al., 1999, Mangeot et al., 2001, Yoshida & Uchiyama, 2004). Αντίστοιχη διαδικασία πρέπει να ακολουθείται και για τα παιδιά με διάγνωση ΔΑΦ.

Τα παιδιά που παρουσιάζουν ταυτόχρονα ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή (Goldstein & Schwebach, 2004), αλλά και σε επίπεδο ανταπόκρισης στην παρέμβαση, καθώς, μεταξύ άλλων, ενδέχεται να μην έχουν την αναμενόμενη ανταπόκριση στη συνηθισμένη φαρμακοθεραπεία για τη ΔΕΠ-Υ, ή να υποφέρουν από περισσότερες παρενέργειες. Τα παιδιά αυτά μπορεί να ωφεληθούν από τεχνικές παρέμβασης που θα στοχεύουν και στις δύο διαταραχές (Reiersen et al., 2007). Μπορούν, για παράδειγμα, να ωφεληθούν και από φάρμακα άλλων κατηγοριών, όπως είναι οι ανταγωνιστές άλφα, οι εκλεκτικοί αναστολείς επαναπρόσληψης σεροτονίνης και τα νευροληπτικά, καθώς και από εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες, ατομική και οικογενειακή ψυχοθεραπεία, συμπεριφοριστική θεραπεία και άλλες παρεμβάσεις (Reiersen & Todd, 2008). Πολλές φορές, επομένως, η διπλή διάγνωση είναι απαραίτητη, προκειμένου να μπορεί να παρασχεθεί η κατάλληλη θεραπεία και να σχεδιαστεί η πλέον αποτελεσματική παρέμβαση (Frazier et al., 2001, Yoshida & Uchiyama, 2004, Goldstein & Schwebach, 2004, Ronald et al., 2010, Lee & Ousley, 2006).

Η σχέση μεταξύ των ΔΑΦ, και ειδικά του συνδρόμου Asperger, με τη ΔΕΠ-Υ χρήζει περαιτέρω διερεύνησης (Clark et al., 1999, Fein et al., 2005). Θα πρέπει ακόμα να μελετηθεί η σχέση των ΔΑΦ με τις Διαταραχές Διαγωγής, αλλά και με την καθυστέρηση στην έναρξη και την εξέλιξη της ομιλίας (Clark et al., 1999). Διαχρονικές έρευνες θα μπορούσαν επίσης να εξετάσουν εάν κάποια από τα αυτιστικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΕΠ-Υ βελτιώνονται κατόπιν φαρμακοθεραπείας ή άλλων μορφών παρέμβασης (Clark et al., 1999, Reiersen et al., 2007). Αντίστοιχα θα ήταν σημαντικό να μελετηθεί περισσότερο η διαχρονική πορεία των συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ στα παιδιά με ΔΑΦ (Lee & Ousley, 2006). Με τον ίδιο τρόπο θα μπορούσε να μελετηθεί το εάν η διάγνωση ΔΑΦ «χάνεται» εάν αλλάξει, εξελισσόμενη σε άλλο κλινικό σύνδρομο, κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Fein et al., 2005). Η μελλοντική έρευνα θα χρειαστεί επίσης να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένα ελλείμματα στην κοινωνική συμπεριφορά –όπως

εκείνα που αφορούν την κοινωνική αμοιβαιότητα— και συγκεκριμένες συμπεριφορές που δεν αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες —όπως είναι η αντίσταση στις αλλαγές και οι επαναληπτικές συμπεριφορές— επικαλύπτονται με συγκεκριμένα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ. Κατόπιν θα πρέπει να μελετηθεί το πώς γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν την ταυτόχρονη μεταβολή των συμπεριφορών αυτών (Ronald et al., 2010).

Μοριακές γενετικές μελέτες θα ήταν χρήσιμο να διερευνήσουν τους κοινούς γενετικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις δύο διαταραχές (Ronald et al., 2008, Ronald & Hoekstra, 2011), καθώς και το εάν και πώς διαφορετικές γενετικές αιτιολογικές οδοί σχετίζονται με διαφορετικά τύπους αυτιστικών συμπτωμάτων (Ronald & Hoekstra, 2011). Ακόμη θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να μελετηθεί η νευροχημική σχέση των δύο καταστάσεων (Sinzig et al., 2009). Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει επίσης να στραφεί προς την αναζήτηση προγεννητικών περιβαλλοντικών παραγόντων που διαταράσσουν την ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος. Θα πρέπει να εντοπίσει παράγοντες και γονίδια που προκαλούν ευπάθεια, αλλά και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αυτά αλληλεπιδρούν επηρεάζοντας τον εγκέφαλο που αναπτύσσεται και προκαλώντας μια διαταραχή της συμπεριφοράς (Smalley, 1997). Παράλληλα θα ήταν σκόπιμο να γίνει μια επανεξέταση της επάρκειας των διαγνωστικών κριτηρίων του *DSM-5* και της *Ταξινόμησης ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς [ICD-10]* (ως προς την ικανότητά τους να διακρίνουν τις ΔΑΦ από τη ΔΕΠ-Υ).

Λαμβάνοντας υπόψη την κλινική και εκπαιδευτική εμπειρία, καθώς και τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν, είναι απαραίτητο να γίνεται ανίχνευση (screening) για στοιχεία του αυτιστικού φάσματος σε όλα τα παιδιά που πληρούν τα διαγνωστικά κριτήρια ΔΕΠ-Υ, και το αντίστροφο, προκειμένου να επιτυγχάνεται ο όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερος σχεδιασμός εξατομικευμένης παρέμβασης.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR*. (Κ. Γκοτζαμάνης, Μτφ.). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

Anckarsäter, H., Stahlberg, O., Larson, T., Hakansson, C., Jutblad, S. B., Niklasson, L., et al. (2006). The impact of ADHD and autism spectrum disorders on temperament, character, and personality development. *American Journal of Psychiatry*, 163(7), 1239–1244.

Barkley, R. A. (1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Bryson, S. E. (1997). Epidemiology of autism: Overview and issues outstanding. Στο D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (2nd ed.), pp. 41–46. New York: Wiley.

Carpenter Rich, E., Loo, S. K., Yang, M., Dang, J., & Smalley, S. L. (2009). Social functioning difficulties in ADHD: Association with PDD risk. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(3), 329–344.

Cermak, S. A. (1991). Somatodyspraxia. In: A.G. Fisher, E.A. Murray, & A.C. Bundy (Eds.), *Sensory Integration: Theory and Practice* (pp. 137–170). Philadelphia, PA: FA Davis.

Clark, T., Feehan, C., Tinline, C., & Vostanis, P. (1999). Autistic symptoms in children with attention deficit-hyperactivity disorder. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8, 50–55.

Constantino, J. N. & Todd, R. D. (2003). Autistic traits in the general population: A twin study. *Archives of General Psychiatry*, 60, 524–530.

Constantino, J. N., Hudziak, J. J., Todd, R. D. (2003). Deficits in reciprocal social behavior in male twins: Evidence for a genetically independent domain of psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 458–467.

De Bruin, E. I., Verheij, F., Wiegman, T., & Ferdinand, R. F. (2006). Differences in finger length ratio between males with autism, pervasive developmental disorder-not otherwise specified, ADHD, and anxiety disorders. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 962–965.

Dunn, W. (1999). *The Sensory Profile: Examiner's Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Edelson, L. R., & Saudino, K. J. (2009). Genetic and environmental influences on autistic-like behaviors in 2-year-old twins. *Behavior Genetics*, 39, 255–264.

Ehlers, S., & Gillberg, C. (1993). The epidemiology of Asperger syndrome. A total population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1327–1350.

Faraone, S. V., Biederman, J., Weber, W., Russell, R. L. (1998). Psychiatric, neuropsychological, and psychosocial features of DSM-IV subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder; Results from a clinically referred sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 185–193.

Fein, D., Dixon, P., Paul, J., & Levin, H. (2005). Brief report: pervasive developmental disorder can evolve into ADHD: case illustrations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4), 525–534.

Fisher, B. C. (1998). *Attention Deficit Disorder Misdiagnosis: Approaching ADD from a brain-behavior and neuro-psychological perspective for assessment and treatment*. Boca Raton, FL: CRC Press.

Frazier, J. A., Biederman, J., Bellordre, S. B., Garfield, S. B., Geller, D. A., Coffey, B. J., & Faraone, S. V. (2001). Should the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder be considered in children with pervasive developmental disorder? *Journal of Attention Disorders*, 4, 203–211.

Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gadow, K. D., DeVinent, C. J., & Pomeroy, J. (2006). ADHD symptom subtypes in children with pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(2), 271–283.

Geurts, H. M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Hartman, C. A., Mulder, E. J., van Berckelaer-Onnes, I. A., & Sergeant, J. A. (2004). Can the Children's Communication Checklist differentiate between children with autism, children with ADHD, and normal controls? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1437–1453.

Gillberg, C. (1992). Autism and autistic-like conditions: subclasses among disorders of empathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 813–842.

Gillberg, C. (1995). *Clinical Child Neuropsychiatry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gillberg, C., & Billstedt, E. (2000). Autism and Asperger syndrome: Coexistence with other clinical disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 102, 321–330.

Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (1989). Children with preschool minor neurodevelopmental disorders: IV. Behaviour and school achievement at age 13. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, 3–13.

Goldstein, S., & Schwebach, A. J. (2004). The comorbidity of pervasive developmental disorder and attention deficit hyperactivity disorder: results of a retrospective chart review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 329–339.

Greene, R. W., Biederman, J., Faraone, S. V., Ouellette, C. A., Penn, C., Griffin, S. M. (1996). Toward a new psychometric definition of social disability in children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 571–578.

Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1993). Regulatory disorders. In C.H. Zeanah (Ed.), *Handbook of Infant Mental Health* (pp. 280-290). New York: Guilford Press.

Hattori, J., Ogino, T., Abiru, K., Nakano, K., Oka, M., & Ohtsuka, Y. (2006). Are pervasive developmental disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder distinct disorders? *Brain and Development*, 28(6), 371–374.

Jensen, V. K., Larrieu, J. A., & Mack, K. K. (1997). Differential diagnosis between attention-deficit/hyperactivity disorder and pervasive developmental disorder-not otherwise specified. *Clinical Pediatrics*, 36(10), 555–561.

Jordan, R., & Powell, S. (2001). *Κατανόηση και Διδασκαλία των Παιδιών με Αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Kadesjo, B., Gillberg, C. (2001). The comorbidity of ADHD in the general population of Swedish school-age children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 487–492.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ., & Ευσταθίου, Γ. (2005). *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV-Κλίμακα για γονείς-Κλίμακα για εκπαιδευτικούς: Στάθμιση της Κλίμακας ADHD Rating Scale-IV των G.J. DuPaul, T.J. Power, A.D. Anastopoulos & R. Reid*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kaplan, H. I., Sadock, B. J., & Grebb, J. A. (1994). *Kaplan & Sadock's Synopsis of Psychiatry* (7th ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Klin, A., Pauls, D., Schultz, R., Volkmar, F. (2005). Three diagnostic approaches to Asperger Syndrome: Implications for research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 221–234.

Kopp, S., Berg Kelly, K., & Gillberg, C. (2010). Girls with social and/or attention deficits: a descriptive study of 100 clinic attenders. *Journal of Attention Disorders*, 14(2), 167–181.

Lee, D. O., & Ousley, O. Y. (2006). Attention-deficit hyperactivity disorder symptoms in a clinic sample of children and adolescents with pervasive developmental disorders. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 16(6), 737–746.

Lichtenstein, P., Carlström, E., Råstam, M., Gillberg, C., & Anckarsäter, H. (2010). The genetics of autism spectrum disorders and related neuropsychiatric disorders in childhood. *American Journal of Psychiatry*, 167, 1357–1363.

Lotter, V., (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children. I. Prevalence. *Social Psychiatry*, 1, 124–137.

Luteijn, E. F., Serra, M., Jackson, S., Steenhuis, M. P., Althaus, M., Volkmar, F., & Minderaa, R. (2000). How unspecified are disorders of children with a pervasive developmental disorder not otherwise specified? a study of social problems in children with PDD-NOS and ADHD. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9(3), 168–179.

Mangeot, S. D., Miller, L. J., McIntosh, D. N., McGrath-Clarke, J., Simon, J., Hagerman, R. J., & Goldson, E. (2001). Sensory modulation dysfunction in children with attention-deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43, 399–406.

Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής* (αναθεωρημένη έκδοση). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Miller, L. J., McIntosh, D. N., Simon, J. (2001). An ecological model of sensory modulation: performance of children with fragile X syndrome, autism, attention-deficit/hyperactivity disorder and sensory modulation dysfunction. In S. Roley, R. Schaaf, E. Blanche (Eds.), *The Nature of Sensory Integration with Diverse Populations* (pp. 57–58). San Antonio, TX: Therapy Skill Builders.

Ogino, T., Hattori, J., Abiru, K., Nakano, K., Oka, E., Ohtsuka, Y. (2005). Symptoms related to ADHD observed in patients with pervasive developmental disorder. *Brain and Development*, 27(5), 345–348.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (1997). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς: Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση* (ΕΠΠΥΥ και Κέντρο Συνεργασίας του ΠΟΥ για την Έρευνα και την Εκπαίδευση στην Ψυχική Υγεία, Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις ΒΗΤΑ.

Parush, S., Sohmer, H., Steinberg, A., & Kaitz, M. (1997). Somatosensory functioning in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39, 464–468.

Reiersen, A. M., Constantino, J. N., Grimmer, M., Martin, N. G., & Todd, R. D. (2008). Evidence for shared genetic influences on self-reported ADHD and autistic symptoms in young adult Australian twins. *Twin Research and Human Genetics*, 11(6), 579–585.

Reiersen, A. M., Constantino, J. N., & Todd, R. D. (2008). Co-occurrence of motor problems and autistic symptoms in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47, 662–672.

Reiersen, A. M., Constantino, J. N., Volk, H. E., & Todd, R. D. (2007). Autistic traits in a population-based ADHD twin sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 464–472.

Reiersen, A. M., & Todd, R. D. (2008). Co-occurrence of ADHD and autism spectrum disorders: phenomenology and treatment. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 8(4), 657–669.

Ronald, A., & Hoekstra, R. A. (2011). Autism spectrum disorders and autistic traits: A decade of new twin studies. *American Journal of Medical Genetics, Part B*.

Ronald, A., Edelson, L. R., Asherson, P., & Saudino, K. J. (2010). Exploring the relationship between autistic-like traits and ADHD behaviors in early childhood: Findings from a community twin study of 2-year-olds. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 185–196.

Ronald, A., Simonoff, E., Kuntsi, J., Asherson, P., & Plomin, R. (2008). Evidence for overlapping genetic influences on autistic and ADHD behaviours in a community twin sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 535–542.

Santosh, P. J., & Mijovic, A. (2004). Social impairment in hyperkinetic disorder-relationship to psychopathology and environmental stressors. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, 141–150.

Shattuck, P. T. (2006). The Contribution of Diagnostic Substitution to the Growing Administrative Prevalence of Autism in US Special Education. *Pediatrics*, 117(4), 1028–1037.

Sinzig, J., Walter, D., & Doepfner, M. (2009). Attention deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents with autism spectrum disorder-symptom or syndrome? *Journal of Attention Disorders*, 13(2), 117–126.

Smalley, S. L., Loo, S. K., Yang, M. H., & Cantor, R. M. (2005). Toward localizing genes underlying cerebral asymmetry and mental health. *American Journal of Medical Genetics. Part B, Neuropsychiatric Genetics*, 135(1), 79–84.

Sturm, H., Fernell, E., & Gillberg, C. (2004). Autism spectrum disorders in children with normal intellectual levels: associated impairments and subgroups. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46, 444–447.

Taurines, R., Schwenck, C., Westerwald, E., Sachse, M., Siniatchkin, M., & Freitag, C. (2012). ADHD and autism: differential diagnosis or overlapping traits? a selective review. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 4(3), 115–139.

Volkmar, F., Cook, E. H. Jr., Pomeroy, J., Realmuto, G., Tanguay, P. (1999). Practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents, and adults with autism and other pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(suppl.), 32S–54S.

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11–29.

Wingate, M., Mulvihill, B., Kirby, R. S., Pettygrove, S., Cunniff, C., Meaney, F., Schulz, E., Miller, L., Robinson, C., Quintana, G., Kaiser, M. Y., Lee, L. C., Landra, R., Newschaffer, Constantino, J., Fitzgerald, R., Zahorodny, W., Daniels, J., Giarelli, E., Pinto-Martin, J., Levy, S. E., Nicholas, J., Charles, J., Zimmerman, J., Maenner, M. J., Durkin, M., Rice, C., Baio, J., Van Naarden Braun, K., Phillips, K., Doernberg, N., & Yeargin-Allsopp, M. (2012). Prevalence of autism spectrum disorders--Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 sites, United States, 2008. *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR) Surveillance Summaries* 2012, 61(3), 1–19.

Yeargin-Allsopp, M. Y., Rice, C., Karapurkar, T., Doernberg, N., Boyle, C., & Murphy, C. (2003). *Journal of the American Medical Association*, 289(1), 49–55.

Yoshida, Y., & Uchiyama, T. (2004). The clinical necessity for assessing Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD) symptoms in children with high-functioning

Pervasive Developmental Disorder (PDD). *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(5), 307–314.

Η Γνωστική Βάση και Αναπαράσταση των ευφυών μαθητών

Αγγελική Φουστάνα

Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Χαρισματικών μαθητών

afousta@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Το επίπεδο γνώσης κάθε ατόμου αποτελεί σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα της υψηλής γνωστικής απόδοσης σε μνημονικά προβλήματα ή σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων. Η γνωστική βάση είναι οι γνώσεις που κατέχει ένα άτομο σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Η γνωστική βάση έχει μία σημαντική επίδραση στην επίδοση στα γνωστικά έργα και ερμηνεύει σημαντικό μέρος των αναπτυξιακών και ατομικών διαφορών σε μία ευρεία κλίμακα γνωστικών έργων. Γνωστική αναπαράσταση είναι η δυνατότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις νοητικές δραστηριότητες και τα σύμβολα, για να απεικονίσει γνωστικές διαδικασίες. Η εξέταση των διαδικασιών της γνωστικής αναπαράστασης και της γνωστικής βάσης μαθητών διαφορετικού νοητικού δυναμικού επικεντρώνεται στην γνωστική συμπεριφορά των ευφυών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες μελετούν τις διαφορές των ευφυών και μη ευφυών παιδιών σε διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα ως προς την επίλυση γνωστικών έργων και τις μνημονικές διαδικασίες. Γενικό συμπέρασμα είναι ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις ομάδες ευφυών και μη ευφυών μαθητών ως προς τη γνωστική βάση και εξειδίκευση και ως προς τις μεθόδους γνωστικής αναπαράστασης. Τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλή απόδοση νοητικής ικανότητας έχουν γρήγορη και εύκολη πρόσβαση σε σχετικές πληροφορίες και είναι ικανά να αντιμετωπίζουν τα γνωστικά προβλήματα με ποιοτικά ξεχωριστούς τρόπους. Οι διαφορές των μαθητών διαφορετικής νοημοσύνης ως προς τον πλούτο της γνωστικής βάσης και τις μεθόδους γνωστικής αναπαράστασης αποδεικνύουν το ανώτατο δυναμικό των ευφυών μαθητών και αποτελούν απαραίτητο γνώμονα στην εκπαιδευτική διαχείρισή τους.

Λέξεις-Κλειδιά

ευφυείς μαθητές, νοητικός δείκτης, γνωστική βάση, γνωστική αναπαράσταση, επίλυση γνωστικών έργων, μνημονική ανάκληση

Abstract

Knowledge base constitutes a significant attributive factor of high cognitive performance in memory tasks and other activities of problem solving. Knowledge base comprises the amount of knowledge that a person masters in a specific field. It has a tremendous effect in the cognitive performance and interprets a great part of the developmental and individual differences in a wide range of cognitive tasks. Cognitive representation is the people's capacity to use the intellectual functions and symbols in order to depict cognitive procedures. The examination of cognitive representation's procedures and Knowledge of students with different intellectual potential is centralized in the cognitive behaviour of gifted students. More particularly, the researches study the differences of gifted and non-gifted students being in different ages in relation to problem solving and memory procedures. A general conclusion is that there are significant differences in the groups of gifted and non-gifted students in the cognitive base and specialization and so is the case for the

methods of cognitive representation. Children that show high performance of intelligence have quick and easy access in information and are able in facing cognitive tasks with qualitatively distinct ways. The differences of students who have different intellectual levels in cognitive base and representation indicate the superior potential of gifted students and constitute a necessary element in their education.

Keywords

high intelligent students, IQ, knowledge base, cognitive representation, problem solving, memory retrieval

Ορισμοί

Η Γνωστική Βάση και Αναπαράσταση αποτελούν έννοιες της Γνωστικής Ψυχολογίας που κατέχουν όλο και μεγαλύτερη θέση στην ερμηνεία της διαδικασίας δημιουργικής παραγωγής ιδεών. Η γνωστική βάση είναι μια βάση δεδομένων που συλλέγει, οργανώνει, αποθηκεύει και μοιράζεται πληροφορίες, που θα χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές περιστάσεις γνωστικής επεξεργασίας. Τα παιδιά διαθέτουν ένα γνωστικό σύστημα με οργάνωση και λειτουργία, που μπορεί να μελετηθεί στη σχολική μάθηση. Η γνωστική βάση είναι οι γνώσεις που κατέχει ένα άτομο σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Όσο ευρύτερο είναι το πεδίο γνώσεων σε ένα άτομο, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες για πολλαπλές και ευέλικτες συνδέσεις μεταξύ γνωστικών στοιχείων.

Στη γνωστική ψυχολογία οι αναπαραστατικές θεωρίες του νου υποστηρίζουν ότι η σκέψη πραγματοποιείται μέσω ενός εσωτερικού συστήματος αναπαράστασης. Η γνωστική ή νοητική αναπαράσταση είναι ο εσωτερικός γνωστικός μηχανισμός που απεικονίζει την εξωτερική πραγματικότητα. Είναι η νοητική εικόνα πραγμάτων, προσώπων, καταστάσεων που δεν είναι άμεσα αντιληπτά από τα αισθητήρια όργανα. Η νοητική αναπαράσταση αποτελεί μια κατασκευή εντός του νου για κάτι που συμβαίνει ή υπάρχει εκτός αυτού. Η μελέτη της γνωστικής αναπαράστασης αποτελεί μια σημαντική οπτική εξήγηση της υπεροχής των ευφυών μαθητών.

Από τη γνωστική επανάσταση στην ψυχολογία κατά τα τέλη του 1950, η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών επηρέασε σε μεγάλο βαθμό θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες της ανθρώπινης μάθησης κι ανάπτυξης (Demetriou et al., 2002; Greer & Verschaffel, 1990). Η εξέταση της θεωρίας επεξεργασίας των πληροφοριών ως προς τη γνωστική ανάπτυξη είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ένα κύριο χαρακτηριστικό αυτής της θεώρησης είναι η επικέντρωσή της στις αλλαγές στις νοητικές δομές και διαδικασίες που μας βοηθούν να κατανοήσουμε τις αλλαγές στη γνωστική επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η θεώρηση προσπαθεί να περιγράψει, σε πολύ υψηλό βαθμό ακρίβειας, τις γνωστικές δομές και διαδικασίες που υπογραμμίζουν τη γνωστική επίδοση. Τα γνωστικά φαινόμενα περιγράφονται και εξηγούνται σε αναλογία με τις λειτουργίες του ηλεκτρονικού υπολογιστή: παρατηρηθέντα ερεθίσματα (εισαγόμενα) ενεργοποιούν εσωτερικές γνωστικές δομές, οι οποίες οδηγούν σε μία συγκεκριμένη αντίδραση (εξερχόμενα). Σε γενικές γραμμές, η γνωστική προσέγγιση της επεξεργασίας των πληροφοριών μελετά τον άνθρωπο ως «μηχανή μάθησης». Στοχεύει να μελετήσει και να προτυποποιήσει τις νοητικές δραστηριότητες της επεξεργασίας των πληροφοριών. Τέτοιου είδους δραστηριότητες προϋποθέτουν την ταύτιση, τη μετατροπή, την αποθήκευση και την ανάκτηση πληροφοριών ή τη συσχέτιση πληροφοριών μεταξύ τους. Αυτές οι διεργασίες, αν και είναι διαφορετικές ανάλογα με τη φύση της εργασίας προς εκπλήρωση (κατανόηση, αξιολόγηση, επίλυση, υπολογισμός), έχουν ωστόσο έναν κοινό παρανομαστή:

μεταχειρίζονται συμβολικές πληροφορίες εναποθηκευμένες στη μνήμη, που ονομάζονται νοητικές παραστάσεις (Foulin & Mouchon, 2001).

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι τα μοντέλα γνώσης της επεξεργασίας των πληροφοριών αποτελούνται από εσωτερικές αναπαραστάσεις των πληροφοριών και νοητικές διαδικασίες που λειτουργούν πάνω σε αυτές τις αναπαραστάσεις. Ειδικότερα, οι αλλαγές στις παρατηρηθείσες αντιδράσεις σε συγκεκριμένα ερεθίσματα εξηγούνται ως προς τις αλλαγές στις εσωτερικές αναπαραστάσεις και νοητικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν, αλλάζουν και δημιουργούν αυτές τις αναπαραστάσεις. Οι ψυχολόγοι σε αυτό το πεδίο υποστηρίζουν ότι μία πλήρης κατανόηση των γνωστικών δομών και διαδικασιών που υπογραμμίζουν τη γνωστική επίδοση, απαιτεί απαραιτήτως μία λεπτομερή κατανόηση του έργου που ενδιαφέρει. Ως εκ τούτου, αναπτύσσονται λεπτομερή μοντέλα γνώσης για συγκεκριμένα πεδία γνωστικών έργων (επίλυσης προβλημάτων, υπολογιστικών εκτιμήσεων, και άλλα). Η ωφέλεια από τη μελέτη αυτών των μοντέλων είναι ότι υπερφωτίζουν τις συνήθειες γνωστικές δομές και διαδικασίες, καθώς επίσης και τους γενικούς αναπτυξιακούς μηχανισμούς και λειτουργίες (Kail, 1996, όπως αναφέρεται στο Torbeyns και συνεργάτες, 2004).

Η εξήγηση του τρόπου μάθησης σύμφωνα με τη θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών μπορεί να παρουσιαστεί σε τέσσερα μέρη (Foulin & Mouchon, 2001). Το πρώτο μέρος, το οποίο είναι το βασικότερο και από το οποίο εκπορεύονται τα άλλα τρία, είναι το εξής:

1. Τα άτομα διαθέτουν ένα γνωστικό σύστημα με οργάνωση και λειτουργία που μπορεί να μελετηθεί στη σχολική μάθηση. Η σχολική μάθηση μπορεί να εξηγηθεί μέσω της αναγνώρισης των διεργασιών που επιτελούνται σε ένα έργο, της λειτουργίας κάθε διεργασίας και των σχέσεων μεταξύ των διεργασιών με στόχο την επιλογή της κατάλληλης, με κριτήρια γνωστικού κόστους, διεργασίας. Επίσης, η σχολική μάθηση ερμηνεύεται μέσω των απαραίτητων γνώσεων για τον μαθητή και των γνωστικών διαδικασιών επεξεργασίας που μπορούν να ενεργοποιηθούν και των όρων ενεργοποίησης αυτών των διαδικασιών, ήτοι των στρατηγικών.

Τα άλλα τρία μέρη είναι τα εξής:

2. Το γνωστικό σύστημα εξελίσσεται και οι απαιτήσεις επεξεργασίας που καλείται να ικανοποιήσει εξαρτώνται από τη γνωστική βάση και το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου.

3. Οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ των μαθητών αποτελούν διαφορές γνωστικού τύπου, ήτοι διαφορές στην ποσότητα των γνώσεων, στις διαδικασίες, στις στρατηγικές, στη ρύθμιση και αυτοματοποίηση της γνώσης.

4. Ένα σημαντικό μέρος των αποτυχιών στις σχολικές γνώσεις μπορεί να αποδοθεί σε δυσλειτουργίες γνωστικού τύπου.

Η γνωστική βάση και αναπαράσταση ερμηνεύει μεγάλο μέρος των διαφορών μεταξύ μαθητών διαφορετικής νοημοσύνης. Τα ευρήματα των ερευνών ως προς αυτό το ζήτημα είναι πολλά και αξιόλογα.

Γνωστική βάση και ευφυΐα

Η γνωστική βάση των μαθητών αποτελεί σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα της υψηλής γνωστικής απόδοσης σε μνημονικά προβλήματα ή σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων. Τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλή απόδοση γνωστικής ικανότητας έχουν γρήγορη και εύκολη πρόσβαση σε σχετικές πληροφορίες και είναι ικανά να αντιμετωπίζουν τα γνωστικά προβλήματα με ποιοτικά ξεχωριστούς τρόπους. Οι έρευνες που εξετάζουν το υψηλό γνωστικό δυναμικό, το

αποδίδουν στην καλύτερη οργάνωση των πληροφοριών και στην υψηλή γνώση σε κάποια συγκεκριμένα πεδία (Richman et al., 1996). Όταν τα παιδιά έχουν αναλυτική γνώση για ένα θέμα, είναι ικανά να επεξεργάζονται πληροφορίες από αυτόν τον τομέα γνώσης πιο αποδοτικά, να αναγνωρίζουν σχέσεις μεταξύ των γνωστικών στοιχείων πιο εύκολα και να ενσωματώνουν νέες πληροφορίες σε ήδη υπάρχοντα σχήματα πιο άμεσα σε σχέση με τα παιδιά με λιγότερο επεξεργασμένες γνωστικές δομές (Schneider, 1993α).

Πολλοί ψυχολόγοι δίνουν έμφαση στον ρόλο της γνωστικής βάσης στην ανάπτυξη της νοημοσύνης (Chi & Koeske, 1983; Schneider, 1993). Έτσι, η ποιότητα και η ποσότητα της εξειδικευμένης γνώσης παίζει ένα κριτικό ρόλο στην υψηλή νοητική επίδοση και στη διαδικασία απόκτησης νέας γνώσης. Η γνωστική βάση μπορεί να διευκολύνει τη χρήση των συγκεκριμένων στρατηγικών, τη γενίκευση της στρατηγικής χρήσης σε σχετικά πεδία ή ακόμη και την ελαχιστοποίηση της ανάγκης για στρατηγική δράση (Schneider, 1993α).

Σχετικά με τη γνωστική βάση έχουν εξεταστεί οι διαφορές των ευφυών και μη ευφυών παιδιών διαφορετικής ηλικίας ως προς την επίλυση προβλημάτων (Kanevsky & Rapagna, 1990). Σε αυτήν την έρευνα διαπιστώθηκε ότι σε παιδιά ίδιας ηλικίας, αλλά διαφορετικής νοημοσύνης, τα παιδιά με την υψηλότερη νοημοσύνη μάθαιναν γρηγορότερα, με μεγαλύτερη ακρίβεια και πιο ανεξάρτητα σε σχέση με τα παιδιά ίδιας ηλικίας, αλλά μέσης νοημοσύνης. Τα οφέλη της νοημοσύνης στη συνολική μαθησιακή επίδοση ήταν σημαντικά και χαρακτηριστικά των διαφορών στη γνωστική διαδικασία. Επίσης, κατά την πειραματική διαδικασία τα ευφυή παιδιά χρειάστηκαν λιγότερες δοκιμασίες, για να επιλύσουν το γνωστικό έργο και λιγότερες διορθώσεις από τον πειραματιστή. Σε γενικές γραμμές, τα ευφυή άτομα διακρίνονται από μία ακριβή, καλά δομημένη, άριστη λειτουργικά και επεξεργασμένη γνωστική βάση, η οποία μπορεί να είναι εύκολα εφαρμόσιμη στα γνωστικά έργα για την επίτευξη της καλύτερης επίδοσης (Kholodnaya, 1997). Επίσης, η πλούσια γνωστική βάση μπορεί μερικές φορές να αντισταθμίζει τη συνολική έλλειψη των γενικών στρατηγικών ικανοτήτων (Schneider, 1993α).

Η σημασία της γνωστικής δομής φαίνεται επίσης στην έρευνα των Alexander και Schwanenflugel (1994), όπου αξιολογήθηκαν οι επιδράσεις της γνωστικής βάσης, της μεταγνώσης και του δείκτη νοημοσύνης στην επίδοση μαθητών σε ένα έργο μνημονικής ανάκλησης. Οι συγγραφείς ανέφεραν ότι η γνωστική βάση ήταν η κύρια κινητήρια δύναμη για τη στρατηγική μνημονική επίδοση. Ανάλογα, σε άρθρο ανασκόπησης της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι όταν τα παιδιά έχουν μία πλούσια γνωστική βάση, όπως στην περίπτωση των εξειδικευμένων σε ένα πεδίο ατόμων, η γνώση ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση σε σχέση με άλλες πηγές μνημονικής ανάπτυξης σε συνδυασμό συμπεριλαμβανομένων των στρατηγικών, της νοητικής ικανότητας και της μεταμνήμης (Schneider, 1993β).

Ως προς το θέμα της συμβολής της γνωστικής βάσης στη μνημονική επίδοση, υπάρχει ένας αριθμός αιτιών που δικαιολογούν την επίδραση της γνωστικής βάσης στη μνήμη. Πρώτον, η ύπαρξη αναλυτικής γνώσης σε ένα πεδίο μπορεί να μειώσει την ανάγκη εκτέλεσης δαπανηρών μνημονικών στρατηγικών (Bjorklund & Bjorklund, 1985). Αυτό σημαίνει ότι η εμπεριστατωμένη γνώση σε έναν τομέα ελαχιστοποιεί την ενεργοποίηση στρατηγικών, που θα μπορούσαν να είναι χρονικά δαπανηρές και κοπιαστικές. Δεύτερον, όταν ένα παιδί έχει εμπεριστατωμένη γνώση σε έναν τομέα, οι πληροφορίες σε αυτόν τον τομέα μπορούν να ενοποιηθούν και να αξιολογηθούν χρησιμοποιώντας ελάχιστα από τα νοητικά εφόδια που διαθέτει κάποιο άτομο (Bjorklund, 1987). Αυτή η αυξανόμενη αποδοτικότητα επεξεργασίας μπορεί να οδηγήσει σε ευκολότερη ενσωμάτωση των νέων πληροφοριών στα υπάρχοντα

σχήματα (Schneider, 1993) και στη χρήση των συγκεκριμένων σε έναν τομέα μνημονικών στρατηγικών (Hasselhorn, 1992). Η σημασία της γνωστικής βάσης στην προαγωγή της ευφυούς επίδοσης έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες (Jackson & Butterfield, 1986; Sternberg, 1981), οι οποίες επιγραμματικά καταλήγουν στο ότι διαφορές στη γνωστική βάση είναι υπεύθυνες για την εξαιρετική επίδοση των ευφυών μαθητών. Η αναβαθμισμένη γνωστική βάση επιτρέπει σε κάποιο άτομο να μεταχειρίζεται πιο αποτελεσματικά κάθε τι καινούριο διευκολύνοντας την ενσωμάτωση των νέων πληροφοριών στις υπάρχουσες γνωστικές δομές (Harnishfeger & Bjorklund, 1990). Η γνωστική βάση είναι ιδιαίτερα δηλωτική της επίδοσης των ευφυών ατόμων. Μάλιστα, η έρευνα που διαχειρίζεται την προηγούμενη γνώση σε έναν γνωστικό τομέα υποστηρίζει ότι η γνωστική βάση αποτελεί σπουδαίο παράγοντα στη στρατηγική χρήση. Οι ευφυείς τείνουν να είναι πιο ικανοί να παρακολουθούν αλλαγές στο γνωστικό αντικείμενο, με το οποίο ασχολούνται και να χρησιμοποιούν σημαντικές πληροφορίες καλύτερα από τους μη ευφυείς (Chiesi, Spilich, & Voss, 1979).

Γνωστική αναπαράσταση και ευφυΐα

Η σύγχρονη Γνωστική Ψυχολογία στην έρευνα για τα εξειδικευμένα και τα αρχάρια άτομα προσφέρει στοιχεία για τη σπουδαιότητα των αναπαραστάσεων στην κατανόηση της φύσης της νοημοσύνης (Schneider, 1993α). Οι Chi και συνεργάτες (1981) έχουν δείξει τις κύριες διαφορές μεταξύ των εξειδικευμένων και των αρχάριων ατόμων στις αναπαραστάσεις των προβλημάτων στις φυσικές επιστήμες. Διαπίστωσαν ότι τα εξειδικευμένα άτομα ταξινομούσαν τα προβλήματα σύμφωνα με τις βασικές αρχές και τους κύριους κανόνες, ενώ τα αρχάρια άτομα έτειναν να χρησιμοποιούν μη ουσιώδη νοήματα των όρων της φυσικής και διαγράμματα με σκοπό την ταξινόμηση. Γενικά, τα γνωστικά επιδέξια άτομα ταξινομούσαν και χαρακτήριζαν τα προβλήματα σύμφωνα με βασικές αναπαραστάσεις και μεθόδους που ήταν κατάλληλες για την επίλυση, ενώ οι αρχάριοι ταξινομούσαν τα προβλήματα σύμφωνα με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά κι ως εκ τούτου δεν κατέφευγαν στις απαραίτητες αναπαραστάσεις που ήταν αποτελεσματικές στην επίλυση. Τα γνωστικά επιδέξια άτομα γενικεύουν μια σύνθετη αναπαράσταση σε κάποιο πρόβλημα, όπου οι πληροφορίες για το περιεχόμενο συνενώνονται με την υπάρχουσα γνώση, για να επιτρέψουν την αξιολόγηση, τον έλεγχο και τη σκέψη σχετικά με εναλλακτικές δράσεις (Ericsson, 1996).

Η γνωστική επάρκεια σε κάποιον τομέα περιλαμβάνει, επίσης, μια εκτεταμένη αποθήκη αναπαραστάσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην επίλυση προβλημάτων. Σε ό,τι αφορά στη νοητική αναπαράσταση πολλοί επιστήμονες θεωρούν τις αναπαραστάσεις ως ιδιαίτερα σημαντικές στην κατανόηση της βάσης της νοημοσύνης και της ευφυΐας (Chi, Feltovich, & Glaser, 1981; Kholodnaya, 1990). Μάλιστα, η εξέταση της φύσης της νοημοσύνης έχει δείξει ότι ένα από τα βασικά φαινόμενα της νοητικής συμπεριφοράς κάποιου ατόμου και των εμπειριών του είναι οι αναπαραστάσεις του. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι η κύρια λειτουργία της νοημοσύνης συνίσταται στη δημιουργία κατάλληλων αναπαραστάσεων του κόσμου (Kholodnaya, 1990). Η αναπαράσταση ενός προβλήματος από τους ευφυείς μαθητές επεκτείνεται πέρα από τις πληροφορίες που δίνονται, κάτι που τα προετοιμάζει ώστε να συνυπολογίζουν τις σχετικές πληροφορίες και να αποκλείουν τις άσχετες πληροφορίες (Shore & Kanevsky, 1993). Οι Butterfield & Feretti (1987) κατέγραψαν σε λίστα πολλά είδη γνωστικών διαφορών, όπου διάφοροι συγγραφείς έχουν παρουσιάσει τη διαφορά μεταξύ ατόμων παρόμοιων ηλικιών, αλλά διαφορετικού

δείκτη νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα υψηλού δείκτη νοημοσύνης έχουν μεγαλύτερη, πιο αποτελεσματική μνήμη. Επίσης, έχουν μεγαλύτερες και πιο επεξεργασμένα οργανωμένες γνωστικές βάσεις και, τέλος, χρησιμοποιούν περισσότερες, πιο σύνθετες και πιο δραστικά επεξεργασμένες στρατηγικές. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι η σημασιολογική μνήμη των ευφυών παιδιών ομοιάζει με αυτή των ενηλίκων, παρά με αυτήν των λιγότερο έξυπνων παιδιών (Harnishfeger & Bjorklund, 1990). Σε άλλη έρευνα των Ferretti και Butterfield (1992) βρέθηκε ότι παιδιά τριών επιπέδων νοητικής επίδοσης (ευφυή, μέσα και καθυστερημένα) διέφεραν στην ταχύτητα μάθησης γνωστικών κανόνων, καθώς και στη διατήρηση και μεταβίβαση αυτών των κανόνων. Τα παραπάνω δηλώνουν ότι τα ευφυή άτομα βλέπουν, κατανοούν κι ερμηνεύουν την πραγματικότητα και τον κόσμο γύρω τους δομώντας μία «ατομική νοητική εικόνα του κόσμου» από γεγονότα, πράξεις, καταστάσεις, ιδέες, προβλήματα με έναν πολύ αντικειμενικό τρόπο (Kholodnaya, 1997). Εξαιτίας αυτού, η ατομική νοητική εικόνα του κόσμου που δομούν, είναι μοναδική.

Συμπεράσματα

Επιγραμματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η γνωστική βάση, η εξειδίκευση και η βαθιά γνώση σε έναν τομέα είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη γνωστική επίδοση. Η γνωστική βάση των ευφυών ατόμων είναι πιο πλούσια και πιο επεξεργασμένη σε σχέση με τα μη ευφυή άτομα, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, η γνώση σε έναν τομέα προβλέπει την ευφυή συμπεριφορά σε αυτόν τον τομέα. Αρχικά, γίνεται κατανοητό ότι υψηλή νοημοσύνη σημαίνει πρακτικά λήψη αποφάσεων και στρατηγική συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι το ευφύες παιδί συλλογίζεται ορθά κι ακόμη κι αν η γνωστική του βάση δεν συμπεριλαμβάνει ανάλογο πληροφοριακό υλικό, θα βρει τους τρόπους και τις διαδικασίες να φτάσει στο αποτέλεσμα. Πολύπλοκα γνωστικά έργα που απαιτούν αφαιρετικό συλλογισμό, κατάλληλη και προσαρμοστική επιλογή γνωστικών στρατηγικών και γνωστική ευελιξία αναδεικνύουν την υπεροχή των ευφυών μαθητών. Σε τέτοια έργα αναδύεται καταφανώς η υπεροχή των ευφυών μαθητών. Το γνωστικό υπόβαθρο είναι σημαντικό, όπως επίσης σημαντικές είναι οι τεχνικές επίλυσης των γνωστικών έργων, η γνωστική αναπαράσταση και ο τρόπος επιλογής και χρήσης των γνωστικών στρατηγικών.

Οι προεκτάσεις των ερευνών για τη γνωστική βάση και αναπαράσταση είναι ιδιαίτερα σημαντικές για όλα τα παιδιά. Η παιδαγωγική προέκταση των παραπάνω ευρημάτων σχετίζεται με την αξιολόγηση των μαθητών. Αντικειμενική και ουσιαστική αξιολόγηση δεν είναι αυτή που βασίζεται αποκλειστικά στο πληροφοριακό υλικό των μαθητών και στην απλή ανάκληση πληροφοριών. Η ουσιαστική αξιολόγηση είναι αυτή που βασίζεται στο «πώς» και στο «γιατί» στην εύρεση της λύσης ή της απάντησης. Οι διαφορές, λοιπόν, των ευφυών μαθητών σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης βρίσκονται στη γνωστική βάση κι εξειδίκευση, στη νοητική αναπαράσταση, αλλά και στη νοητική ικανότητα. Η ποσόστωση στη βαρύτητα του ενός ή του άλλου παράγοντα εξαρτάται από το είδος του γνωστικού έργου. Η γνωστική συμπεριφορά των ευφυών μαθητών αποτελεί συνδυασμό γνωστικής βάσης και γνωστικής αναπαράστασης με τον συνδυασμό και των δύο να δίνει το τελικό αποτέλεσμα στη γνωστική εικόνα των ευφυών μαθητών.

Βιβλιογραφία

Alexander, J. M., & Schwanenflugel, P. J. (1994). Strategy regulation: The role of intelligence, metacognitive attributions, and knowledge base. *Developmental Psychology*, 30, 709-723.

Bjorklund, D. F. (1987). How age changes in knowledge base contribute to the development of children's memory: An interpretive review. *Developmental Review*, 7, 93-130.

Bjorklund, D. F., & Bjorklund, B. R. (1985). Organization versus item effects of an elaborated knowledge base on children's memory. *Developmental Psychology*, 21, 1120-1131.

Butterfield, E. C., & Ferretti, R. P. (1987). Toward a theoretical integration of cognitive hypotheses about intellectual differences among children. In J.G. Borkowski, & J.D. Day (Ed.) *Cognition in Special Children: Comparative Approaches to Retardation, Learning Disabilities, and Giftedness*, (pp.195-233). Norwood, NJ: Ablex.

Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-125.

Chi, M. T. H., & Koeske, R. D. (1983). Network representation of a child's dinosaur knowledge. *Developmental Psychology*, 19(1), 29-39.

Chiesi, H.L., Spilich, G.J., & Voss, J.F. (1979). Acquisition of domain related information in relation to high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 257-273.

Demetriou, A., Christou, C., Spanoudis, G., & Platsidou, G. (2002). The development of mental processing: efficiency, working memory, and thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67 (serial no. 268).

Ericsson, K. A. (1996). *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts, sciences, sports, and games*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ferretti, R. P., & Butterfield, E. C. (1992). Intelligence-related differences in the learning, maintenance, and transfer of problem – solving strategies. *Intelligence*, 16, 207-223.

Foulin, J. N., & Mouchon, S. (2001). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (μετάφρ. Φανιουδάκη, Μ.), Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Greer, B., & Verschaffel, L. (1990). Introduction to the special issue on mathematics education as a proving-ground for information-processing theories. *International Journal of Educational Research*, 14, 3-12.

Harnishfeger, K. K., & Bjorklund, D. F. (1990). Strategic and Nonstrategic Factors in Gifted Children's Free Recall. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 346-363.

Hasselhorn, M. (1992). Task dependency and the role of category typicality and metamemory in the development of an organizational strategy. *Child Development*,

63, 202-214.

Jackson, N. E., & Butterfield, E. C. (1986). A conception of giftedness designed to promote research. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 151-181). Cambridge: Cambridge University Press.

Kanevsky, L., & Rapagna, S. O. (1990). Dynamic analysis of problem-solving by average and high ability children. *Canadian Journal of Special Education*, 6(1), 15-30.

Kholodnaya, M. A. (1990). Is there intelligence as a psychical reality? *Voprosu psichologii*, 5, 121-128.

Kholodnaya, M. A. (1997). *The psychology of intelligence*, Moscow: IPRAN Press.

Richman, H. B., Gobet, F., Staszewski, J. J., & Simon, H. A. (1996). Perceptual and memory processes in the acquisition of expert performance: The EPAM model. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts, sciences, sports, and games*. (pp. 167-188). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schneider, W. (1993 α). Acquiring expertise: Determinants of exceptional performance. In K.A. Heller, F.J. Monks, & A.H. Passow (Eds.), *Research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon.

Schneider, W. (1993 β). Domain-specific knowledge and memory performance in children. *Educational Psychology Review*, 5(3), 257-274.

Shore, B.M., & Kanevsky, L. (1993). Thinking processes: Being and becoming. In K.A. Heller, F.J. Monks, & A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.133-147). Oxford, England: Pergamon.

Sternberg, R. J. (1981). A Componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.

Torbeyns, J., Verschaffel, L. and Ghesquiere, P. (2004). Strategic aspects of simple addition and subtraction: the influence of mathematical ability. *Learning and Instruction*, 14, 177-95.

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα στους μαθητές, Αιτιολογικοί Παράγοντες και Θεραπευτικές Παρεμβάσεις

Αντωνίου Αδριανή
απόφοιτος ΠΤΔΕ ΔΠΘ,
MEd Ειδικής Εκπαίδευσης
Adriani_2290@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), η οποία αποτελεί μία από τις πιο συχνές ψυχιατρικές διαταραχές που εμφανίζεται κατά την παιδική ηλικία και εκδηλώνεται με συμπτώματα απροσεξίας, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας σε βαθμό δυσανάλογο με την ηλικία του παιδιού. Επιπλέον, η διαταραχή αυτή πολύ συχνά επιμένει στο χρόνο και προκαλεί σημαντική έκπτωση της σχολικής, κοινωνικής και αργότερα επαγγελματικής λειτουργικότητας. Οι παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ μπορεί να είναι γενετικοί, αλλά και περιβαλλοντικοί. Έρευνες έχουν δείξει ότι η κληρονομικότητα είναι ένα πιθανό αίτιο εκδήλωσης της ΔΕΠΥ, ότι σχετίζεται με δυσλειτουργία των συστημάτων των πολλαπλών νευροδιαβιβαστών, καθώς επίσης ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως οι διαταραγμένες ενδοοικογενειακές σχέσεις ή το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων. Η θεραπευτική αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ επιτυγχάνεται με φαρμακοθεραπεία, αλλά και μέσω ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, δηλαδή με εκμάθηση κοινωνικών και σχολικών δεξιοτήτων και εκπαίδευση γονέων. Ακόμη, απαραίτητο είναι και το έργο του εκπαιδευτικού, καθώς επιβάλλεται να γνωρίζει συγκεκριμένες στρατηγικές-παρεμβάσεις, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσει έναν μαθητή με ΔΕΠΥ να βελτιώσει τη σχολική του επίδοση, καθώς και τις σχέσεις του με τον ίδιο και με τους συμμαθητές του.

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, Συμπτώματα, Γενετικός παράγοντας, Περιβαλλοντικός Παράγοντας, Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, παρεμβάσεις Εκπαιδευτικού.

ΔΕΠΥ: Ορισμός, Κλινική Εικόνα και Διάγνωση

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), ή αλλιώς η Υπερκινητική Διαταραχή (ΥΚΔ), είναι μία πολύ γνωστή, συχνή και σοβαρή ψυχιατρική διαταραχή, η οποία συνήθως εντοπίζεται αρχικά κατά την παιδική ηλικία (Γιαννοπούλου, 2008). Οι πρώτοι που μελέτησαν τη Διαταραχή αυτή ήταν ο Still (1902) και ο Tredgold (1908) πάνω σε μικρές ομάδες υπερκινητικών παιδιών (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2010). Ωστόσο, κυρίως από τη δεκαετία του 1970 έως και τα τέλη του 1980, παρουσιάστηκε μία μεγάλη αύξηση ερευνών. Συγκεκριμένα, οι πολλές επιστημονικές έρευνες με θέμα τη ΔΕΠΥ έδειξαν ότι «πρόκειται για μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή με πιθανή γενετική βάση, στην εκδήλωση της οποίας παίζουν ταυτόχρονα σημαντικό ρόλο μερικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες» (Γιαννοπούλου, 2008, σελ. 287). Παρ' όλα αυτά, ακόμη δεν έχει καταστεί σαφής ο τρόπος με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν

(Γιαννοπούλου, 2008). Ουσιαστικά, πρόκειται για μία διαταραχή, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η έλλειψη της προσοχής, λόγω μίας δυσκολίας στη συγκέντρωση, που συνοδεύεται από παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα (Slavin, 2006).

Η τρίτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM) (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 1980) κάνει λόγο για τη «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα». Ωστόσο, η πιο πρόσφατη και αναθεωρημένη έκδοσή του DSM, δηλαδή το DSM-IV (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 2000) την ονομάζει «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα» (ΔΕΠΥ), δίνοντας πλέον έμφαση όχι μόνο στο αντικείμενο της προσοχής, αλλά και στο αντικείμενο της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2010).

Επιπλέον, σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο ICD-10 (International Classification of Diseases), η απροσεξία είναι απαραίτητη να συνυπάρχει με τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ (Taylor, 1998, όπως παρατίθεται στον Barkley, 2003). Μεταξύ του DSM-IV και του ICD-10 υπάρχουν κάποιες διαφορές στα διαγνωστικά κριτήρια (Swanson et al., 1998, Taylor, 1998, όπως αναφέρεται από τον Barkley, 2003), στην παρούσα όμως εργασία θα γίνει αναφορά μόνο στα διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV.

Η διαταραχή έχει τρεις μορφές, οι οποίες είναι οι εξής: η ΔΕΠΥ με προεξάρχοντα τον απρόσεχτο τύπο, ο οποίος συναντάται τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια (Taylor et al., 1998, όπως αναφέρεται από τους Sagvolden et al., 2005), η ΔΕΠΥ με προεξάρχοντα τον υπερκινητικό-παρορμητικό τύπο, ο οποίος είναι πιο συχνός στα αγόρια (Taylor et al., 1998, όπως αναφέρεται από τους Sagvolden et al., 2005), καθώς επίσης συναντάται ο συνδυασμένος τύπος, όταν τα παιδιά παρατηρούνται να είναι υπερκινητικά και απρόσεχτα μαζί (Wenar & Kerig, 2000). Τα παιδιά του πρώτου τύπου δυσκολεύονται να παραμείνουν συγκεντρωμένα, χωρίς αυτό να είναι αναμενόμενο για την ηλικία τους, τα παιδιά του δεύτερου τύπου παρουσιάζουν αυξημένη κινητική δραστηριότητα και ομιλία σε σχέση με των συνομηλίκων τους, καθώς επίσης λειτουργούν αυθόρμητα, χωρίς να κάνουν δεύτερες σκέψεις και τα παιδιά του τρίτου τύπου συνδυάζουν όλα τα παραπάνω (Wenar & Kerig, 2000). Συμπερασματικά, τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι η υπερδραστηριότητα, η απροσεξία και η παρορμητικότητα (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 1994, όπως αναφέρεται από τους Sagvolden et al., 2005), τα οποία εκδηλώνονται «σε βαθμό δυσανάλογο με την ηλικία των παιδιών» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, σελ. 92).

Ακόμη, τα κλινικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ ενδέχεται να αρχίσουν να εντοπίζονται από τη βρεφική κιόλας ηλικία, συνήθως όμως καθίστανται αντιληπτά από τη νηπιακή ηλικία κι έπειτα. Τα συμπτώματα που εμφανίζουν βρέφη με ΔΕΠΥ είναι κυρίως οι υπερβολικές ευαισθησίες σε ερεθίσματα, τα οποία σχετίζονται με τον θόρυβο, το σκοτάδι ή τη θερμοκρασία ή από την άλλη μεριά η ασυνήθιστη χαλαρότητά τους, η οποία εκδηλώνεται με πολλές ώρες ύπνου. Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, χαρακτηρίζονται από αυξημένη κινητική δραστηριότητα στην κούνια τους, κλαίνε και κοιμούνται λιγότερες ώρες απ' όσο θα 'πρεπε (Sadock & Sadock, 2009).

Κατά τη σχολική ηλικία, οι μαθητές με ΔΕΠΥ ενδέχεται να παρουσιάσουν ιδιαίτερη όρεξη για μία δραστηριότητα, όμως γρήγορα θα την εγκαταλείψουν. Επιπλέον, πολλές φορές πετάγονται στην τάξη, χωρίς να έχουν πάρει πρώτα το λόγο από τον εκπαιδευτικό ή σηκώνονται από τη θέση τους. Ακόμη, όταν τα παιδιά με ΔΕΠΥ βρίσκονται με την οικογένειά τους είναι πολύ ζωντανά, αντιδραστικά, προκαλούν εντάσεις, είναι ανυπόμονα και ευέξαπτα. Η διάθεσή τους αλλάζει πολύ

απότομα και απροειδοποίητα, με εναλλαγές χαράς και λύπης, καθώς επίσης συχνά χτυπούν ή παθαίνουν ατυχήματα (Sadock & Sadock, 2009).

Τα συχνότερα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠΥ είναι κυρίως η υπερκινητικότητα, δηλαδή κινούν νευρικά χέρια και πόδια ή τρέχουν, «η γενικευμένη διαταραχή του μυϊκού συντονισμού», η μειωμένη αντιληπτική-κινητική ικανότητα, η αδυναμία ανάκλησης γνώσεων, η γρήγορη εναλλαγή των συναισθημάτων και η υψηλή έλλειψη προσοχής, η οποία εκδηλώνεται με απροσεξίες, εμμονές, ανεπιτυχή ολοκλήρωση ενός έργου (Sadock & Sadock, 2009, σελ. 114). Επιπλέον, αποφεύγουν να αναλάβουν καθήκοντα, είναι παρορμητικά, δηλαδή κάνουν κάτι χωρίς πρώτα να το έχουν σκεφτεί και δεν προγραμματίζονται γενικότερα, είναι ατίθασα και δεν υπακούουν σε οδηγίες (Barkley, 2003), καθώς επίσης είναι πιθανό να εμφανίσουν επιθετική και προκλητική συμπεριφορά (Sadock & Sadock, 2009). Ακόμη, τα παιδιά με τη διαταραχή αυτή δυσκολεύονται πολύ στο να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και συχνά προκαλούν προβλήματα στο σχολείο όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες, επειδή δε διακρίνονται από αυτοέλεγχο και δεν λαμβάνουν υπόψη τους κανόνες (Pelham et al., 2005).

Δυστυχώς, οι δυσκολίες αυτές των παιδιών με ΔΕΠΥ επιμένουν και κατά την εφηβική ηλικία και συγκεκριμένα, το 50-70% θα έχει προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και/ή ψυχιατρικά προβλήματα και σαν έφηβοι (Cantweell, 1996, όπως αναφέρεται από τους Sagvolden, Aase, Johansen & Russell, 2005), αλλά και κατά την ενήλικη ζωή, παρά το ότι κάποια συμπτώματα ενδέχεται να υποχωρήσουν με την πάροδο του χρόνου (Barkley, Fisher, Smallish & Fletcher, 2004. Mannuzza & Klein, 1999, όπως αναφέρεται από τους Pelham et al., 2005). Κατά την ενηλικίωση, συγκεκριμένα, το 22% περίπου των ατόμων με ΔΕΠΥ σπουδάζει στο Πανεπιστήμιο και μόνο το 5% ολοκληρώνει επιτυχώς τις σπουδές, αντιμετωπίζουν προβλήματα στον εργασιακό τομέα, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς επίσης είναι πολύ συχνά υπεύθυνα για ατυχήματα κατά την οδήγηση (Barkley, 2002). Ωστόσο, όλα τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ παραμένουν μόνο στο 4% του ενήλικου πληθυσμού (Mannuzza et al., 1998, όπως αναφέρεται από τους Sagvolden et al., 2005).

Η διάγνωση της ΔΕΠΥ είναι έργο των ειδικών επιστημόνων, δηλαδή των κλινικών ή σχολικών ψυχολόγων και των ψυχιάτρων, οι οποίοι χρησιμοποιούν την κλινική συνέντευξη, την κλινική παρατήρηση, αλλά και τη συνέντευξη με το ίδιο το παιδί (Γιαννοπούλου, 2008). Επιπλέον, κλινικοί ή σχολικοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν ψυχομετρικά εργαλεία για την εκτίμηση του νοητικού δυναμικού του παιδιού, όπως επίσης γονείς και δάσκαλοι συμπληρώνουν «ερωτηματολόγια συμπεριφοράς» του παιδιού. Ακόμη, υπάρχουν αρκετά γενικά ερωτηματολόγια παιδικής ψυχοπαθολογίας, «ειδικά ερωτηματολόγια υπερκινητικότητας», όπως και μερικά μεταφρασμένα και σταθμισμένα στα ελληνικά δεδομένα ερωτηματολόγια (Σταλίκας και συν., 2002, όπως αναφέρεται από την Γιαννοπούλου, 2008).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το DSM-IV, για να διαγνωστεί ένα παιδί με ΔΕΠΥ, θα πρέπει τα συμπτώματα να εμφανιστούν για πρώτη φορά πριν τα επτά έτη, να διαρκούν για τουλάχιστον έξι μήνες, να είναι δυσανάλογα με την ηλικία του και να το δυσκολεύουν με αξιοσημείωτη μείωση στη λειτουργικότητά του σε δύο ή και περισσότερους τομείς της καθημερινότητας του, όπως είναι ο κοινωνικός ή ο σχολικός (Pelham, Fabiano & Massetti, 2005). Επιπρόσθετα, θα πρέπει να παρατηρούνται τουλάχιστον έξι από τα συμπτώματα απροσεξίας, ή τουλάχιστον έξι από τα συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, για ένα διάστημα το λιγότερο έξι μηνών, προκαλώντας του δυσκολίες προσαρμογής και χωρίς να αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό του επίπεδο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Wenar και Kerig (2000, σελ. 257), «ο επιπολασμός της

ΔΕΠΥ υπολογίζεται συχνά στο 3-5 % του σχολικού πληθυσμού», καθώς επίσης «σε όλες τις έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι η συχνότητα εμφάνισης της ΔΕΠΥ είναι αρκετά μεγαλύτερη στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) με αναλογία κατά μέσο όρο στο 3,1:1 υπέρ των κοριτσιών (Szatmari et al., 1989a, όπως αναφέρεται από τους Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Γι' αυτό το λόγο, ίσως, οι μελλοντικές εκδόσεις του DSM θα πρέπει να ξεχωρίζουν τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ ανάλογα με το φύλο (DuPaul et al., 1997).

Ακόμη, η ΔΕΠΥ ενδέχεται να συνοδεύεται από διαταραχές της συμπεριφοράς, όπως είναι η Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή ή η Διαταραχή Διαγωγής, να συνδυάζεται με αγχώδεις διαταραχές, αλλά και με Μαθησιακές δυσκολίες, (Wenar & Kerig, 2000). Τέλος, έχει παρατηρηθεί συννοσηρότητα με την ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (Moll et al., 2000, όπως αναφέρεται από τις Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2010) και με τη διπολική διαταραχή (Gield et al., 2000, όπως αναφέρεται από τις Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2010).

Πιθανά Αίτια Εκδήλωσης της ΔΕΠΥ

Όπως προαναφέρθηκε, η εκδήλωση της ΔΕΠΥ εξαρτάται τόσο από γενετικούς, όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Γιαννοπούλου, 2008). Ωστόσο, δεν έχει βρεθεί ακόμη μία αιτία, η οποία να ευθύνεται αποκλειστικά για την εμφάνιση συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ (Αναγνωστόπουλος & Ρότσικα, 2006). Σύμφωνα με τις Καλαντζή-Αζίζι και Ζαφειροπούλου (2010, σελ. 232), «η αιτιολογία μπορεί να είναι βιολογική, ψυχολογική ή κοινωνική».

Πολλές έρευνες επικεντρώθηκαν στη σοβαρότητα των γενετικών παραγόντων και μέχρι τώρα, παρά την ασυμφωνία των αποτελεσμάτων των ερευνών, φαίνεται ότι «η ΔΕΠΥ οφείλεται πρωταρχικά σε δυσλειτουργία των συστημάτων των πολλαπλών νευροδιαβιβαστών (π.χ. νοραδρεναλίνη, σεροτονίνη) και στον τρόπο λειτουργίας ορισμένων τμημάτων του εγκεφάλου (π.χ. του μετωπιαίου λοβού)» (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2010, σελ. 233). Ακόμη, έρευνες που έχουν γίνει σε δίδυμα, αλλά και σε υιοθετημένα παιδιά, έχουν δείξει ότι η κληρονομικότητα είναι ένα πιθανό αίτιο εκδήλωσης της ΔΕΠΥ (Αναγνωστόπουλος & Ρότσικα, 2006). Επιπρόσθετα, έπειτα από πολλές μελέτες γονιδίων, έχει αποδειχθεί ότι εμπλέκονται αρκετά γονίδια στην αιτιολογία της ΔΕΠΥ (Faraone et al., 2005).

Παρ' όλα αυτά, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται και στον περιβαλλοντικό παράγοντα, ο οποίος επίσης συμβάλλει στην εμφάνιση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ. Τα αποτελέσματα πολυετών ερευνών γνωστοποίησαν ότι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι συγκρούσεις μεταξύ των γονέων, αλλά και μεταξύ των γονέων και των παιδιών, η συναισθηματική απόσταση μεταξύ τους, οι λανθασμένοι τρόποι διαπαιδαγώγησης των παιδιών, η ασυνέπεια των γονέων στους κανόνες που θέτουν, η υπερβολική αυστηρότητα, η υπερπροστασία ή η υπερβολική αδιαφορία τους είναι μερικές από τις αιτίες επιδείνωσης των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2010). Επιπλέον, η επιθετικότητα των γονέων, η ψυχιατρική διαταραχή ενός γονέα, η κατάθλιψη της μητέρας, καθώς επίσης η παραμονή ενός παιδιού σε ίδρυμα είναι παράγοντες, οι οποίοι συστηματικά συνδέονται με τη ΔΕΠΥ (Overmeyer et al., 1999. Roy et al., 2000. Sonuga-Barke et al., 1996. Taylor et al., 1991, όπως αναφέρεται από την Γιαννοπούλου, 2008). Η διατροφή, επίσης, του παιδιού έχει κατηγορηθεί ότι ενδέχεται να συντελεί στην εμφάνιση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ. Συγκεκριμένα, τα συντηρητικά, οι διάφορες τοξίνες, τα χημικά συστατικά, οι τεχνικές χρωστικές ουσίες των τροφών, αλλά και η ζάχαρη έχουν συνδεθεί με συμπεριφορές υπερκινητικού τύπου (Boris & Mandel, 1994).

Καθίσταται, επιπλέον, φανερό ότι οι περιβαλλοντικοί αυτοί παράγοντες, είτε «υποβοηθούν» τους γενετικούς παράγοντες, ώστε να εμφανιστούν τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ, είτε συμβάλλουν σε μέγιστο βαθμό από μόνοι τους, σε συνδυασμό με τους γενετικούς παράγοντες, ώστε να προκαλέσουν με ακρίβεια τη σοβαρότητα στην εκδήλωση των συμπτωμάτων (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2010).

Επιπρόσθετα, ο ρόλος του ψυχολογικού τομέα στην εκδήλωση της ΔΕΠΥ ενδέχεται να συμβάλλει καθοριστικά στην περίπτωση που η έντονη υπερκινητικότητα συνυπάρχει με μία υφέρπουσα κατάθλιψη. Είναι, δηλαδή, πιθανό «οι θορυβώδεις εκδηλώσεις της υπερκινητικότητας να θεωρούνται μανιακές άμυνες ενάντια στην κατάθλιψη» (Αναγνωστόπουλος & Ρότσικα, 2006, σελ. 527).

Τέλος, σύμφωνα με τον Barkley (1997), είναι πιθανό η ΔΕΠΥ να οφείλεται στη μειωμένη ικανότητα αναστολής των αυθόρμητων αντιδράσεων λόγω των δυσλειτουργιών των γνωστικών μηχανισμών του εκτελεστικού ελέγχου, όπως είναι η μνήμη εργασίας, η εσωτερίκευση του λόγου, η αυτοκαθοδήγηση, η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, καθώς επίσης και ο κινητικός έλεγχος (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2010. Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone & Pennington, 2005). Σύμφωνα, επίσης, με τους Goldberg & Seidman (1991), η βλάβη στις εκτελεστικές λειτουργίες ενδέχεται να προκαλέσει ψυχιατρικά προβλήματα ή προβλήματα στη συμπεριφορά (Biederman et al., 2004), καθώς επίσης τα παιδιά με ΔΕΠΥ, τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες σε συγκεκριμένες γνωστικές και εκτελεστικές λειτουργίες έχει παρατηρηθεί ότι έχουν χειρότερη σχολική επίδοση από τα παιδιά που έχουν ΔΕΠΥ, αλλά δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στις εκτελεστικές λειτουργίες (Biederman et al., 2004).

Θεραπευτική Αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ

Σύμφωνα με την Γιαννοπούλου (2008), «υπάρχουν δύο μοντέλα αποτελεσματικής θεραπευτικής παρέμβασης στη ΔΕΠΥ/ΥΚΔ: η φαρμακοθεραπεία και οι ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις» (Edwards, 2002, όπως αναφέρεται από την Γιαννοπούλου, 2008, σελ. 293).

Η φαρμακευτική αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ γίνεται με τη χορήγηση ψυχοδιεγερτικών φαρμάκων, τα πιο γνωστά από τα οποία είναι η μεθυλφενιδάτη (Ritalin) και η δεξαμεταμίνη. «Τα φάρμακα αυτά απελευθερώνουν και αναστέλλουν την επαναπρόσληψη των κατεχολαμινών και κυρίως της ντοπαμίνης στον εγκέφαλο» (Γιαννοπούλου, 2008, σελ. 293). Επιπλέον, δρουν για ένα σύντομο χρονικό διάστημα, γι' αυτό και η χορήγησή τους επαναλαμβάνεται δύο έως τρεις φορές την ημέρα, καθώς επίσης είναι απαραίτητο ένα μικρό χρονικό διάστημα, μέσα στο οποίο θα γίνεται επανειλημμένα η δοκιμή των φαρμάκων και θα ελέγχεται καθημερινά κατά πόσο βοηθούν το παιδί, προτού αποτελέσουν οριστική φαρμακοθεραπεία γι' αυτό (Γιαννοπούλου, 2008).

Επιπρόσθετα, έπειτα από πολλές μελέτες, είναι πλέον σίγουρο ότι τα ψυχοδιεγερτικά φάρμακα δεν θεραπεύουν τη διαταραχή, αλλά είναι αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ, αφού τουλάχιστον ένα ποσοστό 70%-80% των παιδιών με ΔΕΠΥ έχει θετική ανταπόκριση στη θεραπεία. Το γεγονός αυτό καθίσταται φανερό, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι υποχωρούν τα κλινικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ, ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι η βελτίωση αυτή συχνά συνοδεύεται από διάφορες παρενέργειες σε θέματα του ύπνου ή της διατροφής ή ενδέχεται το παιδί να παρουσιάσει μία κόπωση ή μία δυσθυμία. Ακόμη, αν τα ψυχοδιεγερτικά φάρμακα δεν επαρκούν ή αποδειχθούν ακατάλληλα, τα τρικυκλικά αντικαταθλιπτικά, όπως είναι η ιμιπραμίνη, αποτελούν τη δεύτερη επιλογή φαρμάκων για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ (Γιαννοπούλου, 2008).

Επιπλέον, αδήριτη ανάγκη για ένα παιδί με ΔΕΠΥ είναι η πολύ τακτική επαφή μ' έναν έμπειρο κλινικό ιατρό, με τον οποίο θα προγραμματίζονται συνεδρίες, τόσο με την οικογένεια, όσο και με το παιδί, και σύμφωνα πάντα με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων της διαταραχής (Pliszka, 2007). Τυπικά, οι συνεδρίες αυτές θα πρέπει να γίνονται από δύο έως τέσσερις φορές το χρόνο, αν τα συμπτώματα δεν είναι σοβαρά, ή μία φορά την εβδομάδα σε περίπτωση που η διαταραχή προκαλεί πολλά και συχνά προβλήματα στο παιδί. Σ' οποιαδήποτε περίπτωση, ακόμη δηλαδή κι αν το παιδί παρουσιάσει βελτίωση, είναι αναγκαίο να μη σταματήσουν οι συναντήσεις με τον κλινικό γιατρό (Pliszka, 2007).

Ταυτόχρονα, οι βασισμένες σε επιστημονικές έρευνες ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ είναι η εκπαίδευση των γονέων και η άσκηση των κοινωνικών και σχολικών δεξιοτήτων των παιδιών. Η άσκηση, αρχικά, των κοινωνικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με το να μαθαίνουν τα παιδιά τεχνικές, ώστε να συμπεριφέρονται καλύτερα στους συνομηλίκους τους και άρα να βελτιώνεται συνεχώς η μεταξύ τους σχέση. Πιο συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ βοηθούνται πιο πολύ όταν συμμετέχουν σε ομάδες, καθώς παραδειγματίζονται από τους συνομηλίκους τους «μέσω της μίμησης, της εξάσκησης, της ανατροφοδότησης και της συντελεστικής ενίσχυσης» (Wenar & Kerig, 2000, σελ. 275).

Η άσκηση των σχολικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι είτε ατομική, είτε ομαδική και συμβάλλει ώστε τα παιδιά να προγραμματίζονται, να λαμβάνουν υπόψη τους κανόνες και οδηγίες, να ασκούνται στον αυτοέλεγχο των εργασιών τους, να μη σπαταλούν το χρόνο τους, να αντιμετωπίζονται οι ενδεχόμενες μαθησιακές τους δυσκολίες και τελικά να βελτιώνονται σαν μαθητές (Wenar & Kerig, 2000). Ακόμη, είναι σημαντικό να εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό συγκεκριμένες στρατηγικές-παρεμβάσεις, καθώς ο ρόλος του έχει αποδειχθεί καταλυτικός στην πρόοδο ενός παιδιού με ΔΕΠΥ (Slavin, 2006). Μερικές απ' αυτές τις στρατηγικές είναι οι εξής: ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να δίνει κάποιες οδηγίες και να θέτει κανόνες που θα επαναλαμβάνει σε τακτά χρονικά διαστήματα μέσα στη τάξη, καθώς επίσης θα πρέπει να βάζει τα παιδιά με ΔΕΠΥ να κάθονται κοντά του κι όχι να βρίσκονται κοντά στο παράθυρο ή στη πόρτα. Επιπλέον, μία αποτελεσματική στρατηγική είναι να δίνει στα παιδιά αυτά ρόλους, με τους οποίους θα εκτονώνουν την ενεργητικότητά τους, να τα εντάσσει σε ομάδες και γενικότερα να τους διδάσκει τρόπους αυτοσυγκράτησης και αυτοαξιολόγησης. Παράλληλα, επιβάλλεται να ενημερώνει καθημερινά τους γονείς για τα προβλήματα ή την ενδεχόμενη βελτίωση των παιδιών, είναι απαραίτητο να δείχνει ότι καταλαβαίνει τα παιδιά με ΔΕΠΥ και να θυμάται πάντα ότι η απειθαρχία τους οφείλεται σε διαταραχή, αλλά και να συμβουλευέται και να συνεργάζεται μ' έναν εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης (Slavin, 2006).

Τέλος, η εκπαίδευση των γονέων έχει αποδειχθεί ότι συντελεί στο να διαμορφώσουν καλύτερη σχέση με το παιδί τους, καθώς επίσης μαθαίνουν και οι ίδιοι κάποιες τεχνικές, ώστε να πάψουν οι εντάσεις και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τα προβλήματα που προκαλούν τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ. Ωστόσο, δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο οι γονείς να αδυνατούν να βοηθήσουν στην περίπτωση που πάσχουν και οι ίδιοι από μία ψυχιατρική διαταραχή ή ακόμη και από ΔΕΠΥ (Wenar & Kerig, 2000).

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Δ. & Ρότσικα, Β. (2006). Γενική Ψυχοπαθολογία και συναφείς διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Στο Κ. Σολδάτος, & Λ. Λύκουρας, *Σύγγραμμα Ψυχιατρικής* (σελ. 526-530). Αθήνα: Βήτα Ιατρικές εκδόσεις.

- Barkley, A. R. (2003). Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain & Development*. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2013, από <http://www.ub.unimaas.nl/ucm/e-readers/SS229/barkley2.pdf>.
- Barkley, A. R. (2002). Major Life Activity and Health Outcomes Associated with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *J Clin Psychiatry*. Ανακτήθηκε 13 Απριλίου 2013, από <http://www.jclinpsychiatry.com/pcc/pccpdf/v04s04/v63s1202.pdf>.
- Biederman, J., Monuteaux, C. M., Doyle, E. A., Seidman, J. L., Wilens, E. T., Ferrero, F., Morgan, L. C., & Faraone V. S. (2004). Impact of Executive Function Deficits and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) on Academic Outcomes in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2013, από [http://www.researchgate.net/publication/8234358_Impact_of_executive_function_deficits_and_attention-deficithyperactivity_disorder_\(ADHD\)_on_academic_outcomes_in_children/file/79e4150f86890e83fc.pdf](http://www.researchgate.net/publication/8234358_Impact_of_executive_function_deficits_and_attention-deficithyperactivity_disorder_(ADHD)_on_academic_outcomes_in_children/file/79e4150f86890e83fc.pdf).
- Boris, M. & Mandel, S. F. (1994). Foods and additives are common causes of the attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Annals of allergy*. 73: 462-467.
- Γιαννοπούλου, Γ. Ι. (2008). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας: χαρακτηριστικά και παρεμβάσεις σε φαρμακευτικό, ψυχοκοινωνικό και σχολικό επίπεδο. Στο Η. Κουρκούτας, & J-P Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σελ.287-302). Αθήνα: Τόπος.
- DuPaul, J. G., Power, J. T., Anastopoulos, D. A., Reid, R., McGoey, E. K. & Ikeda, J. M. (1997). Teacher Ratings of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Symptoms: Factor Structure and Normative Data. *Psychological Assessment*. Ανακτήθηκε 16 Απριλίου 2013, από <https://notendur.hi.is/~sbs5/adhd/DuPaul%20ofl%201997%20almennt...pdf>.
- Faraone, V. S., Perlis, H. R., Doyle, E. A., Smoller, W. J., Goralnick, J. J., Holmgren, A. M. & Sklar, P. (2005). Molecular Genetics of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Biol Psychiatry* 2005. Ανακτήθηκε 1 Απριλίου 2013, από <http://dept.wofford.edu/neuroscience/neuroseminar/pdfsFall2007/ADHD3.pdf>.
- Κάκουρος, Ε & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων-Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειρούλου, Μ. (Επιμ.) (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο-Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pelham, E. W., Fabiano, A. G., & Massetti, M. G. (2005). Evidence-Based Assessment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2013, από [http://data.psych.udel.edu/abelcher/Shared%20Documents/1%20Assessment%20\(48\)/c%20Diagnosis%20and%20assessment%20of%20specific%20problems/Pelham%20005.pdf](http://data.psych.udel.edu/abelcher/Shared%20Documents/1%20Assessment%20(48)/c%20Diagnosis%20and%20assessment%20of%20specific%20problems/Pelham%20005.pdf).
- Pliszka, S. (2007). Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2013, από http://www.eapexpress.com/providers/Handbook/treatment/ADHD_Guidelines-Child.pdf.
- Sadock, J. B. & Sadock, A. V. (2009). *Caplan & Sadock's Επίτομη Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Sagvolden, T., Johansen, B. E., Aase, H. & Russell, A. V. (2005). A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behavioral And Brain*

Sciences. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2013, από [http://www.researchgate.net/publication/7555479_A_dynamic_developmental_theory_of_attention-deficithyperactivity_disorder_\(ADHD\)_predominantly_hyperactiveimpulsive_and_combined_subtypes/file/9fcfd51012e2a5d3fa.pdf](http://www.researchgate.net/publication/7555479_A_dynamic_developmental_theory_of_attention-deficithyperactivity_disorder_(ADHD)_predominantly_hyperactiveimpulsive_and_combined_subtypes/file/9fcfd51012e2a5d3fa.pdf).

Slavin, E. R. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία- Θεωρία και πράξη* (Κόκκινος, Κ.-επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Wenar, C. & Kerig, K. P. (2000). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία- Από τη Βρεφική Ηλικία στην Εφηβεία* (Δ. Μαρκούλης & Γεωργάκα, Μτφρ.-επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Willcutt, G. E., Doyle, E. A., Nigg, T. J., Faraone, V. S. & Pennington F. B. (2005). Validity of the Executive Function Theory of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Biol Psychiatry* 2005. Ανακτήθηκε 16 Απριλίου 2013, από http://psych.colorado.edu/~willcutt/pdfs/willcutt_2005_bp.pdf.

Η σημασία των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων
στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες
και
η αξιοποίηση των εικαστικών στην τάξη
από τον εκπαιδευτικό

Αθηνά Βεργιοπούλου

Νηπιαγωγός-Μεταφράστρια

a.vergiop@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση αναπτύσσουμε τη σημασία των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, καθώς η ενασχόληση με αυτές είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να εξερευνήσουν τον κόσμο και να εξελιχθούν.

Σκοπός μας είναι να επισημάνουμε τις τροποποιήσεις που πρέπει να γίνουν για να μπορέσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να συμμετάσχουν στις διάφορες δραστηριότητες και να εξελιχθούν. Όλα τα μικρά παιδιά παίζουν πριν μιλήσουν. Άρα, και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ακόμη κι αν δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τον απόλυτα αποδεκτό ή συμβατικό τρόπο, μπορούν με το παιχνίδι να κατακτήσουν δεξιότητες και στάσεις που είναι απαραίτητες για την κοινωνική προσαρμογή και συμμετοχή. Σημασία έχει και ο ρόλος του δασκάλου που θα οργανώσει τις παιδαγωγικές δραστηριότητες. Στα πλαίσια αυτά και στηριζόμενοι σε θεωρητικό υπόβαθρο, επισημαίνουμε το πώς μπορούν παιδιά με διαφόρων τύπων διαταραχές να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες των εικαστικών, όπως ζωγραφική, κολάζ, κόψιμο με το ψαλίδι και θα παρουσιάσουμε συγκεκριμένα παραδείγματα για κάθε κατηγορία. Αναφερόμαστε επίσης στο πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε την «απόλυτα σωστή» αισθητηριακή διατροφή για τα παιδιά αυτά, να τα μάθουμε δηλαδή να αντιδρούν με τον ανάλογο τρόπο στο ανάλογο ερέθισμα. Αν τα παιδιά αυτά εξάγουν άλλο νόημα από ένα συγκεκριμένο αισθητηριακό ερέθισμα, είναι πιθανόν να εμφανίσουν διαταραχές στη συμπεριφορά τους.

Καταλήγουμε, τέλος, στο συμπέρασμα ότι όλοι μπορούμε να καταφέρουμε πράγματα, απλώς ο καθένας χρειάζεται διαφορετική καθοδήγηση, περισσότερη ή λιγότερη.

Λέξεις-Κλειδιά

Ειδικές ανάγκες, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αισθητηριακά ερεθίσματα

Abstract

In our proposal we refer to the significant role art activities play in children's with special needs life, since their pursuit is the way to explore the world and evolve.

Our purpose is to detect the changes that have to be done so as children with special needs participate in the activities and be able to evolve. Every child at first plays and then talks. So, children with special needs, even if they cannot communicate with the generally accepted or conventional way, they can by playing internalize skills and attitudes which are necessary for social conditioning and participation. The teacher has a very important part in the course of action. Thus, we highlight how children with different disorders can participate in art activities, such as drawing, making a collage, using scissors and we present various examples for every category. We also refer to the way we can create the right "sensory sustenance" for these children, that is to say to how these children can react to the equivalent stimulus with the equivalent way. If these children understand differently a particular sensory stimulus, they may develop disorders in their behavior.

Therefore, we end up that we can all achieve accomplishments, but everyone needs a different, either greater or fewer, guidance.

Keywords

Special needs, art activities, sensory stimulus.

Η ενασχόληση των παιδιών με τις καλές τέχνες, τα εικαστικά είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν τον κόσμο. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση που έχει καταρτίσει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2004, «χρειάζεται η ενθάρρυνση των μαθητών να κατασκευάζουν, να σχεδιάζουν, να υποθέτουν και να φαντάζονται, γιατί η αισθητική αγωγή βοηθάει στην ανακάλυψη της δημιουργικής πλευράς του εαυτού τους και αναδεικνύει τις δημιουργικές πτυχές της προσωπικότητας του παιδιού».

Σύμφωνα με τον Cassirer (1994), η τέχνη είναι ένας δρόμος προς την ελευθερία, τη διαδικασία απελευθέρωσης του ανθρώπινου πνεύματος, γεγονός που είναι ο πραγματικός και ο υπέρτατος στόχος κάθε διαπαιδαγώγησης.

Στάδια εξέλιξης στο σχέδιο-ζωγραφική

Από πολύ μικρή ηλικία, τα παιδιά ξεκινούν να πειραματίζονται με διάφορα υλικά και η εξέλιξή τους στο σχέδιο χαρακτηρίζεται από το πέρασμα από διάφορα στάδια. Στο πρώτο στάδιο, στην ηλικία 2 - 3,5 χρόνων, τα παιδιά κάνουν μουντζούρες στο χαρτί και σε ένα δεύτερο στάδιο, μεταξύ των ηλικιών 3 - 5 χρόνων, ξεκινούν να διαγράφουν ίσιες γραμμές και κύκλους και στη συνέχεια να κάνουν πιο πολύπλοκα σχήματα. Από τη μέση και προς το τέλος αυτού του τελευταίου σταδίου, αρχίζουν να διευθετούν τα σχήματά τους ώστε να δημιουργούν κάποια πιο ολοκληρωμένα σχέδια (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994). Τα παιδιά με την «τυπική» ανάπτυξη μεταβαίνουν από το ένα στάδιο στο άλλο με ελάχιστη ή καθόλου καθοδήγηση από το δάσκαλο, ενώ τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα χρειαστούν τη βοήθεια του δασκάλου σε όλη τους την πορεία.

Ο ρόλος του δασκάλου

Ο ρόλος του δασκάλου και ο τρόπος που θα διαχειριστεί τα παιδιά της τάξης του αλλά και που θα οργανώσει τις παιδαγωγικές δραστηριότητες είναι εξαιρετικά σημαντικός. Ένας σωστός δάσκαλος που θα βοηθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν δεξιότητες και γνώσεις είναι αυτός που διέπεται από υπομονή, αμεροληψία και αυτοκυριαρχία. Θα πρέπει να δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον αποδοχής και κατανόησης με την οργάνωση κατάλληλων δραστηριοτήτων και την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης στον τρόπο προσέγγισης των παιδιών. Θα πρέπει να χρησιμοποιεί απλό λεξιλόγιο και να παρουσιάζει την κάθε δραστηριότητα σαν παιχνίδι. Κατά τον Vygotsky, εξάλλου, η αξία του παιχνιδιού είναι σημαντική και αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι προηγείται της γλωσσικής ανάπτυξης (Vygotsky, 1997). Όλα τα μικρά παιδιά παίζουν πριν μιλήσουν. Άρα, και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ακόμη κι αν δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τον απόλυτα αποδεκτό ή συμβατικό τρόπο, μπορούν να νιώσουν πιο άνετα σε μια δραστηριότητα που παρουσιάζεται σαν παιχνίδι και με το παιχνίδι να κατακτήσουν δεξιότητες και στάσεις που είναι απαραίτητες για την κοινωνική προσαρμογή και συμμετοχή.

Εφόσον βέβαια, κάθε παιδί – ακόμη και αν ανήκει στην ίδια κατηγορία αναπηρίας με κάποιο άλλο – είναι διαφορετικό, ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής πρέπει να υιοθετεί μια ευέλικτη συμπεριφορά και προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις προσωπικές ανάγκες και τα δεδομένα του κάθε παιδιού. Πρέπει, επίσης, να εναλλάσσει συχνά τα ερεθίσματα μέσω μιας ποικιλομορφίας ασκήσεων. Πολλές από τις περιπτώσεις αυτισμού ή άλλων παθήσεων χαρακτηρίζονται από έλλειψη προσοχής, ενώ ο χρόνος εστίασης σε μια δραστηριότητα μπορεί να μην ξεπερνά τα λίγα λεπτά. Πολύ σημαντική είναι, λοιπόν, η εναλλαγή των δραστηριοτήτων και ο εμπλουτισμός του όλου προγράμματος με κινητικές δραστηριότητες. Οι κινητικές εμπειρίες βοηθούν τα παιδιά να παραμείνουν συγκεντρωμένα και να μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες οργάνωσης και επίλυσης των προβλημάτων τους. Ωστόσο, για κάποια παιδιά με ειδικές ανάγκες αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να αποτελούν πρόκληση και τα παιδιά να χρειάζονται ενθάρρυνση για να κινηθούν ή έστω για να κινηθούν συντονισμένα. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η εξάσκηση αυτών των δεξιοτήτων είναι ωφέλιμη, καθώς εκτονώνει κάθε ένταση και βοηθάει στην πορεία της δράσης. Αν, λοιπόν, οι σχετικά στατικές δραστηριότητες ή αυτές που απαιτούν κάποιο σημαντικό διάστημα συγκέντρωσης της προσοχής εμπλουτιστούν στο διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ τους ή κατά τη διάρκειά τους με κινητικές εμπειρίες,

θα είναι πολύ πιο επιτυχημένες και αποτελεσματικές. Για παράδειγμα, το να περιμένει ένα παιδί με αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα τη σειρά του είναι μια πρόκληση για το ίδιο. Η παρορμητικότητα και η διάσπαση της προσοχής του μπορούν να το οδηγήσουν σε αντισυμβατικές συμπεριφορές, όπως να διακόπτει ή να ενοχλεί τα άλλα παιδιά, να αρπάζει παιχνίδια κ.τ.λ. Μπορούμε, λοιπόν, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας που απαιτείται η προσοχή των παιδιών να αφήσουμε αυτό το παιδί να χρησιμοποιεί ένα χαλαρωτικό παιχνίδι, όπως μια φουσκωτή μπαλίτσα που μπορεί να την πιέζει για να αποφορτίζεται και να εκτονώνει την ενεργητικότητά του. Επίσης, κάποια παιδιά με αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα δε δέχονται εύκολα να τα αγγίζουν άλλοι και όταν, για παράδειγμα, κάθονται όλοι στον κύκλο για να συζητήσουν, μπορεί να ενοχληθούν ακόμη κι από το τυχαίο άγγιγμα του διπλανού παιδιού. Καλό θα ήταν, λοιπόν, αυτό το παιδί να κάθεται δίπλα στο δάσκαλο του οποίου οι κινήσεις είναι πιο ελεγχόμενες.

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα και διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή/αυτισμό χρειάζονται τη βοήθειά μας για να δημιουργήσουν την «απόλυτα σωστή» αισθητηριακή διατροφή τους, να αντιδρούν δηλαδή με τον ανάλογο τρόπο στο ανάλογο ερέθισμα. Η *αισθητηριακή διατροφή*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι Gould και Sullivan (2003), είναι η πλήρης ισορροπία των αισθητηριακών ερεθισμάτων που έχουμε ανάγκη και χρησιμοποιούμε κάθε μέρα. Οι περισσότεροι από εμάς έχουμε ένα σύστημα αισθήσεων, το οποίο αντιδρά με ένα σχετικά παρόμοιο, για όλους, τρόπο. Για παράδειγμα ένα ζεστό μπάνιο χαλαρώνει τους μύες μας και μας ηρεμεί. Το να βυθιζόμαστε στα απαλά μαξιλάρια ενός καναπέ προσφέρει μια σταθερή πίεση στο σώμα μας. Αυτού του είδους τα αισθητηριακά ερεθίσματα είναι παρόμοια με την ηρεμιστική πίεση που ασκείται μέσα από μια σταθερή αγκαλιά. Τα παιδιά με αυτισμό ή άλλες διαταραχές επεξεργασίας των αισθητηριακών ερεθισμάτων έχουν ανάγκη από μια *σταθερή* και όχι μια *απαλή* αγκαλιά! Αν, λοιπόν, τα παιδιά αυτά εξάγουν άλλο νόημα από το συγκεκριμένο αισθητηριακό ερέθισμα, είναι πιθανόν να εμφανίσουν διαταραχές στη συμπεριφορά τους. Επίσης, κάποια παιδιά που αδυνατούν να επεξεργαστούν με ικανοποιητικό τρόπο τις πληροφορίες από τα διάφορα ερεθίσματα που σχετίζονται με την αίσθηση της θέσης του σώματος λόγω προβλημάτων στους μύες ή τις αρθρώσεις τους μπορεί να μη γνωρίζουν πόση δύναμη χρειάζεται να ασκήσουν όταν χύνουν κάτι από μια κανάτα ή όταν κρατούν ένα χάρτινο κυπελλάκι. Μπορεί να τσαλακώσουν το κύπελλο ή να χύσουν το γάλα, αν βάλουν περισσότερη δύναμη απ' όση χρειάζεται. Αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν επίσης δυσκολίες στο χειρισμό κάποιων οικιακών σκευών, στο πιάσιμο του χερουλιού μιας πόρτας, των εργαλείων γραφής ή των συνηθισμένων παιχνιδιών. Εδώ είναι, λοιπόν, που γίνεται ακόμη πιο εμφανής η ανάγκη και η αξία της ενασχόλησης με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες και τα εικαστικά μέσα στην τάξη, όπως θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Διαμόρφωση και τροποποίηση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων

Στη συνέχεια, θα αναπτύξουμε τη σημασία της διαμόρφωσης των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, εφόσον όπως φάνηκε και από αυτά που προαναφέραμε πρέπει να γίνουν κάποιες τροποποιήσεις σε συνηθισμένες

δραστηριότητες για να προωθηθεί η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τα παιδιά αυτά.

Ζωγραφική

Όσον αφορά στην ενασχόληση με τη ζωγραφική, καλό θα ήταν το κάθε παιδί να έχει ένα καθορισμένο χώρο να ασχοληθεί με αυτή τη δραστηριότητα και μάλιστα αυτός να είναι επαρκής και άνετος.

Το χαρτί στο οποίο θα ζωγραφίσει το παιδί μπορεί να είναι στερεωμένο σε μια σταθερή επιφάνεια, κολλημένο για παράδειγμα με χαρτοταινία πάνω στο τραπέζι, για να αποφύγουμε την πιθανότητα να γλιστράει το χαρτί ώστε το παιδί να μπορεί να δημιουργήσει ανεμπόδιο και χωρίς να ταραχθεί από τη δυσκολία που θα του προκαλούσε αυτό.

Σε κάποιες περιπτώσεις, είναι καλύτερα να βάλουμε το χαρτί που πρόκειται να ζωγραφίσει το παιδί σε ένα ύψος που να το βλέπει ολόκληρο, είτε βάζοντάς το πάνω σε ένα καβαλέτο ή κολλώντας το στον τοίχο. Το να βάλουμε το χαρτί σε μια κάθετη επιφάνεια κάνει τα αυτιά και τα μάτια του παιδιού να παραμείνουν σε μια μέση σταθερή θέση την ώρα που δουλεύει. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί βλέπει επίσης την εικόνα σε πιο ρεαλιστικό επίπεδο. Αν, για παράδειγμα, ζωγραφίζει ένα δέντρο, το δέντρο έχει τέτοια θέση που τα φύλλα και τα κλαδιά βρίσκονται στην κορυφή και ο κορμός στο έδαφος. Να σημειώσουμε εδώ ότι και οι καλλιτέχνες δουλεύουν συνήθως πάνω σε μια κάθετη ή κεκλιμένη επιφάνεια.

Όταν το παιδί ζωγραφίζει με κάποιο εργαλείο ζωγραφικής, είτε αυτό είναι μαρκαδόρος είτε πινέλο, μπορούμε να βάλουμε μια χρωματιστή χαρτοταινία στο σημείο που θα πρέπει να πιάσει το εργαλείο αυτό για να διευκολύνουμε το παιδί να εστιάσει εκεί την προσοχή του. Ο δάσκαλος θα πρέπει να πιάσει το χέρι του παιδιού σταθερά για να το βοηθήσει, αν χρειάζεται σε μια τέτοια δραστηριότητα, και όχι απλώς να το αγγίζει ελαφρά, γιατί αυτό μπορεί να ενοχλήσει το παιδί, όπως αναφέραμε και προηγουμένως για την αγκαλιά.

Στη χρήση της μπογιάς, μπορούμε να την εμπλουτίσουμε με αρωματικά τροφίμων, όπως για παράδειγμα λεμόνι ή απόσταγμα βανίλιας, ή ακόμη να χρησιμοποιήσουμε και άλλα υλικά που βάζουν, όπως μουστάρδα ή κέτσαπ, για να ερεθίσουμε κι άλλες αισθήσεις του παιδιού που δεν μπορεί να συγκεντρωθεί απόλυτα στη δραστηριότητα.

Σε κάθε περίπτωση, αυτό που συμβάλλει πιο πολύ στην αυτονομία των παιδιών είναι οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις και όχι οι πολύπλοκες και με πολλά βήματα δραστηριότητες, καθώς το παιδί *μπορεί* έτσι να υλοποιήσει τη δραστηριότητα και να νιώσει ότι τα καταφέρνει. Ο δάσκαλος πρέπει να δίνει ρυθμό στις οδηγίες του, όπως, για παράδειγμα, «βουτώ το πινέλο και χρωματίζω, βουτώ το πινέλο και χρωματίζω».

Κολάζ

Άλλη μια τεχνική των εικαστικών είναι το κολάζ. Η δημιουργία ενός κολάζ μπορεί να είναι μια δραστηριότητα-πρόκληση για ένα μικρό παιδί, αφού χρειάζεται σχεδιασμό και οργάνωση. Το παιδί πρέπει να αποφασίσει με ποια σειρά θα κολλήσει τα υλικά που έχει, να αποφασίσει πού θα βάλει το κάθε κομμάτι αυτού του κολάζ πάνω στο όλο σύνολο και, παράλληλα, να αντιμετωπίσει τις κινήσεις που χρειάζεται να κάνει για να κολλήσει – να φτάσει την κόλλα, να την κρατήσει, να την ξεβιδώσει και να τη χρησιμοποιήσει.

Το να μάθει ένα παιδί με κινητικά προβλήματα, όπως με περιορισμένη κίνηση στους βραχίονες, τα χέρια και τα δάχτυλα, να βάζει κόλλα σε ένα συγκεκριμένο μέρος του χαρτιού και να παίρνει ένα χαρτί για να το κολλήσει εκεί, μπορεί να το βοηθήσει να μάθει να ελέγχει και να χρησιμοποιεί τα χέρια του για να ανοίξει ή να κλείσει ένα διακόπτη ή μια συσκευή ή να χρησιμοποιήσει τα πλήκτρα του υπολογιστή.

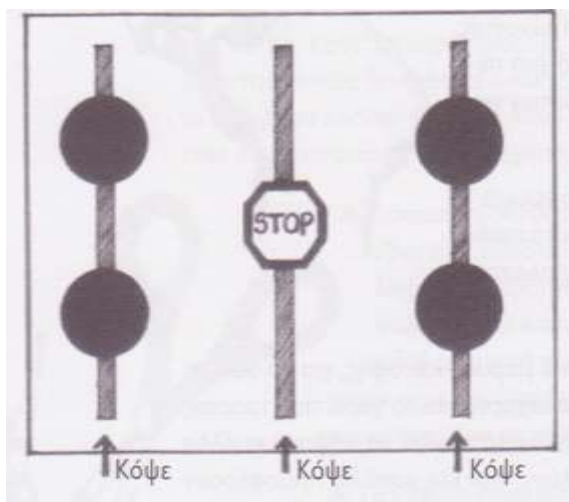
Το παιδί με αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα παρουσιάζει συχνά ελλείψεις οργανωτικές δεξιότητες. Μπορεί να παρατηρεί ένα φίλο του να φτιάχνει ένα κολάζ και να θέλει κι αυτό να κάνει κάτι τέτοιο. Όταν όμως προσπαθεί, εύκολα αποδιοργανώνεται και παραιτείται απογοητευμένο. Αυτή η κατάσταση το οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και, ενδεχομένως, σε θυμό. Είναι πολύ σημαντικό να προσφέρουμε στο παιδί όση καθοδήγηση χρειάζεται και να του δώσουμε να καταλάβει τη δομή του έργου, για να διασφαλίσουμε την επιτυχία. Μια καλή κίνηση κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας με κολάζ είναι να μη βάλουμε όλα τα υλικά του κολάζ πάνω στο τραπέζι από την πρώτη στιγμή, γιατί θα αποσπάσουν την προσοχή των παιδιών και θα δημιουργήσουν σύγχυση στα παιδιά που είναι παρορμητικά και των οποίων η προσοχή αποσπάται εύκολα. Παρουσιάζουμε μόνο το υλικό που χρειάζεται για το πρώτο βήμα της δραστηριότητας. Όταν ολοκληρωθεί αυτό το βήμα, παρουσιάζουμε το υλικό για το επόμενο βήμα κ.ο.κ.

Το παιδί με προβλήματα συντονισμού των κινήσεων αντιμετωπίζει δυσκολία στο συντονισμό των κινήσεών του, όσον αφορά στο πόσο έντονα ή απαλά πιέζει το σωληνάριο με την κόλλα. Αυτό που συνήθως συμβαίνει είναι να ξεχειλίζει πάρα πολλή κόλλα και να χύνεται στο θρανίο. Στην περίπτωση αυτή, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε πηχτή κόλλα για να μπορεί το παιδί να τη χειριστεί καλύτερα. Η πηχτή κόλλα χύνεται πιο αργά και δίνει στο παιδί το χρόνο να παρακολουθήσει τι συμβαίνει και να αντιδράσει κατάλληλα. Μπορούμε να κάνουμε πιο πηχτή την κόλλα, προσθέτοντας άμμο ή αλεύρι.

Χρήση ψαλιδιού

Όσον αφορά στη χρήση του ψαλιδιού, καλό είναι πριν το παιδί το χρησιμοποιήσει να εξασκηθεί να σκίζει χαρτιά. Το σκίσιμο είναι ένας καλός τρόπος να δυναμώσουν τα χέρια και τα δάχτυλα. Όσο για τα παιδιά με αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και η διάσπαση της προσοχής είναι χαρακτηριστικά που δε συμβάλλουν και δε βοηθούν στην κατάκτηση των δεξιοτήτων κοψίματος με το ψαλίδι. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται πολλή καθοδήγηση, με τον κατάλληλο τρόπο, αλλά και ενθάρρυνση από το δάσκαλο για να μάθουν να κόβουν, πριν απογοητευτούν εύκολα και γρήγορα. Ένας τρόπος για να τα βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά να κατακτήσουν αυτή τη δεξιότητα είναι, για παράδειγμα, όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα, να ζωγραφίσουμε κόκκινες κουκίδες, κύκλους ή σήματα STOP ανά πέντε εκατοστά στη γραμμή που πρέπει να κοπεί. Αυτό μπορεί να

βοηθήσει το παιδί να παρακολουθήσει τη δραστηριότητα, καθώς το βλέμμα του κινείται από το ένα σήμα STOP στο επόμενο.



Πηγές με δραστηριότητες για παιδιά

Θα θέλαμε επίσης να επισημάνουμε κάποιες χρήσιμες πηγές με ενδιαφέρουσες δραστηριότητες. Το Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, που βρίσκεται στην Πλάκα, διοργανώνει πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και πληροφορίες για αυτά μπορούμε να βρούμε στην αντίστοιχη ιστοσελίδα. (www.childrensartmuseum.gr).

Μια χρήσιμη επίσης ιστοσελίδα είναι αυτή της Ελληνικής Εταιρίας Καλλιτεχνικών Προγραμμάτων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (www.vsahellas.gr) η οποία ιδρύθηκε για 1^η φορά στην Ελλάδα πριν από 20 χρόνια και είναι ένας μη κερδοσκοπικός φορέας, ελληνικό μέλος της Very Special Arts International Organization of Arts and Disability. Διοργανώνει εκθέσεις, φεστιβάλ, ενημερώνει και ευαισθητοποιεί για θέματα αναπηρίας.

Επίλογος

Το φαινόμενο του αποκλεισμού ή του κοινωνικού στιγματισμού αφορά στα άτομα με αναπηρίες που αποκλίνουν από τη θεωρούμενη φυσιολογική συμπεριφορά βάσει διατυπωμένων κοινωνικών αρχών και αξιών. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες που εστιάζονται στην έλλειψη ορθών εκπαιδευτικών τεχνικών, κοινωνικών στάσεων και κατάλληλων πολιτικών πρακτικών, που θα προσανατολίζονταν στην ουσιαστική τους στήριξη. Από όσα προαναφέρθηκαν κατανοήσαμε πόσο σημαντική είναι η σωστή προσέγγιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και η κατάλληλη τροποποίηση των δράσεων όσων ασχολούνται και συνεργάζονται με αυτά για να τους δοθούν οι απαραίτητες ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Αυτό όμως που είναι πολύ καθοριστικό είναι και η αποδοχή αυτών των ατόμων ως άτομα με ικανότητες. Στα πλαίσια των προσπαθειών που γίνονται για να καλλιεργηθούν σε όλα

τα παιδιά από νωρίς αισθήματα κατανόησης και αποδοχής του διαφορετικού εντάσσονται και οι προσπάθειες των συγγραφέων με βιβλία που περνούν τέτοια μηνύματα.

Ένα πολύ καλό εγχείρημα που θα θέλαμε να επισημάνουμε ως παράδειγμα είναι το βιβλίο Ρίκο και Όσκαρ, του Αντρέα Σταϊνχέφελ, μεταφρασμένο στα ελληνικά από τη Μαρία Αγγελίδου των εκδόσεων Μεταίχμιο.



Το βιβλίο αποτελεί ύμνο στη διαφορετικότητα και τη δύναμη της φιλίας που για να είναι αυθεντική πρέπει να χτίζεται αποκλειστικά και μόνο από στέρεα υλικά όπως η αποδοχή του άλλου και η ανοχή στις ιδιαιτερότητές του. Επιπλέον, είναι ένα χρήσιμο σχόλιο για το πόσο επιτυχής μπορεί να είναι η ένταξη ενός ατόμου με δυσκολίες και η κατάκτηση της αυτονομίας του όταν η κοινωνία διαθέτει τις δομές και την ενημέρωση να τον αποδεχτεί, τις δομές ως επίσημα οργανωμένη πολιτεία και την ενημέρωση ως ευθύνη του κάθε μέλους της. Το πιο σημαντικό βέβαια είναι ότι κάνει ξεκάθαρο ότι κανείς δεν θα νιώσει οίκτο για σένα ή θα σε απορρίψει αν αυτά τα αρνητικά συναισθήματα δεν ενυπάρχουν ήδη μέσα σου και στο περιβάλλον σου. Γιατί, όπως λέει και ο Ρίκο, διαβάζοντας λίγα λόγια για το βιβλίο από τις εκδόσεις Μεταίχμιο: «*Με λένε Ρίκο. Και είμαι ντετέκτιβ. Προσέχω πράγματα που κανένας άλλος δε βλέπει. Όπως, ας πούμε, ένα μακαρόνι πεσμένο στο πεζοδρόμιο. Κι όλα όσα γίνονται μέσα στην πολυκατοικία μας. Που είναι πολλά... Το πρόβλημα είναι... το πώς σκέφτομαι. Μη νομίζετε ότι σκέφτομαι λιγότερο από τους άλλους ανθρώπους. Απλώς σκέφτομαι λίγο πιο αργά. Εντάξει. Αρκετά πιο αργά. Ο Όσκαρ πάλι είναι το εντελώς αντίθετο από μένα. Σκέφτεται σαν αστραπή. Ο Όσκαρ είναι ιδιοφυΐα. Εγώ είμαι... ιδιομορφία. Αλλά μαζί και οι δυο μας μπορούμε να ρίξουμε φως και στη πιο μυστήρια υπόθεση.*» Και όντως, οι δύο φίλοι, ο ένας διάνοια και ο άλλος άτομο με ειδικές ανάγκες, συνεργάζονται και επιλύουν κάποιες αστυνομικές υποθέσεις. Το βιβλίο

απευθύνεται σε παιδιά από 8 χρονών και πάνω και προς το παρόν κυκλοφορούν δύο βιβλία στα σειρά αυτή.

Καταλήγουμε, επομένως, στο συμπέρασμα ότι όλοι μπορούμε να καταφέρουμε πράγματα, απλώς ο καθένας χρειάζεται διαφορετική καθοδήγηση, περισσότερη ή λιγότερη. Το πιο σημαντικό, όμως, σε μια σύγχρονη κοινωνία είναι να κατανοήσουμε και να αποδεχτούμε την αξία και του διπλανού μας, όποιος κι αν είναι αυτός. Γιατί αυτό μας κάνει ανθρώπους και γιατί αυτό δείχνει ότι έχουμε κι εμείς αξία.

Και όπως έλεγε και ο Άλμπερτ Αϊνστάιν,

«Προσπάθησε να γίνεις όχι επιτυχημένος άνθρωπος,

αλλά άνθρωπος με αξίες».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cassirer, E. (1994), *Η Παιδευτική Αξία της Τέχνης* (μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλου). Αθήνα: Έρασμος.

Gould, P. & Sullivan, J. (2002). *Μια Τάξη Νηπιαγωγείου για ΟΛΑ τα παιδιά* (επιμ. Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, μτφρ Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.

Κακίση – Παναγοπούλου, Λ. (1994). *Και όμως ζωγραφίζουν*. Αθήνα: Εκδ Δελφοί.

Σταϊνχέφελ, Α. (2009). *Ρίκο και Όσκαρ* (μτφρ. Μ. Αγγελίδου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διεργασιών*. (επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μτφρ. Σ. Βοσνιάδου & Α.Μπίμπου). Αθήνα: Gutenberg.

Διαδικτυακές Πηγές

www.childrensartmuseum.gr

www.vsahellas.gr

Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και σύνδρομο Asperger μέσω των κοινωνικών ιστοριών

Σταθοπούλου Αγάθη
Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας ΕΚΠΑ
agathi.stathopoulou@yahoo.com

Περίληψη

Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, δεν καταλαβαίνουν τη δύναμη της επικοινωνίας, ότι η επικοινωνία μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων στο περιβάλλον τους. Οι κοινωνικές ιστορίες αναπτύχθηκαν από την Carol Gray, με στόχο την υποστήριξη των ατόμων με αυτισμό, ώστε να μπορούν να «διαβάσουν» και να κατανοήσουν τις διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις. Τα παιδιά μέσα από κοινωνικές ιστορίες μπορούν να διδαχθούν και να ενεργούν αναλόγως σε παρόμοιες καταστάσεις. Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 22 παιδιά ηλικίας 8-11 ετών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και σύνδρομο Asperger. Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό στον Τομέα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Το εργαλείο βασίστηκε στη μέθοδο αξιολόγησης της κοινωνικότητας του προγράμματος TEACCH. Οι κοινωνικές ιστορίες, όπως αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα της μελέτης είναι σε θέση να διδάξουν στο παιδί προσαρμοστικές ρουτίνες, προκειμένου να επιτύχει την αλλαγή ορισμένων συμπεριφορών. Διδάσκουν κατάλληλες συμπεριφορές σε ένα ρεαλιστικό κοινωνικό πλαίσιο προκειμένου να γενικευθούν και να είναι σε θέση το παιδί να περιορίσει μια σειρά προβληματικών συμπεριφορών, όπως η επιθετικότητα, η επιμονή σε κάποια ρουτίνα, το άγχος και το φόβο.

Λέξεις-Κλειδιά

αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας, σύνδρομο Asperger, κοινωνικές ιστορίες, πρόγραμμα TEACCH

Abstract

The children belonging to the spectrum of autism, do not understand the power of communication, that communicating can influence the behavior of others in their environment. The social stories developed by Carol Gray, aim at supporting people with autism, so they can "read" and understand different social situations. The child through social stories can be taught to act accordingly in similar situations, can be taught socially- accepted behaviors and diversify socially unacceptable, forming its own behavior. In this study, 22 children, aged 8-11 years, with high functioning autism and Asperger syndrome participated. The children were provided with an Educational Evaluation Tool for Children with Autism in the Field of Social Skills. The tool is based on the method of evaluating sociability of the TEACCH program. The social stories as demonstrated by the results of the study are able to teach the child adaptive routines and to support it in order to succeed in changing certain behaviors , teach appropriate behaviors in a realistic social context in order to generalize the easiest and address a range of problem behaviors, such as aggression, persistence in some routines, stress and fear.

Keywords

Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, δεν καταλαβαίνουν τη δύναμη της επικοινωνίας, ότι δηλ. επικοινωνώντας μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων στο περιβάλλον τους (Lord et al,1989). Δεν κατανοούν εύκολα ότι συγκεκριμένα αποτελέσματα και καταστάσεις έχουν ως αιτία προηγούμενες ενέργειες τους. Αυτό τους δυσκολεύει να κατανοήσουν το νόημα της επικοινωνίας που αντιπροσωπεύει μια σχέση αιτίας –αποτελέσματος.

Οι κοινωνικές ιστορίες αναπτύχθηκαν από την Carol Gray και White, A.L.(2002) με στόχο να υποστηριχθούν τα άτομα με αυτισμό ώστε να μπορούν να «διαβάσουν» και να κατανοούν τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Μια κοινωνική ιστορία γράφεται με την πρόθεση να παρέχει πληροφορίες και διδασκαλία στο τι κάνουν οι άνθρωποι σε μια δεδομένη κατάσταση, τι σκέφτονται και τι αισθάνονται, την αλληλουχία των γεγονότων, την αναγνώριση σημαντικών κοινωνικών ερεθισμάτων και του νοήματος τους. Οι κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιούνται κυρίως στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και σύνδρομο Asperger. Μέσα από την κοινωνική ιστορία παρουσιάζουμε καταστάσεις στο παιδί με αναπτυξιακή δυσκολία και περνάμε μηνύματα που μπορεί καλύτερα να επεξεργαστεί και να αφομοιώσει. Το παιδί μπορεί να παραδειγματιστεί και να πράξει ανάλογα σε παρόμοιες καταστάσεις σε συνθήκες δύσκολες και απρόοπτες. Μπορεί να διδαχτεί τις κοινωνικά αποδεχτές συμπεριφορές και να διαφοροποιήσει τις κοινωνικά μη αποδεκτές, διαμορφώνοντας ανάλογα τη δική του συμπεριφορά. Μπορούν ακόμα να βοηθήσουν τα παιδιά να χειριστούν φοβικές καταστάσεις ή και συνθήκες που τους προκαλούν έντονο άγχος. Το παιδί μιμείται τις επιλογές και τις πράξεις των πρωταγωνιστών στις κοινωνικές ιστορίες, παραδειγματίζεται και πράττει ανάλογα σε συγκεκριμένες καταστάσεις, ενώ μαθαίνει αποτελεσματικά να διαχωρίζει το σωστό από το λάθος, το επικίνδυνο από το μη επικίνδυνο, τι πρέπει να αποφεύγει και τι όχι. Η κοινωνική ιστορία αποτυπώνεται καλύτερα στη μνήμη του παιδιού, και το μήνυμα που περνάει είναι ισχυρό και δυναμικό. Οι κοινωνικές δεξιότητες ενισχύονται και οι προβληματικές καταστάσεις που δυσκολεύουν τα παιδιά γίνονται κατανοητές και προβλέψιμες.

Σκοπός και υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα των παραμέτρων της κοινωνικής ανταπόκρισης, της κοινωνικής πρωτοβουλίας, των κανόνων και της αμοιβαιότητας, παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και σύνδρομο Asperger μέσω των κοινωνικών ιστοριών.

Μέθοδος

Έγινε επιτόπια έρευνα με τη διαδικασία της προσωπικής παρατήρησης από εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια συνεδριών που πραγματοποιήθηκαν στο Κέντρο Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης του Παιδιού «Μάθηση». Κατά τη διάρκεια των 12 συνεδριών διάρκειας 45' υπήρχαν τα εξής πρόσωπα : η ειδική παιδαγωγός, ασκούμενη βοηθός που συμμετείχε στη δραματοποίηση των κοινωνικών ιστοριών και η παρατηρήτρια.

Συμμετέχοντες.

Μελετήθηκαν 22 παιδιά, ηλικίας από 8 έως 11 ετών. Τα 14 είχαν διάγνωση από το Παιδοψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας και 8 έφεραν διάγνωση Συνδρόμου Asperger από το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Παλλήνης. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε 4 ομάδες 5-6 ατόμων.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό στον Τομέα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Το εργαλείο βασίστηκε στη μέθοδο αξιολόγησης της κοινωνικότητας του προγράμματος TEACCH (Treatment and Education of Autism and related Children Communication Handicapped), (Olley, 1986), καθώς και σε μεθόδους, διδασκαλίας και αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων που υπάρχουν στην διεθνή βιβλιογραφία (Quill, 1995, Boswell et al 1998, Jordan, 2000, Jordan et al 2000). Σύμφωνα με το πρόγραμμα TEACCH η κοινωνικότητα πρέπει να εξετάζεται στους παρακάτω τομείς: α) εγγύτητα β) βλεμματική επαφή γ) παράλληλο παιχνίδι δ) κοινωνική ανταπόκριση ε) συνεργασία/μοίρασμα ζ) κοινωνική πρωτοβουλία η) εναλλαγή σειράς θ) ακολουθία κανόνων ι) αμοιβαιότητα. Στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκαν η κοινωνική ανταπόκριση, η κοινωνική πρωτοβουλία, οι κανόνες και η συνεργασία/μοίρασμα καθώς σε αυτές τις παραμέτρους δόθηκε έμφαση κατά τη διάρκεια δραματοποίησης της κοινωνικής ιστορίας «Περιμένω φίλους στο σπίτι» (Grey, et al 2002). Τα σενάρια που δραματοποιήθηκαν ήταν: Ποιος θα έρθει να παίξουμε?, πότε θα παίξουμε?, τι μπορώ να πω στο φίλο μου όταν φθάσει?, πώς χρησιμοποιούμε το πρόγραμμα του παιχνιδιού?, ακολουθώ πάντα το πρόγραμμα του παιχνιδιού?, μπορεί να παίξει ο φίλος μου με τα παιχνίδια μου?, ποιος αποφασίζει με ποια παιχνίδια θα παίξουμε στο σπίτι μου?, τι μπορώ να πω στο φίλο μου όταν πρέπει να φύγει?, τη σημαίνει παίρνω σειρά?, πότε είναι η σειρά μου?, γιατί κάνουμε λάθη όταν παίζουμε?, πως μοιράζονται τα παιδιά το μέρος όπου παίζουν?, μπορούν τα παιδιά να μοιραστούν και την τακτοποίηση του χώρου?.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διήρκεσε από αρχές Νοεμβρίου 2010 ως τέλος Ιανουαρίου 2011.

Ευρήματα

Κοινωνική Αμοιβαιότητα

Το συνολικό σκορ (Mean) των παιδιών σχετικά με την κοινωνική ανταπόκριση: (Mean) πριν 55.27273, (Mean) μετά 75.90909. Αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική $p\text{-Value} < 0,05$

Πίνακας 1

Κοινωνική ανταπόκριση σε οικείους ενήλικες πριν την παρέμβαση

	<i>f</i>	%
Δεν μπορεί μόνος	2	9.09 %
Με βοήθεια	15	68.18%
Μόνος	5	22.73 %
Total	22	100%

Πίνακας 2

Κοινωνική ανταπόκριση σε οικείους ενήλικες μετά την παρέμβαση

	<i>f</i>	%
Με βοήθεια	6	27.27%
Μόνος	16	72.73%
Total	22	100%

Πίνακας 3

Κοινωνική ανταπόκριση σε οικείους συνομήλικες πριν την παρέμβαση

	<i>f</i>	%
Δεν μπορεί μόνος	3	13,64%
Με βοήθεια	13	59,9%
Μόνος	6	27.27%
Total	22	100%

Πίνακας 4

Κοινωνική ανταπόκριση σε οικείους συνομήλικες μετά την παρέμβαση

	<i>f</i>	%
Με βοήθεια	2	9.09%
Μόνος	20	90.91%
Total	22	100%

Κοινωνική Πρωτοβουλία

Το συνολικό σκορ (Mean) των παιδιών σχετικά με την Κοινωνική πρωτοβουλία : (Mean) πριν 24.86364, (Mean) μετά 40.72727. Αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική $p\text{-Value} < 0,05$

Πίνακας 5

Κοινωνική πρωτοβουλία σε σχέση με τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες πριν την παρέμβαση

	<i>f</i>	%
Δεν μπορεί μόνος	9	40.91 %
Με βοήθεια	11	50.00%
Μόνος	2	9.09%

Total	22	100%

Πίνακας 6

Κοινωνική πρωτοβουλία σε σχέση με τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες μετά την παρέμβαση

	<i>f</i>	%
Δεν μπορεί μόνος	1	4.55 %
Με βοήθεια	14	63.64 %
Μόνος	7	31.82 %
Total	22	100%

Κανόνες

Το συνολικό σκορ (Mean) των παιδιών σχετικά με τους Κανόνες : (Mean) πριν 3.454545 ,(Mean) μετά 11.59091. Αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική p-Value<0,05

Πίνακας 7

Περιμένει τη σειρά του σε ομαδικές δραστηριότητες πριν

	<i>f</i>	%
Δεν μπορεί μόνος	4	18.18%
Με βοήθεια	16	72.73%
Μόνος	2	9.09 %
Total	22	100%

Πίνακας 8

Περιμένει τη σειρά του σε ομαδικές δραστηριότητες μετά

	<i>f</i>	%
Δεν μπορεί μόνος	1	4.55
Με βοήθεια	4	18.18
Μόνος	17	77.27
Total	22	100%

Κοινωνική Αμοιβαιότητα

Το συνολικό σκορ (Mean) των παιδιών σχετικά με την Κοινωνική Αμοιβαιότητα : (Mean) πριν 33.90909,(Mean) μετά 44.63636. Αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική $p\text{-Value}<0,05$

Πίνακας 8

Είναι ικανός να ακολουθεί κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς πριν

	<i>f</i>	%
Δεν μπορεί μόνος	4	18.18 %
Με βοήθεια	16	72.73%
Μόνος	2	9.09%
Total	22	100%

Πίνακας 9

Είναι ικανός να ακολουθεί κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς μετά

	<i>f</i>	%
Δεν μπορεί μόνος	1	4.55 %
Με βοήθεια	4	18.18%
Μόνος	17	77.27%
Total	22	100%

Πίνακας 10

Δείχνει σεβασμό για τα προσωπικά αντικείμενα και τον προσωπικό χώρο των άλλων ανθρώπων πριν

	<i>f</i>	%
Δεν μπορεί μόνος	4	18.18%
Με βοήθεια	17	77.27 %
Μόνος	1	4,55%
Total	22	100%

Πίνακας 11

Δείχνει σεβασμό για τα προσωπικά αντικείμενα και τον προσωπικό χώρο των άλλων ανθρώπων μετά

Με βοήθεια	2	9%
Μόνος	20	90.91%

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Οι κοινωνικές ιστορίες όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και σύνδρομο Asperger. Είναι σε θέση να διδάξουν στο παιδί προσαρμοστικές ρουτίνες και να το υποστηρίξουν προκειμένου να κατορθώσει να μεταβάλλει ορισμένες συμπεριφορές, να διδάξουν τις κατάλληλες συμπεριφορές σε ένα ρεαλιστικό κοινωνικό πλαίσιο για να μπορέσει να τις γενικεύσει ευκολότερα και να αντιμετωπίσει ένα εύρος προβληματικών συμπεριφορών, όπως η επιθετικότητα, η εμμονή σε κάποιες ρουτίνες, το άγχος και ο φόβος. Ο T. Attwood αναφέρει ότι οι κοινωνικές ιστορίες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στο να καταφέρει το παιδί με αυτισμό να κατανοήσει πώς πρέπει να αντιδράσει σε συγκεκριμένες καταστάσεις και να εντοπίσει τις πράξεις που πρέπει να αποφεύγει. Ο κύκλος των συνομήλικων φίλων ωφελεί ιδιαίτερα τα παιδιά με αυτισμό επειδή χρησιμοποιεί συστηματικά τα κοινωνικά δίκτυα που λειτουργούν μέσα στα πλαίσια του ομαδικού παιχνιδιού για να διαμορφώσει ένα περιβάλλον που βοηθάει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού με αυτισμό. Ο κύκλος των φίλων είναι μία παρέμβαση που δεν στοχεύει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, αλλά στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, που μπορεί εν συνεχεία να οδηγήσουν στη γένεση μιας φιλίας. Βέβαια η γενίκευση της επικοινωνιακής συμπεριφοράς σε διαφορετικά χωροχρονικά πλαίσια, η οποία θα αυξήσει την αυτονομία του μαθητή στην καθημερινή του ζωή και αποτελεί σταθερό και μόνιμο διδακτικό στόχο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Washington, DC: American Psychiatric Association. Fourth Edition.

Attwood T. (1998). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals.* London Jessica Kingsley Publications.

Attwood T. (2002) *Frameworks for behavioural interventions.* Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. 12 (in press).

- Bachevalier, J., (1994):** Medial temporal lobe structures and autism: A review of clinical and experimental findings, *Neuropsychologia*, 32, 627-648.
- Boswell, S. & Braswell, B., Wade, C. (1998).** *Designing Programming for People with Autism*. South Carolina Department of Disabilities and Special Needs
- Damasio, A. R. Maurer, R. G. (1996).** 'A neurological model for childhood autism'. *Archives of Neurology*, 35, 777-786.
- Dawson, G., Osterling, J. (1996).** Early intervention in autism: Effectiveness and common elements of current approaches. In N. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention: Second generation research* (pp.307-326).
- Dawson, G., Klinger, L. G., Panagiotides, H., Lewy, A., Castelleo, P. (1995),.** Subgroups of autistic children based on social behaviour display distinct patterns of brain activity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 569-583.
- Dickerson Mayes, S., Calhoun, S.L. (2001)** Non-significance of early speech delay in children with autism and normal intelligence and implications for DSM-IV Asperger's Disorder. *Autism*. 5, 81-94.
- Ehler, S., Nyden A., Gillberg C. Dahlgren Sandberg A., Dahlgren S.O., Hjelmquist, E., Oden A. (1997)** Asperger syndrome, autism and attention disorders: A comparative study of the cognitive profiles of 120 children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 207-217.
- Eisenmajer, R., Prior, M., Leekam, S., Wing L., Ong, B., Gould, J., Welham M. (1998)** Delayed language onset as a predictor of clinical symptoms in Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 28, 527-533.
- Gillberg C. (1999)** Asperger syndrome and High Functioning Autism. *British Journal of Psychiatry*, 171, 200-209.
- Ghaziuddin, M., & Butler, E. (1998).** Clumsiness in autism and Asperger syndrome: A further report. *Journal of Intellectual Ability Research*, 42, 43-48.
- Grey, C., White, A.L. (2002)** Κοινωνική προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger (μ.τ.φ. Ε.Μιχαλέτου, Α.Κορογιαννάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας (έτος πρωτότυπης έκδοσης 2002).
- Howlin P., Asgharian A. (1999)** The diagnosis of autism and Asperger syndrome: findings from a survey of 770 families. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 41, 834-839.
- Jordan, R. (2000).** *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων

- Jordan R., Powell, S. (2000).** *Κατανόηση και Διδασκαλία των παιδιών με Αυτισμό.* Αθήνα : Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Klin A., Volkmar F.R., , Sparrow S.S., , Cicchetti D. V., Rourke B.P. (1995)** Validity and neuropsychological characterization of Asperger Syndrome: Convergence with Nonverbal Learning Disabilities Syndrome. *Journal of Child psychology and Psychiatry* 36, 1127-40.
- Kadesjo B., Gillberg C., Hagberg B. (1999)** Autism and Asperger syndrome in seven-year-old children: a total population study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 327-331.
- Καραπετσας, Α., Παπαλατος, Γ. (1986).** *Νευροψυχολογία του αυτισμού και του συνδρόμου DOWN: Συγκριτική μελέτη.* *Εγκέφαλος*, 23, 55-59.
- Leekam S., Libby S., Wing L., Gould J., Gillberg C. (2000)** Comparison of ICD-10 and Gillberg's criteria for Asperger syndrome. *Autism* 4, 11-28.
- Lord C., Rutter M., Goode S. (1989).** Autism Diagnostic Observation Schedule: a standardized observation of communicative and social behavior. *J Autism Dev Disord* 19, 185-212.
- Mahoney W. J., Szatmari P., , MacLean J.E., Bryson S. E., Bartolucci G., Walter S.D., Jones M.B. , Zwaigenbaum L. (1998)** Reliability and accuracy of differentiating Pervasive Developmental Disorder subtypes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 278-285.
- Manjiviona, J., Prior M. (1999)** Neuropsychological profiles of children with Asperger syndrome and autism. *Autism* 3, 327-356.
- Miller, J.N., Ozonoff, S. (1997)** Did Asperger's cases have Asperger Disorder? A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 38. 247-251.
- Miller, J.N., Ozonoff, S. (2000)** The external validity of Asperger Disorder: Lack of evidence from the domain of Neuropsychology. *Journal of Abnormal Psychology* 109, 227-238.
- Olley, J.G. (1986).** *The TEACCH curriculum for teaching social behavior to children with autism.* In E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds) *Social Behavior in autism* (pp 351-373). New York: Plenum.
- Ozonoff S., South M., Miller J.N. (2000)** DSM-IV defined Asperger syndrome: Cognitive, behavioural and early history differentiation from High Functioning Autism. *Autism* 4, 29-46.
- Παπαδάτος, Γ. (2010).** *Ψυχικές διαταραχές παιδιών και εφήβων.* Αθήνα. Εκδ. Γκούτεμπεργκ. Αθήνα
- Quill, C. (ed.) (1995).** *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization.* New York: Delmar.

Wing, L. (1991), *The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism*, (eds.) In Autism and Asperger syndrome, Frith, U.(1991) Cambridge University Press

Wing, L. (1996), *The Autistic Spectrum*, Constable London

World Health Organization (1992). *International statistical classification of diseases and related health problems*, 10th edition (ICD-10). Geneva: WorldHealth Organization.

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Ενδοσχολική βία (school bullying) – Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση

Μιχάλης Κοντογιάννης
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ 70

kontogiannism@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εισήγησή μας θα ασχοληθούμε με το κοινωνικό φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού, το οποίο ολοένα και περισσότερο λαμβάνει τεράστιες διαστάσεις και αποτελεί πλέον παγκόσμιο φαινόμενο. Θα προσπαθήσουμε να δώσουμε έναν σαφή και κατανοητό ορισμό του φαινομένου του Bullying ενώ παράλληλα θα αναφερθούμε λεπτομερώς στις μορφές που αυτό μπορεί να εκλάβει, καθώς και στα αίτια εμφάνισης του και τις συνέπειες που προκαλεί. Θα αναλύσουμε το ρόλο των εκπαιδευτικών και τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν έτσι ώστε να αποφευχθεί η εμφάνιση του Σχολικού Εκφοβισμού στα σχολεία με τις όποιες μορφές αυτός μπορεί να παρουσιάζεται κάθε φορά. Τελειώνοντας θα αναφερθούμε στους τρόπους πρόληψής του σύμφωνα με το πρόγραμμα του Olweus, καθώς επίσης και στα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στην Ελλάδα και σε άλλες πέντε Ευρωπαϊκές χώρες σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο αυτό

Λέξεις Κλειδιά : Σχολικός εκφοβισμός, μορφές εκφοβισμού, ρόλος εκπαιδευτικών, τρόποι πρόληψης , πρόγραμμα Olweus .

Abstract

In our paper we will deal with the social phenomenon of School Bullying which is increasingly assuming vast proportions and it already constitutes a global phenomenon. We will try to give a clear and comprehensible definition of the phenomenon of Bullying while at the same time we will refer in detail to the forms it can take , as well as to the causes of its occurrence and the consequences that it has. We will analyze the role of the educators and the actions they must take to prevent School Bullying from occurring in schools. Concluding , we will refer to the ways of prevention in accordance with the Olweus Programme , as well as the findings of a

survey which was carried out in Greece and in five more European Countries on students of the secondary education about this phenomenon.

Key Words: School bullying , forms of bullying , educators' role , ways of prevention , Olweus programme

Ορισμός- Προσέγγιση του φαινομένου του BULLYING

Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας στα σχολεία αποτελεί ένα σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα όπου μπορεί να επηρεάσει την ομαλή ανάπτυξη και εξέλιξη ενός παιδιού ή εφήβου. Το πρόβλημα αυτό υπήρχε από την αρχή της μαζικής εκπαίδευσης, αλλά πήρε μεγαλύτερες διαστάσεις, στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης. Δυστυχώς όμως μόνο τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η ύπαρξή του, ιδιαίτερα στην ελληνική πραγματικότητα. Το φαινόμενο λοιπόν του εκφοβισμού (bullying) ή της θυματοποίησης (victimization) αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται στο σχολείο, με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου αλλά και για τη διαδικασία της μάθησης. Πρωτοπόρος στην έρευνα για τη διερεύνηση του φαινομένου του bullying θεωρείται ο Olweus (1996). Εάν θέλαμε λοιπόν να προσεγγίσουμε εννοιολογικά τον όρο bullying θα λέγαμε ότι ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται ως μορφές βίας ή επιθετικής συμπεριφοράς (Τσιάντης, 2008). Σύμφωνα με τον Lee (2006) έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για το bullying οι οποίοι το θεωρούν:

- ένα συνεχές της συμπεριφοράς που περιλαμβάνει την προσπάθεια να επιβληθεί δύναμη και κυριαρχία έναντι κάποιου άλλου,
- μια επαναλαμβανόμενη και συστηματική πράξη η οποία περικλείει ποικιλία επιβλαβών δράσεων όπως παραδείγματος χάριν τον κοινωνικό αποκλεισμό, το χτύπημα, το σπρώξιμο, την αρπαγή ή και τη καταστροφή προσωπικών αντικειμένων.
- και τέλος, μια εσκεμμένη και παράλληλα συνειδητή επιθυμία να πληγώσει κάποιος τον άλλο και να τον καταπιέσει, είτε περιστασιακά και βραχυχρόνια είτε συχνά και με μακρά διάρκεια.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι το πρώτο κύριο γνώρισμα του bullying είναι η ανισότητα δύναμης όπου αυτή η δύναμη ενδέχεται να πηγάζει από την «υπεροχή» σε σωματική διάπλαση και σε μέγεθος, στην κοινωνική τάξη, στο πλήθος της ομάδας των δραστών, στη λεκτική έκφραση, με τη χρήση της οποίας μπορεί ο ανήλικος να απειλήσει ή να πληγώσει και τέλος στο κύρος αφού με αυτό πολλές φορές επιτυγχάνεται η επιβολή έναντι των άλλων. Δεύτερο γνώρισμα του bullying είναι ότι το φαινόμενο αυτό μέσα στο πέρασμα του χρόνου εμφανίζει επαναληψιμότητα καθώς παρατηρείται παγίωση των ρόλων των δραστών και των θυμάτων αντίστοιχα (Rigby, 2008).

Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του φαινομένου είναι:

- η πρόθεση: αφορά κυρίως τα κίνητρα

- ο πόνος: αναφέρεται κυρίως στο αποτέλεσμα της πράξης, δηλαδή στον αντίκτυπο
- η επαναληψιμότητα – διάρκεια: το bullying μπορεί να διαρκέσει εβδομάδες, μήνες ακόμη και χρόνια (Lee, 2006)
- η δύναμη: στο χώρο του bullying η έννοια της δύναμης είναι κεντρική καθώς η σωματική διάπλαση και η δύναμη δεν είναι οι μόνοι παράγοντες αλλά και το οικογενειακό υπόβαθρο μπορεί να θεωρηθεί σημαντικός παράγοντας δύναμης.
- η πρόκληση: σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχει μια μικρή κατηγορία θυμάτων τα οποία προκαλούν την προσοχή των άλλων, τα λεγόμενα «προκλητικά θύματα» (Lee, 2006)

Ο εκφοβισμός στο σχολείο παρατηρείται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες αλλά και σε πολλές χώρες του κόσμου. Έρευνες έχουν δείξει ότι περίπου το 15% των μαθητών έχουν βιώσει συμπεριφορές εκφοβισμού, οι οποίες παρατηρούνται συχνότερα στα σχολεία στις ηλικίες από 8 έως 15 χρόνων. Ένα στα επτά παιδιά σύμφωνα με διεθνή δεδομένα υπόκειται σε κάποια μορφή εκφοβισμού (Olweus, 1994). Αντιστοίχως στην Ελλάδα οι επιδημιολογικές έρευνες δείχνουν ότι το ποσοστό είναι ένα στα δέκα παιδιά (Δελιγιάννη-Κουϊμτζή κ.α., 2005).

Το bullying είναι διαδεδομένο στο σχολικό, στο φιλικό και στο οικογενειακό περιβάλλον και, έτσι, μπορεί να εντοπιστεί σε σχολικές αυλές, σε γειτονίες και σε σπίτια. Παρατηρούμε επομένως ότι είναι ένα πρόβλημα το οποίο εκδηλώνεται σε όλους τους φορείς κοινωνικοποίησης.

Διαχωρισμός πειράγματος και bullying

Ο Olweus είναι αυτός που τονίζει τη διαφορά του bullying με το «πείραγμα» στα πλαίσια του παιχνιδιού. Το λεγόμενο «πείραγμα» συνήθως συμβαίνει μεταξύ φίλων και δεν περιλαμβάνει την πρόκληση σωματικού πόνου των άλλων. Εν αντιθέσει το bullying αναφέρεται σε άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις. Το «πείραγμα» όμως μπορεί πολύ εύκολα να μετατραπεί σε εκφοβισμό, αν συμβαίνει για μεγάλο χρονικό διάστημα, και κυρίως, όταν το παιδί που το δέχεται αισθανθεί ότι οι πράξεις των άλλων δεν διέπονται από αστείο και δεν γίνονται μέσα στα όρια του παιχνιδιού (Olweus, 2007).

Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές τόσο άμεσες δηλαδή συμπεριφορές που περιλαμβάνουν διαπροσωπική επαφή θύματος και δράστη-πρόσωπο με πρόσωπο- όσο και έμμεσες, δηλαδή χωρίς κάποια προσωπική αντιπαράθεση αλλά με τη διάδοση μιας φήμης ή τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων. Σύμφωνα με τον Rigby (2008) οι άμεσες και οι έμμεσες μορφές του bullying διαχωρίζονται ως εξής:

	Άμεσες	Έμμεσες
Λεκτικές	Προσβλητικά λόγια Παρατσούκλια Εξευτελισμός Σκληρά πειράγματα ή	Παρακίνηση τρίτου προσώπου να προσβάλει ή να εκμεταλλευτεί κάποιον. Διάδοση άσχημων φημών,

	χλευασμός	ανώνυμα τηλεφωνήματα, προσβλητικά κείμενα, επιστολές, μηνύματα
Σωματικές	Επιθέσεις Κλωτσιές, Φτύσιμο, Ρίψη αντικειμένων , Χρήση όπλου	Άδικος ή εσκεμμένος αποκλεισμός Αρπαγή και κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων
Μέσω χειρονομιών	Απειλητικές κινήσεις Επίμονες ματιές	Επανειλημμένη αποστροφή του προσώπου ή του βλέμματος με τρόπο τέτοιο ώστε να φανερωθεί ότι κάποιος είναι ανεπιθύμητος

Τα είδη του σχολικού εκφοβισμού κυρίως είναι τα εξής:

- **Λεκτικός εκφοβισμός:** Είναι μια από τις συνηθέστερες μορφές του bullying όπου μπορεί να περιλαμβάνει άμεση δράση πολλές φορές και μπροστά σε κοινό. Οι προσβλητικές παρατηρήσεις και τα παρατσούκλια είναι μορφές που ανήκουν σε αυτού του είδους εκφοβισμού και ως στόχο έχουν να δημιουργήσουν ευάλωτες ομάδες ατόμων. Οι μαθησιακές δυσκολίες, η καταγωγή καθώς και ο σεξουαλικός προσανατολισμός θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι «καταλύτες» για αυτούς που θέλουν να επιδεικνύουν τη δύναμή τους έναντι των άλλων. Είναι λοιπόν η επανειλημμένη χρήση λέξεων από τους δράστες που ως σκοπό έχουν να πληγώσουν ή και να ντροπιάσουν κάποιο άτομο ή μία ομάδα ατόμων. Εδώ εντάσσονται όπως προαναφέραμε ταπεινωτικά και προσβλητικά λόγια, βλαστήμιες και ρατσιστικά ή σεξιστικά σχόλια.
- **Σωματικός εκφοβισμός:** Αναφέρεται κυρίως σε χτυπήματα και πολλές φορές μπορεί να περιλαμβάνει και έμμεσες μορφές όπως παραδείγματος χάριν την αρπαγή αντικειμένων ή και την καταστροφή περιουσιών. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται επίσης και η εκβιαστική αρπαγή χρημάτων. Βέβαια καλό είναι εδώ να επισημάνουμε ότι όταν μια διαφωνία καταλήγει σε καβγά, αυτό δε μπορεί απαραίτητα να θεωρείται ως bullying καθώς απουσιάζει η πρόθεση της αποδυνάμωσης.
- **Κοινωνικός εκφοβισμός:** Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσεται ο εσκεμμένος αποκλεισμός από κοινωνικές ομάδες ή ο εκφοβισμός εντός της ομάδας (Lee, 2006).
- **Ψυχολογικός εκφοβισμός:** Οι απειλές, η επανειλημμένη καταδίωξη, τα ανεπιθύμητα email και μηνύματα, οι προσβλητικές ιστοσελίδες, οι απειλητικές κινήσεις, η εκμετάλλευση και ο συναισθηματικός εκβιασμός σε κάποιον για την ασφάλειά του ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία.
- **Διαπροσωπικός εκφοβισμός:** Σχετίζεται με τον επανειλημμένο εξοστρακισμό ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων είτε αφήνοντας τον/τους εκτός παρέας ή πείθοντας τους άλλους να τον/τους αποκλείσουν από τις κοινωνικές τους διασυνδέσεις είτε διαδίδοντας φήμες είτε απειλώντας για τη γνωστοποίηση προσωπικών ζητημάτων του θύματος.
- **Ηλεκτρονικός εκφοβισμός – cyber bullying:** Σε αυτή τη κατηγορία ανήκει η χρήση πληροφοριών και τεχνολογιών επικοινωνίας όπως τα email, τα

μηνύματα κειμένου αλλά και οι ιστοσελίδες. Πρόκειται για ένα εναλλακτικό είδος λεκτικού, διαπροσωπικού και ψυχολογικού εκφοβισμού.

- **Σεξουαλικός εκφοβισμός:** Περιλαμβάνονται χειρονομίες, αγγίγματα, «αστεία» και σχόλια προς το θύμα, σκίτσα ή φωτογραφίες σεξουαλικού περιεχομένου που ως στόχο έχουν τη δημιουργία αισθημάτων αμηχανίας, ντροπής και εξευτελισμού του θύματος.
- Αυτά όμως που αναπτύσσονται πιο συχνά είναι ο λεκτικός (με τη μορφή διάδοσης φημών), η σεξουαλική παρενόχληση, η σωματική βία και ο κοινωνικός αποκλεισμός (απομόνωση, αποκλεισμός από κοινωνικές συναναστροφές και παρέες).

Οι μαθητές που εκφοβίζουν νιώθουν την ανάγκη να κυριαρχούν και αδυνατούν να ελέγξουν τις ενορμήσεις τους. Η δημοτικότητα τους βρίσκεται στο μέσο ή κάτω από το μέσο όρο, ενώ στις υψηλότερες σχολικές τάξεις μειώνεται περισσότερο (Pukkinen and Tremblay, 1992). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις του εκφοβισμού στα παιδιά ποικίλλουν. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες, τα θύματα του εκφοβισμού παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης και αυτοκτονικού ιδεασμού, συμπτώματα άγχους και χαμηλής αυτοεκτίμησης, συναισθήματα ανασφάλειας στο σχολείο ή και συμπτώματα σχολικής φοβίας, ψυχοσωματικές εκδηλώσεις, όπως κεφαλαλγίες, κοιλιακά άλγη και διαταραχές ύπνου, μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες προσαρμογής και μειωμένη αυτοπεποίθηση και χαμηλή εικόνα εαυτού (Trinder, 2000).

Αιτίες και συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού

Αιτίες Σχολικού Εκφοβισμού

Ο Τσιάντης (2008) αναφέρει ότι μελέτες που σχετίζονται με τα αίτια του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού αναδεικνύουν τους εξής παράγοντες που επιτρέπουν την εμφάνιση του bullying στο σχολικό χώρο:

1. έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίηση αλλά και η άγνοια σε σχέση με τη διαχείριση ανάλογων κρίσεων από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του παιδιού, δηλαδή εκπαιδευτικούς και γονείς.
2. οικογενειακές παράμετροι, όπως η έλλειψη φροντίδας, υποστήριξης και ενθάρρυνσης των παιδιών μέσα στην οικογένεια, η έλλειψη ισορροπημένης σχέσης μεταξύ των γονέων, οικογενειακές συγκρούσεις και προβλήματα όπως ένα διαζύγιο καθώς επίσης και θέματα παραμέλησης και κακοποίησης των παιδιών από τους γονείς.
3. η μεγάλη έμφαση που δίνεται από τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς στην ακαδημαϊκή επιτυχία γεγονός το οποίο οδηγεί στο να θεωρείται η οποιαδήποτε σχολική επιτυχία ως ένας σημαντικός δείκτης της αυτοεκτίμησης για ένα παιδί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής ο οποίος αποτυγχάνει στη σχολική επίδοση να νιώθει ανεπαρκής, να διαμορφώνει αρνητική ταυτότητα και έτσι να οδηγείται στην προσχώρηση σε συμμορίες και σε συμπεριφορές βίας και επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον αλλά και σε εκδηλώσεις εκφοβισμού απέναντι σε μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση
4. η έλλειψη συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες, η έλλειψη εξωσχολικών δραστηριοτήτων για την εκτόνωση του άγχους.
5. το φύλο αφού τις περισσότερες φορές ο δράστης είναι αγόρι.

6. η εθνικότητα αφού παρατηρούνται πολλές φορές έντονα φαινόμενα ρατσισμού σε άτομα που εκφοβίζονται

Όλα τα παραπάνω αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση φαινομένων εκφοβισμού στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Rigby (2004) υπάρχει μια σειρά θεωρητικών αντιλήψεων για την εμφάνιση του bullying και την υπαιτιότητά του. Ο εκφοβισμός μπορεί να προκύπτει ως το αποτέλεσμα ατομικών διαφορών. Εδώ το bullying πηγάζει από τις συγκρούσεις μεταξύ παιδιών τα οποία διαφέρουν ως προς την προσωπική τους δύναμη αφού το παιδί με την περισσότερη δύναμη επιβάλλεται στο λιγότερο ισχυρό παιδί σε επαναλαμβανόμενη βάση. Αυτό λοιπόν θεωρείται ως ο πρωταρχικός παράγοντας για την εμφάνιση φαινομένων θυματοποίησης στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, το bullying είναι ένα κοινωνικό – πολιτισμικό φαινόμενο, ως αποτέλεσμα δηλαδή της ύπαρξης κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά επίπεδα δύναμης και κύρους. Εστιάζεται κυρίως στις διαφορές πολιτισμικού περιεχομένου όπως είναι το φύλο, η φυλή, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη καθώς και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις. Υποστηρίζεται δηλαδή ότι το bullying σχετίζεται άμεσα με εθνικές και φυλετικές διαφορές.

Συνέπειες Σχολικού Εκφοβισμού

Καταρχάς, το bullying μπορεί να έχει αντίκτυπο στο κοινωνικό περιβάλλον ενός σχολείου δημιουργώντας κλίμα φόβου μεταξύ των μαθητών, εμποδίζοντας την ικανότητά τους να μάθουν και οδηγώντας σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, κατά την έκθεση του National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) θύματα μα και θύτες του bullying αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα όπως μοναξιά, δυσκολία στο να κάνουν φίλους, μαθησιακές δυσκολίες ή αποτυχία στο σχολείο και πολλές φορές υιοθετούν προβληματικές συμπεριφορές (π.χ. κάπνισμα, αλκοολισμός).

Συνεχίζοντας, το bullying συνδέεται και με άλλες μορφές αντικοινωνικής ή παραβατικής συμπεριφοράς όπως βανδαλισμούς, κλοπές σε καταστήματα (shoplifting), «κοπάνες» ή αποβολές από το σχολείο ή διακοπή του σχολείου και χρήση ναρκωτικών ή άλλων ψυχοτρόπων ουσιών (π.χ. χαπιών). Κι ας περάσουμε στο μάλλον σημαντικότερο στοιχείο της παρούσης εργασίας: «...Οι bullies¹⁵ φαίνεται ότι διατηρούν την συμπεριφορά αυτή και κατά την ενηλικίωσή τους, επηρεάζοντας αρνητικά την ικανότητά τους να αναπτύξουν και να διατηρήσουν εποικοδομητικές σχέσεις και ομαλή κοινωνική ζωή...». Σε αυτή τη διαπίστωση, λοιπόν, το bullying προβάλλει ως η αρχή ενός δείγματος γενικώς αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς η οποία μπορεί να επεκταθεί στην ενηλικιότητα. Σύμφωνα με έρευνα του Καθηγητή Dan Olweus στην Νορβηγία και τη Σουηδία το bullying μπορεί να οδηγήσει σε εγκληματική συμπεριφορά στο μέλλον εφόσον:

- Το 60% των αγοριών που ήταν bullies στο γυμνάσιο καταδικάστηκαν για τουλάχιστον ένα έγκλημα ως ενήλικες
- Το 35-40% των ως άνω αγοριών είχαν 3 και πλέον καταδίκες από την ηλικία των 24 ετών.

Μετά, επομένως, από αυτές τις διαπιστώσεις μπορούμε κάλλιστα να θεωρήσουμε πώς το bullying μπορεί να αποτελεί ένα πρώτο στάδιο εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς, ένα «πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα.

¹⁵ Bullies: ορολογία που χρησιμοποιείται και αναφέρεται στα παιδιά που ασκούν σχολικό εκφοβισμό.

Χαρακτηριστικά Θύτη – Θύματος

Χαρακτηριστικά του θύτη

Οι bullies έχουν ανάγκη να νιώσουν δυνατοί / ισχυροί μπορούμε να πούμε ότι νιώθουν ένα είδος ανασφάλειας για την δύναμή τους και αντλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση με το να κακομεταχειρίζονται τους άλλους. Συχνά δικαιολογούν τις πράξεις τους λέγοντας ότι τα θύματα τους προκάλεσαν – λένε δηλαδή ένα μικρό ψεματάκι και φαίνεται να μην έχουν το θάρρος να παραδεχθούν την παραβατική τους συμπεριφορά ερχόμενοι ενώπιον των ευθυνών τους. Επιπρόσθετα, είναι συχνά ανυπάκουοι, προκλητικοί και πολλές είναι οι φορές που εναντιώνονται στους ενηλίκους (σ' έναν γενικό, δηλαδή, χαρακτηρισμό αντιδραστικούς) καθώς και αντικοινωνικοί. Σε επίπεδο σχολείου τείνουν να παραβαίνουν τους σχολικούς κανόνες. Συνεχίζοντας θα λέγαμε ότι οι bullies φέρονται να έχουν ελάχιστο άγχος και υπερβολική αυτοεκτίμηση όμως δεν υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι θυματοποιούν άλλους γιατί νιώθουν άσχημα για τους εαυτούς τους. Τους διακρίνει, επίσης, το ότι έχουν μάθει να αντεπιτίθενται για να διαχειρίζονται τα όποια προβλήματά τους, συμπεριφέρονται δηλαδή με βιαιότητα.

Χαρακτηριστικά του θύματος

Τα θύματα συνήθως είναι οι ήσυχoi και ευαίσθητοι μαθητές, αγχώδεις και ανασφαλείς. Δεν εμφανίζουν επιθετική ή προκλητική συμπεριφορά και σπάνια αμύνονται ή αντεπιτίθενται ακόμα κι όταν δέχονται προσβολές. Σε ότι αφορά την οικογένεια από την οποία προέρχονται, τα θύματα φέρονται να είναι πολύ κοντά στους υπερπροστατευτικούς, εν προκειμένω, γονείς τους. Το κυριότερο και καθοριστικό χαρακτηριστικό των θυμάτων είναι το ότι είναι σωματικά ή ψυχολογικά πιο αδύναμοι από τους συνομηλίκους τους. Όπως και παραπάνω αναφέρθηκε, οι bullies δρουν αδιακρίτως. Βασικό όμως στοιχείο της θυματοποίησης σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί και η διαφορετικότητα ή, πιο συγκεκριμένα, η απόκλιση από κάποιον κοινά αποδεκτό μέσο όρο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Για τον λόγο αυτό πολύ συχνά θυματοποιούνται παιδιά που έχουν ανεπτυγμένη μαθητική κουλτούρα, παιδιά άλλης εθνικότητας ή θρησκείας ή παιδιά με κάποια αναπηρία, κυρίως όταν αυτή δεν είναι τόσο φανερή.

Ο ρόλος των παριστάμενων θεατών

Το σημαντικότερο ρόλο, μετά από αυτόν του δράστη και του θύματος, στις περιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού διαδραματίζουν οι θεατές και μάρτυρες των περιστατικών αυτών. Ως μάρτυρας ενός τέτοιου περιστατικού θεωρείται εκείνος, που χωρίς να είναι θύμα ή δράστης εκφοβισμού γνωρίζει ή παρακολουθεί το περιστατικό χωρίς να συμμετέχει ενεργά σε αυτό. Αν και ο θεατής ή μάρτυρας τέτοιων περιστατικών δεν εμπλέκεται άμεσα μπορεί, ωστόσο, να επηρεαστεί και να εμπλακεί έμμεσα, κυρίως σε συναισθηματικό επίπεδο.

Αναφορικά λοιπόν με το ρόλο των θεατών είναι καλό να επισημάνουμε ότι:

A. Γνωρίζουν τι συμβαίνει, ποιοι εμπλέκονται ως θύματα ή δράστες αλλά δεν παρεμβαίνουν.

Β. Αν και γνωρίζουν τη σημαντικότητα των συνεπειών του περιστατικού στην ψυχολογία, τα συναισθήματα και την καθημερινότητα του θύματος, αλλά και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, παραμένουν τις περισσότερες φορές αδρανείς (Lee, 2006). Η δραστηριοποίηση ενός θεατή είναι δυνατόν να επηρεάσει την έκβαση του συμβάντος υπέρ ή κατά του θύματος ή του δράστη, ανάλογα με τη στάση και τη θέση που θα λάβει απέναντι στο περιστατικό.

Πολλοί παριστάμενοι δεν επεμβαίνουν επειδή:

1. Υπάρχει «διάχυση ευθύνης» ανάμεσα στο πλήθος.
2. Φοβούνται μήπως γίνουν τα ίδια τα επόμενα θύματα.
3. Φοβούνται ότι θα χαρακτηριστούν το «καρφί» του σχολείου.
4. Δεν κατανοούν πλήρως τη διαδικασία του εκφοβισμού και δεν κατέχουν τις γνώσεις ή τις δεξιότητες για να το κάνουν αυτό αποτελεσματικά.

Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι αρκετά σημαντικός για την αναγνώριση και την μείωση περιστατικών bullying στο σχολικό περιβάλλον. Οφείλουν λοιπόν να είναι προσεχτικοί απέναντι στη δύναμη της γνώσης που έχουν και από τη πλευρά τους θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην έγκαιρη αναγνώριση του φαινομένου και να αντιλαμβάνονται όσο το δυνατόν γρηγορότερα τα σημάδια κινδύνου που δείχνουν ότι κάποιος μαθητής έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Αυτά τα σημάδια είναι κυρίως τα εξής:

- υπερβολικός φόβος, υπερβολικές αναστολές, καταθλιπτικά συμπτώματα
- έντονα αισθήματα κατωτερότητας και ψυχικής καταπόνησης
- φόβος σχολείου, συχνές απουσίες
- ακαδημαϊκή πτώση
- συχνές απώλειες αντικειμένων
- διαταραχές ύπνου /συνεχής ένταση /συχνοί ακατανόητοι εκνευρισμοί.

Γενικά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν να γίνονται ανοιχτές συζητήσεις για συμπεριφορές θυματοποίησης καθώς επίσης και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναφέρουν τέτοιου είδους επεισόδια. Θα πρέπει να ενισχύουν το αίσθημα της ομάδας μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες που ευνοούν την ανάπτυξη δεσμών και ταυτίσεων μεταξύ των παιδιών. Να επιδιώκουν να δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τους άλλους και ταυτόχρονα να προωθούν και να ενθαρρύνουν τη δημιουργία ενός ήπιου κλίματος, αλλά και ενός δομημένου πλαισίου λειτουργίας μέσα στη τάξη (Καλατζή & Ζαφειροπούλου, 2004). Όσο μπορούν να χρησιμοποιούν εναλλακτικά/ θετικά μοντέλα ποινών που θα προτρέπουν τους μαθητές να βελτιώνονται και να αποφεύγουν την εφαρμογή σωματικών τιμωριών.

Άλλες ενέργειες που θα πρέπει να γίνουν από τη πλευρά των εκπαιδευτικών είναι οι εξής:

- ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών-θύματων
- ανάπτυξη στρατηγικών βοήθειας του παιδιού-θύματος: π.χ. σύνδεσή του με συμμαθητές που δεν έχουν προβλήματα και είναι αποδεκτοί από τα άλλα παιδιά

- χρήση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης των παιδιών θυμάτων (θεατρικά παιχνίδια, γραπτή έκφραση ιστοριών, ζωγραφιών) ώστε να εκφράσουν τα συναισθήματά τους
- χρήση συγκεκριμένων κωδίκων επικοινωνίας μέσα στη τάξη, σαφής και εκ των προτέρων οριοθέτηση των αποδεκτών συμπεριφορών, των απαγορεύσεων και των ανάλογων ποινών
- συνεργασία/συμβουλευτική εποπτεία από ειδικούς για την υποστήριξη των παιδιών-θυμάτων και παιδιών-δραστών
- να συζητά με τους μαθητές για τα δικαιώματά τους, τους κανόνες συμπεριφοράς, στο σχολείο και τους τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο
- να παρέχει από νωρίς στους μαθητές κατάλληλους τρόπους έκφρασης της επιθετικότητας (όπως τα αθλήματα, οι τέχνες κτλ.) και ανάλογες ευκαιρίες για επιτεύγματα και καταξίωση
- να ενισχύει τη φιλία μεταξύ των μαθητών και να αναδεικνύει την αλληλεγγύη της παρέας των φίλων ως το πλέον κατάλληλο μέσο για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού και βίας στο σχολείο
- να ευαισθητοποιεί τους γονείς για το πρόβλημα, στις ατομικές και στις ομαδικές συνεργασίες
- να δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ένταξη στη σχολική ομάδα των νεοφερμένων μαθητών ή των μαθητών με ειδικά προβλήματα και ανάγκες
- να ασκεί ουσιαστική εποπτεία των χώρων του σχολείου στους οποίους πιθανολογείται εκδήλωση εκφοβισμού και βίας μεταξύ των μαθητών.

Πρόληψη του bullying

Στο φαινόμενο του bullying μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γενικότερο σκεπτικό αντεγκληματικής πολιτικής με αρχές την νομιμότητα, την ίση μεταχείριση και την ηπιότητα. Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι στα προγράμματα πρόληψης του bullying σπάνια υπάρχει ή πρόβλεψη τιμωρίας και γενικότερα η έννοια της τιμώρησης του δράστη. Μπορούμε, λοιπόν, να διακρίνουμε εδώ μια νέα μορφή πρόληψης η οποία δεν εμπεριέχει την «κλασσική μέθοδο» της επιβολής μιας ποινής (Olweus, 2009). Για να καταλάβουμε καλύτερα τη φιλοσοφία αυτών των προγραμμάτων πρόληψης ας παρουσιάσουμε αναλυτικά ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα πρόληψης.

Olweus Bullying Prevention Program

Το γνωστότερο, ίσως, πρόγραμμα πρόληψης και καταπολέμησης του φαινομένου του bullying είναι αυτό που έχει προτείνει ο Νορβηγός Καθηγητής **Dan Olweus** (Olweus Bullying Prevention Program). Το πρόγραμμα αυτό παρουσιάστηκε, τελειοποιήθηκε και εφαρμόστηκε συστηματικά στο Bergen της Νορβηγίας στα μέσα της δεκαετίας του '80 – εφαρμόστηκε όμως και σε πολλά σχολεία πέρα από τη Νορβηγία, στη Σουηδία και στις Η.Π.Α. (Olweus, 1993). Το βασικό στοιχείο του προγράμματος αυτού είναι η ανάμειξη όλων των ενδιαφερομένων για το ζήτημα. Χαρακτηριστικά, ως στρατηγική του προγράμματος αναφέρεται η κινητοποίηση των μαθητών, των γονέων και του προσωπικού των σχολείων με στόχους:

- την ενημέρωση για το πρόβλημα

- την βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους
- την μεσολάβηση για την εξάλειψη του φαινομένου
- την θέσπιση σαφών κανόνων κατά του bullying
- την υποστήριξη και την προστασία των θυμάτων.

Το πρόγραμμα δίνει σημαντικό ρόλο στους καθηγητές και το προσωπικό του σχολείου στον τομέα οργάνωσής του και ειδικότερα στον τομέα της μεσολάβησης μεταξύ θυτών, θυμάτων και των γονέων τους. Ως στόχος-κλειδί του προγράμματος νοείται η δημιουργία ενός σχολείου όπου το bullying δεν θα είναι από κανέναν ανεκτό.

Ανάλυση του προγράμματος

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε τρία επίπεδα: στο σχολείο, στην τάξη και σε ατομικό επίπεδο. Οι καθηγητές και το υπόλοιπο προσωπικό λοιπόν ενεργούν ως εξής:

α. στο σχολείο:

- διεξάγουν έρευνα μεταξύ των μαθητών (με ανώνυμα ερωτηματολόγια) για να διαπιστώσουν την φύση και την διάδοση του προβλήματος
- αυξάνουν την επιτήρηση των μαθητών κατά τα διαλείμματα
- διεξάγουν σχολικές «συνελεύσεις» για την συζήτηση του θέματος

β. στην τάξη:

- εισάγουν και επιβάλλουν κανόνες κατά του bullying σε επίπεδο τάξης
- συγκαλούν συχνές συναντήσεις με τους μαθητές της τάξης για την συζήτηση του θέματος – διδασκαλία «εναλλακτικών τρόπων αντίδρασης» σε μαθητές αναμειγμένους στο bullying με ασκήσεις role-playing και σχετικές εργασίες.

γ. και ατομικά:

- μεσολαβούν μεταξύ των bullies, των θυμάτων και των γονέων τους (και σε ατομικό επίπεδο) προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι το bullying θα σταματήσει
- συναντώνται με τους γονείς (parent-teacher conference days).

Στόχοι των συναντήσεων αυτών είναι να αυξηθεί η πληροφόρηση των γονέων για το πρόβλημα, να καταδειχθεί η σημαντικότητα της ανάμειξής τους για την επιτυχία του προγράμματος και να ενθαρρυνθεί η υποστήριξη του προγράμματος από τους γονείς (Olweus, 1993).

Αποτελέσματα Olweus Bullying Prevention Program

Κατά την διετία εφαρμογής του προγράμματος αυτού τα αποτελέσματα ήταν ότι:

- το bullying εξαλείφθηκε κατά 50% και πλέον
- όλο και περισσότερες συμπεριφοριστικές αλλαγές διαπιστώθηκαν όσο το πρόγραμμα εφαρμοζόταν στην πράξη
- το κλίμα του σχολείου βελτιώθηκε

- το ποσοστό αντικοινωνικών συμπεριφορών όπως κλοπές, βανδαλισμοί και “κοπάνες” έπεσε κατά την διετή αυτή περίοδο.

Τα στοιχεία λοιπόν αυτά καταδεικνύουν ότι το Olweus Bullying Prevention Program μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό (Olweus, 1993).

Αποτελέσματα έρευνας για το Σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα και σε άλλες 5 Ευρωπαϊκές Χώρες

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα σύνολο μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε έξι χώρες. Ο τύπος της έρευνας ήταν δειγματοληπτικός με δομημένο ψηφιακό ερωτηματολόγιο. Το μέγεθος του δείγματος ανήλθε σε 16227 δειγματικές μονάδες με αναλογική εκπροσώπηση.

Η προσέγγιση των μαθητών έγινε μέσω των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την επιλογή των σχολείων πραγματοποιήθηκε στρωματοποιημένη, αναλογική δειγματοληψία, ενώ η επιλογή των μαθητών εντός των σχολικών μονάδων έγινε με συστηματική δειγματοληψία βασισμένη στους σχολικούς καταλόγους.

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε τον τρόπο κατανομής του δείγματος στις έξι χώρες που συμμετείχαν:

Ελλάδα	4987
Ιταλία	5042
Λιθουανία	2414
Βουλγαρία	1067
Εσθονία	1596
Λεττονία	1121

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δοθήκαν από τους μαθητές και των έξι χωρών, το επίπεδο κατανόησης της έννοιας και της φύσης των διαφορετικών μορφών σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζεται ικανοποιητικό. Μεταξύ των χωρών που σημείωσαν υψηλό επίπεδο κατανόησης συγκαταλέγονται η Ιταλία και η Ελλάδα, ενώ μικρότερο επίπεδο κατανόησης παρατηρήθηκε στη Λιθουανία.

Σε όλες τις χώρες, εκείνο που φαίνεται να μην είναι ξεκάθαρο είναι η προϋπόθεση της επανάληψης και της διάρκειας στο χρόνο για να χαρακτηριστεί μία πράξη ως bullying. Παράλληλα, ένα μεγάλο μέρος του δείγματος, κυρίως σε χώρες όπως η Λιθουανία και η Λεττονία, αλλά και, σε μικρότερο βαθμό, η Εσθονία, δείχνει να μην μπορεί να αντιληφθεί με επιτυχία τη διάκριση μεταξύ των επιλογών «κάνω πλάκα σε κάποιον μέσω τηλεφώνου και ιντερνετ» και χρησιμοποιώ τα μέσα αυτά για να εκφοβίσω ή να απειλήσω κάποιον. Από τις απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα- στο μεγαλύτερο ποσοστό τους και για τις περισσότερες χώρες επιβεβαιώνεται το κριτήριο που θέτουν οι περισσότεροι ορισμοί για ανισορροπία στη δύναμη μεταξύ θύτη και θύματος και για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ τους (Rigby, 2005). Σε όλες τις χώρες, ο βαθμός ασφάλειας μειώνεται, όσο απομακρυνόμαστε από το σχολικό χώρο. Συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών είναι η χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων. Διαφοροποίηση προέκυψε στην περίπτωση της Βουλγαρίας, όπου προηγείται με μικρή διαφορά η άσκηση σωματικής βίας Τα χαμηλότερα ποσοστά θυματοποίησης σημειώνονται στην Ιταλία, όπου μόνο το 15,09% δήλωσε ότι έχει υπάρξει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Το υψηλότερο

ποσοστό, 51,65% σημειώθηκε στη Λιθουανία, ενώ επίσης υψηλό ποσοστό παρατηρήθηκε και στην Εσθονία με 50,07% .

Επίλογος

Μέσα στο κλίμα του 21ου αιώνα όπου υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την υποστήριξη των δικαιωμάτων ατόμων ή ομάδων που διαφοροποιούνται από το σύνολο των υπολοίπων λόγω εθνικότητας, θρησκείας, φύλου, μειονεξίας ή ιδιαίτερων άλλων χαρακτηριστικών το δικαίωμα κάθε παιδιού να ζει και να εκπαιδεύεται σ' ένα χώρο όπου θα νοιώθει αποδοχή και ασφάλεια έχει απασχολήσει ερευνητές, δασκάλους, γονείς και όλους αυτούς που ενδιαφέρονται για την ψυχική υγεία και την ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών που εμπλέκονται σε καταστάσεις βίας και επιθετικής συμπεριφοράς είτε σαν θύτες είτε σαν θύματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Δελγιάννη- Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., Κωνσταντίνου, Αι., Παπαθανασίου, Μ., & Ψάλτη, Α. (2005). Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. *Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας*. Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005.

Καλαντζή – Αζίζη, Αν., & Ζαφειροπούλου, Μ., (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρία στο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα: Τόπος.

Τσιάντης, Ι., (2008). *Ενδοσχολική Βία*. 11^ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Lee, C., (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Do*. Cambridge: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long term outcomes for the victims and an effective school-based intervention programme. Στο L.R. Huesmann (ed.), *Aggressive Behaviour Current Perspectives*. New York: Wiley, 97-130.

Olweus, D. (1996). *Bully/victim problems in school. Prospects*, 26 (2), 331-359.

Olweus, D. (2007). *The Olweus Bully and Victim Questionnaire*. Center City, London: Hazeldum Publishing.

Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25, 287-300.

Rigby, K., (2005). Why Do Some Children Bully at School?: The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 26, 147 – 161.

Pulkkinen, L., & Tremblay, R. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioural Development*, 15, 527-553.

Trinder, M. (2000). Bullying: A challenge for our society. *Victorian Parenting Centre News*, 3, 3-6.

Ηλεκτρονική Πηγή

Πληροφορίες για την έρευνα που πραγματοποιήθηκε πάνω στον Σχολικό Εκφοβισμό στο εξής link: <http://www.e-abc.eu/gr/ereuna/>

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην παιδική και εφηβική ηλικία:
διερευνώντας το φαινόμενο όπως εκδηλώνεται στα μέσα κοινωνικής
δικτύωσης

Γρηγοράκη Μαρία Δασκάλα Μεταπτυχιακή φοιτήτρια «Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση» Τ.Ε.Α.Π.Η. , Ε.Κ.Π.Α. marigrigoraki@hotmail.com	Περάκη Φρατζέσκα Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας Μεταπτυχιακή φοιτήτρια «Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση» Τ.Ε.Α.Π.Η. , Ε.Κ.Π.Α. fperaki@hotmail.com	Πολίτη Αγγελική Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας Μεταπτυχιακή φοιτήτρια «Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση» Τ.Ε.Α.Π.Η. , Ε.Κ.Π.Α. MA in Applied Linguistics politiagel1@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το φαινόμενο του ηλεκτρονικού ή αλλιώς διαδικτυακού εκφοβισμού, όπως εκδηλώνεται μέσα από τις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούν μαθητές προεφηβικής (11-13 ετών) και εφηβικής ηλικίας (14-15 ετών) δύο σχολείων της περιοχής του Πειραιά. Στόχος είναι να διερευνηθεί, μέσω της συλλογής και ανάλυσης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, κατά πόσο και με ποια συχνότητα μαθητές αυτών των ηλικιών εκφοβίζονται ή εκφοβίζουν μέσω των προσωπικών λογαριασμών τους, πώς αυτό διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, σε τι βαθμό διασυνδέεται με τον παραδοσιακό εκφοβισμό και τι μεθόδους αυτοπροστασίας και πρόληψης εφαρμόζουν μέσα στα κοινωνικά δίκτυα προς αποφυγή ή και προς αντιμετώπιση του φαινομένου. Συμπερασματικά, επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι να καταδείξει την αναγκαιότητα έγκαιρης ευαισθητοποίησης μαθητών/τριών, γονέων και κοινωνίας, συστηματικότερης εφαρμογής ενημερωτικών δράσεων και θέσπισης ενός κοινού, οργανωμένου θεσμικού πλαισίου διαχείρισης του ζητήματος.

Λέξεις - κλειδιά: διαδικτυακός-ηλεκτρονικός εκφοβισμός, σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, προεφηβική-εφηβική ηλικία

Abstract

This study concerns the social phenomenon of cyber bullying- or else bullying via internet tools- and the way this is encountered through social networks. In our study we addressed a representative sample of pre- adolescents, aged 11-12, and adolescents, aged 14-15, attending primary and junior high school respectively in the district of Piraeus. Through gathering and analyzing both quantitative and qualitative data, we intended to investigate the degree and frequency these students might either bully or be bullied via their personal account in social media. We, in specific, focused on how their cyber bullying exposure differs in relation to their gender and the school sector they belong to. We further examined whether cyber bullying is connected to school bullying and finally aimed at recording self- protection and prevention strategies students apply via social media when facing cyber bullying dangers. The ultimate goal, thus, was to reflect on the necessity to sensitize students, parents and national authorities so as to take systematic action and further enact commonly implemented legislation towards the international phenomenon of cyber bullying.

Keywords: cyber-bullying, social media, pre-adolescence, adolescence.

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης της Πληροφορικής με συνεπακόλουθη επίδραση στον τομέα της επικοινωνίας έχει καταστήσει το Διαδίκτυο αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου που επιθυμεί μέσω αυτού του μέσου την ανταλλαγή πληροφοριών, την προφορική και γραπτή επικοινωνία αλλά και ψυχαγωγία. Αντιστοίχως, πέραν των αδιαμφισβήτητων πλεονεκτημάτων του, ο τρόπος χρήσης του μέσου έχει αναδείξει και την εμφάνιση νέων παθολογικών, αντικοινωνικών συμπεριφορών όπως αυτής του κυβερνοεκφοβισμού.

Ο όρος διαδικτυακός ή εναλλακτικά ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying), έννοια κατά το πρόσφατο παρελθόν άγνωστη στον περισσότερο κόσμο, αποτελεί πλέον ένα σύγχρονο ανησυχητικό κοινωνικό φαινόμενο που αφορά και τις κοινότητες των εφήβων. Όπως πρώτος το όρισε ο Καναδός Bill Belsey (2005), «περιλαμβάνει τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας για να υποστηρίξει μια εσκεμμένη, επαναλαμβανόμενη, και εχθρική συμπεριφορά από ένα άτομο ή μια ομάδα που στόχο έχει να βλάψει άλλους» (Belsey, 2005, in Dooley et al., 2009). Η εκδήλωση τέτοιων φαινομένων συναντάται σε ιστοσελίδες, στην ηλεκτρονική αλληλογραφία, στα μηνύματα σε κινητά τηλέφωνα και στο Διαδίκτυο, σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, σε ιστολόγια, σε κανάλια δημόσιας συζήτησης και σε διαδικτυακά παιχνίδια (Li, Gross & Smith, 2012). Για την εκδήλωση του φαινομένου του κυβερνοεκφοβισμού τα κοινωνικά δίκτυα θεωρούνται ιδιαίτερα δημοφιλή χώροι (Hinduja & Patchin, 2010) όπου ο χρήστης δεν χρειάζεται να έχει ιδιαίτερες γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών για να συμμετάσχει. Χρησιμοποιούνται δε τα δίκτυα αυτά τόσο από νέους -χρήστες ηλικίας 18-32 (την

επονομαζόμενη γενιά Y) όσο και από πιο νέους- έφηβους χρήστες για λόγους διατήρησης επαφής με φίλους τους.

Θεωρητική Ανασκόπηση Πεδίου

Παρόλο που το φαινόμενο του Διαδικτυακού εκφοβισμού κινείται σε μία κοινή βάση με τον παραδοσιακό εκφοβισμό δεν αποτελεί εντούτοις «σύγχρονη» συνέχειά του, όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχήμα, καθώς διαθέτει πολλά στοιχεία που τον διαφοροποιούν.



Σχήμα 1: Οι βασικές διαφορές και ομοιότητες μεταξύ παραδοσιακού και διαδικτυακού εκφοβισμού.

Πράγματι, ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής παρενόχλησης, σε αντίθεση με την παραδοσιακή, είναι η ανωνυμία που προσφέρεται μέσα από τα διάφορα ηλεκτρονικά μέσα (Κούρτη, 2003; Ferdon & Hertz 2007; Ortega et al 2008, Kowalski, Limber & Agatston 2012; Li, Gross & Smith 2012) ενώ στη συχνότητα ραγδαίας εκδήλωσης του φαινομένου συμβάλλει και η ίδια η φύση των τεχνολογικών μέσων που όπως αναφέρει ο Νικολόπουλος (2009), εξαιτίας της κοινωνικής διάστασης που τα διέπει, με μία κίνηση είναι δυνατή η γνωστοποίηση κακόβουλων ενεργειών σε μία πληθώρα θεατών σε όλο το φάσμα του παγκόσμιου ιστού. Η εκρηκτική, επιπλέον, ταχύτητα διάδοσης των πληροφοριών καθώς και το γεγονός ότι 'παραμένουν' στο Διαδίκτυο για πάντα (εξαιτίας της μη απόλυτης διαγραφής δεδομένων) είναι επίσης στοιχεία που διαφοροποιούν το διαδικτυακό εκφοβισμό (Kowalski, Limber & Agatston, 2012). Όπως αναφέρεται εκτεταμένα στη σχετική βιβλιογραφία, το φαινόμενο της ηλεκτρονικής παρενόχλησης δεν γνωρίζει γεωγραφικά όρια διότι λόγω της φύσης του Διαδικτύου, ο καθένας μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία για να εκφοβίσει από οπουδήποτε στον κόσμο με όποιο τρόπο αυτός επιθυμεί και οποιαδήποτε χρονική στιγμή (Patchin & Hinduja 2010; Kowalski, Limber & Agatston, 2012; Li, Gross & Smith, 2012). Τέλος, σύμφωνα με τον Νικολόπουλο (2009) το φαινόμενο ενισχύεται περαιτέρω από το γεγονός ότι οι 'θύτες' δεν έχουν πραγματική επαφή με το θύμα και λόγω αυτής της συναισθηματικής αποστασιοποίησης και άρσης αναστολών, η παρενόχληση γίνεται πιο επιθετική και επικίνδυνη και οι διαπράττοντες τον εκφοβισμό να μην νιώθουν ενοχές για τη δράση τους.

Μέσω των έως τώρα περιορισμένων επιστημονικών δεδομένων αναφορικά με το προφίλ των 'θύτων' (Ryan, 2011), ανακύπτουν πολλοί και ποικίλοι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο μπορεί να εμπλακεί. Ένας τέτοιος λόγος μπορεί να είναι η συναισθηματική πλήξη που μπορεί να νοιώθει ένα άτομο ή η ανάγκη του επιβολής σε κάποιον, η βούλησή του να υπερτερήσει σωματικά ή και ψυχολογικά ενός άλλου ή η επιθυμία του να βρίσκεται στο επίκεντρο μιας ομάδας ή μίας κατάστασης ή ακόμα και η εκδήλωση αντίποινων (Aftab, 2006, όπ. ανφ. στο Νικολόπουλος, 2009).

Αναφορικά με τις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, η Willard (2007) διακρίνει επτά είδη μορφών ηλεκτρονικού εκφοβισμού με βάση το περιεχόμενο των τελεσθέντων πράξεων (Willard 2006 · Νικολόπουλος 2009). Τέτοιες μορφές είναι η ανταλλαγή προσβλητικών σχολίων (flaming), η παρενόχληση, η δυσφήμιση, η πλαστοπροσωπία, η δημοσίευση και εξαπάτηση (outing & trickery), ο αποκλεισμός και η ηλεκτρονική παρακολούθηση. Ως εκ τούτου, το φαινόμενο βρίσκεται υπό συνεχή παρακολούθηση με τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων από χώρες του εξωτερικού και κυρίως από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τον Καναδά (Campbell, 2005; Kowalski & Limbert 2007; Smith, et al., 2012) αλλά και από την Ελλάδα (Καπατζιά & Συγγολίτου, 2012), που στοχεύουν στην πληρέστερη κατανόηση και αντιμετώπισή του.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη, στα πρότυπα περιορισμένης επιτόπιας εθνογραφικής έρευνας, διενεργήθηκε στο πλαίσιο πρότερων ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού και έχουν καταδείξει την αναγκαιότητα διεξοδικής μελέτης του, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα ο τρόπος εκδήλωσης και τα αίτια του και έτσι να δύναται η πιο αποτελεσματική ατομική και συλλογική αντιμετώπισή του. Η παρούσα έρευνα μελετά το φαινόμενο όπως εκδηλώνεται μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα, γεγονός που στηρίχθηκε σε στατιστικά στοιχεία που αναδείκνυαν αφενός τη μεγάλη δημοτικότητα των μέσων αυτών (Kaplan & Haenlein, 2010: 59) και αφετέρου τη μεγάλη συχνότητα εκδήλωσης τέτοιων εκφοβιστικών συμπεριφορών μέσω των κοινωνικών δικτύων (O'Brien & Moules, 2010).

Εκπονήθηκε από τα μέσα Οκτωβρίου έως και τις αρχές Φεβρουαρίου 2013 σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας (11-12 ετών) που φοιτούσαν στη ΣΤ' τάξη Δημοτικού κα σε παιδιά εφηβικής ηλικίας (14-15 ετών) που φοιτούσαν στη Γ' τάξη Γυμνασίου. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα συμμετείχαν 47 μαθητές/τριες του Ράλλειου Πρότυπου πειραματικού Δημοτικού Πειραιά και 32 μαθητές/τριες του 2^{ου} Γυμνασίου Πειραιά. Η επιλογή των δύο διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης συντελέστηκε προκειμένου να γίνει αντιπαραβολή των δεδομένων σε σχέση με το φύλο αλλά και τη βαθμίδα στην οποία ανήκουν οι μαθητές. Βασικοί ερευνητικοί στόχοι ήταν η καταγραφή συγκεκριμένων περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού, η συχνότητα εκδήλωσής τους και η σχέση θύτη- θύματος, η διερεύνηση διασύνδεσης παραδοσιακού εκφοβισμού με τον διαδικτυακό εκφοβισμό, η αναζήτηση αιτίων και επιπτώσεων εκδήλωσης του φαινομένου καθώς και λήψης μέτρων αντιμετώπισης από τους μαθητές/ τριες και τέλος η διερεύνηση γνώσεων περί της τήρησης κανόνων ορθής χρήσης λογαριασμού από τα παιδιά ως μέσο πρόληψης.

Τα προς διερεύνηση δεδομένα συλλέχθηκαν με ερευνητικά εργαλεία ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου και αναλύθηκαν συγκριτικά και αντιπαραβολικά με τη ‘διερευνητική-ερμηνευτική μέθοδο’ (‘normative’ and ‘interpretive’ approach) (Novack, 1986; Alasuutari, 1995). Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων σχεδιάστηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο που με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου στόχευε στη διερεύνηση εκδήλωσης και συχνότητας εκδήλωσης του φαινομένου, ενώ για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων διεξήχθησαν ημι-δομημένες ανοικτού, κυρίως, τύπου συνεντεύξεις με δύο εκπροσώπους διαφορετικών φορέων, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια ασχολούνται ενεργά με την ενημέρωση μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού. Επιπλέον στόχος των συνεντεύξεων ήταν να διασφαλιστεί η εγκυρότητα κι αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου αλλά και να παρατεθούν ειδικότερα παραδείγματα που θα απεικονίσουν την εμπλοκή φορέων και κοινωνίας στο φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού.

Συγκεκριμένα, η πρώτη συνέντευξη απευθυνόταν στον κ. Γεώργιο Κορμά, εκπρόσωπο του “Saferinternet”, που αποτελεί επίσημο και αναγνωρισμένο φορέα από το Υπουργείο Παιδείας και ειδικεύεται στην ενημέρωση περί της ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο, ενώ η δεύτερη συνέντευξη παραχωρήθηκε από τον κ. Σφακιανάκη Μανώλη, Προϊστάμενο της Υπηρεσίας Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη, που ειδικεύεται στον εντοπισμό κρουσμάτων διαδικτυακού εκφοβισμού, στην πρόληψη και την καίρια αντιμετώπισή τους.

Για την καταγραφή και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ανώνυμα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης “spss (ver.20.0)”. Η πρωτογενής ανάλυση έδωσε βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς (μέση τιμή, ελάχιστο- μέγιστο, τυπική απόκλιση) για τις ποσοτικές και κατηγορικές μεταβλητές καθώς και τις ερωτήσεις τύπου Likert, ενώ εφαρμόστηκε ανάλυση συχνοτήτων για ερωτήσεις κλειστού- τύπου και έλεγχος συσχετίσεων (χ^2) σε σχέση με δυο ανεξάρτητες μεταβλητές, το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Αποτελέσματα

Από τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψαν τα κάτωθι αποτελέσματα. Όσον αφορά στο βαθμό ενασχόλησης των μαθητών με το Διαδίκτυο το ποσοστό χρήσης αναδείχτηκε στο 97,5% με το 39,4% να αποτελεί καθημερινή χρήση άνω των δυο ωρών. Κατά την πλοήγησή τους οι μαθητές δηλώνουν σε ποσοστό 49,4% ότι κατέχουν γνώσης ορθής χρήσης διαδικτύου, ποσοστό που συναντάται κυρίως σε μαθητές Δημοτικού. Σχετικά με τις διαδικτυακές συνήθειες των ψηφιακά αυτοχθόνων, τα κοινωνικά δίκτυα αναδύθηκαν στην τέταρτη και πέμπτη θέση με την πλειοψηφία εξ αυτών να είναι μαθητές Γυμνασίου και κυρίως κορίτσια (40,5%) σε αντίθεση με τους λιγότερους χρήστες Δημοτικού, όπου είναι κυρίως αγόρια (20,3%). Στο σύνολό τους οι χρήστες δηλώνουν ότι κάνουν καθημερινή χρήση των κοινωνικών μέσων (55,4%) προκειμένου πρωτίστως να επικοινωνήσουν με φίλους. Κατά τη δημιουργία του προσωπικού τους λογαριασμού στο κοινωνικό δίκτυο που επιλέγουν, οι χρήστες σε μεγάλο ποσοστό (51,9%) απεικονίζουν τα προσωπικά τους στοιχεία ‘ανοικτά μόνο για φίλους’ και σε ποσοστό 9,1% ‘δημόσιο’ προς όλους.

Αναφορικά με τις περιπτώσεις διαδικτυακού εκφοβισμού που γνωρίζουν οι μαθητές, δηλώνουν ως επικρατέστερη μορφή την ανάρτηση προσβλητικών σχολίων για τους ίδιους και τους φίλους τους, την κατάχρηση λογαριασμού άλλου, την παρακολούθηση προσβλητικού βίντεο και τη δημιουργία ψεύτικου προφίλ. Στην περίπτωση που οι ίδιοι έχουν υπάρξει θύματα κυβερνοεκφοβισμού, οι μαθητές- και κυρίως κορίτσια- το παραδέχονται σε ποσοστό 66,3% δηλώνοντας πως έλαβαν προσβλητικά σχόλια τουλάχιστον μια φορά, σχόλια που αφορούσαν σε ποσοστό 22,4% στην εξωτερική τους εμφάνιση και σε ποσοστό 21,5% στη συμπεριφορά τους. Αποστολείς αυτών των σχολίων ήταν σε ποσοστό 39,4% φίλοι και γνωστοί και σε ποσοστό 20,6% φίλοι χωρίς πρόσβαση στο προφίλ τους. Βασικός στόχος αποστολής υβριστικών σχολίων αναφέρεται η διασκέδαση του θύτη. Στην περίπτωση ύπαρξης ηλεκτρονικού και παραδοσιακού εκφοβισμού προκύπτει ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός προηγείται συνήθως του σχολικού. Ως προς την επίδραση που έχει το συμβάν εκφοβισμού, τα θύματα δηλώνουν ως επί το πλείστον ανεπηρέαστοι με ένα μικρό ποσοστό, κυρίως μαθητές Δημοτικού να εκφράζουν ‘θυμό’ και ‘ανασφάλεια’. Σχετικά με την αντιμετώπιση τέτοιων συμβάντων εκφοβισμού, οι μαθητές σε ποσοστό 9,6% δηλώνουν ότι έχουν ενεργήσει προληπτικά αποθηκεύοντας το προσβλητικό σχόλιο, σε ποσοστό 8,1% ενεργούν κατασταλτικά κάνοντας αναφορά (report) ή αναφέροντας το συμβάν στη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος ενώ σε ποσοστό 7,2% αναφέρουν ότι ενημερώνονται για θέματα ασφαλέστερης πλοήγησης. Από τους εκφοβισθέντες- κυρίως κορίτσια- ένα ποσοστό 44,4% δηλώνει πως επέλεξε να λάβει ρόλο θύτη ως ανταπόδοση, γεγονός όμως που προέκυψε κυρίως από παρακίνηση από τρίτους και εκφράστηκε σε ποσοστό 44,4% με κατάχρηση λογαριασμού του άλλου εν αγνοία του καθώς και σε κοινοποίηση φωτογραφιών εν αγνοία του.

Τέλος σε σχέση με τις μεθόδους αυτοπροστασίας που επιλέγουν οι μαθητές, αναδεικνύεται στην πρώτη θέση (34,1%) η προστασία κωδικού πρόσβασης και στη δεύτερη θέση (25,4%) η εφαρμογή κανόνων ασφαλούς πλοήγησης. Στην περίπτωση εκφοβισμού, δε, οι μαθητές δηλώνουν πως προέβηκαν στην παροχή βοήθειας (50%) στα θύματα καθώς και σε ενημέρωση γονέα (20%). Τα θύματα με τη σειρά τους δηλώνουν πως προέβησαν σε αλλαγή κωδικού πρόσβασης ($\mu=1,6333$), σε αλλαγή προβολής των προσωπικών τους στοιχείων ($\mu= 1,367$) και σε αναφορά του συμβάντος (report).

Συζήτηση

Από τα ως άνω αποτελέσματα και σε συνδυασμό με τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις. Τα παιδιά του Δημοτικού φαίνεται να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους στο θέμα της ασφαλούς πλοήγησης έναντι των μαθητών Γυμνασίου που φαίνεται να έχουν μια καλύτερη επίγνωση της περιορισμένης τους γνώσης πάνω στην ορθή χρήση των μέσων. Η άνω των δύο ωρών χρήση του Διαδικτύου, όπως παραδέχονται αρκετοί μαθητές, δημιουργεί κατά τον κ. Κορμά σε ηλικίες 14-16 ετών ποσοστό εθισμού, ενώ ιδιαίτερα ανησυχητικό αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι μαθητές Δημοτικού δηλώνουν χρήστες κοινωνικών δικτύων παρά τη ρητή απαγόρευση πρόσβασης –κατά τους όρους χρήσης των μέσων αυτών – σε παιδιά κάτω των 13 ετών κάτι που τόσο η υπηρεσία Ασφαλούς Διαδικτύου όσο και η Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος τονίζουν ότι αποτελεί πρόβλημα, το οποίο εντείνεται καθώς για λόγους πρόσβασης οι νεότεροι μαθητές συχνά παραποιούν προσωπικά τους δεδομένα για να αποκτήσουν πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα και να αποτελέσουν αυτό που ο κ. Κορμάς αναφέρει ως ‘η γενιά των κοινωνικών δικτύων’. Πράγματι, τα δίκτυα αυτά αποτελούν ‘πολυμέσα’

(Σφακιανάκης, 2012) τα οποία οφείλουν το δημοφιλή τους χαρακτήρα στο γεγονός ότι ‘εξυπηρετούν τις ανάγκες της εφηβείας’ (Κορμάς, 2012) με βασικό μειονέκτημα ότι τα χρησιμοποιούν οι μαθητές συχνά χωρίς να ελέγχονται από πουθενά και αγνοώντας πως ‘ότι γράφεις μένει για πάντα’ (Σφακιανάκης, 2012) προσδιορίζοντας αρνητικά τη μετέπειτα κοινωνική σου ταυτότητα.

Σε περιπτώσεις κυβερνοεκφοβισμού στην παρούσα έρευνα προκύπτει συσχέτιση του συμβάντος με την ηλιακή διαβάθμιση όπου πρωταγωνιστές αναδεικνύονται κυρίως μαθητές Γυμνασίου (13-15), στους οποίους το φαινόμενο κορυφώνεται αλλά και μαθητές Δημοτικού ηλικίας 11-12) οπότε και ξεκινά η εκδήλωση του φαινομένου (Σφακιανάκης, 2012). Πρωταγωνιστές αποστολής υβριστικών μηνυμάτων, που σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια αναδεικνύεται σε συνηθέστερη μορφή κυβερνοεκφοβισμού, αναδεικνύονται τα κορίτσια σε αντίθεση με τις έως τώρα έρευνες που αναφέρουν ως πρωταγωνιστές τα αγόρια (Λάζουρας & Ούρδα, 2012 ; Slonje, et al, 2012). Τα σχόλια αυτά φαίνεται να συσχετίζονται με τον τρόπο απεικόνισης των προσωπικών στοιχείων των χρηστών όπου ένα προφίλ ‘ανοικτό σε φίλους’ και ‘δημόσιο’ έχει περισσότερες πιθανότητες να αποτελέσει πεδίο εκφοβισμού από ότι ένα προφίλ για ‘ανοικτό με προσαρμογή’. Τα σχόλια αυτά συχνά απορρέουν από ‘το κακό συνήθειο που έχουν τα παιδιά σε όλο τον κόσμο.. να ποστάρουν δηλαδή να αναρτούν τις προσωπικές τους στιγμές’ (Κορμάς, 2012). Η τακτική αυτή αποστολής υβριστικών μηνυμάτων επαληθεύεται ως επικρατέστερη-κατά την πλοήγηση κάποιου στο Διαδίκτυο- και από τη διεθνή βιβλιογραφία (EU Kids On Line research, 2010; Slonje et al., 2012; ΔΑΦΝΗ II πρόγραμμα, Τσορμπατζούδης & Αγγελακοπούλου, 2012).

Άλλες μορφές εκφοβισμού, εξίσου ανησυχητικές αποτελούν η δημιουργία ψεύτικου προφίλ ή αλλιώς πλαστοπροσωπία δηλαδή, η μίμηση της ταυτότητας ενός ατόμου με σκοπό την αποστολή κακόβουλων μηνυμάτων και η παρακολούθηση προσβλητικού οπτικοακουστικού υλικού οι οποίες απαντώνται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Willard, 2007 ; Νικολόπουλος, 2009), ενέργειες που οφείλονται κατά πολύ στην έλλειψη επικοινωνίας νέων με τους γονείς τους στο σπίτι (Σφακιανάκης, 2012).

Το γεγονός ότι η ‘ανωνυμία’ αποτελεί άλλοθι των θυτών επιβεβαιώνουν οι κ. Σφακιανάκης και κ. Κορμάς (2012), ενώ τονίζουν πως οι επιπτώσεις του φαινομένου έχουν οδηγήσει ακόμα και σε απόπειρα αυτοκτονίας. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι το θύμα αντιμετωπίζει το συμβάν στο Δημοτικό με φόβο ενώ στο Γυμνάσιο με αδιαφορία, δηλώνει συστηματικότητα του φαινομένου που οδηγεί τελικά σε παθητικότητα και αδράνεια ή απευαισθητοποίηση του θύματος ωθώντας τον συχνά στην ανταπόδοση κατόπιν παραίνεσης (Κορμάς, 2012). Φαινόμενο γνωστό και ως ‘έμμεσος εκφοβισμός’ (Dooley et al 2009; Aftab 2006). Σημαντικός αναδεικνύεται και ο λόγος της διασκέδασης του θύτη καθώς ‘ο μαθητής θέλει να κάνει την πιο καλή πλάκα’ (Σφακιανάκης, 2012), γεγονός που αναφέρεται και σε συναφείς έρευνες όπως των Raskauskas & Stoltz (2007) όπου περίπου το 40% των περιπτώσεων εκφοβισμού έγιναν για τον συγκεκριμένο λόγο (Smith et al., 2008; Raskauskas & Stoltz, 2007 in Dooley, et al., 2009). Η εκδίκηση ως ανταπόδοση στον αρχικό εκφοβισμό εντάσσεται στην κατηγορία των αντίποινων (Aftab 2006, όπ. ανφ. στο Νικολόπουλος, 2009) κάτι που ωθεί σε μια κατάσταση εναλλαγής ρόλων θύματος-θύτη (Κορμάς, 2012). Στην περίπτωση αυτή επαληθεύεται το ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός διαφέρει σημαντικά του παραδοσιακού καθώς στον ‘κυβερνοεκφοβισμό

ο θύτης μπορεί να είναι και θύμα ή το θύμα στον πραγματικό κόσμο γίνεται θύτης στο διαδικτυακό' (Κορμάς, 2012).

Τέλος, το γεγονός ότι κάποια από τα θύματα εκφράζουν ότι έχουν προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες αντιμετώπισης του φαινομένου με τη βοήθεια και φίλων τους σε συνδυασμό με το ότι οι μαθητές δηλώνουν γνώση κάποιων ενεργειών αυτοπροστασίας τους καταδεικνύει ότι οι μαθητές σε κάποιο ικανοποιητικό ποσοστό γνωρίζουν πώς να εφαρμόζουν κανόνες ορθής χρήσης λογαριασμού ή αντιμετώπισης φαινομένων εκφοβισμού.

Περιορισμοί έρευνας

Οι κάτωθι περιορισμοί δεν επιτρέπουν γενικεύσεις επί των αποτελεσμάτων της έρευνας. Πρωτίστως, το δείγμα που συγκεντρώθηκε (79 μαθητές Δημοτικού & Γυμνασίου) είναι σημαντικά περιορισμένο, ενώ οι μαθητές του πρότυπου δημοτικού προέρχονται από κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα προστατευτικού και αρκετά κατευθυντικού χαρακτήρα σε αντίθεση με το Γυμνάσιο του οποίου οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Επιπροσθέτως, στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας ανήκει το ότι διεξήχθη κατά το πρώτο τρίμηνο της σχολικής ζωής, καθώς ο Olweus (1993,1994) αναφέρει ότι τα φαινόμενα εκφοβισμού θα πρέπει να μελετώνται κατά το δεύτερο ή και τρίτο τρίμηνο σχολικής ζωής, όπου οι σχέσεις ανάμεσα στους συμμαθητές έχουν αναπτυχθεί στο έπακρο. Το στοιχείο βέβαια αυτό επηρεάζει τις έρευνες, στην περίπτωση που ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός όντως αποτελεί προέκταση της παραδοσιακής σχολικής θυματοποίησης. Από την στιγμή ωστόσο που ένας αρκετά μεγάλος όγκος ερευνών στηρίζουν αυτήν την υπόθεση (Didden, 2009; Gradinger et.al, 2012) ο συγκεκριμένος παράγοντας δεν θα μπορούσε να αγνοηθεί.

Συμπεράσματα-Προοπτικές

Συμπερασματικά αξίζει να σημειωθεί ότι από τα κοινά σημεία της παρούσας, ιδιαίτερα μικρής σε εμβέλεια, έρευνας με τη διεθνή βιβλιογραφία και σε συσχέτιση με τις πρότερες έρευνες προκύπτει ξεκάθαρα ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι μια νέα μορφή εκφοβισμού μεταξύ παιδιών και εφήβων, ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο που φαίνεται να αποκτά σημαντικές διαστάσεις προκαλώντας ανησυχία σε παιδιά, εφήβους, γονείς, εκπαιδευτικούς και λοιπούς επαγγελματίες που ασχολούνται με την υγεία και την ασφάλεια του παιδιού. Συχνά, φορείς όπως η Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος καθώς και η υπηρεσία Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου προβαίνουν στην υλοποίηση προγραμμάτων και επιμορφωτικών δράσεων προκειμένου να καταλάβει ο νέος, με παιγνιώδη τρόπο, τι είναι το Διαδίκτυο, τι είναι το ηλεκτρονικό έγκλημα, πώς να κάνει ορθή χρήση του διαδικτύου και των κοινωνικών δικτύων ειδικότερα (Σφακιανάκης, Κορμάς, 2012). Περαιτέρω, όμως, καθίσταται αναγκαία η θέσπιση προληπτικών, παρεμβατικών προγραμμάτων και η υιοθέτηση πολιτικών πρακτικών οι οποίες θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στον περιορισμό του φαινομένου ενώ ανακύπτει και αναγκαιότητα θέσπισης ενός οργανωμένου κοινού σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο νομοθετικού πλαισίου διαχείρισης του ζητήματος (Σφακιανάκης, 2012).

Τέλος, αναγκαία κρίνεται και η παρακολούθηση της εξέλιξης του ζητήματος με εκ νέου έρευνες αναφορικά με τη διαδικτυακή συμπεριφορά των νέων μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα, ώστε να κατανοηθεί το ζήτημα του κυβερνοεκφοβισμού εις βάθος και να ανακύψει ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο αντιμετώπισής του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιαννακάκη, Α., Κολοκοτρώνης, Δ. (2011). Το φαινόμενο του Διαδικτυακού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον: Η περίπτωση του 5ου ΓΕΛ Λάρισας. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 3, 18-25.

Καπατζιά, Α., Συγκολλίτου, Ε. (2012). Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying). Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, Β. Δελιγιάννη – Κουϊμτζή (Επιμ.) *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg, 210 - 215.

Κούρτη, Ε. (2003). *Η επικοινωνία στο Διαδίκτυο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολόπουλος, Δ. (2009). Ηλεκτρονική Παρενόχληση: Μια σύγχρονη απειλή στο Σ. Αλιβίζος (Επιμ.) *Παιδαγωγικές Διαστάσεις των νέων μέσων*. Αθήνα: Γρηγόρη, 88 – 117.

Σφακιανάκης, Ε., Σιώμος, Κ., Φλώρος, Γ. (2012). *Εθισμός στο Διαδίκτυο και σε άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

Ξενόγλωσση

Aftab, P. (2006). What every sheriff needs to know about cyberbullying. *Sheriff*, 58 (5), 6-8.

Alasuutari, P. (1995). *Researching Culture: Qualitative Method and Cultural Studies*. London: Sage Publications

Campbell, M. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68-76.

Didden R et al.(2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurohabilitation*, 12 (3), 146-151.

Dooley, J., Pyzalski, J., Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face to face bullying: A theoretical and conceptual Review. *Journal of Psychology*, 217 (4), 182 – 188.

Ferdon, D., Hertz, M. (2007). Electronic media, violence and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, 41 (2007), 51 – 55.

Grading, P., Strohmeier, D., Schiller, E.M., Stefanek, E., Spiel, C. (2012). Cyber-victimization and popularity in early adolescence: Stability and predictive associations. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 228-243.

Hinduja, S., Patchin, J.W. (2010). Cyberbullying: *Identification, Prevention, Response*. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2012, από www.cyberbullying.us.

Kaplan, A.M., Haenlein, M. (2010). *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media*. France: Business Horizons.

Kowalski, R., Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22 – 30.

Kowalski, R., Limber, S., Agatston, P. (2012). *Cyberbullying in the Digital Age*. Blackwell Publishing Ltd.

Li, Q., Gross, P., Smith, P. (2012). *Cyberbullying in the Global playground*. Blackwell Publishing Ltd.

Novack, D. R. (1986). Normative and Interpretive conceptions of human conduct: decision- making, criminal justice, and parole. *Washington and Lee Law Review*, 43 (4), 1243- 1253.

O'Brien, L, Moules, T (2010). *The impact of cyber-bullying on young people's mental health*. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2012, από http://www.ncb.org.uk/media/111007/cyber-bullying_report.pdf

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What We Know and What We Can Do*. Oxford U.K.: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171 – 1190.

Ortega, R., Calmaestra, J., Mora Merchin, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 8 (2), 183 – 192.

Ryan, N. (2011). Les effets de la cyberintimidation sur les filles qui en sont la cible. [The effects of cyberbullying on girl victims]. Thesis presented at *Faculty of Superior Studies, University of Montreal*. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2012, από <https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/6055>.

Slonje, R., Smith, P., Frisen, A., (2012). *Computers in human behavior*. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2013, από www.elsevier.com.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., Tipett, N. (2007). Cyberbullying: It's nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376 – 385.

Willard, N. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research Press.

Σχολικός εκφοβισμός. Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των μαθητών του Δημοτικού.

Παρασκευόπουλος Μαρίνος
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70, Msc, Phd
marpa@sch.gr

Μπίλια Αγγελική
Διευθύντρια, ΠΕ70, Msc
ampilia@sch.gr

Παρασκευοπούλου Πηνελόπη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Msc
penelopepar@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου το προσλαμβάνουν. Μελετήθηκε πώς οργανώνεται και πώς δομείται η αναπαράσταση τους για το συγκεκριμένο φαινόμενο (bullying). Από τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι τα στοιχεία «βία» και «φόβος» αναφέρονται συχνότερα από κάθε άλλο, ενώ γενικότερα στοιχεία όπως «βία, φόβος, ξύλο, επιθετικότητα, απειλή, νταήδες, τρόμος, ανασφάλεια, θυμός, λύπη, στενοχώρια», φανερώνουν την μίξη των συναισθημάτων των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται η ανάγκη οργανωμένης αντιμετώπισης του στο χώρο του σχολείου.

Λέξεις - Κλειδιά

Σχολικός Εκφοβισμός, Αναπαραστάσεις, bullying, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

The purpose of this study is to investigate the phenomenon of bullying in primary education and in particular the way in which students of the fifth and sixth grade of elementary school engage him. Studied how organized and how they structured their representation about this phenomenon (bullying). From the research findings, we find that the evidence "violence" and "fear" refers more often than any other, and general information such as "violence, fear, aggression, threat, bullies, terror, insecurity, anger, sadness, heartache" reveal the mix of emotions of students towards the phenomenon, while highlights the need to tackle organized at school.

Keywords

Bullying, school intimidation, social representations, primary schools

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική αύξηση εμφάνισης φαινομένων – κρουσμάτων ενδοσχολικής βίας στα σχολεία. Εκδηλώσεις σχολικού εκφοβισμού (bullying) αναφέρονται όλο και πιο συχνά τόσο από μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς και γονείς. Η πολυσύνθετη και πολύπλοκη δομή των παραγόντων που συντελούν και αλληλεπιδρούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη αλλά ταυτόχρονα και ενδιαφέρουσα την προσπάθεια μελέτης του φαινομένου. Σε κοινωνικοψυχολογικό επίπεδο η γνώση του τρόπου που προσλαμβάνεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού από τα ίδια τα παιδιά θα οδηγήσει στη διαμόρφωση νέων βάσεων στην κοινωνική, παιδαγωγική και ψυχολογική αντιμετώπιση του φαινομένου, ενώ σε εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό επίπεδο θα συνέβαλλε σημαντικά στο σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση της αναγνώρισής του και της αντιμετώπισής του.

Οι συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 534 μαθητές, ηλικίας 10-12 ετών, οι οποίοι φοιτούν στην Ε΄ 47% (251) και στην ΣΤ΄ 53% (283) τάξη του Δημοτικού σχολείου, σε ποσοστό 53,7% (287) είναι αγόρια και 46,3% (247) κορίτσια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικά σχολεία της Δυτικής Αττικής, κατά το διάστημα από τον Σεπτέμβριο έως τον Δεκέμβριο του 2013. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από τα παιδιά μέσα στις τάξεις που φοιτούν, κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματός τους.

Περιεχόμενο και δομή της Αναπαράστασης του Σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τη δομική προσέγγιση των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων, (Abric, 1995), αυτές συντίθενται από ένα σταθερό κεντρικό πυρήνα, που καθορίζει τη σημασία τους και την εσωτερική τους οργάνωση, και από ένα περιφερειακό σύστημα, που βρίσκεται σε άμεση σχέση με τον κεντρικό πυρήνα, ενώ σύμφωνα με τον Moliner (2002), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν δυο διαστάσεις, την περιγραφική και τη συναισθηματική.

Α. Περιγραφική διάσταση

Περιεχόμενο της αναπαράστασης του «σχολικού εκφοβισμού»

Ζητήθηκε από τα παιδιά, να γράψουν τις δυο πρώτες λέξεις που τους έρχονταν στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη «μπούλινγκ – σχολικός εκφοβισμός».

Στον Πίνακα 1 εγγράφονται, κατά φθίνουσα σειρά συχνότητας, οι λέξεις που οριοθετούν το περιεχόμενο της πρόσληψης των παιδιών για τη λέξη ερέθισμα.

Πίνακας 1. Συνολική συχνότητα παραγομένων λέξεων και μ. ο. κατάταξης (N=534)

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ	1 ^η επιλογή	2 ^η επιλογή	Σύνολο	Μ.Ο. ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ
ΒΙΑ	102	44	146	1,30
ΦΟΒΟΣ	72	50	122	1,40
ΞΥΛΟ	66	18	84	1,21
ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	24	26	50	1,52

ΚΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	12	22	34	1,64
ΑΠΕΙΛΗ	20	10	30	1,33
ΝΤΑΝΔΕΣ	22	14	36	1,38
ΛΥΠΗ	8	18	26	1,69
ΚΑΚΙΑ	2	10	12	1,83
ΜΙΣΟΣ	6	14	20	1,7
ΑΠΑΡΑΔΕΚΤΟ	12	6	18	1,33
ΤΣΑΚΩΜΟΙ	12	6	18	1,33
ΒΡΙΣΙΕΣ	10	8	18	1,44
ΑΓΕΝΕΙΑ	8	8	16	1,5
ΕΚΒΙΑΣΜΟΣ	14	2	16	1,12
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ	6	4	10	1,4
ΚΟΡΟΙΔΙΑ	8	6	14	1,42
ΘΥΜΟΣ	4	10	14	1,71
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	14	4	18	1,22
ΤΡΟΜΟΣ	12		12	1
ΔΥΣΑΡΕΣΤΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ	8	4	12	1,33
ΚΛΩΤΣΙΕΣ	4	8	12	1,66
ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ	5		5	1
ΜΕΓΑΛΑ ΠΑΙΔΙΑ	5		5	1
ΚΑΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΗ	6	4	10	1,4
ΣΤΕΝΟΧΩΡΙΑ	4	6	10	1,6
ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΑ		10	10	2
ΑΝΩΡΙΜΟΤΗΤΑ	6		6	1
ΚΑΚΕΣ ΠΑΡΕΕΣ	6		6	1
ΜΑΓΚΑΣ	6		6	1
ΦΑΣΑΡΙΑ	6	2	8	1,25
ΜΠΟΥΝΙΕΣ	4	4	8	1,5
ΠΟΝΟΣ	4	4	8	1,5
ΑΓΑΝΑΚΤΗΣΗ		6	6	2
ΠΑΝΙΚΟΣ	4		4	1
ΣΥΜΜΟΡΙΕΣ	4		4	1
ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ	2	4	6	1,66
ΕΠΙΘΕΣΗ		6	6	2
ΕΚΝΕΥΡΙΣΜΟΣ		4	4	2
ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ	4		4	1
ΑΜΟΡΦΩΣΙΑ		2	2	2
ΕΚΔΙΚΗΣΗ		2	2	2
ΕΧΘΡΙΚΟΤΗΤΑ		2	2	2

ΠΡΟΣΒΟΛΗ		2	2	2
ΦΑΣΙΣΜΟΣ		2	2	2

Από την επεξεργασία των δεδομένων, παρατηρούμε ότι οι ερωτώμενοι προσλαμβάνουν τον «σχολικό εκφοβισμό» με λέξεις οι οποίες κυρίως αφορούν σε:

- Στοιχεία τα οποία παραπέμπουν στα κύρια χαρακτηριστικά της εκδήλωσης του φαινομένου: *«βία, ξύλο, επιθετικότητα, κακή συμπεριφορά, απειλή, τσακωμοί, βρισιές, εκβιασμός, εκφοβισμός, κλωτσιές, κακοποίηση, σωματική βία, φασαρία, μπουνιές, επίθεση»*
- Στοιχεία που περιγράφουν αυτόν/ούς που ασκούν σχολικό εκφοβισμό: *«νταήδες, Παναγιώτης, μεγάλα παιδιά, μάγκας, συμμορίες»*
- Στοιχεία που επικεντρώνουν στο πλαίσιο που διαμορφώνει, παράγοντες που ευθύνονται για την παρουσία ενός «θύτη»: *«κακή ανατροφή, ανωριμότητα, κακές παρέες, αμορφωσιά»*
- Στοιχεία που περιγράφουν τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται σε κάποιον που υφίσταται – βιώνει καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού: *«φόβος, λύπη, τρόμος, δυσάρεστες καταστάσεις, στενοχώρια, πόνος, αγανάκτηση, πανικός, εκνευρισμός, απομόνωση, προσβολή, απαράδεκτο»*.
- Στοιχεία που συνδέουν την πρόσληψη των παιδιών για αυτόν που ασκεί σχολικό εκφοβισμό με τα συναισθήματα – κίνητρα που του αποδίδουν ως «θύτη»: *«κακία, μισός, αγένεια, κοροϊδία, θύμος, εκδίκηση, εχθρικήτητα»*.
- Στοιχεία που περιγράφουν ένα είδος ιδεολογικής – ανθρωπιστικής προσέγγισης – εξήγησης των παιδιών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, *«ρατσισμός, φασισμός»*, στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν ένα τόσο σκληρό φαινόμενο.

Αναφορικά με την πρόσληψη του φαινομένου του «σχολικού εκφοβισμού» διαπιστώνουμε ότι η λέξη «βία» αναφέρεται περισσότερο από κάθε άλλη λέξη (146 φορές). Γενικότερα, οι λέξεις που περιγράφουν τα βασικά χαρακτηριστικά που τα παιδιά αποδίδουν στο φαινόμενο και συγκροτούν την έννοια του «μπουλινγκ» συγκεντρώνουν υψηλότερες συχνότητες. Συγκεκριμενοποιείται με αναφορές σε λέξεις όπως *«βία, φόβος, ξύλο, επιθετικότητα, απειλή, νταήδες»*. Παρά το γεγονός ότι η συναισθηματική διάσταση της αναπαράστασης προσεγγίζεται σε επόμενο βήμα και υπάρχει ξεχωριστή ερώτηση γι αυτήν, τα παιδιά μέσα στην περιγραφική διάσταση της με πολύ υψηλή συχνότητα αναφοράς (122 φορές) εντάσσουν το στοιχείο του «φόβου».

Η ποικιλία των αναφορών των εκφράσεων και των χαρακτηριστικών που αποδίδονται στο «μπουλινγκ» αντικατοπτρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιδράσεις, τις επιρροές και πιθανόν τα βιώματα που έχουν τα παιδιά, είτε ως «θύματα», είτε ως θεατές/παρατηρητές τέτοιων καταστάσεων. Ακόμα μέσα από την επιρροή που τα ΜΜΕ κυρίως ασκούν στα παιδιά, μέσα από την παρουσίαση των ειδήσεων και των διάφορων ενημερωτικών εκπομπών, από την ενημέρωση που έχουν σχετικά από το σχολικό ή το οικογενειακό τους περιβάλλον. Αποδίδουν και την πραγματική εμπειρία των παιδιών από τις σχέσεις τους με άλλους μαθητές στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της γειτονιάς τους. Οι σαφείς και σκληρές αναφορές και τα συναισθήματα που δηλώνουν τα παιδιά για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας, δείχνουν ότι η αναπαράσταση τους έχει ξεκάθαρα αρνητικά προσανατολισμένη τοποθέτηση απέναντι στο φαινόμενο, αναφέρεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνεται παράλληλα με την εξέλιξη του φαινομένου τόσο στο χώρο, κυρίως, του σχολείου αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού τους πλαισίου.

Δομή της αναπαράστασης

Σύμφωνα με το δομικό μοντέλο της αναπαράστασης (Vergès, 1996) τα στοιχεία που εμφανίζονται με υψηλή συχνότητα και χαμηλή σειρά κατάταξης αποτελούν τον *κεντρικό πυρήνα της αναπαράστασης*, ενώ τα στοιχεία με χαμηλή συχνότητα και υψηλή σειρά κατάταξης αποτελούν την *περιφέρεια της αναπαράστασης*. Τα υπόλοιπα στοιχεία της συσχέτισης, δηλαδή αυτά που εμφανίζονται με υψηλή συχνότητα και υψηλή σειρά κατάταξης ή χαμηλή συχνότητα και χαμηλή σειρά κατάταξης, αποτελούν τις ζώνες περιφέρειας στην αναπαράσταση και χαρακτηρίζονται ως δυναμικές ζώνες αλλαγής.

Διάγραμμα 1: Δομή της αναπαράστασης του «σχολικού εκφοβισμού (N=534)



Το *Διάγραμμα 1* απεικονίζει, σ' αυτή τη βάση, τη δομή της κοινωνικής αναπαράστασης των παιδιών για τον «σχολικό εκφοβισμό». (Υψηλή συχνότητα λέξεων > 10, Χαμηλή συχνότητα λέξεων ≤ 10. Υψηλή σειρά κατάταξης λέξεων >1,41, Χαμηλή σειρά κατάταξης λέξεων ≤ 1,41)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο *κεντρικός πυρήνας της αναπαράστασης* αποτελείται από τις πιο συχνές απαντήσεις οι οποίες κατέχουν, επιπλέον, τις πρώτες θέσεις μεταξύ των δυο συνολικά επιλογών των συμμετεχόντων. Όσο για τα στοιχεία της περιφέρειας, αυτά βρίσκονται σε άμεση σχέση με τον πυρήνα -ο οποίος τα προσδιορίζει και καθορίζει τη σημασία τους-, προσδίδοντάς του συγκεκριμένες διαστάσεις και λεπτομέρειες.

Από την ανάγνωση του *Διαγράμματος 1* παρατηρούμε ότι στον κεντρικό πυρήνα της αναπαράστασης των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό, η λέξη που αναφέρεται συχνότερα (146 φορές) είναι η λέξη «βία», η οποία μαζί με τις αναφορές «ξύλο, τσακωμοί» ορίζουν τα κύρια χαρακτηριστικά της πρόσληψης των παιδιών.

Τα στοιχεία «*απειλή, εκφοβισμός, εκβιασμός*», συμπληρώνουν την αντίληψη τους σχετικά με τον τρόπο που ασκείται το μπούλινγκ και προσδιορίζουν τη σκληρότητα του φαινομένου. Αυτοί δε που είναι τα κυρίαρχα πρόσωπα στην εκδήλωση του φαινομένου, προσδιορίζονται με τον όρο «*νταήδες*», το αντίστοιχο του «bully» που συναντάμε στην διεθνή βιβλιογραφία.

Οι αναφορές «*φόβος, τρόμος*», ως συναισθηματικά στοιχεία της αναπαράστασης, παρά το γεγονός ότι αναφερόμαστε στα περιγραφικά της χαρακτηριστικά, συναντώνται με πολύ υψηλή συχνότητα, (122 – 84 φορές) αντίστοιχα και φανερώνουν τον βαθμό στον οποίο το μπούλινγκ τα φέρνει σε δύσκολη θέση, τι τους προκαλεί και πόσο σημαντικά τα επηρεάζει.

Οι επιθετικοί προσδιορισμοί «*δυσάρεστες καταστάσεις, απαράδεκτο*», περιγράφουν την διάθεση των παιδιών να μην δεχτούν ένα τέτοιο φαινόμενο και την αντίληψή τους ότι πρόκειται για κάτι μη αποδεκτό, χωρίς όμως να περιλαμβάνεται κάτι – τουλάχιστον στον κεντρικό πυρήνα – που να εξηγεί / προτείνει πως αυτό μπορεί να γίνει. Ως κοινωνικό φαινόμενο στο σχολικό περιβάλλον, ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που για τον ελληνικό χώρο και για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, ώστε οι μαθητές να μην έχουν ολοκληρωμένη εικόνα και πιθανόν ερμηνεία του, αλλά ούτε υπάρχουν οργανωμένα προγράμματα παρέμβασης σε ανάλογα περιστατικά. Αναλογικά δεν έχουν υπάρξει προσαρμογές που χρειάζονται στα αναλυτικά προγράμματα και τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Στα περιφερειακά περιγραφικά στοιχεία της αναπαράστασης, τα οποία συσχετίζονται με τα στοιχεία του κεντρικού πυρήνα, διακρίνουμε στοιχεία που συναντάμε και στον κεντρικό πυρήνα της αναπαράστασης και πιο συγκεκριμένα η έννοια, «βία» και «ξύλο» του κεντρικού πυρήνα προσδιορίζεται από τις αναφορές «*σωματική βία, μπουνιές, επίθεση*», ενώ οι αναφορές «*εκδίκηση, εχθρικότητα, προσβολή*», παραπέμπουν στα αρνητικά χαρακτηριστικά της έννοιας «απειλή» του κεντρικού πυρήνα.

Οι αναφορές «*πόνος, αγανάκτηση, εκνευρισμός*» ενισχύουν τα στοιχεία «*δυσάρεστες καταστάσεις, απαράδεκτο*» του κεντρικού πυρήνα, αναφορικά με το πώς νοιώθουν οι μαθητές. Τα στοιχεία «*ρατσισμός, φασισμός*» δείχνουν την προσπάθεια των παιδιών να ορίσουν «ιδεολογικά» το φαινόμενο στην κοινωνική του διάσταση εντάσσοντας το σε πλαίσια που περιέχουν τη βία ως δομικό τους χαρακτηριστικό, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να δώσουν και μια ερμηνεία στο πού μπορεί να οφείλεται το μπούλινγκ και μια εξήγηση που δίνουν είναι το έλλειμμα παιδείας, με την αναφορά «*αμορφωσιά*».

Στις ζώνες περιφέρειας, οι αναφορές «μάγκας, συμμορίες, μεγάλα παιδιά, Παναγιώτης» προσδιορίζουν την αναφορά του κεντρικού πυρήνα «νταήδες» για τα χαρακτηριστικά αυτών που ασκούν μπούλινγκ στο σχολείο. Προφανώς η αναφορά συγκεκριμένου ονόματος έχει να κάνει με συγκεκριμένο άτομο/μαθητή που οι άλλοι μαθητές ορίζουν ως «θύτη».

Συναντάμε επίσης τις αναφορές «βρισιές, κλωτσιές, κακοποίηση, επιθετικότητα, κακή συμπεριφορά, φασαρία, πανικός» που προσδιορίζουν τη διάσταση «βία» και «ξύλο» του κεντρικού πυρήνα, ενώ οι αναφορές «λύπη, μίσος, κακία, αγένεια, κοροϊδία, θυμός» ερμηνεύουν τη διάσταση των στοιχείων «απειλή» και «φόβος».

Εμφανίζονται επίσης τα στοιχεία «ανωριμότητα, κακή ανατροφή, κακές παρέες, απομόνωση» που συνοψίζουν την αντίληψη των παιδιών σε μια ερμηνευτική προσέγγιση σχετικά με το τι ευθύνεται ώστε κάποιος να οδηγηθεί στην υιοθέτηση τέτοιων τρόπων συμπεριφοράς απέναντι σε άλλους. Μάλιστα συμπεριλαμβάνει αρκετές διαφορετικές διαστάσεις. Η «κακή ανατροφή» θα μπορούσε να συσχετισθεί με τον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας του «θύτη», οι «κακές παρέες» και η «απομόνωση» αντανakλούν στο περιβάλλον της ομάδας στην οποία επιλέγει να είναι ενταγμένος ή όχι και την υιοθέτηση των κανόνων της, ενώ η «ανωριμότητα» πέρα από τις επιδράσεις που αφορούν στην επιρροή από εξωτερικούς παράγοντες, περιλαμβάνει και τη δυναμική της δικής του προσωπικότητας.

Η αναπαράσταση των παιδιών για τον σχολικό εκφοβισμό βρίσκεται σε φάση διαμόρφωσης και μεταλλαγής, ενώ ταυτόχρονα προβάλλει η δυναμική αλλαγή που συντελείται στο κοινωνικό πεδίο αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης με αφορμή την παρατηρούμενη αύξηση των φαινομένων ενδοσχολικής βίας στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, τα στοιχεία των «ζωνών αλλαγής», αποτελούν στοιχεία «...μιας δυνητικά αποσταθεροποιητικής ζώνης, πηγή αλλαγής» (Verges, 1996, σ.233), που παρακολουθούν την εξέλιξη του φαινομένου.

Β. Συναισθηματική διάσταση

Περιεχόμενο της αναπαράστασης του σχολικού εκφοβισμού

Από τα παιδιά ζητήθηκε να γράψουν δυο λέξεις που να εκφράζουν τα συναισθήματα που νιώθουν για τον «σχολικό εκφοβισμό».

Στον Πίνακα 2 εγγράφονται, κατά φθίνουσα σειρά συχνοτήτων, οι 25 λέξεις που οριοθετούν το συναισθηματικό περιεχόμενο της πρόσληψης των παιδιών για τη λέξη ερέθισμα «σχολικός εκφοβισμός».

Πίνακας 2. Συνολική συχνότητα παραγομένων λέξεων και μ. ο. κατάταξης (N=534)

ΣΤΟΙΧΕΙΑ	1^η	2^η	Σύνολο	Μ.Ο.
ΦΟΒΟΣ	204	62	266	1,23
ΛΥΠΗ	84	88	172	1,51
ΑΣΧΗΜΑ	38	20	68	1,14
ΘΥΜΟΣ	48	20	68	1,29
ΣΤΕΝΟΧΩΡΙΑ	14	18	32	1,56
ΤΡΟΜΟΣ	8	22	30	1,73
ΛΥΠΑΜΑΙ ΤΑ ΘΥΜΑΤΑ	4	8	12	1,66
ΑΝΑΣΦΑΛΕΙΑ	12	12	24	1,5
ΑΔΙΚΙΑ	12	6	18	1,33
ΑΠΕΧΘΕΙΑ	10	8	18	1,44

ΑΓΧΟΣ	6	10	16	1,62
ΑΠΕΙΛΗ	4	10	14	1,71
ΝΤΡΟΠΗ	4	8	12	1,66
ΠΟΝΟΣ	8	4	12	1,33
ΚΑΚΙΑ	6	4	10	1,4
ΒΙΑ	2	6	8	1,75
ΕΚΝΕΥΡΙΣΜΟΣ	4	4	8	1,5
ΧΑΡΑ ΓΙΑΤΙ ΠΑΙΖΩ ΞΥΛΟ	5	1	6	1,16
ΑΝΤΙΠΑΘΩ ΟΣΟΥΣ ΤΟ	4	7	11	1,64
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ	6		6	1
ΠΑΝΙΚΟΣ	2	4	6	1,66
ΑΠΕΛΠΙΣΙΑ	2		2	1
ΜΟΝΑΞΙΑ		2	2	2
ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΗ		2	2	2
ΣΥΚΟΦΑΝΤΙΑ	2		2	1

Από την ανάγνωση του Πίνακα 2 παρατηρούμε ότι οι ερωτώμενοι περιγράφουν τα συναισθήματα τους για τον σχολικό εκφοβισμό με λέξεις οι οποίες παραπέμπουν σε:

- Συναισθήματα προς τα «θύματα» του μπουλινγκ: *λύπη, στενοχώρια, λυπάμαι τα θύματα,*
- Συναισθήματα προς τους «θύτες» του μπουλινγκ: *θυμός, απέχθεια, ντροπή, εκνευρισμό, αντιπαθώ όσους το κάνουν,*
- Συναισθήματα που αποδίδουν – συσχετίζουν άμεσα με το μπουλινγκ και το προσδιορίζουν ως φαινόμενο: *φόβος τρόμος, απειλή, συκοφαντία, πανικός απελπισία, μοναξιά, αδικία, άγχος, άσχημα, προσεκτική.*

Αναφορικά με τη συναισθηματική διάσταση της πρόσληψης του «σχολικού εκφοβισμού» διαπιστώνεται ότι η λέξη «φόβος» αναφέρεται περισσότερο από κάθε άλλη λέξη (266 φορές), ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι η ίδια λέξη συναντάται και στην περιγραφική διάσταση της αναπαράστασης των μαθητών (122 φορές). Στο ίδιο πλαίσιο οι αναφορές «τρόμος, ανασφάλεια, θυμός, λύπη, στενοχώρια» συγκεκριμενοποιούν την έννοια του «φόβου» αφενός και επίσης φανερώνουν την μίξη των συναισθημάτων των μαθητών απέναντι του.

Υπάρχει ποικιλία αναφορών και χαρακτηριστικών που περιγράφουν τι νοιώθουν οι μαθητές για το «bullying» τα οποία περιγράφουν τα πραγματικά τους συναισθήματα από τις εμπειρίες τους και την ενημέρωσή τους και προφανώς δηλώνουν τον βαθμό και τη σημασία επίδρασης του φαινομένου για τον ψυχισμό τους.

Δομή της αναπαράστασης

Σύμφωνα με το δομικό μοντέλο της αναπαράστασης (Vergès, 1996) τα στοιχεία που εμφανίζονται με υψηλή συχνότητα και χαμηλή σειρά κατάταξης αποτελούν τον *κεντρικό πυρήνα της αναπαράστασης*, ενώ τα στοιχεία με χαμηλή συχνότητα και υψηλή σειρά κατάταξης αποτελούν την *περιφέρεια της αναπαράστασης*.

Τα υπόλοιπα στοιχεία της συσχέτισης, δηλαδή αυτά που εμφανίζονται με υψηλή συχνότητα και υψηλή σειρά κατάταξης ή χαμηλή συχνότητα και χαμηλή σειρά κατάταξης, αποτελούν τις ζώνες περιφέρειας στην αναπαράσταση και χαρακτηρίζονται ως δυναμικές ζώνες αλλαγής. Το Διάγραμμα 2 απεικονίζει, σ' αυτή τη βάση, τη δομή της κοινωνικής αναπαράστασης των παιδιών για τον «σχολικό εκφοβισμό».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο κεντρικός πυρήνας της αναπαράστασης αποτελείται από τις πιο συχνές απαντήσεις οι οποίες κατέχουν, επιπλέον, τις πρώτες θέσεις μεταξύ των δυο συνολικά επιλογών των συμμετεχόντων. Όσο για τα στοιχεία της περιφέρειας, αυτά βρίσκονται σε άμεση σχέση με τον πυρήνα -ο οποίος τα προσδιορίζει και καθορίζει τη σημασία τους-, προσδίδοντάς του συγκεκριμένες διαστάσεις και λεπτομέρειες.

Από την ανάγνωση του Διαγράμματος 2 παρατηρούμε ότι στον κεντρικό πυρήνα της συναισθηματικής διάστασης της αναπαράστασης των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό, η λέξη που αναφέρεται συχνότερα (266 φορές) είναι η λέξη «φόβος», η οποία μαζί με τις αναφορές «λύπη, θυμός, άσχημα, απέχθεια, αδικία, ανασφάλεια» ορίζουν τα κύρια συναισθήματα της πρόσληψης των παιδιών και εκφράζουν και το πώς το βιώνουν τα ίδια «ανασφάλεια, άσχημα» και την αντίθεση τους «απέχθεια, θυμός» αλλά και τοποθετούνται σχετικά με αυτούς που το υφίστανται «λύπη, αδικία».

Διάγραμμα 2: Δομή της συναισθηματικής διάστασης της αναπαράστασης του «σχολικού εκφοβισμού» (N=534)



Στα περιφερειακά περιγραφικά στοιχεία της αναπαράστασης, τα οποία συσχετίζονται με τα στοιχεία του κεντρικού πυρήνα, διακρίνουμε στοιχεία που συναντάμε και στον κεντρικό πυρήνα της αναπαράστασης και πιο συγκεκριμένα η έννοια, «λύπη» και «αδικία» του κεντρικού πυρήνα προσδιορίζεται από την αναφορά «λυπάμαι τα θύματα», ενώ οι αναφορές «πανικός, βία, προσεκτική», παραπέμπουν στην ανάλυση των χαρακτηριστικών της έννοιας «φόβος» του κεντρικού πυρήνα. Η αναφορά «ντροπή» ενισχύει τα στοιχεία «θυμός, άσχημα» του κεντρικού πυρήνα, αναφορικά με το πώς νοιώθουν οι μαθητές. Τα στοιχεία «μοναξιά» και «αντιπαθώ όσους το κάνουν»

ερμηνεύουν αντίστοιχα τις αναφορές «*ανασφάλεια*» και «*απέχθεια*» του κεντρικού πυρήνα.

Στις ζώνες περιφέρειας, οι αναφορές «*στενοχώρια, άγχος, πόνος*» προσδιορίζουν την αναφορά του κεντρικού πυρήνα «*λύπη*» σχετικά με τα συναισθήματα που προκαλεί το μπούλινγκ στο σχολείο. Η βασική αναφορά «*φόβος*» του κεντρικού πυρήνα προσδιορίζεται από μια επίσης ισχυρή έννοια όπως είναι ο «*τρόμος*» και «*κακία*».

Συναντάμε επίσης τις αναφορές «*απελπισία, απειλή, απογοήτευση*» που προσδιορίζουν τη διάσταση «*άσχημα - ανασφάλεια*» του κεντρικού πυρήνα, ενώ οι αναφορές «*εκνευρισμός, συκοφαντία*» ερμηνεύουν τη διάσταση των στοιχείων «*απέχθεια, θυμός*» και «*αδικία*».

Εμφανίζεται επίσης (μόνο 6 φορές) το στοιχείο «*χαρά γιατί παίζω ξύλο*» που σε συνδυασμό με τις αναφορές «*φασισμός, ρατσισμός*» της περιγραφικής διάστασης της αναπαράστασης για το σχολικό εκφοβισμό, προσδιορίζουν το τμήμα εκείνο των παιδιών που αποδέχονται αυτή την αντίληψη και ικανοποιούνται από την έκφρασή της με βίαιο τρόπο μέσα στο χώρο του σχολείου. Είναι βέβαια σημαντικό ότι η συχνότητα εμφάνισης είναι πολύ μικρή (μόνο 6 φορές) αλλά αξιοσημείωτο ότι δηλώνεται ευθαρσώς.

Η βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά προσλαμβάνουν τον «*σχολικό εκφοβισμό*» δημιουργεί τις προϋποθέσεις αφενός για την αποδόμηση τέτοιου είδους αντιλήψεων και πρακτικών στο χώρο του σχολείου και αφετέρου για την προώθηση και τον σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων που θα απαντούν στο φαινόμενο και θα εξασφαλίζουν την χωρίς εμπόδια πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Abric, J., (1995). Η πειραματική μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Στο Στ. Παπαστάμου, Α. Μαντόγλου (Επιμ.), Κοινωνικές Αναπαραστάσεις. Αθήνα: Οδυσσέας, σσ. 223-239.

Doise, W., (2005). Η εξήγηση στην Κοινωνική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jodelet, D., (1995). Κοινωνική αναπαράσταση: φαινόμενα, έννοια και θεωρία. Στο Στ. Παπαστάμου, Α. Μαντόγλου (Επιμ.), Κοινωνικές Αναπαραστάσεις. Αθήνα: Οδυσσέας, σσ. 124-162.

Moliner, P., Rateau, P., Cohen-Scali, V., (2002). Les representations sociales, Pratiques des études de terrain, Presses Universitaires de Rennes.

Moscovici, S., (2001). “Why a Theory of Social Representations?” Στο Kay Deaux, Gina Philogene (Eds.), Representations of the Social. Bridging Theoretical Traditions. Oxford: Blackwell publishers, pp. 8-36.

Verges, P., (1996). Προσέγγιση του κεντρικού πυρήνα: ποσοτικές και δομικές ιδιότητες. Στο Ι. Κατερέλος, (Επιμ.), Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Αθήνα: Οδυσσέας, σσ. 231-248.

Olweus, D. (2004) The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D.

Pepler and K. Rigby (Eds) *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.

Olweus, D. (2007). *Bullying Prevention Program, Olweus Bullying Questionnaire- Standard School Report*. U.S.A: Hazelden- PDA

Olweus, D. (2007). *What is bullying*. www.olweusbullyingpreventionprogram.com

Olweus, D. (2009): Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε, Έκδοση Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.), Αθήνα.

Rigby, K. (2008a) *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

Rigby, K. (2008b) *Children and Bullying*. Victoria: Blackwell Publishing.

Μορφές διαδικτυακής παρενόχλησης
(διαδικτυακή αποπλάνηση και παιδική πορνογραφία):
προτάσεις αντιμετώπισης

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
as_antoniou@primedu.uoa.gr

Γάκη Ανδρονίκη
Εκπαιδευτικός, M.Sc Συμβουλευτικής,
andagaki@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιάσει τον λανθασμένο χειρισμό του διαδικτύου από τους εφήβους και τις συνέπειες αυτού του λανθασμένου χειρισμού, οι

οποίες έχουν αυξηθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Η προβληματική χρήση του έχει συνδεθεί με αρνητικές επιπτώσεις στη συμπεριφορά και τη γενικότερη ψυχική υγεία και ευεξία σε έναν ή και περισσότερους τομείς της ζωής του εφήβου. Προκειμένου ο νέος να περιορίσει τη μοναξιά και τις δυσκολίες της κοινωνικής προσαρμογής, επιλέγει ως λύση τις online δραστηριότητες μέσω διαφόρων ιστοτόπων κοινωνικής δικτύωσης, το οποίο όμως δεν επιτυγχάνεται, τουλάχιστον σε ένα υγιές επίπεδο. Αντίθετα, συχνά παιδιά και έφηβοι καθίστανται θύματα της επικίνδυνης συμπεριφοράς ανθρώπων που δεν διστάζουν να τα εκμεταλλευτούν. Τα δύο πιο συχνά ορατά προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά και έφηβοι χρήστες του διαδικτύου είναι η σεξουαλική κακοποίηση και η παιδική πορνογραφία. Αρχικά, ο δράστης επιδιώκει να καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και εχεμύθειας και ακολούθως χρησιμοποιεί πορνογραφικό υλικό για να αποπλανήσει τον έφηβο. Απαιτείται, λοιπόν, στράτευση όλων των φορέων –των γονέων, του σχολείου, της πολιτείας με την κατάλληλη νομοθεσία, της αστυνομίας και των κατάλληλων προγραμματιστών για να τον εντοπισμό υλικού– με σκοπό προπάντων να προληφθεί η οποιαδήποτε κατάσταση απειλεί τα παιδιά στον κυβερνοχώρο αλλά και να αντιμετωπιστεί εν γένει το φαινόμενο.

Λέξεις-κλειδιά: διαδίκτυο, έφηβος, σεξουαλική κακοποίηση, παιδική πορνογραφία, πρόληψη

Abstract

The aim of this chapter is to present evidence on the incorrect use of the internet by adolescents and its consequences which have risen in recent decades. The inappropriate use of the internet has been associated with negative effects on behavior, overall mental health and well-being in one or more areas of the adolescents' life. In order for teenagers to cope with loneliness and difficulties in social adjustment, they select online activities through various social networking sites; however, this is often ineffective, at least not at a healthy level. Instead, teenagers often become victims of the dangerous behavior of other people who do not hesitate to take advantage of them. The two most commonly visible problems that children and adolescent internet users face are sexual abuse and child pornography. Initially, the perpetrator seeks to foster trust and confidence and then uses pornography to seduce teenagers. Therefore, it is critical that all stakeholders –parents, school, the State with an appropriate legislation, the police and programmers– are involved in order to prevent in early intervene any situation which threatens children in the cyberspace.

Keywords: internet, adolescent, sexual abuse, child pornography, prevention

Η ανάπτυξη που έχει γνωρίσει ο χώρος της τεχνολογίας και της πληροφορικής τις τελευταίες δεκαετίες είναι αναμφισβήτητη, γεγονός που συνεπάγεται και την αναγνώριση του διαδικτύου ως ένα απαραίτητο εργαλείο και συμπλήρωμα στην εκπαίδευση, το χώρο των επιχειρήσεων, την αγορά εργασίας, την ανάπτυξη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων (Tufekci, 2008). Οι δυνατότητες πρόσβασης στη γνώση και την πληροφόρηση, οι ευκαιρίες στην επικοινωνία και την ψυχαγωγία, καθώς και το χαμηλό κόστος για την εξασφάλιση του εξοπλισμού καθιστούν το διαδίκτυο πλέον αναγκαίο για όλες σχεδόν τις εκφάνσεις της καθημερινότητάς μας (Bargh & McKenna, 2003. Davidson, & Gottschalk, 2011).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, ενώ για αρκετή ώρα «πλοηγούνται» στον παγκόσμιο ιστό χωρίς επίβλεψη (Newburger, 2001. Statistics Canada, 2004). Σε σχετική μελέτη που έγινε στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξε ότι το 36% των παιδιών τακτικών χρηστών του διαδικτύου δεν είχαν λάβει καμία οδηγία για ασφαλή χρήση του (Dombrowski, Gischlar, & Durst, 2007). Επιπλέον, βρέθηκε, σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Ερευνών της Μ. Βρετανίας, ότι το 25% των παιδιών χρησιμοποιούν το διαδίκτυο πριν την ηλικία των 6 ετών, ενώ το 33% έχουν αναπτύξει διάλογο μέσα από chat rooms με ανθρώπους που δεν γνώριζαν και οι οποίοι ήταν 5 χρόνια μεγαλύτεροι (Viadero, 2005).

Έτσι, ενώ αναλογιζόμαστε ότι η χρήση των λειτουργιών που προσφέρει η τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει λύση για πολλές αγκυλώσεις, αλλά και να προσφέρει σημαντικές δυνατότητες σε ένα συνετό χρήστη (Gottschalk, 2011), ωστόσο γίνεται συχνά κατάχρηση ή λανθασμένη χρήση αυτών των δυνατοτήτων σε όλα τα επίπεδα, και πρωτίστως σε αυτόν της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, η επικοινωνία μέσω διαδικτύου παρουσιάζει την ιδιαιτερότητα της άμεσης αλληλεπίδρασης με τη βοήθεια ενός μαζικού μέσου. Αυτό σημαίνει ότι οι χρήστες δεν διστάζουν να αποκαλύπτουν προσωπικά τους στοιχεία, παγιδευμένοι όμως στην πεποίθηση ότι δήθεν προστατεύονται από την ασφάλεια της οθόνης (Kraut, Kiesler, Boneva, Cummings, Helgeson, & Crawford, 2002), ενώ στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση είναι αντικοινωνικοί ή μοναχικοί (Donchi & Moore, 2004).

Η δυνατότητα εύκολης πρόσβασης σε ποικίλο υλικό, δυστυχώς, δίνει την ευκαιρία σε χρήστες χωρίς ηθικούς φραγμούς και περιορισμούς να κυκλοφορήσουν ακατάλληλο υλικό προορισμένο, κατά κύριο λόγο, για νεαρές ηλικίες, χωρίς κανένα έλεγχο (Campbell, 2005. Wells, Finkelhor, Wolak, & Mitchell, 2004). Πληροφόρηση και οπτικό υλικό για απαγορευμένα θέματα, όπως ναρκωτικά, αλκοόλ, όπλα, τζόγος δεν ελέγχονται από κανέναν (Berson, 2003) δεδομένου επίσης ότι όσοι αναρτούν τέτοιο περιεχόμενο δεν έχουν πάντα καλές προθέσεις. Μεταξύ αυτών, εντοπίζεται και ένα σημαντικό ποσοστό παιδόφιλων, αλλά και ανθρώπων γενικότερα που έχουν ως στόχο να εκφοβίσουν και να εκμεταλλευτούν την αφέλεια των παιδιών (Davidson & Gottschalk, 2011).

Η «ελευθερία» που προσφέρει ο διαδικτυακός χώρος απελευθερώνει τους νέους από τις όποιες αναστολές τους, με αποτέλεσμα να επισκέπτονται αρκετά συχνά chatrooms, να συζητούν με αγνώστους, να συνάπτουν διαδικτυακούς φίλους, χωρίς να αντιλαμβάνονται τον κίνδυνο στο πραγματικό του μέγεθος. Επιπλέον, το ότι δεν αποδίδουν τη δέουσα προσοχή και σημασία στο όλο γεγονός ωθεί ορισμένους να εκμεταλλευτούν την αφέλεια του νέου και να λειτουργήσουν εις βάρος του εκφοβίζοντάς τον, παρενοχλώντας τον σεξουαλικά και γενικότερα εκθέτοντάς τον σε κίνδυνο που δεν συνειδητοποιεί αρχικά (Berson, 2003). Συνεπώς, η κακή χρήση του

διαδικτύου μπορεί να πάρει τη μορφή δύο δυστυχώς συνηθισμένων προβλημάτων: της διαδικτυακής αποπλάνησης και της παιδικής πορνογραφίας.

Διαδικτυακή αποπλάνηση

Ως διαδικτυακή αποπλάνηση, ή διεθνώς grooming, εννοούμε την προσπάθεια του ενήλικα να αποπλανήσει τον ανήλικο χρήστη του διαδικτύου, εφόσον πρώτα έχει φροντίσει να δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης, εχεμύθειας και μυστικότητας, προκειμένου να μην αποκαλύψει σε κανένα την αλήθεια (Craven, Brown, & Gilchrist, 2006). Ενώ παραδοσιακά ένας παιδόφιλος πλησίαζε το παιδί σε ένα οικείο ή φιλικό για αυτό χώρο, αντίθετα στην περίπτωση της διαδικτυακής αποπλάνησης, το περιβάλλον αυτό είναι ο κυβερνοχώρος, ενώ κάποιοι ερευνητές κρίνουν ότι ο κυβερνοχώρος μπορεί να αποτελεί τον «προθάλαμο» για την αποπλάνησή του (Schell, Martin, Hung, & Rueda, 2006).

Το γεγονός ότι το παιδί μπορεί να μην έχει οπτική επαφή με το συνομιλητή του τού δίνει τη δυνατότητα να χαλαρώσει και να ξεπεράσει τις αναστολές του, ξεκινώντας με άκακες σκέψεις και συναισθήματα και προχωρώντας σε έντονα συναισθήματα, κριτική και απειλές (Suler, 2004). Ο δράστης εκμεταλλεύεται την ανωνυμία που του προσφέρουν οι πλατφόρμες, χωρίς να φοβάται ότι θα συλληφθεί, εφόσον πρώτα έχει κάνει την έρευνα του για να δει ποιο παιδί θα αποτελέσει το εύκολο θύμα για τους σκοπούς του (Berson, 2003).

Ένα παιδί αποφασίζει να συνομιλήσει με έναν άγνωστο στο διαδίκτυο, με σκοπό να διασκεδάσει, να δημιουργήσει νέες σχέσεις, να συναντήσει νέους ανθρώπους, να ξεπεράσει τη μοναξιά του και/ή να ικανοποιήσει την περιέργειά του (Peter, Valkenburg, & Schouten, 2006). Αυτό σημαίνει ότι αρκετά εύκολα ρισκάρει και εμπλέκεται σε μια ιδιαίτερα ριψοκίνδυνη κατάσταση (Young, Young, & Fullwood, 2007). Χωρίς να δαιμονοποιούμε το μέσο, μπορούμε να πούμε ότι προσφέρει αρκετές «ευκαιρίες» για το δράστη, ενώ ο εντοπισμός του δεν είναι τόσο εύκολος. Για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις το φαινόμενο.

Όσον αφορά τον τρόπο προσέγγισης, ο δράστης φροντίζει να αναπτύξει μια σχέση διαπροσωπική, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, προκειμένου να πείσει το παιδί να του αυτοαποκαλυφθεί (Ost, 2004). Τα κριτήρια επιλογής του επίδοξου θύματος είναι η προσβασιμότητά του, η ευκαιρία που δίνεται στο δράστη και η ευαλωτότητα του νέου. Ένα παιδί μοναχικό, απομονωμένο, χωρίς πολλούς φίλους και συναναστροφές, που έχει ανάγκη από υποστήριξη, κατανόηση και αποδοχή αποτελεί συνήθως τον εύκολο στόχο. Σαφώς, σε όλες αυτές τις ανάγκες του νέου ο δράστης εύκολα ανταποκρίνεται, για να κερδίσει την εμπιστοσύνη του. Ο τελευταίος παρακολουθεί αρκετά τις συνομιλίες των νέων στα chatrooms και επιλέγει την κατάλληλη στιγμή για να επικοινωνήσει (Staksrud, 2013). Η συνηθέστερη διαδρομή που ακολουθεί είναι: α) φιλία, β) διαμόρφωση στενότερης σχέσης, γ) αξιολόγηση του κινδύνου, δ) αποκλειστική σχέση, ε) σεξουαλικό στάδιο, στ) φαντασιακό στάδιο και ζ) αποπλάνηση (O'Connell, 2003).

Στα δύο πρώτα στάδια προσπαθεί να συγκεντρώσει πληροφορίες για το παιδί, τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντά του, καθώς και να οικοδομήσει μια καλή σχέση μαζί του προκειμένου να το κάνει να νιώσει οικεία. Στο τρίτο στάδιο αξιολογεί την επικινδυνότητα της κατάστασης, μαθαίνοντας σε ποιο σημείο του σπιτιού βρίσκεται ο

υπολογιστής και πόσα άτομα τον χρησιμοποιούν, ενώ δε διστάζει να προτρέπει το παιδί να διατηρήσουν μια σχέση αποκλειστικά ιδιωτική (O'Connell, 2002). Κατά το τέταρτο στάδιο προσπαθεί να ενθαρρύνει τη δημιουργία μιας αποκλειστικής σχέσης εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και γνήσιας αλληλεπίδρασης, προτρέποντας το παιδί να απελευθερωθεί, εφόσον δεν θα έχει κάτι να φοβηθεί. Για το λόγο αυτό, συστήνεται συνήθως ως συνομήλικος με κάποιο ψευδώνυμο που δεν κινεί υποψίες. Όταν, ωστόσο, νιώσει σίγουρος αρχίζει να αποκαλύπτει την ηλικία του, όταν πλέον αυτή η πληροφορία δεν θα ακούγεται τόσο επικίνδυνη.

Ακολουθώντας αυτή τη τακτική παγιδεύει τον ανήλικο, ούτως ώστε όταν στο πέμπτο στάδιο αρχίζει πλέον να του διατυπώνει ερωτήσεις ερωτικού περιεχομένου να μην ακούγεται κάτι παράταιρο. Οι ερωτήσεις αρχικά είναι διακριτικές και ήπιες για να προχωρήσει αργότερα σε περισσότερο αποκαλυπτικές, στις οποίες θα έχει απεκδυθεί κάθε έννοια συστολής. Έτσι, ενώ στο έκτο στάδιο θα το προτρέπει να προχωρήσει στη διαδικασία της αυτοεξερεύνησης, στο έβδομο και τελευταίο, ο δράστης κατορθώνει να εμπλέξει τον ανήλικο σε μια φαντασική αναπαράσταση, περιγράφοντας ένα σενάριο στο οποίο ο τελευταίος συμμετέχει ενεργά. Για να το πετύχει, επιστρατεύει τη φαντασία, ως απαραίτητο εργαλείο για να δικαιολογήσει οποιαδήποτε ακραία και περισσότερο αποκαλυπτική ερώτηση. Στο στάδιο αυτό, ενδέχεται και ο ανήλικος να χάσει τον έλεγχο και να γίνει αρκετά επίμονος έως και επιθετικός. Ωστόσο, δεν σταματά σε όλα αυτά τα στάδια να επιβεβαιώνει τη σχέση εχεμύθειας που είχε από την αρχή θεμελιώσει.

Βέβαια, ο δράστης διευκολύνεται στο στόχο του, όταν συνήθως οι γονείς του θύματος είναι ηλεκτρονικά αναλφάβητοι ή όταν δεν έχουν αντιληφθεί ή υποψιαστεί την επικινδυνότητα της χρήσης του διαδικτύου από τα παιδιά, αφήνοντάς τα χωρίς έλεγχο και εποπτεία (Davidson & Martellozzo, 2005). Από την δική τους πλευρά, τα παιδιά γνωρίζουν τους κινδύνους που ελλοχεύουν, ωστόσο δεν έχουν τη σωστή πληροφόρηση για να προστατευτούν. Βέβαια, κάποια από αυτά πιστεύουν ότι θα μπορούν να αναγνωρίσουν την ηλικία του συνομιλητή τους από το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί και επομένως δεν θα ξεγελαστούν (O'Connell, 2002).

Παιδική πορνογραφία

Μια άλλη μορφή παρενόχλησης στο διαδίκτυο αποτελεί η περίπτωση της παιδικής πορνογραφίας (child pornography), με την οποία θεωρούμε «την οπτική απεικόνιση ανηλίκου με φανερά σεξουαλική συμπεριφορά». Πρόδρομο αυτής της κατάστασης αποτελούσαν οι τηλεφωνικές υπηρεσίες με ηχογραφημένα μηνύματα αντιστοίχου περιεχομένου (Schell, Martin, Hung, & Rueda, 2006). Στον ευρωπαϊκό χώρο, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει συνάψει σύμβαση η οποία αναφέρεται ρητώς και στο θέμα της παιδικής πορνογραφίας. Το άρθρο 9 της Σύμβασης ζητά από τα κράτη που την έχουν υπογράψει να ποινικοποιήσουν την παραγωγή, τη διάθεση, τη διανομή, τη μετάδοση, την προμήθεια και την κατοχή παιδικής πορνογραφίας σε σύστημα ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ένα φορέα δεδομένων όπως ένα δίσκο. Η Σύμβαση, μολονότι αφήνει σε κάθε κράτος το περιθώριο καθορισμού της τιμωρίας του δράστη, ωστόσο το άρθρο 13 προβλέπει ποινές αποτελεσματικές, ανάλογες με το αδίκημα και σε κάθε περίπτωση αποτρεπτικού χαρακτήρα (Williams, 2003). Στο δεύτερο μέρος της Σύμβασης προβλέπεται η εφαρμογή της απαραίτητης διαδικασίας προκειμένου να παταχθεί το έγκλημα.

Και στην περίπτωση αυτή, οι δυνατότητες για εύκολη πρόσβαση σε υλικό, το χαμηλό κόστος και η ανωνυμία που προσφέρει το διαδίκτυο επιτρέπει στον καθένα να

κυκλοφορεί ανεξέλεγκτα κάθε είδους υλικό (Cooper, 2002). Επιπλέον, η δυνατότητα ανταλλαγής πολύ προσωπικών πληροφοριών χωρίς την ανάγκη να λογοδοτεί κανείς αποτελεί έναν ακόμη ενθαρρυντικό παράγοντα (Davidson & Gottschalk, 2011). Η αλήθεια είναι ότι ο έφηβος δεν θα δυσκολευτεί ιδιαίτερα να εντοπίσει το διάχυτο πορνογραφικό υλικό που κυκλοφορεί στο διαδίκτυο. Δυστυχώς, ο νέος μπορεί να εκτεθεί σε ακατάλληλο υλικό είτε ενεργεί συνειδητά και ψάχνει πληροφορίες, είτε ακόμη και χωρίς να προβεί σε κάποια σκόπιμη ενέργεια. Αυτό γίνεται γιατί συχνά δέχεται στο ηλεκτρονικό του ταχυδρομείο ανεπιθύμητα μηνύματα (spam), είτε υλικό από προωθημένα μηνύματα μέσω φίλων είτε ακόμη και υλικό που του στέλνεται μέσω διαφημίσεων.

Συνηθέστερα όσοι αναζητούν πορνογραφικό υλικό στο διαδίκτυο τοποθετούνται σε έναν από τους τρεις τύπους: α) όσοι γενικά συλλέγουν πορνογραφικό υλικό, β) όσοι εντοπίζουν κατά βάση παιδικό πορνογραφικό υλικό και γ) όσοι αναζητούν άσεμνες φωτογραφίες παιδιών (Sullivan & Beech, 2004). Βέβαια, η έλλειψη οργανωμένης προσπάθειας ώστε να αντιμετωπιστεί το θέμα με αποτελεσματικότητα λειτουργεί ως τροχοπέδη για την ουσιαστική πάταξή του. Επίσης, η ποσότητα του πορνογραφικού υλικού που κυκλοφορεί είναι τόσο μεγάλη με αποτέλεσμα να έχει αυξηθεί σημαντικά ο φόρτος εργασίας που προσφέρουν οι υπηρεσίες για τον εντοπισμό του ακατάλληλου υλικού και τη γενικότερη τήρηση του νόμου επ' αυτού. Επιπροσθέτως, η αστυνομία θεωρεί ότι τα περισσότερα παιδιά στα οποία ανήκουν οι άσεμνες φωτογραφίες που κυκλοφορούν έχουν προηγουμένως κακοποιηθεί (Davidson & Martellozzo, 2005).

Αν και μεταξύ παιδοφιλίας και παιδικής πορνογραφίας στο διαδίκτυο υπάρχει διαφορά, ωστόσο εντοπίζονται και κοινά στοιχεία. Σαφέστατα, εγείρεται το ερώτημα κατά πόσο ο παιδόφιλος που χρησιμοποιεί το διαδίκτυο και συλλέγει πορνογραφικό υλικό περιορίζεται αποκλειστικά σε «πιο θεωρητικές πρακτικές». Οι σχετικές έρευνες εκφράζουν διάφορες απόψεις επί του θέματος. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι η παιδική πορνογραφία ενδέχεται να λειτουργήσει «κατευναστικά» για έναν παιδόφιλο και δεν είναι απαραίτητο να καταλήξει σε επαφή (Quayle & Taylor 2002). Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και η άποψη που υποστηρίζει ότι περισσότερο η παιδική πορνογραφία αποτελεί έναν προγνωστικό παράγοντα παιδοφιλίας και δε συνεπάγεται απαραίτητα σεξουαλική παρενόχληση (Seto, Cantor, & Blanchard, 2006).

Μολονότι το ένα γεγονός δεν συνεπάγεται το άλλο, ωστόσο οι έρευνες υποστηρίζουν ότι το 80% των ατόμων που αγοράζουν πορνογραφικό υλικό είναι και ενεργοί παιδόφιλοι. Οι ειδικοί στο χώρο σχολιάζουν ότι το σεξ στον κυβερνοχώρο αποτελεί μια μορφή ψυχοπαθολογίας, ένα σύμπτωμα νευρωτικής, καταναγκαστικής συμπεριφοράς που οδηγεί τελικά σε εθισμό. Συνεπώς, ο ενήλικας δράστης φαίνεται ότι όσο περισσότερο εκτίθεται και προμηθεύεται πορνογραφικό υλικό τόσο περισσότερο επιδιώκει να συνεχίσει αυτή την τακτική (Schell, Martin, Hung, & Rueda, 2006).

Αναντίρρητα, η έντονη και διαρκής έκθεση σε τέτοιου είδους υλικό εγκυμονεί κινδύνους και συνδέεται με τη διάπραξη σεξουαλικών αδικημάτων (Vega, & Malamuth, 2007). Συνακόλουθα, σχετίζεται με τις φαντασιώσεις βιασμού, την πεποίθηση για το βιασμό ότι δεν συνιστά παρέκκλιση αλλά τίθεται επί τη βάση του ότι το θύμα προκάλεσε το δράστη και με τη συμπεριφορά του συναίνεσε τελικά στην πράξη (Oddone-Paolucci, Genuis, & Violato, 2000). Αντίθετα, η έκθεση σε πορνογραφικό υλικό φαίνεται ότι αυξάνει την επιθετική συμπεριφορά όσων επισκέπτονται ιστοσελίδες με αντίστοιχο υλικό (Malamuth, Addison, & Koss, 2000).

Όσον αφορά τη σύνδεση της χρήσης και κυκλοφορίας πορνογραφικού υλικού με τη σεξουαλική κακοποίηση, έχει βρεθεί ότι η έντονη έκθεση συνδέεται με

αυξημένη προδιάθεση για βιασμό, ενώ η χρήση του επηρεάζει και διαμορφώνει τη σεξουαλική συμπεριφορά των ανδρών, καθώς επίσης αυξάνει την επιθετικότητα στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο σε σημείο ώστε να οδηγεί σε κακοποίηση (Dines & Jensen, 2004). Τέλος, τα παιδιά που εκτίθενται σε πορνογραφικό υλικό βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, νιώθουν ιδιαίτερα έντονα συμπτώματα στρες, και για το λόγο αυτό φοβούνται να αναφέρουν το γεγονός σε ένα ενήλικα, καθώς ο τελευταίος συνήθως το αγνοεί (Finkelhor, Mitchell, & Wolak 2000).

Προτάσεις για την αποφυγή της παιδικής πορνογραφίας και της διαδικτυακής αποπλάνησης

Εύλογα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η προαναφερθείσα κατάσταση δημιουργεί την ανάγκη ανάπτυξης ανοιχτού διαλόγου για τις μεθόδους και τις τακτικές που οφείλουμε όλοι να εφαρμόσουμε προκειμένου να προστατεύσουμε τα παιδιά και τους εφήβους από τους άμεσους κινδύνους της διαδικτυακής αποπλάνησης και της παιδικής πορνογραφίας. Για να μπορέσουμε να δράσουμε αποτελεσματικά, χρειάζεται να αναλογιστούμε πόσο εύκολη είναι η έκθεση ενός παιδιού στους κινδύνους του διαδικτύου. Ουσιαστικά, αυτό που χρειάζεται πρωτίστως να γίνει είναι να εκπαιδευτούν τα παιδιά ώστε να μάθουν να διαχειρίζονται με το σωστό τρόπο τις δυνατότητες που τους προσφέρει το διαδίκτυο (Thornburgh & Lin, 2004).

Κατ' αρχάς, θα πρέπει να υπάρξει μέριμνα από την πλευρά των γονέων, ώστε να εδραιωθεί ανάμεσα σε εκείνους και το παιδί μια σχέση εμπιστοσύνης, προκειμένου το τελευταίο να συζητάει απευθείας και αμέσως μαζί τους και να προσπαθεί να εξηγήει τις τυχόν απορίες του με τη βοήθεια των γονέων του και όχι μέσω άγνωστων προσώπων. Οι γονείς χρειάζεται να είναι δοτικοί και υποστηρικτικοί με το παιδί, να δείχνουν κατανόηση στις ανάγκες και τα προβλήματά του, ώστε να μην αναζητά αλλού καταφύγιο και επικοινωνία. Είναι σημαντικό να νιώσουν ότι υπάρχει γύρω τους ένα κοινωνικό δίκτυο υποστήριξης από γονείς και φίλους, που θα μπορέσουν να το αφογκραστούν και να το καταλάβουν (Williams, Elliott, & Beech, 2013).

Ακόμη, είναι αναγκαίο οι γονείς να συζητούν με το παιδί για τους κινδύνους και τις παγίδες που ελλοχεύουν στο διαδίκτυο και από τις οποίες κάποιος αφελής ή καλοπροαίρετος μπορεί να παραπλανηθεί. Το παιδί θα πρέπει να συνειδητοποιήσει την κατάσταση και να μάθει να προστατεύεται, δεδομένου ότι μπορεί να κάνει χρήση και ενός υπολογιστή που δεν έχει προστασία, όπως σε ένα internet café (McCracken, 2005). Επιπροσθέτως, χρειάζεται οι γονείς να γνωρίζουν τους διαδικτυακούς φίλους των παιδιών τους, να γνωρίζουν τι είδους χρήση του διαδικτύου κάνουν, ενώ για μικρές ηλικίες ο υπολογιστής θα πρέπει να βρίσκεται σε κάποιο κοινόχρηστο και άμεσα προσβάσιμο σε όλους δωμάτιο (Dombrowski, & Gischlar, 2005. Whittle, Hamilton-Giachritsis, Beech, & Collings, 2013).

Επιπλέον, απαραίτητο κρίνεται να γνωρίζουν και οι ίδιοι τον τρόπο που λειτουργεί το διαδίκτυο και να μην παραμένουν ηλεκτρονικά αναλφάβητοι, διότι έτσι θα είναι πολύ δύσκολο να εποπτεύσουν και να προστατεύσουν το παιδί τους. Στα πλαίσια αυτά θα μπορούσε η τεχνολογία να λειτουργήσει επικουρικά, καθώς θα είναι

ασφαλέστερο να εγκατασταθούν προγράμματα προστασίας, «αντιβιοτικά» προγράμματα, φίλτρα στο λογισμικό που θα εμποδίζουν σε ακατάλληλο υλικό να παρεισφρέει (Dombrowski, Gischlar, & Durst, 2007). Συνακολούθως, και το σχολείο θα μπορούσε να συμβάλλει υποστηρικτικά προς την κατεύθυνση αυτή εξηγώντας στο παιδί την υγιή σχέση που είναι δυνατόν να αναπτύξει με το διαδίκτυο. Και βεβαίως, σε κάθε περίπτωση δεν χρειάζεται να τρομοκρατηθούν τα παιδιά, αλλά να ενημερωθούν από κάθε άποψη για πιθανούς κινδύνους που προέρχονται από την απερίσκεπτη και επιπόλαιη χρήση του διαδικτύου (Davidson, & Gottschalk, 2011).

Για το σκοπό αυτό, απαραίτητη κρίνεται και η συνδρομή της πολιτείας, η οποία μπορεί να κοινοποιήσει με κάθε τρόπο το όλο θέμα και να προχωρήσει σε έγκυρη και λεπτομερή ενημέρωση των πολιτών. Μπορεί, δηλαδή, να οργανώσει προγράμματα κοινωνικής ευαισθητοποίησης στα πλαίσια συνεργασίας και με άλλους φορείς, η οποία ενδεχομένως εξασφαλίσει και σχετική χρηματοδότηση (Berson, 2003). Ιδιαίτερο δε ρόλο μπορεί να δοθεί και στην ομάδα δίωξης ηλεκτρονικού εγκλήματος, η οποία έχει αποδειχθεί σε πολλές περιπτώσεις ότι κινείται έμπρακτα και αποτελεσματικά προς την πάταξη του κοινωνικού αυτού φαινομένου (Wells, Finkelhor, Wolak, & Mitchell, 2007. Schell, Martin, Hung, & Rueda, 2006). Επιστέγασμα ως προς αυτό θα αποτελέσει η ύπαρξη ενός ασφαλούς και ισχυρού νομοθετικού πλαισίου το οποίο ρητά θα προστατεύει το παιδί και θα κολάζει τον κάθε δράστη. Κλείνοντας, είναι ενδεικτικό να αναφερθεί ότι η Μεγάλη Βρετανία συμπεριέλαβε στη νομοθεσία της σχετική αναφορά το 2003, ενώ η Νορβηγία το 2007, η οποία μάλιστα θεωρεί αξιόποινη πράξη ακόμη και το σχεδιασμό ή την πρόθεση εκτέλεσης αυτής (Staksrud, 2013).

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Bargh, J. A., & McKenna, K. Y. A. (2003). The internet and social life. *Annual Review of Psychology*, 55, 573-590.
- Berson, I. R. (2003). Grooming cybervictims: The psychosocial effects of online exploitation for youth. *Journal of School Violence*, 2(1), 5-18.
- Campbell, M.A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Craven, S., Brown, S., & Gilchrist, E. (2006). Sexual grooming of children: Review of literature and theoretical considerations. *Journal of Sexual Aggression* 12(3), 287-299.
- Cooper, A. (Ed.) (2002). *Sex and the internet: a guidebook for clinicians*. New York: Brunner-Routledge.
- Davidson, J., & Gottschalk, P. (2011). Characteristics of the internet for criminal child sexual abuse by online groomers. *Criminal Justice Studies*, 24(1), 23-36.
- Davidson, J., & Martellozzo, E. (2005). Protecting children from sex offenders online:

- when strangers become 'virtual friends'. *School of Social Sciences, Humanities & Languages*. Retrieved 19th June 2013 from:
http://www.oii.ox.ac.uk/microsites/cybersafety/extensions/pdfs/papers/julia_davidsonpdf
- Davidson, J., Martellozzo, E., & Lorenz, M. (2009). *Evaluation of CEOP Thinkuknow internet safety programme and exploration of young people's internet safety knowledge*. Kingston, UK: Centre for Abuse & Trauma Studies.
- Dines G., & Jensen, R. (2004). *Pornography and Media: Toward a more critical analysis*. In *Sexualities: Identity, behavior, and society*, ed. M. S. Kimmel and R. F. Plante. New York: Oxford University Press.
- Dombrowski, S.C., Gischlar, K.L., & Durst, T. (2007). Safeguarding young people from cyber pornography and cyber sexual predation: A major dilemma of the internet. *Child Abuse Review*, 16, 153-170.
- Donchi, L., & Moore, S. (2004). It's a boy thing: The role of the Internet in young people's psychological wellbeing. *Behaviour Change*, 21, 76-89.
- Finkelhor, D., Mitchell, K., & Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. National Center for Missing & Exploited Children. www.unh.edu/ccrc/Youth_Internet_info_page.html viewed June 2013.
- Gottschalk, P. (2011). A dark side of computing and information sciences: characteristics of online groomers. *Journal of Emerging Trends in Computing and Information Sciences*, 2(9), 447-455.
- Kraut, R., Kiesler, A., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). *Internet paradox revisited*. *Journal of Social Issues*, 58, 49-74.
- Malamuth, N., Addison, T., & Koss, J. (2000). Pornography and sexual aggression: Are there reliable effects and can we understand them? *Annual Review of Sex Research*, 11, 26-94.
- McCracken, H. (2005). Rule one: they're our machines. *PC World*, 23, 17.
- Newburger, E. (2001). *Home computers and Internet use in the United States: August 2000*. Retrieved March 29, 2005, from
<http://www.census.gov/prod/2001pubs/p23-207.pdf>
- O'Connell, R. (2003). *A Typology of Cybersexexploitation and On-Line Grooming Practices*. Retrieved 14 June 2013
http://netsafe.org.nz/Doc_Library/racheloconnell1.pdf
- O'Connell, R. (2002). *Be somebody else but be yourself at all times: Degrees of identity deception in chatrooms*. Retrieved 6 July 2013
www.once.uclan.ac.uk/print/deception_print.htm
- Oddone-Paolucci, E., Genuis, M., & Violato, C. (2000). *The changing family and child development*. Aldershot: Ashgate.
- Ost, S. (2004). Getting to grips with sexual grooming? The new offense under the

- sexual offenses Act 2003. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 26(2), 147-159.
- Peter, J., Valkenburg, P. M., & Schouten, A. P. (2006). Characteristics and motives of adolescents talking with strangers on the internet. *Cyberpsychology & Behavior*, 9, 526-530.
- Quayle, E., & Taylor, M. (2002). Child pornography and the internet: Perpetuating a cycle of abuse. *Deviant Behavior*, 23(4), 331-362.
- Schell, B. H., Martin M.V., Hung, P.C.K., & Rueda, L. (2006). Cyber child pornography: A review paper of the social and legal issues and remedies- and a proposed technological solution. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 45-63.
- Seto, M. C., Cantor, J. M., & Blanchard, R. (2006). Child pornography offenses are a valid diagnostic indicator of pedophilia. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(3), 610-615.
- Staksrud, E. (2013). Online grooming legislation: Knee-jerk regulation? *European Journal of Communication* 2013, 28(2), 152-167.
- Statistics Canada (2004). *Information and communications technologies in schools survey*. Retrieved August 5, 2004, from <http://www.statcan.ca/Daily/English/040610/d040610b.htm>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior* 7, 321-326.
- Sullivan, J., & Beech, A. (2004). Assessing internet offenders. In M. Calder (Ed.) *Child sexual abuse and the internet: Tackling the new frontier* (pp. 69-83). Dorset, UK: Russell House Publishing Ltd.
- Thornburgh, D., & Lin, H. (2004). Youth, pornography, and the Internet. *Issues in Science and Technology*, 20, 43-48.
- Tufekci, Z. (2008). Grooming, gossip, Facebook and MySpace: What can we learn about these sites from those who won't assimilate? *Information, Communication & Society*, 11(4), 544-564.
- Vega, V., & Malamuth, N. M. (2007). Predicting sexual aggression: The role of pornography in the context of general and specific risk factors. *Aggressive Behavior*, 33, 104-117.
- Viadero, D. (2005). High tech preschoolers. *Education Week*, 24, 9.
- Wells, M., Finkelhor, D., Wolak, J., & Mitchell, K. J. (2007). Defining child pornography: Law enforcement dilemmas in investigations of internet child pornography possession. *Police Practice and Research*, 8(3), 269-282.

- Wells, M., Finkelhor, D., Wolak, J., & Mitchell, K. (2004). Law enforcement challenges in Internet child pornography crimes. *Sex Offender Law Report*, 5, 37-52.
- Young, A., Young, A., & Fullwood, H. (2007). Adolescent online victimization. *The Prevention Researcher*, 14, 8-9.
- Williams, K. S. (2003). Controlling internet child pornography and protecting the child. *Information & Communication Technology Law*, 12(1), 3-24.
- Williams, R., Elliott, I. A., & Beech, A. R. (2013). Identifying sexual grooming themes used by internet sex offenders. *Deviant Behavior*, 34, 135-152.

Η σχέση του σχολικού εκφοβισμού με την οικογενειακή κοινωνικοποίηση του εφήβου

Γεράσιμος Ρεντίφης
Φιλόλογος Δρ. Φιλοσοφίας
Gerasimosrentifis@yahoo.gr

Περίληψη

Από το 1978, οπότε και εκδόθηκε το βιβλίο του Olweus «Aggression in the Schools», το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εγείρει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών σε διάφορες χώρες. Ξεκινώντας από τη Σκανδιναβία, η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού εξαπλώθηκε σε πολλές χώρες της Δυτικής Ευρώπης, στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία, στην Ιαπωνία, στη Ν. Ζηλανδία σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης, αλλά και πρόληψης των διαστάσεων του φαινομένου, το οποίο ταλανίζει τη σχολική ζωή. Ο βασικός σκοπός της ανακοίνωσης είναι αφού διερευνηθούν οι μορφές και οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, να εξεταστεί η σχέση του σχολικού εκφοβισμού κατά την εφηβεία με την κοινωνικοποίηση την οποία αποκτά ο έφηβος στο πλαίσιο της οικογένειας και να εκτιμηθεί η σοβαρότητα του εν λόγω φαινομένου, προκειμένου να καταγραφούν μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης εντός και εκτός της σχολικής μονάδας και της οικογένειας. Ο ρόλος της οικογένειας, του σχολείου και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός και ουσιώδης και δια της παρούσας εργασίας θα εξεταστεί η σχέση του σχολικού εκφοβισμού με την κοινωνικοποίηση, την οποία λαμβάνει το παιδί στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Τέλος θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε ότι η διαμόρφωση μιας προληπτικής πολιτικής με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών της οικογένειας, της σχολικής κοινότητας και της πολιτείας είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης αυτών των συμπεριφορών.

Λέξεις - Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, οικογένεια, σχολείο, προληπτική πολιτική.

Abstract

Since 1978, when Olweus published his book «Aggression in the Schools», the phenomenon of bullying raises the interest of many researchers in different countries. Starting from Scandinavia, the study of bullying spread to many countries of Western Europe, U.S.A., Australia, Japan, N. Zealand in a response effort, and prevention of the scale of the phenomenon, the which afflicts school life. The main purpose of the communication is as forms explored the causes and consequences of bullying, to examine the relationship of bullying during adolescence the socialization which acquires the teenager in the family and to assess the severity of the phenomenon, in order to identify prevention and treatment measures within and outside the school and family. The role of family, school and by extension of the teacher is very important and essential, and for this work will examine the relationship of bullying to the socialization, which takes the child within the family environment. Finally we will attempt to highlight that the development of a preventive policy with the involvement of all interested members of the family, the school community and the state is the most effective way to come up against these behaviors.

Keywords: Bullying, family, school, preventive policy.

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή παραβατικής συμπεριφοράς, η οποία συναντάται κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Το φαινόμενο δεν είναι καινούριο και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι άνθρωποι, σε διάφορες ηλικίες έχουν να θυμηθούν κάποιο περιστατικό βίας που συνέβη στο σχολείο και στο οποίο ενεπλάκησαν είτε ως δράστες είτε ως θύματα. Ίσως μάλιστα να αποτελεί και σήμερα πεποίθηση αρκετών ανθρώπων ότι ουσιαστικά ο σχολικός εκφοβισμός δεν πρόκειται για φαινόμενο αλλά για μια συνηθισμένη διαδικασία ανάμεσα σε παιδιά που εντάσσεται στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Rigby, 2008).

Ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο με σημαντικές διαστάσεις πιστοποιείται και από τα αποτελέσματα ερευνών, οι οποίες έχουν διεξαχθεί σχεδόν σε παγκόσμιο επίπεδο και αποδεικνύουν ότι αρκετά παιδιά παιδικής και εφηβικής ηλικίας έχουν γνώση του φαινομένου και έχουν υπάρξει δράστες ή θύματα στο χώρο του σχολείου (Αρτινοπούλου, 2001). απαρχή της μελέτης του φαινομένου σημειώθηκε στη Νορβηγία, όπου ο Heinemann χρησιμοποίησε τον όρο mobbning, προκειμένου να περιγράψει την άσκηση βίας, με απότομη έναρξη και λήξη, από μια ομάδα προς ένα ανυπεράσπιστο άτομο (Smith & Cowie, 2002). Ο Olweus (1978) αρχικά χρησιμοποίησε τον ίδιο όρο, αργότερα όμως επεξέτεινε τη σημασία του, ώστε να συμπεριλάβει τη συστηματική επίθεση από ένα πιο δυνατό προς ένα πιο αδύναμο παιδί. Τη διάσταση της συστηματικής κατάχρησης δύναμης συμπεριέλαβαν και οι Smith & Sharp (1994) αναφερόμενοι στον προσδιορισμό του φαινομένου.

Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού προκύπτει και από τις μορφές που αυτός μπορεί να πάρει όπως τις περιγράφουν κυρίως τα θύματα. Ο Olweus (Olweus, 1999) δίνει παραδείγματα εκφοβιστικών πράξεων: «Λέμε ότι ένας μαθητής θυματοποιείται όταν ένας άλλος μαθητής, ή μια ομάδα μαθητών: α) του/της λένε άσχημα και δυσάρεστα λόγια και τον/την κοροϊδεύουν ή τον/την αποκαλούν με κακόβουλα ονόματα που τον/την πληγώνουν, β) τον/την αγνοούν παντελώς ή τον/την αποκλείουν από την ομάδα των φίλων ή επίτηδες τον/την αποκλείουν από τα

δρώμενα, γ) τον/την χτυπούν, κλωτσούν, παραμερίζουν, ή τον/την απειλούν, δ) λένε ψέματα ή διαδίδουν ψευδείς φήμες γι' αυτόν/αυτήν ή του/της στέλνουν κακόβουλα σημειώματα και προσπαθούν να κάνουν τους υπόλοιπους μαθητές να τον/την αντιπαθήσουν, ε) και άλλα παρόμοια».

Έτσι λοιπόν όπως προκύπτει και από τα παραπάνω ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να λάβει τις εξής μορφές:

1) Λεκτικός εκφοβισμός: κακόβουλα πειράγματα εξύβριση, σαρκασμός, χρήση προσβλητικής γλώσσας, αρνητικά σχόλια σε σχέση με το στιλ, τα ρούχα, το σώμα και τη νοημοσύνη κάποιου αλλά και την εθνικότητα, τη φυλή ή την ιδιαιτερότητα κάποιου, εκβιασμός κ.α (Πρεκατέ, 2007). Αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού στην οποία εμπλέκονται κυρίως τα κορίτσια είτε ως δράστες είτε ως θύματα και ίσως είναι αυτή με τις σοβαρότερες και πιο μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ψυχολογία των θυμάτων καθώς, δεδομένου ότι η γλώσσα έχει πολύ μεγάλη δύναμη, μπορεί να τα πληγώσει πολύ βαθιά, να τα στιγματίσει και να τους επιβάλλει ετικέτες που ίσως τα ακολουθούν για μεγάλο διάστημα της ζωής τους ειδικά στις μικρές και κλειστές κοινωνίες.

2) Σωματικός εκφοβισμός: σπρώξιμο, κλωτσιές, μπουνιές, χτυπήματα, τσιμπήματα, δαγκωνιές, φτύσιμο, βανδαλισμός, κλέψιμο, βίαιη είσπραξη χρηματικού ποσού, μη δίκαιο παιχνίδι με κόλπα και γενικά κάθε μορφή άσκησης σωματικής βίας (Γιοβαζολιάς, Κουρκούτας και Μητσοπούλου, 2006). Έρευνες σε διάφορες χώρες έχουν δείξει ότι η σωματική βία αφορά κυρίως τα αγόρια και τις μικρότερες ηλικίες ενώ όσο αυξάνει η ηλικία χρησιμοποιείται περισσότερο ο λεκτικός και ο έμμεσος εκφοβισμός. (Rigby, 2008).

3) Κοινωνικός εκφοβισμός: αποκλεισμός του παιδιού από τη συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες, κακή πρόθεση, απόρριψη, τρομοκράτηση, ρατσιστικά πειράγματα (Olweus, 2009), επιδιωκόμενη απομάκρυνση των φίλων, ύπαρξη λίγων στενών φίλων, αδιαφορία των άλλων παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, το να νιώθει κανείς μοναξιά στο σχολείο και συχνά να νιώθει λιγότερο αρεστός ή συμπαθής στους άλλους συμμαθητές. Οι παραπάνω συμπεριφορές αποκαλούνται και «έμμεσος εκφοβισμός» και συναντώνται κυρίως μεταξύ κοριτσιών.

4) Σεξουαλικός εκφοβισμός: επίμονα κοιτάγματα, κακόβουλα πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου, χειρονομίες, άσκηση πίεσης για συμμετοχή σε σεξουαλική δραστηριότητα, απόπειρα σεξουαλικής επίθεσης, παρακολούθηση ιδιωτικής ζωής (Γιοβαζολιάς, Κουρκούτας και Μητσοπούλου, 2006). Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι αν και δεν πρόκειται για την πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού ωστόσο σημειώνει όλο και μεγαλύτερη αύξηση τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται σε σοβαρό πρόβλημα στο σχολικό χώρο. Την κατάσταση αυτή αντιμετωπίζουν κυρίως τα κορίτσια και συνδέεται με ανάπτυξη φοβιών και άγχος που πιθανότατα τα συνοδεύουν και αρκετά χρόνια αργότερα.

5) Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: αποστολή κειμένων ή εικόνων που μπορούν να βλάψουν τον παραλήπτη μέσω διαδικτύου ή άλλων ψηφιακών συσκευών επικοινωνίας, κινητού τηλεφώνου, ανάρτηση αρνητικών σχολίων ή εικόνων σε blogs, forums και άλλα websites. Πρόκειται για τη νεότερη μορφή εκφοβισμού η οποία είναι γνωστή και ως cyberbullying και έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις καθώς έχει

ξεφύγει από τα στενά και ελεγχόμενα, κατά κάποιο τρόπο, όρια του σχολείου (Γκουλέμη, 2010).

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Σχετικά με τις επιπτώσεις του εκφοβισμού βασικά στο θύμα αλλά και στο δράστη έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις όπως: α) ότι μακροπρόθεσμα αυτός δεν έχει κάποια σοβαρή συνέπεια τόσο για τη σωματική όσο και για την ψυχική υγεία του θύματος, β) ότι τα συναισθήματα που βιώνει κάποιος κατά την περίοδο που έχει εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού δεν ξεχνιούνται εύκολα και επηρεάζουν την υγεία και κατά συνέπεια τη μετέπειτα ζωή του ατόμου, γ) και η κάπως ακραία, κατά τη γνώμη μας, άποψη ότι ο εκφοβισμός μπορεί να έχει και θετικά αποτελέσματα στην υγεία γιατί προκαλεί κινητοποίηση ενός προσωρινού αγχογόνου παράγοντα που καθιστά το άτομο - στόχο πιο ευπροσάρμοστο (Rigby, 2008).

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α. και στη Σκανδιναβία από τον Olweus έχουν δείξει ότι ο εκφοβισμός έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Όσον αφορά τα θύματα, ο αντίκτυπος του σχολικού εκφοβισμού είναι ολέθριος για τη σωματική τους υγεία, την ψυχική τους ευεξία και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Συναισθηματικά, τα παιδιά που υφίστανται επαναλαμβανόμενη βία νιώθουν διαρκή αγωνία, ένταση, τρόμο εξαιτίας της απειλής βίας αλλά και του εξευτελισμού που βιώνουν (Boivin, Hymel & Hodges, 2001). Παρόμοια ερευνητικά δεδομένα κάνουν λόγο για χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα ντροπής και ενοχής, ακόμη και για σοβαρότερες επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία, οι οποίες σχετίζονται με την εμφάνιση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, γενικευμένης διαταραχής άγχους, διαταραχής πανικού και φοβίες (Due, Holstein & Lynch, 2005, Whitney & Smith, 1999). Είναι δε αξιοσημείωτο ότι έχουν καταγραφεί ακόμη και περιπτώσεις αποπειρών αυτοκτονίας (Due et al., 2005).

Επίσης μακροχρόνιες συνέπειες λόγω του σχολικού εκφοβισμού έχουν παρατηρηθεί και στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Σύμφωνα με κάποιες μελέτες παιδιά που έχουν θυματοποιηθεί ανέφεραν ότι αντιπαθούν το σχολείο και ζητούν από τους γονείς τους συχνά να μείνουν σπίτι (Rigby, 2008) αλλά και η σχολική επίδοσή τους επηρεάζεται και έχουν την τάση να κάνουν απουσίες (Γιοβαζολιάς, 2007). Ένας άλλος τομέας ο οποίος φαίνεται μακροπρόθεσμα να επηρεάζεται είναι αυτός των σχέσεων με το άλλο φύλο καθώς από έρευνες προκύπτει ότι άντρες που είχαν θυματοποιηθεί στο σχολείο ήταν πιο συνεσταλμένοι ερωτικά και παρουσίαζαν δυσκολίες στη δημιουργία ερωτικών σχέσεων (Γιοβαζολιάς, 2007).

Ακόμη τα παιδιά- στόχοι διακατέχονται από αισθήματα ανασφάλειας και άγχους και καθώς τα περιστατικά εκφοβισμού επανέρχονται στη μνήμη τους παρουσιάζουν και αδυναμία συγκέντρωσης (Rigby, 2008). Επιπροσθέτως υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα σε παιδιά που θυματοποιήθηκαν και στην εφηβεία εμφάνισαν κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό (Olweus, 2009). Διαπιστώνεται λοιπόν ότι οι συνεχείς καταστάσεις εκφοβισμού προκαλούν στα θύματα ψυχική εξάντληση, αδυναμία να αναλάβουν μελλοντικά κοινωνικές ευθύνες και να επιδείξουν συνέπεια στον κοινωνικό τους ρόλο (Γιοβαζολιάς, 2007). Παρόμοιες επιπτώσεις με την πρόσωπο με πρόσωπο επιθετικότητα προκαλεί και το cyber bullying δηλαδή χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη εμπιστοσύνης, χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, αλλαγή ενδιαφερόντων, κατάθλιψη (Αρτινοπούλου, 2009).

Παρόλο που οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στις επιπτώσεις που έχει ο σχολικός εκφοβισμός στα θύματα, ωστόσο υπάρχουν και έρευνες που έχουν δείξει ότι και ο δράστης δε μένει ανεπηρέαστος. Έτσι λοιπόν προέκυψε ότι και οι δράστες έχουν την τάση να είναι δυστυχισμένα παιδιά και ίσως η ευχαρίστηση που προέρχεται από την κυριαρχία πάνω στους άλλους να τους βοηθά να ξεπεράσουν τη θλίψη τους μεταφέροντάς την σε κάποιον άλλο (Rigby, 2008). Άλλωστε πολλές φορές πίσω από ένα παιδί- δράστη κρύβεται πόνος, εγκατάλειψη, φόβος, απόρριψη ή και κάποια διαλυμένη οικογένεια. Σε ακραίες περιπτώσεις μάλιστα έχουν παρατηρηθεί και αυτοκτονίες ή σκέψεις για αυτοκτονία από παιδιά που ασχολούνταν με τον εκφοβισμό άλλων (Olweus, 2009).

Οικογένεια, κοινωνικοποίηση και σχολικός εκφοβισμός

Αρκετοί είναι οι φορείς που είναι επιφορτισμένοι με το έργο της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, δηλαδή της αμφίπλευρης διαδικασίας κατά την οποία τα παιδιά εισάγονται στην ευρύτερη κοινότητα και συγχρόνως διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα. Η οικογένεια συνιστά όπως αναφέραμε έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης του φαινομένου και για την αιτιολόγηση της επιλογής μας δανειζόμαστε ένα απόσπασμα από τους Cole & Cole (2001): «...Οι γονείς επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών τους με δυο συμπληρωματικούς τρόπους. Πρώτον διαμορφώνουν τις γνωστικές δεξιότητες και την προσωπικότητα των παιδιών με τα καθήκοντα που αναθέτουν, με τους τρόπους με τους οποίους αντιδρούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, με τις αξίες που προωθούν και τα μοντέλα συμπεριφοράς που διαπλάθουν. Όπως παρατήρησε η ανθρωπολόγος Beatrice Whiting (1980), οι γονείς επηρεάζουν επίσης την ανάπτυξη των παιδιών τους επιλέγοντας το πλαίσιο στα οποίο εκτίθενται τα παιδιά συμπεριλαμβανομένων των χώρων, των οποίων επισκέπτονται, των τηλεοπτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν και των άλλων παιδιών που παίζουν μαζί τους». Όπως προαναφέρθηκε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού παρατηρούνται και κατά την παιδική και κατά την εφηβική ηλικία.

Σύμφωνα με τον Τσιάντη (2008) οι πρωταρχικοί παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού-θύματοποίησης είναι: 1. Οικογενειακές παράμετροι, 2. Η εφηβεία ως στάδιο ανάπτυξης και απαρτίωσης της ταυτότητας του ατόμου, καθώς χαρακτηρίζεται από αντιδράσεις όπως ευσυγκινησία, αντιδραστικότητα, εναντίωση προς κάθε μορφή εξουσίας, έλλειψη αυτοπεποίθησης ή αντίθετα αίσθημα παντοδυναμίας, 3. Η έλλειψη ενημέρωσης-ευαισθητοποίησης και η άγνοια των ενηλίκων του ευρύτερου περιβάλλοντος του παιδιού (π.χ. εκπαιδευτικών, γονιών) όσον αφορά τη διαχείριση κρίσεων επιθετικότητας, 4. Η μεγάλη έμφαση που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια στην ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς οδηγεί στο να εκλαμβάνεται η σχολική επιτυχία ως σημαντικός δείκτης της αυτοεκτίμησης ενός παιδιού, γεγονός που έχει συχνά ως αποτέλεσμα την οργάνωση «αρνητικής ταυτότητας» (π.χ. υιοθέτηση βίαιων συμπεριφορών απέναντι στους άλλους) από έναν αριθμό μαθητών, οι οποίοι αποτυγχάνουν στη σχολική επίδοση, 5. Η έλλειψη συμμετοχής σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες που βοηθούν στην εκτόνωση του άγχους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία που έχει μια υγιής διαπαιδαγώγηση μέσα στην οικογένεια για την αποτροπή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού γιατί σύμφωνα με τη θεωρία προσκόλλησης του Bowlby (Μακρή- Μπότσαρη, 2002) η επίδραση της γονεϊκής στήριξης, και ιδιαίτερα της μητέρας διατηρείται ισχυρή σε όλο το ηλικιακό φάσμα και φυσικά και κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού αναπτύσσεται μεταξύ αυτού και της μητέρας ένας μηχανισμός, δεσμός, ο οποίος παρέχει ισορροπία μεταξύ της ανάγκης του βρέφους για ασφάλεια και της ανάγκης για ποικίλες εμπειρίες μάθησης. Η μητέρα γίνεται η βάση ασφάλειας από την οποία το βρέφος δύναται να εξορμά για τις εξερευνήσεις του και στην οποία μπορεί να επιστρέψει κάθε τόσο για να ανανεώσει την επαφή (Cole & Cole, 2002).

Εντούτοις έρευνες έχουν δείξει ότι η τιμωρία ως μέσο διαπαιδαγώγησης, παρόλο που μπορεί να έχει αποτελέσματα εναντίον της επιθετικότητας, όταν χρησιμοποιείται χωρίς συνέπεια πιθανότατα θα προκαλέσει στα παιδιά μεγαλύτερη επιθετικότητα (Cole & Cole, 2002). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και ο Patterson και οι συνεργάτες του (Cole & Cole, 2001) όπου μετά από παρατηρήσεις παιδιών και των οικογενειών τους βρήκαν ότι οι τιμωρητικές τακτικές ανατροφής ήταν συχνότερες σε σπίτια παιδιών που είχαν παραπεμφθεί ως επιθετικά. Υποστηρίζουν λοιπόν ότι οι πειθαναγκαστικές καταστάσεις δεν είναι εποικοδομητικές, διότι διδάσκουν τα παιδιά και πώς να είναι επιθετικά και πώς να είναι θύματα. Επίσης μελέτες του Dodge και των συνεργατών του (Cole & Cole, 2002) αποκάλυψαν ότι τα παιδιά, τα οποία είχαν υποστεί σωματική κακομεταχείριση ως μέσο πειθαρχίας βαθμολογήθηκαν ως πιο επιθετικά τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από τους δασκάλους τους σε σύγκριση με εκείνα, τα οποία δεν είχαν υποστεί κακομεταχείριση. Ειδικότερα αυτά που είχαν τιμωρηθεί πολύ αυστηρά είχαν τριπλάσιες πιθανότητες από τα άλλα παιδιά να αντιδράσουν σε πραγματική ή φανταστική εισβολή ορμώντας πάνω στο άλλο παιδί και σπρώχνοντας, γρονθοκοπώντας ή κλωτσώντας. Ακόμη μελέτη του Dishion (Cole & Cole, 2001) έδειξε ότι τα αγόρια που έμοιαζαν να απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους στο σχολείο ήταν εκτεθειμένα σε πιο καταναγκαστικές οικογενειακές εμπειρίες στο σπίτι. Αυτά τα αγόρια όχι μόνο ήταν πιο επιθετικά με τους συμμαθητές τους, αλλά επίσης φέρονταν άσχημα στην τάξη.

Θεωρούμε λοιπόν ότι υπάρχουν επαρκείς μελέτες που τεκμηριώνουν την άποψη ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και τον αυταρχικό τρόπο ανατροφής στην οικογένεια. Η ιδιαίτερα τιμωρητική στάση των γονέων, ειδικά αν συνοδεύεται και από σωματική βία, λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά αφού δίνεται το μήνυμα ότι μ' αυτόν τον τρόπο φτάνει κανείς στο επιθυμητό αποτέλεσμα συντελώντας έτσι στη δημιουργία παιδιών- δραστών. Αλλά η αυταρχική συμπεριφορά των γονιών συμβάλλει και στη δημιουργία παιδιών- θυμάτων καθώς κάνει κακό στην αυτοεικόνα τους και βλάπτει την αυτοπεποίθησή τους διδάσκοντάς τους πώς να υπομένουν παθητικά.

Οι οικογενειακοί παράγοντες, οι οποίοι ενοχοποιούνται για την εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού - θυματοποίησης είναι η έλλειψη φροντίδας, ενθάρρυνσης και υποστήριξης των παιδιών, η έλλειψη ισορροπημένης σχέσης και οι συγκρούσεις μεταξύ των γονιών, καθώς και η παραμέληση ή/και κακοποίηση των παιδιών από τους γονείς (Κωνσταντίνου, χ.χ.). Αντίθετα γονείς οι οποίοι προσέχουν τα παιδιά τους, τα επιτηρούν στενά και έχουν υψηλές προσδοκίες από αυτά

συμβάλλουν στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς εντός και εκτός της οικογένειας (Γεωργίου, 2009). Σχετικά με την επιβολή τιμωρίας που, όπως προκύπτει από την έρευνα, αποτρέπει την εκφοβιστική συμπεριφορά, η βιβλιογραφία υποστηρίζει μεν ότι η σκληρή και επίμονη τιμωρία οδηγεί συχνά στην παιδική επιθετικότητα (Γεωργίου, 2009) ωστόσο στην περίπτωση μας υποθέτουμε ότι μάλλον πρόκειται για έλεγχο και επιβολή ορίων από την πλευρά των γονιών παρά για επίπονη τιμωρία, ειδικά σωματική.

Προληπτική πολιτική

Για την αντιμετώπιση του φαινομένου είναι απαραίτητο να χαρακτηί μια πολιτική που να παρεμβαίνει σε πολλά επίπεδα καθώς από στοιχεία του ευρωπαϊκού προγράμματος DAPHNE- II (2006-2008) προκύπτει ότι οι γονείς δηλώνουν συνήθως άγνοια για το πρόβλημα, οι μαθητές συχνά νιώθουν ότι η παρέμβαση κάποιου ενήλικα είναι σπάνια και αναποτελεσματική και μπορεί να επιτείνει την κατάσταση ενώ ένα ποσοστό δασκάλων όταν αντιλαμβάνονται περιστατικά εκφοβισμού δυσκολεύονται να τα αντιμετώπισουν.

Οι όποιες παρεμβάσεις θα πρέπει να έχουν ως στόχο: α) τα θύματα να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια, αποδοχή και αυτοπεποίθηση στο σχολείο, β) οι δράστες να αντιδρούν λιγότερο επιθετικά και να επιβάλλονται με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους (Olweus, 2009), γ) οι εκπαιδευτικοί να γίνουν ικανότεροι να αναγνωρίζουν το φαινόμενο, να το σταματούν και να αναπτύσσουν τεχνικές για την εκτόνωσή του, δ) οι γονείς να αντιλαμβάνονται αν το παιδί τους είναι θύμα ή θύτης και να συνεργαστούν με το σχολείο ή με άλλους εμπλεκόμενους φορείς (Γιοβαζολιάς, 2007). αποκτήσουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες όπως είναι ο διάλογος, η έκφραση των συναισθημάτων τους και η διεκδικητικότητα, τότε αυτά ίσως καταφεύγουν λιγότερο σε διαταρακτικές μορφές συμπεριφοράς (Herbert, 1999). Επίσης καθοριστική είναι και η καλλιέργεια από μέρους των γονιών της αυτοεκτίμησης καθώς σύμφωνα με την Πρεκατέ «το παιδί θα δώσει τόση αξία στον εαυτό του όση έχει δώσει το περιβάλλον του και οι συμπεριφορές του θα εκφράζουν το βαθμό της αυτοεκτίμησής του».

Ακόμη ερευνητές έχουν καταλήξει ότι όσο πιο κοντά του αισθάνεται ένα παιδί τους γονείς του κατά τη σχολική ηλικία τόσο πιο θετική είναι η εικόνα που αναπτύσσει για τον εαυτό του και ότι η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη χαρακτηριστικών όπως εσωτερική πηγή ελέγχου, αυτοεικόνα, υψηλές προσδοκίες, θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο (Γεωργίου, 2009). Επιπλέον σημαντικό ρόλο παίζει και η σχέση που έχουν διαμορφώσει οι γονείς με τα παιδιά τους καθώς στα περισσότερα περιστατικά εφηβικής παραβατικότητας παρατηρείται μια χαλαρή σχέση με τους γονείς και προπάντων μια έλλειψη ουσιαστικής σχέσης μαζί τους (Νόβα – Καλτσούνη, 2002). Επιπροσθέτως, προτείνεται οι γονείς να επιβάλουν κανόνες και να επαινούν το παιδί όταν τους ακολουθεί αλλά και κυρώσεις όταν τους αγνοεί, όχι όμως σωματική τιμωρία, να περνούν χρόνο με τα παιδιά γιατί έτσι θα έχουν την ευκαιρία να καταλάβουν την προσωπικότητα και το χαρακτήρα τους και να αναπτύξουν σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους αλλά και να γνωρίζουν και τις παρές των παιδιών και πού βρίσκονται γιατί στην εφηβεία οι συνομήλικοι επηρεάζουν σημαντικά τους νέους (Olweus, 2009).

Ως αποτρεπτικοί παράγοντες μετατροπής των μαθητών σε θύματα και δράστες σχολικού εκφοβισμού αποτελούν η αγάπη, η ενθάρρυνση, η επικοινωνία, τα υλικά

αγαθά, η έλλειψη ενδοοικογενειακής σωματικής βίας, η γνώση των φίλων και των χώρων όπου συχνάζει ο έφηβος, η τιμωρία από τους γονείς για την αποφυγή συμμετοχή σε πράξεις εκφοβισμού και η ελαχιστοποίηση των διαφωνιών για την ανατροφή στην οικογένεια αφού στις σχετικές ερωτήσεις τα ποσοστά ήταν πιο υψηλά στους μαθητές που δήλωσαν πως ποτέ δεν έχουν εμπλακεί σε σωματικό σχολικό εκφοβισμό με οποιοδήποτε ρόλο. Συμπερασματικά, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η φροντίδα και η υποστήριξη των παιδιών, η επικοινωνία και η σύνδεση με την οικογένεια, η ευκαιρία για συμμετοχή σε δράσεις στη σχολική κοινότητα, η σύνδεση του μαθητή με το σχολείο, η διαμόρφωση πολιτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου στο σχολείο, η υποστήριξη εκπαιδευτικού προσωπικού, η εποπτεία των χώρων και η διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος είναι βήματα προς τη σωστή κατεύθυνση ενός σχολείου που δεν αφήνει χώρο στον εκφοβισμό (Χιόνη, χ.χ.).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρτινοπούλου, Β. (2001), *Η βία στο Σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Βιδάλη, (1995), στο Πετρόπουλος Ν. & Παπαστυλιανού Α., (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. (2001). Toward a process view of peer rejection and peer harassment. In J. Juvonen and S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School*, 265- 289.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τόμος Β'. Τυπωθήτω, Αθήνα, 535-542.
- Γεωργίου Σ. (2009). *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dowens, D. & Rock, P. (1995), *Understanding Deviance*, Oxford, Clarendon Press.
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15 (2), 128-132.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α., (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Α, κεφ.1 25-78, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Eron, L.D. (1983). *Relationship of TV viewing habits and aggressive behavior in children*. Journal of abnormal and social psychology, 67, 193-196
- Espelage, D. & Swearer, S.M. (2003). *Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here?* School Psychology Review, 32(3), 365-383.
- Farrington, D.P. (1993). *Understanding and preventing bullying*, in M. Tony (ed) Crime and Justice Vol 17 University of Chicago Press.
- Fortin, J., «Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας. Προβληματική. Προτάσεις.», στο Courtecuisse V., Fortin J., Μπεζέ Λ., Pain J., Selosse J., 1998, σελ. 102-103.
- Funk, J., Buchman, D., & Jenks, J. (2003). *Playing violent video games, desensitization, and moral evaluation in children*. Journal of Applied Development Psychology, 24, 413-436.

- Herbert, M. (1998), *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καπατζιά, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (2009, Μάιος). *Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Διερεύνηση της φύσης και της έκτασης του φαινομένου σε εφήβους*. Ανακοίνωση στο 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛ.Ψ.Ε., Βόλος.
- Καργά, Σ. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση*.
- Κωνσταντίνου Ευ. (χ.χ.). *Βία στο σχολικό περιβάλλον. Ορισμός και αίτια του φαινομένου. Η σημασία της πρόληψης* στο <http://www.ssneond.sch.gr>, (ανακτήθηκε στις 22-3-2015).
- Μακρή- Μπότσαρη Ευ. (2002). Η ανάπτυξη του εαυτού στην εφηβεία. Στο Νόβα-Καλτσούνη Χ., Τσιμπουκλή Α. (Επιμ.). *Θέματα εφηβείας* (σελ. 17-41). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση, Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004). *Η βίαιη/ παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη*, (επιμ.) Ζαφειροπούλου, Μ., & Κλεφταράς, Γ., στο Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, Blackwell.
- Olweus, D. (1996). «*Bully/victim problems at school: Facts and effective intervention. Reclaiming Children and Youth*». Journal of Emotional and Behavioral Problems.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1990). *Victims and bullies in school communities*. Journal of the Australasian Society of victimology, 1, 345-362.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools and What to do About It*. London: Kingsley
- Rigby, K (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. In J. Juvonen and S. Graham (Eds) *Peer Harassment in school*. New York.
- Rigby, K. (2003). *Consequences of bullying in schools*. Canadian Journal of Psychiatry, 48, 583-590.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Blackwell Publishing.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. & Sharp, S. (1995). *School bullying: Insights and Perspectives*. New York: Routledge.
- Shelley-Tremblay J., O'Brien N. & Langhinrichsen-Rohling J., (2007). *Reading disability in adjudicated youth: Prevalence rates, current models, traditional and innovative treatments*. *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 12, Issue 3, P. 376-392.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London and New York: Routledge Falmer.
- Smith & Whitney, (1993). *Bullying as a group process*. *Aggressive Behavior*, V.22, (2), 99-109.
- Suckling, A. & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole-school approach*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδα, Α. & Πατεράκη, Λ. (2000). *Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου*. Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και

Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα, Καστανιώτη.

Χατζηγεωργίου, Α., «Έρευνα σε σχολεία της Αθήνας: Το 80% των μαθητών έχει φίλο άλλης εθνικότητας», *Ελευθεροτυπία*, 16/06/2006 και Κοτταρίδη Γ., Βαλάσση-Αδάμ Ε., Μαλικιώση-Λοϊζου Μ., (2005), «Μεγαλώνοντας στην Αθήνα-Ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων», Έρευνα ΕΚΚΕ, Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Χηνάς, Π. & Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο Σχολείο (Προτάσεις για Πρόληψη και Αντιμετώπιση)*, Αθήνα. ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Χριστοφόρου-Civili Α., (2001). *Ο εκπαιδευτικός και το πρόβλημα της εξάρτησης των εφήβων: Γνώση του προβλήματος, στάση και ρόλος των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης*. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.

Σχολικός εκφοβισμός: αναζητώντας μια εναλλακτική «κάθαρση»

Σπυρόπουλος Τρύφων
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης
apohxosdas@yahoo.gr

Περίληψη

Ο θεσμός της εκπαίδευσης αποτελεί δυναμικό πεδίο αγαθών προθέσεων για την ψυχοπνευματική εξέλιξη των παιδιών αλλά και αποσταθεροποιητικών παραγόντων για την ψυχική τους υγεία. Ένα από τα φαινόμενα που έχουν εισχωρήσει δυναμικά στο επιστημονικό καλειδοσκόπιο είναι και ο σχολικός εκφοβισμός (bullying). Η επιστημονική έρευνα και μελέτη αποσκοπεί να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του φαινομένου, τις προεκτάσεις, τις εννοιολογικές διαφοροποιήσεις. Τα στελέχη και οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης αφενός οφείλουν να είναι ενήμεροι για τα σχετικά επιστημονικά πορίσματα και αφετέρου να εξειδικεύουν την ειδική γνώση σε δράσεις αντιμετώπισης του φαινομένου. Οι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί, ίσως, οφείλουν να προεκτείνουν την ηθική τους ευθύνη σε ριζοσπαστικότερες πρακτικές σε αντίθεση με τη δεδομένη επίλυση προβλημάτων-συγκρούσεων στο πλαίσιο της ενημέρωσης και του διαλόγου. Η προτεινόμενη πρακτική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί το Θέατρο Φόρουμ-Θέατρο Καταπιεσμένου όπου το βίωμα της καταπίεσης φωτίζεται στις συνθήκες που γεννάται, ενώ αποδομείται, ταυτόχρονα, ως ψυχολογικό ζητούμενο και πολιτικό υπονοούμενο.

Λέξεις - κλειδιά: *σχολικός εκφοβισμός, θέατρο φόρουμ-θέατρο καταπιεσμένου, θύτης-θύμα, cyberbullying, Θεατρικό-παιδαγωγική πρακτική*

Abstract

Education has been a dynamic field of honest intentions for the psycho-mental evolution of children, but at the same time a field of destabilizing factors for their psychological health. One of the phenomena that has been under the scientific kaleidoscope is school bullying. The scientific research and study is aiming at distinguishing the characteristics of this phenomenon, its consequences and its semantic differentiations. The people involved in education ought to be informed about the scientific findings and at the same time use this special knowledge to face this phenomenon. Maybe the educators who are really absorbed by their educational work should extend their moral responsibility to more radical practices as opposed to the usual problem-solving method of informing and discussing. The proposed practice

for the confrontation of the school bullying is the Theatre Forum – Theatre of the Oppressed where this experience is seen from the aspect of its birth conditions, whereas at the same time it is degraded as psychological request and political hint.

Εισαγωγή

Η βία ως υπερκείμενη έννοια των εννοιολογικών της εκδοχών, παραβατικότητα, εκφοβισμός, εγκληματικότητα υπάρχει στη διαχρονία της εξέλιξης των οργανωμένων κοινωνιών και η έντασή της αποτελεί επικαιροποιημένο φαινόμενο. Επισημαίνεται ότι καθώς η οικουμενική μνήμη ορίζει ως κορύφωση της έντασης τη μαζική βία στο ιστορικό πλαίσιο, παραδείγματος χάριν παγκόσμιοι πόλεμοι, χάνει στο ισοζύγιο της παρατήρησης τα φαινόμενα βίας στο μικροεπίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων, τα οποία διαμορφώνονται από το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο. Επομένως, η βία, με την ποικιλία των μορφών της, που παράγεται σε τυπικές ή άτυπες ομάδες είναι ισοδύναμη τουλάχιστον έντασης με τις ιστορικές και συλλογικές πράξεις βίας και εξηγεί γιατί το φαινόμενο της βίας δεν έχει περισταλθεί, αφού για τα ιστορικά φαινόμενα μαζικής βίας υπάρχει συμφωνία για τα αίτιά τους. Αντίθετα, για το φαινόμενο βίας στο μικροεπίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων δεν υπάρχει ιδεολογική ή ομόθυμη συμφωνία για την αιτιολογία και τη συσχέτισή τους με τις μορφές κοινωνικής παθογένειας.

Η παρούσα εργασία¹⁶ εστιάζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, με τον οργανωμένο χώρο του σχολείου, την τυπική ομάδα των μαθητών, ως μικροεπίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων, και ως εκδοχή της βίας, το σχολικό εκφοβισμό. Η στοχοθέτηση της παρούσας εργασίας είναι η παρακάτω:

- Ορισμός και εννοιολογική διασαφήνιση του όρου σχολικός εκφοβισμός
- Προβληματισμός σχετικά με τα προγράμματα ψυχολογικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση σχολικών προβλημάτων, εν προκειμένω ο σχολικός εκφοβισμός, σε μια προοπτική η αμφισβήτηση του κοινωνικό-πολιτικού πλαισίου παραγωγής των προβλημάτων να αποτελέσει συμπληρωματικό τους στοιχείο.
- Εναλλακτική παιδαγωγική πρακτική μέσω της τέχνης για την αντιμετώπιση του προβλήματος μέσα από πολυτροπικά και βιωματικά περιβάλλοντα μάθησης με μη κατευθυνόμενο τρόπο.

Οι παραπάνω στόχοι μπορούν να χαρακτηριστούν κάθετοι υπό την έννοια ότι είναι δηλωμένοι με σαφήνεια και η υλοποίησή τους συνοδεύεται από άμεση πληροφόρηση και συγκεκριμένες προτάσεις. Ωστόσο την εργασία διατρέχει και ο οριζόντιος στόχος προκειμένου ο ενδιαφερόμενος να συνειδητοποιήσει, ακολούθως να αναλάβει την ηθικο-αξιακή δέσμευση, ότι ο εκφοβισμός είναι εργαλείο επιβολής και κυριαρχίας καθώς και ότι εισχωρεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ως αντανάκλαση και των αντίστοιχων σχημάτων συμβολικής βίας που υπάρχουν στο κοινωνικό συγκείμενο. Η αντιμετώπιση του φαινομένου μπορεί να επιτευχθεί όταν αντικρίσουμε τις ψυχικές μας ισορροπίες με ασφαλείς και μη κατευθυνόμενους πειραματισμούς μέσα από την τέχνη σε ένα δομημένο ψυχοπαιδαγωγικό περιβάλλον, καθώς αυτές διαπλέκονται με την προετοιμασία για χειραφετική δράση στο κοινωνικό περιβάλλον.

Σχολικός εκφοβισμός-εστιάσεις, προεκτάσεις της έννοιας

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν αποτελεί σύγχρονη όψη των προβλημάτων της κοινωνίας. Αντιθέτως, το φαινόμενο συν-εμφανίζεται τη στιγμή

¹⁶ Η εργασία, όπως παρουσιάστηκε και στο συνέδριο, υπάρχει σε on line διαδραστική παρουσίαση στο σημείο <https://prezi.com/p4oiorkh48gb/presentation>

που οι οργανωμένες κοινωνίες, ως σύνθετα πολιτικά μορφώματα, για παράδειγμα ως κράτη, διαμορφώνουν το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και την απαίτηση υλοποίησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης, χωρίς απαραίτητα να είναι συμβατό στις πραγματικές κοινωνικές ανάγκες και στις ανάγκες των παιδιών, πυροδοτώντας ένα σύνθετο σύνολο ψυχολογικών φαινομένων. Ωστόσο ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» είναι αρκετά νεότερος, αφού απασχόλησε την επιστημονική έρευνα τα τέλη της δεκαετίας 1970, με πρώτη επιστημονική μορφή στο χώρο τον Olweus (1978) και τα συμπεράσματά του στο "Aggression in the Schools: Bullies and whipping boys".

Παρότι μεταξύ του φαινομένου και του όρου υπάρχει αυτή η απλή χρονική διαφορά δεν ισχύει το ίδιο με την παραγωγή και χρήση του όρου «σχολικός εκφοβισμός». Σημαντικοί ερευνητές του θέματος, όπως Olweus, Farrington, Tattum και Tattum, Rigby προσφέρουν ορισμούς χωρίς εννοιολογικές αμφισημίες και μάλιστα με ορατή σύγκλιση στα βασικά σημεία του φαινομένου (Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Κασάπη & Ψάλτη, 2012), ενώ παραδόξως οι ειδικοί του χώρου της εκπαίδευσης, με εστιασμένη αναφορά στους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιούν πρόχειρα τον όρο ως αντανάκλαση των προσωπικών σημασιολογικών υπαγωγών και της έλλειψης (αυτό)επιμορφωτικής ενημέρωσης. Αυτή η αντίφαση όχι μόνο δεν προσφέρει επιστημολογική προοπτική για βελτίωση των εννοιών και πτυχών του φαινομένου, αλλά δε βοηθά στην αντίληψη του φαινομένου, τις προεκτάσεις του και στην επιτυχή υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων· ταυτόχρονα παραμένει πιο αποδυναμωμένη η προοπτική το φαινόμενο να ειδωθεί στη διάδραση του με το κοινωνικό συγκείμενο, η οποία εξαιτίας της ιδιοτυπίας απαιτεί πιο σύνθετη κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, η αντιμετώπιση φαινομένων, όπως και η αναφορά των εννοιών, πείραγμα, επιθετικότητα, σχολικός εκφοβισμός, σχολική βία, παραβατικότητα, νεανική εγκληματικότητα γίνεται σχεδόν πανομοιότυπα, αποδυναμώνοντας τις εννοιολογικές διακρίσεις, τη διακριτή μεταχείριση των φαινομένων και την αντιστοίχισή τους σε κατάλληλα ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα παρέμβασης (Olweus, 1993/2009).

Ένας ορισμός, ο οποίος εάν δε λειτουργεί ως ανασκόπηση (Olweus, 1993/2009; Rigby, 2008; Smith & Sharp, 1994), αποτελεί τουλάχιστον μια περιεκτική αποτύπωση των σημαντικών ορισμών, οι οποίοι όπως έχει σημειωθεί αποκλίνουν μεταξύ τους στο ελάχιστο, είναι και ο παρακάτω :

Η συνειδητή αρνητική πράξη ενός παιδιού ή ομάδας παιδιών (θύτης ή και βοηθοί), η οποία επαναλαμβάνεται τακτικά με σκοπό να προκαλέσει βλάβη, ζημιές, δυσφορία, πρόβλημα σε ένα παιδί-αποδέκτη (θύμα) του οποίου οι δυνάμεις είναι ή θεωρούνται ασύμμετρες σε σχέση με αυτές του θύτη.

Περιεκτικοί ορισμοί υπάρχουν και στην ελληνική βιβλιογραφία Αρτινοπούλου (2010), Γαλανάκη (2010), Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2011). Ο Στασινός (2013) αποδίδει τον όρο ως εκφοβιστική συμπεριφορά και τον οποίο ταξινομεί στα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθημάτων και συγκεκριμένα στην κατηγορία της διαταραγμένης συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη επιλογή κατευθύνει την αντιμετώπιση του φαινομένου σε αμιγώς ψυχολογικό πλαίσιο, ενώ το επιζητούμενο είναι να συμπληρωθεί και από το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο.

Ενημέρωση και εννοιολογικοί προσδιορισμοί προσφέρονται από φορείς όπως:

- Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού Daphne III της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου

- "I Am Not Scared" (πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης)
- δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο

Ο ορισμός που αναφέρθηκε εστιάζεται σε τρεις βασικές έννοιες την *προθετικότητα* της πράξης, την *επαναληπτικότητα* και την *ασυμμετρία* της εξουσίας μεταξύ θύτη και θύματος (Olweus, 1993/2009, σελ. 29). Στην παρούσα εργασία η έμφαση δίνεται στις έννοιες της ασυμμετρίας και της επανάληψης.

Η έννοια της *ασυμμετρίας* των δυνάμεων, η οποία αποτελεί ένα κοινωνικό σχήμα που αναπαράγεται παρά ένα αυτοτελές σχολικό φαινόμενο, θα ειδωθεί μέσα από την ανάληψη θεατρικών ρόλων από μια μορφή θεάτρου, η οποία έχει ως βασικό αυτοκαθορισμό την άμεση ανάδειξη και την αμφισβήτηση της σχεσιακής διάστασης των κοινωνικών φαινομένων-ατομικών διλημμάτων και του κοινωνικού πλαισίου. Ως συνέχεια του θεωρητικού προβληματισμού το βάρος πέφτει στο πρακτικό επίπεδο διαχείρισης των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού και προτείνεται μια θεατροπαιδαγωγική τεχνική, το Θέατρο Φόρουμ από το Θέατρο του Καταπιεσμένου. Κεντρικό στόχος είναι να δοθεί έμφαση στην ασυμμετρία των δυνάμεων θύτη-θύματος. Η βιωματική τεχνική αποσκοπεί να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά ούτως ώστε να παρατηρήσουν, να βιώσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και να αποκτήσουν πιο ενεργητικό ρόλο στην αποδοχή ευθυνών αντίστασης στα φαινόμενα της πραγματικής τους ζωής.

Η έννοια της *επανάληψης* θα διερευνηθεί μέσα από τις εννοιολογικές της διακρίσεις, αλλά και τις νέες εκδοχές που μπορεί να αποκτήσει μέσα από το cyberbullying αναδεικνύοντας, ταυτόχρονα, πώς οι τεχνικο-επιστημονικές εξελίξεις επιδρούν στο φαινόμενο και το μεταλλάσσουν. Σχετικά, με το σημείο της επαναληπτικότητας θα γίνει εννοιολογική αντιδιαστολή του «πειράγματος» και του «σχολικού εκφοβισμού». Το πείραγμα μεταξύ των παιδιών αποτελεί μια πιο απλή συμπεριφορά όπου επικρατεί παιγνιώδης διάθεση, εύθυμο κλίμα και συνεπώς αποτελεί μια επιθυμητή συμπεριφορά για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο υπάρχουν διαβαθμισμένες διαφοροποιήσεις ως προς το είδος και την ένταση ενός πειράγματος με συνέπεια να δημιουργείται δυσaráεσκεια και σύγκρουση. Αλλά αυτή η διαχείριση των συγκρούσεων έχει ψυχοκοινωνικό όφελος αφού τα παιδιά πιθανόν να συμμετέχουν πιο πρόθυμα στη λύση, συνήθως και χωρίς ενήλικη διαμεσολάβηση, θεωρώντας ότι δεν υπάρχει διάρκεια και επανάληψη από ένα πείραγμα της στιγμής. Αντιθέτως, στο σχολικό εκφοβισμό η διάρκεια και η επανάληψη είναι τα θεμελιακά χαρακτηριστικά του φαινομένου με ανάλογες αρνητικές ψυχολογικές προεκτάσεις στα παιδιά-θύματα τα οποία υιοθετούν επιφυλακτική στάση στην αποκάλυψη και στην επίλυση του προβλήματος. Ο Olweus σημειώνει το διαφοροποιητικό στοιχείο πειράγματος και σχολικού εκφοβισμού είναι η συχνότητα και η πράξη να συμβαίνει με *άσχημο τρόπο* (Olweus, 1993/2009). Ωστόσο επισημαίνεται και ο κίνδυνος ένα αθώο και τυχαίο πείραγμα να συστηματοποιηθεί και να μορφοποιηθεί σε εκφοβισμό, οπότε τα προγράμματα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να συνυπολογίζουν αυτήν την ενδεχομενικότητα. Επίσης, ο Rigby (Qsaan, 2010) ανακινεί τον προβληματισμό για τη μελέτη και την ενημέρωση του σχολικού εκφοβισμού από την προοπτική των φαινομένων που δε συνιστούν εκφοβισμό, "What is not bullying?", επισημαίνοντας ότι μεμονωμένα περιστατικά διαπληκτισμών, αντιδικιών, διαμαχών αποτελούν σποραδικές περιπτώσεις αντιπαράθεσης.

Συντόμως, αναφέρεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει διάφορες μορφές, όπως λεκτικός, σωματικός, έμμεσος-κοινωνικός, ψυχολογικός, ρατσιστικός, σεξουαλικός και η διάκριση αποτυπώνεται στον τρόπο και τα χαρακτηριστικά της επίθεσης (Τσιαντής, Ασημακόπουλος, κ.ά, 2008). Ωστόσο, το φαινόμενο στο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο ανακατασκευάζεται και εξελίσσεται σε νέες μορφές και κατηγοριοποιήσεις, όπως επί παραδείγματι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying), οποίος θεωρείται έμμεσος και προέκταση των παραδοσιακών μορφών (Rigby, 2007).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί μία μορφή του φαινομένου στην ψηφιακή εποχή και διεισδύει ποικιλοτρόπως στην ψυχολογική πραγματικότητα του θύματος εξαιτίας της «τελειοποίησης» των τεχνολογικών μέσων. Αυτή η ποικιλοτροπία εξασφαλίζεται με δυνατότητες, ομαδοποιημένες σε δύο υποκατηγορίες, όπως τα κινητά τηλέφωνα (sms, βίντεο, εικόνα, τηλεφωνικές κλήσεις) και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, chat-room, διαδικτυακοί τόποι) (Smith & Slonje, 2008). Πιθανόν, ο τύπος του cyberbullying που επικράτησε τα προηγούμενα χρόνια στην Ελλάδα, όπως αποτυπώθηκε από τα ειδησεογραφικά μέσα, είναι το fotobullying με την ανταλλαγή φωτογραφιών και βίντεο μέσω των κινητών συσκευών, ενώ τα τελευταία χρόνια, καθώς αυξήθηκε η πρόσβαση των ανηλίκων στο διαδίκτυο, οι επιθέσεις πραγματοποιούνται μέσω ηλεκτρονικών μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Η νεότερη όψη του φαινομένου, όπου μαρτυρά και τη στενή αλληλεπίδραση με τις κοινωνικο-πολιτισμικές εξελίξεις, πιθανόν να έχει εντονότερες ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις στον αποδέκτη εξαιτίας των απαιτήσεων στη διαχείριση των ίδιων των σημειωτικών πόρων (εικονιστικοί, ψηφιακοί) που χρησιμοποιούνται στην επίθεση. Η ένταση της ειδικής όψης του φαινομένου είναι πιο ορατή σε περιπτώσεις παιδιών που η οικογένεια τους δε διαθέτει τεχνολογική κουλτούρα και συνεπώς το περιβάλλον της επίθεσης γίνεται πιο αντίξοο αφού το θύμα συνειδητοποιεί και τον τεχνολογικό του αναλφαβητισμό. Μια βασική συνιστώσα της αντιξοότητας του ψυχολογικού περιβάλλοντος του θύματος είναι ότι ο θύτης εξαιτίας της ευελιξίας των μέσων που χρησιμοποιεί μπορεί να εκφοβίζει διαρκώς, ή σε ανύποπτο χρόνο, ακόμα και σε περιπτώσεις που το θύμα βρίσκεται σε ασφαλή πεδία, όπως η οικογένεια. Επίσης, ο θύτης εκμεταλλεύεται χωρίς ενοχές την ανωνυμία, την οποία προσφέρουν τα ψηφιακά μέσα με το χαρακτηριστικό της απρόσωπης επικοινωνίας, και ενδυναμώνει τις τάσεις επιβολής και συναισθηματικής κακοποίησης του θύματος (Νικολόπουλος, 2009). Από την άλλη το θύμα αισθάνεται, εν απογνώσει, ότι μπορεί να απειληθεί οποιαδήποτε στιγμή ακόμα δηλαδή και σε στιγμές που αισθάνεται ότι προστατεύεται και ηρεμεί (Smith & Slonje, 2008) ή επιδιώκει να προφυλαχθεί.

Οι Slonje και Smith (2008) σε σχετική έρευνα δίνουν μια νέα διάσταση στο χαρακτηριστικό της «επανάληψης». Στον παραδοσιακό εκφοβισμό η επανάληψη είναι ορατή και ταυτόσημη με τις φορές που το θύμα δέχεται την επίθεση. Ωστόσο, στην περίπτωση του cyberbullying δημιουργείται η εντύπωση ότι η επίθεση πραγματοποιείται μόνο μια φορά, επί παραδείγματι με τη λήψη μια φωτογραφίας, και ως εκ τούτου οι συνέπειες φαίνονται λιγότερες για το θύμα αφού θεωρεί, αρχικά, ότι αποτελεί στιγμιαίο φαινόμενο. Παρότι ο θύτης δεν εμφανίζεται να επιτίθεται, στο πλαίσιο της προσωπικής του συνήθειας, με την έννοια της επανάληψης του παραδοσιακού εκφοβισμού, η επίθεση της μορφής cyberbullying έχει συχνότητα. Συγκεκριμένα αναφέρεται στις φορές που ο θύτης κοινοποιεί το υλικό στο διαδίκτυο ή στις φορές που το κοινό πατάει κλικ και κάνει την προβολή του υλικού. Συνεπώς

πρόκειται για συνθήκες στις οποίες το θύμα δεν αντιλαμβάνεται αρχικά τις επαναλήψεις της επίθεσης και όταν τις ανακαλύψει μεταγενέστερα συνειδητοποιεί ότι έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού· ενώ, στη συνέχεια, αδυνατεί να παρακολουθήσει ή και να διαχειριστεί την επανάληψη της επίθεσης (Smith & Slonje, 2008).

Η ανάγκη για μια εναλλακτική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Η αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού καλύπτεται από ένα ευρύ φάσμα προτάσεων, όπως η διαμεσολάβηση από τον βοηθό-μαθητή (Αρτινοπούλου, 2010), οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη σύναψη συμβολαίου τιμής-συναντίληψης (Herbert, 2010· Στασινός, 2013), οι ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις όπως η παιχνιδιοθεραπεία και οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται από σχολικούς ψυχολόγους σε προδιαμορφωμένα προγράμματα παρέμβασης. Όμως, ο σκοπός των συγκεκριμένων προτάσεων πρέπει να υπερβαίνει τη χρησιμότητα τους ως ψυχολογικές παρεμβάσεις και να προσφέρει βιωματικές ευκαιρίες για δράσεις σε μια υπαρκτή πραγματικότητα, για παράδειγμα με αφορμή την οικονομική κρίση, όπου το παιδί είναι ενεργητικό υποκείμενο ως παιδαγωγικό, ψυχολογικό και πολιτικό ζητούμενο, δηλαδή νοούμενο ως σύνθετη ολότητα. Συγκεκριμένα η συμβολή της ψυχολογικής παρέμβασης αποδεικνύεται χρήσιμη στην αντιμετώπιση του φαινομένου ως ένα βαθμό, αφού το σύστημα ψυχολογικής υποστήριξης, το οποίο περιλαμβάνει επαγγελματίες της ψυχικής υγείας και προγράμματα παρέμβασης, υπόκειται σε κριτική για τη σκοπιμότητα και τη συνολικότητα των αποτελεσμάτων. Τα επιχειρήματα υποστηρίζονται και από την Κριτική Παιδαγωγική, το βασικό εκπρόσωπο της Κριτικής Θεωρίας στον εκπαιδευτικό χώρο, όπου η κατασκευή της παθολογίας του εαυτού και το σύστημα υπηρεσιών της αποκατάστασης της αποσιωπά, ή αναδιατυπώνει, τις συγκρούσεις ενάντια στους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής (Apple, 2010· Giroux, 2010, σελ. 98). Η συλλογιστική ενισχύεται και από το φιλοσοφικό επιχειρήμα της δύναμης της επιτήρησης και του ελέγχου (Foucault, 2011), όπου σε συνάρτηση με τον εκπαιδευτικό χώρο, η επιστημολογική δύναμη της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, διατυπωμένη ως φουκωικός όρος, επικυρώνει νέους μηχανισμούς ελέγχου της σχολικής πραγματικότητας, οι οποίοι δομούνται από την επιτήρηση των υποκειμένων της προσφέροντας δεδομένα για τη διαμόρφωση τους και την εκλογίκευση του σχήματος επιβολής (Πέτρου, 2013). Βασική διερώτηση είναι μήπως η έμφαση, όπως διαμεσολαβείται από τα media και τους ειδικούς της ψυχικής υγείας, μόνο για την περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, δηλαδή σε μία μορφή της σχολικής βίας, μπορεί να ειπωθεί ως σκοπιμότητα και μηχανισμός ελέγχου και επιτήρησης; Η συγκεκριμένη εναλλακτική θεώρηση δεν αποσκοπεί, προφανώς, να σκιαγραφήσει την ποιότητα της πρόθεσης των επαγγελματιών της ψυχικής υγείας καθώς και να αναδείξει τις συνειδησιακές τους αντιφάσεις, αφού όντως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι υπαρκτό και ενδυναμώνει στην Ελλάδα υπό τις συνθήκες της κρίσης (Hatzichristiou et al. 2011). Αντιθέτως, η προτεινόμενη θεώρηση παρουσιάζει ως σχήμα προβληματισμού νέες διαστάσεις στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες είναι ιδεολογικο-πολιτικές και απαιτούν, εάν δεν επιτάσσουν, την «ενεργό» συμμετοχή των ειδικών για την ομαλή κοινωνική αναπαραγωγή, αφού «επιτρέπουν» την εισχώρηση της συμβολικής, ή μη, κοινωνικής βίας στον εκπαιδευτικό χώρο σε μια λανθάνουσα μορφή κοινωνικών σχέσεων επιβολής-υποταγής (Διδάχος & Λυκουργιώτης, 2013), όπως είναι και η περίπτωση του θύτη-θύματος στο σχολικό εκφοβισμό.

Επιπλέον, Η κατανόηση μέσω του δίπολου σχολικός εκφοβισμός-θυματοποίηση, καθώς και η ύπαρξη προγραμμάτων ψυχολογικής αποκατάστασης που περιλαμβάνουν τη διαχείριση συναισθημάτων και τις δεξιότητες ενσυναίσθησης και επικοινωνίας, επαρκούν για την ανατροπή, ή την επισήμανση, μιας ηγεμονικής επιβολής των κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων, οι οποίοι και δημιουργούν το φαινόμενο; Ταυτόχρονα, η ψυχολογική αποκατάσταση, μήπως, δημιουργεί «*ρυθμιζόμενα υποκείμενα*» (Γεωργόπουλος, 2012, 46) χωρίς να τους προσφέρει διεξόδους χειραφέτησης, αφού δεν αναδεικνύει το πλαίσιο δημιουργίας του φαινομένου, άρα και τις ευκαιρίες της διαλεκτικής αμφισβήτησης; Συνεπώς, η διαχείριση του εαυτού και η σχέση του με τους άλλους καθώς και η πρόληψη των παρεκκλίσεων πρέπει να συνοδεύονται και από ένα αυτόνομο υποκείμενο με πολιτική οξύνοια το οποίο διακρίνει και αμφισβητεί το πλαίσιο που το ωθεί στην παθολογία του και σε πράξεις, εν προκειμένω, εκφοβιστικές ή σε πράξεις αδράνειας στην περίπτωση θυματοποίησής του. Διαφορετικά, η διασφάλιση της ασφάλειας μέσα από ψυχολογικές και συμβουλευτικές υπηρεσίες, ίσως, να συνεπάγεται μια ορθολογικότητα της ελευθερίας ικανή να επιτρέπει τη συρρύθμιση στο κυρίαρχο πρότυπο εξουσίας. Συνεπώς, ένα πρόγραμμα παρέμβασης ή μια εκπαιδευτική πρακτική για τη διαχείριση του φαινομένου οφείλει να έχει δύο συντεταγμένες, την ψυχολογική, η οποία επιδιώκει τη συναισθηματική αυτορρύθμιση των υποκειμένων, και την πολιτική, η οποία φωτίζει τις συνθήκες που το φαινόμενο δημιουργείται και αναπαράγεται.

Θεατρικό-παιδαγωγική πρακτική για ενεργητική αντιμετώπιση του φαινομένου, το Θέατρο Φόρουμ

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από το χώρο του θεάτρου και έχει παιδαγωγικές αντανakλάσεις. Πιο συγκεκριμένα είναι η πρακτική του Θεάτρου Φόρουμ από το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal. Ακροθιγώς, ο Boal, εμπνεόμενος και από τον ομοεθνή του Paulo Freire οποίος στοχάζεται κοινωνικο-πολιτικά επάνω σε μια παιδαγωγική της αλληλεγγύης και της ανατροπής της καταπίεσης, διαμορφώνει ένα όραμα κοινωνικών μετασχηματισμών με εργαλεία νέες θεατρικές τεχνικές. Το θέατρο του καταπιεσμένου είναι ένα παζλ τέχνης και κοινωνικών αγώνων της αντίστασης, αφού ο εμπνευστής αφέθηκε σε επιρροές απελευθέρωσης από τις καταπιεστικές συνθήκες της Βραζιλίας, σε απελευθερωτικές μορφές θεάτρου και τέχνης, όπως το agit-prop με πολιτικά επιζητούμενα, καθώς και σε πειραματισμούς του κινήματος Data. Η τελική εικόνα από το παζλ των επιρροών αποτυπώνει την υπέρβαση της ανισότητας και της καταπίεσης μέσα από πρωτοποριακές θεατρικές τεχνικές, όπου ο αποδέκτης της τέχνης αποτελεί Υποκείμενο και Δράστη των ανατροπών.

Μια εκδοχή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου είναι και το **Θέατρο Φόρουμ** όπου τα βασικά του χαρακτηριστικά είναι το αλληλεπιδραστικό στοιχείο και η ανατροπή των συμβάσεων. Πιο ειδικά, στην καθαρά θεατρική πράξη η ομάδα των ηθοποιών αποτελείται από τον πρωταγωνιστή, όπου είναι καταπιεζόμενος, ενώ οι υπόλοιποι ηθοποιοί είναι οι ανταγωνιστές του, οι οποίοι τον στοχοποιούν εντείνοντας το πρόβλημα που βιώνει ώστε να μένει άλυτο. Τα καταπιεστικά διλήμματα του Καταπιεσμένου Πρωταγωνιστή προέρχονται από επίκαιρα κοινωνικά προβλήματα. Η ανατροπή-απελευθέρωση δεν αποτελεί μόνο καθαρτικός στόχος, αλλά αφορά και την οντολογία των θεατρικών συμβάσεων, όπως η κατάργηση της αυλαίας και της σκηνής και το δικαίωμα στον θεατή να παρεμβαίνει στην εξέλιξη της υπόθεσης

υποδεικνύοντας στον Πρωταγωνιστή πώς να αντιμετωπίσει το πρόβλημά του. Επιπλέον, ο θεατής έχει τη δυνατότητα να «καταργήσει» τον πρωταγωνιστή αναλαμβάνοντας ο ίδιος θεατρική δράση εκδηλώνοντας την αντιστασιακή του ορμή για το μετασχηματισμό των διλημματικών αδιεξόδων (Boal, 2008).

Η χρήση θεατρικών τεχνικών, στο σχολείο, δεν οφείλει να αποτελεί απλώς συγκροτησιακό στοιχείο της θεατρικής παιδείας ή ως ένα συστατικό της σχολικής κουλτούρας που προκύπτει από μια ειδική επαφή με τις τέχνες αλλά είναι αναγκαίο να αποτελεί ένα ευρύτερο παιδαγωγικό εργαλείο για τη μάθηση και την αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής φύσης. Στο σχολικό χώρο, έστω και στο εύρος της σχολικής τάξης, το Θέατρο Φόρουμ μπορεί να αναδιοργανώσει τις χωροταξικές συνθήκες, τις μαθητικές σχέσεις και τις αντιλήψεις και για την περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, με αφορμή ένα πραγματικό γεγονός εκφοβισμού, μια εμπειρία των ίδιων των παιδιών, ένα λογοτεχνικό απόσπασμα, ένα ολόκληρο λογοτεχνικό ανάγνωσμα με μυθοπλαστικό πυρήνα το σχολικό εκφοβισμό, είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα *προσομοιωμένο περιβάλλον* των συνθηκών του εκφοβισμού όπου τα παιδιά μπορούν να το βιώσουν συμβολικά και να το διαχειριστούν με ασφάλεια.

Ύστερα από χωρικές διευθετήσεις για τη δημιουργία θεατρικής ατμόσφαιρας, όπου η διαμορφωμένη «θεατρική σκηνή» με την «αυλαία» δεν έχει την απόσταση του κλασικού θεάτρου, ένας μαθητής-πρωταγωνιστής παρουσιάζει τις εκφοβιστικές πιέσεις που δέχεται από τους ανταγωνιστές-ηθοποιούς, καθώς και τις δυσκολίες για να αποκαλύψει το πρόβλημα για να αναζητήσει βοήθεια. Ο μαθητής-κοινό καθώς παρατηρεί τα θεατρικά γεγονότα, γίνεται συμμετοχος και βιώνει την ένταση των συνθηκών και των διλημμάτων. Επιπλέον, του δίνεται η δυνατότητα παρέμβασης να διακόψει τη θεατρική εξέλιξη προτείνοντας εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα του πρωταγωνιστή, δηλαδή ο μαθητής-κοινό δοκιμάζει τη δυναμική της πρότασής του και ίσως έμμεσα τις δικές του αντοχές ως προϊόν αναμνήσεων από περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Από την άλλη ο Καταπιεσμένος-Πρωταγωνιστής πειραματίζεται από τη δραστική «υπόδειξη» του συμπαραστάτη θεατή, όμως με επιμονή στην τακτική του να δώσει νέες εκδοχές του αδιεξόδου που βιώνει. Σημειώνεται ότι αυτή η τακτική και η «υποκριτική» στάση, από μέρους του Πρωταγωνιστή, δεν αποσκοπεί να λειτουργήσει ακυρωτικά της δυναμικής του θεατή, αλλά να την ανανεώσει. Συγκεκριμένα, ο μαθητής-κοινό συνειδητοποιεί τις νέες διαστάσεις του αδιεξόδου προτείνοντας νέες λύσεις σε ένα αναδυόμενο διάλογο με τον ήρωα, που πλέον αποτελεί εικόνα του εαυτού του και μια ζωντανή επικοινωνία με το ίδιο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Μια σημαντική στιγμή απελευθέρωσης του θεατή-μαθητή είναι η απαίτηση να αντικαταστήσει τον κεντρικό ηθοποιό, να γίνει ο ίδιος Πρωταγωνιστής, να ζωντανέψει μια δική του εμπειρία, να πειραματιστεί, να διαμορφώσει το δικό του σενάριο, να δεχθεί από το υπόλοιπο σώμα των θεατών-συμμαθητών την κριτική στην εφικτότητα της δικής του λύσης. Η δε τελευταία κριτική επικοινωνία δεν αποτελεί μόνο μια προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου, αλλά και μια επικοινωνιακή δράση, δηλαδή μία συνδιαλλαγή σε ένα από κοινού δομημένο κοινωνικό-συναισθηματικό πλαίσιο, διαφορετικό από εκείνο της τυπικής επικοινωνίας της σχολικής τάξης. Οι ενέργειες του μαθητή να γίνει συμμετοχος και να αντεπεξέρθει

στο πρόβλημα του Πρωταγωνιστή, θύμα εκφοβισμού εν προκειμένω, μπορεί να αποτυπωθούν στην επινοημένη λέξη, από τον Boal, *spectator*, *spect* (θεατής) και *actor* (ηθοποιός). Μια έννοια που αναδεικνύει την μετατροπή από υποταχτικό θεατή των φαινομένων της ζωής, ή της θεατρικής σκηνής, σε ήρωα πραγματικών αλλαγών (Boal, 2002).

Επισημαίνεται ότι σε ένα πλαίσιο αυτοδιαχειριζόμενης ελευθερίας οι αυτοσχεδιασμοί και το ανοικτό σενάριο αποτελούν βασική αντίσταση σε ένα τεχνητό πλαίσιο δράσης και ελεύθερης μάθησης. Η παραπάνω περιγραφή δεν ανέδειξε πώς σκιαγραφείται το κοινωνικό πλαίσιο που προκαλεί το φαινόμενο, ωστόσο, η καθοριστική ιδιοτυπία του Θεάτρου Φόρουμ να εκλαμβάνει τα προβλήματα και τα διλήμματα ως κοινωνικά, καθώς και οι μη κατευθυνόμενες τεχνικές, όπως το ανοικτό σενάριο και η ελεύθερη παρέμβαση στη δράση του ήρωα, αποτελούν ένα πρώτο ζητούμενο, συμπληρωματικό στα προγράμματα ψυχολογικής παρέμβασης και επιτρέπουν, ενδεχομένως, να διερευνηθεί σε μια προοπτική και το κοινωνικό συγκείμενο.

Αντί επιλόγου

Ως καταληκτικό σημείωμα αναφέρονται ορισμένες αυτοκριτικές επισημάνσεις, ώστε στην περίπτωση μιας αναστοχαστικής ανάγνωσης τα νοήματα να φωτιστούν με νέες προοπτικές.

Πρώτον, η πρόταση με τις *ανοικτές* θεατρικές τεχνικές δεν αποτελεί ένα πλήρες πρόγραμμα συναισθηματικής προσέγγισης, όπως για παράδειγμα μπορεί να προταθεί από σχολικό ψυχολόγο. Επιπλέον δεν αποτελεί συνολικό πρόγραμμα όπως οι θεατροπαιδαγωγικές προτάσεις από το Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, που προτείνονται και εφαρμόζονται στα σχολεία οργανωμένα βιωματικά εργαστήρια με τις αντίστοιχες θεατρικές τεχνικές (Γκόβας & Ζώνιου, 2010).

Δεύτερον, το θέατρο του Καταπιεσμένου έχει φανερά πολιτική ταυτότητα και διαφοροποιείται από την Κάθαρση του κλασικού θεάτρου. Η πρόταση του Boal επιδιώκει την κοινωνική ανάπλαση και την ανατροπή των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας, δηλαδή πρόκειται για μια πολιτική λύση και μια αντίστοιχη ανακούφιση. Έτσι να αναδύεται μια σύγκρουση των εννοιών «πολιτική Κάθαρση» και «ψυχολογική Κάθαρση», όμως η κάθαρση, ανεξάρτητα των όψεών της, είναι προσωπική και πραγματική, όχι στο τέλος του θεατρικού δρώμενου, αλλά ως επιμύθιο της πραγματικής ζωής και της μετουσιωμένης δράσης.

Τρίτον, αναζητώντας το παιδαγωγικό όφελος, δίνεται η ευκαιρία να δομηθεί μια κουλτούρα απελευθερωτικής παιδαγωγικής από κοινού με τα παιδιά. Η απελευθερωτική κουλτούρα προσφέρει την ευκαιρία στους άμεσα εμπλεκόμενους να μετασχηματίσουν το νόημα της μάθησης και της κοινωνικής εμπειρίας με βάση τα δικά τους ψυχικά και κοινωνικά απαιτούμενα και όχι όπως αυτά εισάγονται απρόσωπα από ψυχρά προγράμματα σπουδών, όπου ο μαθητής αποτελεί μάλλον μια ιδεοτυπική εικόνα (Shor & Freire, 2011).

Τέταρτον, ως ψυχο-διδακτικό εργαλείο στηρίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης. Μια εμπειρία που πλέον είναι βιωμένη εφόσον στηρίζεται στη συνειδητοποιημένη δράση, στην αναστοχαστικότητα, όπως προοιωνίστηκε από τον Dewey, όπου η γνώση δεν αποτελεί ταυτολογία της εμπειρίας αλλά μια διάστασή της. Πυρήνας αυτής της βιωμένης εμπειρίας είναι η συν-κίνηση (Μπακιρτζής, 2005) όπου

αναδιπλώνεται για να φτάσει στα όρια της ψυχικής ελευθερίας και το Παιδί να αντικρίσει τους φόβους του, ώστε μέσα από τη συγκεκριμένη ψυχοπαιδαγωγική προοπτική να καθοδηγηθεί, με μη κατευθυνόμενο τρόπο, στην ανατροπή τους στο κοινωνικό πεδίο.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

1. Apple, M. (2010). Αφαιρώντας τη «Διασκέδαση» από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική μια συλλογή κειμένων* (σελ. 477-512). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
2. Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.
3. Γαλανάκη, Ε. (2010). Σχολικός εκφοβισμός: πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Μαθαίνω Πώς Να Μαθαίνω, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, Αθήνα. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2013, από <http://www.elliepek.gr>
4. Γεωργόπουλος, Ν. (2012). Η ελευθερία του φιλελευθερισμού. *Φιλοσοφείν*, 5, σ.σ. 26-49.
5. Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2010). Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ. Στο Ν. Γκόβας & Χ. Ζώνιου (Επιμ.), *θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ* (σ. 9-16). Αθήνα: Ώσμωση.
6. Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β., Ψάλλη Α. & Κασάπη, Σ. (Επιμ.). (2012). *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg.
7. Διδάχος, Π. & Λυκουργιώτης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και ενδοσχολική βία: βασικές έννοιες στη φιλοσοφία του T. W. Adorno*. Στο 23ο Παγκόσμιο Συνέδριο Φιλοσοφίας: Η Φιλοσοφία ως Έρευνα και Τρόπο Ζωής. Αθήνα, 4-10 Αυγούστου.
8. Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: Πλέθρον.
9. Freire, P. & Shor, I. (2011) *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
10. Giroux, H. A. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική μια συλλογή κειμένων* (σελ. 63-120). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
11. Herbert, M. (2010). Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας (Α. Καλαντζή- Αζίζι, Μεταφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
12. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). Παιδαγωγική ψυχολογία. Ζεφύρι: Διάδραση.
13. Μπακιρτζής, Κ. (2005). Το βίωμα και η σημασία του. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ. 73-88). Αθήνα: Gutenberg.
14. Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Ε. Μαρκοζάνε, Μεταφ.). Αθήνα: ΕΨΥΠΕ. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1993).
15. Νικολόπουλος, Δ. (2009). Ηλεκτρονική Παρενόχληση: Μια σύγχρονη απειλή. Στο Σ. Αλιβίζος (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Διαστάσεις των νέων μέσων: Ενίσχυση του μιντιακού γραμματισμού για ένα ασφαλές διαδίκτυο* (σελ. 88-117). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

16. Πέτρου, Α. (2013). *Φιλοσοφικές διαστάσεις στην εκπαίδευση*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
17. Rigby, K. (2008). Σχολικός εκφοβισμός σύγχρονες απόψεις (Β. Δόμπολα, Μεταφ.). Αθήνα: Τόπος.
18. Στασινός Π.Δ.(2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
19. Τσιαντής, Ι., Ασημακόπουλος, Χ., κ.ά. (2008). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός, Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση: απαντήσεις στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου, 2013, από http://www.epsype.gr/images/gia_ekpaideutikous.pdf

ξενόγλωσση

20. Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors* (2nd ed.). London: Routledge.
21. Boal, A. (2008). *Theatre of the oppressed* (3rd ed.). London: Pluto Press.
22. Hatzichristiou C., Issari P., K Lykitsakou, School K., (2011). The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system. *Psychology International October*, 32 (5), pp. 464-483.
23. Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
24. Queensland Schools Alliance Against Violence (QSAAV). (2010). *Working Together, A toolkit for parents to address bullying. [eBook version]*. Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου, 2013, από <http://education.qld.gov.au/studentservices/behaviour/qsaaav/parent-resource.html>
25. Rigby, K. (2007) *Bulling in Schools: and what to do about it*. Victoria: Acer Press.
26. Sharp, S. and Smith, P.K. (1994). *Tackling bullying in your school: a practical handbook for teachers*. Routledge: London.
27. Slonje, R. & Smith, P. (2008) Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2008, 49, pp. 147–154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x

Χρήσιμες σελίδες στο διαδίκτυο

<http://www.e-abc.eu/gr/>
<http://www.epsype.gr/>
<http://iamnotscared.pixel-online.org/index.php>
<http://www.antibullyingnetwork.gr/>

Αγχώδεις διαταραχές, αυτοκτονικός ιδεασμός και χρήση ουσιών
σε παιδιά και εφήβους και η σχέση τους με τα περιστατικά
σχολικού εκφοβισμού

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
as_antoniou@primedu.uoa.gr

Αικατερίνη Πλούμπη
Φιλολόγος, M.Sc Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός
katerina_ploubi@yahoo.gr

Περίληψη

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τη σχέση μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού παιδιών και εφήβων και της εκδήλωσης αγχώδους διαταραχής, αυτοκτονικού ιδεασμού καθώς και της χρήσης ουσιών. Ο εκφοβισμός αποτελεί επιθετική συμπεριφορά, εμφανίζεται κατ' εξακολούθηση στην πάροδο του χρόνου και συμβαίνει στις διαπροσωπικές σχέσεις στις οποίες προβάλλεται η δύναμη. Η ανασκόπηση πρόσφατων ερευνών οι οποίες έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο έχει δείξει ότι έφηβοι οι οποίοι έχουν υπάρξει τόσο θύτες όσο και θύματα εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής βιώνουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και κοινωνικού άγχους και παρουσιάζουν εντονότερες αυτοκτονικές τάσεις συγκριτικά προς εφήβους που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές αλλά δεν έχουν δεχθεί ή δεν έχουν προκαλέσει εκφοβισμό. Επιπλέον, ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικών μελετών έχουν δείξει ότι εξίσου επικίνδυνη είναι και μια σύγχρονη μορφή εκφοβισμού μεταξύ των συνομηλίκων, αυτή που διαπράττεται μέσω των ηλεκτρονικών μέσων, καθώς φαίνεται να συνδέεται με υψηλά ποσοστά εκδήλωσης αυτοκτονικών τάσεων τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων. Τέλος, άλλα σημαντικά ευρήματα αναφέρουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός κατά την εφηβεία συνδέεται και με τη χρήση απαγορευμένων και βλαπτικών ουσιών. Τα παιδιά που έχουν υπάρξει θύματα ψυχολογικής ή/και σωματικής βίας φαίνεται να έχουν περισσότερες

πιθανότητες να καταφύγουν στη χρήση ουσιών συγκριτικά με τα παιδιά εκείνα που δεν έχουν υπάρξει θύματα. Τα συγκεκριμένα ευρήματα καθιστούν επιτακτική την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού με τις σύγχρονες διαστάσεις που αυτό έχει λάβει καθώς και της υιοθέτησης κατάλληλων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Λέξεις-κλειδιά: εκφοβισμός, άγχος, χρήση ουσιών, θύτης, θύμα

Abstract

The main aim of this paper is to examine the relationship between bullying of children and adolescents and anxiety disorder, suicidal ideation and substance abuse. The review of the literature has shown that adolescents who are both bullies and victims of bullying during their school life experience higher levels of depression and social anxiety and have stronger suicidal tendencies as compared with adolescents who exhibit such kind of behavior but have not received or have not caused intimidation. Moreover, there is evidence that cyber bullying seems to be associated with high rates of suicidal tendencies for both bullies and victims. Finally, other important findings indicate that bullying during adolescence is associated with the use of banned and harmful substances. Children who have been victims of psychological and/or physical violence are more likely to resort to substance use as compared to those children who have not been victims. Further research on the phenomenon of bullying is needed as well as the adoption of appropriate prevention and intervention programs in order to cope with this problem.

Keywords: bullying, stress, substance abuse, bully, victim

Σχολικός Εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως ένα συγκεκριμένο είδος επιθετικότητας ή σκόπιμης πρόκλησης βλάβης που συμβαίνει κατ' επανάληψη εντός σχολικού πλαισίου και περιλαμβάνει μια ανισορροπία στην εξουσία, με τον πιο ισχυρό να επιτίθεται στον λιγότερο ισχυρό (Olweus, 1999). Η εμπλοκή στο σχολικό εκφοβισμό έχει αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα που αφορά στη σχολική κοινότητα τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στις ευρωπαϊκές χώρες και στις ΗΠΑ δείχνουν ότι το 20-30% των μαθητών εμπλέκονται συχνά σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα (π.χ. Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000. Kumpulainen & Räsänen, 2000. Nansel et al, 2001. Sourander, Helstelä, Helenius, & Piha, 2000).

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να λάβει διάφορες μορφές όπως αυτή του εκφοβισμού με εκβιασμό, του σωματικού, του ρατσιστικού, του λεκτικού, του σεξουαλικού και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Τα θύματα του σχολικού

εκφοβισμού τείνουν να περιγράφονται ως ντροπαλά, υποτακτικά και εσωστρεφή και έχουν την τάση να είναι σωματικά ασθενέστερα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά . Αντίθετα, οι θύτες περιγράφονται συνήθως ως πιο επιθετικοί, συχνά μεγαλύτεροι ή σωματικά ισχυρότεροι από ό, τι οι συμμαθητές τους (Mynard & Joseph, 1997. Olweus, 1992. Schwartz et al., 1993). Δεν αποτελεί έκπληξη ότι η εμπειρία της θυματοποίησης συνδέεται με ένα εύρος συναισθηματικών δυσκολιών, όπως η κατάθλιψη, το άγχος, η χαμηλή αυτοαντίληψη, η μοναξιά και η κοινωνική απομόνωση.

Έρευνες, οι οποίες εξετάζουν τη σχέση της ηλικίας και του φύλου με το σχολικό εκφοβισμό και την εκδήλωση άγχους, έχουν δείξει ότι ενώ τα αγόρια εμπλέκονται πιο συχνά σε σωματικό εκφοβισμό (Smith, 2004), τα κορίτσια χρησιμοποιούν πιο έμμεσους τρόπους παρενόχλησης, όπως τη συκοφαντία με σκοπό την απόρριψη κάποιου από την ομάδα καθώς και τη χειραγώγηση των φιλικών σχέσεων (Frisén, Jonsson, & Persson, 2007. Olweus, 1991). Όσον αφορά την ηλικία, νεαρότερες ηλικιακές ομάδες έχουν την τάση να χρησιμοποιούν την άμεση (κυρίως σωματική ή λεκτική) μορφή επιθετικής συμπεριφοράς περισσότερο διότι οι κοινωνικές τους δεξιότητες δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς ώστε να χρησιμοποιούν πιο δυσδιάκριτες μορφές επιθετικότητας, όπως η συκοφαντία (Björkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1992).

Στη βιβλιογραφία, οι εμπλεκόμενοι στο σχολικό εκφοβισμό χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: στους θύτες, στα θύματα και σε αυτούς που έχουν άλλοτε το ρόλο του θύτη και άλλοτε το ρόλο του θύματος. Οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες εμφανίζονται όχι μόνο τα θύματα αλλά και τους θύτες και όσους λειτουργούν ως θύτες και ως θύματα παράλληλα. Πιο συγκεκριμένα, τα θύματα παρουσιάζουν προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας (Rigby, 1999), συναισθηματική δυσφορία (Rigby, 1998), εσωτερίκευση των προβλημάτων, ψυχοσωματικά συμπτώματα και ανηδονία (Kumpulainen et al., 1998). Οι θύτες-θύματα παρουσιάζουν ψυχολογική δυσφορία (Duncan, 1999), άγχος (Craig, 1998), μοναξιά (Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999) και κατάθλιψη (Craig, 1998. Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen, 1999. Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001), ενώ οι θύτες αναφέρουν συναισθήματα κατάθλιψης (Kaltiala-Heino et al., 1999), αυτοκτονικό ιδεασμό (Kaltiala-Heino et al., 1999) και αυτοκτονική συμπεριφορά (Bailey, 1994).

Μία σχετικά νέα μορφή εκφοβισμού που παρατηρείται εκτός του σχολικού πλαισίου αλλά αφορά σε εφήβους είναι ο διαδικτυακός εκφοβισμός. Ο όρος διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying) αφορά στον εκφοβισμό, στην απειλή, στην ταπείνωση ή στην παρενόχληση παιδιών, προεφήβων και εφήβων που δέχονται μέσω της χρήσης του διαδικτύου από ομηλικούς τους. Έρευνες στο διεθνή χώρο (π.χ. Schneider, O'Donnell, Stueve, & Coulter, 2011. Wang, Nansel, & Iannotti, 2011) έχουν δείξει ότι τα θύματα του διαδικτυακού εκφοβισμού αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης συγκριτικά με τους θύτες ή τους θύτες-θύματα, εύρημα που δεν έχει διαπιστωθεί σε καμιά άλλη μορφή εκφοβισμού. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από κάποια διακριτά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο. Για παράδειγμα, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά θύματα, τα θύματα του κυβερνοχώρου καλούνται να αντιμετωπίσουν έναν ανώνυμο εισβολέα που δημοσιεύει φωτογραφίες σε ένα κοινωνικό δίκτυο και ως εκ τούτου, τα θύματα αυτά μπορεί να είναι πιο πιθανό να αισθάνονται απομονωμένα, στιγματισμένα ή ανήμπορα να αντιδράσουν κατά τη στιγμή της επίθεσης.

Επίσης, έχει βρεθεί ότι τα θύματα του διαδικτυακού εκφοβισμού αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης συγκριτικά με τους θύτες ή τους θύτες-θύματα. Άλλα

ευρήματα δεικνύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός σχετίζεται με τη σχολική επίδοση και τα επίπεδα ψυχολογικής πίεσης που βιώνουν τα παιδιά. Επίσης, το 2/3 του συνόλου των θυμάτων που κατήγγειλαν διαδικτυακή παρενόχληση ήταν επίσης θύματα εκφοβισμού στο σχολείο. Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναφέρουν παρενόχληση στο διαδίκτυο, σε συνδυασμό με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, βρέθηκε να υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ του διαδικτυακού εκφοβισμού και όλων των μορφών ψυχολογικής πίεσης, από κατάθλιψη έως αυτοκτονικό ιδεασμό συγκριτικά με όσα παιδιά έχουν δεχτεί μόνο σχολικό εκφοβισμό (Schneider, O'Donnell, Stueve, & Coulter, 2011. Wang, Nansel, & Iannotti, 2011).

Σχολικός εκφοβισμός, αγχώδεις διαταραχές, αυτοκτονικός ιδεασμός & αυτοκτονία

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι το άγχος είναι ένα από τα πιο συχνά εμφανιζόμενα συμπτώματα των ατόμων που έχουν δεχτεί σχολικό εκφοβισμό. Συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, οι νέοι που είναι θύματα εκφοβισμού εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους (Hawker & Boulton, 2000). Μάλιστα, η θυματοποίηση έχει συνδεθεί με την εσωτερίκευση των προβλημάτων (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010). Το άγχος αυτό έχει βρεθεί ότι συνδέεται με διάφορες μορφές σχολικού εκφοβισμού, όπως τον σωματικό, τον λεκτικό ή τον σχεσιακό/διαπροσωπικό (Yena, Huang, Kimc, Wang, Tang, Yeha, Lina, Liua, Wuf, & Yanga, 2013).

Η θυματοποίηση από τον σχεσιακό/διαπροσωπικό εκφοβισμό συσχετίστηκε με υψηλότερα επίπεδα στρες σε σύγκριση με τη θυματοποίηση που πηγάζει από τη σωματική βία (Sharp, 1995). Πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στη Φινλανδία διαπίστωσε ότι τόσο η απροκάλυπτη όσο και η συγκαλυμμένη θυματοποίηση των εφήβων σχετίζεται με την εκδήλωση κοινωνικής φοβίας (Ranta, Kaltiala-Heino, Pelkonen, & Marttunen, 2009).

Ωστόσο, η έρευνα έχει δείξει ότι τα συμπτώματα άγχους στα παιδιά και τους εφήβους είναι πολυδιάστατα. Για παράδειγμα, έρευνες σε παιδιά και εφήβους έχουν συνδέσει το άγχος με σωματικά συμπτώματα, αποφυγή βλάβης, κοινωνικό άγχος και πανικό (McCabe, Antony, Summerfeldt, Liss, & Swinson, 2003. Yen, Yang, Wu, Hsu, & Cheng, 2010). Το κοινωνικό άγχος φαίνεται να είναι το πιο σημαντικό σύμπτωμα άγχους. Ένα σημαντικά μεγάλο ποσοστό ατόμων με κοινωνική φοβία αναφέρουν ιστορικό εμπειριών σοβαρού σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τα άτομα που παρουσιάζουν ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή και διαταραχή πανικού (McCabe, Antony, Summerfeldt, Liss, & Swinson, 2003). Ο σχολικός εκφοβισμός φαίνεται, επίσης, να συνδέεται με την αγοραφοβία (Gladstone, Parker & Malhi, 2006).

Πιο πρόσφατη έρευνα διαπίστωσε ότι τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα συμπτωμάτων άγχους από ό, τι τα αγόρια (Yen, Ko et al. 2010). Διάφοροι στρεσογόνοι παράγοντες της παιδικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένης και της ποιότητας της γονεϊκής φροντίδας έχουν επίσης συσχετιστεί με την εμπειρία της θυματοποίησης από τους συνομηλίκους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αδιάφορων γονέων, υπερπροστατευτικών ή πολύ αυστηρών αντιμετωπίζουν συχνά έντονο κοινωνικό άγχος και ενδέχεται να είναι αποδέκτες εκφοβισμού (Dadds et al., 1996. Hudson & Rapee, 2001). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που είναι

συχνότερα θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους έχουν δεχθεί και άλλες μορφές θυματοποίησης, εντός του οικογενειακού πλαισίου, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής και σωματικής κακοποίησης καθώς και της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης (Duncan, 1999).

Το στρες που προκαλείται από εκφοβισμό μπορεί επίσης να οδηγήσει σε ψυχοσωματικές παθήσεις. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει μια σχέση μεταξύ των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999. Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, & Rimpela, 2000. Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2000). Πιο συγκεκριμένα, τα θύματα σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες για εκδήλωση κατάθλιψης και ψυχοσωματικών προβλημάτων σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού. Τα ψυχοσωματικά αυτά προβλήματα περιλαμβάνουν πονοκέφαλο, προβλήματα ύπνου, κοιλιακό άλγος, νυχτερινή ενούρηση, αίσθημα κόπωσης και κατάθλιψη. Το προκαλούμενο από τον εκφοβισμό στρες είναι αυτό που μπορεί να οδηγήσει σε ψυχοσωματικά παράπονα και κατάθλιψη. Τα ίδια ψυχοσωματικά συμπτώματα που σχετίζονται με τα θύματα βρέθηκε ότι σχετίζονται και με την παιδική κακοποίηση (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhoric, 2004).

Αν και κάποιες συγκρούσεις ή παρενοχλήσεις αποτελούν χαρακτηριστικό της τυπικής διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους συνομηλίκους, ο συστηματικός εκφοβισμός παρουσιάζει μια δυνητικά πιο σοβαρή απειλή για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά που συμμετέχουν στην εκφοβιστική συμπεριφορά έχει βρεθεί ότι αναπτύσσουν συχνά αυτοκτονικές σκέψεις (Cleary, 2000. Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen, 1999). Πιο συγκεκριμένα, η έκθεση στον εκφοβισμό στην παιδική ηλικία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα αυτοκτονικού ιδεασμού, αυτοκτονικής συμπεριφοράς, απόπειρας αυτοκτονίας στην ενήλικη ζωή. Η μακροχρόνια και εμμένουσα κατάθλιψη φαίνεται να είναι διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ θυματοποίησης στην παιδική ηλικία και αυτοκτονικότητας στην ενήλικη ζωή. Επίσης, βρέθηκε ότι ο κίνδυνος αυτοκτονίας αυξάνεται όταν υπάρχει απόρριψη από το οικογενειακό περιβάλλον (Meltzer et al., 2011).

Η έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα (Skapinakis, et al., 2011), μια ευρωπαϊκή χώρα με χαμηλά ποσοστά αυτοκτονίας, και αφορούσε σε μαθητές 16-18 ετών έδειξε ότι τα θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν αυτοκτονικό ιδεασμό και τείνουν να εκφράζουν την άποψη ότι «τη ζωή δεν αξίζει να τη ζει κανείς», η οποία παραπέμπει στο φάσμα του αυτοκτονικού ιδεασμού. Μάλιστα, η σχέση εκφοβισμού και αυτοκτονικού ιδεασμού παρουσιάστηκε κυρίως σε παιδιά που καθίστανται θύματα σε εβδομαδιαία βάση και δεν εμφανίζουν ψυχιατρική νοσηρότητα. Το εύρημα αυτό αφορά και στα δύο φύλα.

Σχολικός Εκφοβισμός & Χρήση ουσιών

Σε πρόσφατη έρευνα διαπιστώθηκε ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με το κάπνισμα, το αλκοόλ και τις διαταραχές που σχετίζονται με τη χρήση ουσιών (π.χ. Luukkonen, Riala, Hakko, & Räsänen, 2010). Διάφορα ψυχοκοινωνικά προβλήματα όπως η παραβατική και επιθετική συμπεριφορά, η ανυπακοή, η ευερεθιστότητα και τα ψέματα σε συνδυασμό με τη χρήση ουσιών έχει βρεθεί ότι συνδέονται με την

εκφοβιστική συμπεριφορά (Ivarsson, Broberg, Arvidsson, Gillberg, 2005. Kumpulainen, Rasanen, Henttonen, Almqvist, Kresanov, Linna, et al., 1998). Άλλα ευρήματα έχουν δείξει ότι το 61% των μαθητών γυμνασίου κάνουν χρήση τουλάχιστον μίας ουσίας (αλκοόλ, καπνός, μαριχουάνα) και ότι η εμπλοκή στη σχολική επιθετικότητα και στη βία αυξάνεται με την αύξηση του αριθμού των ουσιών (Lowry et al., 1999).

Η έρευνα των Luukkonen, Riala Hakko, & Rasanen (2010) έδειξε ότι τα αγόρια που καπνίζουν καθημερινά και κάνουν χρήση αλκοόλ έχουν στατιστικά μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν εκφοβιστική συμπεριφορά. Ακόμη, έδειξε ότι στα κορίτσια υπάρχει συσχέτιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς με πιο σοβαρή χρήση ουσιών, όπως κάνναβη και σκληρά ναρκωτικά. Επιπλέον, η έναρξη του καπνίσματος σε νεαρή ηλικία για τα κορίτσια συσχετίστηκε, επίσης, με εκφοβιστική συμπεριφορά. Αυτές οι διαφορές μεταξύ των φύλων δείχνουν ότι τα κορίτσια θύτες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο από τα αγόρια για χρήση ουσιών. Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι το ποσοστό της χρήσης ουσιών από την πλευρά των θυμάτων του εκφοβισμού ήταν γενικά μικρότερο ή περίπου ίδιο με αυτό των εφήβων που δεν έχουν εμπλακεί σε εκφοβιστική συμπεριφορά.

Σε γενικές γραμμές, η έρευνα αυτή έδειξε ότι η χρήση οποιασδήποτε ουσίας (καπνού, αλκοόλ, ναρκωτικών) είναι γενικά πιο συχνή στους θύτες παρά σε όσους έχουν υπάρξει και θύτες και θύματα. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες οι οποίες έχουν βρει ότι οι θύτες-θύματα είναι η πιο διαταραγμένη ομάδα (Juvonen, Graham, Schuster, 2003. Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen, 1999. Kim, Koh, & Leventhal, 2005. Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007). Μια πιθανή ερμηνεία για αυτό το εύρημα είναι ότι οι θύτες σαφέστερα συγκριτικά με τους θύτες-θύματα έχουν αντικοινωνικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας και μια αναπτυσσόμενη αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας (Sourander, Jensen, Ronning, Niemela, Helenius, Sillanmaki, et al., 2007) η οποία σχετίζεται με τη χρήση ουσιών (Ruiz, Pincus, & Schinka, 2008). Μια άλλη πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004) καθώς και η έλλειψη φίλων (Perren, & Alsaker, 2006) δεδομένου ότι η χρήση ουσιών εμφανίζεται συνήθως σε ομάδες.

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι στους θύτες, το οικογενειακό υπόβαθρο και η ψυχοπαθολογία σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το κάπνισμα και το αλκοόλ (Niemelä et al., 2008). Οι θύτες είναι περισσότερο παρορμητικοί σε σχέση με τους άλλους. Τόσο η αντικοινωνική συμπεριφορά όσο και η παρορμητικότητα συνδέονται με τον κίνδυνο καπνίσματος και χρήσης παράνομων ουσιών (Espelage, Bosworth, & Simon, 2001. Krueger et al., 2002). Το να εκφοβίζει κάποιος συστηματικά τους συμμαθητές του μπορεί να θεωρηθεί ως αντικοινωνική συμπεριφορά. Η παράνομη χρήση ναρκωτικών έχει συνδεθεί στενά με την αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας, η οποία αποτελεί συνέχεια των προβλημάτων συμπεριφοράς της παιδικής ηλικίας.

Επίσης, έχει βρεθεί ότι το να είναι ένα παιδί συχνά θύμα εκφοβισμού στην ηλικία των οκτώ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για αυξημένο κάπνισμα σε καθημερινή βάση και εμφάνιση ψυχοπαθολογίας στην ηλικία των 18, καθώς και χρήση άλλων ουσιών. Το θύμα εκφοβισμού φαίνεται να έχει περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσει καταθλιπτικά συμπτώματα τα οποία μπορεί, με τη σειρά τους, να αυξήσουν τον κίνδυνο καπνίσματος. Τέλος, η κατηγορία θύτη-θύματος στην παιδική ηλικία δεν φάνηκε να συνδέεται με τη χρήση ουσιών στην εφηβική ηλικία

(Niemelä, Brunstein-Klomek, Sillanmäki, Helenius, Piha, Kumpulainen, Moilanen, Tamminen, Almqvist, & Sourander, 2011).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί πολύ σημαντικό πρόβλημα στα παιδιά και στους εφήβους. Συνδέεται με διάφορες μορφές άγχους, ψυχοσωματικά συμπτώματα, κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό. Μάλιστα, οι θύτες του σχολικού εκφοβισμού αναφέρουν πιο έντονα συναισθήματα κατάθλιψης, αυτοκτονικό ιδεασμό και σοβαρότερη χρήση ουσιών συγκριτικά με τα θύματα. Έτσι, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν κατάλληλα και αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης κατά του εκφοβισμού με στόχο να μειωθούν τα επίπεδα άγχους που προκαλούνται στα παιδιά και τους εφήβους. Επίσης, κρίνονται απαραίτητες οι προσπάθειες πρόληψης κατά τη διάρκεια της μετάβασης από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, ιδιαίτερα για τους εφήβους που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου. Τέλος, είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα θέματα αυτά προκειμένου να συμβάλλουν και οι ίδιοι για την άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος σε επίπεδο σχολικής μονάδας καθώς και η επιμόρφωση των γονέων για τον έγκαιρο εντοπισμό του προβλήματος όταν εμφανίζεται στα παιδιά τους.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategic in males and females. In K. Björkqvist & P. Niemela (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggressions* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.
- Cleary, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35, 671-682.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2001). Parent-child interactions and anxiety disorders: An observational study. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1411-1427.
- Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra- and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 871-886.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411-426.

- Fekkes, M., Pijpers, F., I., M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, 144(1), 17-22.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among School students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 7, 344-348.
- Frisén, A., Jonsson, A. K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42, 749-761.
- Gladstone, G., L., Parker, G., B., & Malhi, G. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults?: A Cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous & Mental Disease*, 194(3), 201-208.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Ivarsson, T., Broberg, A. G., Arvidsson, T., & Gillberg, C. (2005). Bullying in adolescents: psychiatric problems in victims and bullies as measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS). *Nordic Journal of Psychiatry*, 59, 365-373.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- Kaltiala-Heino R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school-an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence* 23, 661-674.
- Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. (2005.) School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115, 357-363.
- Klomek, A., B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Krueger, R. F., Hicks, B. M., Patrick, C. J., Carlson, S. R., Iacono, W. G., & McGue, M. (2002). Etiologic connections among substance dependence, antisocial behavior, and personality: Modeling the externalizing spectrum. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 411-424.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., & Linna, S. L. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 705-717.

- Kumpulainen, K., & Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1567-1577.
- Luukkainen, A. H., Riala, K., Hakko, H., & Räsänen, P. (2010). Bullying behavior in relation to psychiatric disorders and physical health among adolescents: A clinical cohort of 508 underage inpatient adolescents in Northern Finland. *Psychiatry Research*, 178(1), 166-170.
- McCabe, R. E, Antony, M. M., Summerfeldt, L. J., Liss, A., & Swinson, R. P. (2003). Preliminary examination of the relationship between anxiety disorders in adults and self-reported history of teasing or bullying experiences. *Cognitive Behaviour Therapy*, 32, 187-192.
- Meltzer, H., Vostains, P., Ford, T., Bebbington, P., & Dennis, M. S. (2011). Victims of bullying in childhood and suicide attempts in adulthood. *European Psychiatry*, 26(8), 489-503.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Nansel, T. R, Craig, W., Overpeck, M. D, Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 730-736.
- Nansel, T. R, Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., & Simons-Morton, B. G. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Niemelä, S., Brunstein-Klomek, A., Sillanmäki, L., Helenius, H., Piha, J., Kumpulainen, K., Moilanen, I., Tamminen, T., Almqvist, F., & Sourander, A. (2011). Childhood bullying behaviors at age eight and substance use at age 18 among males. A nationwide prospective study. *Addictive Behaviors*, 36(3), 256-60.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler, & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum,
- Olweus D. (1992). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H Rubin, & J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in children* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus , R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 45-57.
- Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Pelkonen, M., & Marttunen, M. (2009). Associations between peer victimization, self-reported depression and social phobia among adolescents: The role of comorbidity. *Journal of Adolescence*, 32, 77-93.

- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244-252.
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95-104.
- Ruiz, M. A., Pincus, A. L., & Schinka, J. A. (2008). Externalizing pathology and the Five-Factor Model: A meta-analysis of personality traits associated with antisocial personality disorder, substance use disorder, and their co-occurrence. *Journal of Personality Disorders*, 22, 365-388.
- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, M. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BioMed Central Psychiatry*, 11-22.
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. S. (2011). Cyber bullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993) The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence-a longitudinal 8-year follow up study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 873-881.
- Sourander, A., Jensen, P., Ronning, D., Niemela, S., Helenius, H., Sillanmaki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2007). Who is at greatest risk of adverse long-term outcomes? The Finnish from a boy to a man study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(9), 1148-1161.
- Swearer, S., M., Song, S., Y., Cary, P., T., & Eagle, J. W. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization. The Relationship between depression, anxiety, and bully/victims status. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 95-121.
- Wang, J., Nansel, T. R., & Iannotti, R. J. (2011). Cyberand traditional bullying: differential association with depression. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 415-417.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989-1002.
- Yen, C. H., Huang, M. F., Kim, Y. S., Wang, P. W., Tang, T. C., Yeh, Y. C., Lin, H. C., Liu, T. L., Wu, Y. Y., Yang, P. (2013). Association between types of involvement in school bullying and different dimensions of anxiety symptoms and the moderating effects of age and gender in Taiwanese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 37, 263-272.

«Οι συναντήσεις - συμβόλαιο των εκπαιδευτικών που εκπονούν
προγράμματα Αγωγής Υγείας με θεματική τον Σχολικό Εκφοβισμό και την
Ψυχική Υγεία
και η συμβολή τους στη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών»

Πηνελόπη Κ. Φραντζή
Εκπ/κός ΠΕ70-Δ/ντρια Δημ.Σχ., MEd., Δίπλ. Μετ/σης,
E-mail: frap@upatras.gr
Νικόλαος Χολέβας
Εκπ/κός ΠΕ70- Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε., MEd.
E-mail: nicholevas@sch.gr

Περίληψη

Προκειμένου για την ανάληψη και υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην ενότητα της πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού και της ψυχικής υγείας, θεωρείται απαραίτητη η ευαισθητοποίηση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διερευνήσει τη δική του στάση και αντίδραση απέναντι σε κάθε έκφραση σχολικού εκφοβισμού, την ψυχική υγεία και να αναλογιστεί και να διευθετήσει τις δικές του θέσεις, πριν κληθεί να ενημερώσει τους μαθητές του αλλά και να διαχειριστεί συμβάντα που θα βιώσουν οι μαθητές του.

Διαμέσου της δυναμικής των συναντήσεων οι μαθητές βιώνουν και αναγνωρίζουν τις διαφορετικότητές τους αποδεχόμενοι τα συναισθήματά τους και την προσωπική αξία τους. Γνωρίζουν τους «άλλους» και τα συναισθήματά τους, κατανοούν και μοιράζονται τις συγκινήσεις και τις σκέψεις τους. Συνεργάζονται, επιλύουν τα προβλήματα που τυχόν δημιουργούνται και συνειδητοποιούν αυτό που σηματοδοτεί το «ανήκειν» σε μια ομάδα.

Υιοθετώντας την αρχή του σεβασμού των ιδιοτεροτήτων μέσα από συμμετοχικές και συνεργατικές διαδικασίες, τα προγράμματα Αγωγής Υγείας έχουν ως βασικό σκοπό: την ανάπτυξη της αλληλοεκτίμησης και της αλληλοαποδοχής των μαθητών. Το κυριότερο μέσο υλοποίησης ήταν η αξιοποίηση των βιωμάτων. Η δημιουργία

κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αμοιβαιότητας ήταν το δεύτερο συστατικό στοιχείο.

Οι ενότητες των προγραμμάτων Αγωγής υγείας θα προσεγγιστούν θεωρητικά από τα μοντέλα του εποικοδομισμού, της ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: προγράμματα Αγωγής Υγείας, εποικοδομισμός, ανακαλυπτική-συνεργατική μάθηση, σχολικός εκφοβισμός, ψυχική υγεία.

Abstract

In order to take up and implement health promotion projects and in the prevention of school bullying, it is considered necessary to increase awareness of the teacher. It's almost necessary for the teacher to investigate its own attitude and reaction to each expression school intimidation, to reflect and to settle its own positions, before getting inform the students but also to manage events from which the students will gain experience.

Through the dynamic of the meetings the students should experienced and recognize the differentiations, accepting their emotions and personal value. Get knowing the "other" and their feelings, understanding and sharing their emotions and their thoughts. Cooperate, resolve problems that might arise and realize what it signifies "belonging" to a group.

By adopting the principle of respect for nature through participatory and collaborative processes, the health promotion projects had as main objective: the development of self-esteem and acceptance of students. The main achievement was the development of experience. The second component was to create a climate of confidence, security and reciprocity.

The sections of the Health Promotion projects will approached theoretically by constructivism, discovery and cooperative learning models.

Keywords: Health Promotion projects, constructivism, discovery-collaborative learning, school bullying, mental health.

Εισαγωγή

Η προσπάθειά μας να προσεγγίσουμε τα θέματα του σχολικού εκφοβισμού, της ψυχικής υγείας και των διαπροσωπικών σχέσεων αποδείχθηκε μια περιπέτεια, καθώς ο σκοπός ήταν να επιτρέψουμε στο παιδί να φανταστεί, να ονειρευτεί, να παράγει γνώση, αλλά και να μας μάθει πράγματα για τον τρόπο που σκέφτεται και που εμείς ως ενήλικες, δεν μπορούμε πάντα να συλλάβουμε.

Η ψυχική υγεία κάθε παιδιού συνίσταται στο σύνολο των βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Μεταξύ αυτών η οικογένεια και το σχολείο ασκούν σημαντικότερη επίδραση στη ζωή του παιδιού. Αναγνωρίζεται σήμερα ότι η σχολική εκπαίδευση μέσω των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην προαγωγή της υγείας γενικά και ειδικότερα της ψυχικής υγείας.

Στο πλαίσιο των ευρύτερων αλλαγών που έχουν λάβει χώρα στην οικογένεια και στην κοινωνία, καθίσταται πιο σημαντική η εκτίμηση των πιθανών επιδράσεων του σχολείου και της εκπαίδευσης στην εξέλιξη και ανάπτυξη του παιδιού.

Προϋπόθεση της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου είναι η ικανότητα της αντίληψης της εικόνας του εαυτού του. Οι βασικές παράμετροι που απορρέουν από την έννοια αυτή είναι η αυτογνωσία, η αυτοεκτίμηση και η αυτορρύθμιση (Ρηγοπούλου, 2010:29).

«Στις δυτικές κοινωνίες η ανάπτυξη της ταυτότητας και του εαυτού ορίζεται κυρίως σε αντιδιαστολή με την ταυτότητα και την ατομικότητα του άλλου (Erikson, 1968), ενώ στις παραδοσιακές κοινωνίες η ανάπτυξη του ατόμου βιώνεται μέσα από αντιλήψεις ‘ολότητας’ και ‘ένωσης’ με την κοινωνία και όχι διαφοροποίησης ή αντίθεσης με τον ‘άλλο’» (ΥΠΕΠΘ, 2008:7).

Υπάρχουν αρκετά ερευνητικά στοιχεία που δείχνουν ότι η ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί – θετικά ή αρνητικά – από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά» (ΥΠΕΠΘ, 2008:7).

Ο ρόλος των καινοτόμων προγραμμάτων στη διδακτική πράξη

Το περιεχόμενο των διεπιστημονικών θεμάτων που συναντώνται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες ανήκουν σε ευρύτερες συσχετιζόμενες κατηγορίες με κύριους αντικειμενικούς στόχους: α) την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών καθώς και την καλλιέργεια αξιών στην κοινωνική ζωή των ατόμων και στο ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες, β) την ανάπτυξη σε βάθος θεμελιωδών δεξιοτήτων που δεν συνδέονται με κανένα ξεχωριστό αντικείμενο, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες μάθησης και επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής, καθώς περιλαμβάνουν μορφές περιεχομένου που είναι δύσκολο να ενταχθούν σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, γ) την προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (C.I.D.R.E.E., 1999) (στο Σπυροπούλου κ.ά., 2008α. Ανακτήθηκε στις 2-2-2015 από το

http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defth_ekp/poiot_ekp_erevn/s_197_240.pdf).

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας θεωρήθηκαν τα πλέον ενδεδειγμένα μέσα για την προαγωγή της υγείας, με την έννοια της πρόληψης και βελτίωσης της υγείας των ανθρώπων. Η εφαρμογή των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία έχει ως στόχο την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, με σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας, της υπευθυνότητας και της ικανότητάς τους να υιοθετούν θετικούς τρόπους και στάσεις ζωής (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 1998) (στο Σπυροπούλου κ.ά., 2008α. Ανακτήθηκε στις 2-2-2015

από το http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defth_ekp/poiot_ekp_erevn/s_197_240.pdf).

Στα καινοτόμα αυτά προγράμματα εμπλέκεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία προκαλεί σε διαρκώς αυξανόμενο βαθμό το ενδιαφέρον των μελετητών, τόσο στο χώρο της ψυχολογίας όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η συναισθηματική νοημοσύνη προσφέρει μια νέα προσέγγιση σε σχέση με τα παραδοσιακά μοντέλα νοημοσύνης που εστιάζονται αποκλειστικά στις γνωστικές ικανότητες των ατόμων και στην αξιολόγησή τους με τους δείκτες νοημοσύνης. Κεντρική ιδέα της αποτελεί ο ισχυρισμός ότι τα άτομα, τα σχολεία, η κοινωνία στο σύνολό της θα μπορέσουν να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά, αν οι άνθρωποι αποκτήσουν επίγνωση και έλεγχο των συναισθηματικών αντιδράσεων, τόσο των δικών τους, όσο και των άλλων ατόμων (Goleman, 1997).

Θεωρητικό Πλαίσιο των διαδικασιών μάθησης

Οι κύριες μέθοδοι που δίνουν έμφαση τα καινοτόμα προγράμματα και δη τα προγράμματα Αγωγής Υγείας είναι οι ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές προσεγγίσεις, η οικοδόμηση των γνώσεων (εποικοδομισμός) και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και η ευέλικτη διαχείριση του σχολικού χρόνου (στο Σπυροπούλου κ.ά., 2008β. Ανακτήθηκε στις 2-2-2015 από το

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=109&bitstream=109_01#page/2/mode/2up).

Με τις κλασικές εποικοδομιστικές θεωρήσεις των διαδικασιών μάθησης, η προσοχή εστιάζεται στη δραστηριότητα του υποκειμένου που μαθαίνει.

Ο κονστρουκτιβισμός δεν συνδέεται αποκλειστικά με μια θεωρία. Βρίσκει όμως τη βάση του στη θεωρία Gestalt και θεμελιώνεται στη βασική αρχή ότι οι γνώσεις κάθε ατόμου δεν είναι μια απλή καταγραφή της πραγματικότητας, αλλά μια επικοδόμηση αυτής. Μελετά τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες της κατασκευής της πραγματικότητας από τα ίδια τα άτομα. Η γνώση οικοδομείται με βάση τις αναπαραστάσεις και την εμπειρία του ατόμου. Κατά τον Piaget, η μάθηση διαμεσολαβείται από τα λεγόμενα γνωστικά σχήματα ή μοντέλα που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση των νέων πληροφοριών και τη συγκρότηση της γνώσης. Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής επεξεργασίας της πληροφορίας, μεσολαβούν ανάμεσα στην πληροφορία και την αντίληψη, διάφορες διεργασίες όπως η αποκωδικοποίηση, ο συσχετισμός της πληροφορίας και η οργάνωσή της (Ράπτης Α., Ράπτη Α., 2001:81-85) (στο Κουλαϊδής, 2007).

Από τη σκοπιά της εποικοδομιστικής προσέγγισης η διδασκαλία δεν αποβλέπει στη μετάδοση έγκυρης γνώσης αλλά στη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων που θα βοηθήσουν τα άτομα να οικοδομήσουν τα ίδια επιστημονικά έγκυρη γνώση για τον εαυτό τους. Για να υποστηρίξει την οικοδόμηση γνώσης από τους μαθητές το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή τους, να λαμβάνει υπόψη και να αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις του και να τους παρέχει ερεθίσματα που προκαλούν εννοιολογικές συγκρούσεις, που προβληματίζουν τους μαθητές για την εγκυρότητα των απόψεων τους και τους ενθαρρύνουν να υιοθετήσουν επιστημονικά έγκυρες ιδέες (Τσεχερίδης, χ.χ.).

Η έρευνα καταδεικνύει ότι η μάθηση ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη προσοχή στην προϋπάρχουσα γνώση του εκπαιδευόμενου και τη χρησιμοποιούν ως σημείο αφετηρίας για τη διδασκαλία (Vosniadou, 2001) (στο Καραμάνου, 2014).

Ο Piaget δίνει μια νέα κατεύθυνση στη μάθηση προσεγγίζοντάς την ως παιδαγωγικό φαινόμενο. Δίνεται έμφαση στο «τι είναι γνώση» και στο «πώς οικοδομείται» (Κολιάδης, 1997:112). Ο Piaget τονίζει τη σημασία των γνωστικών σχημάτων και τα ορίζει ως δομή και οργάνωση των δράσεων του ατόμου (Μπασέτας, 2002:211-213). Η μάθηση κατά τον Piaget οικοδομείται από τις ίδιες τις ενέργειες του παιδιού πάνω στα πράγματα και στις σχέσεις που συντονίζονται μέσω των διαδικασιών της ταξινόμησης, αντιστοίχισης και σειροθέτησης (Κουλαϊδής, 2007). Δηλαδή η οικοδόμηση της γνώσης περνά από διάφορες μεταβατικές φάσεις. Πιο συγκεκριμένα, περνάει από μια κατάσταση ισορροπίας σε μια κατάσταση ανισορροπίας, όταν οι προηγούμενες γνώσεις αποδειχθούν λανθασμένες ή ανεπαρκείς και με αυτόν τον τρόπο κατανοούμε ότι έγινε αναδιοργάνωση των γνώσεων και οι νέες γνώσεις ενσωματώθηκαν στις παλιές (Κουλαϊδής, 2007).

Σύμφωνα με τον Bruner: η μάθηση είναι μια ανακαλυπτική διαδικασία (discovery learning) και χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν σχέση με την πρόσκτηση, την επεξεργασία και την κωδικοποίηση των πληροφοριών (Στασιάκος, 2008). Ο Bruner επισημαίνει ότι κατά τη μαθησιακή διαδικασία το άτομο πρέπει να οδηγείται από την ανακάλυψη των γνώσεων και των εννοιών, στο μετασχηματισμό των γνώσεων και την αξιολόγηση-εκτίμηση-έλεγχο των γνώσεων (Κολιάδης, 1997, Μπασέτας, 2002).

Ο Bruner υποστηρίζει, ότι η ανακαλυπτική διαδικασία μάθησης επηρεάζεται και προωθείται από ενδοατομικούς παράγοντες, όπως η ετοιμότητα, τα κίνητρα, οι

γενικές νοητικές ικανότητες, η κατοχή γνωστικών στρατηγικών για επίλυση προβλημάτων και ο τρόπος που είναι οργανωμένες οι πληροφορίες στη γνωστική δομή του ατόμου (Κουλαϊδής, 2007). Η μάθηση πραγματοποιείται με «συνεργατικές διαδικασίες, σύμφωνα με τον Piaget (2001), ευνοώντας την κοινωνικά αυθόρμητη γνώση (αξίες, ηθική, κανόνες) μέσω της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους συνομηλίκους. Η συνεργατική μάθηση είναι η οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας μέσω μικρών ομάδων με σκοπό τη δημιουργική συνεργασία των μαθητών, προκειμένου να φτάσουν στη μάθηση (Johnson, 1993). Η αλληλεπίδραση αυτή αυξάνει τη δυνατότητα για κριτική αντίληψη. Σύμφωνα με τον Freinet (1993) το παιδί αγαπά την ομαδική εργασία εντός μιας ομάδας που συνεργάζεται. Αντίθετα, δεν αγαπά την εργασία σε «κοπάδι», όπου πρέπει να υποκύψει σαν ρομπότ. Στόχος είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού, δηλαδή η διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων, εύρεσης προβλημάτων, είναι εξερεύνηση, είναι μια πνευματική ενέργεια που συνεπάγεται σοβαρή, μελετημένη λήψη αποφάσεων» (στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ε.Ι.Ν., 2008:11).

Η σημασία του έργου των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρήσεις, ο εκπαιδευτικός παύει να είναι απλός φορέας και αναμεταδότης γνώσεων, αλλά επιδιώκει να περάσει στη θέση του υποκειμένου της μάθησης και να ανιχνεύσει τα μαθησιακά εκείνα εμπόδια, που δυσχεραίνουν ή οδηγούν στην αποτυχία την εκπαιδευτική διαδικασία. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο προέκυψε και η ανάγκη καταγραφής των βιωματικών νοητικών παραστάσεων των παιδιών.

Αφετηρία της γνώσης θα πρέπει να είναι το τι ήδη γνωρίζουν ή αγνοούν τα παιδιά πριν τη διδακτική παρέμβαση. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις με σκοπό τη μετάβαση σε περισσότερο επεξεργασμένες νοητικές οντότητες, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι συμβατές με τα επιστημονικά μοντέλα.

Καθίσταται σαφές ότι μια διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού οφείλει να διερευνήσει και να καταγράψει τις νοητικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων της μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να τις αξιοποιήσει, όταν αυτές ανταποκρίνονται στο επιστημονικό πρότυπο, ή να προσπαθήσει να τις ανατρέψει, όταν αποτελούν γνωστικά εμπόδια, μέσω της δημιουργίας συνθηκών γνωστικής σύγκρουσης.

Σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το σχολικό εκφοβισμό

Αν και τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού δεν είναι πρόσφατα, εντούτοις σε ακαδημαϊκό επίπεδο άρχισαν να εμφανίζονται οι πρώτες έρευνες στη δεκαετία του 1980 (Misawa, 2015). Ειδικότερα, οι ερευνητές εστίασαν στην σωματική και ψυχολογική παρενόχληση που εμφανίστηκε στους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην εξερεύνηση του «πώς» το σχολικό περιβάλλον ευνοεί αυτού του τύπου τον εκφοβισμό.

Έρευνες έδειξαν ότι η σωματική παρενόχληση εμφανίζεται κυρίως μεταξύ αγοριών, ενώ μεταξύ κοριτσιών εμφανίζεται ο «σχεσιακός» εκφοβισμός (π.χ. με τη φράση: *δεν σε έχω φίλη μου πια*) (Hartley, Bauman, Nixon & Davis, 2015).

Έρευνες έδειξαν ότι ένα άτομο δέχεται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για ένα χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες εκ μέρους ενός ή περισσότερων προσώπων και εκείνο δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Ο ορισμός αυτός προσδιορίζει τρία κύρια στοιχεία του εκφοβισμού: α) ότι είναι μια επιθετική συμπεριφορά η οποία εκφράζεται με ανεπιθύμητες αρνητικές ενέργειες, β) συνήθως περιλαμβάνει ένα μοτίβο με αναγνωρίσιμες συμπεριφορές οι οποίες

επαναλαμβάνονται με την πάροδο του χρόνου και γ) προϋποθέτει μια διαφορά της ισορροπίας ισχύος μεταξύ του θύτη και του θύματος (ManchongLimlunthang, 2014). Όλα τα περιστατικά του εκφοβισμού έχουν μια συναισθηματική ή ψυχολογική διάσταση (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012). Επιπλέον, δεν αποτελεί αντίδραση σε κάποια ενέργεια, αλλά συμβαίνει χωρίς να έχει προηγηθεί κάτι.

Η σχολική βία είναι μια μορφή έκφρασης του θυμού ή του φόβου και αποτελεί μια φυσιολογική ανθρώπινη αντίδραση, είναι μια μορφή κοινωνικού ελλείμματος που αντανακλά την κοινωνική ανισότητα, τον αποκλεισμό και τη ματαίωση των ατομικών προσδοκιών. Μαθαίνεται σε μικρή ηλικία, συνεπώς μπορεί να αποφευχθεί μέσα από πρώιμες θετικές εμπειρίες. «Όπως αναφέρουν οι Harris και Petrie (2003), ο καλύτερος τρόπος για την επίλυση των προβλημάτων εκφοβισμού είναι να μάθουμε στα παιδιά πώς να προλαμβάνουν τον εκφοβισμό εξ αρχής. Επειδή ο εκφοβισμός είναι μια μαθημένη συμπεριφορά, είναι σημαντικό αυτές οι επιθετικές συμπεριφορές να διευθετούνται στα πρώιμα στάδια ανάπτυξής τους, όπου οι μαθητές μπορούν να τις απομάθουν. Συνιστάται οι στρατηγικές παρέμβασης στη συμπεριφορά των παιδιών να εφαρμόζονται από την ηλικία των δύο ετών, όπου τα περισσότερα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν δεξιότητες για να ξεπερνούν την ματαίωση» (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012:18).

Οι προσεγγίσεις των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας με θεματική τον σχολικό εκφοβισμό και την ψυχική υγεία στην εκπαιδευτική πράξη

Οι ερευνητές τείνουν να συμφωνούν ότι τα προγράμματα πρόληψης είναι η καλύτερη άμυνα ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό και στην προώθηση της ψυχικής υγείας.

Προγράμματα που εφαρμόζονται σε μαθητές όλων των σχολικών βαθμίδων από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο σε διάφορες χώρες του κόσμου είναι το πρόγραμμα *Second Step*, το πρόγραμμα *PATHS*, εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο και στις τάξεις του δημοτικού σχολείου, το *KiVa*, πρόγραμμα προώθησης επιμόρφωσης, διαδικτυακών και εξ αποστάσεως δραστηριοτήτων, γονεϊκής συμβουλευτικής και υποστήριξης (Hutchings, 2015).

Τα προγράμματα αγωγής υγείας που υλοποιήσαμε επιδιώκουν την ανάπτυξη στρατηγικών για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, την πρόληψη και τη φροντίδα, την ασφάλεια, την απουσία του φόβου και τη μάθηση μεθόδων αντιμετώπισης απειλητικών καταστάσεων. Ενθαρρύνουν την ειρηνική διευθέτηση των συγκρούσεων, τις τεχνικές διαπραγμάτευσης, τονίζοντας τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της αλληλεγγύης και της ισότητας. Είναι μια προσπάθεια που σχετίζεται με τις διαδικασίες έκφρασης και συμβολισμού των συναισθημάτων αλλά και την επαφή και την αποδοχή των συναισθημάτων των άλλων.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε να προσεγγιστεί η θεματική μας στηρίχθηκε στο μοντέλο διδασκαλίας που το επίκεντρο είναι οι ανάγκες των μαθητών (μαθητοκεντρικό μοντέλο) και η ενεργός συμμετοχή τους (ομαδοσυνεργατική και δημιουργική-ενεργητική μάθηση) (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ε.Ι.Ν., 2008:11).

Η εποικοδομιστική προσέγγιση της διδασκαλίας περιλαμβάνει τα εξής φάσεις: α) την φάση της πρόκλησης του ενδιαφέροντος. Το ξεκίνημα πρέπει να είναι καλά οργανωμένο, να περιέχει παρατηρήσεις, διαφάνειες και ο ρόλος του δασκάλου πρέπει να είναι ενθαρρυντικός ως προς την έρευνα και συντονιστικός στις αισθήσεις. β) Τη φάση της ανάδειξης των ιδεών των μαθητών. Εδώ οι μαθητές αποκαλύπτουν και ξεδιαλώνουν τις εντυπώσεις που τους προξένησε η αφόρμηση. Η εξωτερίκευση των αντιλήψεών τους βοηθάει και το δάσκαλο να διευκρινίσει το επίπεδό τους. Για να πραγματοποιηθεί μια εννοιολογική αλλαγή πρέπει να προηγηθεί η γνωστική σύγκρουση. Ο δάσκαλος πρέπει να εκφράζεται τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά με

αποδοχή και φιλικά προς τους μαθητές, απορρίπτοντας κάθε διάθεση ειρωνείας ή κριτικής. γ) Η φάση της αναδόμησης των ιδεών των μαθητών. Στη φάση αυτή οι μαθητές καλούνται να ελέγξουν τις ιδέες τους, με σκοπό να τις επεκτείνουν, να αναπτύξουν ιδέες αν δεν είχαν πριν, ή να τις αντικαταστήσουν. δ) Η φάση ελέγχου. Στη φάση αυτή τα παιδιά ελέγχουν το κατά πόσο οι νέες γνώσεις που απέκτησαν είναι εφαρμόσιμες και τις συσχετίζουν με εμπειρίες της καθημερινής ζωής. ε) Η φάση της ανασκόπησης. Εδώ οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα αυτών που ανακάλυψαν. Συγκρίνουν τη νέα γνώση με την παλαιά και συνειδητοποιούν με ποια διαδικασία αποκτήθηκε (μεταγνώση).

Τα χαρακτηριστικά της προσέγγισής μας είναι: α) η εργασία σε ομάδες. Κύριο χαρακτηριστικό της εποικοδομιστικής προσέγγισης είναι η εργασία των μαθητών σε ομάδες. Ενθαρρύνεται ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και συνεργατικής ευθύνης. β) Η συζήτηση στην ομάδα. Με τη συζήτηση ο μαθητής κυρίως ανακαλύπτει τις δικές του απόψεις και δευτερευόντως πείθει την ομάδα του. γ) Η παρουσία του εκπαιδευτικού. Πρέπει να επιτευχθεί η οργανωμένη συζήτηση αλλά να αποστασιοποιηθεί ο εκπαιδευτικός από τις ομάδες εργασίας των παιδιών.

Περιγραφή και περιεχόμενο των συναντήσεων

Για να επιτευχθεί ο στόχος του προγράμματος, φροντίσαμε να προσαρμόσουμε το υλικό μας στον τρόπο σκέψης των παιδιών. Η έμφαση δίνεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα.

Οι συναντήσεις που προβλέπονται για τους μαθητές, ακολουθούν την παρακάτω δομή:

- Προετοιμασία της δραστηριότητας
- Αφήγηση της ιστορίας
- Συζήτηση
- Βιωματικές δραστηριότητες
- Κλείσιμο-τέλος συνάντησης

1η Συνάντηση: «Γνωρίζομαι-Εμπιστεύομαι-Συνεργάζομαι»

Η πρώτη συνάντηση έχει στόχο να γνωριστεί η ομάδα και τα παιδιά να δημιουργήσουν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας στην τάξη με διάφορες δραστηριότητες, όπως: φτιάχνουν όλοι οι μαθητές έναν κύκλο, χωρίζονται σε ζευγάρια, γίνεται ανάγνωση παραμυθιού αξιοποιώντας το περιεχόμενό του.

Η δραστηριότητα «Χωρισμός σε ζευγάρια» έχει τις παρακάτω υπο-ενότητες:

1) Δημιουργία εμπιστοσύνης

Κόψαμε στη μέση εικόνες από περιοδικά. Οι εικόνες μοιράζονται τυχαία. Η μουσική αρχίζει να ακούγεται και τα παιδιά προχωρούν σιωπηλά ψάχνοντας να βρουν το ταίρι τους. Όταν το βρουν παίρνουν θέση στον κύκλο.

Εικόνα 1. Δημιουργία εμπιστοσύνης



2) Το παιχνίδι του τυφλού και του οδηγού.

Τα ζευγάρια που προέκυψαν από την προηγούμενη δραστηριότητα σηκώνονται με τη σειρά. Ο ένας γίνεται οδηγός και κλείνει τα μάτια στον άλλον. Τον οδηγεί σε εμπόδια. Μόλις τελειώσει οι ρόλοι αλλάζουν. Γυρνούν στον κύκλο και συνεχίζουν τα άλλα ζευγάρια.

Εικόνα 2. Το παιχνίδι του τυφλού και του οδηγού



3) Μουσικά γόνατα.

Φτιάχνουμε κύκλο. Ακούγεται μουσική. Τα παιδιά περπατούν στον κύκλο και μόλις η μουσική σταματήσει προσπαθούν να καθίσουν μαλακά στα γόνατα του παιδιού που βρίσκεται πίσω τους. Η μουσική αρχίζει πάλι και ξεκινά η ίδια διαδικασία.

Εικόνα 3. Μουσικά γόνατα



2η Συνάντηση: «Συμβόλαιο – Εγώ και η τάξη μου»

Οι μαθητές αποδέχονται όλους τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας. Βρίσκουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συνεργασίας μέσα στην τάξη, αλλά και πρακτικούς τρόπους για την προαγωγή της συνεργασίας.

Διαλέγουμε τέσσερα τραγούδια:

«Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπάω», «Ήταν ένας γάιδαρος», «Βγαίνει η βαρκούλα του ψαρά», «Μια ωραία πεταλούδα». Ψιθυρίζουμε τα τραγούδια στο αυτί των παιδιών, ώστε να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες. Τα παιδιά περπατούν στο χώρο και σιγοτραγουδούν. Όταν βρίσκουν παιδί με το ίδιο τραγούδι προχωρούν παρέα. Μόλις βρουν όλα τα παιδιά της ίδιας ομάδας, συγκεντρώνονται σε μια γωνιά της αίθουσας. Οι ομάδες της προηγούμενης δραστηριότητας συγκεντρώνονται ώστε σε χαρτί του μέτρου να ζωγραφίσουν μια κοινή ζωγραφιά. Όλες οι ζωγραφιές αναρτώνται και τα παιδιά κάνουν παρουσίαση της ζωγραφιάς τους.

Σε κάρτες βαθμολογήσαμε από το 1-10 το «Πόσο μας άρεσαν!!!» τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες που κάναμε. (Βέβαια σε κάποιες περιπτώσεις η βαθμολογία μας ξεπέρασε το ...10).

Εικόνα 4. Βαθμολόγηση



3η Συνάντηση: «Εγώ και το σχολείο μου»

Οι μαθητές θεωρούν τον εαυτό τους σαν μέλος του σχολείου. Προσπαθούν να βρουν τρόπους να γίνει το σχολείο τους ένας χώρος καλύτερος, με ασφάλεια και ενδιαφέρον για όλους. Με τη δραστηριότητα της συνέντευξης σε άτομα του σχολείου τους αισθάνονται και συνειδητοποιούν ότι και άλλα άτομα με διαφορετικές ασχολίες είναι μέρος του σχολείου.

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια με τις κομμένες κάρτες. Αφού δημιουργηθούν οι ομάδες, ζητάμε από τα παιδιά να συζητήσουν κανόνες που θα ήθελαν να τηρούνται στην τάξη. Τα παιδιά αφού συζητήσουν, ανακοινώνουν τους κανόνες, οι οποίοι έχουν καταγραφεί σε χαρτόνι και τοιχοκολλώνται στην τάξη.

Εικόνα 5. Το συμβόλαιο της τάξης



4η Συνάντηση: «Εγώ – Ένας

Η ανάπτυξη της αυτογνωσίας
στόχοι της 4ης συνάντησης. Οι
δραστηριότητες και ανάπτυξη συνεργασίας, ότι κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός,
διαφορετικός και μοναδικός.

μοναδικός άνθρωπος»

και της αυτοεκτίμησης είναι οι
μαθητές αντιλαμβάνονται με

Δραστηριότητες

1) Μπαλόνι: Χωριζόμαστε σε τέσσερις (4) ομάδες. Η πρώτη ομάδα σηκώνεται στο κέντρο. Αφήνουμε ένα μπαλόνι πάνω από τα κεφάλια τους και τα παιδιά προσπαθούν να κρατήσουν το μπαλόνι ψηλά μόνο ακουμπώντας το με το κεφάλι. Μόλις χάσουν συνεχίζει η άλλη ομάδα.

2) Μεταφορά χαμόγελου: καθόμαστε όλοι σε κύκλο. Κάποιος ξεκινάει και χαμογελάει στο διπλανό του με έναν παράξενο τρόπο. Προσπαθούμε να μεταφέρουμε το χαμόγελο μέχρι να ξαναφτάσει στην αρχή. Συνεχίζουμε με άλλο χαμόγελο.

3) Ένα μήνυμα για τον διπλανό μας: παίρνουμε ένα χαρτάκι και γράφουμε κάτι για τον διπλανό μας. Όταν όλα τα παιδιά γράψουν κάτι, διαβάζουμε φωναχτά το μήνυμά μας στον διπλανό μας.

Εικόνα 6. Ένα μήνυμα για το διπλανό μας



5η Συνάντηση

«Εγώ – Ένας μοναδικός άνθρωπος (Συνέχεια)»

Οι μαθητές αναγνωρίζουν τις δυνάμεις τους, τις ικανότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους φέρνοντας από το σπίτι μια φωτογραφία από τη νηπιακή ηλικία τους και μία πρόσφατη.

Συζητάμε για πράγματα που κάνουμε μόνοι μας, π.χ. διαβάζουμε, γράφουμε, κοιμόμαστε, σκεφτόμαστε, αποφασίζουμε, ακούμε μουσική. Κατόπιν συζητάμε για πράγματα που κάνουμε ομαδικά. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι ομαδικά κάνουμε κάποια από τα παραπάνω, αλλά και άλλα, όπως: συνεργαζόμαστε σε δουλειές, χορεύουμε, τραγουδάμε, αποφασίζουμε για θέματα που ενδιαφέρουν όλους. Συμφωνούμε έτσι στην ομαδική εργασία και τη σωστή συνεργασία καθώς και στο ότι μόνοι μας κάνουμε λιγότερα πράγματα απ' ό,τι πολλοί μαζί. Τέλος διαβάζουμε το παραμύθι «Η συναυλία των ζώων» των αδελφών Γκριμ, στο οποίο οι ήρωες με τη συνεργασία πέτυχαν αυτά που πέτυχαν.

6η Συνάντηση: «Προσέχω τον εαυτό μου»

Οι μαθητές κατανοούν ότι έχει σχέση ο τρόπος που φροντίζουν τον εαυτό τους με την ποιότητα ζωής και την υγεία τους.

7η Συνάντηση: «Συναισθήματα: έκφραση-διαχείριση-αποδοχή»

Κατανοούν οι μαθητές ότι όλοι οι άνθρωποι νιώθουν συναισθήματα, ότι οι εκφράσεις στο πρόσωπο ή στο λόγο είναι τρόποι να μιλούν, δηλαδή να εκφράζονται τα συναισθήματα. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συναισθήματα. Βρίσκουν τρόπους για να διαχειρίζονται έντονα συναισθήματα (π.χ. θυμό, φόβο, ζήλια). Διευκρινίσαμε ότι όλοι οι άνθρωποι νιώθουν συναισθήματα, ότι οι εκφράσεις στο πρόσωπο ή στο λόγο είναι τρόποι να εκφράζονται τα συναισθήματά μας.

Δραστηριότητες που ακολούθησαν είναι οι παρακάτω.

1) Παιχνίδι: «Αγάλματα». Ακούγεται μουσική. Σταματάμε και φωνάζει πρώτος ο εκπαιδευτικός ένα συναίσθημα. Τα παιδιά σταματούν και με το σώμα τους σαν άγαλμα απεικονίζουν το συναίσθημα, π.χ. χαρούμενοι, λυπημένοι, έκπληκτοι, φοβισμένοι, οργισμένοι, μελαγχολικοί.

Εικόνα 7. «Είμαι θυμωμένος μαζί σου!»



Εικόνα 8. «Αχ, τι έκπληξη ήταν αυτή!»



2) Αφίσα συναισθημάτων.

Είπαμε φράσεις που χρησιμοποιούμε στο λόγο μας και δείχνουν τα συναισθήματα που έχουμε εκείνη τη στιγμή: π.χ. κέρωσε από το φόβο του, του κόπηκε το αίμα, πρυσίνισε από τη ζήλια του, ξεφυσά σαν ταύρος, ανέβηκε στον έβδομο ουρανό.

Στη συνέχεια διαλέξαμε κάποιες από αυτές τις φράσεις και τις ζωγραφίσαμε.

Εικόνα 9. «Ανέβηκα στον έβδομο ουρανό!»



Εικόνα 10. «Μου κόπηκε το αίμα!»



Κατόπιν συζητήσαμε με τον παρακάτω τρόπο για τα συναισθήματα που νιώθουμε.

«Νιώθω χαρά όταν: μου χαρίζουν δώρα, παίζω με τους φίλους μου, πηγαίνω βόλτα με την οικογένειά μου, παίζω με τα αδέρφια μου και τον μπαμπά μου».

«Νιώθω λύπη όταν: οι φίλοι μου δεν με παίζουν, δεν έρχομαι στο σχολείο, δε μου παίρνουν το αγαπημένο μου παιχνίδι, βλέπω μια ταινία και κόβεται το ρεύμα, μου υπόσχονται κάτι και δεν το κάνουν».

«Νιώθω ντροπή όταν: πηγαίνω σε άλλα σπίτια. Τότε δε μιλάω καθόλου, βρίσκομαι ανάμεσα σε ξένους και μου ζητάνε οι γονείς μου να χαιρετήσω, πρέπει να χαιρετήσω ξένους. Τότε πηγαίνω με την αδερφή μου και κρύβομαι, αγαπάω κάποιον. Τότε ντρέπομαι να του το πω».

«Νιώθω θυμό όταν: μαλώνω με κάποιον, με πειράζει ο αδερφός μου, η μαμά και ο μπαμπάς δε μου κάνουν χάρες, δε με πηγαίνουν ποδόσφαιρο, μου πειράζουν τα πράγματά μου, δε με αφήνει η αδερφή μου να μπω το δωμάτιό της, δε με προσέχετε».

«Νιώθω αγάπη όταν: η οικογένειά μου είναι συγκεντρωμένη, οι φίλοι μου μού κάνουν μια έκπληξη, νιώθω ότι με αγαπάει η μαμά μου».

«Νιώθω φόβο όταν: βρίσκομαι μόνη μου στο σπίτι, βλέπω ζώδια, έρχεται το σκοτάδι, βλέπω σκιές, βλέπω τα νύχια και τα δόντια της αδερφής μου που με δαγκώνει και με γρατζουνάει».

8η Συνάντηση: «Η οικογένειά μου και εγώ που μεγαλώνω»

Με τις αντίστοιχες δραστηριότητες οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι όλα τα ζωντανά πλάσματα μεγαλώνουν και αλλάζουν. Μαθαίνουν να εντάσσουν τον εαυτό τους στον κύκλο της οικογένειάς τους.

Καλέσαμε στην τάξη μας τον ζωγράφο για να ζωγραφίζουμε μαζί τα συναισθήματα. Μας είπε ότι τα χρώματα βοηθούν πολύ να δείξουμε τα συναισθήματά μας και πολλά άλλα!

Εικόνες 11, 12. Ο ζωγράφος μας



9η Συνάντηση: «Ομοιότητα και διαφορά»

Οι μαθητές ερευνούν τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους, είτε είναι από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς, είτε όχι. Με τις ανάλογες δραστηριότητες κατανοούν ότι ο κόσμος είναι πιο «πλούσιος» με διαφορετικούς ανθρώπους. Συνειδητοποιούν ότι η ανοχή, ο σεβασμός, η συνεργασία των ανθρώπων είναι αυτά που κάνουν τη ζωή των ανθρώπων διαφορετική.

Εικόνες 13. Το καράβι των «θέλω»



10η Συνάντηση: «Επικοινωνούμε»

Οι μαθητές καταλαβαίνουν τη σημασία της σωστής επικοινωνίας και τα στοιχεία της καλής ακρόασης. Εντοπίζουν τρόπους επικοινωνίας και εξασκούνται στη σωστή ακρόαση και την αποτελεσματική επικοινωνία.

Η επισφράγιση των κόπων μας ήρθε όταν πραγματοποιήσαμε το μεγάλο ταξίδι στην Αθήνα, για να επισκεφτούμε το Μουσείο Συναισθημάτων. Ακολουθούν σχετικές φωτογραφίες.

Εικόνες 14, 15. Μουσείο Συναισθημάτων



Στη γιορτή λήξης του σχολικού έτους παρουσιάστηκε το θεατρικό: «Χαίρομαι, φοβάμαι, θυμώνω, λυπάμαι. ΝΙΩΘΩ!», όπου η χαρά, ο φόβος, ο θυμός και η λύπη θα μπλεχτούν. Εμείς ήμαστε εκεί για να τα ξεμπερδέψουμε!

Συμπεράσματα

Πολλά και ποικίλα προγράμματα έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες του κόσμου στην προσπάθεια καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού και της προώθησης της ψυχικής υγείας.

Στο πρόγραμμα που μόλις παρουσιάστηκε φάνηκε πως στόχος των προγραμμάτων πρόληψης-παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού είναι η γνώση του εαυτού μας όσο και του άλλου, προκειμένου να προωθηθεί ο σεβασμός, η αποδοχή του άλλου και η αλληλοεκτίμηση. Στο επίκεντρο των προγραμμάτων βρίσκεται η εκπαίδευση των μαθητών σε ποικίλες κοινωνικό-συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες, οι οποίες προάγουν την προκοινωνική συμπεριφορά. Κρίσιμο ρόλο παίζει η συμμετοχή όλων των αρμόδιων φορέων και ομάδων. Απαραίτητη κρίνεται η

συνεργασία των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών, προκειμένου να λάβει χώρα μια σωστή και αποτελεσματική πρόληψη-παρέμβαση για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και άλλων προβληματικών καταστάσεων στο χώρο του σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Hartley, T., M., Bauman, S., Nixon L.,C. & Davis, S. (2015). Comparative Study of Bullying Victimization Among Students in General and Special Education. *Exceptional Children*. 81 (2), 176. doi: 10.1177/1045159514558413
- Hutchings, J., Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational & Child Psychology*. 32, (1). 49-58. The British Psychological Society.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. (επιμ. Ι.Ν. Νέστορος & Χ. Ξενάκη Μτφρ. Α. Παπασταύρου). (12^η εκ.). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμάνου, Μ. (2014). *Ανίχνευση και διδακτική παρέμβαση στις νοητικές αναπαραστάσεις μαθητών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου για τη δομή του ηλιακού συστήματος*. (Μεταπτ.Διπλ.Εργασία). Πάτρα.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. Τόμος β. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουλαϊδής Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα.
- ManchongLimlunthang, Z., NiveditaGanguli, Shahnawaz, Md., G. (2014). Personality and Connectedness as predictors of school bullying among adolescent boys. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Heal.* 10 (4), 249-270. Ανακτήθηκε στις 2-2-2014 από το <http://www.jiacam.org/1004/orig1oct2014.pdf>
- Misawa, M. (2015). Cuts and Bruises caused by arrows, sticks, and stones in Academia. *Adult Learning*. 26 (1), 6-13. Ανακτήθηκε στις 2-2-2014 από το <http://alx.sagepub.com/content/26/1/6.full.pdf+htm>. doi: 10.1177/0014402914551741
- Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., και Γαλάνη, Α. (2012). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. *e -Journal of Science & Technology*. 2 (7), 15-23. Ανακτήθηκε στις 2-2-2015 από το http://e-jst.teiath.gr/issue_25/Bogiatzoglou_25.pdf
- Ρηγοπούλου, Ε. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και η επίδρασή της στην ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών του σχολείου*. (Διπλ.Εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Μπούρας, Σ. (2008α). *Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 2-2-2015 από το http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=109&bitstream=109_01#page/1/mode/2up
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., Μπούρας, Σ. (2008β). *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση* (3). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 2-2-2015 από το http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deflt_ekp/poiot_ekp_erevn/s_197_240.pdf

- Στασιάκος, Κ. (2008). *Παιδαγωγικές Εφαρμογές Η/Υ. Παιδαγωγική Επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Ε.Κ.Π.Α., ΑΣΠΑΙΤΕ, ΥΠΕΠΘ-Ευρωπαϊκή Ένωση.*
- Τσεχερίδης, Σ. (χ.χ.). *Προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο της εποικοδομητικής διδασκαλίας.*
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.. (2008). *Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή. Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι.* Ευρωπαϊκή Ένωση-Ελληνικό Δημόσιο. Αθήνα: multimedia.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ε.Ι.Ν. (2008). *Αγωγή Υγείας. Ψυχική Υγεία και Διαπροσωπικές σχέσεις, Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-Εθνικοί Πόροι.

Αίσθηση του χιούμορ και χαρισματικά παιδιά:
Όταν ο έξυπνος περνιέται για «έξυπνάκιας»

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
as_antoniou@primedu.uoa.gr

Μητσοπούλου Ευτυχία
Εκπαιδευτικός/ Υποψ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
efmitsop@yahoo.gr

Περίληψη

Οι περισσότεροι από τους ερευνητές οι οποίοι ασχολούνται με τα χαρισματικά παιδιά προσδίδουν μεγαλύτερη έμφαση σε ζητήματα ευφυΐας και δημιουργικότητας και μικρότερη σε ζητήματα που αφορούν στους στρατηγικές που τα παιδιά αυτά

χρησιμοποιούν για να προσαρμοστούν στο κλίμα της σχολικής τάξης. Μία από αυτές τις στρατηγικές είναι και η αίσθηση του χιούμορ. Έχει παρατηρηθεί πολλές φορές ότι, ενώ αυτό το χιούμορ δείχνει υψηλές γνωστικές λειτουργίες, δύναται να καταστεί ενοχλητικό και να προκαλέσει τη δυσαρέσκεια μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο χαρισματικός μαθητής ο οποίος χρησιμοποιεί το χιούμορ του για να προσποιηθεί τον «έξυπνάκια» είναι πιθανό να το κάνει για πολλούς λόγους, όπως η ανία, το στρες και η προσπάθειά του να γίνει αγαπητός στους άλλους. Κι όμως, αυτά τα παιδιά δεν εκλαμβάνουν τη ζωή ως αστεία, αντίθετα αντιμετωπίζουν με ωριμότητα κάθε περιστατικό που προκύπτει στη ζωή τους. Ωστόσο, συνιστά μια καλή αφορμή για προβληματισμό το γεγονός ότι οι χαρισματικοί μαθητές κάνουν χρήση του χιούμορ τους ανάλογα με την κατάσταση και τον ακροατή διαφοροποιώντας το συχνά προκειμένου να γίνουν αρεστοί στους συνομηλίκους τους.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικοί μαθητές, αίσθηση του χιούμορ, ψυχική ανθεκτικότητα

Abstract

Most of the researchers of the field of gifted children, emphasize more on matters of intelligence and creativity, rather than on the strategies that these children use in order to adjust themselves to the climate of the school class. One of these strategies is the sense of humor. It has been shown that, while this type of humor is evidence of high intellectual functioning, it may be disturbing and may cause students and teachers to feel discontent? The gifted student who uses his/her humor in order to act as if he/she is the “smart guy”, is likely that he/she acts like that as a result of various reasons, such as boredom, stress and the need to be pleasant to others. Still, these children do not perceive life as funny, but face with maturity every incident that arises in their lives. Nevertheless, it has to be taken into consideration that gifted students use humor according to the situation and the listener, and they often differentiate it in order to be endearing to others.

Keywords: gifted students, sense of humor, resilience

Δεν είναι σπάνιες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί θα συναντήσουν κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου στις σχολικές τάξεις μαθητές οι οποίοι, αν και χαρακτηρίζονται ως έξυπνοι, ωστόσο γίνονται αρκετά κουραστικοί, επίμονοι, διακόπτουν το μάθημα και τους συμμαθητές τους, κάνουν άκομψα σχόλια,

αστειεύονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κ.ο.κ. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές, εάν υπήρχαν οι κατάλληλες δομές στη χώρα μας, θα ήταν δυνατό να εντοπιστούν ως μία ειδική κατηγορία μαθητών που χρήζουν ειδικών συνθηκών μάθησης πρόκειται για τα παιδιά που τα χαρακτηρίζουμε ως «χαρισματικά» και διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό από τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους.

Ποιος όμως θεωρείται χαρισματικός; Οι ορισμοί που υπάρχουν είναι πολλοί και ποικίλοι, με τους περισσότερους να προσανατολίζονται σε δύο πράγματα: στο ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν πολύ υψηλό δείκτη ευφυΐας σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους και στο ότι τους διακρίνει υψηλός βαθμός δημιουργικότητας. Ο κλασικός ορισμός της χαρισματικότητας είναι αυτός του Gagné (1995) ο οποίος περιγράφει τη χαρισματικότητα ως την κατοχή και χρήση μη εκπαιδευμένων και αυθόρμητα εκφραζόμενων ανώτερων φυσικών ικανοτήτων σε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τομείς: διανοητικό, δημιουργικό, κοινωνικό και σωματικό, ενώ, σύμφωνα με τους Ginsberg και Harrison (1977) τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι αυτά που κάνουν κάτι *νωρίτερα*, *γρηγορότερα* και, ίσως, λίγο *διαφορετικά* σε σχέση με τα περισσότερα παιδιά. Με βάση τους ορισμούς που περιγράφουν τη χαρισματικότητα θα λέγαμε ότι οι χαρισματικοί μαθητές διακρίνονται κυρίως για τα εξής χαρακτηριστικά:

- Υψηλές γνωστικές λειτουργίες
- Αναπτυγμένη φαντασία
- Δημιουργικότητα
- Αναπτυγμένο λεξιλόγιο
- Εξαιρετική μνήμη
- Μεγάλη παρατηρητικότητα
- Έντονη περιέργεια

Παρά το γεγονός ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά και μια πληθώρα άλλων φαίνονται να είναι αρκετά ώστε να βοηθήσουν έναν εκπαιδευτικό να διακρίνει αυτούς του μαθητές, ωστόσο η πλειοψηφία των χαρισματικών παιδιών παραμένει μη ταυτοποιημένη με αποτέλεσμα να μην παρέχονται σε αυτά τα παιδιά οι κατάλληλες συνθήκες για να αναπτύξουν το εγγενές δυναμικό τους. Ένα στοιχείο το οποίο διακρίνει τα χαρισματικά παιδιά και το οποίο δεν είναι ευρέως γνωστό είναι η αυξημένη αίσθηση του χιούμορ. Το χιούμορ αποτελεί μία από τις θετικές συναισθηματικές στρατηγικές, καθώς παρέχει τη βάση για γενίκευση των θετικών συναισθημάτων, είτε ως μέρος μιας χιουμοριστικής επανερμηνείας ενός τραυματικού γεγονότος, είτε ως μέρος της χιουμοριστικής απόλαυσης ενός θετικού γεγονότος (Kuiper, 2012). Διακρίνεται σε οικουμενικό, αφού εντοπίζεται σε όλες τις κοινωνίες και κοινωνικό, αφού ενδυναμώνει τους κοινωνικούς δεσμούς (Billig, 2005).

Σύμφωνα με τον Martin (1998), ο Freud χρησιμοποιούσε τη λέξη «χιούμορ» για καταστάσεις στις οποίες ο φόβος, η θλίψη ή ο θυμός γενικεύονταν. Δηλαδή,

αντιλαμβανόταν το χιούμορ ως έναν μηχανισμό αντιμετώπισης ο οποίος διευκολύνει τα άτομα να αντιληφθούν με εναλλακτικό τρόπο τις απειλητικές καταστάσεις και τα βοηθάει στο να ελαχιστοποιήσουν το φόβο τους. Πρόκειται για ένα μηχανισμό άμυνας που αφορά στη μείωση τους άγχους, μία στρατηγική αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων. Το χιούμορ φαίνεται να διαφοροποιείται από άλλες γνωστικά δομημένες συναισθηματικές στρατηγικές διότι δεν απορρίπτει την αρνητική εμπειρία αλλά την εκλαμβάνει ως λιγότερο απειλητική (Geisler & Weber, 2010).

Οι Martin et al. (2003) εννοιολογικά απέδωσαν την αίσθηση του χιούμορ ως ένα πολυεπίπεδο χαρακτηριστικό ατομικών διαφορών, το οποίο περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα βασικά στυλ:

- Κοινωνικό/ανθρωπιστικό (affiliative)
- Αυτοενίσχυσης (self-enhancing)
- Επιθετικό (aggressive)
- Αυτοϋποτιμητικό/αυτομειωτικό (self-defeating)

Το κοινωνικό χιούμορ περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους ερευνητές, θερμά, αυθόρμητα, ευφυή, μη εχθρικά αστεία τα οποία διασκεδάζουν τους άλλους με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ενδεικτικά του σεβασμού και της αποδοχής τους. Σκοπός αυτού του στυλ χιούμορ είναι να ενδυναμώσει τις κοινωνικές σχέσεις, να μειώσει την πιθανότητα σύγκρουσης και να αυξήσει το ηθικό της ομάδας. Το χιούμορ αυτοενίσχυσης αφορά σε προσαρμόσιμα αστεία, τα οποία απευθύνονται στο δημιουργό τους και δεν είναι επιζήμια για τους άλλους με σκοπό να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμηση (όχι εις βάρος των άλλων) και να προφυλάξει από τα αρνητικά συναισθήματα.

Το επιθετικό χιούμορ περιλαμβάνει πειράγματα, σαρκασμό, γελοιοποίηση και συκοφαντία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνέπειές τους για τους άλλους και στοχεύει στο να τους προσβάλλει και να τους «ρίξει» το ηθικό. Τέλος, το αυτομειωτικό χιούμορ είναι ιδιαίτερα επικριτικό προς τον εαυτό και τον γελοιοποιεί. Σκοπός του ατόμου που κάνει χρήση του αυτομειωτικού χιούμορ είναι να εμπλουτίσει τις σχέσεις του με τους άλλους εις βάρος της δικής του θετικής αυτοεικόνας. Αποτελεί τρόπο απόκρυψης αρνητικών συναισθημάτων για τον εαυτό και αποφυγής αντιμετώπισης προβλημάτων, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Αναφορικά με τη σχέση των στυλ του χιούμορ με την κατάθλιψη και την αυτοεκτίμηση, οι Kuiper et al. (2004) και Martin et al. (2003) βρήκαν ότι υψηλότερα επίπεδα κοινωνικού χιούμορ και χιούμορ αυτοενίσχυσης ήταν συνδεδεμένα με χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους, καθώς και υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ενώ, υψηλότερα επίπεδα αυτομειωτικού χιούμορ εμφάνισαν συσχέτιση με αυξημένη κατάθλιψη, άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι Dijkstra et al. (2011) σε έρευνά τους με 202 χαρισματικούς ενήλικους, μέλη της Mensa, ανακάλυψαν ότι οι περισσότεροι έκαναν χρήση θετικών στυλ χιούμορ και με τους άντρες να χρησιμοποιούν περισσότερο το επιθετικό χιούμορ. Ωστόσο, ελάχιστες είναι οι ερευνητικές μελέτες

για το χιούμορ στα χαρισματικά παιδιά, και συνεπώς, αυτή η υψηλά αναπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ, την οποία επισημαίνουν ψυχολόγοι και παιδαγωγοί που εργάζονται με τέτοια παιδιά, δεν έχει καταγραφεί συστηματικά με ερευνητικά στοιχεία (Bergen, 2009).

Τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα παρέχουν μια γενικότερη εικόνα του πώς σχετίζεται η αίσθηση του χιούμορ με τα χαρισματικά παιδιά, αφού ως βασικά χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής:

- Έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ
- Διαθέτουν πνευματώδες χιούμορ που απέχει από τον καθιερωμένο αστεϊσμό
- Αντιλαμβάνονται την ειρωνεία
- Αναπτύσσουν το σαρκασμό νωρίτερα από τους συνομηλίκους τους
- Αρέσκονται να κάνουν λογοπαίγνια και να διακωμωδούν πολλές από τις παραξενιές της ζωής
- Διαφοροποιούν το χιούμορ τους ανάλογα με την κατάσταση και τον ακροατή
- Το χιούμορ τους φαίνεται να πηγάζει από την αισιοδοξία τους, καθώς και την υψηλή αυτοεκτίμησή τους

Σύμφωνα με τον VanTassel-Baska (1989), οι χαρισματικοί μαθητές έχουν την ικανότητα να εκτιμήσουν τις αντιφάσεις και τις ασυνέπειες της καθημερινής εμπειρίας, ενώ η διευρυμένη γνωστική τους βάση τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται αυτές τις περιπτώσεις γρηγορότερα από τους συνομηλίκους τους. Τέλος, η αίσθηση του χιούμορ και η παιγνιώδης διάθεσή τους με διάφορες ιδέες επιβεβαιώνει την ικανότητα του χαρισματικού παιδιού να ερμηνεύει τον κόσμο με έναν τρόπο που τον καθιστά λιγότερο απειλητικό.

Το χιούμορ των χαρισματικών παιδιών πολύ συχνά περιλαμβάνει τη χρήση λογοπαιγνίων. Αυτό είναι πιο σύνηθες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία, εν συγκρίσει με τους συνομηλίκους τους, έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένο λεξιλόγιο. Η Gross (1999) αναφέρει σε άρθρο της δύο χαρακτηριστικά λογοπαίγνια από δύο χαρισματικά παιδιά. Ο μικρός Steven με Δείκτη Ευφυΐας 158 όταν η μητέρα του τού ζήτησε να τη βοηθήσει δίνοντάς της άδεια ποτήρια από χυμό τα οποία βρίσκονταν στο πάτωμα ("Can you pass that cup, please?") αυτός άρχισε να γυρίζει γύρω από το φλιτζάνι «παίζοντας» με τη λέξη pass η οποία σημαίνει «περνά». Αντίστοιχα, όταν μία μητέρα την κλείδωσε ο γιος της έξω από το σπίτι και του φώναζε να της ανοίξει την πόρτα ("Open the door!") αυτός πήγε στην κουζίνα και άνοιξε την πόρτα του ψυγείου.

Σύμφωνα με τον Berger (1983), «τα αστεία της παιδιών σχολικής ηλικίας απαιτούν ποικίλες δεξιότητες οι οποίες συνήθως δεν είναι εμφανείς σε μικρότερα παιδιά: την ικανότητα να ακούς με προσοχή, να γνωρίζεις τι θα θεωρήσουν οι άλλοι ως αστείο και, το πλέον δύσκολο, να θυμάσαι το σωστό τρόπο για να πεις ένα αστείο» (σελ. 301). Γι' αυτό και η γνωστική τους ανάπτυξη θεωρείται βασικός παράγοντας ανάπτυξης του χιούμορ τους. Με το χιούμορ σχετίζεται και η συναισθηματική νοημοσύνη αφού «ένα από τα χαρακτηριστικά ενός συναισθηματικά

ώριμου ατόμου είναι η ικανότητα να χρησιμοποιεί το χιούμορ για να δημιουργήσει θετικές ενδοπροσωπικές σχέσεις» (Vande Berg & van Bockern, 1995, σελ. 25). Συχνά το χιούμορ των χαρισματικών μαθητών εμφανίζεται διαφοροποιημένο, υπό την έννοια ότι, όταν βρίσκονται ανάμεσα σε συνομηλίκους τους, προβαίνουν σε αστεϊσμούς τους οποίους δεν θα έκαναν εάν βρίσκονταν με άλλα άτομα.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να τεθεί το ερώτημα σχετικά με τους λόγους που οι χαρισματικοί μαθητές κάνουν χρήση του διαφοροποιημένου χιούμορ τους. Με βάση τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία θα μπορούσαν να αναφερθούν:

- 1) Δεν επιθυμούν να ξεχωρίζουν από το γενικό πληθυσμό
- 2) Αποφεύγουν να αποτελούν το κέντρο τους ενδιαφέροντος
- 3) Δε θέλουν να θεωρούνται τα «φυτά» της τάξης
- 4) Δεν έχουν ενδιαφέρουσες προκλήσεις
- 5) «Παλεύουν» με τις αμφιθυμίες τους και τις συναισθηματικές εκρήξεις τους
- 6) Διαθέτουν ενισχυμένη ψυχική ανθεκτικότητα

Από την άλλη πλευρά όμως θα πρέπει να αναλογιστεί κανείς ότι τα χαρισματικά παιδιά βιώνουν μια εσωτερική σύγκρουση, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα της ασύγχρονης ανάπτυξης και της συνακόλουθης συναισθηματικής πίεσης. Αυτά τα παιδιά αναπτύσσονται ασύγχρονα, με αποτέλεσμα να μιλάνε περισσότερο ώριμα για την ηλικία τους (π.χ. θέτουν υπαρξιακά ερωτήματα) αλλά να μη φέρονται ανάλογα. Αυτό το γεγονός οδηγεί σε «απογοήτευση το χαρισματικό παιδί το οποίο ίσως είναι ικανό να φανταστεί αυτό που δεν μπορεί να δημιουργήσει» (Robinson, 1996, σελ. 132). Επιπρόσθετα, αυτά τα παιδιά βιώνουν περισσότερο έντονα καταστάσεις με συναισθηματικό υπόβαθρο σε σύγκριση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από άγχος και κατάθλιψη (Sword, 2003).

Τα παιδιά με αίσθηση του χιούμορ έχουν επίγνωση ότι διαθέτουν χιούμορ. Μερικά, όπως για παράδειγμα αυτά που είναι γνωστά ως οι κλόουν της τάξης, λένε έξυπνες ιστορίες ή είναι δημοφιλή για το πώς κάνουν παιχνίδια με τις λέξεις (Sletta, Sobstad & Valas, 1995). Αυτή η συμπεριφορά είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στο ότι θέλουν να γίνονται αρεστά στους άλλους, με αποτέλεσμα να μη διστάζουν να γελοιοποιούν ακόμα και τον εαυτό τους, ειδικά όταν αντιλαμβάνονται ότι τα αστεία τους βρίσκουν ανταπόκριση στους συνομηλίκους τους. Το χαρισματικό παιδί που γίνεται ο κλόουν της τάξης προσπαθεί να «περιθωριοποιήσει τον δάσκαλο» (ως έναν άλλο κλόουν), όμως ένας ευφυής δάσκαλος θα το αντιμετωπίσει αυτό αναδεικνύοντας τα ταλέντα του κλόουν της τάξης (Jewell, 2005). Ωστόσο, οι χαρισματικοί μαθητές δε φαίνεται πως εκλαμβάνουν τη ζωή ως κάτι το αστείο, αλλά μάλλον τη θεωρούν ως κάτι σοβαρό και την αντιμετωπίζουν με μεγάλη ωριμότητα.

Το ζήτημα των χαρισματικών παιδιών και των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους έχει μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι χαρισματικοί μαθητές να «εξοστρακίζονται» κοινωνικά, να

αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας και πίεση ώστε να εναρμονιστούν στις επικρατούσες κοινωνικές νόρμες (Gross, 1993). Ως συνέπεια των ανωτέρω είναι η πιθανή απώλεια κινήτρων ώστε να επιτύχουν σε διανοητικές επιδιώξεις και επαναξιολόγηση της αυτοεικόνας τους (Diezmann & Watters, 1997).

Επειδή το χιούμορ των χαρισματικών παιδιών φαίνεται στους άλλους αρκετά ιδιόρρυθμο, ενδέχεται να προκαλέσει αντιπάθεια. Πολλοί συνομήλικοί τους τους θεωρούν ενοχλητικούς και ότι παριστάνουν τους έξυπνους, με αποτέλεσμα να τους απομονώνουν κοινωνικά. Αρκετά συχνά, ο «εξυπνάκιας» της τάξης είναι ένα χαρισματικό παιδί το οποίο «παλεύει» να προσαρμοστεί σε αυτό που για όλους τους άλλους φαίνεται ως «φυσιολογικό». Προκειμένου να διαχειριστούν και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις προσποιούνται, μεταξύ άλλων, ότι έχουν λιγότερες γνώσεις, κάνουν τον έξυπνο για να τους αφήσουν στην ησυχία τους, προσαρμόζουν τη γλώσσα και τη συμπεριφορά τους (Buescher, 1989).

Οι έφηβοι αναζητούν την αποδοχή των συνομηλίκων αλλά και την αποδοχή του εαυτού τους και αυτό συντελεί στο να κάνουν χρήση τριών διαφορετικών στυλ χιούμορ για διαφορετικούς λόγους. Σύμφωνα με τους Chang et al. (2014), οι έφηβοι είτε κάνουν χρήση του κοινωνικού χιούμορ και του χιούμορ αυτοενίσχυσης προκειμένου να αποδεχθούν τον εαυτό τους, να ανταποκριθούν σε διαπροσωπικά θέματα, να διατηρήσουν σχέσεις και να αυτοπροστατευθούν, είτε του επιθετικού χιούμορ σε μία προσπάθεια για διατήρηση και προστασία της αυτοεκτίμησής τους.

Επιπρόσθετα, το χιούμορ λειτουργεί για τους χαρισματικούς μαθητές ως προστατευτικός παράγοντας έναντι του άγχους και του στρες. Μαθητές λυκείου οι οποίοι προετοιμάζονταν για τις εξετάσεις προκειμένου να εισαχθούν στο κολλέγιο, έκαναν μεγαλύτερη χρήση του χιούμορ προκειμένου να αντιμετωπίσουν το στρες σε σχέση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους (Shaunessy & Suldo, 2010). Πράγματι, το χιούμορ δύναται να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας. Οι έφηβοι χαρισματικοί μαθητές οι οποίοι σημείωσαν υψηλές επιδόσεις σε τεστ για το χιούμορ παρουσιάζονταν ως περισσότερο εξωστρεφείς και δημιουργικοί και με μικρότερη ανάγκη για κοινωνική αποδοχή (Ziv & Gadish, 1990).

Από την άλλη πλευρά, το χιούμορ δύναται να καταστεί συγχυτικός παράγοντας καθώς δεν είναι σπάνιο να γίνεται χρήση του χιούμορ σε περιπτώσεις μη προσαρμοστικές για το άτομο, όπως όταν το άτομο επικαλύπτει τα συναισθήματά του ή τον πόνο ή απομακρύνει τους άλλους κάνοντας χρήση της κυνικότητας (Kosenko & Rintamaki, 2010). Οι χαρισματικοί μαθητές χρησιμοποιούν το χιούμορ τους ως μία ευκαιρία μέσα στην τάξη για να καταπολεμήσουν την ανία που αισθάνονται με αποτέλεσμα να γίνονται κουραστικοί για εκπαιδευτικούς και συμμαθητές. Η ανία προκύπτει είτε από έλλειψη προκλήσεων, αφού γνωρίζουν το γνωστικό αντικείμενο, είτε λόγω ύπαρξης πολλών προκλήσεων, αφού αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης (Csikszentmihalyi, 1975 ό.π. στο Preckel, Götz & Frenzel, 2010).

Το ζήτημα της ανίας των χαρισματικών μαθητών θεωρείται ιδιαίτερος σημαντικό. Σύμφωνα με τους Plucker και McIntyre (1996), η ανία διαφέρει ξεκάθαρα από την έλλειψη ενδιαφέροντος, καθώς η δεύτερη έχει ουδέτερο χαρακτήρα, γι' αυτό και εξαιτίας της έλλειψης προκλήσεων, οι χαρισματικοί μαθητές αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα ανίας στο σχολείο σε σύγκριση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους. Η έλλειψη κατάλληλων προκλήσεων και η ανία συνιστούν λόγους στρες για τους χαρισματικούς μαθητές (Fimian, 1988). Έχει παρατηρηθεί ότι όταν οι χαρισματικοί μαθητές μετακινούνται σε ειδικό τμήμα μαζί με άλλους χαρισματικούς συνομηλίκους τους, τότε η ανία τους, λόγω μη έλλειψης προκλήσεων, μειώνεται (Preckel, Götz & Frenzel, 2010).

Ένας τομέας της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών είναι αυτός της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ως ψυχική ανθεκτικότητα θεωρείται «το να αντιμετωπίζει κανείς με επιτυχία ή να ξεπερνά κινδύνους και αντιξοότητες, ή η ικανότητα να αντεπεξέρχεται σε σοβαρό στρες και άλλες δοκιμασίες» (Doll & Lyon, 1998, σελ. 348). Μαθητές με ψυχική ανθεκτικότητα είναι εκείνοι οι οποίοι «διαθέτουν ένα σύνολο από χαρακτηριστικά προσωπικότητας, προδιαθέσεις και πεποιθήσεις οι οποίες προάγουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία ανεξάρτητα από το ιστορικό τους ή τις τρέχουσες συνθήκες» (McMillan & Reed, 1994, σελ. 139). Ανάμεσα σε αυτά τα χαρακτηριστικά είναι και το χιούμορ, το οποίο δρα προστατευτικά.

Οι χαρισματικοί μαθητές συνήθως διαθέτουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα σε σχέση με τους μη χαρισματικούς συμμαθητές τους (Mueller, 2009). Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο ότι μέσω αυτής καταφέρνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους, να βιώνουν χαρά στην καθημερινότητά τους με αποτέλεσμα να λειτουργεί και ως ατομικός προστατευτικός παράγοντας.

Τι προτείνεται συνεπώς ώστε οι χαρισματικοί μαθητές να τυγχάνουν της ίδιας προσοχής με τους άλλους μη χαρισματικούς συμμαθητές τους; Εάν ληφθεί υπ' όψιν ότι οι σχολικές τάξεις συνιστούν ετερογενή μέρη όπου τα πολύπλοκα στοιχεία των ατομικών διαφορών των μαθητών, η προσωπικότητα και το στυλ του εκπαιδευτικού, το κλίμα της τάξης και του σχολείου αλληλεπιδρούν προκειμένου να επηρεάσουν τη μάθηση, τα κίνητρα και την αυτοαντίληψη των μαθητών (Hay, 1993), τότε εντοπίζουμε τα εξής προβλήματα:

- Ύπαρξη εκπαιδευτικών οι οποίοι δε γνωρίζουν τη σημασία των κινήτρων και το ρόλο της αυτοεικόνας
- Εσκεμμένη ή μη αγνόηση των συναισθηματικών αναγκών των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών η οποία θέτει σε κίνδυνο το δυναμικό τους
- Πολλές απαιτήσεις και παράλληλα ανέφικτες προσδοκίες
- Απουσία ενίσχυσης και ανατροφοδότησης
- Τα αναλυτικά προγράμματα στοχεύουν στο μέτριο μαθητή που ανήκει σε μία συγκεκριμένη ηλικία

Προκειμένου να ξεπεραστούν ως ένα τουλάχιστον βαθμό τα παραπάνω προβλήματα, σημαντική κρίνεται η ύπαρξη συστημάτων κοινωνικής υποστήριξης. Η χρήση συστημάτων κοινωνικής υποστήριξης ίσως είναι ικανή να βοηθήσει με τις απαιτήσεις που αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν. Ως συστήματα κοινωνικής υποστήριξης θεωρούνται οι φίλοι, η οικογένεια, οι συνομήλικοι, καθώς και άτομα σε συγκεκριμένα ιδρύματα ή θεσμούς π.χ. σχολεία, αθλητικούς οργανισμούς (Rinn, Reynolds & McQueen, 2011). Αυτού του είδους τα δίκτυα λειτουργούν ως προστατευτικά περιβάλλοντα τα οποία ανταποκρίνονται στο μοναδικά χαρακτηριστικά του παιδιού και το βοηθούν να εκφράσει την κριτική και δημιουργική του σκέψη (Sternberg, 1990). Η διατήρηση ενός κοινωνικού περιβάλλοντος το οποίο ενθαρρύνει τη συζήτηση και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους καθώς και το περιβάλλον μάθησης που προσανατολίζεται σε ανώτερα επίπεδα σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων είναι αναγκαία (Hay, 1993).

Επιπρόσθετα, εάν θέλουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν μια υγιή αίσθηση του χιούμορ, είναι αναγκαίο να προσαρμοστούμε στις ατομικές συναισθηματικές τους ανάγκες και στο γνωστικό τους επίπεδο (Martin, 1989). Η οικογένεια θα πρέπει να παρέχει εφικτά και υλοποιήσιμα κίνητρα καθώς αυτά λειτουργούν ως βασικοί παράγοντες σχολικής επιτυχίας (Sternberg, 2000) εφόσον το οικογενειακό περιβάλλον λειτουργεί ως ζωτικός χώρος ανάπτυξης της ευτυχίας και της επιτυχίας αυτών των παιδιών (Freeman, 2000).

Ως προς την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική, κρίνεται επιβεβλημένο οι χαρισματικοί μαθητές να έχουν πρόσβαση σε διαδικασία μάθησης ταχύτερου ρυθμού και περισσότερο σύνθετη εν συγκρίσει προς εκείνη που απαντάται στα σχολεία με γενικό πληθυσμό (Burney, 2008). Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν σε αυτά τα παιδιά εργασίες οι οποίες:

- Έχουν προσωπικό χαρακτήρα, σκοπό και αξία
- Παρέχουν τη δυνατότητα επιλογής
- Επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των διαδικασιών για τον εμπλουτισμό της προσπάθειας
- Ενθαρρύνουν τους μαθητές να είναι επιτυχημένοι σε δραστηριότητες που εκτιμούν
- Συντελούν στην αύξηση της αυτοαντίληψης και των κινήτρων

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς η συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη του εκπαιδευτικού, ο οποίος δρα ως σύμβουλος, όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν στρεσογόνες καταστάσεις και κοινωνικές δυσκολίες, ως στόχο έχει οι μαθητές να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες, να αποκτήσουν κίνητρα και να είναι ευτυχισμένοι (Phillips & Lindsay, 2006). Για το σκοπό αυτό και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι θετικοί στο να εδραιώνουν σημαντικές και ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές τους (Gardynik & McDonald, 2005).

Οι Phillips και Lindsay (2006) μέσω συνεντεύξεων με χαρισματικά παιδιά κατέληξαν σε ιδιαίτερα χρήσιμα συμπεράσματα για το πώς αισθάνονται αυτά τα παιδιά και τα οποία θα έπρεπε να προβληματίσουν την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και του γονείς. Το βασικότερο σχετίζεται με την τάση των ενηλίκων, είτε αυτοί είναι γονείς είτε εκπαιδευτικοί, να πιστεύουν ότι το να κάνει το παιδί λάθος συνιστά αποτυχία. Η μικρή Amy ανέφερε: *“Εάν κάτι το πετύχεις σωστά την πρώτη φορά... τότε δεν θα σου μείνει τόσο όσο αν έκανες ίσως ένα λάθος, θυμάσαι περισσότερα εάν πρέπει να το σκεφτείς ... Νομίζω είναι πολύ σημαντικό να μαθαίνεις από τα λάθη σου και όχι από κάποιον ο οποίος σου δίνει τις απαντήσεις. Νομίζω είναι σημαντικό να σου επιτρέπουν να κάνεις λάθη... καλύτερα να κάνουμε τώρα λάθη παρά αργότερα”* (Phillips & Lindsay, 2006).

Τη θέση της αρνητικής κριτικής για την ύπαρξη λάθους θα έπρεπε να λάβει η ανατροφοδότηση για το τι μπορεί το παιδί να αποκομίσει από το λάθος του. Αυτή η ανατροφοδότηση γίνεται μέσω της ενθάρρυνσης, του να ενισχύονται δηλαδή θετικά τα παιδιά στην επιτυχία και να μην αποθαρρύνονται στην αποτυχία. Η Lisa ανέφερε: *“Πάντα με ενθάρρυναν να τα πάω καλά, πάντα, όλη μου η οικογένεια, ο παππούς μου επίσης, πάντα με ενθάρρυναν. Εάν λάβω καλά αποτελέσματα με συγχαίρουν. Όλη μου η οικογένεια είναι μαζί μου 100%”* (Phillips & Lindsay, 2006). Όταν το παιδί αισθάνεται ότι οι δικοί του άνθρωποι βρίσκονται δίπλα του όχι για να το διορθώνουν αλλά για να το ενθαρρύνουν είναι περισσότερο πιθανό να προοδεύσει ακαδημαϊκά.

Πέρα όμως από την ακαδημαϊκή πρόοδο, η συναισθηματική ισορροπία του παιδιού αποτελεί ισχυρό στοιχείο της ψυχικής του ανθεκτικότητας. Η συναισθηματική ισορροπία είναι δυνατό να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους, μεταξύ των οποίων και το χιούμορ, καθώς, σύμφωνα με τους Vande Berg & van Bockern (1995) το χιούμορ αποτελεί έναν τρόπο για τη δημιουργία σχέσεων, την εκτόνωση συγκρούσεων, την αντιμετώπιση του άγχους και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος. Επιπρόσθετα, το χιούμορ είναι δυνατόν να εμπλουτίσει τη συντροφικότητα, να ενδυναμώσει τη θεραπευτική σχέση (Ventis & Ventis, 1989) και να χρησιμοποιηθεί ως μέσο προκειμένου να αποκλιμακώσει μια συμπεριφορά όταν ένα νέο άτομο είναι εκτός ελέγχου και αναμένει επιθετική συμπεριφορά από τον ενήλικα (Berg & van Bockern, 1995).

Η αίσθηση του χιούμορ στα χαρισματικά παιδιά αποτελεί, όπως εξαρχής αναφέρθηκε, έναν τομέα ο οποίος δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό. Υπάρχουν πολλά πράγματα τα οποία χρειάζεται να μάθουμε σχετικά με το πώς αναπτύσσεται αυτή η αίσθηση του χιούμορ, πώς αντιλαμβάνονται αυτά τα παιδιά το χιούμορ (το δικό τους και των άλλων), σε ποιες περιπτώσεις το διαφοροποιούν και εάν το προσαρμόζουν ανάλογα με την κατάσταση και τον ακροατή, κ.ο.κ. Αποτελεί κοινή διαπίστωση των ερευνητών ότι οι χαρισματικοί μαθητές ανήκουν σε μία ειδική ομάδα η οποία χρήζει διαφοροποιημένης εκπαίδευσης. Στην τρέχουσα ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κάτι τέτοιο εν πολλοίς φαίνεται ανέφικτο, τόσο γιατί είναι δύσκολο να εντοπιστεί ο συγκεκριμένος πληθυσμός όσο και γιατί δεν υπάρχουν

εξατομικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ειδικά προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες μαθησιακές του ανάγκες.

Εντούτοις, η κατάσταση αυτή σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να λειτουργεί αποθαρρυντικά, ούτε για τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς τους αλλά ούτε και για τους εκπαιδευτικούς. Όσο περισσότερο ενημερωμένοι είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των χαρισματικών παιδιών τόσο περισσότερο πιθανό είναι να καταφέρει να τα κατανοήσει. Η κατανόηση των παιδιών αυτών τα οποία δύσκολα πολλές φορές εντοπίζονται μεταξύ του γενικού μαθητικού πληθυσμού συνίσταται στην συνειδητοποίηση ότι πρόκειται για μια ειδική ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν σε πολλούς τομείς από τους άλλους συνομήλικούς τους, γεγονός το οποίο και αποτελεί το πρώτο και σημαντικό βήμα για την παροχή στα χαρισματικά παιδιά ίσων ευκαιριών μάθησης και εξέλιξης.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Bergen, D. (2009). Gifted children's humor preferences, sense of humor, and comprehension of riddles. *Humour*, 22, 419-436.

Berger, K. (1983). *The developing person through the life span*. New York: Worth Publishing.

Billig, M. (2005). *Laughter and ridicule: Towards a social critique of humour*. London: Sage Publications.

Buescher, T. (1989). A developmental study of adjustment among gifted adolescents. In J. Vantassel-Baska & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of Influence on Gifted Learners: the Home, the Self, and the School* (pp.102-124). New York: Teachers College Press.

Burney, H. V. (2008). Applications of social cognitive theory to gifted education. *Roeper Review*, 30, 130-139.

Chang, H.-J., Wang, C.-Y., Chen, H.-C., & Chang, K.-E. (2014). The analysis of elementary and high school students' natural and humorous responses patterns

in coping with embarrassing situations. *Humor-International Journal of Humor Research*, 27, 325-347.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Diezmann, C. M. & Watters, J. J. (1997). Bright but bored: Optimizing the environment for gifted children. *Australian Journal of Early Childhood*, 22, 17-21.

Dijkstra, P., Barelds, D., Ronner, S. & Nauta, A. (2011). Humor styles and their relationship to wellbeing among the gifted. *Gifted and Talented International*, 26, 89-98.

Doll, B., & Lyon, M. A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27, 348-363.

Fimian, M. J. (1988). Predictors of classroom stress and burnout experienced by gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 5, 392-405.

Freeman, J. (2000). Families, the essential context for gifts and talents. In K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 573-585). Oxford: Pergamon Press.

Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103-111.

Gardynik, U., & McDonald, L. (2005). Implications of risk and resilience in the life of the individual who is gifted/learning disabled. *Roeper Review*, 27, 206-214.

- Geisler, F. C. M., & Weber, H. (2010). Harm that does not hurt: Humour in coping with self-threat. *Motivation and Emotion*, 34, 446-456.
- Ginsberg, G., & Harrison, C. (1977). *How to help your gifted child*. New York: Monarch.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21, 207-214.
- Hay, I. (1993). Motivation, self-perception and gifted students. *Gifted Education International*, 9, 16-21.
- Jewell, P. D. (2005). Humour in cognitive and social development: Creative artists and class clowns. *International Education Journal: International Perspectives on Giftedness*, 6, 200-295.
- Kosenko, K. A., & Rintamaki, L. S. (2010). Forms, functions, and foibles of humor used in AIDS service organizations. *The Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 21, 25-35.
- Kuiper, A. N., Melissa, G., Catherine, L., & Gillian, K. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor: International Journal of Humor Research*, 17, 135-168.
- Kuiper, A. N. (2012). Humor and resiliency: Towards a process model of coping growth. *Europe's Journal of Psychology*, 8, 475-491.
- Martin, R. A. (1989). Humour and the mastery of living: Using humour to cope with the daily stresses of growing up. In P. E. McGhee (Ed.). *Humour and children's development: A guide to practical applications* (pp.135-154). New York: Haworth Press.

- Martin, R. A. (1998). Approaches to the sense of humour: A historical review. In W. Ruch (Ed.) *The Sense of Humour: Explorations of a Personality Characteristic* (pp. 15-60). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K., (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research on Personality*, 37, 48-75.
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *Clearing House*, 67, 137-140.
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and non-identified adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53, 3-14.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17, 57-73.
- Plucker, J. A., & McIntyre, J. (1996). Academic survivability in high-potential middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 7-14.
- Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 451-472.
- Rinn, N. A., Reynolds, J. M., & McQueen, S. K. (2011). Perceived social support and the self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 367-396.
- Robinson, N. M. (1996). Counselling agendas for gifted young people: A commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 128-137.

- Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies utilized by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school International Baccalaureate Program. *Gifted Child Quarterly*, 54, 127-137.
- Sletta, O., Sobstad, F., & Valas, H. (1995). Humor, peer acceptance and perceived social competence in preschool and school-aged children. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 179-195.
- Sternberg, R. J. (1990). Intellectual styles: Theory and classroom implications. In B. Z. Presseisen, R. J. Sternberg, K. W. Fischer, C. C. Knight, & R. Feuerstein (Eds.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction* (pp. 18-42). Washington DC: National Education Association.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (2000). *Handbook of intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Sword, El. (2003). *Gifted children: Emotionally immature or emotionally intense?* Victoria, Australia: Gifted and Creative Services.
- Vande Berg, D., & van Bockern, S. (1995). Building resilience through humour. *Reclaiming Children and Youth, Journal of Emotional and Behavioural Problems*, 4, 26-29.
- VanTassel-Baska, J. (1989). Appropriate curriculum for the gifted. In J. Feldhusen, J. VanTassel-Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 175-191). Denver: Love.
- Ventis, W. L., & Ventis, D. G. (1989). Guidelines for using humor in therapy with children and young adolescents. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20, 179-197.
- Ziv, A., & Gadish, O. (1990). Humor and Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 332-345

ΝΕΥΡΟΨΥΧΟΛΟΓΙΑ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

MePlusMe: Διαδικτυακό σύστημα ψυχολογικής και ακαδημαϊκής υποστήριξης σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη Επίδειξης Τελικής Εφαρμογής.

Δρ. Μαριέττα Παπαδάτου-Παστού, MBPsS Csci

Λέκτορας, Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ερευνητική Συνεργάτης του Κέντρου Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών
Ερευνητική Συνεργάτης του iConcipro Ltd
mpapadatou@primedu.uoa.gr

Δρ. Άννα Τουλουμάκου³⁻⁵

Ερευνητική Συνεργάτης του iConcipro Ltd
Ερευνητική Συνεργάτης του Κέντρου SKOPE, Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης
Διευθύντρια Τμήματος Ψυχολογίας BCA-Οικονομικού Κολλεγίου Αθηνών
atouloumakou@bca.edu.gr

Δρ. Παταπία-Μαρία Τζότζολη^{6,7}

Department of Neuropsychology, Queen's Hospital, Romford, UK
CEO & Founder του iConcipro Ltd
patapia@iconcipro.com

Περίληψη

Εισαγωγή: Οι σπουδαστές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν συχνά ψυχολογικά προβλήματα ήπιας μορφής ή/και ακαδημαϊκές δυσκολίες. Αυτά μπορεί να οδηγήσουν σε υποβέλτιστη ψυχική υγεία, κακή ακαδημαϊκή επίδοση, μειωμένη ικανοποίηση από τις σπουδές, και, ενδεχομένως, σε παραίτηση από ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Οι υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης στα πλαίσια των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΙΑΕ), όταν υπάρχουν, είναι υποχρηματοδοτούμενες και υπερπλήρεις. Ένα καινοτόμο, διαδικτυακό σύστημα αναπτύχθηκε από την iConcipro, το MePlusMe, για να προσφέρει ψυχολογική και ακαδημαϊκή υποστήριξη σε φοιτητές και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την προσωπική τους αποτελεσματικότητα.

Σκοπός της έρευνας: Η μελέτη επίδειξης της τελικής εφαρμογής (proof of concept study) του MePlusMe με σκοπό να διερευνηθεί η αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός τέτοιου συστήματος και να εξασφαλιστεί ότι απηχεί τις ανάγκες των τελικών χρηστών.

Αποτελέσματα: Στοιχεία από πέντε βρετανικά ΙΑΕ (King's College London, University of Edinburgh, University of Warwick, University of Roehampton και Bournemouth University, $N = 873$ σπουδαστές) δείχνουν υψηλή ικανοποίηση των

χρηστών, με το σύστημα να είναι φιλικό προς το χρήστη και να καλύπτει πραγματικές ανάγκες που δεν ικανοποιούνται με άλλους τρόπους.

Συμπεράσματα: Το MeplusMe μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο βήμα ανάπτυξής του που είναι η μελέτη σκοπιμότητας (feasibility study), η οποία προγραμματίζεται να ξεκινήσει το φθινόπωρο του 2015 με τη συμμετοχή τεσσάρων βρετανικών ΙΑΕ.

Λεξεις-κλειδιά: διαδικτυακό σύστημα, φοιτητές, ψυχολογική παρέμβαση, δυσκολίες μελέτης, εργαλείο αυτοβοήθειας

Abstract

Introduction: Psychological and study skills difficulties faced by students in higher education can lead to poor academic performance, sub-optimal mental health, reduced study satisfaction, and drop out from study. At the same time, Higher Education Institutions' (HEIs) support services are costly, oversubscribed, and struggle to meet demand whilst facing budget reductions. A state-of-the art online system was developed by iConcipro, MePlusME, to address such psychological and academic (study skills) needs as well as to ensure students' personal effectiveness.

Research aim: To study the proof-of-concept of the new online intervention, MePlusMe, and to ensure that it addresses the needs of end-users.

Results: Evidence from five UK HEIs (King's College London, University of Edinburgh, University of Warwick, University of Roehampton, and Bournemouth University, $N = 873$ students) showed high satisfaction with the system, which was found to be user friendly and addressing true and important student needs otherwise non-supported.

Conclusions: Evidence suggests that the development of MeplusMe should move on to its next stage of development that involves a feasibility study, scheduled to commence in autumn 2015 with the collaboration of four UK HEIs.

Keywords: online system, psychological intervention, study skills difficulties, self-help tool

Η ψυχική υγεία και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών αποτελεί βασικό μέλημα των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΙΑΕ). Αυτές οι δυσκολίες, όταν δεν αντιμετωπίζονται, μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα ψυχικής υγείας, κακή ακαδημαϊκή επίδοση, μειωμένη ικανοποίηση από τις σπουδές, και, ενδεχομένως, σε παραίτηση από τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Ειδικά σε χώρες του εξωτερικού όπως η Μεγάλη Βρετανία όπου υπάρχουν δίδακτρα, αυτά αυξάνονται και μαζί με αυτά και οι απαιτήσεις των φοιτητών για μια πιο ολοκληρωμένη «φοιτητική εμπειρία». Ενώ, όμως, η ζήτηση για υπηρεσίες υποστήριξης αυξάνεται, τα ΙΑΕ αντιμετωπίζουν σημαντικές μειώσεις του προϋπολογισμού τους.

Η iConcipro ανέπτυξε ένα καινοτόμο, διαδικτυακό σύστημα ψυχολογικής και ακαδημαϊκής υποστήριξης φοιτητών ΙΑΕ. Ευρήματα από μελέτες συστηματικής ανασκόπησης έχουν δείξει ότι όταν η ψυχολογική θεραπεία χορηγείται με μέσα αυτοβοήθειας (χρησιμοποιώντας γραπτό ή ηχητικό υλικό, ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή διαδικτυακά συστήματα) είναι αποτελεσματική για ένα μεγάλο εύρος προβλημάτων ψυχικής υγείας (Cuijpers, Donker, van Stratedn, Li, & Andersson, 2010). Παρόμοια ευρήματα σηματοδοτούν ότι η υποστήριξη από θεραπευτές ή η καθοδήγηση των φοιτητών στη χρήση του υλικού αυτοβοήθειας από ειδικούς δε σχετίζεται ξεκάθαρα με μεγαλύτερη βελτίωση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Farrand & Woodford,

2013). Επιπλέον, προγράμματα που χορηγούνται με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, και ιδιαίτερα προγράμματα Γνωστικής, Συμπεριφορικής Ψυχοθεραπείας (ΓΣΘ), έχουν βρεθεί ότι είναι τόσο αποτελεσματικά για κάποιες ομάδες προβλημάτων όσο και παρεμβάσεις κατά πρόσωπο. Ταυτόχρονα, τα προγράμματα αυτά μπορούν να μειώσουν μεγάλες λίστες αναμονής, αυξάνουν την ευκολία στην παροχή θεραπείας και την εμπιστευτικότητα, ενώ δεν κουβαλάνε το πιθανό στίγμα που σχετίζεται με την κατά πρόσωπο θεραπεία (Corrigan, 2004. Postel, deHaan, & De Jong, 2007). Επιπρόσθετα, τα διαδικτυακά συστήματα υποστήριξης μπορούν να προσφέρουν τόσο ψυχολογική υποστήριξη όσο και υποστήριξη σε θέματα ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, στο σύνολο των φοιτητών κάθε ιδρύματος ΙΑΕ ξεπερνώντας περιορισμούς σε χρόνο και σε οικονομικούς πόρους που αντιμετωπίζουν τα παραδοσιακά συστήματα υποστήριξης των ΙΑΕ.

Το σύστημα της iConcipio απευθύνεται σε φοιτητές που παρουσιάζουν ήπιας με μέτριας μορφής δυσκολίες. Οι φοιτητές με πιο σοβαρά προβλήματα αναγνωρίζονται μέσα από ένα σύνολο διαγνωστικών ερωτήσεων και καθοδηγούνται να αναζητήσουν πιο κατάλληλους τρόπους υποστήριξης (π.χ., τις υπηρεσίες υποστήριξης των ίδιων των ΙΑΕ, και γραμμές ή κέντρα βοήθειας που απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό). Το σύστημα έχει χτιστεί στη βάση πρόσφατης επιστημονικής γνώσης και καλών πρακτικών τόσο από το πεδίο της ψυχολογίας όσο και από το πεδίο της παιδαγωγικής. Οι ψυχολογικές τεχνικές προέρχονται από τη φαρέτρα της ΓΣΘ, ένα μοντέλο ψυχολογικής θεραπείας το οποίο είναι αποτελεσματικό για ένα εύρος συναισθηματικών δυσκολιών και συναφών συμπεριφορών (Hunot, Churchill, Silva de Lima, & Texeira, 2007. Cuijpers et al., 2013). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, από την άλλη μεριά, έχουν σα στόχο να βοηθήσουν τους φοιτητές να αναπτύξουν αποτελεσματικές δεξιότητες και στρατηγικές μελέτης. Οι τεχνικές αποτελούνται από πρακτικές δεξιότητες που έχουν μελετηθεί ευρέως και έχει διαπιστωθεί ότι βελτιώνουν την επίδοση των φοιτητών σε βάθος χρόνου (e.g., Dendato & Diener, 1986. McKenzie & Schweitzer, 2004. Robbins, et al., 2004). Επιπλέον, ο σχεδιασμός του συστήματος περιλαμβάνει άρρητες ψυχολογικές τεχνικές (π.χ., συμβατικό συμφωνητικό και ηλεκτρονικά μηνύματα κινητοποίησης), έτσι ώστε να προσφέρει δομή, να αυξήσει την εμπλοκή των χρηστών με το σύστημα και να διασφαλίσει έτσι καλύτερη αποτελεσματικότητα. Η παρέμβαση, κατά συνέπεια, είναι ένα μωσαϊκό χτισμένο πάνω σε άρρητες και ρητές ψυχολογικές και εκπαιδευτικές πρακτικές και τεχνικές αιχμής.

Για να διασφαλίσει την ευελιξία και την ωφέλεια στη χρήση του, το σύστημα προσφέρει δύο οδούς μέσα από τις οποίες οι φοιτητές μπορούν να διερευνήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Όσοι επιθυμούν πιο στενή καθοδήγηση μπορούν να απαντήσουν σε ένα διαδραστικό ερωτηματολόγιο. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αυτού οδηγεί σε μια ταξινόμηση που προσδιορίζει τις δυσκολίες των χρηστών. Το ερωτηματολόγιο διαφοροποιεί μεταξύ τριών τύπων παρουσιαζόμενων προβλημάτων, με χαρακτηριστικά: (α) κυρίως άγχους, (β) κυρίως κατάθλιψης και (γ) ένα μείγμα χαρακτηριστικών άγχους και κατάθλιψης. Τα ερωτήματα έχουν προσαρμοστεί από αναγνωρισμένα εργαλεία συμπεριλαμβανομένων κλινικών ερωτηματολογίων (Hospital Anxiety and Depression Scale [HADS], Zigmond & Snaith, 1983. 7- item Generalized Anxiety Disorder Scale [GAD-7], Spitzer, Kroenke, Williams, & Lo, 2006. Patient Health Questionnaire [PHQ-9], Spitzer, Williams, Kroenke, Hornyak, & McMurray, 2000) και μιας κλινικής συνέντευξης (Mini International Neuropsychiatric Interview. [M.I.N.I.],

Sheehan, Lecrubier, Sheehan, Amorim, Janavs, et al., 1998). Οι ερωτήσεις που διερευνούν την ύπαρξη άγχους προέρχονται από το HADS, το GAD-7 και το M.I.N.I. ενώ οι ερωτήσεις που διερευνούν την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων προέρχονται από το HADS, το PHQ-9 και το M.I.N.I.. Στη συνέχεια προσφέρεται στους φοιτητές ένα πακέτο τεκμηριωμένων (evidence-based) ψυχολογικών τεχνικών (π.χ., μία τεχνική προοδευτικής χαλάρωσης μυών) και/ή τεχνικές μελέτης (π.χ., μία τεχνική αποτελεσματικής διαχείρισης χρόνου), οι οποίες συνιστούν την εξειδικευμένη παρέμβαση για τις δικές τους ανάγκες.

Εναλλακτικά στην οδό του ερωτηματολογίου, οι μαθητές μπορούν να περιηγηθούν στην πλήρη λίστα των τεχνικών από τις οποίες μπορούν να επιλέξουν αυτές που τους αφορούν (αντί να τους προτείνει το σύστημα τεχνικές με βάση τις δυσκολίες που αναγνωρίζει, όπως στην πρώτη οδό του ερωτηματολογίου). Οι τεχνικές παρουσιάζονται σε οπτικοακουστική μορφή με τη βοήθεια χαρακτήρων κινουμένων σχεδίων. Οι μαθητές μπορούν να εξασκήσουν αυτές τις τεχνικές και να χρησιμοποιήσουν ένα σύστημα αυτοβαθμολόγησης για να παρακολουθούν την πρόοδό τους στο χρόνο. Υπάρχει, ακόμα, ένα διαδικτυακό σύστημα υποστήριξης από άλλους χρήστες το οποίο επιτρέπει στους φοιτητές να συνδέονται ανώνυμα ο ένας με τον άλλον και να μοιράζονται κοινά προβλήματα προς υποστήριξη και επίλυση. Η διαδικασία αυτοπαρακολούθησης υποστηρίζεται επιπλέον από μία υπηρεσία μηνυμάτων που ενθαρρύνει τους φοιτητές να επιστρέψουν στο σύστημα, να εξασκήσουν τις τεχνικές και να συμπληρώσουν τα εργαλεία αξιολόγησης της παρέμβασης. Το σύστημα κοινωνικής δικτύωσης ρυθμίζεται από ειδικούς. Όλοι οι δρόμοι οδηγούν στον προσωπικό χώρο του κάθε φοιτητή που ονομάζεται “My Place”.

Η ανάπτυξη του συστήματος υποστηρίχτηκε από δύο συμβουλευτικές επιτροπές: (α) τη Συμβουλευτική Επιτροπή των Πανεπιστημίων (ΣΕΠ) που διασφάλισε ότι το σύστημα ικανοποιεί τα προαπαιτούμενα τόσο των φοιτητών όσο και των υπηρεσιών υποστήριξης των ΙΑΕ και (β) την ερευνητική και κλινική ομάδα της iConcípio που αποτελείται από ακαδημαϊκούς και κλινικούς ψυχολόγους από διαφορετικά ΙΑΕ και δημόσια νοσοκομεία που διασφάλισε ότι το σύστημα ακολουθεί τις καλύτερες πρακτικές και τις σχετικές προδιαγραφές έρευνας. Αρχικά, διενεργήθηκαν δύο έρευνες αγοράς με σκοπό την ανατροφοδότηση από τα δύο βασικά ενδιαφερόμενα μέρη: (α) συμβούλους και ψυχολόγους που δουλεύουν στις υπηρεσίες υποστήριξης των ΙΑΕ από τους οποίους συνελέγησαν πληροφορίες σχετικά με το πώς λειτουργούν οι υπάρχουσες υπηρεσίες, όπως και πληροφορίες σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και τις ανάγκες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, και (β) φοιτητές, οι οποίοι έδωσαν πληροφορίες σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο πανεπιστήμιο, την άποψή τους σχετικά με τα διαδικτυακά συστήματα υποστήριξης, όπως και για το ποια χαρακτηριστικά θα έκαναν τέτοια συστήματα χρήσιμα και ελκυστικά. Αυτό το στάδιο επέτρεψε την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων και διαπίστωσε την ανάγκη ύπαρξης ενός διαδικτυακού συστήματος σαν αυτό που ανέπτυξε η iConcípio.

Το καλοκαίρι του 2011 η iConcípio κέρδισε το Proof of Concept Grant (Smart Award) το οποίο δίνεται από το Technology Strategy Board (μία επιχορήγηση για μελέτες επίδειξης τελικής εφαρμογής) και ακόλουθα συνεργάστηκε με την Mosaic Films, εταιρία βραβευμένη στο διαγωνισμό BAFTA, για να αναπτύξει ένα μοντέλο επίδειξης του συστήματος (demo). Το μοντέλο επίδειξης του συστήματος

αναπτύχθηκε ως ένα διαδικτυακό σύστημα το οποίο περιλαμβάνει διαφάνειες και ολιγόλεπτα βίντεο τα οποία εξηγούν στους φοιτητές πώς το σύστημα θα λειτουργεί μετά την ολοκλήρωσή του. Η μελέτη επίδειξης της τελικής εφαρμογής με τη χρήση του μοντέλου αυτού διενεργήθηκε σε επιλεγμένα Πανεπιστήμια της Μεγάλης Βρετανίας με σκοπό να διερευνηθεί περαιτέρω η αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός τέτοιου συστήματος και να διασφαλιστεί ότι απηχεί τις ανάγκες των τελικών χρηστών.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η iConcipio προσέγγισε τις υπηρεσίες υποστήριξης των ΙΑΕ και ενημέρωσε για τη μελέτη επίδειξης της τελικής εφαρμογής την άνοιξη του 2012. Αυτό έγινε πράξη μέσω μίας σειράς ηλεκτρονικών μηνυμάτων που στάλθηκαν από το Διευθυντή Φοιτητικής Εμπειρίας (Director of Student Experience) του Πανεπιστημίου King's College London προς τη λίστα επαφών του οργανισμού φοιτητικών υπηρεσιών της Μεγάλης Βρετανίας AMOSSHE (UK Student Services Organisation). Κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού του 2012 έγιναν συναντήσεις με τα ΙΑΕ που ενδιαφέρθηκαν να μάθουν περισσότερα για το σύστημα και για τη μελέτη επίδειξης της τελικής εφαρμογής. Στη συνέχεια, πέντε Πανεπιστήμια επιλέχθηκαν για να συμμετέχουν στην έρευνα: King's College London, University of Warwick, University of Edinburgh, Bournemouth University και University of Roehampton. Τα ΙΑΕ που συμμετείχαν διέφεραν ως προς τη γεωγραφική περιοχή, το μέγεθος, το αν ήταν αστικά ή ημι-αστικά και το αν ανήκαν σε πανεπιστημιούπολη ή όχι (campus or no-campus) έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η διαφορετικότητα των συμμετεχόντων που καλούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις της έρευνας. Ένα δείγμα 873 φοιτητών ήταν το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ανά ερώτηση διαφοροποιείται είτε λόγω αθροιστικής διαρροής από την έρευνα, είτε λόγω άκυρων απαντήσεων.

Διαδικασία και υλικό

Τα ΙΑΕ χρησιμοποίησαν τα κανάλια εσωτερικής τους επικοινωνίας για να προωθήσουν τόσο στους προπτυχιακούς όσο και στους μεταπτυχιακούς φοιτητές τους το σύνδεσμο της ιστοσελίδας στην οποία θα έβρισκαν την έρευνα. Η μελέτη επίδειξης της τελικής εφαρμογής έλαβε χώρα σε περίοδο έξι εβδομάδων μεταξύ Σεπτεμβρίου και Οκτώβρη 2012. Κατά την περίοδο αυτή το μοντέλο επίδειξης του συστήματος διανεμήθηκε στους φοιτητές των πέντε ΙΑΕ μέσω των επιλεγμένων καναλιών διανομής του κάθε Πανεπιστημίου. Κατά τα μέσα της περιόδου των έξι εβδομάδων που διήρκεσε η διαδικασία στάλθηκε ένα ηλεκτρονικό μήνυμα υπενθύμισης στους φοιτητές έτσι ώστε να του ενθαρρύνει να συμμετέχουν. Κάποια Πανεπιστήμια, εξασκώντας τη διακριτική τους ευχέρεια, προσέφεραν ένα βραβείο για να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των φοιτητών.

Αποτελέσματα

Παρουσιάζονται εδώ ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας αυτής. Τα αποτελέσματα οργανώνονται σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στους φοιτητές.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

	N (%)
Φύλο	
Αντρες	339 (38.8)
Γυναίκες	534 (61.2)
Ηλικιακή ομάδα	
19 >	204 (23.4)
20-25	466 (53.4)
26-30	103 (11.8)
> 31	100 (11.5)
Εθνικότητα	
Λευκή φυλή	633 (72.5)
Μεικτή φυλή	31 (3.6)
Μαύρη φυλή	71 (8.1)
Ασιατική φυλή	17 (1.9)
Άλλο (π.χ. Κινεζική)	89 (10.2)
Προτιμώ να μην το αποκαλύψω	32 (3.7)
Θέση	
Άγγλος φοιτητής	560 (64.1)
Φοιτητής ΕΕ	158 (18.1)
Διεθνής φοιτητής	155 (17.8)
ΣΥΝΟΛΟ	873

Σχετικά με το ερωτηματολόγιο (N= 873)

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες ανατροφοδότηση σχετικά με το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι σχεδιασμένο να αναγνωρίζει ψυχολογικές δυσκολίες και δυσκολίες μελέτης. Η συνολική ανατροφοδότηση για το ερωτηματολόγιο ήταν θετική και οι φοιτητές έκαναν δύο επιπλέον προτάσεις για το σύστημα. Πρώτον, πρότειναν συντομότερες και περισσότερες ερωτήσεις για να καλύψουν ποικίλες ανάγκες. Δεύτερον, πρότειναν τα γραφικά στις διαφάνειες πριν την αξιολόγηση να είναι πιο φιλικά προς άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (Εικόνα 1).

Σχετικά με το “My Place” (N= 578)

Αυτή η περιοχή επιτρέπει στους φοιτητές να προσαρμόσουν τη μαθησιακή τους προσέγγιση (να αποφασίσουν ένα χρονικό πλάνο μέσα στο οποίο θα δουν τα βίντεο και θα κάνουν εξάσκηση, καθώς επίσης και κάθε πότε θα λαμβάνουν υπενθυμίσεις και μηνύματα ενθάρρυνσης για να τα επαναλάβουν). Επίσης αυτή είναι η περιοχή όπου οι φοιτητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στις τεχνικές και να παρακολουθούν ποια βίντεο έχουν δει, να κρατούν σημειώσεις, και να ελέγχουν την πρόοδό τους μέσα στο χρόνο. Η ανατροφοδότηση για το “My Place” ήταν συνολικά θετική. Οι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι η έκταση των μηνυμάτων υπενθύμισης καθώς και η συχνότητά τους θα πρέπει να περιοριστούν, με τη συχνότητα να επιλέγεται από το χρήστη. Επίσης, πρότειναν οι κλίμακες που χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο της

ατομικής προόδου μέσα στο χρόνο να έχουν περισσότερα σημεία τα οποία να είναι και διαφορετικού σχεδιασμού. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αυτό το μέρος του συστήματος θα ήταν αποτελεσματικότερο αν υπήρχε η δυνατότητα επιλογής διαδικτυακής επαφής με κάποιον επαγγελματία. Σαν τελευταίο σημείο, οι συμμετέχοντες πρότειναν την προσθήκη συγκεκριμένων λειτουργιών, όπως το bookmarking (αγαπημένες σελίδες) και το blackout (η άμεση μετάβαση σε άλλη σελίδα εάν το σύστημα χρησιμοποιείται σε δημόσιο χώρο) (Εικόνα 2).

Εικόνα 1. Σχετικά με το ερωτηματολόγιο



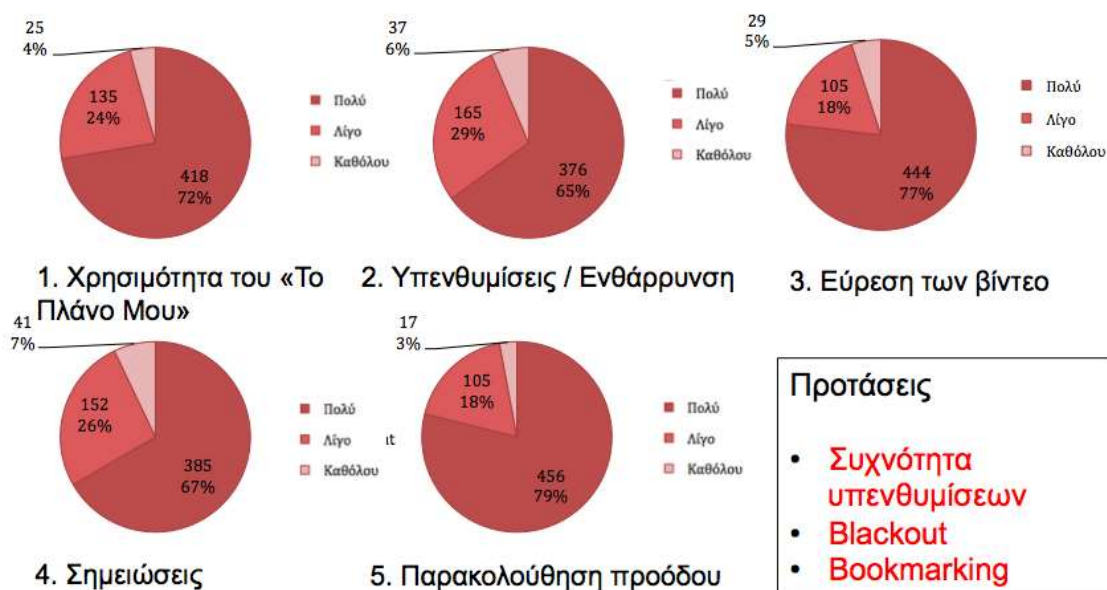
Σχετικά με το κινούμενο σχέδιο (N=549)

Η ανατροφοδότηση που έδωσαν 549 φοιτητές για το κινούμενο σχέδιο ήταν για άλλη μία φορά συνολικά θετική. Οι φοιτητές έκαναν δύο προτάσεις για το κινούμενο σχέδιο, πρώτον πρότειναν ότι η διατύπωση περιεχομένου των βίντεο καθώς και οι χρωματισμοί θα μπορούσαν να αλλάξουν ώστε να ανταποκρίνονται και στα χαρακτηριστικά μεγαλύτερων χρηστών. Δεύτερον, το κινούμενο σχέδιο θα μπορούσε να βελτιωθεί με προσαρμογή του χαρακτήρα του κινουμένου σχεδίου αλλά και της φωνής του αφηγητή (Εικόνα 3).

Αισθητική του συστήματος (N = 546)

Πεντακόσιοι σαράντα-έξι φοιτητές αξιολόγησαν την αισθητική του συστήματος (Εικόνα 4). Πάρα πολύ θετικά ήταν τα σχόλια από τους φοιτητές για τα χρώματα, τη γραμματοσειρά, το σχεδιασμό και τη γενική αισθητική του συστήματος. Βασική πρόταση που μας έκαναν οι συμμετέχοντες ήταν η αναδιαμόρφωση κάποιων στοιχείων ώστε να είναι κατάλληλα για άτομα μεγαλύτερης ηλικίας.

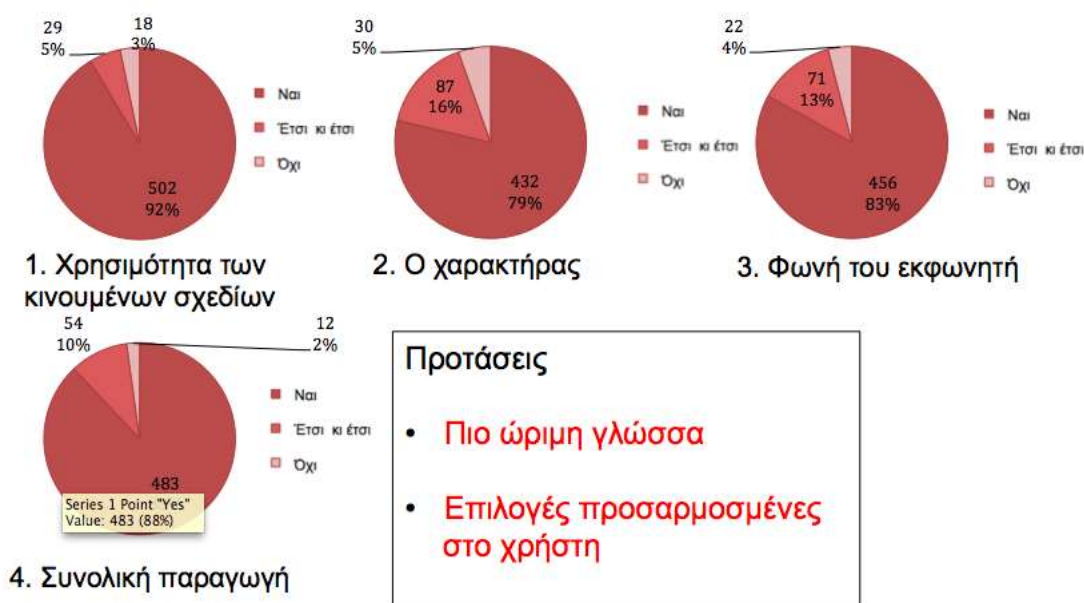
Εικόνα 2. Σχετικά με το «My Place»



Γενική εντύπωση

Οι φοιτητές ρωτήθηκαν σχετικά με τη συνολική τους γνώμη για το σύστημα, η οποία βρέθηκε να είναι πολύ θετική. Οι φοιτητές ανέφεραν ότι εντυπωσιάστηκαν από το σύστημα και υπογράμμισαν το πλεονέκτημα της ιδιωτικότητας που προσφέρει για την αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών τους. Ένας φοιτητής δήλωσε “Πραγματικά είμαι πολύ εντυπωσιασμένος –δεν το περίμενα να είμαι”, ενώ ένας άλλος είπε “Συνολικά είμαι εντυπωσιασμένος. Πιστεύω ότι είναι υπέροχη ιδέα. Είναι κάτι που γνωρίζω ότι πολλοί φοιτητές θα έβρισκαν χρήσιμο, ανεξάρτητα από το αν θα το παραδέχονταν στους φίλους του. Είναι χρήσιμο, φιλικό προς το χρήστη, τα χρώματα είναι ζωντανά και το στήσιμο είναι μοντέρνο.” Άλλοι φοιτητές το βρήκαν εξαιρετική ιδέα και σε αναφορά σε προηγούμενες εμπειρίες τους κατέληξαν ότι το σύστημα θα ήταν πολύ χρήσιμο για αυτούς αν υπήρχε όταν το χρειάζονταν. Το ίδιο ίσχυε όταν αναφέρονταν σε δυσκολίες που γνώριζαν ότι είχαν άλλοι φοιτητές. Για παράδειγμα ανέφεραν “Είναι σίγουρα μια καλή ιδέα - θα ήταν τέλεια να το έχω όταν είχα προβλήματα ο ίδιος το περασμένο ακαδημαϊκό έτος.” Άλλοι σημείωσαν: “Καλή ιδέα, πρέπει να εφαρμοστεί άμεσα, πολλοί φοιτητές υποφέρουν και αυτό είναι ένα προσβάσιμο μέσο για τους ηρεμεί και να τους βοηθά”. Αν και ορισμένοι συμμετέχοντες εξέφρασαν έναν βαθμό δυσαρέσκειας για το σύστημα, σημείωσαν πάντως ότι η ανάπτυξή του καθρεφτίζει δεξιότητα και επιμέλεια “Είναι εξαιρετικά χτισμένο... πολύ επιμελώς φτιαγμένο”.

Εικόνα 3. Σχετικά με το κινούμενο σχέδιο



Συζήτηση

Στο παρόν σκιαγραφείται η ανάγκη ενός διαδικτυακού συστήματος παρέμβασης για την υποστήριξη της διάθεσης, των δεξιοτήτων μελέτης, της ευημερίας (wellbeing) και της καθημερινής λειτουργικότητας φοιτητών σε ΙΑΕ όπως και η αρχική ανάπτυξη ενός τέτοιου συστήματος από την iConcipro. Επιπλέον, παρουσιάζεται η μελέτη επίδειξης της τελικής εφαρμογής του συστήματος που έλαβε χώρα σε πέντε ΙΑΕ της Μεγάλης Βρετανίας. Η μελέτη αφορά στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης του συστήματος. Ο στόχος αυτής της δοκιμής ήταν η συλλογή ανατροφοδότησης από τους τελικούς χρήστες (τους φοιτητές) σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά του προτεινόμενου σχεδιασμού, το περιεχόμενο του συστήματος, την αισθητική του και τη διαδικασία διάθεσής του στους χρήστες.

Με βάση τα ερευνητικά ευρήματα που υποστηρίζουν την ανάγκη για συμπληρωματική ψυχολογική υποστήριξη των φοιτητών με τη χρήση νέων τεχνολογιών (Royal College of Psychiatrists, 2011), καθώς και τα ευρήματα για την αποτελεσματικότητα διαδικτυακών συστημάτων (Marks, Cavanagh, & Gega, 2007), ιδιαίτερα για ζητήματα κατάθλιψης και άγχους (Cavanagh & Shapiro, 2004. Cuijpers et al., 2009), η συνολική θετική ανατροφοδότηση που λάβαμε σε αυτή τη μελέτη δεν προκαλεί έκπληξη. Τα ευρήματα της έρευνας συνηγορούν ότι πρόκειται για μία νέα, συμπληρωματική, ολιστική και υψηλής ποιότητας υπηρεσία για την υποστήριξη των φοιτητών. Σημαντικά χαρακτηριστικά του συστήματος που αφορούν στην εμπειρία των φοιτητών έτυχαν θετικότερης αποδοχής από αυτούς και, για αυτό, αξίζει να σημειωθούν. Περιλαμβάνουν την 24/7 υποστήριξη που το σύστημα εξασφαλίζει στους φοιτητές, την προστασία της ιδιωτικότητάς τους, τις ευέλικτες διαδρομές που παρέχει για τον προσδιορισμό των αναγκών των χρηστών, τη μάθηση χωρίς το φόβο “στιγματισμού” και την άμεση πρόσβαση στην εξατομικευμένη υποστήριξη. Σε επίπεδο ΙΑΕ το σύστημα αυτό αποτελεί μια οικονομικά αποδοτική λύση, που βελτιστοποιεί τους πόρους, ενισχύει την παροχή ποιμαντικής και ακαδημαϊκής φροντίδας στους φοιτητές η οποία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των ποσοστών ολοκλήρωσης σπουδών και τη βελτιωμένη «φοιτητική

εμπειρία» (συμπεριλαμβανομένων καλύτερων βαθμολογιών), και παρέχει τη δυνατότητα λογοδοσίας στα ΙΑΕ σχετικά με τους πόρους που δαπανώνται.

Εικόνα 4. Αισθητική του συστήματος



Τα σχόλια και οι προτάσεις που συλλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες φοιτητές σχετικά με το σύστημα αποτελούν εξαιρετική πηγή πληροφοριών και ιδεών από την οποία η iConciprio μπορεί να αντλήσει ώστε να ολοκληρώσει το σχεδιασμό του συστήματος. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα για το πώς τα αποτελέσματα από αυτή τη μελέτη καθοδήγησαν το επόμενο στάδιο της ανάπτυξης του συστήματος. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου απλοποιήθηκαν και η δομή του ερωτηματολογίου αναπτύχθηκε έτσι ώστε σε μελλοντικές εκδόσεις να μπορούν να αφαιρούνται και να αντικαθιστώνται από μία βιβλιοθήκη. Αυτή η βιβλιοθήκη περιλαμβάνει όλες τις βιντεοτεχνικές από τις οποίες οι φοιτητές μπορούν να επιλέγουν αυτές που είναι σχετικές με αυτούς χωρίς κανένα περιορισμό στον αριθμό.

Το σύστημα της iConciprio, που φέρει το όνομα MePlusMe, είναι η πρώτη διαδικτυακή παρέμβαση που προσαρμόζεται στις ανάγκες του χρήστη προκειμένου να αντιμετωπίσει ήπιας έως μέτριας μορφής δυσκολίες τόσο ψυχολογικές όσο και σε δεξιότητες μελέτης φοιτητών σε ΙΑΕ. Η θεωρητική και πρακτική αξία του συστήματος διερευνήθηκε επιστημονικά με τη μελέτη επίδειξης της τελικής εφαρμογής με φοιτητές από πέντε ΙΑΕ της Μεγάλης Βρετανίας με ιδιαιτέρως θετικά αποτελέσματα. Αλλαγές και προσαρμογές εντάχθηκαν στην ανάπτυξη του συστήματος, η αποδοχή του οποίου θα δοκιμαστεί με μία μελέτη σκοπιμότητας που θα ξεκινήσει το φθινόπωρο του 2015. Η μελέτη αυτή θα λάβει χώρα σε διάστημα οκτώ εβδομάδων. Τέσσερα ΙΑΕ της Μεγάλης Βρετανίας (Bournemouth University, University of Warwick, University College London, και King's College London) θα συμμετέχουν στη μελέτη αυτή και θα έχουν πρόσβαση στο MePlusMe.

Βιβλιογραφία

- Cavanagh, K., & Shapiro, D. A. (2004). Computer treatment for common mental health problems. *Journal of Clinical Psychology*, 60(3), 239–251, doi: 10.1002/jclp.10261.
- Corrigan, P. (2004). How stigma interferes with mental health care. *American Psychologist*, 59(7), 614–625, doi: 10.1037/0003-066X.59.7.614.
- Cuijpers, P., Berking, M., Andersson, G., Quigley, L., Kleiboer, A., & Dobson, K.S. (2013). A meta-analysis of cognitive-behavioural therapy for adult depression alone and in comparison with other treatments. *Canadian Journal of Psychiatry*, 58(7), 376–385.
- Cuijpers, P., Donker, T., van Straten, A., Li, J., & Andersson, G. (2010). Is guided self-help as effective as face-to-face psychotherapy for depression and anxiety disorders? A systematic review and meta-analysis of comparative outcomestudies. *Psychological Medicine*, 40(12), 1943–1957, doi:10.1017/S0033291710000772.
- Cuijpers, P., Marks, I.M., van Straten, A., Cavanagh, K., Gega, L., & Andersson, G. (2009). Computer-aided psychotherapy for anxiety disorders: a meta-analytic review. *Cognitive Behavioral Therapy*, 38(2), 66–82, doi:10.1080/16506070802694776.912391320.
- Dendato, K.M., & Diener, D. (1986). Effectiveness of cognitive/relaxation therapy and study skills training in reducing self-reported anxiety and improving the academic performance of test-anxious students. *Journal of Counseling Psychology*, 33(2), 131–135, doi: 10.1037/0022-0167.33.2.131.
- Farrand, P., & Woodford, J. (2013). Impact of support on the effectiveness of written cognitive behavioural self-help: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials, *Clinical Psychology Review*, 33, 182–195, doi:10.1016/j.cpr.2012.11.001.
- Hunot, V., Churchill, R., Silva de Lima, M., & Texeira, V. (2007). Psychological therapies for generalised anxiety disorder, *Cochrane Database Systematic Review*, 24(1), doi/10.1002/14651858.CD001848.pub4.
- Marks, I.M., Cavanagh, K., & Gega, L. (2007). *Hands-on help: computer-aided psychotherapy*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 21–33, doi: 10.1080/07924360120043621 .
- Papadatou-Pastou, M., Goozée, R., Barley, E., Haddad, M., Tzotzoli, P. Online intervention, “MePlusMe”, supporting mood, wellbeing, study skills, and everyday functioning in students in higher education: A protocol for a

feasibility study. Submitted to *BMC Pilot and Feasibility Studies*

- Postel, M. G., de Haan, H. A., & de Jong, C. A. J. (2008). E-therapy for mental health problems: A systematic review. *Telemedicine and e-Health*, 14(7), 707-714, doi: doi:10.1089/tmj.2007.0111 .
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288,doi/10.1037/0033-2909.131.3.407 .
- Royal College of Psychiatrists (2011). *The Mental Health of Students in Higher Education*. Council Report CR166, London: Royal College of Psychiatrist.
- Sheehan, D., Lecrubier, Y., Sheehan, K., Amorim, P., Janavs, J., Weiller, E., Hergueta, T., Baker, R., & Dunbar, G. (1998). The Mini-International Neuropsychiatric Interview (MINI): the development and validation of a structured diagnostic psychiatric interview for DSM-IV and ICD-10, *Journal of Clinical Psychiatry*, 59(20), 22–33.
- Spitzer, R.L., Kroenke, K., Williams, J.B.W., & Lowe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092-1097, doi:10.1001/archinte.166.10.1092.
- Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychaitrica Scandinavica*, 67(6), 361-370, doi: 10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x.

Η Αυτονομία των Ατόμων με Νοητική Υστέρηση: Σύγκριση Μαθητών και Αποφοίτων Ειδικών Εκπαιδευτικών Πλαισίων

Αργυρώ Παπαδημητρίου¹, Ελευθερία Σάλμοντ²

¹ Υποψ. Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.,
argiopapad@yahoo.gr, Ευγενίδου 32, Περιστέρι
Αττικής, Τ.Κ. 121 37

² Λέκτορας Ειδικής Αγωγής, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δημοκρίτειο
Πανεπιστήμιο Θράκης esalmont@psed.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τα επίπεδα αυτονομίας ατόμων με νοητική καθυστέρηση, μαθητών και απόφοιτων των ειδικών εκπαιδευτικών πλαισίων όπου προσφέρεται ειδική επαγγελματική εκπαίδευση. Χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτονομίας του ARC, η οποία εξετάζει 6 διαστάσεις αυτονομίας και χορηγήθηκε σε 200 μαθητές και απόφοιτους των ειδικών εκπαιδευτικών πλαισίων του νομού Αττικής. Η κλίμακα προσαρμόστηκε στα ελληνικά και σταθμίστηκε για τον συγκεκριμένο πληθυσμό που ανήκει το δείγμα, βρέθηκε ότι τον υψηλότερο βαθμό αυτονομίας παρουσιάζουν οι απόφοιτοι με εργασιακή προϋπηρεσία, αλλά και ότι οι απόφοιτοι συνολικά είχαν υψηλότερη αυτονομία από τους μαθητές. Παράλληλα, οι άντρες συμμετέχοντες είχαν υψηλότερο ποσοστό αυτονομίας από τις γυναίκες. Τέλος, σημειώθηκαν διαφορές στο βαθμό αυτονομίας μεταξύ των ειδικών εκπαιδευτικών πλαισίων τόσο συνολικά όσο και σε συγκεκριμένες διαστάσεις της κλίμακας. Φαίνεται ότι η ελληνική προσαρμογή του ARC αποτελεί έγκυρο και αξιόπιστο μέσο μέτρησης της αυτονομίας των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Οι υπάρχουσες διαφορές που εντοπίστηκαν μεταξύ των υπο-ομάδων του δείγματος συνεισφέρουν στη διαπίστωση της ανομοιογένειας που επικρατεί στα επίπεδα αυτονομίας των ατόμων αυτών και αποτελεί πρώτο βήμα για την περαιτέρω μελέτη των παραγόντων που την καθορίζουν και τη διαμορφώνουν, η κατανόηση των οποίων είναι απαραίτητη για την ουσιαστική βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: νοητική υστέρηση, αυτονομία, μετάβαση

Abstract

The present study aimed to investigate the autonomy of mentally disabled individuals, students and graduates of special education and vocational training centers. The autonomy scale of the 'Arc- Self-determination scale' was used for data collection, as it has been translated in Greek language. The sample consisted of 200 individuals with mild and moderate mental disability and they came from urban and rural regions of Attica. After the adaptation and the validation of the tool in the Greek language it

was found that the employed graduates showed higher scores of autonomy specifically, and higher scores of autonomy generally than the students. It seems that the adaptation of Arc- Self-determination scale' in Greek language is a valid and reliable research tool for the evaluation of the autonomy level of mentally disabled individuals. The existing differences which were detected between the sample sub-groups contribute to the finding of heterogeneity in the level of autonomy of these individuals. It is, also, a motive for further study of the factors which determine the autonomy and improve the living conditions of people with intellectual disabilities in Greece.

Keywords: mental disability, autonomy, transition

Εισαγωγή

Η αυτονομία παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μια δεξιότητα που όλοι οι άνθρωποι θέλουν να αναπτύξουν και να κατακτήσουν (Barron, 2001). Αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της μετάβασης από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή και σχετίζεται κυρίως με την λήψη αποφάσεων και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Ainsworth, 1985· Barron, 2001· Field et al., 2003· Mattson, 1996· Verdonshot et al., 2009· Wullink et al., 2009). Στην περίπτωση, όμως, των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι η ικανότητα να αποφασίζουν οι ίδιοι για τη ζωή τους χωρίς την παρέμβαση των γονέων ή κηδεμόνων (Sims et Gulyurtlu, 2014).

Η μετάβαση από το σχολείο στον κόσμο της εργασίας προσφέρει στα άτομα με νοητική υστέρηση την ευκαιρία να αναπτύξουν νέα κοινωνική ζωή και προσωπική ανεξαρτησία. Η απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων τους επιτρέπει να αποκτήσουν αυτοσεβασμό μέσω της αύξησης των ευκαιριών για ένταξη στην παραγωγική διαδικασία, της απόκτησης χρημάτων και της συμβολής σε έναν κοινό στόχο με τους συναδέλφους (Maciag&alt, 2000). Για το λόγο αυτό, όλοι οι νέοι δικαιούνται να φοιτήσουν σε επαγγελματικά σχολεία και σε μονάδες επαγγελματικής κατάρτισης. Το νέο αυτό στάδιο εκπαίδευσης και επαγγελματικής ένταξης προάγει την ένταξη των εφήβων με νοητική υστέρηση στο άμεσο παρόν αλλά και στο απώτερο μέλλον (Κουρκούτας & Caldin, 2010).

Νοητική υστέρηση και αυτονομία

Ο ορισμός που έγινε δεκτός τα τελευταία χρόνια από τους περισσότερους ειδικούς είναι αυτός που διατυπώθηκε από τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Νοητικής Υστέρησης, τον μεγαλύτερο επαγγελματικό οργανισμό στο χώρο της νοητικής υστέρησης σε διεθνή κλίμακα. Σύμφωνα με αυτόν, *«ο όρος νοητική υστέρηση αναφέρεται στη γενική νοητική λειτουργία που είναι: α. κάτω από το μέσο όρο, β. χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια προσαρμοστικής συμπεριφοράς και γ. εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης»* (A.A.M.D., 2002).

Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο συγκεκριμένος όρος, πρέπει να διευκρινιστούν τα ακόλουθα. Αρχικά, νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο σημαίνει ότι η βαθμολογία που επιτυγχάνει ένα άτομο σε ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης είναι μικρότερη από αυτή που αποκτά το 96 με 97% των ατόμων της ίδιας ηλικίας. Η προσαρμοστική συμπεριφορά αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος δείχνοντας αυτονομία και κοινωνική υπευθυνότητα για την ηλικία και την κοινωνική ομάδα που ανήκει. Τέλος, η περίοδος της ανάπτυξης κατά την οποία μπορεί να

εκδηλωθεί η νοητική υστέρηση θεωρείται πως αρχίζει τη στιγμή της γέννησης και ολοκληρώνεται στην ηλικία των 16 ή 18 χρονών (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Αυτονομία

Ένα άτομο θεωρείται αυτόνομο, όταν λειτουργεί σύμφωνα με τις προτιμήσεις του, τα ενδιαφέροντα του και τις ικανότητες του και ανεξάρτητα, ελεύθερα από υπερβολική εξωτερική επιρροή ή παρέμβαση (Wehmeyer, 1995· Wehmeyer et al., 1996· Wehmeyer et Schwartz, 1997· Wehmeyer et Schwartz, 1998·). Λαμβάνεται υπόψη η κατάκτηση της αυτονομίας σε τέσσερις βασικές κατηγορίες δραστηριοτήτων που αφορούν στη φροντίδα του εαυτού και της οικογένειας, στην ανάληψη διαφόρων προσωπικών ευθυνών και υποχρεώσεων, στις ψυχαγωγικές δραστηριότητες και στις κοινωνικές και επαγγελματικές δραστηριότητες (Blackorby et Wagner, 1996).

Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα (2003) που ισχύουν στην Ελλάδα, «η αυτόνομη διαβίωση του ατόμου με νοητική καθυστέρηση είναι συνυφασμένη με την οικονομική ανεξαρτησία του. Η απόκτηση όμως οικονομικής αυτοτέλειας προϋποθέτει την επαγγελματική κατάρτιση. Ιδιαίτερα για τα άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση, τα οποία λόγω της σοβαρότητας της κατάστασής τους, ουδέποτε θα καταφέρουν στον επαγγελματικό τομέα να δραστηριοποιηθούν αυτόνομα, η απόκτηση προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και στοιχείων επαγγελματικής κατάρτισης στο χώρο του σχολείου, δρα παιδαγωγικά, συμβάλλοντας στην εν γένει προαγωγή του ατόμου. Το παιδί με βαριά νοητική καθυστέρηση, δηλαδή, κατακτώντας προεπαγγελματική και επαγγελματική ετοιμότητα, όσο αυτό είναι δυνατό, θα οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση, καθώς βιώνει μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις του «ανθρώπινου», τη διάσταση του «εργάζεσθαι» (Σούλης κ.α., 2003).

Επαγγελματική εκπαίδευση και αυτονομία

Η επαγγελματική εκπαίδευση προετοιμάζει το άτομο να ενταχθεί στον επαγγελματικό χώρο και η διαδικασία αυτή αποβλέπει στην εξασφάλιση αλλά και στη διατήρηση ενός επαγγέλματος κατάλληλου για το άτομο με ειδικές ανάγκες. Η επιτυχία, όμως, στον επαγγελματικό χώρο απαιτεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο δεξιοτήτων σε πολλές και διαφορετικές πλευρές της ζωής. Ένα εκπαιδευτικό επαγγελματικό, λοιπόν, πρόγραμμα για τα νοητικώς υστερούντα άτομα πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις πλευρές της καθημερινής ζωής έτσι ώστε να επιτρέπει στον κάθε εκπαιδευόμενο να προσαρμοστεί κοινωνικά, πολιτισμικά και συναισθηματικά, για να επιτύχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανεξαρτησία κι επαγγελματική προσαρμογή (Πολυχρονοπούλου, 1991).

Η έννοια της επαγγελματικής αποκατάστασης φαίνεται ότι έχει άμεση σχέση με την αυτονομία που αποκτούν τα άτομα με νοητική υστέρηση (Ali et al., 2011· Blacher, 2001· Flores et al., 2011· Kirsh et al., 2009· Kraemer et Blacher, 2001). Αν οι ενήλικες με νοητική υστέρηση αποφασίζουν μόνοι τους και απασχολούνται σε εργασίες που ταιριάζουν με τις δυνατότητές τους και τα ενδιαφέροντα τους, τότε μακροπρόθεσμα θα διασφαλίσουν μια επαγγελματική ταυτότητα, την αυτονομία τους, την οικονομική τους ευμάρεια και την αναπτήρωση της ψυχολογίας τους (Banks et al., 2010· Beyer et al, 2010· Carter et al., 2014· Ellem et al., 2013· Foley, 2012· Heller et al., 2011· Lotan et Ells, 2010· Soresi et al., 2011· Verdugo et al., 2009).

Έρευνα

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 200 άτομα (138 άντρες). Οι 175 ήταν μαθητές και οι 25 απόφοιτοι ειδικών εκπαιδευτικών πλαισίων της Αττικής, 13 ως 29 ετών (Μ.Ο.=18.05, Τ.Α.=3.4).

Πίνακας 1

Κατανομή του δείγματος ανά φύλο και ιδιότητα

	Φύλο		Σύνολο
	άντρες	γυναίκες	
Μαθητές	118	57	175
Απόφοιτοι	20	5	25
Σύνολο	138	62	200

Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων

Για την ετοιμότητα των ατόμων με νοητική υστέρηση για μια αυτόνομη ζωή χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία “The Arc’s Self-Determination Scale” των Wehmeyer and Kelchner (1995). Η κλίμακα «Αυτονομίας» από την ελληνική προσαρμογή του εργαλείου «Arc – Self-Determination Scale» εξετάζει 6 διαστάσεις της αυτονομίας, «ρουτίνα προσωπικής φροντίδας και λειτουργίες προσανατολισμένες προς την οικογένεια», «αλληλεπίδραση με το περιβάλλον», «ψυχαγωγικός και ελεύθερος χρόνος», «εμπλοκή και αλληλεπίδραση στην κοινότητα», «μετασχολικές κατευθύνσεις» και «προσωπική έκφραση».

Χρησιμοποιήθηκε και το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Αποκατάστασης και Ικανοποίησης. Είναι ένα ερωτηματολόγιο που μετρά με απλές ερωτήσεις την επαγγελματική αποκατάσταση και ικανοποίηση των ατόμων με νοητική υστέρηση. Παραδείγματος χάριν, «Είσαι ικανοποιημένος/η με την εργασία σου;», «Είσαι ικανοποιημένος/η με την αμοιβή σου;» και «Τι είδους εργασία κάνεις;».

Τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και Ε.Κ.Ε.Κ. της Αττικής κατά τον Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2013.

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση έγινε με το λογισμικό SPSS v.20. Υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach’s alpha για την κλίμακα αυτονομίας, αλλά και τις υποκλίμακές της. Για την γενική αξιολόγηση του βαθμού αυτονομίας του δείγματος συνολικά, υπολογίστηκαν μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις δηλώσεις, τις υποκλίμακες, και την κλίμακα συνολικά. Το δείγμα συγκρίθηκε στο βαθμό αυτονομίας του βάσει ενός αριθμού παραγόντων με t-test, χ^2 , και ANOVA.

Αποτελέσματα- Συζήτηση

Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας

Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach’s α) της κλίμακας είναι πολύ υψηλός στα .887, σε υψηλότερα επίπεδα από την ελληνική προσαρμογή του εργαλείου (Φέτση, 2008), που βρισκόταν στα .807. Η αύξηση στο βαθμό αξιοπιστίας μπορεί εν μέρη να οφείλεται, πέρα από τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου δείγματος, και στο

γεγονός ότι έχει αναθεωρηθεί και βελτιωθεί η διατύπωση των δηλώσεων της κλίμακας σε αυτή τη χορήγηση της.

Από τους 25 αποφοίτους του δείγματος, 5 εργάζονταν κατά τη διάρκεια της έρευνας και 20 ήταν άνεργοι. Στο παρελθόν 18 είχαν εργαστεί και 7 δεν είχαν εργαστεί ποτέ. Ο χρόνος εργασίας τους κυμαίνονταν από 1 ως 60 μήνες, με μέσο χρόνο εργασίας 15.06 μήνες και τυπική απόκλιση 15.53 μήνες. Ο χρόνος εργασίας ανά εβδομάδα ήταν από 10 ως 60 ώρες με μέσο χρόνο εργασίας ανά εβδομάδα 28.82 ώρες και τυπική απόκλιση 11.25 ώρες. Ο πίνακας 2 παρουσιάζει το βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων με την εργασία τους γενικά και την αμοιβή τους συγκεκριμένα.

Πίνακας 2

Βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων με την εργασία τους γενικά και την αμοιβή τους συγκεκριμένα

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	ΜΟ	ΤΑ
Είσαι ικανοποιημένος με την εργασία σου;	18	1	5	3.89	1.367
Είσαι ικανοποιημένος με την αμοιβή σου;	18	1	5	3.22	1.629

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2 οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ήταν σχετικά ικανοποιημένοι και από την εργασία τους γενικά αλλά και την αμοιβή τους συγκεκριμένα κατά μέσο όρο. Παρόλο που η κατανομή των φύλων στο δείγμα των αποφοίτων είναι πολύ ανομοιογενής, παραμένει ενδιαφέρον ότι από τις γυναίκες μόνο 2 δήλωσαν ότι έχουν εργαστεί κάποια στιγμή στη ζωή τους.

Αποτελέσματα στην Κλίμακα αυτονομίας

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, τα αποτελέσματα συνολικά στην κλίμακα, για τους αποφοίτους, ήταν 61.44 με μέγιστο δυνατό το 96.

πίνακας 3: Αποτελέσματα συνολικά στην κλίμακα και στις υποκλίμακες

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	ΜΟ	ΤΑ
Καθημερινή Προσωπική Φροντίδα και Λειτουργίες Σχετικές με την Οικογένεια	25	9	18	12.88	2.80
Αλληλεπίδραση με το Περιβάλλον	25	3	10	7.56	2.06
Δημιουργικός και Ελεύθερος Χρόνος	25	8	17	13.00	2.55
Συμμετοχή και Αλληλεπίδραση με την Κοινότητα	25	1	11	5.96	2.98
Μέτα-σχολικές Κατευθύνσεις	25	5	16	10.48	2.86
Προσωπική Έκφραση	25	6	15	11.56	2.60
Συγκεντρωτικά αποτελέσματα στην Κλίμακα	25	41	79	61.44	11.60

Σύμφωνα με τον πίνακα 3, για τους απόφοιτους στην παρούσα έρευνα, το υψηλότερο ποσοστό παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα «δημιουργικού και ελεύθερου χρόνου» και το χαμηλότερο στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Έγινε σύγκριση μεταξύ των

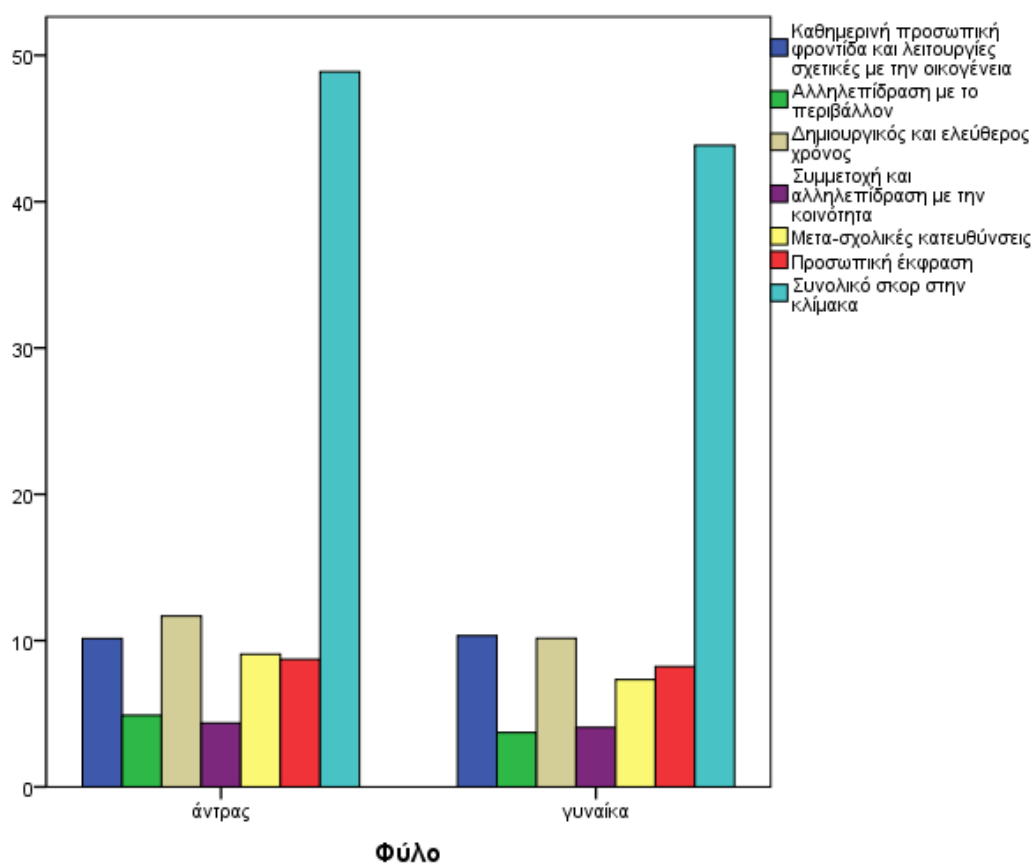
αποφοίτων που έχουν ή δεν έχουν εργαστεί ποτέ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4

Σύγκριση με t-test μεταξύ αποφοίτων συμμετεχόντων που έχουν ή δεν έχουν εργαστεί

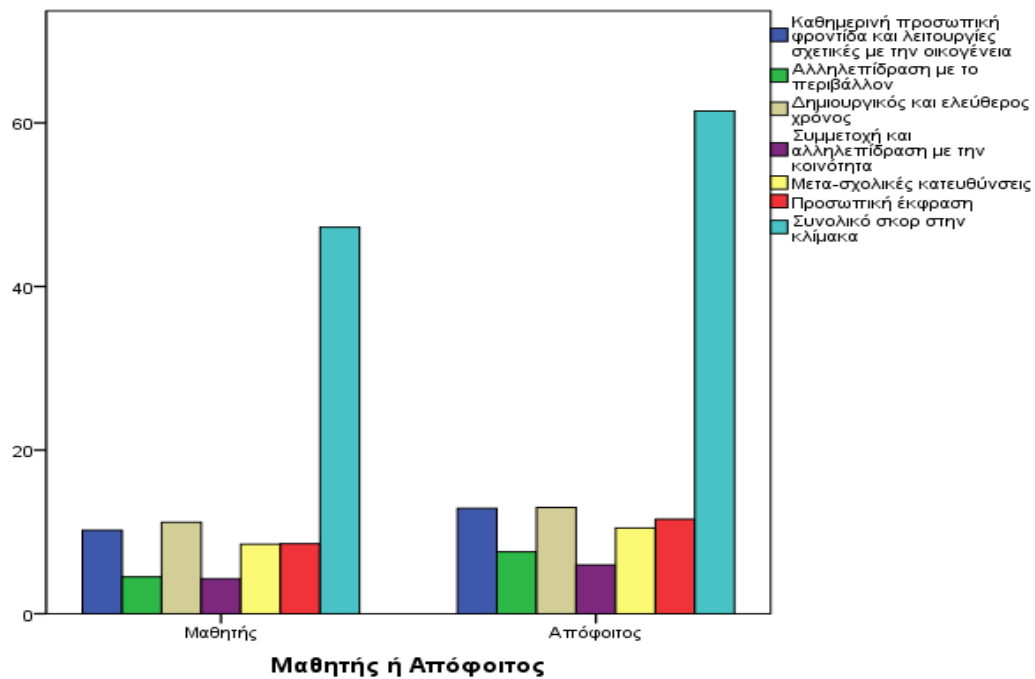
	Έχεις εργαστεί ποτέ;	ΜΟ	ΤΑ	t-test
Καθημερινή Προσωπική Φροντίδα και Λειτουργίες Σχετικές με την Οικογένεια	Ναι	13.61	2.789	2.26 (.033)
	Όχι	11.00	1.915	
Αλληλεπίδραση με το Περιβάλλον	Ναι	8.50	1.150	5.36 (.000)
	Όχι	5.14	1.952	
Δημιουργικός και Ελεύθερος Χρόνος	Ναι	13.94	2.014	3.66 (.006)
	Όχι	10.57	2.225	
Συμμετοχή και Αλληλεπίδραση με την Κοινότητα	Ναι	6.11	2.968	.89 (.69)
	Όχι	5.57	3.207	
Μέτα-σχολικές Κατευθύνσεις	Ναι	11.22	2.691	2.25 (.034)
	Όχι	8.57	2.507	
Προσωπική Έκφραση	Ναι	12.61	1.883	4.23 (.000)
	Όχι	8.86	2.268	
Συγκεντρωτικά αποτελέσματα στην Κλίμακα	Ναι	66.00	8.845	4.04 (.001)
	Όχι	49.71	9.587	

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων σε κάποιες από τις υποκλίμακες, αλλά όχι στο συνολικό αποτέλεσμα της κλίμακας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του δείγματος είχαν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά από τις μαθήτριες στις υποκλίμακες «αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον», «δημιουργικού και ελεύθερου χρόνου», και «μετασχολικών κατευθύνσεων» **καθώς επίσης και στο συνολικό αποτέλεσμα στην κλίμακα.**



Διάγραμμα 1: Συγκρίσεις αποτελεσμάτων μεταξύ μαθητών και μαθητριών για τη συνολική κλίμακα και τις υποκλίμακες.

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 2, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών και αποφοίτων στο συνολικό αποτέλεσμα της κλίμακας και σε όλες τις υποκλίμακες. Βαθύτερη ανάλυση έδειξε ότι οι διαφορές είναι ακόμα εντονότερες μεταξύ των μαθητών και των αποφοίτων οι οποίοι έχουν εργαστεί στο παρελθόν ή εργάζονται. Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα είναι υψηλότερα για τους αποφοίτους.



Διάγραμμα 2: Σύγκριση μεταξύ μαθητών και αποφοίτων στα αποτελέσματα στη συνολική κλίμακα και τις υποκλίμακες

Συζήτηση

Θα μπορούσαμε να προτείνουμε μέτρα που θα βοηθήσουν τα νοητικώς καθυστερημένα άτομα να βελτιώσουν την αυτόνομη ζωή τους σημαντικά. Πρώτα από όλα, είναι απαραίτητο να καθιερωθεί η μεταλκειακή εκπαίδευση. Το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να σχεδιάσει προγράμματα σπουδών, που θα συμβάλουν στην απόκτηση των κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Στο πρόγραμμα σπουδών των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. πρέπει να ενισχυθούν τα προ-επαγγελματικά εργαστήρια, που προετοιμάζουν τα άτομα με νοητική υστέρηση να βρουν δουλειά. Η ύπαρξη των ειδικών επιστημόνων, όπως των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών, πρέπει να είναι πιο έντονη στα σχολεία, καθώς ο ρόλος τους είναι καταλυτικός. Μπορούν να διευρύνουν τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των ατόμων με νοητική υστέρηση και να τα βοηθήσουν να γίνουν πιο κοινωνικοί με τους συνομηλίκους τους.

Βιβλιογραφία

- Ainsworth, M.D. (November 1985). Attachments across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, Volume 61, Number 9, pp: 792-812.
- Ali, M., Scur, L., Blanck, P. (2011). What Types of Jobs Do People with Disabilities Want?. *Journal of Occupational Rehabilitation*, Volume 21, pp: 199-210.
- American Association on Mental Retardation (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Banks, P., Jahoda, A., Dagnan, D., Kemp J., Williams, V. (2010). Supported Employment for People with Intellectual Disability: The effects of Job Breakdown on Psychological Well-being. *Journal of Research in Intellectual Disabilities*, 23, pp: 344-354.
- Barron, K. (2001). Autonomy in Everyday Life, for Whom?. *Disability & Society*, Volume 16, Number 3, pp: 431-447.

- Beyer, S., Brown, T., Akandi, R., Rapley, M. (2010). A Comparison of Quality of Life Outcomes for People with Intellectual Disabilities in Supported Employment, Day Services and Employment Enterprises. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, pp: 290-295.
- Blacher, J. (2001). Transition to Adulthood: Mental Retardation, Families, and Culture. *American Journal on Mental Retardation*, Volume 106, Number 2, pp: 173-188.
- Blackorby, J., & Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. *Exceptional Children*, 62, pp: 399-413.
- Carter, W.E., Brock, E.M., Trainor, A.A. (2014). Transition Assessment and Planning for Youth With Severe Intellectual and Developmental Disabilities. *The Journal of Special education*, 47(4), pp: 245-255.
- Ellem, K., O'Connor, M., Wilson, J., Williams, S. (2013). Social Work with marginalised people who have a mild or borderline intellectual disability: Practicing Gentleness and Encouraging Hope. *Australian Social Work*, Volume 66, Number 1, pp: 56-71.
- Field, S., Sarver, D.M., Shaw, F.S. (November/December 2003). Self-Determination: A Key to Success in Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, Volume 24, Number 6, pp: 339-349.
- Flores, N., Jenaro, C., Begona Orgaz, M., Martin, V.M. (2011). Understanding Quality of Working Life of Workers with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24, pp: 133-141.
- Foley, K-R., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J., Leonard, H. (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability & Rehabilitation*, 34(20), pp: 1747-1764.
- Heller, T., Schindler, A., Palmer, B.S., Wehmeyer, L.M., Parent, W., Jenson, R., Abery, H.B., Geringer, W., Bacon, A., O'Hara, M.D. (2011). Self-Determination across the Life Span: Issues and Gaps. *Exceptionality: A Special Education Journal*, Volume 19, Number 1, pp: 31-45.
- Kirsh, B., Stergiou-Kita, M., Gewurtz, R., Dawson, D., Krupa, T., Lysaght, R., Shaw, L. (2009). From margins to mainstream: What do we know about work integration for persons with brain injury, mental illness and intellectual disability?. *Work*, 32, pp: 391-405.
- Κουρκούτας, Η. & Caldin, R. (Επιμ.).(2010). Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kraemer, R.B., & Blacher, J. (December 2001). Transition for Young Adults With Severe Mental Retardation: School Preparation, Parent Expectations, and Family Involvement. *Mental Retardation*, Volume 39, Number 6, pp: 423-435.
- Lotan, G., & Ells, C. (April 2010). Adults With Intellectual and Developmental Disabilities and Participation in Decision Making: Ethical Considerations for professional-Client Practice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, Volume 48, Number 2, pp: 112-125.
- Maciag K.G., Schuster J.W., Collins B.V., Cooper J.T. (Spring 2000), Training Adults with Moderate and Severe Mental Retardation in a Vocational Skill Using a Simultaneous Prompting Procedure, *Education and Training in*

- Mental Retardation and Developmental Disabilities Volume 35 Number 3 pp: 306-316.*
- Mattson, E. (1996). Students with functional impairments in comprehensive schools: focusing on independence and autonomy. *European Journal of Special Needs Education, Volume 11, Number 2*, pp: 191-201.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003⁵), *Παιδιά και Έφηβοι Με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*, τόμος Α', Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1991). Πρότυπο πρόγραμμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εφήβων με νοητική υστέρηση, *Λόγος και Πράξη*, τόμος 12, τεύχος 44, σσ. 18- 28.
- Sims, D. and Gulyurtlu, S.S.C. (2014). A scoping review of personalization in the U.K: approaches to social work and people with learning disabilities. *Health and Social Care in the Community*, 22(1), pp:13-21.
- Soresi, S., Nota, L., Wehmeyer, L.M. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), pp: 15-28.
- Σούλης, Σ., Αγαλιώτης, Ι., Βουτυρά, Α., Καρτασίδου, Α. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την εκπαίδευση Παιδιών με Βαριά Νοητική Υστέρηση*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Verdonschot, L.M.M., de Witte, P.L., Reichrath, E., Buntinx, E.H.W., Curfs, G.M.L. (January 2009). Impact of environmental factors on community participation of persons with an intellectual disability: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research, Volume 53, Part 1*, pp: 54-64.
- Verdugo, A.M., Martin-Ingelmo, R., Jordan de Urries, B.F., Vicent, C., Sanchez, C.M. (2009). Impact on quality of life and self-determination of a national program for increasing supported employment in Europe. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31, pp: 55-64.
- Wehmeyer, L. M. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural guidelines*. Arlington: The Arc of the United States a national organization on mental retardation, USA.
- Wehmeyer, M., Kelchner, K., Richards, S. (1996). Essential Characteristics of Self Determined Behavior of Individuals With Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation, Volume 100, Number 6*, pp: 632-642.
- Wehmeyer, M. & Schwartz, M. (1997). Self-Determination and Positive Adult Outcomes: A Follow-up Study of Youth with Mental Retardation or Learning Disabilities. *Exceptional Children, Volume 63, Number 2*, pp: 245-255.
- Wehmeyer, L.M. & Schwartz, M. (1998). The Relationship Between Self-Determination and Quality of Life for Adults with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), pp: 3-12.
- Wullink, M., Widdershoven, G., van Schrojenstein Lantman-de Valk, H., Metsemakers, J., & Dinant, J. G. (September 2009). Autonomy in relation to health among people with intellectual disability: a literature review. *Journal of Intellectual Disability Research, Volume 53, Number 9*, pp: 816–826.

Φέτση, Ο. (2008). *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία: πιλοτική έρευνα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

<u>ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ</u>	295
<u>ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΑΜΕΑ:</u>	296
<u>ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΠΕΤΡΟΥΠΟΛΗΣ</u>	296
<u>Κατίνα-Ευαγγελία Κυριάκου</u>	296
<u>Ο ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΑΜΕΑ ΣΤΟ</u>	
<u>ΔΗΜΟ ΠΕΤΡΟΥΠΟΛΗΣ</u>	304
<u>Φαράντου Κωνσταντίνα</u>	304
<u>Ο ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ ΕΙΔΙΚΟ, ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗΝ</u>	309
<u>ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΜΕΡΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ, ΣΥΝΗΓΟΡΙΚΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ</u>	309
<u>Μαστρογιάννης Αλέξιος</u>	309
<u>ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΕ ΔΡΑΣΗ (KINETIC DRAWING FAMILY TEST), ΩΣ</u>	
<u>ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΟ - ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ</u>	328
<u>Δεληγιάνη Αργυρώ</u>	328
<u>Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ</u>	
<u>ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΔΙΑΧΥΤΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ</u>	335
<u>Σταματίνα Καλύβεζα</u>	335
<u>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ:</u>	350
<u>ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ</u>	350
<u>Ιωάννης Παναγάκος</u>	350
<u>ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</u>	366
<u>ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ</u>	367
<u>Κοκκινάκη Αριάδνη</u>	367
<u>ΔΕΥΤΕΡΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ</u>	376
<u>Οικονόμου Καλλιόπη-Γκλεζάκου Μαρία</u>	376
<u>ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</u>	388
<u>ΚΑΙ ΤΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΤΟΥΣ</u>	388
<u>Γάκη Ανδρονίκη</u>	388
<u>Πολυχρόνη Φωτεινή</u>	388
<u>Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου</u>	388
<u>ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ ΤΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</u>	
<u>ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΤΟΥΣ</u>	398
<u>Ζωή Σταύρου</u>	398
<u>ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ:</u>	413
<u>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗΣ</u>	413
<u>Κωνσταντίνος Γάκης</u>	413
<u>Χριστίνα Καμπυλανκά</u>	413
<u>Φωτεινή Πολυχρόνη</u>	413
<u>Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ</u>	
<u>ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ</u>	425

<u>Μαστροθανάσης Κων/νος</u>	425
<u>Ζουγανέλη Άννα</u>	425
<u>Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σπυριδούλα</u>	425
<u>ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ</u>	435
<u>ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ</u>	435
<u>Αγγελική Μπαστέα</u>	435
<u>Αξιολόγηση της Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας</u>	467
<u>ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ</u>	467
<u>Αγγελική Μπαστέα</u>	468
<u>ΘΕΜΑΤΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</u>	493
<u>ΠΡΩΙΜΟ ΨΥΧΙΚΟ ΤΡΑΥΜΑ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΕ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΥΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ</u> <u>ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΦΟΙΤΗΤΙΚΗ ΖΩΗ</u>	493
<u>Ζωή Αντωνοπούλου</u>	493
<u>ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΡΙΣΗΣ</u>	497
<u>Αγγελική Κυριάκου</u>	497
<u>ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΜΙΑ</u> <u>ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΗΝ Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</u>	504
<u>Αβραμίδου Ειρήνη</u>	504
<u>ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟΝ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΗΠΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</u> <u>ΗΛΙΚΙΑΣ 4-8 ΕΤΩΝ</u>	516
<u>ΔΡ ΖΩΗ ΚΑΡΑΜΠΑΤΖΑΚΗ</u>	516
<u>Δρ Δημήτρης Σαρρής</u>	516
<u>ΈΦΗΒΟΙ ΜΕ ΟΡΙΑΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟ</u> <u>ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ</u>	525
<u>Σταθοπούλου Αγάθη</u>	525
<u>ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥΣ</u> <u>ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΨΥΧΟΠΙΕΣΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΣΕ ΈΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ</u> <u>ΑΓΩΓΗΣ</u>	535
<u>Κρυσταλλία Μουρκογιάννη</u>	535
<u>Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου</u>	535
<u>ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ – ΑΜΕΑ</u>	547
<u>ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ</u>	548
<u>Μαρία Παγούνη</u>	548
<u>Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου</u>	548
<u>ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ-ΠΡΟΛΗΨΗ</u> <u>ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ</u>	557
<u>Ηλίας Γεραρής</u>	557
<u>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΝΕΥΡΩΤΙΣΜΟΥ, ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΙΑΣ) ΣΤΟ</u> <u>ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ</u>	564

<u>Σοφία Χατζηγεωργίου</u>	564
<u>Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου</u>	564
<u>ΑΥΤΙΣΜΟΣ/ ΔΕΠ-Υ/ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN</u>	573
<u>ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ: ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΜΙΚΡΩΝ ΔΟΜΗΜΕΝΩΝ</u> <u>ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</u>	574
<u>Νίκου Αντωνία</u>	574
<u>Νικόλαος Φαχαντίδης</u>	574
<u>Εκτίμηση της πρόωμης μαθηματικής ανάπτυξης των μαθητών με σύνδρομο Down</u>	587
<u>Γαρυφαλιά Χαριτάκη</u>	587
<u>Γεώργιος Μπαράλης</u>	587
<u>Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου</u>	587
<u>Σχέση των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος και</u> <u>ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΜΕ/ΧΩΡΙΣ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ</u> <u>ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ</u>	601
<u>Διαμαντόπουλος Αναστάσιος</u>	601
<u>Ζάχου Βασιλική</u>	601
<u>Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΒΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΦΥΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</u>	615
<u>Αγγελική Φουστάνα</u>	615
<u>Η ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ-ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ, ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ</u> <u>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ</u>	623
<u>Αντωνίου Αδριανή</u>	623
<u>Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ</u>	631
<u>ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ</u>	631
<u>ΑΠΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</u>	631
<u>Αθηνά Βεργιοπούλου</u>	631
<u>ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ</u> <u>ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ</u>	640
<u>Σταθοπούλου Αγάθη</u>	640
<u>ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ</u>	650
<u>ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ (SCHOOL BULLYING) – ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ (VICTIMIZATION) ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.</u> <u>ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ & ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ</u>	650
<u>Μιχάλης Κοντογιάννης</u>	650
<u>ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΟΠΩΣ</u> <u>ΕΚΔΗΛΩΝΕΤΑΙ ΣΤΑ ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ</u>	663
<u>Γρηγοράκη Μαρία</u> <u>Περάκη Φρατζέσκα</u> <u>Πολίτη Αγγελική</u>	663
<u>ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ. ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ</u>	673
<u>ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</u>	673
<u>Παρασκευόπουλος Μαρίνος</u>	673
<u>Μπίλια Αγγελική</u>	673

<u>Παρασκευοπούλου Πηνελόπη</u>	673
<u>Μορφές διαδικτυακής παρενόχλησης</u>	683
<u>(ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΑΠΟΠΛΑΝΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΠΟΡΝΟΓΡΑΦΙΑ):</u>	683
<u>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ</u>	683
<u>Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου</u>	683
<u>Γάκη Ανδρονίκη</u>	683
<u>Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ</u>	693
<u>Γεράσιμος Ρεντίφης</u>	693
<u>ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ «ΚΑΘΑΡΣΗ»</u>	703
<u>Σπυρόπουλος Τρύφων</u>	703
<u>ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ, ΑΥΤΟΚΤΟΝΙΚΟΣ ΙΔΕΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΟΥΣΙΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ ΚΑΙ Η</u> <u>ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ</u>	714
<u>Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου</u>	714
<u>Αικατερίνη Πλούμπη</u>	714
<u>«ΟΙ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ - ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΕΚΠΟΝΟΥΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ</u> <u>ΜΕ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ</u>	724
<u>ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ»</u>	724
<u>Πηνελόπη Κ. Φραντζή</u>	724
<u>Νικόλαος Χολέβας</u>	724
<u>ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΧΙΟΥΜΟΡ ΚΑΙ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ:</u>	737
<u>ΌΤΑΝ Ο ΕΞΥΠΝΟΣ ΠΕΡΝΙΕΤΑΙ ΓΙΑ «ΕΞΥΠΝΑΚΙΑΣ»</u>	737
<u>Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου</u>	737
<u>Μητσοπούλου Ευτυχία</u>	737
<u>ΝΕΥΡΟΨΥΧΟΛΟΓΙΑ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ</u>	752
<u>ΜΕPLUSME: ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ</u> <u>ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΜΕΛΕΤΗ ΕΠΙΔΕΙΞΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ</u>	752
<u>Δρ. Μαριέττα Παπαδάτου-Παστού, MBPsS Csci</u>	752
<u>Δρ. Άννα Τουλουμάκου³⁻⁵</u>	752
<u>Δρ. Παταπία-Μαρία Τζότζολη^{6,7}</u>	752
<u>Η ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ</u> <u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ</u>	764
<u>Αργυρώ Παπαδημητρίου¹, Ελευθερία Σάλμοντ²</u>	764