

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2016, Αρ. 1

Πρακτικά 6ου Συνεδρίου

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



6^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

24-26 Ιουνίου 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISSN: 2529-1157

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

~~Παπαδόπουλος~~ Ιωάννης

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα

~~Μπασιτάς~~ Αγγελική

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

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

6^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας

24-26 ΙΟΥΝΙΟΥ 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Ιωάννης

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα

Μπαστέα Αγγελική

ΤΟΜΟΣ Α΄

**ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ 6^{ου} ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Πρόεδρος:

Παπαδάτος Ιωάννης, ομότ. Καθηγητής Ψυχοφυσιολογίας και Ψυχικής Υγιεινής, Πανεπιστημίου Αθηνών

Μέλη:

Αλεβίζου Αναστασία, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Βουδούρη – Αρτίκη Αγγελική, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Ζαχαρογέωργα Τιμόκλεια, Msc., Παιδαγωγικής

Καραγιαννάκης Γιάννης, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Καραμπατζάκη Ζωή, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σχολική Σύμβουλος

Νικολόπουλος Γιάννης, Msc., Ειδικής Αγωγής Μαθηματικός – Ειδικός Παιδαγωγός

Παπαδόπουλος Νίκος, Καθηγητής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης

Πόραβος Νικόλαος, Msc., Παιδαγωγικής

Ταγκάλου Αγγελική, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, Σχολική Σύμβουλος

Τόμπρου Δήμητρα – Μαρία, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Τσιακανίκας Κωνσταντίνος, Msc., Παιδαγωγικής

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Μέλη:

Αντωνίου Αλέξανδρος – Σταμάτιος, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Βρεττός Ιωάννης, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Δράκος Γεώργιος, ομότ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κανάρη Κυριακή, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Καφαλούκου Κωνσταντίνα, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Λαμπροπούλου Κατερίνα, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών, Σχολική Σύμβουλος

Μαγουλά Ευγενία, Επίκουρος Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Μπάμπαλης Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπαραλής Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπαστέα Αγγελική, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρώ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαδάτος Ιωάννης, ομότ. Καθηγητής Ψυχοφυσιολογίας και Ψυχικής Υγιεινής, Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαδάτου – Παστού Μαριέττα, Λέκτωρ Νευροψυχολογίας, ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αθηνών.

Σάλμοντ Ελευθερία, Μέλος ΔΕΠ, ΔΠΘ

Σιδερίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Σκούρα Λαμπρινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Σταθοπούλου Αγάθη, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Ταγκάλου Αγγελική, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, Σχολική Σύμβουλος

Τουλουμάκου Άννα, Διευθύντρια Τμήματος Ψυχολογίας, BCA

Φουστάνα Αγγελική, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Γραμματεία Συνεδρίου:

Βάλτου Μαρία-Μυρτώ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Λογοθεραπείας, ΕΚΠΑ

Γεροδημητρίου Μαρία, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια της Ειδικής Εκπαίδευσης του Frederick University της Κύπρου

Θεοδωρόπουλος Ευάγγελος, Τεχνικός Γραφίστας ηλεκτρονικής σχεδίασης εντύπου

Καραγιάννη Αικατερίνη, Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

Μαντζανά Άρτεμις, Μαθηματικός

Παπαναστασίου Δήμητρα, Msc., Ειδικής Αγωγής

Παρούση Αικατερίνη-Σοφία, Φιλολόγος

Στεφανοπούλου Σοφία, Δασκάλα

Τούκα Σταυρούλα, Φιλολόγος, Msc., Εφαρμοσμένη γλωσσολογία στην διδασκαλία των ισπανικών ως ξένη γλώσσα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η έκδοση των πρακτικών του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης πραγματοποιείται με καθυστέρηση. Πιστεύουμε όμως ότι η ποιότητα και το περιεχόμενο των εισηγήσεων είναι σημαντικό και θα είναι χρήσιμο για τους λειτουργούς της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων. Η Παιδεία και η Έρευνα αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της χώρας μας. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η πραγματοποίηση επιστημονικών συνεδρίων που οργανώνονται από πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας με σκοπό την παρουσίαση νέων ερευνητικών δεδομένων, που προωθούν στην πράξη την Παιδεία και τον Πολιτισμό.

Σκοπός του 6^{ου} συνεδρίου ήταν η έρευνα και παρουσίαση των δεδομένων που αφορούν στις επιστήμες της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της. Επίσης παρουσιάστηκαν εμπεριστατωμένες προτάσεις που αφορούν στο μέλλον της εκπαίδευσης της χώρας μας και ερευνητικά ευρήματα των σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών.

Εκ μέρους της Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας προς τα μέλη των επιτροπών, τους προσκεκλημένους, τους εισηγητές, τους συνέδρους και τα μέλη της Γραμματείας και τους χορηγούς.

Για την επιμέλεια της έκδοσης

Ιωάννης Παπαδάτος, Καθηγητής Ψυχοφυσιολογίας και Ψυχικής Υγιεινής, Παν. Αθηνών

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου, Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, Παν. Αθηνών

Αγγελική Μπαστέα, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

**Ένα διδακτικό σενάριο για την “Οργανωσιακή Κουλτούρα”
 βασιζόμενο στη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα
 από την αισθητική εμπειρία.**

Αθανασιάδης Κ. Αναστάσιος
 Οικονομολόγος, Εκπαιδευτής Ενηλίκων
 tasosathanasiadis@yahoo.gr

Περίληψη

Η χρήση της τέχνης ως εργαλείου κριτικής σκέψης στην ενήλικη μάθηση παρουσιάστηκε από τον Α. Κόκκο το 2009, στην 8^η Διεθνή συνδιάσκεψη για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Η μέθοδος υποστηρίζει τη σημασία της συστηματικής παρατήρησης και της κριτικής ανάλυσης έργων τέχνης στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Αποτελείται από 5 διακριτά στάδια, ενώ οι βασικές της παραδοχές στηρίζονται στις ιδέες του Freire, στη χρήση σημαντικών έργων τέχνης, στη χρήση της αισθητικής εμπειρίας και στις τεχνικές παρατήρησης Perkins και Visiblethinking. Το διδακτικό σενάριο που ακολουθεί αποσκοπεί να αποτυπώσει τα βήματα της παραπάνω μεθόδου στην προσπάθεια μετασχηματισμού των στερεοτυπικών αντιλήψεων μιας ομάδας εκπαιδευομένων-δημοσίων υπαλλήλων-αναφορικά με το θέμα της Οργανωσιακής Κουλτούρας των δημόσιων υπηρεσιών. Η υλοποίησή του πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο ενός 5νθήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου.

Λέξεις Κλειδιά: Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Τέχνη, Αισθητική Εμπειρία, Οργανωσιακή Κουλτούρα.

Abstract

The use of art as a tool for critical thinking in adult learning presented by professor Alexis Kokkos in 2009, in 8th International Conference of Transformation Learning. The method supports the importance of systematic observation and critical analysis of

works of art in the context of the transformation learning. It consists of five distinct stages, while the basic assumptions based on Freire's ideas, the use of important works of art, the use of aesthetic experience and Perkins observation techniques of Visible Thinking. The teaching plan that follows seeks to capture the steps of this method to attempt transformation of stereotypical perceptions of a group of learners-public employees-regarding the issue of organizational culture in public services. The teaching method took place in a 5-day training seminar.

Keywords: Transformation Learning, Art, Aesthetic Experience, Organizational Culture.

Εισαγωγή

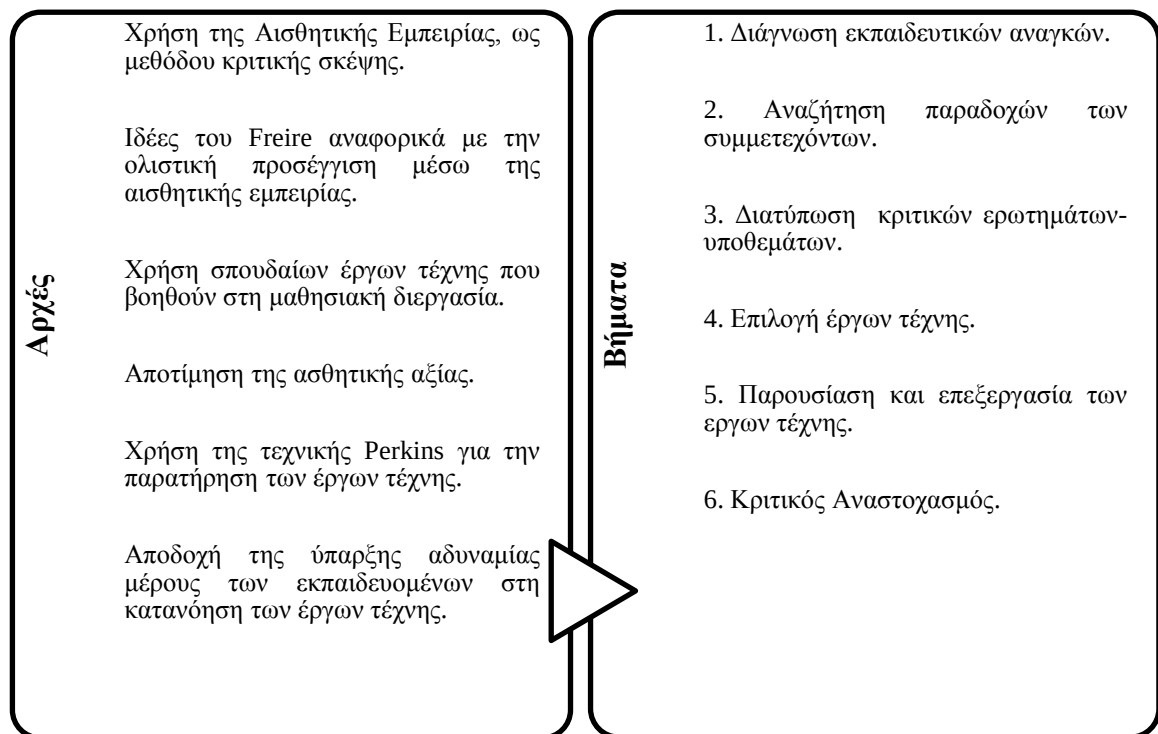
Ο Mezirow όρισε τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση “ως τη διεργασία μέσω της οποίας οι ενήλικες διαπλάθουν προβληματικά πλαίσια αναφοράς ώστε να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, σαφή, ανοικτά,στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή”(Mezirow,2007,σ.47). Στην παραπάνω διεργασία εξέχουσα θέση έχει ο στοχαστικός διάλογος, ο οποίος είναι μία ειδική μορφή διαλόγου, μέσω του οποίου οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι πραγματοποιούν κριτική αξιολόγηση των παραδοχών τους (Habermas,2007 οπ. αναφ. στο Κόκκος, κ.α., 2011).Επομένως, κριτικός στοχασμός είναι η προσπάθεια να ανακαλυφθούν οι παραδοχές εκείνες που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης των ατόμων.

Η αξία της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία προσεγγίστηκε από πολλούς ερευνητές. Η χρήση έργων τέχνης στην εκπαίδευση διεγείρει την προσοχή των μαθητών, αλλά και βοηθάει στη συνολική ανάπτυξή τους, καθώς τα έργα τέχνης αφενός ενσωματώνουν ολιστικά σύμβολα τα οποία εμπεριέχουν ένα εύρος νοημάτων, πέρα από το κεντρικό νόημα που υπηρετούν, (Gardner,1990) και αφετέρου - ειδικότερα τα λογοτεχνικά κείμενα - έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν συναισθήματα, τα οποία οι αναγνώστες κρατούν κρυμμένα μέσα τους, γεγονός που αποτελεί μία πράξη ελευθερίας για τους ίδιους (Sartre,1949). Η παρατήρηση ενός έργου τέχνης αποτελεί το έναυσμα για την έναρξη ενός κριτικού διαλόγου. Οι μαθητές “προκειμένου να σκέφτονται καλύτερα, χρειάζεται να αναπτύξουν γενικές δεσμεύσεις και στρατηγικές ως προς το να δίνουν στη σκέψη τους περισσότερο χρόνο και να σκέφτονται με πιο ευρείς και περιπετειώδεις, καθαρούς και οργανωμένους

τρόπους” (Perkins,1996,σ.4). Ο Dewey συνέδεσε την τέχνη με τη στοχαστική σκέψη και κατ’ επέκταση με την κριτική και τη δημιουργική σκέψη, οι οποίες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης (Leddy,2016). Τέλος, η απουσία της τέχνης από την εκπαιδευτική πρακτική οδηγεί σε ελλιπή παροχή ευκαιριών προς τους μαθητές με αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξή τους (Eisner,2000).

Η εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη αποτελεί μία εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία στηρίζεται στις αρχές και στα βήματα που συνοψίζονται στο σχήμα 1 (Κόκκος,2010).

Σχήμα 1. Βήματα και Αρχές Εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη.



Ως Οργανωσιακή Κουλτούρα νοείται ένα « δομημένο σύνολο από βασικές παραδοχές, που έχουν αντιληφθεί-εφευρεθεί ή αναπτυχθεί από μία δομημένη ομάδα που μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής ή εσωτερικής ολοκλήρωσης-οι οποίες έχουν αποδώσει ικανοποιητικά στο παρελθόν ώστε να θεωρούνται ότι ισχύουν γενικά και επομένως μπορούν να διδαχθούν σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης, αίσθησης, μάθησης σχετικά με τα προβλήματα αυτά»(Schein,2004,σ.40).Στο σύγχρονο περιβάλλον, όπου λειτουργούν και αναπτύσσονται οι δημόσιοι οργανισμοί τα πάντα εξελίσσονται ταχύτατα. Είναι επιτακτική επομένως η ανάγκη να αντιλαμβάνονται έγκαιρα τις αλλαγές, να

προσαρμόζονται ή και να τις διαμορφώνουν, προκειμένου να ανταποκρίνονται στη βασική τους αποστολή. Για να επιτευχθεί αυτό, η δημόσια υπηρεσία θα πρέπει να έχει διαμορφώσει μια υποστηρικτική Οργανωσιακή Κουλτούρα μεταξύ των μελών της, διασφαλίζοντας έτσι τη δέσμευσή τους για την υιοθέτηση κοινών αξιών και πεποιθήσεων από όλα της τα μέλη.

Ανάπτυξη Διδακτικού σεναρίου

Παρουσίαση Αντικειμενικών και Υποκειμενικών Συνθηκών

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε αίθουσα μεγάλου ξενοδοχείου της Δ. Μακεδονίας. Η αίθουσα είχε τις απαραίτητες υποδομές αναφορικά με τα εποπτικά μέσα. Χωροταξικά υπήρχαν τραπέζια ομάδων εργασίας των 5 ατόμων, ενώ η αισθητική του χώρου χαρακτηρίζεται ως άριστη. Το τμήμα παρουσίαζε σημαντικό βαθμό ομοιογένειας. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 25 άτομα (δημόσιοι υπάλληλοι, προϊστάμενοι τμημάτων) με αναλογία ανδρών γυναικών 60% - 40% αντίστοιχα. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν σημαντικό βαθμό εμπειρίας στο γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος, καθώς πραγματεύονταν θέματα της καθημερινότητάς τους. Το θέμα της « Οργανωσιακής Κουλτούρας» θεωρείται βασικό γνωστικό πεδίο που θα πρέπει να κατέχουν οι προϊστάμενοι των τμημάτων του δημοσίου, προκειμένου να επιτελέσουν εποικοδομητικά το έργο της αποτελεσματικής διοίκησης του τμήματός τους.

Τέλος, συνολική διάρκεια της επιμόρφωσής ανέρχονταν σε 35 ώρες (7 ώρες/ενότητα για 5 ημέρες), ωστόσο η προσέγγιση που αναπτύσσεται στη συνέχεια, αφορούσε τις 3 από τις συνολικά 7 ώρες της εκπαιδευτικής ενότητας της τελευταίας ημέρας του προγράμματος.

Γενικός Σκοπός

Σκοπός του προγράμματος ήταν να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες τις απαραίτητες γνώσεις που θα τους επιτρέπουν να κατανοούν το ρόλο τους ως προϊστάμενοι, να είναι σε θέση να εφαρμόζουν σύγχρονες μεθόδους, εργαλεία και τεχνικές, ώστε να διοικούν με τρόπο αποτελεσματικό και αποδοτικό το τμήμα τους, βελτιώνοντας την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τον πολίτη.

Ειδικοί Στόχοι Ενότητας

Οι ειδικοί στόχοι της ενότητας «Οργανωσιακή Κουλτούρα» συνολικά είχαν ως ακολούθως:

Γνώσεις:

1. Να ορίζουν την έννοια της Οργανωσιακής Κουλτούρας.
2. Να κατονομάζουν τα βασικά είδη της Οργανωσιακής Κουλτούρας που διαμορφώνονται στους σύγχρονους οργανισμούς.
3. Να περιγράφουν τις βασικές διαστάσεις της Οργανωσιακής Κουλτούρας

Ικανότητες:

1. Να απαριθμούν 5 λόγους για τους οποίους η Οργανωσιακή Κουλτούρα συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός δημόσιου οργανισμού.
2. Να μετρούν μέσω των βασικών κλιμάκων μέτρησης, το επίπεδο της Οργανωσιακής Κουλτούρας που υπάρχει στην υπηρεσία τους.
3. Να διακρίνουν το είδος της Οργανωσιακής Κουλτούρας που αρμόζει στην υπηρεσία τους.

Αξίες/Στάσεις:

1. Να υιοθετήσουν θετική στάση για την συμβολή της Οργανωσιακής Κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα της σύγχρονης διοίκησης των οργανισμών του δημοσίου.
2. Να αισθανθούν την αξία που έχει η υιοθέτηση κοινής Οργανωσιακής Κουλτούρας στην ανταπόκριση της αποστολής της δημόσιας υπηρεσίας.

Ανάπτυξη μεθοδολογίας "Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη"**1^ο Στάδιο : Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος.**

Κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου έγινε αντιληπτό από τον εκπαιδευτή ότι οι συμμετέχοντες δημόσιοι υπάλληλοι πίστευαν πως δεν υπάρχει κουλτούρα στο δημόσιο τομέα και πως σε περίπτωση που σε κάποιες υπηρεσίες υφίσταται κάποιας μορφής κουλτούρα, αυτή δεν είχε καμία σχέση με την αποτελεσματικότητα των εργασιών τους, καθώς αφορούσε μόνο την πνευματική καλλιέργεια των ατόμων. Έτσι, λοιπόν, κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθούν οι στερεοτυπικές παραδοχές των εκπαιδευομένων αναφορικά με την ύπαρξη ή μη κουλτούρας στο δημόσιο τομέα, την σύνδεσή της με την πνευματική καλλιέργεια των ατόμων και τέλος τη συμβολή της στην αποτελεσματικότητα των εργασιών τους. Πολλοί συμμετέχοντες εξέφρασαν τη

γνώμη πως η κουλτούρα δεν μπορεί να επιλύσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, επειδή δεν συσχετίζεται με αυτά.

2ο Στάδιο : Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις απόψεις τους για το θέμα.

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους, ανά ομάδες των 5 ατόμων, να καταγράψουν τις απόψεις τους αναφορικά με την ύπαρξη ή μη οργανωσιακής κουλτούρας στο δημόσιο, την σύνδεσή της με την πνευματική καλλιέργεια των ατόμων και τέλος την συμβολή της στην αποτελεσματικότητα των εργασιών τους. Οι απόψεις που εκφράστηκαν επιβεβαίωσαν την αρχική αντίληψη του εκπαιδευτή.

Συγκεκριμένα εκφράστηκαν οι ακόλουθες θέσεις

Ομάδα Ρίσκο: *«Η κουλτούρα είναι καθαρά θέμα παιδείας, στις υπηρεσίες μας υπάρχουν συνάδελφοι που δεν έχουν κουλτούρα.»*

Ομάδα Κουλτούρα: *«Οργανωσιακή Κουλτούρα; θα θέλαμε! Αλλά τα προβλήματα της καθημερινότητας είναι πιο σημαντικά.»*

Ομάδα Τάση για Αλλαγή: *«Τι να μας κάνει εμάς η κουλτούρα, όταν πρέπει να εισπράζουμε φόρους από τους πολίτες;»*

Ομάδα Προ-δραστηριοποίηση: *«Σε εμάς ο καλύτερος έχει πτυχίο λυκείου... για τι κουλτούρα μιλάμε τώρα!»*

Ομάδα Κίνητρα: *« Κουλτούρα!, αυτά δεν γίνονται στο δημόσιο, αφορούν μόνο τον ιδιωτικό τομέα.»*

Είναι, λοιπόν, εμφανές πως υπήρχαν στερεοτυπικές αντιλήψεις στο συγκεκριμένο θέμα από το σύνολο των εκπαιδευομένων.

3ο Στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων που θα εξεταστούν, καθώς και των κριτικών ερωτημάτων πάνω στα υποθέματα.

Μετά την διερεύνηση των παραπάνω τοποθετήσεων, προτάθηκε η εστίαση στα ακόλουθα βασικά υποθέματα.

1. *Ύπαρξη Οργανωσιακής Κουλτούρας στο δημόσιο.*
2. *Σύνδεση της κουλτούρας με την πνευματική καλλιέργεια των ατόμων – δημοσίων υπαλλήλων*
3. *Συμβολή της κουλτούρας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εργασία.*

Στη συνέχεια, και κατόπιν συμφωνίας με τις ομάδες των εκπαιδευομένων, καταλήξαμε να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον στα παρακάτω κριτικά ερωτήματα:

1. Γιατί πιστεύετε πως η κουλτούρα είναι απόρροια της πνευματικής καλλιέργειας;
2. Ποιοι εξυπηρετούνται από την υιοθέτηση κοινής κουλτούρας στον εργασιακό χώρο και γιατί;
3. Γιατί πρέπει να συζητήσουμε για τη συμβολή της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα της εργασίας στο δημόσιο τομέα;

4^ο Στάδιο : Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Στο στάδιο αυτό γίνεται αναζήτηση έργων τέχνης που θα μπορούσαν να δώσουν την αφορμή για τη διερεύνηση των παραπάνω κριτικών ερωτημάτων. Μετά από πρόταση μιας σειράς σπουδαίων έργων με αισθητική αξία και κατ' επέκταση πλήθος αλληλένδετων νοημάτων (Καστοριάδης, 2008), στην ολομέλεια των εκπαιδευομένων, καταλήξαμε στα ακόλουθα:

- I. «Οι θεριστές» του **Pieter Bruegel the Elder (1565)**. Το συγκεκριμένο έργο τέχνης παρουσιάζει στοιχεία οργανωσιακής κουλτούρας, καθώς παρατηρούμε μία ομάδα χωρικών - αγροτών να συντονίζονται υπό το πρίσμα κοινών προτύπων και κανόνων συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να ολοκληρώνεται το έργο του θερισμού μέσα σε μία θετική ατμόσφαιρα, όπου τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται αποτελεσματικά.

Εικόνα 1: Οι θεριστές

<i>The Harvesters</i> Pieter Bruegel the Elder (Netherlandish, Breda (?) ca. 1525–1569 Brussels) Date: 1565 Medium: Oil on wood Dimensions: Overall, including added strips at top, bottom, and right, 46 7/8 x 63 3/4 in. (119 x 162 cm); original painted surface 45 7/8 x 62 7/8 in. (116.5 x 159.5 cm) Classification: Paintings Credit Line: Rogers Fund, 1919 AccessionNumber: 19.164	

II. Καζαντζάκης Νίκος (1964). «Ταξιδεύοντας... (Αγγλία)».

«[...]Τα σπορτ και οι κλασσικές σπουδές είναι στο Ητον οι δύο παράλληλοι αδελφωμένοι δρόμοι της αγωγής. Όχι όμως τα αθλήματα τα ατομικά -ακόντιο, πήδημα, δίσκος - αλλά τα ομαδικά: λεμβοδρομίες, κρίκετ, τένις και ποδόσφαιρο. Τα ομαδικά παιχνίδια υπηρετούν ένα μεγάλο ηθικό σκοπό: σε συνηθίζουν να υποτάξεις την ατομικότητα σου σε μια γενική ενέργεια. Να μην νιώθεις ότι είσαι άτομο ανεξάρτητο, παρά μέλος μιας ομάδας. Να υπερασπίζεσαι όχι μονάχα την ατομική σου τιμή παρά ολόκληρη την τιμή της ομάδας όπου ανήκεις: σχολή, πανεπιστήμιο, πόλη, Έθνος. Έτσι, από σκαλοπάτι σε σκαλοπάτι, το παιχνίδι μπορεί να σε ανεβάσει στις πιο αψηλές, αφιλόκερδες κορυφές ενέργειας.

Μαθαίνεις ακόμα, πολεμώντας στην ομάδα, και τούτο το σπουδαιότατο: πως για την νίκη ένα στοιχείο είναι απαραίτητο ο αρχηγός. Να υποτάξεσαι σε αυτόν, να πειθαρχείς, να ξέρεις να υπακούς, αν θες, όταν θα έρθει η στιγμή σου, να ξέρεις και εσύ να προστάξεις. έτσι μονάχα μπορούν να δημιουργηθούν οι αρχηγοί άξιοι και οι οπαδοί πρόθυμοι - δηλαδή μια πειθαρχημένη στρατιά ικανή υλικά και ψυχικά, να κυριαρχήσει στον κόσμο. Στα σπορτ δεν γυμνάζεις το σώμα σου μονάχα, γυμνάζεις πάνω από όλα την ψυχή σου. "στα τερραίν του Ητον, είπε πολύ σωστά ο Ουέλινγκτον, κερδήθηκε η μάχη του Βατερλώ".

Στα ομαδικά αθλήματα μαθαίνεις να είσαι έτοιμος, να συγκρατιέσαι, να περιμένεις την κατάλληλη στιγμή, να θυσιάζεις τις ατομικές χαρές η προτίμησες για τα συμφέροντα της ομάδας. Μαθαίνεις να προσαρμόζεις τι ατομικές ιδιότητες σου στις ανάγκες του συνόλου, να εκμεταλλεύεσαι όσο μπορείς, για την νίκη τα ελαττώματα και τα προτερήματα σου. Με την μέθοδο αυτή μονάχα μπορείς να ασκηθείς για το μεγάλο παιχνίδι αργότερα, της δημόσιας ζωής

Για να φτάσεις στο υψηλό αυτό κορύφωμα της άσκησης πρέπει καλά να ξέρεις τον εαυτό σου, να ξέρεις τον διπλανό σου, να ξέρεις και αλάκερη την ομάδα όπου ανήκεις. Κι όχι μονάχα αυτό. Να ξέρεις και την αντίπαλη σου ομάδα. Να μην την περιφρονείς να την σπουδάζεις με αμεροληψία και σέβας, να ξέρεις καλά τις αρετές και τις δυνάμεις της, για να οργανώσεις ανάλογα και συ τις αρετές και τις δυνάμεις σου και να μην χάσεις το παιχνίδι.

Κι ακόμη, τούτο το σημαντικότατο, που αποτελεί το πιο κρυφό, το πιο πανανθρώπινο τέρμα του παιχνιδιού: να ξέρεις πως και η αντίθετη ομάδα κατά βάθος δεν είναι αντίμαχη, συνεργάζεται μαζί σου, γιατί χωρίς αυτή δεν θα υπήρχε παιχνίδι.

[...]Η ζωή είναι παιχνίδι σαν το τένις, σαν το γκολφ. Δεν παίζεις μόνος σου, παίζεις με άλλους. Έχεις ευθύνη απέναντι σε όλους τους συντρόφους σου, όλοι σου οι σύντροφοι έχουν ευθύνη απέναντι σου. άτομο και ομάδα είναι ένα.

Το παιχνίδι έχει νόμους. Όποιος θέλει να παίζει, οφείλει να ξέρει τους νόμους αυτούς και να τους σέβεται. Αν δεν ξέρει τους νόμους, η αν δεν θέλει να τους σέβεται δεν είναι άξιος να λάβει μέρος στο παιχνίδι. Μέσα στον κύκλο που χαράζουν οι νόμοι είναι απόλυτα λεύτερος. Κανείς, μήτε ο Βασιλιάς, δεν έχει δικαίωμα να επέμβει. Μπορεί οι νόμοι αυτοί να είναι παλιωμένοι η στραβοί η αυθαίρετοι, δεν έχει σημασία. Το σπουδαίο είναι, και αυτό γυμνάζει την ψυχή του ανθρώπου, να τους υπακούς» (Καζαντζάκης, 2000, σ.35-37).

Το απόσπασμα που χρησιμοποιήθηκε από το λογοτεχνικό έργο του Νίκου Καζαντζάκη, αφορά τις εντυπώσεις του από την επίσκεψή του στο πανεπιστήμιο του Ήτον της Αγγλίας το 1939, στις παραμονές του Β' παγκοσμίου πολέμου. Στις εντυπώσεις του διαφαίνεται καθαρά ο θαυμασμός του για το ομαδικό πνεύμα και την αποτελεσματικότητα της οργανωσιακής κουλτούρας που επικρατεί στην αθλητική ομάδα των φοιτητών του πανεπιστημίου, γεγονός που την οδηγεί σε συνεχείς νίκες. Η εμφάνιση των παικτών, οι κανόνες συμπεριφοράς αλλά και οι βαθύτερες αξίες τους, αποτελούν βασικά σημεία των εντυπώσεων του συγγραφέα.

- III. **Παιχνίδι Κατασκόπων(2001).** Το «Παιχνίδι Κατασκόπων» είναι μία ταινία δράσης, δράματος και θρίλερ. Κυκλοφόρησε τον Νοέμβριο του 2001, διάρκειας περίπου 2 ωρών. Σκηνοθετήθηκε από τον Tony Scott για την Universal Pictures. Οι βασικοί συντελεστές της ταινίας είναι ο Brand Pitt, η McCormack και ο R. Redford. Η ταινία περιέχει πλούσιο υλικό για θέματα οργανωσιακής κουλτούρας και συμπεριφοράς, ενώ έννοιες όπως η ατομική συμπεριφορά, Οργανωσιακή κουλτούρα, κίνητρα, ομάδες, ομαδική εργασία, ηγεσία, εξουσία, πολιτική, διαχείριση συγκρούσεων και άγχος είναι εμφανείς

και μάλιστα μέσα στα πλαίσια μιας δημόσιας Αμερικανικής υπηρεσίας, όπως η CIA.

Έτος 1991: το τέλος του Ψυχρού Πολέμου. Κι όμως, λίγες μόλις μέρες πριν την επίσκεψη του Προέδρου των ΗΠΑ στην Κίνα, ο Μπίσοπ, πράκτορας της CIA συλλαμβάνεται από τις κινεζικές αρχές με την κατηγορία της κατασκοπίας. Καταδικασμένος να εκτελεστεί μέσα σε 24 ώρες, εάν ο Πρόεδρος των ΗΠΑ δεν επέμβει δυναμικά, ο Μπίσοπ περιμένει με αγωνία τις εξελίξεις. Όμως, στο Λάνγκλεϊ, έδρα της CIA, οι αξιωματούχοι αναλογίζονται το κόστος που θα είχε η παρέμβαση του Προέδρου στην επίτευξη των στόχων της διπλωματικής αποστολής...

Το απόσπασμα που αξιολογήθηκε ως το πιο αντιπροσωπευτικό: **Απόσπασμα:** 00:19:03 – 00:39:07- “OperationDinnerOut.

Κουλτούρα της CIA :Ο προσδιορισμός της κουλτούρας ενός οργανισμού είναι εφικτός μέσα από την παρατήρηση και την ερμηνεία των βασικών αξιών κανόνων συμπεριφοράς και πεποιθήσεων του. Κουλτούρα θεωρείται το σύνολο των καθημερινών τρόπων σκέψης, αίσθησης και αντίδρασης, με τους οποίους μια συγκεκριμένη ομάδα αντιμετωπίζει τα προβλήματά της μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ως εκ τούτου, η κουλτούρα της CIA αναλύθηκε βάσει των παραπάνω παραγόντων, λαμβάνοντας υπόψη τους διαλόγους, τα γεγονότα αλλά και την όλη ατμόσφαιρα που επικρατεί στην συγκεκριμένη υπηρεσία όπως παρουσιάζεται στην ταινία και ειδικότερα στο παραπάνω απόσπασμα όπως παρουσιάζεται η έναρξη της αποστολής με κωδικό όνομα “DinnerOut”.

Στην συνέχεια παρουσιάζεται ο πίνακας συσχέτισης μεταξύ των έργων τέχνης και των κριτικών ερωτημάτων.

Πίνακας 1. Συσχέτιση Κριτικών Ερωτημάτων με Έργα Τέχνης

ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ

ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

	Γιατί πιστεύεται πως η κουλτούρα	Ποιοι εξυπηρετούνται από την	Γιατί πρέπει να συζητήσουμε για την συμβολή της

	είναι απόρροια της πνευματικής καλλιέργειας;	υιοθέτηση κοινής κουλτούρας στον εργασιακό χώρο και γιατί;	κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα της εργασίας στο δημόσιο τομέα;
<i>The Harvesters 1565, Pieter Bruegel the Elder</i>	X	X	
<i>Καζαντζάκη Ν. (1964). Ταξιδεύοντας... (Αγγλία).</i>	X	X	
<i>Παιχνίδι κατασκόπων» του Tony Scott (2001)</i>		X	X

5^ο Στάδιο : Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Ο πίνακας του *Pieter Bruegel the Elder* «Οι θεριστές» του 1565, προσεγγίστηκε με τη χρήση της τεχνικής του Perkins (1994) που αποτελείται από 4 στάδια προσεκτικής παρατήρησης ενός εικαστικού έργου. Στο πρώτο στάδιο της συγκεκριμένης τεχνικής ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως «τι βλέπετε;», «ποια στοιχεία του πίνακα σας φαίνονται ενδιαφέροντα;». Στη δεύτερη φάση τους ζητήθηκε μία πιο προσεκτική παρατήρηση του έργου, να εντοπίσουν κάτι που πιθανόν τους προκαλεί εντύπωση ή και έκπληξη. Έπειτα κλήθηκαν να γυρίσουν πίσω και να εστιάσουν στο πιο σημαντικό, κατά τη γνώμη τους, στοιχείο του πίνακα και τέλος στην τέταρτη φάση τους ζητήθηκε να δουν και πάλι το έργο και να συνοψίσουν όσα ανακάλυψαν. Χαρακτηριστικές τοποθετήσεις των συμμετεχόντων ήταν:

“Είναι ένας πίνακας που μου εμπνέει κάτι θετικό”, “Είναι σαν να μην ακούγεται τίποτα”, “Φαίνεται όλοι να επικοινωνούν χωρίς να υπάρχει φασαρία”, “Δύσκολη δουλειά αλλά υπάρχει αρμονία”, “Είναι φτωχοί αγρότες, αλλά φαίνεται να έχουν κάποιους κώδικες που τους κάνουν να συνεργάζονται τέλεια”, “Το απολαμβάνουν”.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση συσχετίστηκαν με τα δύο πρώτα κριτικά ερωτήματα.

Το λογοτεχνικό κείμενο του Καζαντζάκη «**Ταξιδεύοντας, Αγγλία**», αξιολογήθηκε με τη χρήση της τεχνικής της ορατής σκέψης (VisibleThinking) του Perkins. Οι εκμαιοτήκες ερωτήσεις που τέθηκαν στις ομάδες των εκπαιδευομένων ήταν οι ακόλουθες:

Τι διαβάσατε; Τι συμβαίνει; Τι σας κάνει να αναρωτιέστε, Ποιους προβληματισμούς σας προκαλεί;

Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την σπουδαιότητα των αξιών, των άτυπων κανόνων συμπεριφοράς που επικρατούν μέσα στην ομάδα.

Σχολίασαν θέματα κοινής ενδυμασίας (αθλητικές στολές), προέταξαν τη σημασία του κοινού προορισμού, της ομαδικής εργασίας, της εκτίμησης των συμπαικτών αλλά και των αντιπάλων, καθώς και την υποβάθμιση της ατομικότητας προς όφελος της συλλογικότητας. Χαρακτηριστικά, εκφράστηκε πόσο σημαντική ήταν η συμβολή των μη λεκτικών σημάτων, των νορμών και η κοινή αντίληψη των μελών της ομάδας στην αποτελεσματική επικοινωνία και στην επιτυχή έκβαση του αγωνίσματος.

Το απόσπασμα του κινηματογραφικού έργου του Scoot (2001) «**Παιχνίδι Κατασκόπων**» αξιολογήθηκε με τη χρήση της τεχνικής της ορατής σκέψης «Visible Thinking» και ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το δεύτερο και τρίτο κριτικό ερώτημα. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα των αξιών και των άτυπων κανόνων συμπεριφοράς που επικρατούν μέσα σε μια δημόσια υπηρεσία όπως είναι η CIA, καθώς και τη συμβολή τους στην επιτυχία της αποστολής, που αναλάμβαναν οι ήρωες της ταινίας.

Τονίστηκε ιδιαίτερα πόσο σημαντική ήταν η συμβολή των μη λεκτικών σημάτων, των κωδικών και των κανόνων συμπεριφοράς των πρακτόρων στην επιτυχή έκβαση των μυστικών αποστολών τους.

6^ο Στάδιο : Κριτικός αναστοχασμός και αποτίμηση της ανάπτυξης ικανότητας για κριτικό/ δημιουργικό στοχασμό.

Στο έκτο και τελικό στάδιο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να αντλήσουν ιδέες και να εξάγουν συμπεράσματα από την εμπειρία που αποκόμισαν μέσα από τα προηγούμενα στάδια. Ειδικότερα, τους ζητήθηκε να επανέλθουν στις αρχικές τους τοποθετήσεις σχετικά με την κουλτούρα στους δημόσιους οργανισμούς και να τις συγκρίνουν με τις απαντήσεις που έδωσαν κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων των έργων τέχνης. Η

συζήτηση ολοκληρώθηκε με την αξιολόγηση της διαδικασίας και του περιεχομένου της. Ολοκληρώνοντας την προσέγγιση έγινε προσπάθεια αποτίμησης της ανάπτυξης της ικανότητας για κριτικό/ δημιουργικό στοχασμό με σύγκριση των απόψεων, όπως αυτές εκφράστηκαν από τις ομάδες κατά το πρώτο στάδιο της διαδικασίας, με αυτές του τελευταίου σταδίου. Η αξιολόγηση των απόψεων έγινε με τη χρήση της κλίμακας αποτύπωσης της κριτικής σκέψης, όπως εφαρμόστηκε στο πρόγραμμα ARTiT (2012). Οι απόψεις που βαθμολογούνται με [1] αφορούν θέσεις χωρίς κριτική σκέψη, με [2] αφορούν απόψεις με μεγαλύτερη εμβάθυνση στα ζητούμενα αλλά παραμένουν ακόμη περιγραφικές, και τέλος με [3] βαθμολογούνται οι τοποθετήσεις των εκπαιδευομένων που χαρακτηρίζονται από κριτική θεώρηση των υπό εξέταση θεμάτων, με σκοπό τη συνειδητοποίηση των στερεοτυπικών στάσεων και την πρόθεση για δράση στο άμεσο μέλλον.

Συνοπτικά οι ομαδικές τοποθετήσεις του 5^{ου} σταδίου ήταν:

Ομάδα Ρίσκο: «Τελικά, είδαμε πως η κουλτούρα δεν αφορά μορφωτικά και πνευματικά επίπεδα. Την είδαμε να υπάρχει μέσα σε μια ομάδα αγροτών και αυτή τους βοήθησε να είναι πιο αποτελεσματικοί. Επιπλέον, στο απόσπασμα της ταινίας που παρακολουθήσαμε, φάνηκε ξεκάθαρα πως η κουλτούρα της ομάδας στην CIA, που είναι μία δημόσια υπηρεσία, τη βοηθά στο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στο ρόλο της.»

Ομάδα Κουλτούρα: «Με την υιοθέτηση μίας ενιαίας κουλτούρας, βλέπουμε να βγαίνουν κερδισμένοι όλοι. Οι αγρότες δούλευαν μέσα σε ένα κλίμα ηρεμίας, ανταποκρινόμενοι στο δύσκολο έργο της χειρωνακτικής εργασίας που είχαν αναλάβει. Τελικά, όλα είναι θέμα οργανωσιακής κουλτούρας.»

Ομάδα Τάση για Αλλαγή: «Μπορεί, βέβαια, να αντιλαμβανόμαστε την συμβολή της κουλτούρας, στην επιτυχία της εργασίας μας, αλλά αυτό και πάλι δεν σημαίνει πως είναι ο μόνος παράγοντας επιτυχίας. Και πάλι η ποιότητα των μελών της ομάδας μπορεί να είναι ανασταλτικός παράγοντας.»

Ομάδα Προ-δραστηριοποίηση: «Μάλλον δεν έχει σχέση πόσο μορφωμένος είσαι, αλλά πως πραγματικά επικοινωνείς και εντάσσεσαι μέσα σε μία ομάδα. Αν ακολουθείς τους κανόνες της, τότε βγαίνουν όλοι ωφελημένοι.»

Ομάδα Κίνητρα: «Στην εργασία μας θα πρέπει να υιοθετούμε αξίες και κοινούς τρόπους συμπεριφοράς, γιατί αυτό διαφάνηκε πως είναι από τα βασικότερα στοιχεία για την επιτυχία όλης της ομάδας αλλά και του κάθε μέλος της προσωπικά. Φάνηκε ξεκάθαρα

σε όλα τα έργα τέχνης, και ειδικότερα στην αθλητική ομάδα του Πανεπιστημίου στο Ητον της Αγγλίας.»

Πίνακας 2.Αξιολόγηση Απόψεων

Ομάδες	2^ο Στάδιο	5^ο Στάδιο	Απόκλιση
Ομάδα: Ρίσκο	1	3	+2
Ομάδα: Κουλτούρα	1	3	+2
Ομάδα: Τάση για Αλλαγή	1	2	+1
Ομάδα: Προ δραστηριοποίηση	1	3	+2
Ομάδα: Κίνητρα	2	3	+1

Από τον Πίνακα 2, γίνεται φανερό πως οι ομάδες των συμμετεχόντων τοποθετήθηκαν κριτικά σε σχέση με τις αρχικές τους παραδοχές, γεγονός που προδίδει τη διάθεσή τους για μεταγενέστερο μετασχηματισμό των στερεοτυπικών τους στάσεων. Αυτό, βέβαια, αποτελεί μια διαρκή διαδικασία, διότι για να συντελεστεί μετασχηματισμός, απαιτείται περισσότερος χρόνος διερεύνησης των βασικών υποθεμάτων.

Τέλος, είναι σημαντικό η συμμετοχή των εκπαιδευομένων να μη περιορίζεται μόνο στην παρατήρηση/ επεξεργασία έργων τέχνης, αλλά προτείνεται η ενεργητική δράση τους μετά το τέλος της παρατήρησης (Κόκκος, 2010). Στην περίπτωση μας, τους ζητήθηκε να γράψουν το δικό τους ποίημα και στη συνέχεια να το ανταλλάξουν, να το συζητήσουν και να αντλήσουν νοήματα από τη διεργασία.

Επίλογος

Τα οφέλη από την ένταξη της τέχνης στη διδακτική μεθοδολογία είναι πολλά. Αφενός μέσω αυτής επιτυγχάνεται η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου εξυπηρετούνται βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της εμπλοκής των εμπειριών των εκπαιδευομένων στη διαδικασία οικοδόμησης της νέας γνώσης. Το διδακτικό σενάριο που αναπτύχθηκε, κατέδειξε την επίτευξη ανάπτυξης κριτικής σκέψης προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού των αρχικών παραδοχών της εκπαιδευτικής

ομάδας, αναφορικά με το θέμα της Οργανωσιακής Κουλτούρας. Η αξιοποίηση της μεθόδου υποστηρίζει τη δημιουργική μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας, δημιουργώντας ένα ευχάριστο και δημιουργικό μαθησιακό κλίμα, επιτυγχάνοντας έτσι την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων της ενότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

ARTiT (2012). *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*. Αφιέρωμα στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ARTiT: Ανάπτυξη Καινοτόμων μεθόδων στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτών, Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 25.

Eisner, E. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, CA: The Getty Education Institute for the Arts.

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks.

Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένα ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες (Επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ.43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art / David N. Perkins*. Santa Monica, CA: Getty Center for Education in the Arts, c1994.

Pieter Bruegel the Elder (1565). *The Harvesters*. The Metropolitan Museum of Art, New York, Rogers Fund 1919, 19.164

Καζαντζάκης, Ν. (2000). *Ταξιδεύοντας: Αγγλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καζαντζάκη.

Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον

Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. 'Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. 8^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Βερμούδες, 18-20/11/2009. Δημοσιεύθηκε στο περιοδικό Εκπαίδευση Ενηλίκων (2010) Τ.19, σελ.9-13.

Leddy, T. (2016, Απρίλιος 28). *Dewey's Aesthetics*. Ανάκτηση από The Stanford Encyclopedia of Philosophy:

<http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/dewey-aesthetics>.

Sartre, J.P. (1949). *What is Literature?* New York: Philosophical Library.

Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). San Francisco CA: Jossey-Bass.

Universal Pictures and Beacon Pictures, (Producer), & Scott, T. (Director). (2001). *Spy Game*. [Video file].

Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=GotatU0i4RQ>

Η οικονομική κρίση ως παράγοντας αλλαγής στη σχολική μονάδα.

Ιωάννης Αθανασίου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MagisterArtium «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική»

iannisathanasiou@gmail.com

Περίληψη

Στόχοι της παρούσας μελέτης είναι 1) να αναλύσει το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, 2) να εντρυφήσει στη σχέση σχολείου και περιβάλλοντος, 3) να ορίσει την εκπαιδευτική αλλαγή ως έννοια, 4) να ανιχνεύσει τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στο σχολείο, 5) να τονίσει την αναγκαιότητα εκπόνησης ενός σχεδίου διαχείρισης αλλαγών, 6) να αναλύσει τις αναμενόμενες αντιστάσεις και τα αίτια που τις προκαλούν. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι η διαχείριση των εκάστοτε αλλαγών στο σχολείο μπορεί να είναι αποτελεσματική και επιτυχής, αν πρώτα απ' όλα το σχέδιο διαχείρισης έχει το κατάλληλο επιστημονικό και θεωρητικό υπόβαθρο που θα του δίνει την απαιτούμενη επιστημονική εγκυρότητα. Επιπλέον ο ηγέτης μέσα στα πλαίσια της μετασχηματιστικής και διανεμητικής ηγεσίας θα πρέπει 1) να γνωρίζει καλά το συγκεκριμένο μέσο στο οποίο δρα και λειτουργεί το σχολείο του, 2) να προάγει μία κουλτούρα συνεργασίας και αλλαγής δημιουργώντας το κατάλληλο σχολικό κλίμα και 3) να αντιμετωπίζει τις όποιες αντιστάσεις που προβάλλονται. Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το μοντέλο ηγεσίας που προωθεί καλύτερα την επερχόμενη αλλαγή είναι το ολιστικό, καθώς: 1) βελτιώνει τη συνεργασία με το περιβάλλον του σχολείου, 2) μεταδίδει ευκολότερα το κοινό όραμα, 3) προωθεί τη συμμετοχή των εμπλεκομένων και 4) προωθεί την ανάπτυξη του προσωπικού, ώστε να μειώνονται οι αντιστάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά

σχολικό περιβάλλον, ανοικτό κοινωνικό σύστημα, μετασχηματιστική και διανεμητική ηγεσία, εκπαιδευτική αλλαγή, διαχείριση αλλαγών και αντιστάσεων

Abstract

The objectives of this study are: 1) to analyze the school as an open social system, 2) to study in depth the relationship between the school and its environment, 3) to determine the educational change as a concept, 4) to detect the effects of the economic crisis at school, 5) to emphasize the need for the development of a plan concerning management changes, 6) to analyze the expected resistance and its causation. The findings of this study show that the management of any changes in school can be effective and successful, if firstly the management plan has appropriate scientific and theoretical background, providing it with scientific validity. Moreover, the leader within the transformative and distributive leadership should: 1) be familiar with the context in which the school acts and operates, 2) promote a cooperation and exchange culture, creating an appropriate school climate and 3) confront any kind of resistance that may be displayed. The paper concludes that the leadership model which best promotes the upcoming change is holistic as: 1) it improves the cooperation with the school environment, 2) it transmits the common goal more easily, 3) it promotes the participation of 4) it promotes the development of staff, in order to reduce resistance.

Keywords

school environment, open social system, transformational and distributive leadership, educational change, change management and resistance

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	3
1. Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα.....	3
2. Σχολείο και περιβάλλον.....	5
3. Εκπαιδευτική αλλαγή: Έννοια, χαρακτηριστικά, επίπεδα, είδη.....	6
4. Παράγοντες πίεσης για εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών.....	6
5. Μελέτη περίπτωσης. Το συγκείμενο ενός σχολείου της Ανατολικής Αττικής.....	7
6. Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στα μέλη της σχολικής κοινότητας.....	8
7. Η αναγκαιότητα εκπόνησης ενός σχεδίου διαχείρισης των αλλαγών.....	10
8. Θεωρητικά μοντέλα διαχείρισης αλλαγών.....	10
9. Οι αναμενόμενες αντιστάσεις. Αίτια και τρόποι αντιμετώπισης.....	12
10. Το σχέδιο διαχείρισης της αλλαγής. Προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων.....	13
11. Συζήτηση _ Συμπεράσματα.....	14
12. Εισηγήσεις – Προτάσεις.....	15

Λίστα βιβλιογραφικών αναφορών.....	16

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η σύγχρονη εποχή είναι μια εποχή ραγδαίων εξελίξεων, γρήγορων ρυθμών και συνεχών αλλαγών σ' όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Bolman&Deal, 1997· Fullan, 1991· Tsiakkiros&Pashiardis, 2002).

Οι εξελίξεις και οι αλλαγές αυτές έχουν οδηγήσει την κοινωνία σε μια σύμπλοκη πραγματικότητα, χαρακτηριστικότερα στοιχεία της οποίας είναι η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση, οι δημογραφικές αλλαγές, η διαπολιτισμικότητα, η διαφορετικότητα, η ανασφάλεια, το άγχος και η κρίση των αξιών (Hargreaves, 1994· Pashiardis, 1997).

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να προσπαθήσει να δώσει απάντηση στο ερώτημα κατά πόσο η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τη λειτουργία του σημερινού σχολείου, ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος (Getzels&Guba, 1957), ως προς τις εισροές του, τις διαδικασίες του, τις εκροές του και τις σχέσεις του με το εξωτερικό του περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004) και κατά δεύτερο λόγο να αναπτύξει ένα σχέδιο διαχείρισης όλων αυτών των αλλαγών που προκαλεί η οικονομική κρίση στους κόλπους του σχολικού οργανισμού, λαμβάνοντας βεβαίως υπόψη και τις όποιες αντιστάσεις που πιθανόν να προβάλλονται κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή του σχεδίου δράσης (Everard&Morris, 1999).

Η παρούσα μελέτη καθίσταται αναγκαία και σημαντική, καθώς τονίζεται η πολύπλευρη διαδικασία της αλλαγής (Leithwood, Janzi, and Steinback, 2000), λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως την προσωπικότητα και το στυλ ηγεσίας, το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο, τις αξίες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εμπλεκομένων στην αλλαγή (Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006). Ιδιαίτερα, τεκμηριώνεται η άμεση σχέση του οικονομικού συγκείμενου με τις δομές και τη λειτουργία του σχολείου, ιδιαίτερα στον τομέα που αφορά στην ορθότερη και αποδοτικότερη διαχείριση των πόρων (Σαββίδης, Στυλιανίδης & Τσιάκκιρος, 2002). Επίσης, η θεωρητική τεκμηρίωση ενός σχεδίου διαχείρισης αλλαγών προετοιμάζει κατάλληλα τον εκπαιδευτικό του μέλλοντος να αποδεχτεί τη νέα τάξη πραγμάτων στο σχολείο, ώστε με ευελιξία και προσωπική επιμόρφωση-ανάπτυξη να προσαρμόσει κατάλληλα το έργο του προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2006· Στυλιανίδης, 2008). Τέλος, η παρούσα μελέτη καθίσταται σημαντική, διότι προσεγγίζει με διεπιστημονικό τρόπο την αλλαγή, αφού ο επιτυχημένος σχεδιασμός της λαμβάνει υπόψη πολλούς επιστημονικούς τομείς όπως της Επιστημονικής Διοίκησης, της Οικονομίας, της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής (Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006).

Στο πρώτα δύο κεφάλαια περιγράφεται η σχέση του σχολείου ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος με το περιβάλλον του. Στη συνέχεια αναλύεται η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής και οι παράγοντες που πιέζουν για αλλαγές στα σχολεία με το βάρος να δίνεται στον οικονομικό παράγοντα. Ακολούθως μελετάται η περίπτωση ενός σχολείου της Ανατολικής Αττικής ως άμεσα επηρεαζόμενου από την οικονομική κρίση. Κατόπιν αναλύεται το επιστημονικό-θεωρητικό υπόβαθρο του προτεινόμενου σχεδίου διαχείρισης των αλλαγών και τέλος παρουσιάζεται το σχέδιο διαχείρισης εξειδικευμένο σε δράσεις εντός και εκτός σχολικού οργανισμού. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματά της καθώς και με εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα και μελέτη.

1. Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα.

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων (Getzels&Guba, 1957) κάθε κοινωνικό σύστημα αποτελείται από άλλα μικρότερα υποσυστήματα συνεχώς αλληλοεπηρεαζόμενα και αλληλοεξαρτώμενα με στόχο τη σταθερή ισορροπία μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους (Simon, 1957· Morgan, 2000· Κωτσίκης, 2001). Το ίδιο το σύστημα αποτελεί και αυτό υποσύστημα κάποιου άλλου ευρύτερου συστήματος, ενός υπερσυστήματος. Στο σύστημα αυτό υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι τους οποίους καλούνται να υλοποιήσουν οι άνθρωποι μέσα από την ενεργό δράση τους και όχι υπηρετώντας μηχανιστικά μια γραφειοκρατική θέση. Αποτελείται από δομές, έχει κανόνες, επιβάλλει κυρώσεις, είναι ανεξάρτητο και βέβαια ανοικτό, δηλαδή αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του (Πασιαρδής, 2004).

Βασικές έννοιες που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία ενός ανοικτού κοινωνικού συστήματος σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) είναι:

α. Οι εισδοχές-εισροές (input) οι οποίες αφορούν όλα εκείνα τα στοιχεία που εισάγονται στο σύστημα και επιδρούν πάνω σ' αυτό (μαθητές, εκπαιδευτικοί, υποδομές, κονδύλια).

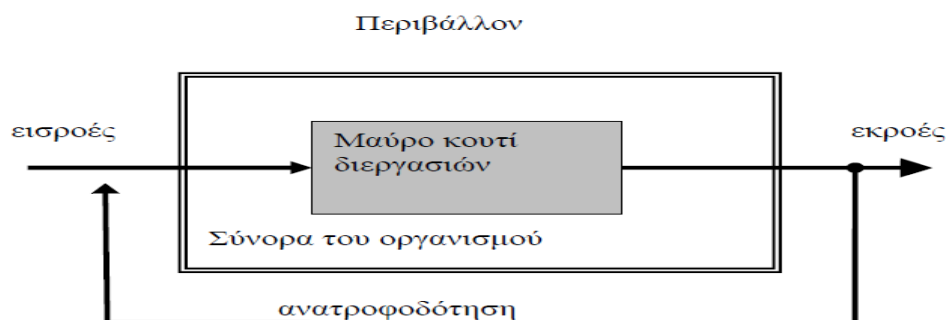
β. Το «μαύρο κουτί» των διεργασιών κατά τις οποίες γίνεται η επεξεργασία των εισηγμένων στοιχείων και η μετατροπή τους (conversion) σε εκροές (output). Ονομάζεται «μαύρο κουτί» καθώς οι διεργασίες αυτές δεν είναι εμφανείς ούτε μετρήσιμες πάντα, έχουν όμως άμεση σχέση με την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα και την απόδοση (διαδικασίες και περιβάλλον μάθησης).

γ. Οι εκροές-αποτελέσματα (output), τα επεξεργασμένα δηλαδή αποτελέσματα της διεργασίας των εισροών στο «μαύρο κουτί» και που αφορούν στα τελικά προϊόντα ή τις υπηρεσίες (απόφοιτοι, ενεργοί πολίτες).

δ. Το περιβάλλον, το οποίο προσφέρει στο σύστημα τις εισροές αλλά και από την άλλη μέσω των αντιδράσεών του και λειτουργώντας ως περιοριστικός μηχανισμός παρέχει και την κατάλληλη ανατροφοδότηση στο σύστημα (Σχήμα 1).

Σχήμα 1 : Τα τέσσερα συστατικά στοιχεία ενός συστήματος

Πηγή : Πασιαρδής, Π. (2004), Εκπαιδευτική ηγεσία (σ.18)



Η ανατροφοδότηση είναι βασικό χαρακτηριστικό του συστήματος, καθώς με αυτήν το σύστημα επαναπροσδιορίζει την ποιότητα και την ποσότητα των εισροών καθώς και τις διαδικασίες μετασχηματισμού τους σε εκροές προβαίνοντας σε κάποιες διορθωτικές παρεμβάσεις, στην περίπτωση που το αποτέλεσμα δεν είναι επιθυμητό

και εναρμονισμένο με τον τελικό στόχο (Πασιαρδής, 2004). Άλλο βασικό χαρακτηριστικό του συστήματος είναι η προσαρμοστικότητα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν καταστάσεις κρίσης, να αφομοιωθούν αλλαγές και να αποφευχθεί έτσι η καταστροφή ή η εξαφάνιση του συστήματος του συστήματος (Δεκλερής, 1986· Πασιαρδής, 2004). Η Παπαναούμ (1995: 21) αναφέρει ότι η εξισορρόπηση των εξωτερικών πιέσεων τις οποίες δέχεται το σύστημα γίνεται με την εσωτερική διαφοροποίησή του, η οποία τον βοηθά να προσαρμοστεί και να επιβιώσει αλλά και να επιτύχει τους συμφωνημένους σκοπούς του». Τέλος, σημαντικό χαρακτηριστικό του συστήματος είναι η ισορροπία την οποία ο Πασιαρδής (2004:21) τη διακρίνει σε στατική «όπου το περιβάλλον διατηρείται σταθερό για μια χρονική περίοδο» και σε δυναμική, «η οποία φανερώνει την ικανότητα του συστήματος να διατηρεί την εσωτερική του αρμονία παρά τις όποιες αλλαγές στο εξωτερικό του περιβάλλον».

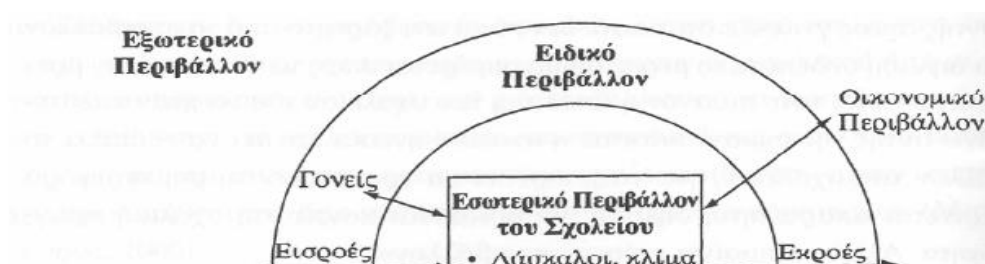
2. Σχολείο και περιβάλλον.

Αναντίλεκτα λοιπόν το σχολείο ως «ανοικτό κοινωνικό σύστημα» αλληλεπιδρά με το εξωτερικό του περιβάλλον (Hoy&Miskel, 2007). Τι σημαίνει όμως ο όρος «περιβάλλον»; Οι Robbey (1982: 121) και Bolmanetal. (1984: 44) ορίζουν ως περιβάλλον του σχολείου «...οτιδήποτε βρίσκεται έξω από τα όριά του...» ενώ ο Scott (1981: 165) «...καθετί που δεν ανήκει στο σύστημα».

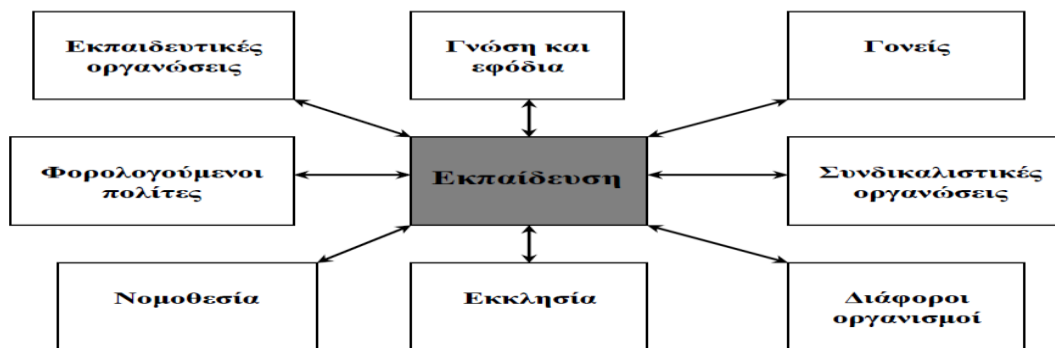
Οι Πασιαρδής (2004: 30), Ρέππα (2008: 158) και Σαΐτης (2008: 33) διακρίνουν το περιβάλλον του σχολείου α) σε εσωτερικό (όσοι είναι μέσα στο σχολείο, ήτοι δάσκαλοι, μαθητές, διοίκηση κ.ά.), β) σε ειδικό (όσοι είναι έξω και σχετίζονται άμεσα με αυτό, ήτοι γονείς, ΟΤΑ, ΥΠΕΠΘ και γ) σε εξωτερικό (όσοι είναι έξω από το σχολείο και το επηρεάζουν έμμεσα (φυσικό, νομικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον (Σχήμα 2) (Σχήμα 3).

Σχήμα 2 : Το περιβάλλον του σχολείου

Πηγή : Σαΐτης Χ. (2008), Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση (σ.33)



Σχήμα 3: Βασικές επιδράσεις στην εκπαίδευση από το εξωτερικό περιβάλλον



3. Εκπαιδευτική αλλαγή: Έννοια, χαρακτηριστικά, επίπεδα, είδη .

Σύμφωνα με τον Fullan (1991: 4) «...αλλαγή ορίζεται η οποιαδήποτε πρακτική η οποία θεωρείται ως κάτι το νέο, το καινούριο για το άτομο που προσπαθεί να ανταπεξέλθει με ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα».

Η εκπαιδευτική αλλαγή αποτελεί μια δυναμική διαδικασία με δομικά και συστημικά χαρακτηριστικά, που αφορούν στους στόχους και στις λειτουργίες του οργανισμού, στην οργάνωση και στη διοίκησή του, στις δομές, στη γνώση, στις δεξιότητες, στις συμπεριφορές, στις πεποιθήσεις, στις αξίες και στους ρόλους των εμπλεκόμενων σε αυτό (Huberman & Miles, 1984· Morrison, 1998)

Σύμφωνα με τον Burke (2002) τρία είναι τα βασικά επίπεδα στα οποία μπορεί να λάβει χώρα μια εκπαιδευτική αλλαγή:

1. Ατομικό επίπεδο (έμφαση στην επιμόρφωση και στην ανάπτυξη του προσωπικού)
2. Ομαδικό επίπεδο (έμφαση στη δημιουργία ομάδων και στην επίλυση συγκρούσεων)
3. Γενικό επίπεδο (έμφαση στη σειρά της αλλαγής).

Αναφορικά με τα είδη της αλλαγής υπάρχουν δύο κύριες κατηγοριοποιήσεις:

1. Εσωτερική και εξωτερική αλλαγή (Fullan, 1991· Hargreaves, 1994). Την εσωτερική την επιτάσσουν ανάγκες εντός του οργανισμού (ευκολότερα αποδεκτή), ενώ η εξωτερική επιβάλλεται από πάνω προς τα κάτω (δυσκολότερα αποδεκτή λόγω αντιστάσεων) (McLaughlin, 1990· Hall & Hord, 2001).
2. Σταδιακή και αιφνίδια αλλαγή (Fullan, 1991· Hopkinsetal, 1994). Στη σταδιακή με συμπρογραμματισμό και συνεργασία ακολουθούνται μικρά και σταθερά βήματα για να υλοποιηθεί το νέο όραμα (Morrison, 1998), ενώ στην αιφνίδια αντικαθίσταται η φυσική ροή των γεγονότων από ένα γρήγορο και αγχώδη ρυθμό ανάπτυξης που προκαλεί ανασφάλεια στα εμπλεκόμενα μέλη (Hopkinsetal, 1994· Evans, 1996· Hall&Hord, 2001).

4. Παράγοντες πίεσης για εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών.

Σε πολλές επιστημονικές έρευνες και μελέτες χρησιμοποιούνται οι όροι «εσωτερικό» και «εξωτερικό» περιβάλλον για να δηλωθεί κυρίως η προέλευση των παραγόντων εκείνων που πιέζουν το σχολικό οργανισμό να προχωρήσει σε αλλαγές.

Ως εσωτερικές πιέσεις εκλαμβάνονται κυρίως το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται (συναλλακτικό, μετασχηματιστικό, διανεμητικό), η τοποθεσία του σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική), οι ανθρώπινοι πόροι (ηλικία, φύλο, φιλοδοξίες, ειδικότητα), οι δομές (οπτικοακουστικά μέσα, κτηριακή υποδομή), το μέγεθος και η οργανικότητα του σχολείου (Σαΐτης, 2002· Πασιαρδής, 2004· Hoy&Miskel, 2007).

Οι Bennett (1974), Ρήγας (1992), Ζαβλανός (1998) και Πασιαρδής (2004) αναφέρουν ως εξωτερικές πιέσεις για αλλαγές τους κοινωνικούς παράγοντες (ηθικός και αξιακός κώδικας της κοινωνίας), τους πολιτικούς-νομικούς (εκπαιδευτικός σχεδιασμός, εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική νομοθεσία), τους οικονομικούς (ανάπτυξη και ευημερία ή ανεργία και φτώχεια), τους πολιτιστικούς (η πολιτισμική υποδομή και κουλτούρα) και τους τεχνολογικούς (αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση). Ο παράγοντας πίεσης με τον οποίο ασχολείται η παρούσα μελέτη είναι ο οικονομικός, καθώς η σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζει την έντονη αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην οικονομία και στην εκπαίδευση, καθώς η απρόσκοπτη λειτουργία της τελευταίας εξαρτάται κατά μεγάλο ποσοστό από τους οικονομικούς πόρους (Γλαμπεδάκης, 1990· Βακαλιός, 199· Αργυρός, 1994· BrooksandSaiti, 2003)

5. Μελέτη περίπτωσης. Το συγκείμενο ενός σχολείου της Ανατολικής Αττικής.

Προκειμένου να εξειδικευθεί περισσότερο η αλληλεξάρτηση οικονομικού περιβάλλοντος και εκπαιδευτικού οργανισμού, η παρούσα μελέτη ασχολείται με την περίπτωση ενός δημοτικού σχολείου της Ανατολικής Αττικής. Πρόκειται για ένα σχετικά παλαιό σχολείο, κτισμένο σε ημιαστική περιοχή, με βασικές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή (ανυπαρξία Η/Υ, οργάνων φυσικής και γεωμετρίας, προτζέκτορα, ακαταλληλότητα πινάκων και θρανίων), τις οποίες έρχεται να συμπληρώσει το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο του σχολείου, καθώς η οικονομική κρίση στην οποία έχει περιέλθει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια δεν το έχει αφήσει ανέγγιχτο. Περικοπές μισθών, περιστολές δαπανών και απολύσεις (ETUCE, 2012) είναι μερικά από τα στοιχεία που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα όχι μόνο τη γενικότερη δομή και λειτουργία του εν λόγω σχολείου αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους και βεβαίως το εργασιακό τους άγχος (Κασουλίδης & Τσιάκκιρος, 2013) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση

Πηγή: Προσαρμογή από ETUCE (2012), Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα. <http://www.tovima.gr/files/1/2012/06/05/etuce050612.pdf>

- Μείωση ή και απουσία κονδυλίων για ανέγερση σχολικών κτηρίων.
- Ανεπαρκής κάλυψη των σχολικών λειτουργικών δαπανών.
- Συγχωνεύσεις ή καταργήσεις σχολικών μονάδων και σχολικών τμημάτων.
- Αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη.
- Αύξηση διδακτικού και εργασιακού ωραρίου.
- Περικοπές μισθών και επιδομάτων.
- Απολύσεις εκπαιδευτικών.
- Υποχρεωτικές μετατάξεις, μεταθέσεις, αποσπάσεις.
- Μείωση διορισμών μόνιμων ή αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων των παιδιών του σχολείου είναι άμεσα επηρεασμένη και αυτή, καθώς η ανεργία, οι περικοπές σε μισθούς και συντάξεις και οι φορολογικές επιβαρύνσεις των πολιτών έχουν άμεσο αντίκτυπο στη ζωή τους αλλά και στη ζωή των παιδιών τους (μαθητική διαρροή, μείωση σχολικής επίδοσης, προβλήματα υγείας, σχολική παραβατικότητα, άγχος) (UNICEF, 2012 2013), καθιστώντας την ανταπόκριση των τελευταίων στα καθήκοντά τους δυσκολότερη και την επικοινωνία των γονέων τους με το σχολείο σπάνια έως ανύπαρκτη (Αθανασούλα-Ρέππα , 2008) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα

Πηγή: Προσαρμογή από UNICEF(2012 & 2013), Ετήσιες εκθέσεις για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα.

<http://www.unicef.gr/news/2012/n120403.php>

<http://www.unicef.gr/news/2013/n130522.php>

- Αδιαφορία γονέων για τη σχολική πορεία των παιδιών τους.
- Απουσία συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.
- Δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και υποσιτισμός.
- Περισσότερα προβλήματα υγείας.
- Άγχος, στρες.
- Παιδική παραβατικότητα (κλοπές ηλεκτρονικού κυρίως εξοπλισμού).
- Σχολική βία και επιθετικότητα.

6. Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Όλοι όσοι έχουν ασχοληθεί με το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης στο χώρο της εργασίας τη συνδέουν με τα κίνητρα, το πλαίσιο και τις συνθήκες εργασίας, ήτοι την κάλυψη των φυσιολογικών αναγκών, την υγιεινή, την ασφάλεια, τις κοινωνικές ανάγκες, τις εγκαταστάσεις, το εργασιακό ωράριο, τις αμοιβές και τις παροχές και τη διατήρηση της εργασίας (Maslow, 1954· Herzberg, 1987 · Baron&Kenny, 1986· Warr, 1987· Κάντας, 1993· Πασιαρδής, 2004), (Πίνακας 3) (Σχήμα, 4).

Πίνακας 3: Παράγοντες υγιεινής (hygienes) και υποκίνησης (motivators) του Herzberg

Δυσaréσκεια (-)	Ικανοποίηση (+)
Παράγοντες υγιεινής • Διαπροσωπικές σχέσεις-υφιστάμενοι • Διαπροσωπικές σχέσεις-συνάδελφοι • Επίβλεψη • Πολιτική και Διοίκηση • Συνθήκες Εργασίας • Προσωπική ζωή	παράγοντες υποκίνησης • Επιτυχία • Αναγνώριση • Η φύση της εργασίας • Ανάληψη ευθύνης • Ανέλιξη

Σχήμα 4: Η πυραμίδα των ανθρώπινων αναγκών του Maslow

Πηγή: Πασιαρδής, Π. (2004), Εκπαιδευτική ηγεσία (σ. 64)



Στο εν λόγω σχολείο μια σειρά από «εξωγενείς παράγοντες» (Sharma&Jyoti, 2009) επηρεάζουν αρνητικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς η μείωση των μισθών τους, η απόλυση των συναδέλφων τους αναπληρωτών, η έλλειψη πόρων του σχολείου, οι φτωχές συνθήκες εργασίας, η έλλειψη υποστήριξης (υλικής και ηθικής) για το έργο τους εξαθλιώνουν το επάγγελμά τους και δεν τους παρακινούν να προσφέρουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους μέσα και έξω από την τάξη. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα α) την απουσία της επαγγελματικής τους αφοσίωσης, καθώς κάποιοι από αυτούς αλλάζουν ή επιθυμούν να αλλάξουν σχολείο (μερικοί δηλώνουν ότι προτίθενται ακόμη και να εγκαταλείψουν το επάγγελμα συνολικά), β) την αύξηση του άγχους τους για το επαγγελματικό τους μέλλον (Κασουλίδης & Τσιάκκικρος, 2013) (Πίνακας 3) και γ) την αύξηση των διαπροσωπικών διαφορών μεταξύ υφισταμένων-διεύθυνσης, εκπαιδευτικών-γονέων και εκπαιδευτικών μεταξύ τους λόγω κακής επικοινωνίας και έλλειψης συναισθηματικής νοημοσύνης και κυρίως της ενσυναίσθησης, της ικανότητας δηλαδή να αντιληφθούν τις ανάγκες και τη συναισθηματική θέση του συνομιλητή τους (Goleman, 1998) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Πηγή: Προσαρμογή από Goleman, D. (1998), Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ (σ.141-143)

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	ΟΡΙΣΜΟΙ	ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ
ΑΥΤΟΕΠΙΓΝΩΣΗ	Ικανότητα να κατανοούμε τα συναισθήματά μας καθώς, και τα ισχυρά και ασθενή σημεία μας	• Επίγνωση των συναισθημάτων μας • Ακριβής αυτο - αξιολόγηση • Αυτο-πεποίθηση
ΑΥΤΟ - ΡΥΘΜΙΣΗ	Ικανότητα να διαχειριζόμαστε τις εσωτερικές καταστάσεις, τις παρορμήσεις και τις διαθέσεις μας	• Αυτοέλεγχος • Αξιοπιστία • Ακεραιότητα • Ευσυνειδησία • Προσαρμοστικότητα - Καινοτομία
ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ	Ικανότητα να ωθούμε - κινητοποιούμε τον εαυτό μας για την επίτευξη στόχων με επιμονή και διάρκεια	• Επιθυμία επίτευξης στόχων • Δέσμευση - Επιμονή • Πρωτοβουλία • Αισιοδοξία
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	Ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων και να συμπεριφερόμαστε ανάλογα	• Κατανόηση των άλλων • Εξυπηρέτηση «πελατών» • Ανάπτυξη των άλλων • Πολιτική αντίληψη • Άνεση στη διαφορετικότητα
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Ικανότητα να επικοινωνούμε με άλλους ανθρώπους, να δημιουργούμε σχέσεις και να προκαλούμε στους άλλους ό,τι αντιδράσεις θέλουμε	• Επάρρη • Ηγεσία. • Επικοινωνία • Ανάπτυξη σχέσεων • Ομαδική συνεργασία • Χειρισμός διαφωνιών • Χειρισμός αλλαγών

Όλα αυτά έχουν άμεση επίδραση και στο γενικότερο σχολικό κλίμα, καθώς μειώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η αποτελεσματικότητα του σχολείου, το επίπεδο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και βέβαια η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Creemers & Reezigt, 1999· Pashiardis, 2000· Hoy & Miskel, 2007).

Η τελευταία βεβαίως είναι αποτέλεσμα πλέον και των κακών συνθηκών διαβίωσης των παιδιών, καθώς για τις οικογένειες πολλών από αυτά η μόρφωση αποτελεί πολυτέλεια, αφού τους λείπουν τα «προς το ζην». Επιπλέον, η χαμηλή επίδοση οφείλεται και στην απουσία επαρκούς επικοινωνίας και συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών, είτε για πρακτικούς λόγους (αδυναμία λήψης άδειας από τη δουλειά τους) είτε για ψυχολογικούς λόγους (η κακή επίδοση των παιδιών τούς κάνει να ντρέπονται την επαφή με το δάσκαλο ή δεν είναι πλέον προτεραιότητά τους), είτε για λόγους εθνικής ταυτότητας (δυσπιστία μεταναστών απέναντι στο σχολείο) (Γεωργίου, 2000· Davis-Kean&Eccles, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι υψηλοί δείκτες αρνητικής ενέργειας (απουσία του θετικού σχολικού κλίματος, της χαράς, της συνεργατικότητας και της ανακάλυψης) και τα συσσωρευμένα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών (λόγω αδυναμίας κάλυψης των βασικών διατροφικών αλλά των μορφωτικών τους αναγκών) έχουν ως συνέπεια και την αύξηση των προβλημάτων σχολικής βίας και επιθετικότητας (Ματσόπουλος, 2009). Το συγκεκριμένο αυτό δημιουργεί την ανάγκη εκπόνησης ενός σχεδίου διαχείρισης αυτών των καταγιγιστικών αλλαγών που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

7. Η αναγκαιότητα εκπόνησης ενός σχεδίου διαχείρισης των αλλαγών.

Σύμφωνα τους Fink&Stoll (1998) και τον Πασιαρδή (2008α) η διαχείριση της αλλαγής είναι δυνατή μόνο μέσα από τη θεώρηση του σχολείου ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος λαμβάνοντας βεβαίως υπόψη και το τοπικό συγκεκριμένο. Καθοριστικής σημασίας εδώ είναι ο ρόλος μιας αποτελεσματικής μετασχηματιστικής, διανεμητικής και συμμετοχικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία θα έχει όραμα, θα εμπλέξει όλα τα μέλη είτε στην εκπόνηση είτε στην εφαρμογή του σχεδίου παρωθώντας τους ποικιλοτρόπως (Hargreaves, 1998· Everard&Morris, 1999· Elmore, 2000· Sergiovanni, 2001· Ιορδανίδης, 2006). Σημαντική ως προς αυτά είναι η προσπάθειά της να δημιουργήσει στο σχολείο μια κουλτούρα αλλαγής (Μαυρογιώργος, 1996), μια κουλτούρα δυναμικής αλληλεπίδρασης, αμφίδρομης επικοινωνίας και συνεργασίας (Everard&Morris, 1999· Κασσωτάκης, 2006· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

8. Θεωρητικά μοντέλα διαχείρισης αλλαγών

Ένα πετυχημένο μοντέλο διαχείρισης αλλαγών είναι αυτό του Fullan (1991). Σύμφωνα με αυτό η πορεία των αλλαγών ακολουθεί τρεις φάσεις (Kythreotis, 2007):

1. Εισαγωγή. Βασικές δραστηριότητες εδώ είναι η επισκόπηση της παρούσας κατάστασης, η λήψη απόφασης για εισαγωγή της αλλαγής και ο σχεδιασμός της αλλαγής. Σημαντικές παράμετροι για την επιτυχία της εισαγωγής της αλλαγής είναι η ανάπτυξη οράματος, η ενεργός συμμετοχή και η δέσμευση όλων των εμπλεκομένων στο όραμα, ο εντοπισμός των αναγκών και η έγκαιρη αντιμετώπιση της αντίστασης στην αλλαγή (Everard&Morris,1999).
2. Εφαρμογή. Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εδώ είναι η εφαρμογή των σχεδίων δράσης, η διατήρηση της αφοσίωσης στην αλλαγή, η άμεση επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν και η παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου. Παράμετροι επιτυχίας εδώ είναι το καλό σχολικό κλίμα, η έξωθεν υποστήριξη (Ο.Τ.Α., γονείς), σωστή κατανομή αρμοδιοτήτων, ανάπτυξη, στήριξη και επιμόρφωση του προσωπικού (Κωνσταντίνου, 2005· Roettger, 2006· Πασιαρδής, 2008β).
3. Εσωτερίκευση. Κύριες δραστηριότητες αυτής της φάσης είναι η ενσωμάτωση της αλλαγής σε κάθε διάσταση του σχολείου, η κατάργηση των αλληλοσυγκρουόμενων πρακτικών, η σύνδεση με άλλες αλλαγές στο σχολείο, η εκτεταμένη χρήση της αλλαγής μέσα αλλά και έξω από αυτό και η αξιοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων όλων των συμμετεχόντων. Εδώ γίνεται προσπάθεια η αλλαγή να γίνει μέρος της συνηθισμένης δράσης του σχολείου (Fullan, 2001· Στυλιανίδης, 2008).

Παρόμοιο είναι και το μοντέλο των τριών σταδίων του Lewin (1947). Σύμφωνα με αυτό για να είναι αποτελεσματική η πορεία της αλλαγής ακολουθεί τρία στάδια:

1. Την απόψυξη από την υπάρχουσα κατάσταση, δημιουργώντας την ανάγκη για αλλαγή.
2. Τη μετακίνηση σε μια νέα κατάσταση, ταυτιζόμενοι με μια νέα κατάσταση, εσωτερικεύοντας μια νέα συμπεριφορά και αποκτώντας νέα εμπειρογνωμοσύνη.

3. Την επανάψυξη της νέας κατάστασης, ώστε να γίνει μόνιμη αποφεύγοντας τη φαινομενική αλλαγή ή την παλινδρόμηση στην πρότερη κατάσταση.

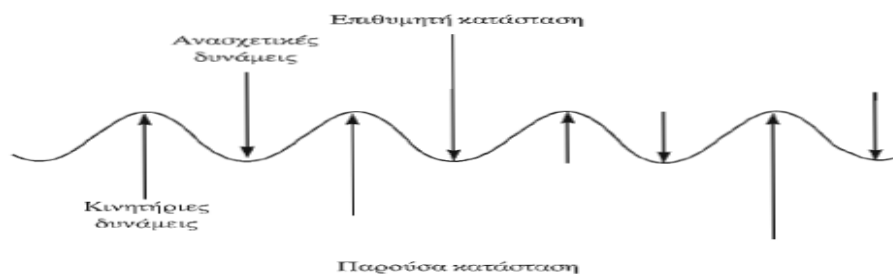
Παρεμφερής είναι και η προσέγγιση των Fineman και Mangham (1987), οι οποίοι περιγράφουν τη διαδικασία της αλλαγής μέσα από τρία στάδια: την αποπαγοποίηση (unfreezing), την κίνηση (movement) και την επαναπαγοποίηση (refreezing).

Εξίσου σημαντική είναι και προσέγγιση των έξι σταδίων που προτείνουν οι Everard&Morris (1999). Σύμφωνα με αυτό μια πετυχημένη διαχείριση της αλλαγής περνάει από τα εξής στάδια:

1. Προκαταρκτική διάγνωση ή αναγνώριση της αναγκαιότητας για αλλαγή (diagnosisorreconnaissance), όπου γίνεται προσπάθεια να απαντηθεί αν χρειάζεται η αλλαγή, αν είναι αναγκαία, αν είναι επίκαιρη, εφικτή και βιώσιμη στη βάση των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής μονάδας.
2. Προδιαγραφή του μέλλοντος, προκειμένου να βρεθεί η συνισταμένη ανάμεσα στο επιθυμητό όραμα και των συνθηκών που επικρατούν στην παρούσα κατάσταση. Εδώ το όραμα πρέπει να εκφράζει τους περισσότερους (Fullan, 1993), για τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία της αλλαγής.
3. Περιγραφή του παρόντος (describing the present). Σημαντικό εδώ είναι να οριστεί πρώτα ο σκοπός του οργανισμού και στη συνέχεια να προχωρήσουμε στην κατά τον Everard «χαρτογράφηση του περιβάλλοντος», προκειμένου να μειωθούν οι ανασχετικές προς την αλλαγή δυνάμεις και να ενισχυθούν οι προωθητικές. Να γίνει μ' άλλα λόγια η λεγόμενη «ανάλυση πεδίου δυνάμεων» (Σχήμα 5).

Σχήμα 5 : Ανάλυση πεδίου δυνάμεων

Πηγή: Everard&Morris : Αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, σελ. 288



4. Εντοπισμός των κενών (gaps) μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος, προκειμένου να καλυφθούν. Σημαντικό εδώ είναι να βρεθούν ποιοι αντιστέκονται και ποιοι μπορούν να βοηθήσουν.
5. Διαχείριση της μετάβασης (transition) από το παρόν στο μέλλον με κύριο μέλημα της «διοίκησης μετάβασης» τον χρονοπροσδιορισμό των αρμοδιοτήτων, την ιεραρχημένη στοχοθεσία και την αφοσίωση. Γι' αυτό σημαντικό εδώ είναι να δοθεί χρόνος στο σχεδιασμό και στην εκτέλεση. Διαθέσιμα μέσα του ηγέτη πρέπει να είναι η πειθώ και όχι ο εξαναγκασμός. Να λειτουργεί με ενσυναίσθηση ως καθοδηγητής, ως μέντορας και ως παρακινήτης και σε κάθε περίπτωση να είναι «παρών».
6. Αξιολόγηση και παρακολούθηση της αλλαγής, ώστε να εδραιωθεί η αλλαγή και να αποφευχθεί ο κίνδυνος της παλινδρόμησης ή της «φαινομενικής» αλλαγής.

9. Οι αναμενόμενες αντιστάσεις. Αίτια και τρόποι αντιμετώπισης.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι έχουν εντοπιστεί διάφορες πηγές αντίστασης στην αλλαγή. Οι Plant (1987), Morrison (1998) και Dalin, Rolff και Kottkamp (1993) ως πιο συχνές πηγές αντίστασης αναφέρουν τις εξής:

- Έλλειψη πληροφόρησης ή παραπληροφόρηση.
- Ιστορικοί παράγοντες.
- Φόβος για το άγνωστο και την αποτυχία.
- Απροθυμία για πειραματισμό.
- Αντιμετώπιση της αλλαγής ως απειλής.
- Μη ορατά οφέλη.
- Έλλειψη εμπιστοσύνης και καλών διαπροσωπικών σχέσεων.
- Φόβος της ανεπάρκειας, της αδυναμίας και της απώλειας της ασφάλειας και των κεκτημένων.
- Διαφορετικό σύστημα αξιών.
- Ανεπαρκείς πόροι και μέσα στήριξης.

Σύμφωνα με τους Everard&Morris (1999: 300) για να υπολογιστεί «η ετοιμότητα αλλαγής του συστήματος» θα πρέπει το άθροισμα που προκύπτει από την

πρόσθεση της πιθανής δυσαρέσκειας από το statusquo (Α), του κοινού οράματος (Β) και της πληροφόρησης για τα πρώτα πρακτικά βήματα (Γ) να είναι μεγαλύτερο από το κόστος τόσο σε οικονομικούς όσο και σε ψυχολογικούς όρους (Δ). Δηλαδή η αλλαγή επιτυγχάνεται όταν $A+B+Γ > Δ$.

Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι η αλλαγή περνάει μέσα από τέσσερις φάσεις, ήτοι την άρνηση, την αντίσταση, την εξερεύνηση και τη δέσμευση, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από την εκάστοτε ηγεσία, η οποία θα πρέπει να είναι συμμετοχική, δημιουργώντας ομάδες αποδοτικότερης αξιοποίησης των ανθρώπινων πόρων (Πασιαρδής, 2008β· McBeath, 2005· Leithwood, et al., 2006), βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα και τις δυνατότητες επικοινωνίας, ενισχύοντας μια κουλτούρα συνεργασίας και αλλαγής (Σαΐτης, 2002 · Hoy&Miskel, 2007).

Προκειμένου να περιοριστούν τυχόν αντιστάσεις σημαντικό είναι να λάβει υπόψη της και τη συναισθηματική πορεία που ακολουθείται κατά την αλλαγή, ήτοι τη σταθερότητα, την ακινητοποίηση, την άρνηση, το θυμό, τη διαπραγμάτευση, τη μελαγχολία, τη δοκιμή και την αποδοχή (Cornell, 1996· Χυτήρης, 2001· Στυλιανίδης κ.ά., 2011) (Σχήμα 6).

Σχήμα 6: Η συναισθηματική πορεία κατά την αλλαγή

Πηγή: Προσαρμογή από Στυλιανίδης κ.ά. (2011) Διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα: Η περίπτωση της εισαγωγής των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων

http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/allages_kainotomies/parousiaseis/diacheirisi_allagis_kai_nea_analytika_programmata.pdf



Στη συνέχεια πρέπει να χρησιμοποιήσει κι ορισμένες στρατηγικές αντιμετώπισης των αντιστάσεων. Συγκεκριμένα:

1. Να διευκολύνει και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς (επιμόρφωση, κατάρτιση, εξοπλισμός με τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα, αξιοποίηση υπαρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων).
2. Να διαπραγματευτεί μαζί τους εξασφαλίζοντας τη σύμφωνη γνώμη τους (ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα, παροχή ευκαιριών για εξατομικευμένη δράση στήριξης κατά τη μαθησιακή διαδικασία, παροχή κινήτρων).
3. Να διαχειριστεί κατάλληλα το σχέδιο δράσης εμπλέκοντας όλους στην πολιτική του σχολείου, εντάσσοντας την αλλαγή στο γενικό σχεδιασμό του οργανισμού, αναδεικνύοντας τις θετικές στάσεις του καθενός, διευκολύνοντας την ανταλλαγή ιδεών και εκπαιδευτικού υλικού, φροντίζοντας για την επαρκή πληροφόρηση των γονέων, εξασφαλίζοντας τη συνεχή αξιολόγηση της αλλαγής και εγκαθιστώντας μηχανισμούς επίλυσης των προβλημάτων (Χυτήρης, 2001· Fernandez&Raine, 2006, Πασιαρδής, 2001· Hall&Hord, 2001· Στυλιανίδης, 2008).

10. Το σχέδιο διαχείρισης της αλλαγής. Προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων.

Το εν λόγω σχολείο βασιζόμενο στο θεωρητικό υπόβαθρο των Fullan (1991), Lewin (1947), Fineman και Mangham (1987) και Everard&Morris (1999) θα επιχειρήσει αρχικά (φάση εισαγωγής) να κάνει μια συστηματική εξέταση του περιβάλλοντος (environmental scanning) δίνοντας σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς σχετικά ερωτηματολόγια (Pashiaridis, 1996), στα οποία θα καταγραφεί η έκταση των φαινομένων που προκαλεί η οικονομική κρίση, ώστε να γίνει αντιληπτή η έκταση του προβλήματος, πού δηλαδή βρίσκονται (περιγραφή του παρόντος) και πού θέλουν να βρεθούν (προδιαγραφή του μέλλοντος) (Μπρίνια, 2008). Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο S.W.O.T. (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) (Pashiaridis, 1996) θα πετύχει να ανιχνεύσει τις ευκαιρίες και τις απειλές που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο οικονομικοκοινωνικό συγκείμενο. Ως απειλές θεωρούνται η απουσία ορισμένων δομών (αίθουσες, οπτικοακουστικά μέσα) και κινήτρων (υλικών και ηθικών) σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, ενώ ως ευκαιρίες θεωρούνται η προθυμία συμβολής του Δήμου, η δεδηλωμένη εθελοντική

προσφορά των εκπαιδευτικών για ενισχυτική διδασκαλία και ο θεσμός του Ολοήμερου).

Στη συνέχεια (φάση εφαρμογής, διοίκηση μετάβασης) θα επιχειρήσει να συγκροτήσει μια ομάδα παρακολούθησης, προώθησης και διαχείρισης των αλλαγών αποτελούμενη από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και από εκπαιδευτικούς με υψηλή επαγγελματική ωριμότητα και ετοιμότητα (Everard&Morris, 1999), οι οποίοι μέσω της συνεργασίας, της συλλογικής συμμετοχής, της πειθούς και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα αναλάβουν να μεταδώσουν στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς το όραμα της ηγεσίας το οποίο θα περιλαμβάνει:

1. Τη λειτουργία του σχολείου όχι μόνο ως τόπου διδακτικής και παιδαγωγικής στήριξης αλλά και ως χώρου πρακτικής, ηθικής και ψυχολογικής συμπαράστασης προς τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).
2. Τη διατήρηση θετικής στάσης απέναντι στους μαθητές καλλιεργώντας κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης, προκειμένου να μειωθούν στα παιδιά συμπτώματα εκρήξεων θυμού, νευρικότητας, άγχους και φόβου, που μειώνουν την ικανότητά τους στη μάθηση και αυξάνουν τη ροπή τους προς την επιθετικότητα (Ματσόπουλος, 2009).
3. Τον έγκαιρο προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο ώστε να κατανοούν, να εκδηλώνουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να αναπτύσσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους (αυτοεπίγνωση, αυτορύθμιση, παρακίνηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες), προκειμένου να προλαμβάνονται κρίσεις άγχους, βίαιες συμπεριφορές (λεκτικές και μη) και να εκτονώνονται τυχόν συγκρούσεις (Κασουλίδης & Τσιάκκιρος, 2013). Σε ότι αφορά τους μαθητές αυτό μπορεί να γίνει με συζητήσεις είτε μέσα στην τάξη είτε κατ' ιδίαν (σεβόμενοι τους κανόνες της εχεμύθειας), με δραματοποίηση διάφορων σεναρίων και παιχνίδι ρόλων για έκφραση των συναισθημάτων τους. Κάτι τέτοιο βεβαίως απαιτεί και τη σχετική διαφοροποίηση στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε μέσα στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης να συνδεθεί η μάθηση με πραγματικές καταστάσεις της ζωής (φτώχεια, ανεργία, υποσιτισμός, αδυναμία κάλυψης βασικών αναγκών). Σημαντικό ως προς αυτά είναι και η συμμετοχή των μαθητών σε βιωματικές δράσεις και Project, ώστε να δημιουργηθεί κλίμα

αποδοχής και συνεργασίας που θα αναγνωρίζει το διάλογο και θα ενισχύει την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση του παιδιού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2010)
<http://pelop.pde.sch.gr/via/e/drastiriotitesta3i.pdf>

4. Την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και ειλικρινών σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Κασουλίδης & Τσιάκκιρος, 2013). Μια πενταμελής ομάδα αποτελούμενη από δύο εκπαιδευτικούς και τρία μέλη του Συλλόγου Γονέων θα αναλάβουν μέσα από διαδικασίες αποκέντρωσης και «αναπροσαρμογής των εσωτερικών διαδικασιών» (Πασιαρδής, 2004) να συνάψουν μία εγγύτερη σχέση με «απομακρυσμένους» γονείς, προκειμένου να ελεγχθούν συμπτώματα θυμού, καταγγελιών, εγωιστικής συμπεριφοράς, δυσπιστίας, ντροπαλότητας, δειλίας και απόρριψης, κάνοντάς τους να αισθάνονται πιο ευπρόσδεκτοι στο σχολείο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Για παράδειγμα η συνδιοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων, η λειτουργία Σχολής Γονέων (Παππά, 2007) και οι κατ' οίκον επισκέψεις της ομάδας σε σπίτια γονέων για ευκαιριακή παροχή βοήθειας και ψυχολογικής στήριξης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009) είναι μερικοί τρόποι προσέγγισης, καθώς από τη μια καλύπτεται η κοινωνική ανάγκη του «ανήκειν» σε μια ομάδα (Maslow, 1954) και δημιουργείται το αίσθημα της προσφοράς και προσωπικής συμμετοχής, ενώ από την άλλη βελτιώνεται ο τρόπος θέασης του σχολείου από αυτούς τους γονείς (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Κιρκιγιάννη, 2012).
5. Τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης και συνεργασίας (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002· Τσιάκκιρος, 2012) του σχολείου με το Δήμο, προκειμένου μέσα από τις υπάρχουσες δομές τους (Ολοήμερο Σχολείο, Τμήμα ένταξης, Ενισχυτική Διδασκαλία, Υπηρεσία Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας, Δημοτική Βιβλιοθήκη, Πολιτιστικό και Αθλητικό Κέντρο), να μειωθούν κοινωνικοοικονομικές ανισότητες (διανομή τροφίμων και ειδών ένδυσης και υπόδησης, οικονομική ενίσχυση του σχολείου), να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν προβλήματα υγείας των παιδιών (οδοντιατρικός και ιατρικός έλεγχος, προγράμματα υγιεινής διατροφής, εμβολιασμοί), να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία και η μαθητική διαρροή, να δοθούν κίνητρα ενασχόλησης με τον αθλητισμό, την τέχνη και τον πολιτισμό, δράσεις οι οποίες θα συνεισφέρουν και στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και επιθετικότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

11. Συζήτηση - Συμπεράσματα.

Απ' όλα τα ανωτέρω καταδεικνύεται ότι, για να είναι αποτελεσματική και επιτυχής η διαχείριση των εκάστοτε αλλαγών στο σχολείο, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να έχει το κατάλληλο επιστημονικό και θεωρητικό υπόβαθρο που θα της δίνει την απαιτούμενη επιστημονική εγκυρότητα. Επιπλέον ο ηγέτης μέσα στα πλαίσια της μετασχηματιστικής και διανεμητικής ηγεσίας θα πρέπει να γνωρίζει καλά το συγκείμενο μέσα στο οποίο δρα και λειτουργεί το σχολείο του, προάγοντας κουλτούρα συνεργασίας (Ανθοπούλου, 1999β) και αλλαγής, δημιουργώντας ένα επικοινωνιακό κλίμα «ανοικτών θυρών» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999) και μετερχόμενος όλων των παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), προκειμένου να βελτιώσει το σχολικό κλίμα και να διαχειριστεί επιτυχώς τις επερχόμενες αλλαγές αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα και τις όποιες αντιστάσεις που προβάλλονται, υιοθετώντας ένα ολιστικό μοντέλο ηγεσίας (Pashiaridis&Brauckman, 2008a, Στο: Πασιαρδής, 2012), ώστε να μπορέσει:

- να βελτιώσει τη συνεργασία με τους γονείς και τον ΟΤΑ, ώστε να βρει πόρους (επιχειρηματικό στυλ) για να βελτιώσει τις δομές του σχολείου (δομικό).
- να θέσει και να μεταδώσει το κοινό όραμα, όντας ο ίδιος σε κάθε φάση παρών και διευκολυντής (παιδαγωγικό).
- να προωθήσει τη συμμετοχή των εμπλεκομένων για να εξασφαλίσει περισσότερη αφοσίωση και να αυξήσει τις πιθανότητες για επιτυχία της αλλαγής (συμμετοχικό).
- να προωθήσει την ανάπτυξη και την επιμόρφωση του προσωπικού, ώστε να μειωθούν οι φόβοι, οι ανησυχίες και οι αντιστάσεις (αναπτυξιακό).

12. Εισηγήσεις – Προτάσεις.

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και μελέτη πάνω σε ζητήματα που θα αφορούσαν:

- Στην αυτονόμηση των εκπαιδευτικών μονάδων και στη λειτουργία τους μέσα σε πιο αποκεντρωμένα, συνεργατικά και συμμετοχικά πλαίσια.
- Στην ύπαρξη μικρότερων και πιο ευέλικτων σχολείων με στενότερες διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών, εκπαιδευτικών, ηγετών και γονέων.
- Στην εκπόνηση και παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν στη διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών αλλά και στην εκπαιδευτική ηγεσία γενικότερα.

Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών

1. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β΄(σ. 173). Πάτρα: ΕΑΠ.
2. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
3. Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999β). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β΄(σ. 190, 192,197,199,202). Πάτρα: ΕΑΠ
4. Αργυρός, Σ. (1994). *Σύνδεση παιδείας με την οικονομία*. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου: *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Α΄ έκδοση. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη - Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
5. Βακαλιός, Α. (επιμ.) (1991). *Τεχνικό Πανεπιστήμιο και Ανάπτυξη*. Α΄ τόμος, Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
6. Baron. R.M.. & Kenny. D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual. strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51. 1173-1182.
7. Bennet, S. (1974). *The School: An Ornanisational Analysis*, Blackie, London.
8. Bolman, L. G. and Deal T.E. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organisations*, Jossey-Bass, San Francisco, U.S.A.
9. Bolman, L.G. και Deal, T.E. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership* . San Francisco, CA : Jossey – Bass.
10. Brooks, K. and Saiti, A. (2003). “Public Expenditure on Education: Evidence of the Greek Public Primary Schools”, *Journal of Business and Society*, Vol.16, pp. 119-138.
11. Burke,W.W. (2002).*Organizational Change: Theory and Practice*. California: SAGE Publications.

12. Γεωργίου, σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του παιδιού* (2^η Έκδ.). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
13. Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), 74- 81.
14. Γλαμπεδάκης, Μ. (1990). *Οικονομία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
15. Creemers, B.P.M. & Reezigt, G.J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In Freiberg, H. J. (Ed.). *School climate: Measuringimproving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
16. Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2005). *Establishing links between educational effectiveness research and improvement practices through the development of a dynamic model of educational effectiveness*. Paper to be presented at the 86th Annual Meeting of the American Educational Research Association.
17. Cornell, J. (1996). Aspects of the management of change. *Journal of Management Medicine*, Vol. 10, No 2, p. 23-30.
18. Δεκλερής, Μ. (1986). *Συστημική Θεωρία*. Αθήνα : Σάκκουλας.
19. Dalin, P., Rolff, H., & Kottkamp, R. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
20. Davis-Kean, P. & Eccels, J. (2005). Influences and Challenges to Better Parent-School Collaborations. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed.), *School- Family Partnerships for Children' s Success*. New York : Teachers College Press, 57-73.
21. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα : Δάφνη. Ανακτήθηκε, Νοέμβριος 5, 2013, από: <http://pelop.pde.sch.gr/via/e/drastiriotitestinta3i.pdf>
22. Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute.
23. ETUCE, 2012. Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2, 2013 από: <http://www.tovima.gr/files/1/2012/06/05/etuce050612.pdf>
24. Evans, R. (1996) *The Human Side of School Change: Reform, Resistance and the Real-Life Problems of Innovation*, San Francisco: Jossey-Bass.

25. Everard K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ., Αθανασούλα – Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
26. Fernandez-Berrocall, p. and Extremera, N. (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, Vol. 18 supl., p.1-6.
27. Fineman, S. & Mangham, I. (1987). «Change in organizations». Στο Warr, P. (ed.), *Psychology at work*, 3rd Ed. Harmondsworth: Penguin.
28. Fink, D., & Stoll, L. (1998). Education change: Easier change than done. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (eds), *International Handbook of Education Change* (pp. 297-321). London: Kluwer Academic Publishers.
29. Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassell.
30. Fullan, M. (1993) *Change Forces*, RoutledgeFalmer, London.
31. Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: College Press.
32. Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
33. Getzels, J.W., Guba, E.G. (1957). Social Behavior and the administrative process. *School Review*, 65(4), 423-441.
34. Goleman, D. (1998), Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ (σ.141-143). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
35. Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
36. Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
37. Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With Implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (4), pp.315-336.
38. Herzberg, F. (1987). One more time: How do we motivate employees? *Harvard Business Review*, 87, 109-117.)
39. Hopkins, D. & Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement In an Era of Change*. London: Cassell.
40. Hoy, W. K. and Miskel, G. C. (2007). *Educational Administration: Theory Research and Practice* (8th ed.). New York: Mc Graw-Hill.

41. Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum.
42. Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 90-97. Αθήνα : Μεταίχμιο.
43. Κάντας, α. (1993). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή-Αξιολόγηση Προσωπικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
44. Κασουλίδης, Ι. & Τσιάκκρος Α. (2013). *Κρίση και άγχος: Συγκοινωνούνται δοχεία. Ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης* Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 26, 2013 από: <http://www.koed.org.cy/myfiles/conferences/2013-05-23-dialexi/2013-05-23-Presentation.pdf>
45. Κασσωτάκης, Μ. (2006). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πρακτικά συνεδρίου «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (σσ. 37-52). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
46. Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, (103-104), 95-117.
47. Kythreotis, A. (2007). *A three-face model of change* [Article notes]. Retrieved from <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=150&sesskey=TK626oLYcA>.
48. Κωνσταντίνου Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρης.
49. Κωτσίκης, Β. (2001). *Εκπαιδευτικά Συστήματα – Οργάνωση και Διοίκηση, Συστημική Προσέγγιση*. Αθήνα : Έλλην
50. Leithwood, K., Janzi, D. and Steinback, R. (2000). *Changing leadership for Changing Times*. Open University Press. Philadelphia, PA.
51. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning* . Research Report 800 . University of Nottingham Publications.
52. Lewin K., (1947). *Frontiers in Group Dynamics*, Human Relations, Vol.1, No.1, pp. 5-41,.
53. Ματσόπουλος, Α. (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης* (1^η δημοσίευση : ArtofCrima, Τεύχος 11, Ιούνιος 2009).
54. Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (85-103), Αθήνα: Gutenberg.

55. Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Αφοί Σταμούλη.
56. Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Αθήνα: Ατραπός.
57. MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4) 349-366.
58. Maslow, A.H., (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
59. Mclaughlin, M. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher valuation. In: *The new handbook of teacher evaluation*. California: Corwin Press, 403-415.
60. Morgan, G. (2000). *Οι όψεις της οργάνωσης Εισαγωγή στις θεωρίες της οργάνωσης και της διοίκησης* (μτφ. Γιαμαλίδου, Μ.). Αθήνα : Καστανιώτη
61. Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
62. Παπαναούμ, Ζ., (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη.
63. Παππά, Β. (2007). *Σχολές γονέων(λήμμα)*. Στο: Ξωχέλλης Π. (επ.) Λεξικό Παιδαγωγικής.
64. Πασιαρδής, Π. (1997). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Λευκωσία, Κύπρος
65. Πασιαρδής Π., (2001). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
66. Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
67. Πασιαρδής, Π. (2008α). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
68. Πασιαρδής, Π. (2008β). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στρατηγικός Σχεδιασμός στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
69. Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων
70. Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *The International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-337.

71. Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management* . 10(3), 5- 9.
72. Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *The International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-337.
73. Plant, R. (1987). *Managing change and making it stick*. London: Fontana.
74. Ρήγας, Α. (1992). *Σύγχρονα Εκπαιδευτικά Συστήματα*, τόμος Α'. Αθήνα.
75. Robey, D. (1982). Designing Organisations: A Macro Perspective, Ontario.
76. Roettger, C. (2006). Change From the Heart. *The Journal for Quality and Participation*, 29 (2), 18-20.
77. Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, (2η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός
78. Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Αθήνα : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
79. Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., & Τσιάκκιρος, Α. (2002). Η κατανομή του χρόνου των διευθυντών: Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Στους Α. Γαγάτση, Α. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα & Μ. Κουτσούλη (Επιμ. Έκδ.), *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά – Τόμος Α' VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 251-262). Λευκωσία.
80. Στυλιανίδης, Μ., & Πασιαρδής, Π. (2006). Το μελλοντικό κυπριακό σχολείο μέχρι το έτος 2020: Προς ένα μοντέλο στρατηγικής πρόβλεψης και σχεδιασμού στην εκπαίδευση. *Πρακτικά Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, σελ. 527-540.
81. Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα : Γρηγόρης.
82. Στυλιανίδης, Μ., Θεοδωρίδης, Α., Κυθραιώτης, Α., Σαββίδης, Γ. (2011). *Διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα: Η περίπτωση της εισαγωγής των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Ανακτήθηκε, Οκτώβριος 26, 2013, από: http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/allages_kainotomies/parousiaseis/diacheirisi_allagis_kai_nea_analytika_programmata.pdf
83. Scott, W.R. (1981). *Organisations: Rational, National and Open Systems*, Englewood Cliffs, New Jersey.
84. Sergiovanni, T. (2001). *Leadership:What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.

85. Simmon, H. A. (1957). *Administrative Behavior*. New York: MacMillan.
86. Τσιάκιρος Α., Πασιαρδής Π., (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.
87. Τσιάκιρος, Α. (2012). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντικών στελεχών. Πηγές που το προκαλούν και τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης*. Αθήνα: Ίων.
88. Χυτήρης, Λ. (2001). Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Έκδοση 3^η, Αθήνα : Interbooks.
89. UNICEF, 2012 2013. Ετήσιες εκθέσεις για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 2, 2013 Από: <http://www.unicef.gr/news/2012/n120403.php><http://www.unicef.gr/news/2013/n130522.php>
90. Χριστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π. (2006). Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής , σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής. Στα πρακτικά του 9^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σ. 553-563). Λευκωσία : Πανεπιστήμιο Κύπρου.
91. Warr, P.B. (1987). —Job Characteristics and Mental Health in P.Warr (Ed.) *Psychology of work*. Harmondworth :Penguin

Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας με τη χρήση Τ.Π.Ε. σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Αναδόμηση μιας γλωσσικής ενότητας με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών

Αλαμπουρνού Ευθυμία, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Ειδική Αγωγή
e-mail: ealampournou@gmail.com

Σιδηροπούλου Αικατερίνη, Δασκάλα, Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Ειδική Αγωγή
e-mail: katerinasidir@gmail.com

Περίληψη

Στον ευρύ κύκλο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών εντάσσεται και η Δυσλεξία η οποία συνιστά, σύμφωνα με όλους τους ερευνητές, τη σοβαρότερη μορφή δυσκολίας κυρίως στην επεξεργασία και χρήση του γραπτού λόγου. Οι αδυναμίες στη Γραφή, με αντιστροφές, παραλήψεις και προσθήκες γραμμάτων ή και συλλαβών, οι δυσκολίες στην Ανάγνωση και συχνά και στα Μαθηματικά, καθώς και οι δυσκολίες Προσανατολισμού και Οργάνωσης των καθημερινών δραστηριοτήτων, καθιστούν αναγκαία την εκπαιδευτική παρέμβαση για την υπέρβαση αυτών των δυσκολιών. Στην προσπάθεια αυτή, οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) με το πλήθος των συνεχώς εξελισσόμενων εφαρμογών τους, έρχονται να υποστηρίξουν δημιουργικά τον δυσλεκτικό μαθητή. Μέσα από ειδικά σχεδιασμένα hardware και software, η ψηφιακή τεχνολογία βοηθά το μαθητή να διεκπεραιώνει με ασφάλεια τις σχολικές του υποχρεώσεις και να εξασκεί με παιγνιώδη τρόπο τις γενικές αντιληπτικές του ικανότητες, ενώ του προσφέρει και μια σειρά υποστηρικτικών προγραμμάτων για την οργάνωση των καθημερινών του υποχρεώσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Δυσλεξία, ΔΕΠ-Υ, ΤΠΕ.

Abstract

In the wide circle of Learning Disabilities, Dyslexia is a domain which is - according to all researchers- the most serious form of disability, mainly in the processing and the use of Handwriting. Weaknesses in writing, with reversals, omissions and additions of letters or syllables, difficulties in reading and often in Mathematics and difficulties in Orientation and Organization of daily activities, require educational intervention to overcome them. In this effort, the Information and Communication Technologies (ICT) through the variety of technological options, support the dyslexic student. Through specially designed hardware and software, digital technology helps the students to handle safely with school requirements, practice in a playful way the general perceptual abilities, and offer a range of support programs for the organization of their daily responsibilities.

Keywords: Differentiated Instruction, Dyslexia, ADHD, ICT

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1 ^ο : Διαφοροποίηση Διδασκαλίας.....	59
· Διαφοροποίηση: Έννοια- Ορισμοί	59
· Πολλαπλές Νοημοσύνες.....	59
· Τομείς διαφοροποίησης.....	60
· Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σύμφωνα με:	60
· Αξιολόγηση	61
Κεφάλαιο 2 ^ο : Μαθησιακές Δυσκολίες	62
· Δυσλεξία.....	62
Κεφάλαιο 3 ^ο : ΔΕΠ-Υ & Συννοσηρότητα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	63
Κεφάλαιο 4 ^ο : Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας	67
Κεφάλαιο 5 ^ο : Μελέτη.....	68
· ΣΚΟΠΟΣ.....	68
· ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	68
· ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....	70
· Ενότητα Λογισμικού: «Η Κοκκινোসκουφίτσα»	71
Δραστηριότητα « Η Κοκκινোসκουφίτσα διαβάζει».....	71
· ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	72
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	80
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	80
Βιβλιογραφία.....	81

Περιεχόμενα Εικόνων

Εικόνα 1: ΔΕΠ-Υ & ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ	64
Εικόνα 2: ΔΕΠ-Υ & ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	65
Εικόνα 3: ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ ΔΕΠ-Υ & ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	66
Εικόνα 4: Φτιάχνω λέξεις	71
Εικόνα 5: Ο Πίνακας.....	71
Εικόνα 6: Το σπασμένο Τηλέφωνο.....	72
Εικόνα 7 : Το σπασμένο Τηλέφωνο.....	72
Εικόνα 8: Το σπασμένο τηλέφωνο	72
Εικόνα 9: Το σπασμένο Τηλέφωνο.....	72
Εικόνα 10: Το σπασμένο τηλέφωνο	74
Εικόνα 11: Κείμενο αφόρμησης	73
Εικόνα 12: Α' φάση, Εισαγωγή νέας γνώσης	74
Εικόνα 13: Α' φάση, Εισαγωγή νέας Γνώσης.....	75
Εικόνα 14: Β' φάση, εξάσκηση στη θεωρία.....	76
Εικόνα 15: Γ' φάση, Δραστηριότητα Αξιολόγησης 1	78
Εικόνα 16: Γ' φάση, Δραστηριότητα Αξιολόγησης 2	79

Κεφάλαιο 1^ο : Διαφοροποίηση Διδασκαλίας

Οι επιταγές των καιρών και η έκκληση για ισότητα έχει οδηγήσει τα σχολεία στην υιοθέτηση και δημιουργία τάξεων μικτών ικανοτήτων. Αν όμως οι εκπαιδευτικοί δεν βρουν τον τρόπο να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών, με ό,τι αυτή περικλείει, τότε η ισότητα ευκαιριών δεν θα είναι παρά ένα ακόμα σύνθημα (Gamoran & Weinstein, 1995).

Η Κουτσελίνη (2006) εντοπίζει τα βασικότερα αίτια του προβλήματος στις παραδοσιακές και αδιαφοροποίητες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες δεν διευκολύνουν την οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές στις τάξεις μικτών ικανοτήτων. Ενώ η Tomlinson (2003) τονίζει χαρακτηριστικά, πως ο μόνος τρόπος για να μπορέσει η παιδεία να συμβαδίσει με την ανάπτυξη και πρόοδο της κοινωνίας μας είναι να βρει εκείνους τους τρόπους με τους οποίους θα διαφοροποιηθεί η διδασκαλία, ώστε να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Μια διαφορετικότητα σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς και εκφάνσεις της ατομικής μοναδικότητας του προσώπου.

- ***Διαφοροποίηση: Έννοια- Ορισμοί***

«Διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια φιλοσοφία διδασκαλίας η οποία βασίζεται στην αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους στις διαφορετικότητες των μαθητών. Αντί να εφαρμόζουν το Α.Π. με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τροποποιούν την διδασκαλία τους ώστε να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών, στους διαφορετικούς τρόπους που μαθαίνουν και στα διαφορετικά ενδιαφέροντα. Επομένως, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων διαφορετικούς τρόπους για να βοηθήσει τον μαθητή να κατανοεί και να δείχνει ότι έμαθε.» (Tomlinson, 2003).

- ***Πολλαπλές Νοημοσύνες***

Η θεωρία του Gardner (1999) εστιάζει στην ύπαρξη οκτώ τύπων νοημοσύνης: γλωσσική, λογικο-μαθηματική, οπτικό-χωρική, μουσική, σωματο-κινηστική, νατουραλιστική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική. Οι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται αποκλειστικά σε έναν μόνο τύπο νοημοσύνης ελαχιστοποιούν τις ευκαιρίες για εκείνους τους μαθητές που έχουν άλλου τύπου νοημοσύνη. Η

δημιουργία ευκαιριών για όλους τους μαθητές μέσω πολλαπλών τεχνικών και μορφών αξιολόγησης οδηγεί στην κατάκτηση της μάθησης (Gardner,1999).

- **Τομείς διαφοροποίησης**

Οι δάσκαλοι μπορούν να διαφοροποιήσουν τρία στοιχεία βασισμένα στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ των μαθητών. Αυτά είναι το περιεχόμενο, η διαδικασία, τα προϊόντα και το μαθησιακό περιβάλλον (Κοσσυβάκη, 2000· Theroux, 2004· Tomlinson, 2003-2004c).

- **Περιεχόμενο:** είναι το **ΤΙ**: τι θα γνωρίζει , θα κατανοεί και είναι σε θέση να κάνει ο μαθητής σαν αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της μάθησης.
- **Διαδικασία:** Δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής για να κατανοήσει ή να κατακτήσει την πληροφορία.
- **Προϊόν:** είναι το μέσον με το οποίο οι μαθητές δείχνουν την γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που κατέκτησαν. Είναι το εργαλείο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να αξιολογήσει την πρόοδο με βάση τους στόχους του περιεχομένου.
- **Μαθησιακό Περιβάλλον:** Πως νιώθει ο μαθητής αλλά και πως δουλεύει η τάξη. (Tomlinson, 2000b· 2003-2004c).

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σύμφωνα με:

Την ετοιμότητα: δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητες του μαθητή, αλλά αντανάκλα τις γνώσεις του και τις δεξιότητες στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα.

Τα ενδιαφέροντα: τα κίνητρα για μάθηση.

Το μαθησιακό προφίλ και στυλ: Ο δάσκαλος, για να καθορίσει τις εργασίες μέσω της μεθόδου διδασκαλίας που ακολουθεί, θα πρέπει να προσαρμόσει το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών (π.χ. με άνετα καθίσματα, χαμηλό ή δυνατό φωτισμό κ.ά.) καθώς και τις μεθόδους μάθησης, π.χ. ακουστική (ακρόαση κειμένων), οπτική (χάρτες, σχεδιαγράμματα), κιναισθητική (συγκεκριμένα

παραδείγματα, κίνηση) ή μέσω προσωπικών ενδιαφερόντων, π.χ. μουσική, ζωγραφική κ.ά.

- ***Αξιολόγηση***

Η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Θα πρέπει να είναι συνεχής και να είναι ο παράγοντας που θα επηρεάζει όλη τη διδασκαλία. Η αξιολόγηση χωρίζεται σε τρία στάδια:

Προ-αξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί με Τεστ φτιαγμένα από τον εκπαιδευτικό Γραφικοί Οργανωτές, Λίστες Ελέγχου, Παρατηρήσεις, Αυτό-Αξιολόγηση και Ερωτήσεις.

Διαμορφωτική Αξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί με Συζητήσεις, Αξιολόγηση συνομηλίκων, Παρατηρήσεις, Ερωτήσεις, Κάρτες Εξόδου, Έλεγχος Portfolio, Quiz, Μαθησιακά ημερολόγια, Έλλειψη Βαθμολογίας, Αυτό-Αξιολόγηση.

Αθροιστική/ Τελική Αξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί με Τεστ Ενότητας, Καταγραφή Πορείας, Εργασίες, Παρουσιάσεις, Portfolio.

Κεφάλαιο 2^ο: Μαθησιακές Δυσκολίες

Σήμερα ο πλέον διαδεδομένος και περισσότερο αποδεκτός ορισμός είναι αυτός που διατύπωσε το National Joint Committee on Learning Disabilities: «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση των ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στα άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να συνυπάρχει με άλλες μειονεξίες (πχ αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία) δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων" (Παντελιάδου, 2009:18).

- **Δυσλεξία**

Στο πλαίσιο του προαναφερόμενου ορισμού και της κατηγοριοποίησης των Μαθησιακών Δυσκολιών κυρίαρχη θέση θεωρείται πως καταλαμβάνει η *δυσλεξία*, ως μια ειδική διαταραχή που αναφέρεται στο επίπεδο της παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου (και όχι της εκφοράς του όπως λανθασμένα θεωρούν πολλοί).

Χαρακτηριστικά Δυσλεξίας

Η δυσλεξία, ως μαθησιακή δυσκολία η οποία αναφέρεται στο επίπεδο της επεξεργασίας του λόγου, αναμένεται να εκδηλωθεί όταν το παιδί θα πάει στο σχολείο και θα έρθει σε επαφή με τα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, τα συμπτώματα του δυσλεκτικού μαθητή εκδηλώνονται από την αρχή ακόμα της Α΄ Τάξης του Δημοτικού στη γραφή, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στην κατανόηση και νοηματική απόδοση των κειμένων και συχνά στην αριθμητική.

Ως προς τη γραφή και την ορθογραφία, ο δυσλεκτικός μαθητής γράφει ακατάστατα, δυσανάγνωστα, ανορθόγραφα και μη ευθυγραμμισμένα. Συγκεκριμένα: Αντιστρέφει και συγχέει γράμματα και αριθμούς και έτσι γράφει "3λα" αντί για "έλα", "κα9αβι" αντί "καράβι" κλπ. Γράφει καθρεπτικά ("αν" αντί για "να"), αντιμεταθέτει, προσθέτει ή παραλείπει γράμματα ή και συλλαβές. Επίσης, συγχέει

γράμματα που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά ("Νλιος" αντί "Ηλιος", "χάτα" αντί "γάτα"). Σημαντικές είναι ακόμα οι δυσκολίες στα λεγόμενα διπλά γράμματα ("πσάρι" αντί "ψάρι") (Διαμαντόπουλος 2014:69).

Στην ανάγνωση και την ταυτόχρονη κατανόηση των κειμένων, το διάβασμά του δυσλεκτικού μαθητή είναι κοπιώδες, συλλαβιστό, αγχωμένο, χωρίς ρυθμό και με φωνή μονότονη και άχρωμη (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου 1991:45-46). Ακόμα, ο δυσλεκτικός μαθητής καθώς διαβάζει, αγνοεί τα σημεία της στίξης με αποτέλεσμα να μην τονίζει σωστά και να μην σταματάει στα κόμματα και τις τελείες.

Στα Μαθηματικά, δυσκολεύεται να κατανοήσει έννοιες όπως "εμβαδόν", "πηλίκο", "άθροισμα", "περίμετρος". Ακόμα, δυσκολεύεται στην αναγνώριση των μαθηματικών συμβόλων και έτσι συγχέει το "+" με το "-", το "x" με το ":". Τέλος, συγχέει αριθμούς που μοιάζουν οπτικά όπως το "1" με το "7", το "6" με το "9", το "2" με το "5" (Μάρκου, 1998:20).

Σε επίπεδο δεξιοτήτων και ικανοτήτων εμφανίζουν τοπογραφικές διαταραχές, λ.χ. στην κατεύθυνση του χώρου, ανάγνωση χάρτη, προβλήματα οπτικής και ακουστικής μνήμης, διαταραχές στην οπτικοακουστική ολοκλήρωση, προβλήματα οπτικού-κινητικού συντονισμού, προβλήματα στη διάκριση αριστερού-δεξιού και βασική διαταραχή στην έννοια του χρόνου.

Κεφάλαιο 3^ο: ΔΕΠ-Υ & Συννοσηρότητα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΔΕΠ-Υ: ΟΡΙΣΜΟΣ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) - διεθνώς Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) - είναι μια από τις συχνότερες νευροβιολογικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, η οποία συνεχίζεται, κατά ένα σημαντικό ποσοστό, και στην ενήλικη ζωή. Ωστόσο, αν και η ΔΕΠΥ είναι μία από τις πιο μελετημένες και τεκμηριωμένες παιδοψυχιατρικές διαταραχές παγκοσμίως, εξακολουθεί να υποδιαγιγνώσκεται σε πολλές χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Η αναγνώριση του προβλήματος συμπίπτει με την ένταξη στο σχολείο,

εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων για συγκέντρωση της προσοχής, οργάνωση και συμμόρφωση στους κανόνες.

ΔΕΠ-Υ: ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ

Η ΔΕΠΥ στα παιδιά

Τα κύρια συμπτώματα της διαταραχής, όπως ορίζονται από το DSM-IV, είναι η διάσπαση της προσοχής, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα. Με βάση τα συμπτώματα που επικρατούν στα παιδιά σχολικής ηλικίας διακρίνουμε δύο τύπους ΔΕΠΥ:

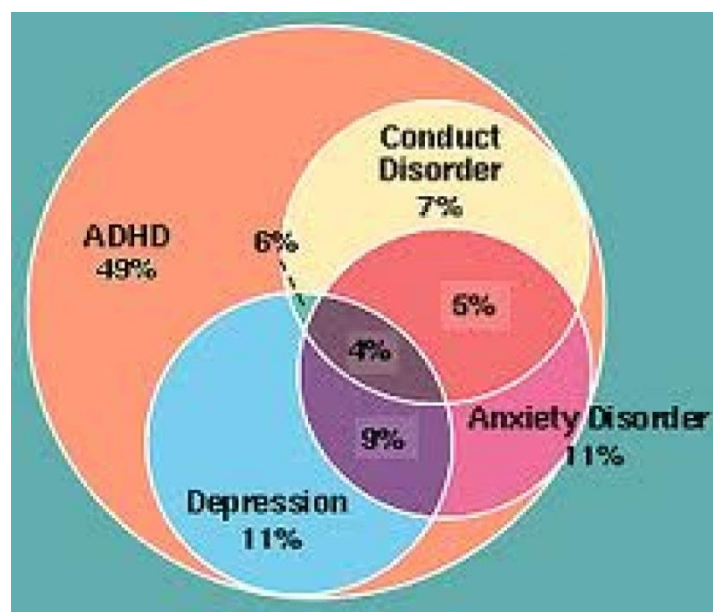
Τύπος Απροσεξίας

- δεν μπορεί να συγκεντρωθεί,
- αποσπάται εύκολα από άσχετα ερεθίσματα,
- κάνει λάθη απροσεξίας,
- δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες,,
- ξεχνά τις σχολικές εργασίες κα.

Τύπος

Παρορμητικότητας/Υπερκινητικότητας

- δυσκολεύεται να παραμείνει καθισμένος/η,
- κουνάει χέρια, πόδια, ή στριφογυρίζει στην καρέκλα,
- σηκώνεται όταν δεν επιτρέπεται,
- δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του,
- στα παιχνίδια δεν ακολουθεί κανόνες,
- διακόπτει ή ενοχλεί τους άλλους κα.



Εικόνα 2: ΔΕΠ-Υ & ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ

ΔΕΠ-Υ: ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ

Η ΔΕΠΥ δεν εμφανίζεται συνήθως ως μεμονωμένη διαταραχή. Πολλά παιδιά με ΔΕΠΥ (65%) παρουσιάζουν μία ή και περισσότερες συνυπάρχουσες ψυχικές και αναπτυξιακές διαταραχές που συχνά περιπλέκονται με την εξέλιξη και τη θεραπεία της ίδιας της ΔΕΠΥ.

Οι συχνότερες συννοσηρές καταστάσεις είναι οι εξής:

- ειδικές μαθησιακές διαταραχές (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία),
- ειδικές αναπτυξιακές δυσκολίες (λόγου, συντονισμού των κινήσεων),
- διαταραχές εναντιωματικής συμπεριφοράς και διαγωγής,
- διαταραχές άγχους κ.α.

Η ΣΥΝΥΠΑΡΞΗ ΤΗΣ ΔΕΠ-Υ ΜΕ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

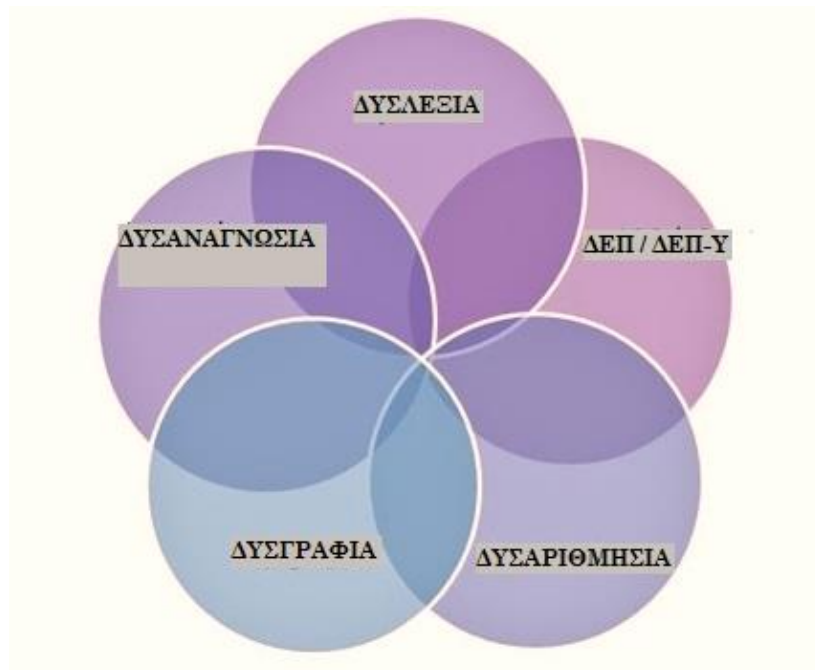
Έρευνες φανερώνουν ότι, σε ένα μεγάλο ποσοστό, τα παιδιά με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες και τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, (π.χ. Δυσλεξία, Δυσορθογραφία, Δυσγραφία κ.α.) εμφανίζουν αρκετά συχνά Διάσπαση Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Το *National Institute of Mental Health* σημειώνει ότι το 20% με 30% των παιδιών με ΔΕΠΥ έχουν συννοσηρότητα με Μαθησιακές Δυσκολίες.



Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι μια από τις πιο συχνές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που συνυπάρχουν με τη ΔΕΠΥ είναι η Δυσλεξία. Οι δυσκολίες στο διάβασμα και στη γραφή τείνουν να επηρεάζουν το 8% των παιδιών με ΔΕΠΥ, τα οποία φοιτούν στις τάξεις του Δημοτικού. Ερευνητικά αποτελέσματα έχουν επιβεβαιώσει ότι, στις

Εικόνα 3: ΔΕΠ-Υ & ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

περιπτώσεις που συνυπάρχουν η ΔΕΠΥ με τη Δυσλεξία, τα δευτερογενή προβλήματα, όπως η **χαμηλή αυτοεκτίμηση** και **αυτο-συναίσθημα** καθώς και η **σχολική απόσυρση**, αποτελούν συνηθέστερο φαινόμενο σε σχέση με τα παιδιά που διαγιγνώσκονται μόνο με ΔΕΠΥ (Willcutt & Pennington, 2000).



Εικόνα 4: ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ ΔΕΠ-Υ & ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Κεφάλαιο 4^ο: Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας

• Οι ΤΠΕ στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας

Στο γενικότερο πλαίσιο αντιμετώπισης της δυσλεξίας, σημαντική θέση θεωρείται πως κατέχουν οι σύγχρονες εφαρμογές των ΤΠΕ που, κατά γενική ομολογία, διαθέτουν τεράστια εκπαιδευτική δυναμική ενώ δεν είναι υπερβολή να ισχυριστεί κανείς πως μεταβάλλουν γενικότερα το τοπίο στην Εκπαίδευση. Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης με τεράστιο εύρος εφαρμογών, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στην πληρέστερη κατανόηση της διδασκόμενης ύλης. Ο παιγνιώδης πολλές φορές τρόπος προσέγγισης των γνωστικών στόχων προσφέρει στη διαδικασία της μάθησης τα στοιχεία του ενθουσιασμού και της ανακάλυψης που συνιστούν βασικές αρχές στην προσπάθεια για τη δημιουργική κατάκτηση της γνώσης. Ταυτόχρονα, ο υπολογιστής, καθώς δεν "βιάζεται", ούτε "τιμωρεί", επιτρέπει στο μαθητή να ενεργεί με τον δικό του ρυθμό, με ασφάλεια και χωρίς άγχος, εξατομικεύοντας με τον τρόπο αυτό τη διδασκαλία (Διαμαντόπουλος 2001).

Τα ανωτέρω χαρακτηριστικά των ΤΠΕ με τη χρήση του κατάλληλου κάθε φορά λογισμικού, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές ως δημιουργικά άτομα παρουσιάζουν μια έφεση σε ό,τι σχετίζεται με τη σύγχρονη Ηλεκτρονική Τεχνολογία, καθιστούν τον υπολογιστή και τις εφαρμογές του ένα ουσιαστικό μέσο καλλιέργειας δεξιοτήτων και πρόσκτησης νέων γνώσεων και ικανοτήτων (Διαμαντόπουλος 2001). Έτσι, πλήθος ψηφιακών προγραμμάτων, διαδραστικού κυρίως χαρακτήρα, που συνδυάζουν κείμενο, κίνηση, χρώμα και ήχο, συμβάλλουν στην ταυτόχρονη ενεργοποίηση και των δύο πλευρών του εγκεφάλου. Πρόκειται για τη λεγόμενη *Πολυαισθητηριακή Διδακτική Προσέγγιση* η οποία προτείνεται σε όλα σχεδόν τα σύγχρονα διδακτικά μοντέλα, καθώς συμβάλλει στην υπέρβαση των αδυναμιών που αντιμετωπίζει ο δυσλεκτικός μαθητής στο επίπεδο της προσέγγισης και επεξεργασίας των πληροφοριών.

Κεφάλαιο 5^ο: Μελέτη

• ΣΚΟΠΟΣ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εκπονήθηκε στα πλαίσια της συμμετοχής μας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Πρόκειται για Διαφοροποίηση μιας ενότητας του γλωσσικού βιβλίου της Β' Δημοτικού. Η Διαφοροποίηση επιλέχθηκε ως τεχνική διδασκαλίας καθώς μέσα στη γενική τάξη υπήρχε ένας μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Σκοπός μας είναι να διερευνηθεί αν η επίδοση και κατ'επέκταση η Γνωστική απόδοση του μαθητή αυτού μπορεί να βελτιωθεί και να επιτευχθεί εντάσσοντας στη Διδακτική Διαδικασία τις Τεχνολογίες Πληροφορικής (ΤΠΕ).

Τέλος, μετά το πέρας της έρευνας και την πραγματοποίηση της Διδασκαλίας υποθέτουμε ότι α) Ο μαθητής θα είναι θετικά διακείμενος ως προς το μάθημα της Γλώσσας και τη διδασκαλία του και β) Η Γνωστική του ικανότητα στο πεδίο του Συλλαβισμού θα βελτιωθεί.

• ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Πρόκειται για Διαφοροποιημένη Διδασκαλία η οποία θα διεξαχθεί σε Γενική τάξη. Επομένως οι συμμετέχοντες είναι οι μαθητές της γενικής τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης, στους οποίους συγκαταλέγεται και ο μαθητής για τον οποίο δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ

Ο Παύλος, είναι μαθητής της Β' Δημοτικού. Το ΚΕΔΥ Θεσσαλονίκης διέγνωσε Δυσλεξία και συννοσηρότητα με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Οι συμμαθητές του τον περιγράφουν με τις εξής γλαφυρές λέξεις: *εσωστρεφής, πρακτικός, εξυπνάκις, έντονα κινητικός, ξεχασιάρης, νευρικός, συχνά βρίσκεται στον κόσμο του*. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είτε συνηθίζει να χάνεται στις σκέψεις του, είτε να είναι ανήσυχος και να ασχολείται με δικά του πράγματα. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην κρατάει τις απαραίτητες

σημειώσεις του μαθήματος και να μη γνωρίζει ποιες είναι οι ασκήσεις που έχει για την επόμενη μέρα

Ως προς τη σχολική του επίδοση, ο Παύλος αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα:

ΓΛΩΣΣΑ

ΓΡΑΦΗ: Ο γραπτός του λόγος είναι φτωχός, ενώ συχνά παραλείπει τα σημεία στίξης. Η φωνολογική του επίγνωση έχει βελτιωθεί αρκετά, καθώς αποκωδικοποιεί με άνεση απλές λέξεις (σύμφωνο-φωνήεν) με οποιοδήποτε αριθμό συλλαβών, ενώ δυσκολεύεται στην αποκωδικοποίηση Συμφωνικών συμπλεγμάτων (μπ, ντ, γγ, γκ)

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ: Αδυνατεί να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης ανάλογες με την ηλικία του.

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

- Αδυνατεί να κάνει απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις μέσα στη δεκάδα (πχ $2+2=4$ ή $5-2=3$) με το μυαλό του παρά μόνο με τη χρήση βοηθημάτων (δάχτυλα, αριθμητική σκάλα)
- Δυσκολεύεται στις οριζόντιες προσθέσεις και αφαιρέσεις
- Δε μπορεί να λύσει απλά προβλήματα

• ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Θέτοντας ως έρεισμα τη γνωστική κατάσταση του μαθητή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει θέσαμε ως στόχους αυτής τη ζδιδασκαλίας τους εξής:

ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΟΣ ΣΤΟΧΟΣ

Να κατανοήσει την έννοια της Συλλαβής

ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΟΣ ΣΤΟΧΟΣ

- Να μάθει τους κανόνες Συλλαβισμού και να τους χρησιμοποιήσει κατά τον Συλλαβισμό.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

1. Να συλλαβίζει 2σύλλαβες λέξεις απλές ως προς τη μορφή τους (σύμφωνο-φωνήεν, πχ. Πάγος) και σύνθετες (λέξεις που περιέχουν διφθόγγους και συμφωνικά συμπλέγματα, πχ. μπάλα)
2. Να συλλαβίζει 3σύλλαβες απλές ως προς τη μορφή τους (σύμφωνο-φωνήεν, πχ. καράβι) και σύνθετες (λέξεις που περιέχουν διφθόγγους και συμφωνικά συμπλέγματα, πχ. τραπέζι)
3. Να χρησιμοποιεί την παύλα (-) ή την κάθετο(/) ως διαχωριστικό ανάμεσα στις συλλαβές (Δευτερεύων στόχος)

• **ΕΡΓΑΛΕΙΑ**

Το Διδακτικό πλάνο έχει σχεδιαστεί εξ' ολοκλήρου από τις εισηγήτριες ως προς τη Δομή του ενώ η Στοχοθεσία του σχολικού εγχειριδίου τροποποιήθηκε.

Όσων αφορά τις Τεχνολογίες Πληροφορικής (ΤΠΕ), χρησιμοποιήθηκαν ένα Εκπαιδευτικό Λογισμικό¹ και ένα Πολυμέσο².

Εκπαιδευτικό Λογισμικό για την Α΄ & Β΄ Δημοτικού

¹Με τον όρο "εκπαιδευτικό λογισμικό" αναφερόμαστε στο σύνολο των εφαρμογών για ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή τον παγκόσμιο ιστό που εξυπηρετούν εκπαιδευτικούς σκοπούς. Κάποια λογισμικά υπηρετούν επικουρικά τους εκπαιδευτικούς διευκολύνοντάς τους στο έργο τους. Άλλες φορές, ενισχύουν την προσπάθεια του μαθητή, παρέχοντάς τους εργαλεία εξάσκησης, πηγές γνώσεις, κ.α.

² Τα **Πολυμέσα** (Multimedia) είναι ο κλάδος της πληροφορικής τεχνολογίας που ασχολείται με τον συνδυασμό ψηφιακών δεδομένων πολλαπλών μορφών, δηλ. κειμένου, γραφικών, εικόνας, κινούμενης εικόνας (animation), ήχου και βίντεο, για την αναπαράσταση, παρουσίαση, αποθήκευση, μετάδοση και επεξεργασία πληροφοριών. Αυτού του είδους οι εφαρμογές αναφέρονται ως πολυμεσικές εφαρμογές, τίτλοι πολυμέσων ή πολυμέσα και αποτελούν σήμερα μια από τις πιο δυναμικά εξελισσόμενες τεχνολογίες στον χώρο της πληροφορικής, με πρακτικές εφαρμογές σε πολλούς διαφορετικούς τομείς δραστηριότητας, όπως εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, αγορά-διαφήμιση, παρουσιάσεις, ψυχαγωγία, ηλεκτρονικά παιχνίδια, περίπτερα παροχής πληροφοριών (kiosks), τηλεδιάσκεψη, Internet κ.ά.

Το συγκεκριμένο Λογισμικό έχει κατασκευαστεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και απευθύνεται σε μαθητές Α΄ & Β΄ Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας. Σε αυτή τη Διδακτική Παρέμβαση ασχοληθήκαμε με την Ενότητα «Η Κοκκινোসκουφίτσα». Επειδή η στοχοθεσία του μαθήματος σχετίζεται με τη διδασκαλία του Συλλαβισμού, χρησιμοποιήσαμε τις Δραστηριότητες « Η Κοκκινোসκουφίτσα διαβάζει» και « Ο Πίνακας με τις συλλαβές».

- **Ενότητα Λογισμικού: «Η Κοκκινোসκουφίτσα»**

Στην ενότητα «Η Κοκκινোসκουφίτσα» τα παιδιά βλέπουν- διαβάζουν και ακούνε τη διασκευή του γνωστού παραμυθιού. Υπάρχουν ασκήσεις ενίσχυσης της διδασκαλίας του λεξιλογίου, σχηματισμού λέξεων από συλλαβές, συμπλήρωσης γραμμάτων σε λέξεις και δόμησης προτάσεων.

Δραστηριότητα « Η Κοκκινোসκουφίτσα διαβάζει»

Περιγραφή

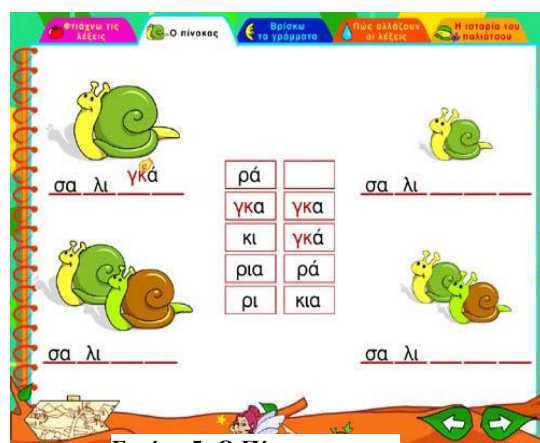
Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές καλούνται να βοηθήσουν την Κοκκινোসκουφίτσα να διαβάσει και να ολοκληρώσει τα μαθήματά της, ώστε να πάει στη γιαγιά της. Ο Εκπαιδευτικός πρέπει να παροτρύνει το μαθητή να διακρίνει τις συλλαβές είτε χτυπώντας παλαμάκια σε κάθε συλλαβή, είτε μετρώντας τη κάθε συλλαβή με τα δάχτυλά του.



Εικόνα 4: Φτιάχνω λέξεις

- **Δραστηριότητα «Ο πίνακας με τις συλλαβές»**

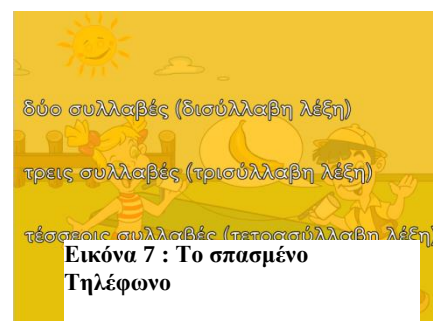
Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές εξασκούνται στο να χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές. Κι εδώ ο Εκπαιδευτικός πρέπει να παροτρύνει το μαθητή να διακρίνει τις συλλαβές είτε χτυπώντας παλαμάκια σε κάθε συλλαβή, είτε μετρώντας τη κάθε συλλαβή με τα δάχτυλά του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οδηγός χρήσης Λογισμικού για τη Γλώσσα Α΄-Β΄ Δημοτικού).



Εικόνα 5: Ο Πίνακας

Πολυμέσο « Το σπασμένο τηλέφωνο »

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές εξασκούνται στο συλλαβισμό των λέξεων. Αρχικά ακούν τη λέξη και στη συνέχεια καλούνται να την ονοματίσουν ανάλογα με τις συλλαβές που έχει (μονοσύλλαβη, δισύλλαβη κτλ.)(www.jele.gr).



- ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η Διδασκαλία χωρίστηκε σε 3 Φάσεις:

A' Φάση

- 1) Σύνδεση με την Προϋπάρχουσα γνώση
- 2) Εισαγωγή-Προβληματισμός του Γραμματικού φαινομένου

B' Φάση

Πρακτική Εφαρμογή της Θεωρίας:

- 1) Σε φύλλο εργασίας
- 2) Σε εκπαιδευτικά λογισμικό-πολυμέσο &

Γ' Φάση

Αξιολόγηση

A' Φάση

Ως αφορμή για την έναρξη της Διδασκαλίας παίρνεται το παιχνίδι του κειμένου 3 στις σελίδες 13-14 του σχολικού βιβλίου όπου οι 4 φίλοι διαγωνίζονται για το ποιος θα διαβάσει 1^{ος} μία λέξη.

	Χαρά:	- Λέτε να έχουμε δάσκαλο ή δασκάλα;	
	Λουκάς	- Εγώ θέλω να έχουμε την περσινή μας δασκάλα. Θυμάστε τι ωραία που περνούσαμε στο σχολείο;	
	Γαλήνη:	- Θυμάστε το παιχνίδι των κομμένων λέξεων που μας έμαθε η δασκάλα μας; Το παίζουμε; Θα λέμε τις λέξεις τραγουδιστά...	
	Χαρά:	- Ξεκινώ εγώ! Θα λέω μια λέξη και θα την κόβετε σε μικρότερα κομμάτια. Αυτός που θα την κόβει πρώτος λέει μια άλλη, δική του λέξη! Ξεκινώ: «γατάκι».	
	Αρμπέν:	- Γα - τά - κι! «Μολύβι».	
	Λούκας:	- Μο - λύ - βι! «Παγωτό».	
	Γαλήνη:	- Πα - γω - τό! «Παπαγάλος».	
	Χαρά:	- Πα - πα - γά - λος!	

Θέλετε να συνεχίσετε το παιχνίδι;
Για να σας βοηθήσω, σας δίνω μερικές λέξεις:

αλεπού

καράβι

σοκολάτα

πόδι




Εικόνα 11: Κείμενο αφορμής

Ο συλλαβισμός είχε διδαχθεί και στην Α΄ τάξη. Αν οι μαθητές μπορούν να κάνουν συλλαβισμό τότε η διδασκαλία αυτού του μαθήματος έχει Εμπεδωτικό-

Ονοματεπώνυμο Ημερομηνία Σχολείο

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

ΞΑΝΑΘΥΜΑΜΑΙ:
 Τα **φωνήεντα** και τα **σύμφωνα**.
 Τα **φωνήεντα** είναι επτά (7): α, ε, η, ι, ο, υ, ω και
 τα **σύμφωνα** δεκαεπτά (17): β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν,
 ξ, π, ρ, σ, τ, φ, χ, ψ.

Συλλαβισμός!!

Μία λέξη μπορούμε να τη γράψουμε αλλά και να τη διαβάσουμε ολόκληρη ή σε κομματάκια.

Συλλαβή λέγεται το κάθε κομματάκι της λέξης. Συνήθως σε κάθε συλλαβή μπορούν να υπάρχουν **1 ή 2 ή 3 γραμματάκια** μαζί!! Όταν γράφουμε ή διαβάζουμε τη λέξη σε κομματάκια, τότε λέμε ότι τη **συλλαβίζουμε!**

ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΛΕΞΕΩΝ

Όλες οι λέξεις δεν έχουν τον ίδιο αριθμό συλλαβών. Μπορεί να έχουν μία, δύο, τρεις ή και περισσότερες συλλαβές.

Έτσι οι λέξεις ονομάζονται:

Μονοσύλλαβες, όσες έχουν μόνο μία συλλαβή πχ και, ναι, φως, να, θα

Δισύλλαβες, όσες έχουν δύο συλλαβές πχ τώ - ρα, παι - δι

Τρισύλλαβες, όσες έχουν τρεις συλλαβές πχ κα - λά - θι

Πολυσύλλαβες, όσες έχουν περισσότερες από τρεις συλλαβές

Επαναληπτικό χαρακτήρα. Αν όμως δε γνωρίζουν, τότε ο εκπαιδευτικός πρέπει να εισάγει τη Νέα Γνώση.

Η *Νέα Γνώση* εισάγεται με τον εκπαιδευτικό να εξηγεί την Κατάτμηση της πρότασης σε μικρότερα κομμάτια τις *Λέξεις*, και την κατάτμηση των λέξεων σε *Συλλαβές*, επισημαίνοντας τη χρησιμότητα των Συλλαβών στην κατάκτηση της Δεξιότητας της Ανάγνωσης. Συνεχίζει με το χαρακτηρισμό των λέξεων ανάλογα με τον αριθμό των Συλλαβών τους (μονοσύλλαβες, δισύλλαβες κτλ) και κλείνει με τη διδασκαλία των κανόνων τονισμού.

**ΜΑΘΑΙΝΩ
ΚΙ ΑΥΤΟ!!**

Για να συλλαβίσουμε μια λέξη χρησιμοποιούμε ορισμένους κανόνες:

ΚΑΝΟΝΕΣ ΣΥΛΛΑΒΙΣΜΟΥ!!

1. Ένα σύμφωνο, όταν βρεθεί ανάμεσα σε δύο φωνήεντα συλλαβίζεται με το δεύτερο φωνήεν.
Πχ κ**ε**ρί = κε – **ρί** ποτή**ρι** = πο – **τήρι**
2. Δύο σύμφωνα συλλαβίζονται μαζί μόνο όταν από αυτά ξεκινά ελληνική λέξη, αλλιώς χωρίζονται
Πχ στα – **μα** (**μνήμη**) , κο – **ρι** (**κοιλάδα**) , λά – **μη** (**λάμπα**)
φά**νη** – **ρη** , α**φ** – **ή** , πε**ρ** – **σι** – τώ , ε**ρ** – **ος**
3. Δύο όμοια σύμφωνα πάντα χωρίζονται στο συλλαβισμό
Πχ α**λ** – **λο** , θά**ρ** – **ος** , θά – λα**φ** – **σα** , κό**κ** – **κι** – νο
4. Όταν έχω τρία σύμφωνα τα συλλαβίζω με το επόμενο φωνήεν μόνο όταν από αυτά ή έστω από τα δύο πρώτα ξεκινάει ελληνική λέξη. Αλλιώς τα χωρίζω.
Πχ ά – **σπο** (**ασπίς**) , σφυ – **ρι** – **κτα** (**σκήνα**)
ά**ν** – **θρω** – **πος** (δεν αρχίζει ελληνική λέξη από νθρ)
ά**ρ** – **ρο** (δεν αρχίζει ελληνική λέξη από ρθρ)
5. Τα δίψηφα (**αι, ει, οι, ου, ιι, μπ, νι, γγ, ισ, τζ**) οι συνδυασμοί (**ευ, αυ**) κι οι διφθองγοί (**οι, όι, αι, αι, ση, σή**) δε χωρίζονται
Πχ κ**αι** – ρός , τε – **λει** – **ται** – ος , **μπά** – **λα** , **ση** – **δό** – **νι**

Σημείωση: Οι κανόνες δε μαθαίνονται απ' έξω.

Εικόνα 14: Α' φάση, Εισαγωγή νέας Γνώσης

Β' Φάση

- 1) Αρχικά δίνεται στο μαθητή το 1^ο φύλλο εργασίας όπου μέσα από διάφορες ασκήσεις Συλλαβισμού ο μαθητής βρίσκει τις Συλλαβές χτυπώντας παλαμάκια και τις μετράει χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά του.

- 2) Έπειτα, για να αποφευχθούν τα προβλήματα (φόβος, άγχος, δισταγμός) που μπορεί να επιφέρει η κόλλα γραφής σε ένα μαθητή με Δυσλεξία αλλά και για να κρατήσουμε έντονο το ενδιαφέρον του κατά τη διάρκεια της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας, θα τον βάλουμε να εξασκηθεί στον Υπολογιστή μέσω κατάλληλων λογισμικών.

ΕΞΑΣΚΟΥΜΑΙ

- 1) Για να χωρίσω τις λέξεις σε συλλαβές, χτυπάω παλαμάκια ή μετράω κάθε συλλαβή με τα δάχτυλά μου! Κάνω το ίδιο και παρακάτω.

Δεν ξεχνώ
τους κανόνες
Συλλαβισμού!

ΛΕΞΗ	ΣΥΛΛΑΒΕΣ
φίλος	
βάρκα	
λεμόνι	
καμπάνα	

ΟΜΩΣ!!

Όταν πρέπει να γράφω τις συλλαβές πάλι έχω 2 τρόπους για να τις χωρίσω:

- 1) Τις χωρίζω με κάθετο /
- 2) Τις χωρίζω με την παύλα -

- 2) Χωρίζω τις λέξεις σε συλλαβές. Σε κάθε συλλαβή βάζω μία **κάθετο** ή μια **παύλα**.

π.χ. σπίτι → σπί / τι
ήρωα →
τρύπα →

π.χ. όμορφος → ό - μο - ρφος
τραπέζι →
βόδι →

Δεν ξεχνώ να δω
τα παραδείγματα
πριν ξεκινήσω!

Εικόνα 15: Β' φάση, εξάσκηση στη θεωρία

ΤΠΕ

Εκπαιδευτικό Λογισμικό Για την Α' & Β' τάξη δημοτικού, στο μάθημα της Γλώσσας. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)

Πολυμέσο «Το σπασμένο Τηλέφωνο»

(<http://www.jele.gr/activity/b/language/glossaB008.swf>)

Γ' Φάση

Η αξιολόγηση είναι Συνεχής αφού οι δραστηριότητες στο λογισμικό είναι τέτοιες ώστε ο Εκπαιδευτικός να μπορεί να αξιολογήσει άτυπα. Ωστόσο, σε αυτό το στάδιο δίνεται ένα 2^ο φύλλο εργασίας το οποίο δεν περιέχει ασκήσεις αλλά Εκπαιδευτικά Παιχνίδια.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1:«ΠΑΙΖΩ SCRABBLE ΑΛΛΙΩΣ!»

ΔΙΑΔΙΑΚΑΣΙΑ

Ο εκπαιδευτικός γράφει σε κάθε μανταλάκι από ένα γράμμα της αλφαβήτου. Αποφασίζει ποιες λέξεις θα πει στο μαθητή και με την πετονιά δένει τα γράμματα-μανταλάκια έτσι ώστε να σχηματίζουν συλλαβές. Τοποθετεί τα σύνολα συλλαβών σε ένα κουτί ανακατεμένα. Ανακοινώνει τη λέξη στο μαθητή, τον παρακινεί να μετρήσει τις συλλαβές (παλαμάκια ή μέτρημα με δάχτυλα) και να γράψει τη λέξη χρησιμοποιώντας αντί για μολύβι τα μανταλάκια-συλλαβές. Τέλος ο μαθητής θα πρέπει να χωρίσει τη λέξη σε συλλαβές χρησιμοποιώντας το καλαμάκι ως ‘ενωτικό’.

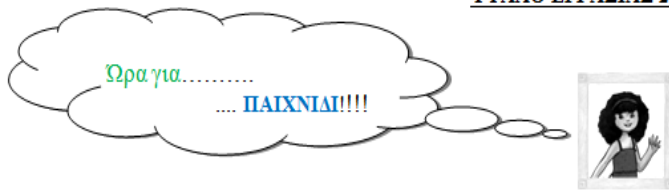
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΟΥ ΕΚΠΛΗΡΩΝΟΝΤΑΙ

1. Να συλλαβίζει 2σύλλαβες λέξεις *απλές ως προς τη μορφή τους* (σύμφωνο-φωνήεν, πχ. πάγος) και *σύνθετες* (λέξεις που περιέχουν διφθόγγους και συμφωνικά συμπλέγματα, πχ. μπάλα)
2. Να χρησιμοποιεί την *παύλα (-)* ή την *κάθετο (/)* ως *διαχωριστικό* ανάμεσα στις συλλαβές (Δευτερεύων στόχος)

Όνοματεπώνυμο

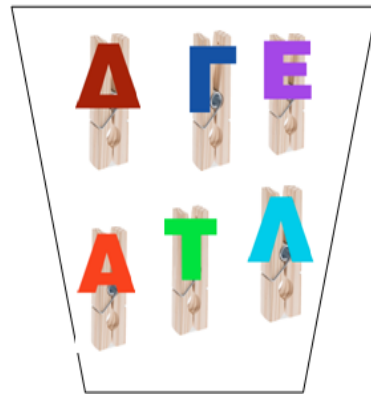
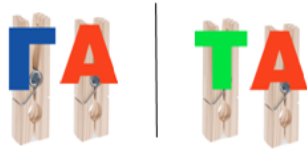
Ημερομηνία

Σχολείο

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2**«ΠΑΙΖΩ SCRABBLE ΑΔΙΩΣ!»**

Άκου τις λέξεις που σου λέει η δασκάλα σου, βρες τα μανταλάκια με τις σωστές συλλαβές μέσα από το κουτί και φτιάξε τις λέξεις. ΠΡΟΣΟΧΗ! Χώριζε τις συλλαβές με ένα καλαμάκι!

π.χ.



Εικόνα 16: Γ' φάση, Δραστηριότητα Αξιολόγησης 1

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: «ΓΡΑΜΜΑΤΟΜΠΕΡΔΕΜΑΤΑ!»

ΔΙΑΔΙΑΚΑΣΙΑ

Ο εκπαιδευτικός φτιάχνει γράμματα από χαρτόνι και τα βάζει ανακατεμένα σε ένα κουτί. Στο φύλλο εργασίας δίνονται κάποιες εικόνες. Ο μαθητής πρέπει να βρει τη λέξη που αντιπροσωπεύει κάθε εικόνα και να τη σχηματίσει με τα γράμματα που υπάρχουν ανακατεμένα μέσα στο κουτί. Αφού φτιάξει τη λέξη και τη βάλει πάνω σε ένα λευκό χαρτί, πρέπει να τη χωρίσει σε συλλαβές και τελικά να τις βάλει στα κουτάκια που δίνονται δίπλα από την εικόνα

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΟΥ ΕΚΠΛΗΡΩΝΟΝΤΑΙ

1. Εξάσκηση στη Γραφημική Ενημερότητα.
2. Να συλλαβίζει 3σύλλαβες απλές ως προς τη μορφή τους (σύμφωνο-φωνήεν, πχ. καράβι) και σύνθετες (λέξεις που περιέχουν διφθόγγους και συμφωνικά συμπλέγματα, πχ. τραπέζι).
3. Να χρησιμοποιεί την παύλα (-) ή την κάθετο (/) ως διαχωριστικό ανάμεσα στις συλλαβές (Δευτερεύων στόχος)

«ΓΡΑΜΜΑΤΟΜΠΕΡΔΕΜΑΤΑ»

Οι λέξεις έχουν χωριστεί και τα γράμματα έχουν μπερδευτεί! Παρατήρησε τις εικόνες, βρες τι δείχνουν και φτιάξε τις λέξεις από την αρχή!









ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρούσα Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί μία πρόταση Εναλλακτικής-Σύγχρονης Διδασκαλίας στα πλαίσια αντιμετώπισης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ. Αποτελέσματα δεν υπάρχουν καθώς η πρόταση αυτή δεν έχει υλοποιηθεί μέχρι στιγμής.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αξίζει να αναφερθεί πως η χρήση των ΤΠΕ διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης όλων των μαθητών και ιδίως εκείνων που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα ερευνών, δείχνουν ότι με τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολικό πλαίσιο:

- αυξάνεται το ενδιαφέρον των παιδιών για τη διδακτική διαδικασία,
- διευκολύνεται η συγκέντρωση της προσοχής τους & η συμμετοχή τους στο μάθημα &
- καλλιεργείται το αίσθημα της Κοινωνικότητας και των κοινωνικών συνθηκών.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Διαμαντόπουλος Δ., «Ο δυσλεκτικός μαθητής», Φυλάτος 2014

Διαμαντόπουλος Δ., «Δυσλεξία και Νέες τεχνολογίες», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 2001, τ.12-121

Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). «Μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη».

Μάρκου Σ. , «Δυσλεξία», Ελληνικά Γράμματα, 1998

Στασινός Δ., «Δυσλεξία και σχολείο», Gutenberg 2003

Τσιάκαλος Γ., «Κανονικό κάθε τι ανθρώπινο», "Ελευθεροτυπία", φ. 14/7/2001

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Clements, D. (1999). Young Children and Technology. In Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education. First Experiences in Science, Mathematics and Technology. Washington, DC.

Crivelli, V. (2000). Book Review: *Dyslexia and information and communications technology*. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(3), 302-304.

Detheridge, T. (1996). *Developing information technology competencies. Learning through Interaction. Technology and Children with Multiple Disabilities*. London: David Fulton Publishers.

Fijalkow Jacques (1998) «Κακοί Αναγνώστες, Γιατί;» Ελληνικά Γράμματα Αθήνα

Gardner H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21st century*, New York: Basic

Kakouros, E., Maniadaki, K., & Papaeliou, C. (2004). How Greek teachers perceive school functioning of pupils with ADHD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(1), 41-53.

Kutcher, M.L. (2005) Kids in Syndrome Mix of ADHD, LD, Asperger's, Tourette's, Bipolar and More. London: Jessica Kingsley Publishers.

Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of pediatric psychology*, 32(6), 643-654.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14.

Mayes, S.D. & Calhoun, S.L. (2006) Frequency of reading, math and writing disabilities in children with clinical disorders: Learning and Individual Differences, 16, p.145-157

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). Contexts that matter for teaching and learning.

Munden, A. (2009) The ADHD Handbook: A Guide for Parents and Professionals on Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. London: Jessica Kingsley Publishers

Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends in neurosciences*, 24(9), 508-511.

Reif, S. (2005) How to Reach and Teach ADD/ADHD Students: Practical Techniques, Strategies, and Interventions for Helping Children with Attention Problems and Hyperactivity Revised. San Francisco: Jossey-Bass.

Shaywitz S. (2003) Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level MD New York: Alfred A. Knopf.

Sparks, R. L., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hordubay, D. J., & Walsh, G. (1998). Benefits of multisensory structured language instruction for at-risk

foreign language learners: A comparison study of high school Spanish students. *Annals of Dyslexia*, 48(1), 239-270.

Thomson, M., & Watkins, E. J. (1998). *Dyslexia: A teaching handbook* (Vol. 10). Wiley-Blackwell.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.

Weiss, G. & Hetchman, L. (1993) *Hyperactive Children Grown Up*. New York: Guilford Press.

Willcutt, E.G. & Pennington, B.F.(2000) Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*. 33, p.179-191.

Ηλεκτρονικές Πηγές

<http://www.jele.gr/activity/b/language/glossaB008.swf>

<http://eeeeek.pie.sch.gr/dyslexia.htm>

<http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-glossa-a-b/>

<http://www.adhdhellas.org>

Διερεύνηση των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην Α/θμια εκπαίδευση.

Αλεβίζου Αναστασία

Δασκάλα MSc, Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α.

natasape70@yahoo.gr

Παπαδάτος Γιάννης

Ψυχίατρος, Ομ. Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών

Περίληψη

Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές, δεν συνδέεται μόνο με την ακαδημαϊκή τους επίδοση, αλλά επιδρά συνολικότερα στη ζωή τους, επηρεάζοντας την ψυχική και κοινωνική ανάπτυξή τους. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων που επηρεάζουν την προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτή συμμετέχουν 122 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και 122 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 7~10 ετών. Όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες, περιορίζει το ερευνητικό της πλαίσιο στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Επιπλέον αναφορικά με τις ψυχικές παραμέτρους επικεντρώνεται στην ερευνά της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, της μοναξιάς-κοινωνική δυσαρέσκειας, στα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης και μέσω αυτών μελετά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Από τα ερευνητικά ευρήματα διαπιστώνονται συσχετίσεις μεταξύ των παραμέτρων και διαφοροποιήσεις, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, ανάμεσα στις δύο ομάδες, αναδεικνύοντας ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερες αναγνωστικές δυσκολίες, χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, και γίνονται λιγότερο κοινωνικά αποδεκτοί καθώς βιώνουν μεγαλύτερη μοναξιά, κοινωνική δυσαρέσκεια και καταθλιπτικά συμπτώματα. Τα ευρήματα συμβαδίζουν σε μεγάλο βαθμό με ανάλογες έρευνες και συμβάλλουν σημαντικά στην βαθύτερη κατανόηση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον,

θέτοντας προβληματισμούς για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθείται μέχρι τώρα στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοαντίληψη, κατάθλιψη, μοναξιά

Abstract

The presence of learning disabilities in students, not only affects their academic performance, but also impacts comprehensively in their lives, influencing their mental and social development. This thesis focuses on the study of mental parameters and social skills that influence the adjustment of students with learning disabilities in primary education. Research involves 122 students with learning disabilities and 122 without learning disabilities, aged 7~10 years. Regarding learning disabilities, limits the research context in reading ability of students. Regarding also the mental parameters the research focus on self-esteem, loneliness-social dissatisfaction, children's depressive symptoms and through these, studies, their social skills. From the research data found correlations as well as variations between the parameters, at a statistically significant level between the two groups, indicating that students with learning disabilities have more reading difficulties, lower self-concept and self-esteem and become less socially acceptable as they experience greater loneliness, social dissatisfaction and depressive symptoms. The findings are broadly in line with similar surveys and contribute significantly to a better understanding of the psychosocial difficulties of students with learning difficulties in adjusting to the school environment, posing concerns about the effectiveness of educational policy-process followed so far in the school context.

Keywords: learning disabilities, social skills, self-concept, depression, loneliness

1. Εισαγωγή

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολικού πλαισίου, πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υποφέρουν από δυσμενείς αυτοαντιλήψεις, μοναξιά, συμπτώματα κατάθλιψης, καθώς κι από ελλιπή κοινωνική προσαρμογή (Cassidy&Asher, 1992. LaBarbera, 2008. Στασινός, 2009). Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται είτε σε χαμηλές επιδόσεις και σχολική αποτυχία, οι οποίες ετικετοποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή σε άλλους παράγοντες συμφυείς με αυτές. Έτσι, κατά τη σχολική ηλικία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να αντιμετωπίζουν εμπόδια στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή τα οποία αν δεν αντιμετωπιστούν εντείνονται όσο πλησιάζουν στην εφηβεία (Valås, 1999) με δυσάρεστες επιδράσεις συνολικότερα στη ζωή τους.

Αναμφίβολα, η εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής διαχωρίζεται από την τάξη για να παρακολουθήσει το τμήμα ένταξης, στα πλαίσια του γενικού σχολείου, επηρεάζει συχνά, την ψυχολογική του προσαρμογή και την αποδοχή του από τους συνομηλίκους του, αφού υπάρχει μια σχετική ετικετοποίηση που τον χαρακτηρίζει ως μαθητή με «μαθησιακές δυσκολίες». Έτσι πολλές φορές η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους είναι δύσκολη και συχνά υπάρχει απόρριψη από τους συμμαθητές τους που δεν αντιμετωπίζουν ανάλογες δυσκολίες (Vaughn, Elbaum&Schumm, 1996).

Πολλές φορές, λοιπόν, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πρόσθετες κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο (Lackaye&Margalit, 2006. Weiner, 2004). Αισθάνονται συχνά απογοήτευση, θυμό, μειωμένη γενική αυτοαντίληψη, χαμηλή σχολική αυτοαντίληψη, ματαίωση και δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις. Οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες αποτυχίας, σχετίζονται με χαμηλά ακαδημαϊκά κίνητρα, μειωμένο αίσθημα ικανοποίησης από το γνωστικό έργο, αρνητικές στάσεις προς την ανάγνωση, χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας και έλλειψη ενδιαφέροντος για τη συνέχιση του έργου (Πολυχρόνη, 2011, όπ. αν. στο Παπαδάτος-Μπαστέα, 2011, σελ. 188). Συνεπώς δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος εμπειριών και συναισθημάτων που συνήθως συνοδεύονται από κοινωνική δυσαρέσκεια, μοναξιά, συμπτώματα κατάθλιψης κι ελλιπή κοινωνική αλληλεπίδραση, επηρεάζοντας την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών, στο σχολικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο (Galanaki, Polychronopoulou&Babalís, 2008. Mammarella, Ghisi, Bomba, Bottesi, Caviola, Broggi&Nacinovich, 2014. Nowicki, 2003).

2. Σκοπός και στόχος της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, που τυχόν επηρεάζουν την προσαρμογή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα, αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες η έρευνα οριοθετεί το ερευνητικό της πεδίο βάσει της επίδοσης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Όσον αφορά στις ψυχικές παραμέτρους διερευνά τη μελέτη των συμπτωμάτων της παιδικής κατάθλιψης, τη μοναξιά, την κοινωνική δυσaráσκεια και την αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, επικεντρώνεται στις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους τους.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, μελετώντας τις παραμέτρους αυτές, στοχεύει να συμβάλει στη διερεύνηση του επιπέδου της αναγνωστικής ικανότητας, της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, της μοναξιάς, της κοινωνικής δυσaráσκειας και των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και στην ανίχνευση των συμπτωμάτων της παιδικής κατάθλιψης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, που τυχόν επηρεάζουν την προσαρμογή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 122 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και 122 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, των τάξεων της Β΄ και Γ΄ και Δ΄ δημοτικού, ηλικίας 7 έως περίπου 10 ετών, που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία που είχαν και τμήματα ένταξης, της περιφέρειας της Αττικής.

Από το σύνολο των μαθητών (N=244) που έλαβαν μέρος στην έρευνα το 47,1% (N=115) ήταν αγόρια και το 52,9% (N=129) εκ των οποίων το 23,8% (N=58) φοιτούσε στην Β΄ τάξη του Δημοτικού, το 31,1% (N=76) στη Γ΄ τάξη και το 45,1% (N=110) στη Δ΄ τάξη. Οι 35 μαθητές που φοιτούσαν στην Β΄ τάξη, οι

30 που φοιτούσαν στη Γ' τάξη και οι 57 που φοιτούσαν στη Δ' τάξη, ήταν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, επιλέχθηκαν από γενικά σχολεία που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης και είχαν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες από δημόσιες υπηρεσίες. Για την περαιτέρω πιστοποίηση των αναγνωστικών δυσκολιών τους χορηγήθηκε το Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας (ΤΑΦΑ τεστ) της Τάφα (1995). Όσον αφορά τη διερεύνηση των επιπέδων της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκαν τα τεστ Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου I, II (Μπότσαρη, 2001). Επιπλέον χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών, στην ελληνική του προσαρμογή (Galanaki&Kalantzi-Azizi, 1999) και η Κλίμακα Καταγραφής της Παιδικής Κατάθλιψης C.D.I, στην ελληνική προσαρμογή (Γρηγοριάδου, 1999).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα στη σχολική μονάδα και δεν ξεπερνούσε, τις δύο διδακτικές ώρες. Η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων τηρήθηκε με τη χρήση κωδικών αντί ονομάτων. Το μεγαλύτερο μέρος της χορήγησης, έγινε ομαδικά στο χώρο της τάξης και συμμετείχαν ταυτόχρονα και οι δύο ομάδες.

Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται διάφοροι έλεγχοι ανεξαρτησίας των παραμέτρων ανάλογα με το είδος των μεταβλητών που συγκρίνονται κάθε φορά και τα χαρακτηριστικά τους.

4. Ερευνητικά αποτελέσματα

Από τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των μέσων όρων των μαθητών με μαθησιακές και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στην αναγνωστική ικανότητα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη επίδοση στο τεστ αναγνωστικής ικανότητας $t(122)=34,865$, $p=0,001$, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Στη συνέχεια, όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των εργαλείων που μελετούν την αναγνωστική ικανότητα και την αυτοαντίληψη των μαθητών, ο έλεγχος συνάφειας ανέδειξε ισχυρή θετική συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και του επίπεδου αυτοαντίληψης των μαθητών αναφορικά με τη «σχολική ικανότητα» και μέτρια θετική συσχέτιση αναφορικά με τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους» (όλα τα $p<0,05$).

Από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και του επιπέδου «μοναξιάς» και «κοινωνικής δυσaráσκειας» που τυχόν αντιμετωπίζουν οι μαθητές, προέκυψαν ικανοποιητικές αρνητικές συσχετίσεις, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (όλα τα $p < 0,05$). Επιπλέον στατιστικά σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις αναδείχθηκαν μεταξύ της υποκλίμακας «σχέσεις με τους συνομηλίκους» και «σχολική ικανότητα» με τις υποκλίμακες «μοναξιά» και «κοινωνική δυσaráσκεια» (όλα τα $p < 0,05$). Επιπλέον αναδείχθηκαν ικανοποιητικές θετικές συσχετίσεις, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας με τη «φυσική εμφάνιση» και τη «συμπεριφορά» και χαμηλή αλλά επίσης σημαντική στατιστική συσχέτιση μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας με τη «σωματική/αθλητική ικανότητα» (όλα τα $p < 0,05$).

Επιπλέον από τον έλεγχο συνάφειας, διαπιστώθηκε πως η «μοναξιά» και η «κοινωνική δυσaráσκεια» παρουσίασαν αρνητικές συσχετίσεις σε ικανοποιητικό βαθμό με την «φυσική εμφάνιση» και σε χαμηλό βαθμό με τη «σωματική/αθλητική ικανότητα» (όλα τα $p < 0,05$). Επιπλέον η «μοναξιά» παρουσίασε χαμηλή συσχέτιση με τη «συμπεριφορά», ενώ η «κοινωνική δυσaráσκεια» συσχετίστηκε μαζί της σε ικανοποιητικό βαθμό. Από τον έλεγχο συνάφειας, επίσης, φάνηκε να υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση, αλλά σε σημαντικά στατιστικό επίπεδο, μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και του επιπέδου αυτοαντίληψης των μαθητών αναφορικά με τις «σχέσεις με τη μητέρα» ($p < 0,05$). Επιπλέον από τα αποτελέσματα ελέγχου συνάφειας μεταξύ της υποκλίμακας «σχέσεις με τη μητέρα» με την «κοινωνική δυσaráσκεια» και τη «μοναξιά», βρέθηκαν ότι υπάρχουν βαθμοί συσχέτισης σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (όλα τα $p < 0,05$).

Περαιτέρω από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ του εργαλείου που διερευνά την αναγνωστική ικανότητα με την «αυτοεκτίμηση» αναδείχτηκε ικανοποιητική θετική συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p < 0,05$). Το εύρημα αυτό ενισχύεται περαιτέρω κι από την ισχυρή θετική ενδοσυνάφεια σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο που αναδείχθηκε μεταξύ των υποκλιμάκων «αυτοεκτίμηση» και «σχολική ικανότητα» ($p < 0,05$).

Στη συνέχεια από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ των εργαλείων που διερευνούν την αναγνωστική ικανότητα και τα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης, αναδείχτηκε αρκετά ικανοποιητική συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p < 0,05$) μεταξύ

της αναγνωστικής ικανότητας και της συνολικής βαθμολογίας των συμπτωμάτων κατάθλιψης. Επιπλέον αναδείχθηκαν συσχετίσεις μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας με την «αρνητική συναισθηματική διάθεση» και την «αρνητική αυτοεκτίμηση», οι οποίες αποτελούν επιμέρους κλίμακες του εργαλείου που μελετά τα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης, που αν και ήταν χαμηλές ήταν στατιστικά σημαντικές (όλα τα $p < 0,05$).

Περαιτέρω από τον έλεγχο συνάφειας αναδείχθηκε ισχυρή αρνητική συσχέτιση, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p < 0,05$), μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και της υποκλίμακας του εργαλείου που διερευνά τα συμπτώματα της παιδικής κατάθλιψης, την «αναποτελεσματικότητα». Ακολούθως, από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ των εργαλείων που διερευνούν την αυτοαντίληψη και τα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης αναδείχθηκαν συσχετίσεις σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (όλα τα $p < 0,05$), ανάμεσα στην «αναποτελεσματικότητα» και όλες τις επιμέρους υποκλίμακες της αυτοαντίληψης.

Επιπλέον από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ των εργαλείων που διερευνούν την αυτοαντίληψη και τα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης αναδείχθηκαν συσχετίσεις μεταξύ της «ανηδονίας» με τη «σχολική ικανότητα» και τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», που εάν και ήταν χαμηλές, ήταν στατιστικά σημαντικές (όλα τα $p < 0,05$). Επιπροσθέτως συσχετίσεις προέκυψαν μεταξύ της υποκλίμακας «αρνητική αυτοεκτίμηση» με τη «σχολική ικανότητα», τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους» και τη «συμπεριφορά», οι οποίες κυμάνθηκαν σε χαμηλό αλλά στατιστικά σημαντικό επίπεδο, όπως και μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας των συμπτωμάτων κατάθλιψης με τις υποκλίμακες της αυτοαντίληψης, παρουσιάζοντας ικανοποιητικές αρνητικές συσχετίσεις σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τη «σχολική ικανότητα», τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους» και την «φυσική εμφάνιση», καθώς και χαμηλές συσχετίσεις με τη «σωματική/αθλητική ικανότητα» και την «αυτοεκτίμηση» (όλα τα $p < 0,05$).

Από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ του εργαλείου που μελετά τα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης με τη «μοναξιά» και την «κοινωνική δυσaréσκεια» αναδείχθηκαν θετικές συσχετίσεις, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Συγκεκριμένα η «αρνητική αυτοεκτίμηση», τα «διαπροσωπικά προβλήματα» και η «ανηδονία» συσχετίστηκαν με τη μοναξιά και την «κοινωνική δυσaréσκεια» σε χαμηλά επίπεδα,

που όμως ήταν στατιστικά σημαντικά (όλα τα $p < 0,05$). Επιπλέον αναδείχθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «μοναξιά» με την «αρνητική συναισθηματική διάθεση», που αν και ήταν επίσης χαμηλή ήταν στατιστικά σημαντική ($p < 0,05$). Η «αναποτελεσματικότητα» επίσης συσχετίστηκε θετικά, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (όλα τα $p < 0,05$) και σε ικανοποιητικό βαθμό με τη «μοναξιά» και την «κοινωνική δυσαρέσκεια».

Περαιτέρω διαπιστώθηκαν αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ του επιπέδου αυτοαντίληψης και της ηλικίας (όλα τα $p < 0,05$). Επιπλέον από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ της ηλικίας με τη «μοναξιά», την «κοινωνική δυσαρέσκεια» και την «αρνητική συναισθηματική διάθεση», προέκυψαν αρνητικές συσχετίσεις που αν και ήταν χαμηλές, ήταν στατιστικά σημαντικές (όλα τα $p < 0,05$).

Από τον έλεγχο, επίσης, των μέσων τιμών προέκυψε ότι ο παράγοντας οικογένεια και συγκεκριμένα το μορφωτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο του πατέρα και της μητέρας, φαίνεται να συνδυάζεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τις υπόλοιπες παραμέτρους (όλα τα $p < 0,05$). Ανάλογα είναι τα ευρήματα σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα στο οποίο φάνηκε να υπάρχουν διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, με τα επίπεδα αυτοαντίληψης σε σχέση με τη «σχολική ικανότητα», τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», τη «σωματική/αθλητική ικανότητα» και την «φυσική εμφάνιση», την «κοινωνική δυσαρέσκεια» και την υποκλίμακα «αναποτελεσματικότητα» που διερευνά τα συμπτώματα της παιδικής κατάθλιψης καθώς και τη συνολική βαθμολογία των συμπτωμάτων παιδικής κατάθλιψης (όλα τα $p < 0,05$). Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι χαμηλότερες μέσες τιμές αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα και τα επίπεδα αυτοαντίληψης έχουν οι μαθητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος των χαμηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης. Παράλληλα οι ίδιοι μαθητές φάνηκε ότι έχουν υψηλότερες μέσες τιμές στην «κοινωνική δυσαρέσκεια» και στα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης.

Περαιτέρω από τον έλεγχο των μέσων τιμών διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, αναφορικά το επάγγελμα της μητέρας και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, τα επίπεδα αυτοαντίληψης και συγκεκριμένα με τη «σχολική ικανότητα», τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», την «φυσική εμφάνιση», τη «μοναξιά», την «κοινωνική δυσαρέσκεια», τη συνολική βαθμολογία

των συμπτωμάτων παιδικής κατάθλιψης και τις επιμέρους υποκλίμακες της που διερευνούν την «αρνητική συναισθηματική διάθεση» και την «αναποτελεσματικότητα» (όλα τα $p < 0,05$). Μέσω των αποτελεσμάτων αυτών φάνηκε πως χαμηλότερες μέσες τιμές σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα και τα επίπεδα αυτοαντίληψης, παρουσιάζουν οι μαθητές που η μητέρα τους είναι άνεργη ή δηλώνει οικιακή απασχόληση, οι οποίοι, συγχρόνως, διαπιστώθηκε ότι έχουν υψηλότερες μέσες τιμές στη «μοναξιά», την «κοινωνική δυσaréσκεια» και τα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης.

Διαφοροποίηση μέσων τιμών, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, επίσης, διαπιστώθηκε αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας με την αναγνωστική ικανότητα, την «κοινωνική δυσaréσκεια», τη «σχολική ικανότητα», τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», την «φυσική εμφάνιση», τη συνολική βαθμολογία των συμπτωμάτων παιδικής κατάθλιψης και την υποκλίμακά της που διερευνά την «αναποτελεσματικότητα» (όλα τα $p < 0,05$). Οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων έδειξαν πως χαμηλότερες μέσες τιμές αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα και τα επίπεδα αυτοαντίληψης έχουν οι μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτος των χαμηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης, οι οποίοι παράλληλα φαίνεται να έχουν υψηλότερες μέσες τιμές στην «κοινωνική δυσaréσκεια» και στα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης.

Επίσης από τον έλεγχο των μέσων τιμών, το μάθημα της «Γλώσσας» βρέθηκε να έχει διαφοροποίηση μέσων τιμών με την αναγνωστική ικανότητα, τα επίπεδα αυτοαντίληψης των μαθητών και συγκεκριμένα με τη «σχολική ικανότητα», τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», τη «σωματική/αθλητική ικανότητα», την «φυσική εμφάνιση», τη «συμπεριφορά», καθώς και τη «μοναξιά», την «κοινωνική δυσaréσκεια», τη συνολική βαθμολογία των συμπτωμάτων παιδικής κατάθλιψης και της υποκλίμακας που διερευνά την «αναποτελεσματικότητα» (όλα τα $p < 0,05$). Οι ίδιες διαφοροποιήσεις διαπιστώθηκαν αναφορικά με το μάθημα των «Μαθηματικών», στις οποίες προστίθενται οι διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών στις υποκλίμακες «σχέσεις με τη μητέρα» και «αυτοεκτίμηση» (όλα τα $p < 0,05$). Επιπλέον μέσω του ελέγχου των μέσων τιμών αναφορικά με το γενικό βαθμολογικό μέσο όρο των μαθημάτων, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις με όλες τις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν στο μάθημα της «Γλώσσας» και των «Μαθηματικών», εκτός από

την υποκλίμακα που αναφέρεται στην «αυτοεκτίμηση» και τη «μοναξιά» (όλα τα $p < 0,05$).

Τέλος μέσω του ελέγχου διαφοροποίησης των μέσων όρων μεταξύ των δύο ομάδων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν διαφοροποίηση με την ομάδα ελέγχου, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα $t(122)=34,865$, $p=0,001$, τα επίπεδα αυτοαντίληψης σε όλους τους επιμέρους τομείς, τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaréσκεια (όλα τα $p < 0,05$). Αναφορικά επίσης με τα συμπτώματα κατάθλιψης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την «αναποτελεσματικότητα», την «αρνητική αυτοεκτίμηση», και τη συνολική βαθμολογία των συμπτωμάτων της παιδικής κατάθλιψης (όλα τα $p < 0,05$). Επιπλέον από τον έλεγχο της διαφοροποίησης των συχνοτήτων των μαθητών με μαθησιακές και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με το επαγγελματικό-μορφωτικό επίπεδο των γονιών, φάνηκε πως υπάρχει διαφορά σε στατιστικό επίπεδο μεταξύ των δύο ομάδων (όλα τα $p < 0,05$). Περαιτέρω διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν σημαντική στατιστική διαφορά (όλα τα $p < 0,05$) με την ομάδα ελέγχου αναφορικά με τους βαθμούς στα σχολικά μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά) και στο γενικότερο βαθμολογικό μέσο όρο, με μεγαλύτερη διαφοροποίηση στο μάθημα της «Γλώσσας».

5. Συμπεράσματα – συζήτηση

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνουμε πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, που αποτελεί τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού, με την ακαδημαϊκή επίδοση και ιδιαίτερα σε σχέση με το μάθημα της γλώσσας αλλά και των μαθηματικών, κατανοώντας ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί όχι μόνο δυναμικό προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Zheng και συν., 2012) αλλά και έναν σημαντικό παράγοντα επιρρέπειας στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, λόγω του αισθήματος ματαιώσης που αισθάνονται οι μαθητές αυτοί (Korhonen και συν., 2014).

Επιπλέον διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν περισσότερο να βιώνουν μοναξιά (Galanaki και συν., 2008. Margalit και συν., 1997)

και καταθλιπτικά συμπτώματα από ό,τι οι συνομήλικοί τους (Mammarella και συν., 2014. Nelson&Harwood 2011. Willcutt&Pennington, 2000), καθώς όταν η ακαδημαϊκή επίδοσή τους είναι χαμηλή δημιουργούνται συναισθήματα αναποτελεσματικότητας και αποτυχίας, οδηγώντας τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη βίωση του αισθήματος της μοναξιάς και σε καταθλιπτικές συμπεριφορές (Στασινός, 2009).

Περαιτέρω από τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε, πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, γεγονός που συνδέεται άμεσα όχι μόνο με τα επίπεδα μοναξιάς, κοινωνικής δυσaréσκειας και τα συμπτώματα κατάθλιψης που τυχόν αντιμετωπίζουν (Maag&Behrens 1989, Valas,1999), αλλά και με τα επίπεδα αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησής τους. Έτσι όλες αυτοί οι παράμετροι επηρεάζουν τη συμπεριφοριστική τους ικανότητα και κατ' επέκταση την κοινωνική τους αποδοχή (Rothman&Cosden, 1995). Άλλωστε έχει επανειλημμένως υποστηριχθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που τους εμποδίζει να προσαρμοστούν πλήρως στο σχολικό περιβάλλον (Kavales&Forness ,1996. Nowicki, 2003), με αποτέλεσμα πολλές φορές να απορρίπτονται ή να παραμελούνται κοινωνικά (Kuhne&Wiener, 2000) κι έτσι να αυξάνονται τα επίπεδα της μοναξιάς (Χριστοφόρου, 2012) και της κοινωνικής δυσaréσκειας (Demir&Tarhan, 2001). Σημαντικό ρόλο επίσης, διαπιστώνουμε και από τα παρόντα ευρήματα, ότι παίζει και η σωματική-αθλητική ικανότητα των μαθητών καθώς έχει υποστηριχθεί πως οι μαθητές που βιώνουν μοναξιά μπορεί να στερούνται όχι μόνο κοινωνικές αλλά και φυσικές δεξιότητες, γεγονός που ενδεχομένως να διαιωνίζει τον κύκλο της κακής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την απόρριψη ή την απόσυρση, τη μειωμένη φυσική δραστηριότητα και τη μειωμένη φυσική κατάσταση (Page και συν., 1992).

Θα ήταν παράλειψη βέβαια αν δεν αναφέραμε πως το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά ζουν, αναπτύσσονται και διαμορφώνουν σε ένα μεγάλο βαθμό την προσωπικότητά τους, παίζει καθοριστικό ρόλο για τη ψυχική και την κοινωνική ωρίμανση και προσαρμογή τους. Δεν είναι τυχαία άλλωστε η σχέση που βρέθηκε μεταξύ των περισσότερων παραμέτρων που εξετάσαμε με τη σχέση με τη μητέρα. Ωστόσο στο σημείο αυτό πρέπει να διαχωριστεί η μοναξιά που νιώθουν οι μαθητές σε σχέση με τους συνομηλίκους και σε σχέση με τη μητέρα (Marcoen&Goosens, 1993), καθώς όταν αναφερόμαστε στο κομμάτι των κοινωνικών

δεξιοτήτων, αναφερόμαστε στην αλληλεπίδραση από τους συνομηλίκους, χωρίς να σημαίνει ότι αυτή δεν συνδιαμορφώνεται κι από τις στάσεις που έχει εμψύσει στον εκάστοτε μαθητή το οικογενειακό περιβάλλον. Άλλωστε η αντίληψη για το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους, του προσεγγίζεται τις περισσότερες φορές σε μεγάλο βαθμό από τον παράγοντα οικογένεια, την οικογενειακή δηλαδή δομή, το μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο, το οικογενειακό υπόβαθρο και τους ειδικούς παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος (Κολιάδης και συν., 2003). Ωστόσο, σε άλλη περίπτωση, αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους, έχει συσχετισθεί μόνο έμμεσα, μέσω της επίδρασης των γονεϊκών προσδοκιών και των αρνητικών κοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών (Bandura και συν., 1996). Τα αποτελέσματα, όμως στην παρούσα έρευνα αναδεικνύουν τη σχέση μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου των γονιών όχι μόνο αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες αλλά και με τις τις ψυχικές παραμέτρους που μελετήσαμε.

Καταληκτικά, διαπιστώνουμε τη συσχέτιση των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με τα επίπεδα αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, τα συμπτώματα κατάθλιψης, την μοναξιά, την κοινωνική δυσάρεσκεια και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται αναγκαία η έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση και υποστήριξη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, όταν υπάρχουν δυσκολίες. Το αίτημα αυτό βέβαια δεν είναι καινούριο, αλλά ούτε και ξεπερασμένο καθώς από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι τα εμπόδια δεν έχουν πλήρως αρθεί. Συνεπώς, για τη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η υποστήριξη πρέπει να γίνεται μέσα στο φυσικό περιβάλλον που αλληλεπιδρά και διαμορφώνει ο μαθητής μέρος της προσωπικότητας του κατά τη σχολική ηλικία. Το πλαίσιο αυτό είναι το σχολικό περιβάλλον, καθώς εκεί μπορούν να αξιολογηθούν σε πραγματιστική βάση οι δυσκολίες όχι μόνο έγκαιρα αλλά και αποτελεσματικά έχοντας ως πυξίδα όχι μόνο τις ακαδημαϊκές, αλλά και τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, που θα συντελέσουν στην καλύτερη δυνατή προσαρμογή του στο σχολικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο.

6. Βιβλιογραφικές παραπομπές

Γρηγοριάδου, Α., (1999). *Ανίχνευση καταθλιπτικών εκδηλώσεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας και διερεύνηση της επίδρασης τους στην σχολική επίδοση, την κοινωνική λειτουργικότητα και την προβληματική συμπεριφορά* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς Κ., Κουμπιάς, Ε. & Βάρφη, Β. (2003). Αυτοαντίληψη και Αναγνωστική Ικανότητα Μαθητών Δ' Τάξης Δημοτικού Σχολείου. Ανακτήθηκε από: www.pee.gr

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ Ι (ΠΑΤΕΜ Ι)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ ΙΙ (ΠΑΤΕΜ ΙΙ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάτος, Γ., & Μπαστέα, Α. (2011). *Θέματα Μαθησιακών δυσκολιών και Δυσλεξίας*. Εκδόσεις Σμυρνιωτάκης. Αθήνα.

Στασινός, Δ. Π. (2009) *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χριστοφόρου, Μ. (2012). *Συναισθηματική νοημοσύνη και υποκειμενική ευημερία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην Κύπρο*. Χαροκόπειο, Αθήνα.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.

Cassidy, J., & Asher, S. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350- 365.

Demir, A., & Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *The Journal of Psychology*, 135(1), 113-123.

Galanaki, E. P., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction. *Child Study Journal*, 29(1), 1-22.

Galanaki, E. P., Polychronopoulou, S. A., & Babalis, T. K. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International*, 29(2), 214-229.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.

Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.

Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.

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(5), 432-446.

LaBarbera, R. (2008). Perceived social support and self-esteem in adolescents with learning disabilities at a private school. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(1), 33-44.

Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities assessing the risk. *Journal of learning disabilities*, 39(1), 3-10.

Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2014). Anxiety and Depression in Children With Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities, or Typical Development. *Journal of learning disabilities*. Doi: 0022219414529336.

Marcoen, A., & Goossens, L. (1993). Loneliness, attitude towards loneliness and solitude: Age differences and developmental significance during adolescence. In S. Jackson, & H. Rondriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 197-227). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Margalit, M., Mioduser, D., Al-Yagon, M., & Neuberger, S. (1997). Teachers' and peers' perceptions of children with learning disorders: consistency and change. *European journal of special needs education*, 12(3), 225-238.

Nelson, J. M., & Harwood, H. R. (2011). A meta-analysis of parent and teacher reports of depression among students with learning disabilities: Evidence for the importance of multi-informant assessment. *Psychology in the Schools*, 48(4), 371-384.

Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188.

Page, R. M., Frey, J., Talbert, R., & Falk, C. (1992). Children's feelings of loneliness and social dissatisfaction: Relationship to measures of physical fitness and activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(3), 211-219.

Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), 203-212.

ValÅs, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192.

Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 599-608.

Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(08), 1039-1048.

Zheng, C., Erickson, A. G., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2012). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 0022219412469688.

Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης.

Αλεξανδρόπουλος Γεώργιος, Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Πατρών

mfgalex@upatras.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιδιώκουμε να μελετήσουμε τις μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση (κατανόηση, αποκωδικοποίηση), την ορθογραφία και τον μαθηματικό λογισμό στο δημοτικό σχολείο. Αξιοποιούμε διάφορες συστοιχίες άτυπων δοκιμασιών διαγνωστικής αξιολόγησης για να διαπιστώσουμε το είδος και το βαθμό των δυσκολιών αυτών σε μία μαθήτρια της Δ' τάξης, που αποτελεί το υποκείμενο της έρευνάς μας. Παρά τη μειωμένη εγκυρότητα ανάλογων τεστ, η χρησιμότητά τους για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών είναι μεγάλη. Τα δεδομένα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης μάς παρέχουν ενδείξεις για την ύπαρξη ελλείψεων στην οπτική και ακουστική αντίληψη των συμφωνικών συμπλεγμάτων, στην κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας και στη γνώση βασικών εννοιών στα μαθηματικά. Αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνάς μας αποτελεί η διαμόρφωση εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης.

Λέξεις - κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δημοτικό σχολείο, άτυπη αξιολόγηση

Abstract

In this paper we aim to study the learning difficulties in reading (comprehension, decoding), spelling and mathematical calculus in elementary school. We utilize various informal diagnostic assessment test arrays to ascertain the nature and extent of those difficulties to a student in the fourth grade, which is the subject of our research. Despite their reduced validity of such tests, the utility is great for shaping effective teaching strategies. Facts of the case study provide us with evidence that the deficiencies in visual and auditory perception of symphonic complexes, the conquest of phonological awareness and knowledge of basic concepts in mathematics. An integral part of our research is the development of individualized intervention program.

Keywords: learning difficulties, elementary school, informal assessment

1.0 Εισαγωγή

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες επιχειρεί να αποδώσει εννοιολογικά μια πληθώρα προβλημάτων των μαθητών σχολικής ηλικίας. Ένας πληρέστερος ορισμός τους αναφέρεται σε:

- Μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με δυσκολίες στη μάθηση και τη χρήση του προφορικού λόγου, στην ανάγνωση και την (ορθογραφημένη) γραφή, στο συλλογισμό και τις μαθηματικές δεξιότητες.
- Πρόκειται για εγγενείς διαταραχές που συνδέονται με δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος.
- Μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα κοινωνικής αντίληψης και συμπεριφοράς, χωρίς τα τελευταία να αποτελούν το αίτιό τους.
- Ενδέχεται να «συμβιώνουν» με μειονεκτικές καταστάσεις όπως αισθητηριακές βλάβες, συναισθηματικές διαταραχές, νοητική υστέρηση, πολιτισμικές διαφορές και ανεπαρκή εκπαίδευση. Δεν είναι, όμως, το άμεσο αποτέλεσμά τους (International Dyslexia Association, 2002, 2016· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2006:22).

Συνήθως χρησιμοποιούνται εξειδικευμένοι όροι για να αποδώσουν ένα τμήμα της προαναφερόμενης ομάδας διαταραχών, με χαρακτηριστικότερους τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες της δυσλεξίας και της δυσαριθμησίας (Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2005). Η εξελικτική δυσλεξία διακρίνεται σε ακουστική και οπτική. Στην πρώτη περίπτωση είναι εμφανής η αδυναμία του ατόμου ν' αναπαριστά νοητικά τους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, να προβαίνει σε μείξη/σύνθεσή τους, να τηρεί την ακουστική ακολουθία (ελλιπής διάκριση φθόγγων) και να κατονομάζει πρόσωπα και πράγματα (Πόρποδας, 2002:450-459· Simmonset al., 2007· Uhry, 2013).

Στη οπτική δυσλεξία παρατηρούνται ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση, την οπτική μνήμη (λάθη στον προσανατολισμό και την ακολουθία των συμβόλων), καθώς και αδυναμία οπτικής αναπαράστασης των γραμμάτων ακολουθώντας τη σωστή διάταξή τους στο εσωτερικό των λέξεων (Snowling, 2000a). Ένας μαθητής, εν προκειμένω,

μπορεί να διακρίνει οπτικά σύμβολα, χωρίς ταυτόχρονα να είναι σε θέση να μετατρέπει τα σύμβολα αυτά είτε σε ήχους είτε σε ενότητες με περιεχόμενο (Στασινός,1999:52-59). Θα πρέπει να προσθέσουμε και το μεικτό ή συνδυασμένο τύπο δυσλεξίας, στον οποίο προβλήματα στην οπτικο-χωρική αντίληψη συνυπάρχουν με ελλείψεις στη φωνολογική απόδοση των οπτικών πληροφοριών. Για να δούμε που θα εντάξουμε ένα άτομο με δυσκολίες στο λόγο (προφορικό και γραπτό) θα πρέπει να έχουμε πάντοτε στο νου μας ένα συνεχές που στο ένα άκρο του τοποθετούνται οι αδυναμίες στην αντιστοίχιση γραφημάτων και φωνημάτων και στο άλλο τα προβλήματα στην οργάνωση των λέξεων και τη δόμηση των προτάσεων (Seymour,1999:65-85).

Αρκετές μελέτες παρέχουν δεδομένα που ενισχύουν την άποψη πως τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ειδική δυσκολία στην ανάγνωση ψευδολέξεων (Snowling,1981·Baddeleyetal,1982). Ένα δεύτερο σύνολο ερευνών έδειξε ότι ορισμένα δυσλεξικά παιδιά μπορούν ν' αποκωδικοποιούν με μεγαλύτερη ευκολία οπτικά σύμβολα με τα οποία έρχονται σ' επαφή για πρώτη φορά σε σύγκριση με άλλα (Temple&Marshall,1983·Seymour&Mcgregor,1984).³ Επιπλέον, πιστεύεται ότι η ανάγνωση των δυσλεξικών μαθητών λαμβάνει χώρα σε επίπεδο συμφραζομένων, προκειμένου να αντισταθμιστεί η δεδομένη δυσκολία στην αποκωδικοποίηση γραπτών συμβόλων (Αντωνίου,2009:1-31). Πρέπει να τονιστεί ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι η διαδικασία ενσωμάτωσης/σύζευξης ενός συστήματος επεξεργασίας γραπτών λέξεων σε ένα αντίστοιχο που ήδη υφίσταται για την επεξεργασία του προφορικού λόγου.

Τόσο η γλώσσα όσο και τα μαθηματικά αποτελούν συστήματα επεξεργασίας συμβόλων, τα οποία διατηρούν ως ένα βαθμό την αυτονομία τους. Γι' αυτό οι μαθησιακές δυσκολίες ενός μαθητή δε φαίνεται να επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό και τα δύο. Όσον αφορά τα μαθηματικά, ο όρος δυσσαριθμησία αναφέρεται σε μια ομάδα διάχυτων διαταραχών της απόκτησης μαθηματικών ικανοτήτων, διακριτών από τις υπόλοιπες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που δεν μπορούν να αποδοθούν σε μειωμένη νοημοσύνη ή σε ακατάλληλη σχολική φοίτηση. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να επηρεάζουν όλο το φάσμα των μαθηματικών γνώσεων, από την αρίθμηση και τη διατήρηση μέχρι την επίλυση προβλημάτων.

1.1 Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά

³ Αγαλιώτης,2004:174.

Κάθε μαθητής παρουσιάζει ένα μοναδικό (και χαρακτηριστικό γι' αυτόν) συνδυασμό ικανοτήτων και αδυναμιών, ο οποίος επηρεάζει την επίδοσή του σε διάφορα γνωστικά έργα.⁴ Το εάν ο συνδυασμός αυτός θα προβάλλει προσκόμματα στη μάθηση, θα εξαρτηθεί από το επίπεδο/βαθμό των δυσκολιών, αλλά κι από τις απαιτήσεις του γνωστικού έργου στο οποίο εμπλέκεται.

Ειδικότερα, ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι έχει ξεχάσει την αρχή της πρότασης που διαβάζει, όταν φτάσει στο τέλος της ή τα ενδιάμεσα δεδομένα κατά την επίλυση ενός προβλήματος. Πολύ συχνά, αν οι δυσκολίες στη μνήμη είναι συστηματικές, η αδυναμία συγκράτησης γίνεται εμφανής στις πολυσύλλαβες λέξεις (από τρεις συλλαβές και πάνω) και στους αλγόριθμους με πολλά βήματα (Πολυχρόνη κ.ά., 2006:37). Η δυσκολία είναι έντονη, όταν του ζητηθεί να γράψει καθ' υπαγόρευση. Γι' αυτό στη διαδικασία αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας εμπεριέχονται και δοκιμασίες ορθογραφημένης γραφής. Αυτό επιτρέπει την εκτίμηση της ηλικίας ορθογραφημένης γραφής του παιδιού, που συγκρίνεται με την αντίστοιχη στην ανάγνωση, καθώς και με αυτή των συμμαθητών του. Επιπλέον, επισημαίνονται οι τύποι των ορθογραφικών λαθών του (Σπαντιδάκης, 2004:87-95· Πρωτόπαπας κ.ά., 2010:198-207· Παντελιάδου, 2000:103-106).

Στις σχετικές με τη γλώσσα δοκιμασίες εντάσσεται και η φωνολογική ενημερότητα. Αυτή αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του λόγου και να τα χειρίζεται. Είναι μια μετα-γλωσσική δεξιότητα και υποδηλώνει τη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη, τις συλλαβές και τα φωνήματα (Πόρποδας, 2002:201-283, 370-388· Παντελιάδου, 2000:90-92, 114-140).

Όσον αφορά την ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά (δυσαριθμησία), είναι χαρακτηριστικό το άκαμπτο γνωστικό ύψος των παιδιών. Αυτό καθιστά από δύσκολη έως αδύνατη την αναγνώριση, αναδόμηση και χρήση των μαθηματικών προτύπων, κανόνων και υποδειγμάτων έξω από το πλαίσιο στο οποίο παρουσιάστηκαν κατά τη διδασκαλία. Επιπλέον, και οι μαθητές με δυσαριθμησία παρουσιάζουν αδυναμίες στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Αυτό συνεπάγεται δυσκολίες στο σχηματισμό μη λεκτικών πληροφοριών (π.χ., τη θεσιακή αξία των αριθμών), στην αποκωδικοποίηση μαθηματικών εννοιών που παρουσιάζονται οπτικά, στην αξιοποίηση των κατάλληλων αλγόριθμων για την επίλυση πράξεων και προβλημάτων. Ακόμη, αυξάνεται σημαντικά απαιτούμενος χρόνος

⁴ Ο Ph. Seymour (1993) διατείνεται ότι η δυνατότητα να υπάρχουν μεταβλητές καταστάσεις στη δυσλεξία εγείρει ερωτήματα. Τα τελευταία συνυφαίνονται με θέματα που άπτονται της υιοθετούμενης μεθοδολογίας έρευνας, της θεωρίας και της υποστηρικτικής πρακτικής. Γι' αυτό απαιτείται η αντιμετώπιση κάθε περίπτωσης χωριστά (Στασινός, 1999:62).

επεξεργασίας των πληροφοριών και ολοκλήρωσης των στρατηγικών που επιλέγονται(π.χ., της μέτρησης) (Αγαλιώτης,2004:142·Geary,2004).

Ο D. Geary (1994)προτείνει τρεις υπο-τύπους δυσκολιών στα μαθηματικά:

- Αυτός που η βασική δυσκολία εντοπίζεταιστη σημασιολογική μνήμη. Χαρακτηρίζεται από χαμηλή συχνότητα ανάκλησης αριθμητικών δεδομένων (δύσκολα απομνημονεύονται, συνήθως με τη χρήση βοηθημάτων). Η ανάκλησή τους παρουσιάζει πολλά λάθη, ενώ ο απαιτούμενος χρόνος είναι μη συστηματικός (ποικίλης διάρκειας). Συχνά «συνοδεύεται» (συνοδεύει) από δυσκολίες στον ακουστικό δρόμο της ανάγνωσης.
- Ο δεύτερος υπο-τύπος εμφανίζει σημαντικές ελλείψεις στη χρήση διαδικασιών, στρατηγικών και αλγορίθμων. Οι διαδικασίες που επιλέγει ο μαθητής είναι αναποτελεσματικές και χρονοβόρες, ενώ γίνεται λανθασμένη χρήση τους. Η σχέση του συγκεκριμένου υπο-τύπου με την ανάγνωση είναι ασαφής.
- Η τρίτη ταξινομητική κατηγορία συνδέεται με αδυναμίες στη χωρική αναπαράσταση αριθμητικών πληροφοριών, όπως η τοποθέτηση αριθμών σε στήλες ή ο χειρισμός πολυψήφιων αριθμών που αποτελούνται από τα ίδια ψηφία (π.χ., 358-583-853). Η σχέση της κατηγορίας αυτής με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες είναι αδιευκρίνιστη.

Θα πρέπει να επισημάνουμε πως αρκετοί ερευνητές θεωρούν τους προαναφερόμενους υπο-τύπους πολύ γενικούς, που πιθανότατα εμπεριέχουν υποσύνολα και ειδικές κατηγορίες τα οποία απαιτούν πρόσθετες έρευνες για να αποσαφηνιστούν. Παρόλα αυτά, οι συγκεκριμένες ταξινομήσεις αποτελούν θετική συμβολή στην προσπάθεια διαμόρφωσης κατευθυντήριων αρχών για τη βαθύτερη μελέτη διαφορετικών (ατομικών) περιπτώσεων (Αγαλιώτης,2004:142-146).

1.2 Ανεπίσημες - μη τυποποιημένες διαδικασίες αξιολόγησης

Ο εντοπισμός των ενδείξεων που αναφέραμε σε κάποιο μαθητή αποτελεί αναγκαία, αλλά όχι ικανή συνθήκη για την αντιμετώπισή τους. Η τελευταία απαιτεί τη χρησιμοποίηση αξιολογικών διαδικασιών που θα προσφέρουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τα εξής:

- Την περιοχή επικέντρωσης (συγκεκριμένες περιοχές του Προγράμματος Σπουδών που ο μαθητής παρουσιάζει αδυναμίες, καθώς και το είδος των αδυναμιών αυτών).
- Το σημείο έναρξης της παρέμβασης (δηλαδή τι γνωρίζει ο μαθητής, καθώς και την οργάνωση αυτών που θα πρέπει να κατακτήσει με τη μορφή συστηματικών (ενδιάμεσων) βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων για κάθε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή της μαθησιακής διαδικασίας).
- Τους τρόπους υλοποίησης της διδασκαλίας (μέσα/υλικά και μεθόδους που συναρτώνται με τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή, εξατομίκευση στην πράξη).
- Τον (περιοδικό) έλεγχο των αποτελεσμάτων της υποστηρικτικής προσπάθειας και την επακόλουθη (πιθανή) τροποποιητική-διορθωτική αλλαγή της. Στην ουσία πρόκειται για έλεγχο των στόχων που τέθηκαν σε προηγούμενο στάδιο, κάτι που επιβάλλει να είναι συγκεκριμένοι, σαφείς, παρατηρήσιμοι και μετρήσιμοι (Vallecorsaetal,1983).⁵

Μία από τις λύσεις που μπορούν να δοθούν στο συγκεκριμένο πρόβλημα είναι με τη βοήθεια της *ανεπίσημης ή μη τυποποιημένης αξιολόγησης* (Αγαλιώτης,2004:156-157·2011:42-43). Σε καμιά περίπτωση ένα άτυπο τεστ δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι υποκαθιστά τις διαρκείς και συστηματικές παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού της τάξης ούτε και τη χρήση ενός σταθμισμένου τεστ από εξειδικευμένο προσωπικό. Μπορεί όμως να επιβεβαιώσει, να συμπληρώσει ή να εξειδικεύσει παρόμοιες παρατηρήσεις. Οι άτυπες δοκιμασίες, επομένως, είναι χρήσιμες και συνεκτιμώνται με πολλή προσοχή στο έργο της αξιολόγησης της μαθησιακής συμπεριφοράς ενός παιδιού (Στασινός,1999:253-256).

Μεταξύ των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή δεδομένων στα πλαίσια της ανεπίσημης αξιολόγησης περιλαμβάνονται και οι ακόλουθες:

- Δοκιμασίες αναφοράς σε κριτήριο απόδοσης (Μουζάκη,2010:312-313,320-325).
- Αξιολόγηση διαμέσου του Αναλυτικού Προγράμματος (Heward,2011:163-164).
- Ποιοτική ή γνωστική ανάλυση των λαθών.
- Αξιολόγηση με βάση το φάκελο υλικού.

⁵ Όπως αναφέρεται από τη Σ. Παντελιάδου (2000:64-71).

Η πρώτη προσέγγιση αποσκοπεί στο να καθορίσει το βαθμό στον οποίο ο μαθητής πέτυχε κάποιο στόχο διδασκαλίας ή γενικά κατέχει μια γνώση. Στην ουσία ελέγχουμε δειγματοληπτικά την επίδοση του παιδιού σε ορισμένους τομείς-ενότητες δεξιοτήτων. Αυτό που επισημαίνεται στη βιβλιογραφία είναι ότι η συγκεκριμένη επιλογή εστιάζει στα εξερχόμενα της μαθησιακής διαδικασίας και πολύ λίγο στην ίδια τη διαδικασία. Επιπλέον, έχει περιορισμένες δυνατότητες σύνδεσης συγκεκριμένης επίδοσης (ή συγκεκριμένων επιδόσεων διαφορετικών μαθητών) με συγκεκριμένη διαφοροποιημένη διδακτική μέθοδο.

Η αξιολόγηση διαμέσου του Αναλυτικού Προγράμματος αποδίδει την αιτία των μαθησιακών δυσκολιών στην αναντιστοιχία/ασυμβατότητα που μπορεί να υπάρξει μεταξύ των απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος από τη μια μεριά, και των δεξιοτήτων και των γνώσεων που διαθέτουν ορισμένα παιδιά από την άλλη. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η ασυμφωνία πρέπει με κάποιο τρόπο να ελεγχθεί τι γνωρίζει ο μαθητής και κατόπιν να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις περιεχομένου και μεθόδων του αντίστοιχου προγράμματος. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει αρκετά κοινά στοιχεία με την προηγούμενη του κριτηρίου απόδοσης (Αγαλιώτης, 2004:158-159· 2006:69-85).

Μια άλλη εναλλακτική προσέγγιση είναι η ποιοτική ή γνωστική ανάλυση (των) λαθών. Με αυτή προσπαθούμε να κατανοήσουμε τους συγκεκριμένους τρόπους σκέψης που τα παράγουν (κατηγοριοποίηση των λαθών). Συνεπώς, η εργασία του παιδιού είναι ανάγκη όχι μόνο να αξιολογείται, αλλά και να αναλύεται, προκειμένου να διαπιστωθεί η πορεία που οδήγησε στο ανεπιτυχές αποτέλεσμα. Επιπρόσθετα, αυτό που για τον εκπαιδευτικό-αξιολογητή αποτελεί λάθος, από το παιδί μπορεί να θεωρείται τυχαίο σφάλμα μέσα σε ένα σύνολο σωστών απαντήσεων (Αγαλιώτης, 2006:162-170). Η ερευνητική τεχνική που προτάσσεται εδώ για τη συλλογή ανάλογων πληροφοριών είναι η συνέντευξη.

Η αξιολόγηση με βάση το φάκελο υλικού αξιοποιεί ως δεδομένα εκτίμησης των δυνατοτήτων/αδυναμιών του μαθητή τη σκόπιμη συλλογή δειγμάτων της εργασίας του (Σπαντιδάκης, 2004:75-86). Στο portfolio αυτό εσωκλείονται πληροφορίες: α) για τους διδακτικούς στόχους που έχει κατακτήσει έως τη στιγμή της αξιολόγησης, β) για την αποδοτικότητα ή όχι συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας, γ) για τις προτιμώμενες από αυτόν στρατηγικές αντιμετώπισης των διάφορων γνωστικών έργων, είτε είναι λειτουργικές είτε όχι, και δ) για τις πιθανές συνθήκες/παράγοντες που διευκολύνουν τη μάθησή του ή που τουλάχιστον δεν την παρεμποδίζουν.

1.3 Γενικές αρχές για την οργάνωση προγραμμάτων παρέμβασης

Οποιοδήποτε είδους αξιολόγηση, τυπική ή άτυπη, οδηγεί στη διαμόρφωση και εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Carnine et al., 2006). Η υλοποίησή του ακολουθεί συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, ενώ η παρέμβαση στρέφεται σε εκείνες τις περιοχές στις οποίες ο μαθητής έχει αδυναμία (Σπαντιδάκης, 2004:117-120). Η ύπαρξη δομημένου εξατομικευμένου προγράμματος είναι απολύτως αναγκαία, αφού έρευνες έχουν δείξει ότι η κανονική διδασκαλία μέσα στην τάξη δε βελτιώνει την επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη κ.ά., 2006:72).

Επομένως, μετά τη διαγνωστική αξιολόγηση θα πρέπει να καταρτιστεί ένα ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο υλοποιείται στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή από ειδικό εκπαιδευτικό, εάν ο μαθητής παρακολουθεί τμήμα ένταξης. Μια ανάλογη προεργασία περιλαμβάνει πληροφορίες για την ψυχολογική-γνωστική κατάσταση του μαθητή, τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους της υποστηρικτικής παρέμβασης, τη διδακτική μέθοδο, το εποπτικό υλικό, τον τρόπο και το χρόνο (χρόνους) που θα ελέγχεται η πρόοδός του. Επιπλέον, θα πρέπει να καταγράφονται οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν σε αυτόν (Ο.π.:73-87).

Σε αντίθεση με την ξενόγλωσση, η ελληνική βιβλιογραφία στα προγράμματα παρέμβασης θεωρείται ελλιπής. Όσον αφορά την ανάγνωση, αναφέρονται προγράμματα από τον αγγλοσαξονικό χώρο, τα οποία εστιάζουν στη διδασκαλία στρατηγικών για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης (Στασινός, 1999:268-313). Για την ορθογραφημένη γραφή προτάσσεται η πολυαισθητηριακή και η εικονογραφική μέθοδος, καθώς και κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό (Πολυχρόνη κ.ά., 2006:86-88). Επιπλέον, είναι αναγκαία η διαμόρφωση διαφορετικής εκπαιδευτικής κουλτούρας που εγκλείει και δεν αποκλείει την ιδιαιτερότητα. Αυτό συνεπάγεται αλλαγές σε στάσεις (εκπαιδευτικών και μαθητών), σε συμπεριφορές και πρακτικές.

2.0 Μεθοδολογία

Η έρευνά μας αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης (casestudy) (Greswell, 2011:516-518). Εστιάζει σε μία μαθήτριά, που είναι γραμμένη στην Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου, ενώ παρακολουθεί το σχολικό πρόγραμμα της προηγούμενης τάξης. Σύμφωνα με τη δασκάλα της, δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες σε μαθήματα στα οποία ο προφορικός λόγος είναι σημαντικός (π.χ., ιστορία, θρησκευτικά), εξαιτίας του αφηγηματικού ή περιγραφικού περιεχομένου τους.

Όσον αφορά τις δικές μας ερευνητικές επιλογές, αυτές θα αποτελέσουν συνδυασμό δύο προσεγγίσεων: της αξιολόγησης διαμέσου του Αναλυτικού Προγράμματος και της

ποιοτικής ή γνωστικής ανάλυσης των λαθών. Δεδομένα θα συγκεντρωθούν με τη βοήθεια τεσσάρων πηγών: το χειρισμό από το παιδί συγκεκριμένων υλικών-δραστηριοτήτων, την αλληλεπίδραση (εκπαιδευτικού) αξιολογητή-παιδιού, τις πληροφορίες του εκπαιδευτικού της τάξης και δείγματα από τα τετράδια της μαθήτριας. Σε αυτήν χορηγήθηκαν σε διαφορετικούς χρόνους οι ακόλουθες δοκιμασίες: τεστ αξιολόγησης της ανάγνωσης και της ορθογραφίας «Δείξε - Διάβασε - Γράψε» (10 καρτέλες), τεστ αξιολόγησης φωνολογικής επίγνωσης (7 γνωστικά έργα από 16 καρτέλες το καθένα), τεστ αξιολόγησης της μνήμης (φωνολογική και οπτική, 19 δραστηριότητες συνολικά), τεστ αξιολόγησης μαθηματικών δεξιοτήτων (18 δραστηριότητες συνολικά).

Για τη συγκρότηση κάθε καρτέλας του άτυπου τεστ διαγνωστικής αξιολόγησης στη γλώσσα χρησιμοποιήθηκαν λέξεις από το αντίστοιχο εγχειρίδιο (-α) της γλώσσας για τη συγκεκριμένη τάξη (Γ'). Από τις λέξεις αυτές πήγασαν και οι ψευδολέξεις που συμπεριλήφθηκαν.⁶ Έγινε προσπάθεια οι αντίστοιχες καρτέλες να

περιλαμβάνουν κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικές δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις που να πληρούν συγκεκριμένα ορθογραφικά κριτήρια (κανονικές-εξαιρέσιμες, υψηλής-χαμηλής συχνότητας). Παρακάτω αναφερόμαστε ενδεικτικά σε συγκεκριμένες δοκιμασίες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Απαλοιφή τμήματος από τη λέξη

Συλλαβική απαλοιφή		Φωνημική απαλοιφή	
ψάρι (ψα) = ρι		σε (σ) = ε	
μήλο (μη) = λο		οχ (ο) = χ	
καλό (λό) = κα		μη (η) = η	
βόδι (δι) = βό		πως (ς) = πω	
λάχανο (λά) = χανο		στα (σ) = τα	
γατάκι (γα) = τάκι		πας (ς) = πα	
βαρέλι (λι) = βαρέ		εσύ (ε) = συ	
σίδερο (δε) = σίρο		πίσω (π) = ίσω	
	Σύνολο:		Σύνολο:

⁶ Αφού επιλέχθηκαν οι λέξεις, στη συνέχεια αντικαταστάθηκαν ένα ή δύο γράμματα κάθε μιας με άλλα ανάλογα (δηλαδή σύμφωνο με σύμφωνο ή φωνήεν με φωνήεν), έτσι ώστε αυτό που θα προκύπτει να είναι κάτι σαν λέξη, χωρίς όμως να έχει σημασιολογικό περιεχόμενο (Πόρποδας, 2002:464-466). Για παράδειγμα, από το βάρος (βίρος), από το δίνω (δυνα), από το τρέμει (τρέμα) και από το τρόπος (τρόκος).

Το περιεχόμενο των δοκιμασιών Α, Β, Γ⁷ δόθηκε στη μαθήτριά με τη μορφή καρτών οι οποίες περιελάμβαναν ένα μόνο ερέθισμα (μία μόνο λέξη ή ψευδολέξη). Μία δεύτερη εναλλακτική λύση ήταν, για να ελαχιστοποιήσουμε την παρεμβολή άσχετων ερεθισμάτων, η ανάγνωση με «παραθυράκι». Στην περίπτωση αυτή, από το μεσαίο τμήμα μιας χρωματιστής κάρτας κόβουμε ένα τετράγωνο κομμάτι, αφήνοντας ένα «παράθυρο» για την ανάγνωση μιας λέξης ή ψευδολέξης (ή γράμματος ή συλλαβής) τη φορά (Μάρκου,1993:134). Οι καρτέλες Ζ και Ιαποτελούν δοκιμασίες κατανόησης και ανάκλησης περιεχομένου. Για να διερευνηθεί ο βαθμόςκατανόησης των κειμένων έγιναν ερωτήσεις για τη σημασία ορισμένων λέξεων (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου,2007:27).Στο δεύτερο μέρος της καρτέλας Η, η μαθήτριά καλείται από λέξεις τυχαίας σειράς να φτιάξει προτάσεις με νόημα, ενώ στην καρτέλα Κ γίνεται έλεγχος της ορθογραφημένης γραφής με την υπαγόρευση κειμένου (Παντελιάδου,2000:76-106).

Η χορήγηση των δοκιμασιών φωνολογικής επίγνωσης(βλ. πίνακα 1) έγινε προφορικά μέσα σε παιγνιώδες περιβάλλον, ενώ τα αποτελέσματα καταγράφηκαν σε συγκεκριμένες φόρμες/εσχάρες. Πριν την έναρξη κάθε δοκιμασίας προηγήθηκε πιλοτική-δοκιμαστική προάσκηση με δύο-τρία ερεθίσματα (λέξεις ή συλλαβές), ώστε να κατανοήσει αυτό που της ζητούσαμε κάθε φορά.Η μαθήτριά μπορούσε να αξιοποιήσει όποιο τρόπο θεωρούσε πρόσφορο για να φέρει σε πέρας κάθε γνωστικό έργο, π.χ., το χτύπημα των χεριών στο θρανίο για να αποδώσει τη συλλαβική ή τη φωνημική δομή μιας λέξης (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου,2007:20-24). Η ύπαρξη δύο συνεχόμενων αποτυχιών συνεπαγόταν την αλλαγή κατηγορίας ερεθισμάτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

⁷ Η Σ. Παντελιάδου (2000:95) κάνει λόγο για καταλόγους ταξινομημένων λέξεων (συνήθως 10-20) από το βασικό λεξιλόγιο του παιδιού, καθώς και για ταξινομημένα κείμενα που, για την τάξη που μας ενδιαφέρει, περιλαμβάνουν 75-150 λέξεις.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι από τη στιγμή που το περιεχόμενο ανάλογων τεστ δεν επιλέγεται με βάση τα ίδια κριτήρια, είναι πιθανόν να υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα διαφορετικών τεστ, αλλά και έλλειψη εγκυρότητας. Η επίδοση, επομένως, των παιδιών στην αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης δεν εξαρτάται μόνο από το επίπεδο κατοχής της συγκεκριμένης ικανότητας, αλλά και από το είδος του τεστ, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και τον τρόπο με τον οποίο χορηγήθηκε

(Πόρποδας, 2002:231-233).

Ο αποτελεσματικός έλεγχος των παραπάνω παραγόντων θα επιτρέψει τη σωστή ερμηνεία των ευρημάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα έχουν προεκτάσεις στη διαμόρφωση των στρατηγικών παρέμβασης.

ΚΑΡΤΕΛΑ Λ

Παρατηρώ με προσοχή κάθε πίνακα για μερικά δευτερόλεπτα. Μετά αντιγράφω με ακρίβεια ό,τι περιέχει, σε αυτόν που είναι κενός

	●	
●		●
●		

(βά
ζον
τάς
το
στη
σω
στή
θέσ

η).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Δραστηριότητα 16^η

Κάνε τους παρακάτω πολλαπλασιασμούς.⁸

⁸ Στο διπλανό έγχρωμο πλαίσιο θα δοθούν οι εξής πολλαπλασιασμοί: 2 X 9 και 17 X 4. Ο μαθητής πρέπει να τοποθετήσει μόνος του τους αριθμούς στην κατάλληλη θέση και να κάνει τις πράξεις.

Από τις δραστηριότητες που αφορούσαν τη μνήμη οι Α, Β, Γ, Δ και ΣΤ δόθηκαν προφορικά, ενώ τα αποτελέσματα καταγράφηκαν σε συγκεκριμένες φόρμες. Και σε αυτή την περίπτωση προηγήθηκε πιλοτική-δοκιμαστική προάσκηση

με δύο τρία ερεθίσματα (αριθμούς, γράμματα, λέξεις). Ταυτόχρονα, έγινε προσπάθεια να μετρηθεί ο χρόνος ανταπόκρισης (ψηφιακή μαγνητοφώνηση). Το σύνολο των ερεθισμάτων κάθε δοκιμασίας κλιμακωνόταν από 2 έως 7 ± 2 . Η ύπαρξη δύο συνεχόμενων αποτυχιών συνεπαγόταν την αλλαγή κατηγορίας ερεθισμάτων.

Ειδικότερα, στην καρτέλα Η, προτεινόταν η αντιγραφή από μνήμης ενός σχήματος και γινόταν καταγραφή του αριθμού των λεπτομερειών που το παιδί θα κατάφερνε να συγκρατήσει, αφού αποσύραμε τη σχετική κάρτα. Στους πίνακες Brooks (καρτέλες Κ, Λ, Μ) (βλ. πίνακα 2) υπήρχε πάντοτε ένα ερέθισμα τη φορά στο οπτικό πεδίο του παιδιού για μερικά δευτερόλεπτα. Μετά δινόταν αντίστοιχος κενός πίνακας για να τον συμπληρώσει.

Η επιλογή των δοκιμασιών στα μαθηματικά έγινε με βάση το περιεχόμενο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. για την τάξη που φοιτά. Ταυτόχρονα, καταβλήθηκε προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν δοκιμασίες κλιμακούμενης δυσκολίας (υλικό προηγούμενων επιπέδων-τάξεων). Για την βαθύτερη επεξεργασία των μαθηματικών διαδικασιών (π.χ., αλγορίθμων) και του τρόπου σκέψης που υιοθετεί το παιδί πραγματοποιήθηκε μια δομημένη συνέντευξη την ώρα της ενασχόλησής του με τα συγκεκριμένα γνωστικά έργα και ψηφιακή μαγνητοφώνησή της. Τέλος, η χρήση κενής κάρτας (έγχρωμο πλαίσιο) σε πράξεις αποσκοπούσε στη μελέτη του προσανατολισμού στο χώρο (οπτικο-κινητικός συντονισμός, πάνω / κάτω, δεξιά / αριστερά, τοποθέτηση αριθμών σε στήλες) (βλ. πίνακα 3).

3.0 Ανάλυση δεδομένων - Συμπεράσματα

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα, η ερευνητική προσέγγιση που υιοθετούμε είναι ο συνδυασμός της αξιολόγησης διαμέσου του Αναλυτικού Προγράμματος με την ποιοτική ή γνωστική ανάλυση των λαθών. Η τελευταία θα εκφραστεί σε ποσοτική μορφή με τη χρήση αξιολογικών δεικτών (Παντελιάδου, 2000:97). Από αυτούς αξιοποιούμε δύο:

- Την καταγραφή γεγονότων:

i. Ποσοστό σωστών απαντήσεων = $\frac{\text{αριθμός σωστών απαντήσεων}}{\text{σύνολο απαντήσεων}} \times 100$

ii. Συχνότητα λαθών⁹ = $\frac{\text{αριθμός λαθών}}{\text{συνολικός αριθμός πράξεων}}$

(το αποτέλεσμα σε αυτή την περίπτωση θα εκφραστεί σε λάθη/πράξη)

- Τη διάρκεια του χρόνου ανταπόκρισης (Αγαλιώτης, 2006:56-69-2011:85-94).

Θα πρέπει να τονίσουμε πως κάθε φορά που οι ανάγκες της άτυπης αξιολόγησης επέβαλαν την επιλογή ανάμεσα στην κατά το δυνατόν προσεκτική καταγραφή αυτών που λέει και κάνει ο μαθητής ή στο σαφή προσδιορισμό του χρόνου ανταπόκρισης προκρίθηκε το πρώτο. Επιπλέον, η διαμόρφωση λόγων ή ποσοστώνόπως οι προαναφερόμενοι δείκτες έχει σχετική ισχύ, αφού η σύγκρισή τους με τα αντίστοιχα μιας άλλης άτυπης συστοιχίας δοκιμασιών έχει περιορισμένη εγκυρότητα. Αυτό οφείλεται σε μια πληθώρα παραγόντων όπως ο τρόπος δόμησης του τεστ, ο αριθμός των δοκιμασιών/καρτελών σε κάθε ενότητα δεξιοτήτων κ.ά. (Ζάχος, 2003).

Ο έλεγχος της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας έγινε σε διαφορετική χρονική στιγμή (σε σχέση με τις άλλες δοκιμασίες) με τη λογική του επανέλεγχου των ενδείξεων για δυσκολία στα συμφωνικά συμπλέγματα. Και για τη μελέτη της ορθογραφίας χρησιμοποιούμε την ποιοτική ανάλυση των λαθών (Παντελιάδου, 2000:103-106· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007:25-26, 31-35.)

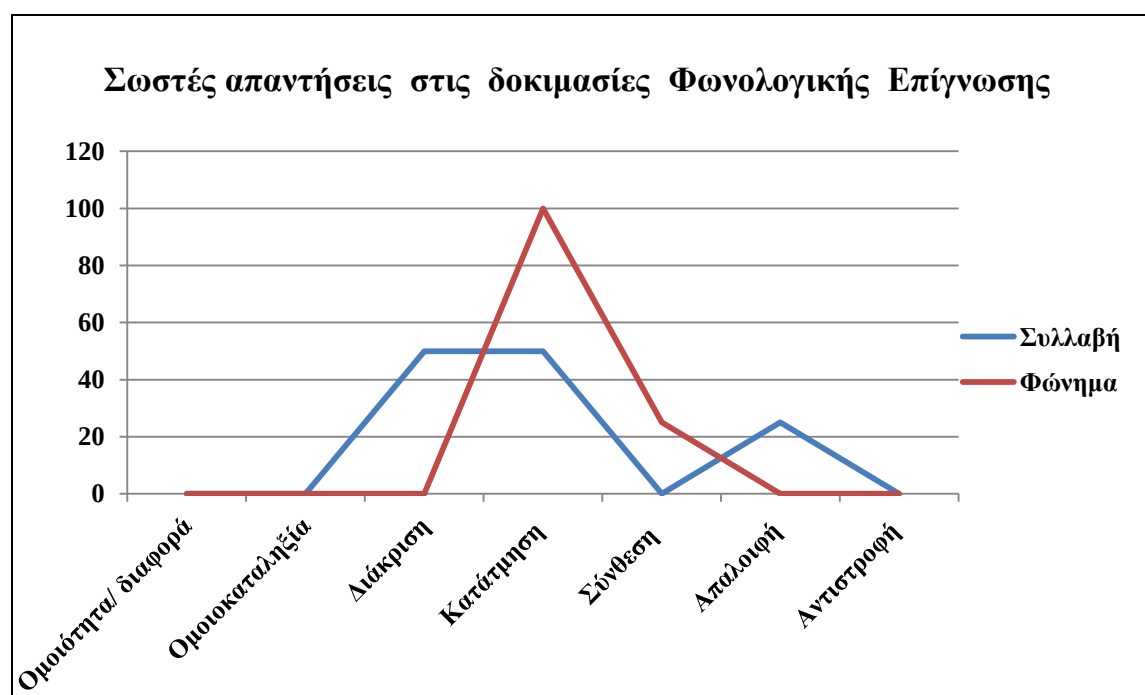
Ειδικότερα, η μαθήτρια παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία στην ανάγνωση λέξεων που περιέχουν σε κάποια συλλαβή τους συμφωνικό σύμπλεγμα. Διαβάζει, συνήθως, ολικά (με βάση τα συμφραζόμενα) και αντικαθιστά αρκετές φορές τα σύμφωνα που τη δυσκολεύουν. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικά λάθη τονισμού. Κατανοεί κείμενα διαφορετικής δυσκολίας και απαντά σε ερωτήσεις ανάλυσης (καρτέλα Ζ, καρτέλα Ι (ακρόαση)). Μπορεί να παραφράζει τα κείμενα αυτά, σε μια ανακεφαλαιωτική περιληπτική προσπάθεια. Μελετώντας

⁹ Π.χ., στην κάθετη πρόσθεση.

κανείς τα αναγνωστικά λάθη θα δει ότι η πλειοψηφία τους ανήκει στη γραμματική κατηγορία των ονομάτων (14/158 ή περίπου 9%). Δεν παρατηρήθηκε σημαντική δυσκολία στην ανάγνωση ψευδολέξεων.

Έχει την ικανότητα να αντιστοιχίζει νοηματικά λέξεις που γλωσσικά συνοδεύουν η μία την άλλη (Καρτέλα Η). Η δοκιμασία Θ θεωρήθηκε ανυπέρβλητο εμπόδιο, γι' αυτό υπήρξε πλήρης αποτυχία στη συμπλήρωση προτάσεων. Στη γραφή σύντομου διαλόγου(μετά από υπαγόρευση) παρατηρήθηκαν τα εξής δυσερμήνευτα λάθη: ετοίνο (εκείνο), ακούρες (άκουσες), αποαπάντισε (απάντησε). Η δειγματοληπτική μελέτη των γραπτών της (τετράδια) εμφανίζει σύγχυση σχετικά με την ακολουθία των συμφώνων μέσα στη λέξη, π.χ., φρένο (φέρνω) - έφαρα (έφερα), δράτρισσα (δάκρυσσα), περάτησα (περπάτησα), αρόριστος (αόριστος), χυζένο (χτισμένο). Αν κατηγοριοποιήσουμε τα ορθογραφικά λάθη με βάση τη μορφολογία τους, θα δούμε ότι τα ονόματα ή οι λέξεις που αντικαθιστούν ονόματα υπερτερούν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4



Όσον αφορά τη φωνολογική επίγνωση, σε μια συγκριτική ανάλυση των στοιχείων που συλλέξαμε φαίνεται πως οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη φωνημική δομή της λέξης υπερέχουν κατά πολύ σε βαθμό δυσκολίας από τις αντίστοιχες που σχετίζονται με τη συλλαβική (σύνολο σωστών απαντήσεων για τη συλλαβική επίγνωση 36, ενώ για τη φωνημική επίγνωση 22) (βλ. πίνακα 4). Το μικρότερο ποσοστό επιτυχιών καταγράφεται στη δοκιμασία αντιστροφής (τμημάτων της λέξης). Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την υπόθεση για

δυσκολίες στην ακουστική και την οπτική αντίληψη (κωδικοποίηση) γραμμάτων και συλλαβών.

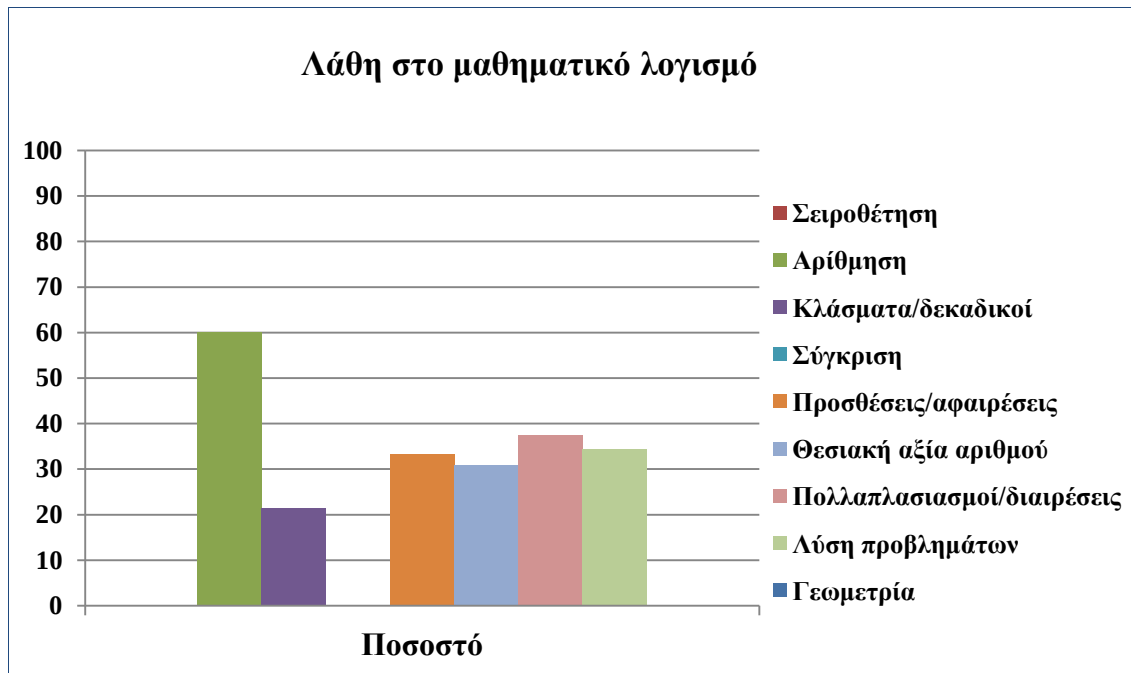
Στη φωνολογική μνήμη θα κατορθώσει να συγκρατήσει και να ανακαλέσει 5 στοιχεία (αριθμούς, γράμματα, λέξεις) (βλ. πίνακα 5). Είναι εμφανής η δυσκολία στην αντιγραφή σχήματος από μνήμης, ενώ η αντιμετώπιση των λαβυρίνθων γίνεται με κατεύθυνση από την αρχή προς το τέλος. Στους πίνακες Brooks σταματά στους 3X4, ενώ οι δυσκολίες αυξάνονται καθώς κινούμαστε από τις κουκκίδες στους αριθμούς, και από τους αριθμούς στα γράμματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Αξιολόγηση φωνολογικής μνήμης				
	Αριθμοί	Γράμματα	Λέξεις	
Ευθεία επανάληψη	4/16	5/16	3/16	
Ανάποδη επανάληψη	5/16	4/16		
Ακουστική ομοιότητα λέξεων			7/10	
Αξιολόγηση οπτικής μνήμης				
	Ακολουθίες γεωμετρικών σχημάτων	Μνήμη στοιχείων σχεδίου-εικόνας	Λαβύρινθοι	Πίνακες Brooks
	6/6	-	2/2	5/10

Όσον αφορά τις μαθηματικές δεξιότητες, υπάρχουν ενδείξεις για αδυναμία στην αρίθμηση, κυρίως στην τήρηση ακολουθιών. Παρατηρούνται μεγάλες δυσκολίες στην αφαίρεση, όταν ακολουθείται η αντίστροφη μέτρηση (βλ. πίνακα 6).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6



Η περιορισμένη γνώση βασικών αριθμητικών δεδομένων καθιστά την πρόσθεση και τον πολλαπλασιασμό (οριζόντια και κάθετα) ανυπέρβλητο γνωστικό έργο (πρώτος υπο-τύπος κατά D. Geary (1994)). Η τεχνική μέτρησης που αξιοποιείται είναι η περιορισμένη χρήση των δαχτύλων, ενώ ελάχιστα αξιοποιούνται οι νοεροί υπολογισμοί. Τέλος, η μαθήτρια γνωρίζει τους αλγόριθμους των πράξεων και την πορεία επίλυσης των προβλημάτων των δοκιμασιών.

4.0 Σχεδιασμός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης

Ακολούθησε η διαμόρφωση συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης, στο οποίο έγινε προσπάθεια να πληρούνται οι εξής προϋποθέσεις:

- Η δημιουργία δραστηριοτήτων με κέντρο το παιδί και τις δυνατότητές του.
- Η διαμόρφωση συνθηκών για τη μείωση του μνημονικού βάρους.
- Η επίτευξη της μέγιστης δυνατής ακρίβειας και του αυτοματισμού στις απαντήσεις του παιδιού μέσα από σχετικές δραστηριότητες.
- Η αναγωγή της διατήρησης και της γενίκευσης των γνώσεων σε αναπόσπαστο τμήμα του προγράμματος.
- Η χρησιμοποίηση παρατηρήσιμων / μετρήσιμων όρων για τη διατύπωση των στόχων του προγράμματος (Σπαντιδάκης, 2004:126-165).

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούμε στην υποστηρικτική παρέμβαση υπηρετούν μια διαφορετική λογική από τις αντίστοιχες των πρωτόκολλων αξιολόγησης της φωνολογικής

ενημερότητας (Παντελιάδου,2000:90-92,122-123). Επιπλέον, τα αντίστοιχα γνωστικά έργα αποτελούν επέκταση συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων, στις οποίες έχουμε προηγουμένως εισαγάγει το παιδί.

Με βάση τις προαναφερόμενες αρχές διαμορφώσαμε μια σειρά από ενδεικτικές δραστηριότητες ενδυνάμωσης της ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση), της φωνολογικής ενημερότητας και των μαθηματικών (βλ. πίνακα 7). Επιδιώξαμε τον συνυπολογισμό αρκετών παραγόντων κατά τη διδακτική παρέμβαση, όπως μετάβαση από το συγκεκριμένο στο ημισυγκεκριμένο-συμβολικό και από εκεί στο αφηρημένο, διατήρηση του ενδιαφέροντος του παιδιού με ποικιλία υλικών (παιχνίδια, εικόνες, κάρτες Elkonin, εικονο-ιστορίες, ζωγραφιές, κύβους, βόλους, ντόμινο κ.ά.), ενίσχυση κάθε επιτυχημένης προσπάθειας, απλοποίηση κατά το δυνατόν των εμπλεκόμενων υπολογισμών (μαθηματικά), αξιοποίηση στη διδακτική στρατηγική όλων των αισθήσεων.Σημαντική θεωρούμε πως είναι η ευλυγισία τέτοιων προγραμμάτων, γι' αυτό κάθε δραστηριότητα, σε οποιαδήποτε περιοχή παρέμβασης, τροποποιείται ανάλογα με τις συνθήκες, τη διάθεση και τις δυνατότητες του παιδιού. Επιπλέον, δεν ξεχνάμε ποτέ να επαινέσουμε κάθε προσπάθειά του για βελτίωση. Έτσι, επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε εσωτερικά κίνητρα που ενισχύουν την επιτυχία.

5.0 Αντί επιλόγου

Η αξιολόγηση των παιδιών είτε με άτυπες είτε με σταθμισμένες δοκιμασίες παρουσιάζει περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές. Και οι δύο προσεγγίσεις βασίζονται στον εντοπισμό αποκλίσεων από συγκεκριμένα κριτήρια και στοχεύουν στο σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Μουζάκη,2010:325).

Παρά την αμφισβητούμενη εγκυρότητα των άτυπων τεστ αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών, η χρησιμότητά τους είναι μεγάλη. Δεν υποκαθιστούν τις σταθμισμένες δοκιμασίες. Όμως, όταν αναπτυχθούν με βάση συγκεκριμένες επιστημονικές αρχές, παρουσιάζουν αρκετά πλεονεκτήματα όπως: α) υψηλή ευαισθησία στην αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών στο χρόνο, β) εύκολη προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, γ) παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά* (Έκδοση δ'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση* (τόμος 1^{ος}). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αντωνίου, Α. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (τόμος 1^{ος}). Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδης.

Bryant, D. (2005). Commentary on Early Identification and Intervention for Students With Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38,4, pp. 340-345.

Carnine, D., Silbert, J., Kame' ennu, E., Tarver, S., & Jongjiohann, K. (2006). *Teaching struggling and at risk readers: A direct instruction approach*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Geary, D. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, pp. 4-15.

Greswell, J. (2011). *Ήρευναστηνεκπαίδευση. Σχεδιασμός, ΔιεξαγωγήκαιΑξιολόγησητηςΠοσοτικήςκαιΠοιοτικής Έρευνας*(μετάφραση: Κουβαράκου Ν., Έκδοση α'). Αθήνα: Έλλην.

Ζάχος, Δ. (2003). Κατασκευή, κλινική εφαρμογή και στάθμιση διαγνωστικών κριτηρίων για τις μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Στο *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης* (επιμέλεια: Στασινός Δ., έκδοση γ'). Αθήνα: Gutenberg.

Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (μετάφραση: Λυμπεροπούλου Χ., έκδοση γ'). Αθήνα: Τόπος.

InternationalDyslexiaAssociation (2016). DyslexiaBasics. Τελευταία ανάκτηση στις 20/06/2016 από <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/>.

Κασσωτάκη-Μαριδάκη, Α.(2005). *Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Σ. (1993). *Δυσλεξία, αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα.

Μουζάκη, Α. (2010). Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σ.307-325). Αθήνα: Gutenberg.

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

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος.

Πολύχρονη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (κ.α.). (1996). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Οδηγός Εξεταστή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα.

Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κλ., Δημάκος, Ι., Καραντζή, Ι., Παλαιοθόδωρου, Αργ., Υφαντή, Καλ., Τσαγγάρης, Γ. & Καραμπέτσου, Μ. (2008). *Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των Μαθητών Γ- ΣΤ' Δημοτικού*. ΥΠΠΕΘ-ΕΠΕΑΕΚ (2).

Πρωτόπαπας, Α., Δρακοπούλου, Σ. & Φάκου, Α. (2010). Υπολογισμός σχετικής συχνότητας ορθογραφικών λαθών. Στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σ.198-207). Αθήνα: Gutenberg.

Seymour, P. (1999). Variability in Dyslexia. In Hulme, C. & Snowling, M. *Reading Development and Dyslexia* (p. 65-85). London: Whurr Publishers Ltd.

Simmons, C., Kame' ennui, E., Coyne, D. & Chard, J. (2007). Effective strategies for teaching begging reading. In M. Coyne, J., Kame' ennui, E. & Carnine, D. (Eds.) *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (3rd ed.) (pp. 45-77). Upper Saddle River, NJ. : Merrill/Prentice Hall.

Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και αδυναμιών ΛΑΜΔΑ. Περιγραφή εργαλείου (Τάξεις Β'-Δ Δημοτικού)*. ΥΠΠΕΘ- ΕΠΕΑΕΚ (11).

Snowling, M. J. (2000a). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας* (Έκδοση δ'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία - Δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Uhry, J. (2013). The Role of Phonemic Awareness in Learning to Read and Spell Successfully. *A Quarterly Publication of the International Dyslexia Association*, 39, pp. 11-15.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο* (επιστημονικός υπεύθυνος: Πόρποδας, Κ.). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2005). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*, (επιμέλεια: Πόρποδας, Κ.). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

ΥΠ.Π.Ε.Θ.- Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) (Προφορικός λόγος - Ψυχοκινητικότητα - Νοητικές ικανότητες - Συναισθηματική οργάνωση)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

ΜΗΝΙΑΙΑ ΦΟΡΜΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ(απόσπασμα)

Μήνας:

Τομέας μάθησης:

Προτεινόμενη Παρέμβαση

Περιοχές παρέμβασης	Παρούσα κατάσταση	Μακροπρόθεσμοι στόχοι (δύο έως τέσσερις μήνες)	Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	Ενδεικτικές δραστηριότητες

ΠΕΡΙΟΧΗ 3^η Μαθηματικός λογισμός και πράξεις	• Δυσκολία στηναρίθμηση και την τήρηση ακολουθιών. • Περιορισμένη γνώση βασικών αριθμητικών δεδομένων στην πρόσθεση και τον πολλαπλασιασμό. • Αξιοποιεί ελάχιστα τους νοερούς υπολογισμούς.	• Να αριθμεί με ευκολία από οποιοδήποτε σημείο της αριθμητικής κλίμακας. • Να κινείται με άνεση και προς τις δύο κατευθύνσεις της προαναφερόμενης κλίμακας, υπερβαίνοντας τη δεκάδα (δεκάδες). • Να ανακαλεί βασικά αριθμητικά δεδομένα της πρόσθεσης, της αφαίρεσης και του πολλαπλασιασμού μέσα στην πρώτη εικοσάδα. • Να ανακαλεί βασικά αριθμητικά δεδομένα της πρόσθεσης, της αφαίρεσης και του πολλαπλασιασμού μέσα στην πρώτη εκατοντάδα. • Να κάνει υπολογισμούς με το νου.	• Να μπορεί με ευκολία να ανεβαίνει και να κατεβαίνει από οποιοδήποτε σημείο της αριθμητικής κλίμακας μέχρι και την πρώτη χιλιάδα. • Να αριθμεί αντίστροφα από οποιοδήποτε σημείο της αριθμητικής κλίμακας υπερβαίνοντας τις δεκάδες, π.χ. 91, 90, 89. • Να μάθει να προσθέτει οριζόντια και κάθετα μονοψήφιους, διψήφιους και τριψήφιους αριθμούς χωρίς κρατούμενο. • Να μάθει να προσθέτει οριζόντια και κάθετα μονοψήφιους, διψήφιους και τριψήφιους αριθμούς με κρατούμενο. • Να αντιστοιχεί προσθετέους με αθροίσματα. • Να βρίσκει τον προσθετέο που παραλείπεται. • Να μάθει τον πυθαγόρειο πίνακα τουπολλαπλασιασμού.	• Σε κάρτες γράφουμε μία συνεχόμενη σειρά αριθμών και τις γυρίζουμε ανάποδα. Αφού μετρήσει τις κάρτες, αποκαλύπτει ένα έναν τους αριθμούς και, καθώς μετρά αντίστροφα, απομακρύνει μία κάρτα κάθε φορά. • Για την αντίστροφη μέτρηση χρησιμοποιώ κύβους ή παιχνίδια Lego. Για κάθε κύβο ή κομμάτι που βάζω ή βγάζω από την κατασκευή μου, λέω και τον αντίστοιχο αριθμό. • Δίνεται στη μαθήτριά ένας ειδικά διαμορφωμένος πίνακας παρουσίασης της πρώτης εκατοντάδας, ώστε να μπορεί να κινείται στις δεκάδες και να κάνει χρήση του μηδενός (πίνακας του Vacc). • Δίνονται κάρτες όλων των αριθμών έως και το είκοσι. Στη μία πλευρά της κάρτας υπάρχει μία πράξη (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός), ενώ στην άλλη πλευρά υπάρχει το αποτέλεσμα. Η μαθήτριά, αφού πει ποιο είναι το αποτέλεσμα, το επιβεβαιώνει αντιστρέφοντας την κάρτα. • Δημιουργούμε δύο ομάδες καρτών: η μία περιλαμβάνει διάφορες πράξεις και η άλλη τα αποτελέσματά τους. Η μαθήτριά καλείται να κάνει αντιστοίχιση πράξης-αποτελέσματος.

Σύνδεση της οικογενούς αριστεροχειρίας και της σχολικής επίδοσης σε παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Αντωνιάδου Α. Μαρία Εκπαιδευτικός Μ.Εδ. Γνωστική και Κινητική Ανάπτυξη
marantoniadou@yahoo.gr

Νίκας Αθανάσιος Εκπαιδευτικός Μ.Εδ. Γνωστική και Κινητική Ανάπτυξη
nikas965@gmail.com

Γρούιος Γεώργιος Καθηγητής Κινητικής Συμπεριφοράς Α.Π.Θ.
ggrouios@phed.auth.gr

Περίληψη

Η προτίμηση χεριού αποτελεί δείκτη έμμεσης μέτρησης της λειτουργικής εγκεφαλικής ασυμμετρίας. Νευροψυχολογικές μελέτες διαχωρίζουν τους αριστερόχειρες σε οικογενείς και "παθογενείς". Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σύνδεσης της οικογενούς αριστεροχειρίας και της σχολικής επίδοσης 348 παιδιών (170 αγόρια, 178 κορίτσια), 8 έως 12 ετών, σε τέσσερα μαθήματα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μουσική, Εικαστικά). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν υπεροχή των οικογενών μη δεξιόχειρων παιδιών σε όλα τα μαθήματα εκτός της Μουσικής. Ωστόσο, η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική μόνο στη Μουσική, με τα δεξιόχειρα αγόρια να υπερέχουν. Τα κορίτσια των δύο ομάδων δεν παρουσίασαν σημαντική διαφορά στην επίδοσή των μαθημάτων. Εντός ομάδων παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά επίδοσης μεταξύ δεξιόχειρων αγοριών και κοριτσιών στη Γλώσσα και τα Εικαστικά, με τα δεξιόχειρα κορίτσια να υπερέχουν. Μεταξύ μη δεξιόχειρων αγοριών και κοριτσιών παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά επίδοσης στα Μαθηματικά, με τα αγόρια να υπερέχουν. Οι οικογενείς μη δεξιόχειρες, ενδεχομένως, εμφανίζουν διημισφαιρική εντόπιση των γνωστικών λειτουργιών. Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι διδακτικές πρακτικές ευνοούν τον αναλυτικοσυνθετικό τρόπο σκέψης, που υποστηρίζεται κυρίως από το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο.

Λέξεις-Κλειδιά: εγκεφαλική λειτουργική ασυμμετρία, προτίμηση χεριού, οικογενής αριστεροχειρία, σχολική επίδοση

Abstract

Handedness constitutes an indirect measure of functional cerebral asymmetry. Neuropsychological studies separate left-handed people in familial and pathological ones. The aim of this research is to investigate the association between familial left-handedness and school performance of 348 children (170 boys, 178 girls), 8-12 years old, in four subjects (Language, Mathematics, Music and Art). The results showed a predominance of the familial non-right-handed children in all subjects, except Music. However, this difference was statistically significant only in Music, with the right-handed boys to excel. The girls of both groups showed no significant difference in the performance of the four courses. Significant difference in performance has been observed between right-handed boys and girls in Language and Arts, with the right-handed girls to excel. Among non-right-handed boys and girls an important difference in performance has been observed in Mathematics, with the boys to excel. The familial non-right-handed most probably present bilateral localization of the cognitive functions. The education system and the teaching practices favor the analytical-synthetic way of thinking, which is mainly supported by the left cerebral hemisphere.

Keywords: functional cerebral asymmetry, handedness, familial sinistrality, school performance

Εισαγωγή

Ο όρος "εγκεφαλική ασυμμετρία" αναφέρεται στην εγγενή ικανότητα των δύο ημισφαιρίων να επεξεργάζονται πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο και διαφορετική ικανότητα, έτσι ώστε να εξειδικεύονται σε συγκεκριμένες λειτουργίες (Hellige, 1990·Levy, 1977·Geschwind, 1984). Η λειτουργική εγκεφαλική ασυμμετρία αφορά στο διαφορετικό εντοπισμό των αισθητηριακών, γνωστικών και κινητικών λειτουργιών στα δύο ημισφαίρια (Segalowitz & Bryden, 1983). Οι γνωστικές ασυμμετρίες αναφέρονται στην εξειδίκευση του κάθε ημισφαιρίου σε συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες. Το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο επεξεργάζεται λεκτικές πληροφορίες και είναι κυρίαρχο για τη μαθηματική και λογική σκέψη, ενώ το δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο ελέγχει τους μη λεκτικούς οπτικοχωρικούς μετασχηματισμούς, την επεξεργασία συναισθημάτων και τις μουσικές και

καλλιτεχνικές λειτουργίες (Γρούϊος, Τζέτζης, & Χατζητάκη, 2008· Sun & Walsh, 2006). Οι κινητικές ασυμμετρίες αφορούν στην προτιμώμενη χρήση και στον έλεγχο των άνω και κάτω άκρων καθώς επίσης και στην πλευρά προτίμησης περιστροφής του σώματος (Grouios, Tsorbatzoudis, Alexandris, & Barkoukis, 2000· Hugdahl, 2000).

Η προτίμηση χεριού αποτελεί έναν από τους δείκτες της πλευρίωσης που χρησιμοποιήθηκε ευρέως για την έμμεση μέτρηση της λειτουργικής εγκεφαλικής ασυμμετρίας. Σύμφωνα με την επικρατέστερη εκτίμηση, περίπου, το 10% των ατόμων δείχνει αριστερή προτίμηση χεριού, κατά την εκτέλεση των κινητικών έργων (Annett, 1985· Cavill & Bryden, 2003). Ο πιο διαδεδομένος τρόπος αξιολόγησης της προτίμησης χεριού είναι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Annett, 1970· Briggs & Nebes, 1975· Oldfield, 1971). Εκτός της αυτοαναφερόμενης και παρατηρούμενης, από τους ερευνητές, προτίμησης χεριού, συχνά συνεκτιμάται και η επίδοση των δύο χεριών σε συγκεκριμένα χειρωνακτικά έργα.

Ο εντοπισμός των γλωσσικών λειτουργιών διασυνδέεται πολύπλοκα με την προτίμηση χεριού (McManus, 1991). Η πλευρίωση της γλώσσας αποτελεί πιθανό δείκτη της ετερογένειας των αριστερόχειρων, δεδομένου ότι το 60% αυτών καταδεικνύει κυριαρχία αριστερού ημισφαιρίου στη γλώσσα, το 30% διημισφαιρική εκπροσώπηση της γλώσσας και μόνο το 10% κυριαρχία του δεξιού ημισφαιρίου (Faurie, Vianey-Liaud & Raymond, 2006). Το οικογενειακό ιστορικό προτίμησης χεριού, το οποίο αφορά την προτίμηση χεριού των συγγενών πρώτου βαθμού, ενδεχομένως, συνδέεται με την ετερογένεια αυτή και τον εντοπισμό των γνωστικών δεξιοτήτων στα δύο ημισφαίρια. Οι νευροψυχολογικές μελέτες της λειτουργικής πλευρίωσης συχνά διαχωρίζουν τους αριστερόχειρες σε "παθογενείς", άτομα στα οποία προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές συνθήκες καθορίζουν την προτίμηση χεριού, και σε οικογενείς. Οι οικογενείς αριστερόχειρες κληρονομούν το χαρακτηριστικό της αριστεροχειρίας από τους γονείς τους. Η συχνότερη εμφάνιση της αριστεροχειρίας σε παιδιά δεξιόχειρων ανδρών και αριστερόχειρων γυναικών από ότι σε παιδιά αριστερόχειρων ανδρών και δεξιόχειρων γυναικών, πιθανά, υποδηλώνει ισχυρότερη γενετική επίδραση της μητέρας στην προτίμηση χεριού των απογόνων (Llaurens, Raymond, & Faurie, 2009).

Αρκετές θεωρίες διατυπώθηκαν για να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο καθορίζεται η εγκεφαλική πλευρίωση κι η προτίμηση χεριού. Οι επικρατέστερες διακρίνονται σε γενετικές (Annett, 1978· Levy & Nagylaki, 1972· McManus, 1984), παθολογικές (Bakan 1990· Bakan, Dibb, & Reed, 1973· Satz, Orsini, Saslow, & Henry,

1985a-b) και περιβαλλοντικές (Porac, Coren, & Searleman, 1986·Laland, Kumm, VanHorn, & Feldman, 1995·McNeilage, Studdert-Kennedy, & Lindblom, 1987). Η μελέτη των παραπάνω θεωριών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι γενετικές και μη γενετικές συνιστώσες συμβάλλουν στον καθορισμό της προτίμησης χεριού και της ημισφαιρικής κυριαρχίας. Η συνεισφορά της κάθε συνιστώσας καθώς και η ετερογένεια των ομάδων των αριστερόχειρων είναι ζητήματα που έχουν απασχολήσει έντονα τη διεθνή βιβλιογραφία. Η εγκεφαλική κυριαρχία συσχετίστηκε με την επίδοση σε γνωστικές ικανότητες, με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, με τις επιδόσεις στον αθλητισμό και τις τέχνες καθώς και με τη σχολική επίδοση.

Ο όρος "σχολική επίδοση" αναφέρεται στις προσπάθειες του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, να αναπαράγει και να αξιοποιήσει τις γνώσεις που προσέλαβε μέσω της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και στο αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών (Γεωργογιάννης, 2008).Επηρεάζεται από ενδογενείς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν ατομικά χαρακτηριστικά, και εξωγενείς που σχετίζονται με το περιβάλλον ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού (Βασιλούδης, 2014).Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποτελεί βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος συντελεί στην ποιότητά της, εφόσον λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης.Σκοπός της είναι να προσδιορίσει αξιόπιστα και αντικειμενικά την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της (Κωνσταντίνου, 2002).Η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία ορίζει την αξιολόγηση, ως συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων σκοπών και ειδικών στόχων, η οποία αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης (Υπουργική Απόφαση 21072α /Γ2/2001, ΦΕΚ Β΄ 303).

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας καταδεικνύει ασυνεπή ευρήματα αναφορικά με τη σύνδεση της προτίμησης χεριού και της επίδοσης σε λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες. Μια ομάδα ερευνών προτείνει πλεονέκτημα στις γνωστικές λειτουργίεςκαθώς και στις μουσικές και καλλιτεχνικές ικανότητες των μη δεξιόχειρων (Annett & Manning, 1990·Benbow, 1986·Hassler & Gupta, 1993·Noroozian, Lotfi, Gassemzadeh, Emami, &Mehrabi, 2002·Preti & Vellante, 2007· VanStrien&Bouma, 1995). Αντίθετα, μια άλλη ομάδα προτείνει υπεροχή των δεξιόχειρων (Bjork, Brus, Osika, &Montgomery, 2012·Karapetsas & Vlachos,

1997·Natsopoulos, Kiosseoglou, Xeromeritou, &Alevriadou, 1998·Williams, 2001·Wilson& Dolan,1931).Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές δε διαπιστώνουν διαφορές μεταξύ δεξιόχειρων και μη δεξιόχειρων (Bonoti, Vlachos, &Metallidou, 2005·Byrne, 1974·Casey,Pezaris, &Nuttall, 1992·Douglas, Ross, &Cooper, 1967·Natsopoulos, Koutselini,Kiosseoglou, &Koundouris, 2002·Newcombe & Ratcliff, 1973·Piro&Ortiz, 2010·Vlachos & Bonoti, 2004).

Η αμφισημία των παραπάνω αποτελεσμάτων συνδέεται, ενδεχομένως, με επιμέρους ζητήματα μεθόδου. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εντοπίστηκε μόνο μία έρευνα, η οποία μελέτησε τη σχολική επίδοση σε μια σειρά μαθημάτων, βασισμένη στην αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με την οικογενή αριστεροχειρία. Η έρευνα αυτή (Williams, 2001) πραγματοποιήθηκε σε σχολείο αρρένων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τόσο στη διεθνή αγγλόφωνη όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία δε βρέθηκε έρευνα που να έχει μελετήσει τη σχολική επίδοση των οικογενών αριστερόχειρων παιδιών, όπως αυτή αποτυπώνεται από την εκπαιδευτική αξιολόγηση, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη σύνδεση της οικογενούς αριστεροχειρίας με τη σχολική επίδοση των παιδιών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε τέσσερα μαθήματα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μουσική, Εικαστικά).Για το σκοπό αυτό διατυπώθηκαντέσσεριςυποθέσεις. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση σχολική επίδοση, σε καθένα από τα τέσσερα μαθήματα, μεταξύ: α) δεξιόχειρων και οικογενών μη δεξιόχειρων παιδιών, στο σύνολο του δείγματος, β) μεταξύ δεξιόχειρων και οικογενών μη δεξιόχειρων αγοριών, γ) μεταξύ δεξιόχειρων και οικογενών μη δεξιόχειρων κοριτσιών, δ) μεταξύ δεξιόχειρων αγοριών και κοριτσιών καθώς και μεταξύ οικογενών μη δεξιόχειρων αγοριών και κοριτσιών.

Μέθοδος

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 348 παιδιά, 170 αγόρια και 178 κορίτσια, 8-12 ετών, που φοιτούσαν στη Γ΄ έως την Στ΄ τάξη σε 13 δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, ταξινομημένα σε δύο ομάδες. Την ομάδα των δεξιόχειρων αποτέλεσαν 264 παιδιά (129 αγόρια, 135 κορίτσια), ενώ την ομάδα των οικογενών μη δεξιόχειρων 84 παιδιά (41 αγόρια, 43 κορίτσια).Κριτήριο συμμετοχής

των μη δεξιόχειρων στην έρευνα αποτέλεσε η ύπαρξη ενός, τουλάχιστον, αριστερόχειρα συγγενή. Αντίθετα, οι δεξιόχειρες έπρεπε να έχουν όλους τους συγγενείς δεξιόχειρες. Επίσης, από το δείγμα εξαιρέθηκαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, νευροαναπτυξιακές διαταραχές και παιδιά με προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές συνθήκες, οι οποίες θα προέβλεπαν πιθανή παθογένεια στην προτίμηση χεριού.

Εργαλεία

Για την αξιολόγηση της προτίμησης χεριού χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Briggs και Nebes (1975), το οποίο εμπεριέχει ερωτήσεις που αφορούν 12 αντιληπτικο-κινητικές δεξιότητες. Το ερωτηματολόγιο επιτρέπει την απάντηση για κάθε έργο σε μια πενταβάθμια κλίμακα, η οποία κυμαίνεται από το «πάντα το αριστερό» έως το «πάντα το δεξί».Επιπλέον, προστέθηκαν ερωτήσεις που αφορούν το οικογενειακό ιστορικό προτίμησης χεριού, τις προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές συνθήκες καθώς και το ιστορικό της ανάπτυξης του παιδιού.

Η σχολική επίδοσηαξιολογήθηκε από τους/τις διδάσκοντες εκπαιδευτικούς με βάση την προσωπική τους εκτίμηση που αφορούσε την επίτευξη των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών σε δεκαβάθμια κλίμακα (1-10).Για κάθε μάθημα τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε τρεις συνιστώσες, ο μέσος όρος των οποίων χρησιμοποιήθηκε για τις αναλύσεις.

Διαδικασία

Σε κάθε εκπαιδευτικό, υπεύθυνο τάξης, δόθηκε ένας χαρτοφύλακας, ο οποίος περιείχε μία επιστολή προς τον/την εκπαιδευτικό, έναν πίνακα αξιολόγησης και φακέλους ισάριθμους με τον αριθμό των παιδιών του κάθε τμήματος. Η επιστολή προς τους/τις εκπαιδευτικούς ενημέρωνε για το σκοπό της έρευνας και εξηγούσε τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών. Ο φάκελος κάθε παιδιού περιείχε μία επιστολή προς τους γονείς και ένα ερωτηματολόγιο. Η επιστολή προς τους γονείς ενημέρωνε, επίσης, για το σκοπό της έρευνας, διαβεβαίωνε για την ανωνυμία των συμμετεχόντων, έδινε τα προσωπικά στοιχεία των ερευνητών και εξασφάλιζε την προφορική συναίνεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.Όταν οι εκπαιδευτικοί παραλάμβαναν το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο,το κωδικοποιούσαν με έναν αριθμό, τον οποίο μετέφεραν στον πίνακα αξιολόγησης στη θέση του

ονοματεπώνυμου, όπου αξιολογούσαν το κάθε παιδί σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς που δίδασκαν Μουσική και Εικαστικά.

Στατιστική ανάλυση

Το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics Version 22.0 χρησιμοποιήθηκε για τις στατιστικές αναλύσεις. Πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και επαγωγικές (Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης) για τον έλεγχο των υποθέσεων. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 0,05.

Αποτελέσματα

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν μερικώς την πρώτη υπόθεση, αφού δεν κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ δεξιόχειρων και οικογενών μη δεξιόχειρων παιδιών, στο σύνολο του δείγματος, στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά και στα Εικαστικά. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μια μικρή υπεροχή στη μέση επίδοση των μη δεξιόχειρων παιδιών στα μαθήματα αυτά. Στατιστικά σημαντική διαφορά

Πίνακας 1. Μέση σχολική επίδοση των παιδιών των δύο ομάδων στα τέσσερα μαθήματα

	Δεξιόχειρες		Οικογενείς μη δεξιόχειρες	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Επίδοση στη Γλώσσα	8,90	1,04	8,97	0,94
Επίδοση στα Μαθηματικά	8,76	1,34	8,78	1,32
Επίδοση στη Μουσική	9,11	0,94	8,89	0,93
Επίδοση στα Εικαστικά	9,06	1,12	9,11	0,85

παρατηρήθηκε μόνο στη Μουσική με τους δεξιόχειρες να υπερέχουν ($F_{1.346}=4.930$, $p=0.027$).

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν μερικώς και τη δεύτερη υπόθεση. Τα δεξιόχειρα αγόρια παρουσίασαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις έναντι των μη δεξιόχειρων αγοριών μόνο στη Μουσική ($F_{1.168}=6.055$, $p=0.015$).

Τα δεδομένα επιβεβαιώνουν πλήρως την τρίτη υπόθεση. Μεταξύ δεξιόχειρων και μη δεξιόχειρων κοριτσιών δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά επιδόσεων σε κανένα μάθημα.

Όσο αφορά στην τέταρτη υπόθεση, τα ευρήματα την επιβεβαιώνουν μερικώς. Τα δεξιόχειρα κορίτσια σημείωσαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από τα δεξιόχειρα αγόρια στη Γλώσσα ($F_{1.262}=8.803$, $p=0.003$) και στα Εικαστικά ($F_{1.262}=27.294$,

$p=0.000$). Μεταξύ μη δεξιόχειρων αγοριών και κοριτσιών παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά επιδόσεων μόνο στα Μαθηματικά, με τα αγόρια να υπερέχουν ($F_{1,82}=5.332$, $p=0.023$).

Επιπλέον, έγιναν πρόσθετες αναλύσεις (Έλεγχος Μέσης Τιμής Ζευγαρωτών Δειγμάτων) εντός ομάδων που αφορούσαν τις επιδόσεις στα τέσσερα μαθήματα, συγκρινόμενα ανά δύο. Στα δεξιόχειρα αγόρια παρατηρήθηκαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στη Μουσική έναντι της Γλώσσας ($t=-3.421$, $df=128$, $p=0.001$), των Μαθηματικών ($t=-2.161$, $df=128$, $p=0.032$) και των Εικαστικών ($t=2.720$, $df=128$, $p=0.007$). Τα δεξιόχειρα κορίτσια σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στη Γλώσσα έναντι των Μαθηματικών ($t=7.635$, $df=134$, $p=0.000$), στα Εικαστικά έναντι της Γλώσσας ($t=-4.045$, $df=134$, $p=0.000$), στη Μουσική και στα Εικαστικά έναντι των Μαθηματικών ($t=-4.821$, $d=134$, $p=0.000$ και $t=-7.914$, $df=134$, $p=0.000$, αντίστοιχα) και στα Εικαστικά έναντι της Μουσικής ($t=-2.246$, $df=134$, $p=0.026$). Στα μη δεξιόχειρα αγόρια παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στις επιδόσεις μόνο μεταξύ Μαθηματικών και Μουσικής, με καλύτερες επιδόσεις στη Μουσική ($t=2.235$, $df=40$, $p=0.030$). Τέλος, τα μη δεξιόχειρα κορίτσια παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στη Γλώσσα, στη Μουσική και στα Εικαστικά έναντι των Μαθηματικών ($t=3.711$, $df=42$, $p=0.000$, $t=-2.598$, $df=42$, $p=0.012$ και $t=-3.674$, $df=42$, $p=0.001$, αντίστοιχα).

Συζήτηση

Η έρευνα κατέδειξε καλύτερες επιδόσεις των οικογενών μηδεξιόχειρων παιδιών στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά και στα Εικαστικά, ωστόσο, στατιστικά μη σημαντικές. Τα αποτελέσματα αυτά, ενδεχομένως, ερμηνεύονται αν δεχτούμε ότι οι οικογενείς μη δεξιόχειρες εμφανίζουν διημισφαιρική εκπροσώπηση των γνωστικών λειτουργιών (Hardyck & Petrinovich, 1977· McKeever, Seitz, Hoff, Marino, & Diehl, 1983), η οποία θεωρήθηκε συμφέρουσα από αρκετούς ερευνητές (Benbow, 1986· Burnett, Lane, & Dratt, 1982).

Οι σημαντικά καλύτερες επιδόσεις των δεξιόχειρων παιδιών στη Μουσική οφείλονται στην υπεροχή των δεξιόχειρων αγοριών έναντι των μη δεξιόχειρων. Το δεξιό ημισφαίριο μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικό για τη μουσική, αλλά δεν είναι κυρίαρχο (Geschwind, 1965), ενώ η ικανότητα σύνθεσης είναι η πτυχή της μουσικότητας που εξαρτάται από τις λειτουργίες του δεξιού ημισφαιρίου (Hassler & Gupta, 1993). Εξάλλου, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διδασκαλία της

Μουσικής περιορίζεται σε πρακτικές που αφορούν στην αποτύπωση και ερμηνεία των μουσικών συμβόλων κι όχι στην εκτέλεση με τη βοήθεια μουσικών οργάνων.

Οι συγκρίσεις εντός ομάδων κατέδειξαν σημαντική υπεροχή των δεξιόχειρων κοριτσιών έναντι των αγοριών στη Γλώσσα και στα Εικαστικά και υπεροχή των μη δεξιόχειρων αγοριών έναντι των κοριτσιών στα Μαθηματικά. Τα κορίτσια εμφανίζουν ταχύτερη ωρίμανση, χαμηλότερη εξειδίκευση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων και μεγαλύτερη ανάπτυξη του λόγου, σε αντίθεση με τα αγόρια, στα οποία η παρατεταμένη ωρίμανση οδηγεί σε υψηλότερη εξειδίκευση και μεγαλύτερη ανάπτυξη των οπτικοχωρικών ικανοτήτων (Hausmann&Bayer, 2010). Επιπλέον, το άγχος των κοριτσιών για τα Μαθηματικά διαπιστώθηκε από αρκετούς ερευνητές και συνδέθηκε αρνητικά με την επίδοσή τους (Devine, Fawcett, Szűcs, & Dowker, 2012· Vukovic, Kieffer, Bailey, & Harari, 2013).

Σε όλες τις ομάδες παρατηρήθηκαν διαφορές στην επίδοση μεταξύ των μαθημάτων συγκρινόμενα ανά δύο. Στα καλλιτεχνικά μαθήματα η επίδοση ήταν σημαντικά καλύτερη, γεγονός που, πιθανά, αντανακλά μια ελαστικότερη βαθμολογία. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη διάθεση συμμετοχής και συνεργασίας των παιδιών παρά τις ικανότητές τους και τις αποκτηθείσες γνώσεις. Εξαίρεση αποτέλεσαν τα μη δεξιόχειρα αγόρια, τα οποία σημείωσαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στα Μαθηματικά έναντι της Μουσικής. Η προπαιδεία στα Μαθηματικά είναι οριζόντια, αφού όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται σε προμαθηματικές έννοιες πριν την εισαγωγή τους στο Δημοτικό Σχολείο, σε αντίθεση με τη Μουσική.

Διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά συμπεριφέρονται ως ενιαίος πληθυσμός στα εξεταζόμενα μαθήματα, με εξαίρεση το μάθημα της Μουσικής. Το γεγονός ότι δεν αναδεικνύεται η βιολογική συνιστώσα αντανακλά, ενδεχομένως, την επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος. Το μείζον ζήτημα είναι ο τρόπος με τον οποίο η προτίμηση χεριού και η εγκεφαλική ασυμμετρία επιδρά στις γνωστικές ικανότητες καθώς και ο βαθμός στον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα παρεμβαίνει στους βιολογικούς μηχανισμούς και τροποποιεί την εξέλιξη και την ανάπτυξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προάγει έναν γραμμικό κι αναλυτικό τρόπο σκέψης με την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που στηρίζονται σε λειτουργίες του αριστερού ημισφαιρίου, όπως η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος εκμάθησης της πρώτης ανάγνωσης, η απομνημόνευση λεκτικών και αριθμητικών πληροφοριών, η λεκτική έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, η διάλεξη και λεκτική προσέγγιση της

γνώσης. Ο σχεδιασμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και τα διδακτικά μοντέλα δε λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές των παιδιών εντός βιολογικού και ψυχολογικού πλαισίου, που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία και την επίδοση, και αφορούν τόσο το βαθμό κυριαρχίας των εγκεφαλικών ημισφαιρίων όσο και το φύλο.

Αυτό που μπορεί να τροποποιηθεί, ώστε να συμβαδίσει με το βιολογικό και ψυχολογικό υπόβαθρο και να πυροδοτήσει την εξέλιξη των παιδιών και την ανάδειξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων και ικανοτήτων είναι η εκπαιδευτική πολιτική, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι διδακτικές πρακτικές, οι στρατηγικές μάθησης και γενικότερα το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο ανασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος αφορά στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στις εκπαιδευτικές πρακτικές και απαιτεί από δασκάλους και γονείς να διεγείρουν τόσο τη λεκτική όσο και την εξωλεκτική σκέψη των παιδιών και να προάγουν τις λειτουργίες και των δύο ημισφαιρίων.

Ενδιαφέρονσα, επιστημονικά, θα ήταν η μελέτη της σχολικής επίδοσης, μεταξύ των ομάδων προτίμησης χεριού καθώς και μεταξύ των φύλων, στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, σε μια διαχρονική έρευνα, με δείγμα από ευρύτερες περιοχές της χώρας. Η σημαντικότερη, όμως, συμβολή μιας μελλοντικής έρευνας αφορά στη διερεύνηση των αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όπως η μη λεκτική προσέγγιση της γνώσης σε συνδυασμό με τη λεκτική, υποβοηθούμενη από τη χρήση τεχνολογικών μέσων. Τα ευρήματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο σχεδιασμό προγραμμάτων, μη οριζόντιων, τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη τις βιολογικές συνιστώσες που, ενδεχομένως, διαφοροποιούν τον τρόπο σκέψης και μάθησης του μαθητικού πληθυσμού της γενικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Annett, M. (1970). A classification of hand preference by association analysis. *British Journal of Psychology*, 61, 303-321.

Annett, M. (1985). *Left, right, hand and brain: The right shift theory*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Annett, M., & Manning, M. (1990). Arithmetic and laterality. *Neuropsychologia*, 28, 61-69.

Bakan, P. (1990). Non right-handedness and the continuum of reproductive casualty. In S. Coren (Eds.), *Left-handedness: Behavioral implications and anomalies. Advances in psychology series* (pp. 33-74). Amsterdam: Elsevier.

Bakan, P., Dibb, G., & Reed, P. (1973). Handedness and birth stress. *Neuropsychologia*, 11, 363-366.

Benbow, C. P. (1986). Physiological correlates of extreme intellectual precocity. *Neuropsychology*, 24, 719-725.

Βασιλούδης, Ι. (2014). *Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών. Συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές Λυκείου στην Ελλάδα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Bjork, T., Brus, O., Osika, W., & Montgomery, S. (2012). Laterality, hand control and scholastic performance: A British birth cohort study. *BMJ Open*, 2:e000314.

Bonoti, F., Vlachos, F., & Metallidou, P. (2005). Writing and drawing performance of school age children: Is there any relationship? *School Psychology International Sage Publications*, 26, 243-255.

Briggs, G. G., & Nebes, R. D. (1975). Patterns of hand preference in a student population. *Cortex*, 11, 230-238.

Burnett, S. A., Lane, D.M., & Dratt, L. M. (1982). Spatial ability and handedness. *Intelligence*, 6, 57-68.

Byrne, B. (1974). Handedness and musical ability. *British Journal of Psychology*, 65, 279-281.

Casey, M. B., Pezaris, E., & Nuttall, R. L. (1992). Spatial ability as a predictor of math achievement: The importance of sex and handedness patterns. *Neuropsychologia*, 30, 35-45.

Cavill, S., & Bryden, P. (2003). Development of handedness: Comparison of questionnaire and performance-based measures of preference. *Brain and Cognition*, 53, 149-151.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (Τόμος 7: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση). Πάτρα: Σαραντίδης Νεκτάριος.

Γρούιος Γ., Τζέτζης Γ., & Χατζητάκη Β. (2008). *Κινητική συμπεριφορά*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις για τους φοιτητές/τριες του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D., & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions*, 8:33.

Douglas, J. W. B., Ross, J. M., & Cooper, J. E. (1967). The relationship between handedness, attainment and adjustment in a national sample of school children. *Educational Research*, 9, 223-232.

Faurie, C., Vianey-Liaud, N., & Raymond, M. (2006). Do left-handed children have advantages regarding school performance and leadership skills? *Laterality*, 11, 57-70.

Geschwind, N. (1984). The biology of cerebral dominance: implications for cognition. *Cognition*, 17, 193-208.

Grouios, G., Tsorbatzoudis, H., Alexandris, K., & Barkoukis, V. (2000). Do left-handed competitors have an innate superiority in sports? *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1273-1282.

Hardyck, C., & Petrinovich, L. (1977). Left-handedness. *Psychological Bulletin*, 84, 385-404.

Hassler, M., & Gupta, D. (1993). Functional brain organization, handedness, and immune vulnerability in musicians and non-musicians. *Neuropsychologia*, 31, 655-660.

Hausmann, M., & Bayer, U. (2010). Sex hormonal effects on hemispheric asymmetry and interhemispheric interaction. In K. Hugdahl & R. Westerhausen (Eds.), *The two halves of the brain* (pp. 253-285). London: Cambridge, MA.

Hellige, J. B. (1990). Hemispheric asymmetry. *Annual Review of Psychology*, 41, 55-80.

Hugdahl, K. (2000). Lateralization of cognitive processes in the brain. *Acta Psychologica*, 105, 211-235.

Karapetsas, A. B., & Vlachos, F. M. (1997). Sex and handedness in development of visuomotor skills. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 131-140.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.

Laland, K. N., Kumm, J., VanHorn, J. D., & Feldman, M. W. (1995). A gene-culture model of human handedness. *Behavior Genetics*, 25, 433-445.

Levy, J., & Nagylaki, T. (1972). A model for the genetics of handedness. *Genetics*, 72, 117-128.

Levy, J. (1977). The mammalian brain and the adaptive advantage of cerebral asymmetry. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 299, 264-272.

Llaurens, V., Raymond, M., & Faurie, C. (2009). Why are some people left-handed? An evolutionary perspective. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 364, 881-894.

McKeever, W. F., Seitz, K. S., Hoff, A. L., Marino, M. F., & Diehl, J. A. (1983). Interacting sex and familial sinistrality characteristics influence both language lateralization and spatial ability in right handers. *Neuropsychologia*, 21, 661-668.

McManus, I. C. (1984). Genetics of handedness in relation to language disorder. *Advances in Neurology*, 42, 125-138.

McManus, I. C. (1991). The inheritance of left-handedness. In G. R. Bock & J. Marsh (Eds.), *Biological asymmetry and handedness* (Ciba foundation symposium 162) (pp. 251-281). Chichester: Wiley.

MacNeilage, P., Studdert-Kennedy, M., & Lindblom, B. (1987). Primate handedness reconsidered. *Behavioral and Brain Sciences*, 10, 247-303.

Natsopoulos, D., Kiosseoglou, G., Xeromeritou, A., & Alevriadou, A. (1998). Do the hands talk on mind's behalf? Differences in language ability between left- and right-handed children. *Brain and Language*, 64, 182-214.

Natsopoulos, D., Koutselini, M., Kiosseoglou, G., & Koundouris, F. (2002). Differences in language performance in variations of lateralization. *Brain and Language*, 82, 223-240.

Newcombe, F., & Ratcliff, G. (1973). Handedness, speech lateralization and ability. *Neuropsychologia*, 11, 399-407.

Noroozian, M., Lotfi, J., Gassezadeh, H., Emami, H., & Mehrabi, Y. (2002). Academic achievement and learning abilities in left-handers: Guilt or gift? *Cortex*, 38, 779-785.

Oldfield, R. C. (1971). The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh Inventory. *Neuropsychologia*, 9, 97-113.

Piro, J., & Ortiz, C. (2010). No association between music ability and hand preference in children. *Journal of Motor Behavior*, 42, 269-275.

Porac, C., Coren, S., & Searleman, A. (1986). Environmental factors in hand preference formation: Evidence from attempts to switch the preferred hand. *Behavior Genetics*, 16, 251-261.

Preti, A., & Vellante, M. (2007). Higher rates of psychosis proneness and nonright-handedness among creative artists compared to same age and gender peers. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 195, 837-845.

Satz, P., Orsini, D. L., Saslow, E., & Henry, R. (1985a). Early brain injury and pathological lefthandedness: Clues to a syndrome. In D. F. Benson and E. Zaidel (Eds.), *The dual brain: Hemispheric specialization in humans* (pp. 117-125). New York: Guilford Press.

Satz, P., Orsini, D.L., Saslow, E., & Henry, R. (1985b). The pathological left handedness syndrome. *Brain and Cognition*, 4, 27-46.

Segalowitz, S. J., & Bryden, M. P. (1983). Individual differences in hemispheric representation of language. In S. J. Segalowitz (Eds.), *Language functions and brain organization* (pp. 341-372). Toronto: Academic Press.

Sun, T., & Walsh, A. C. (2006). Molecular approaches to brain asymmetry and handedness. *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 655-662.

Van Strien, J. W., & Bouma, A. (1995). Sex and familial sinistrality differences in cognitive abilities. *Brain and Cognition*, 27, 137-146.

Vlachos, F., & Bonoti, F. (2004) Left- and right-handed children's drawing performance: Is there any difference? *Laterality*, 9, 397-409.

Vukovic , R. K., Kieffer, M. J., Bailey, S. P., & Harari, R. R. (2013). Mathematics anxiety in young children: Concurrent and longitudinal associations with mathematical performance. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 1-10.

Williams, S. M. (2001). Differences in academic performance at school depending on handedness: matter for neuropathology? *Journal of Genetic Psychology*, 148, 469-478.

Wilson, M. O., & Dolan, L. B. (1931). Handedness and ability. *The American Journal of Psychology*, 43, 2261-268.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2001). Υπουργική Απόφαση 21072α /Γ2/2001, ΦΕΚ Β' 303.

Αιτιολογικοί παράγοντες των διαταραχών αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ

as_antoniou@primedu.uoa.gr

Νίκη Δαλιανά, MSc Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού,

Επιστημ. Συνεργάτης Μονάδας Εφηβικής Υγείας Β' Παιδιατρικής Κλινικής ΕΚΠΑ,
Νοσοκομείο Παίδων "Π. & Αγλ. Κυριακού",

ndaliana@yahoo.gr

Περίληψη

Οι αυτιστικές διαταραχές, αναφερόμενες και ως διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, είναι αναπτυξιακές δυσκολίες που χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και επαναλαμβανόμενες κινήσεις και συμπεριφορές. Η εξέλιξη του αυτισμού είναι βαθμιαία και τα περισσότερα παιδιά εκδηλώνουν ελλείμματα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Όσον αφορά την αιτιολογία, δεν υπάρχει μία μεμονωμένη αιτία αλλά υπάρχουν πολλές θεωρίες που εξηγούν τα αίτια του αυτισμού. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο αυτισμός οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες και ότι τα αίτια θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε ιδιοπαθή και δευτερογενή. Σύμφωνα με άλλες μελέτες, ορισμένες χρωμοσωματικές ανωμαλίες εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τον αυτισμό. Επίσης, υποστηρίζεται ότι κυτταρογενετικές ανωμαλίες συνδέονται με το σύνδρομο Fragile-X και ότι ο αυτισμός μπορεί να

συνδέεται με δυσλειτουργίες του ιππόκαμπου, των φλοιωδών δομών και της αμυγδαλής. Σύγχρονες έρευνες συνδέουν τον αυτισμό με την έκθεση σε χημικές ουσίες κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης οι οποίες ενδέχεται να βρίσκονται στο νερό, στα τρόφιμα, τον αέρα και τα διάφορα χημικά που χρησιμοποιούνται στις οικίες. Επίσης, βάσει της θεωρίας των οπιοειδών, ο αυτισμός σχετίζεται με τη δυσκολία των παιδιών να αφομοιώσουν τα οπιοειδή εξωγενούς προέλευσης όπως είναι η γλουτένη και η καζεΐνη. Η ύπαρξη πολλών θεωριών για την αιτιολογία του αυτισμού προκαλεί συχνά αβεβαιότητα στους γονείς που προβληματίζονται για το ποια τελικά είναι η κύρια αιτία. Μέχρι στιγμής, η επικρατούσα άποψη καταλήγει σε συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και για το λόγο αυτό η αντιμετώπιση θα πρέπει να περιλαμβάνει παρεμβάσεις βιολογικού, συμπεριφορικού και ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα.

Abstract

Autism spectrum disorders (ASDs), also referred to as pervasive developmental disorders (PDD), are developmental disabilities characterized by impairments in social skills, delay in many areas of development and repetitive patterns of behavior. The evolution of autism is gradual and the majority of the children experience these deficits throughout their lives. There is no known single cause, but there are a number of theories that explain the etiology of autism spectrum disorders. Research shows that the causes of autism are genetic and can be categorized into "idiopathic," which applies to the majority of cases, and "secondary," in which an environmental agent can be identified, while others researchers talk about chromosome abnormalities. Reddy (2005) also refers to the Fragile-X syndrom and to the correlation of autism with the dysfunction in the amygdala, hippocampus, and related limbic and cortical structures. Contemporary investigations shows that exposure to chemicals in air, food

and drinking water in early pregnancy may be toxic and produce neurodevelopmental disorders such as autism. Another theory is the opioid-excess theory of autism in which autism is the result of a metabolic disorder. In general, the existence of many theories creates uncertainty to parents who are trying to understand the etiology of autism. The prevailing view is that there is a combination of genetic and environmental factors and therefore the treatment should include biological, behavioral and psychosocial interventions.

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος εμπίπτουν στην ευρύτερη διαγνωστική κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες θεωρούνται χρόνιες και χρήζουν πρώιμης και συστηματικής θεραπευτικής παρέμβασης (Γενά & Γαλάνης, 2006). Χαρακτηρίζονται ως διαταραχές φάσματος, καθώς δεν υπάρχει μία ομοιογενής εικόνα για τον αυτισμό, αλλά η συμπτωματολογία κυμαίνεται από φυσιολογική νοημοσύνη και ελάχιστα αυτιστικά στοιχεία μέχρι τη βαρύτερη μορφή που περιλαμβάνει έντονα αυτιστικά στοιχεία και νοητική υστέρηση (Γενά, 2002). Ο επιπολασμός του αυτισμού φαίνεται να έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, καθώς τα στατιστικά δείχνουν ότι ο αυτισμός εμφανίζεται με συχνότητα, τουλάχιστον 1-2:1000 γεννήσεις, ενώ ο επιπολασμός του ευρύτερου φάσματος του αυτισμού φαίνεται να φτάνει το 4-5 ανά 1000 γεννήσεις (Chakrabarti & Fombonne, 2005).

Οι αιτίες του παιδικού αυτισμού παραμένουν σχετικά άγνωστες, ίσως με τη βασικότερη το γνωστικό έλλειμμα το οποίο επηρεάζει τη γλώσσα και την συμβολική σκέψη (Rutter, 1983) και τις υπόλοιπες να έχουν ένα δευτερεύοντα ρόλο (Gelder, 1996). Για τα περισσότερα παιδιά η πορεία του αυτισμού είναι βαθμιαία καθώς μόνο το 25% περίπου των παιδιών αναφέρεται ότι παρόλο που αρχικά φαίνεται να πληρούν τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού, σταδιακά έχουν καλύτερη εξέλιξη (Miles, McCathren, Stichter & Shinawi, 2010). Περίπου το 75% των διαγνωσμένων παιδιών εξακολουθούν να εκδηλώνουν ελλείμματα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, γεγονός που απαιτεί υποστήριξη προς το παιδί τόσο από πλευράς γονέων και σχολείου όσο και πολιτείας. Το υπόλοιπο ποσοστό (25%) των αυτιστικών παιδιών, από την ηλικία των τριών ετών, αρχίζουν να μιλάνε και χρησιμοποιούν ορισμένους τύπους χρήσιμης επικοινωνίας και από την σχολική ηλικία είναι ικανά να

κατορθώσουν να ενταχθούν στον υπόλοιπο σχολικό πληθυσμό (Miles et al., 2010). Επιδημιολογικές μελέτες για τον αυτισμό έχουν δείξει ότι ο αυτισμός συχνά οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες (Rutter, McDonnald, LeCouteur, Harrington, Bolton & Bailey, 1990). Επιπλέον, μελέτες σε διδύμους έδειξαν ότι η πιθανότητα είναι μεγαλύτερη σε μονοζυγωτικούς παρά σε διζυγωτικούς διδύμους (Rutter, Bailey, Bolton, & LeCouter, 1993).

Άλλες έρευνες (π.χ. Reddy, 2005) υποδεικνύουν τη σημασία των γενετικών παραγόντων και δίνουν έμφαση στη σημαντική γενετική αιτιολογία του αυτισμού. Τα ευρήματα αυτών των ερευνών αναφέρουν ότι οι αιτίες του αυτισμού θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο διακριτές κατηγορίες: α) ιδιοπαθητικά αίτια (idiopathic), αναφερόμενα στην πλειοψηφία των περιπτώσεων και β) δευτερογενή αίτια, όπου μια απλή γενετική διαταραχή, περιβαλλοντικά αίτια και ανωμαλίες χρωμοσωμάτων μπορούν να αναγνωριστούν ως υπεύθυνα για τη διαμόρφωση της διαταραχής (Reddy, 2005). Στοιχεία που προκύπτουν από σημαντικό αριθμό πρόσφατων ερευνών υποδηλώνουν ότι ο ιδιοπαθητικός αυτισμός έχει μια πολυσύνθετη γενετική αιτιολογία. Έχει προσδιοριστεί ποσοστό 60% μονοζυγωτικών διδύμων και 0% διζυγωτικών για τον παιδικό αυτισμό, ενώ το ποσοστό αυτό αυξάνεται σημαντικά στο 92% για τους μονοζυγωτικούς και στο 10% για τους διζυγωτικούς διδύμους αντίστοιχα όταν περιλαμβάνεται ένα διευρυμένο φάσμα γλωσσικής και κοινωνικής επικοινωνίας (Rutter et al., 1990). Περισσότερα ιατρικά στοιχεία αναφέρουν ότι ο δευτερογενής αυτισμός παρατηρείται σε ένα εύρος απλών γενετικών διαταραχών όπως το σύνδρομο Rett (Barton & Volkmar, 1998. Jamain, Betancur, Giros, Leboyer & Bourgeron, 2003), κονδυλώδης σκλήρωση, σύνδρομο Joubert (Ozonoff, Williams, Gale & Miller, 1999) και σύνδρομο Smith-Lemli-Opitz (Waage-Baudet et al., 2003). Η αναλογία του αυτισμού προς τον γενικό πληθυσμό εκτιμάται σε 34/10.000 και 4/1 για αγόρια/κορίτσια (Yeargin-Allsopp, Rice, Karapurkar, Doernberg, Boyle & Murphy, 2003).

Ορισμένες μελέτες εντόπισαν συγκεκριμένα πεδία χρωμοσωμάτων κοινά στις σχετικές έρευνες για τον αυτισμό με εστίαση στα 7q και 2q (Auranen, Nieminen, Majuri, Vanhala, Peltonen & Jarvela, 2000. Buxbaum et al., 2004. Collaborative Linkage Study of Autism, 1999). Οι έρευνες αυτές είναι εξαιρετικά πολύπλοκες εξαιτίας της κλινικής τους κατά βάση ετερογένειας και σημειώνουν ότι ενδεχομένως υπάρχουν άλλοι επιγενετικοί (epigenetic) ή επιστατικοί

(epistatic) μηχανισμοί που είναι δυνατόν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην γενετική αιτιολογία (Jiangetal., 2004). Για το λόγο αυτό, συνεχώς περισσότερες συστηματικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στη χρήση ενός διευρυμένου αυτιστικού φαινοτύπου σε συνδυασμό με αναλύσεις υποσυνόλων που βασίζονται σε κληρονομημένα χαρακτηριστικά.

Οι McCauley etal. (2005) ανέφεραν μια δεύτερη γενιά 10-Cm μικροδορυφόρων που βασίζονται στο σύστημα γονιδίων σε δείγμα 158 οικογενειών. Οι ερευνητές εντόπισαν θετική συσχέτιση μεταξύ των χρωμοσωμάτων 17q και 10p στον αυτισμό, με παρόμοια συσχέτιση και για τα χρωμοσώματα 7q και 5p. Ωστόσο, καμία απλή ουσιαστική επίδραση στη θέση του χρωμοσώματος δεν επέφερε σημαντική διεύρυνση στην ομάδα των χρωμοσωμάτων. Δύο συγκεκριμένα χρωμοσώματα (17q και 19p) υποστήριξαν στοιχεία φαινοτυπικών και γενετικών συσχετισμών. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν στοιχεία για την «ευαισθησία» της θέσης του χρωμοσώματος για τον αυτισμό στο χρωμόσωμα 19p13 και υπογραμμίζουν την σημασία της τοποθέτησης υποσυνόλων κληρονομικών χαρακτηριστικών σε ιδιαίτερες και πολύπλοκες διαταραχές, όπως ο αυτισμός, με σκοπό να αναγνωριστούν οι ειδικοί γενετικοί παράγοντες κινδύνου.

Ο Reddy (2005) προτείνει ότι υπάρχουν διάφορες κυτταρογενετικές ανωμαλίες στην αυτιστική διαταραχή, οι οποίες συνδέονται στενά με το σύνδρομο Fragile-X. Τα ευρήματα συναφών ερευνών σημειώνουν ότι η επικοινωνία και η κοινωνική αντίληψη στον αυτισμό, μπορεί να συνδέονται με ειδικές δυσλειτουργίες του ιππόκαμπου, των φλοιωδών δομών (Bachevalier&Loveland, 2006), της αμυγδαλής του εγκεφάλου και του συγγενούς μεταιχμιακού συστήματος (Tuchman, 2003). Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά, ο ερευνητής εξέτασε 433 άτομα που είχαν αυτιστικά χαρακτηριστικά και εξετάζονταν με τη χρήση μοριακών δοκιμασιών (FluorescenceInSituHybridization (FISH)) για το σύνδρομο Fragile-X. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα τέσσερα έτη και η αναλογία του φύλου ήταν 4,5 αγόρια προς 1 κορίτσι. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 28% των χρωμοσωμικών ανωμαλιών που εντοπίστηκαν ήταν περίπλοκα, γι' αυτό ο ερευνητής προτείνει ότι η μελέτη υψηλής κυτταρογενετικής ανάλυσης μαζί με την ανίχνευση διαφόρων πεδίων (15q11, 2q13, xp23,3 και 2q37) πρέπει να παραμένουν σταθερές στην πράξη όταν γίνεται διάγνωση αυτισμού. Προτείνεται ότι η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επιβεβαιώνει την επίπτωση των υψηλών ποσοστών αλλοιώσεων

(mutations) και τον ρόλο τους στον αυτισμό. Ο συγγραφέας προτείνει τέλος, ότι αφού ο αυτισμός ακολουθεί τέτοια μέγιστη κατανομή με ξεκάθαρους στόχους ώστε να διαχωριστούν οι περιπτώσεις αυτής της διαταραχής, οι μελλοντικές συζητήσεις και μελέτες για τον αυτισμό θα πρέπει να αναφέρονται στο Φάσμα Αυτιστικής Διαταραχής (AutismSpectrumDisorder/ ASD) (Veenstra-VanderWeele&Cook, 2004).

Σύμφωνα με τους DeJong, Punt, DeGroot, Minderaa&Hadders-Algra (2011) το γεγονός ότι η πλειοψηφία παιδιών με αυτισμό εμφανίζουν complexMND δείχνει ότι οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές δεν οφείλονται σε συγκεκριμένη δυσλειτουργία ενός τμήματος του εγκεφάλου, αλλά ότι εμπλέκονται ταυτόχρονα και άλλα μέρη του εγκεφάλου. Μάλιστα είναι χαρακτηριστικό ότι κάποιες φορές τα παιδιά με αυτισμό περιγράφονται ως «αδέξια», όμως η αδεξιότητα αυτή οφείλεται πιθανότατα σε νευρολογική δυσλειτουργία. Σύμφωνα με νευροαπεικονίσεις των αυτιστικών διαταραχών υπάρχουν ανωμαλίες στην παρεγκεφαλίδα (όπως για παράδειγμα στο σχήμα της ή μείωση των νευρώνων Purkinje), στον εγκεφαλικό φλοιό (πιθανή αύξηση της λευκής και της φαιάς ουσίας στον μετωπικό, τον κροταφικό και το βρεγματικό λοβό), ανωμαλίες στα βασικά γάγγλια και στο θάλαμο, που εμπλέκονται στα βασικά αισθητήρια και κινητικά σήματα.

Πιο

πρόσφατες μελέτες για την κληρονομικότητα δείχνουν ότι ίσως να υπάρχει μια υπερεκτίμηση της κληρονομικότητας, τοποθετώντας τις εκτιμήσεις της τάξης του 37% -67% (Hall&Kelley, 2014). Είναι γνωστό όμως ότι ο ρόλος της κληρονομικότητας δεν επηρεάζεται μόνο από παράγοντες που μπορούν να μειώσουν γενετική ομοιότητα σε μονοζυγωτικούς διδύμους, για παράδειγμα, δομικές μεταλλάξεις (denovomutations), ποικιλομορφία αριθμού αντιγράφων (copy-numbervariation (CNV)) αλλά επίσης επηρεάζονται και από παράγοντες που μπορεί να αυξήσει τη γενετική ομοιότητα μεταξύ διζυγωτικών διδύμων, όπως το περιβάλλον κοινού (Bourgeron, 2012). Μια πρόσφατη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εκτιμά ότι το 10% -20% των περιπτώσεων του αυτισμού έχουν γνωστές γενετικές αιτίες, αποδίδοντας 6% -7% αυτών των περιπτώσεων με χρωμοσωμικές ανωμαλίες, 2% - 10% σε CNV, και 1% - 2% για μονογονιδιακή διαταραχή (single- genedisorder) (Abrahams&Geschwind, 2008).

Από την άλλη πλευρά, σύγχρονες έρευνες (Deth, Muratore, Benzecry, Power-Charnitsky, &Waly, 2007. Gilbert, 2008. Landrigan, 2010) συνδέουν την έκθεση

κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης σε χημικές ουσίες, όπως τα βαρέα μέταλλα (κάδμιο, αρσενικό, μόλυβδος, μαγγάνιο κ.ά) που ενδέχεται να βρίσκονται στο νερό, στα τρόφιμα, στον αέρα και σε πολλά αντικείμενα που χρησιμοποιούνται σε καθημερινή βάση καθώς και σε χημικά όπως είναι τα οργανοχλωριομένα φυτοφάρμακα και οι πολυκυκλικοί αρωματικοί υδρογονάνθρακες (*Polycyclic AromaticHydrocerbons/ PAHs*) με την εμφάνιση αναπτυξιακών, μαθησιακών και νευρολογικών διαταραχών (Talbotetal., 2015). Τέτοιες ουσίες, ακόμα και σε μικρές συγκεντρώσεις συνδέονται, σύμφωνα με το U.S. Department of Health and Human Services Exposure, με διαταραχές που επηρεάζουν το νευρικό σύστημα, όπως είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (Lanphearetal., 2005. Trasande, Landrigan, & Schechteral., 2005), ο αυτισμός, η νόσος Alzheimer και Parkinson (Domingo, 2006. Mellick, 2006. Zintzaras&Hadjigeorgiou, 2004) και η νοητική υστέρηση.

Άλλες έρευνες αναφέρουν και ως πιθανή αιτία του αυτισμού την δυσλειτουργία του γλουταμινικού υποδοχέα, νευροδιαβιβαστή του νευρικού συστήματος. Διερευνάται λοιπόν η χρήση φαρμακευτικής αγωγής που θα ρυθμίσει τον γλουταμινικό νευροδιαβιβαστή με σκοπό τη μείωση των πυρηνικών συμπτωμάτων του αυτισμού και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Φαρμακευτική ουσία που έχει δοκιμαστεί η δράση της είναι η μεμαντίνη, η οποία χορηγείται κυρίως για τη θεραπεία της γνωστικής διαταραχής και της νόσου Alzheimer (Carlson, 2012). Δεδομένα ερευνών δείχνουν ότι η μεμαντίνη έχει την ιδιότητα να «διορθώνει» τις μη φυσιολογικές συνάψεις των δενδριτών (Lerner, White&McPartland, 2012). Σε έρευνα που έγινε με 151 παιδιά και νέους με αυτισμό διαπιστώθηκε ότι έπειτα από τη χορήγηση μεμαντίνης (memantine) βελτιώθηκε η κοινωνική τους λειτουργικότητα αλλά και η γλωσσική τους ικανότητα κατά 70% (Chez, Burton, Dowling, Chang, Khanna&Kramer, 2007).

Ένας άλλος αιτιολογικός παράγοντας που έχει διερευνηθεί είναι και η ηλικία των γονέων. Παρόλο που γενικά ήταν δύσκολο να γίνει συσχετισμός, καθώς στην έρευνα (Durkinet al., 2008) υπεισέρχονταν και άλλοι παράγοντες όπως για παράδειγμα η σειρά γέννησης των παιδιών, η έρευνα έδειξε ότι υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης αυτισμού είχαν τα παιδιά των οποίων κατά τη γέννηση τους η μητέρα ήταν άνω των 35 και οι πατέρες άνω των 40 ετών. Υπάρχουν επίσης κάποιες έρευνες που προσθέτουν παράγοντες που ίσως σχετίζονται με κάποιον τρόπο με τις διαταραχές

αυτιστικού φάσματος. Γίνεται λόγος, για παράδειγμα, για τη Θεωρία των Οπιοειδών για τις ΔΑΦ.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο αυτισμός σχετίζεται με τη δυσκολία του οργανισμού του παιδιού να αφομοιώσει τα οπιοειδή εξωγενούς προέλευσης (εξορφίνες), όπως είναι η γλουτένη και η καζεΐνη (από την βρώμη, το σιτάρι, την σίκαλη, τα γαλακτοκομικά). Ο πρώτος που ασχολήθηκε με την επιρροή των οπιοειδών στον οργανισμό ήταν ο Dohan (1966), ο οποίος μελέτησε τη σχέση τους με τα συμπτώματα της σχιζοφρένειας και εντόπισε ότι με τη διακοπή τροφίμων που περιείχαν γλουτένη και καζεΐνη τα συμπτώματα βελτιώνονταν, ενώ με την επαναφορά αυτών των τροφίμων υπήρχε επαναφορά των συμπτωμάτων (Mari-Bauset, Zazpe, Mari-Sanchis, Lopis-Gonzalez, & Morales-Suarez-Varela, 2014)

Άλλες μελέτες (Chaidez, Hansen & Hertz-Picciotto, 2014. Samsam, Ahangari & Naser, 2014) έχουν δείξει υψηλότερη συχνότητα των γαστρεντερικών προβλημάτων, όπως κοιλιακός πόνος, δυσκοιλιότητα, χρόνια διάρροια, εμετός, και γαστροοισοφαγική παλινδρόμηση σε άτομα με ΔΑΦ. Ακόμη, ένας αριθμός περιβαλλοντικών παραγόντων και των συναφών όρων όπως γαστρεντερικές (GI) ανωμαλίες και ανισορροπία του ανοσοποιητικού έχουν συνδεθεί με την εμφάνιση διαταραχών αυτιστικού φάσματος. Για το λόγο αυτό ομάδα εμπειρογνομόνων της Αμερικανικής Ακαδημίας Παιδιατρικής συνέστησε την περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου των γαστρεντερολογικών διαταραχών GI στην παθοφυσιολογία των ΔΑΦ (Samsametal., 2014).

Σύμφωνα με τους Vela, Stark, Socha, Sauer, Hagmeyer & Grabrucker (2015) έρευνα της τελευταίας δεκαετίας δείχνει σαφώς ότι ο ψευδάργυρος έχει ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη του νεογέννητου. Ο ψευδάργυρος είναι ένα απαραίτητο ιχνοστοιχείο σε ανθρώπους και ζώα και εμπλέκεται σε μεταβολικές διεργασίες στον οργανισμό. Επίσης ο ψευδάργυρος είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα μεταλλικά ιόντα του εγκεφάλου και συμμετέχει στη ρύθμιση της νευρωνικής δραστηριότητας βοηθώντας έτσι τη γνωστική ανάπτυξη και τη διατήρηση της καλής λειτουργίας του εγκεφάλου. Η έλλειψη ψευδαργύρου κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να είναι ένας επιβαρυντικός παράγοντας. Συγκεκριμένα, σε άτομα με διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος έχουν αναφερθεί συχνά χαμηλά ποσοστά ψευδαργύρου στον οργανισμό, αλλά παράλληλα και υπερσυγκέντρωση χαλκού. Η αναλογία αυτή Cu/Zn φαίνεται ότι επηρεάζει και την ένταση κάποιων δυσκολιών στην επικοινωνία και στις κοινωνικές δεξιότητες. Επιπροσθέτως, άλλη έρευνα που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες με

αφορμή το ότι αρκετές γυναίκες που βρίσκονται σε αναπαραγωγική ηλικία είναι υπέρβαρες ή έχουν μεταβολικό σύνδρομο. Στόχος της έρευνας ήταν να περιγράψει τη συχνότητα του διαβήτη, της υπέρτασης και της παχυσαρκίας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης στις μητέρες παιδιών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ιδιαίτερα ο διαβήτης συσχετίστηκε με μεγαλύτερα ελλείματα στην έκφραση και τη γλωσσική ικανότητα.

Όλη αυτή η αβεβαιότητα που υπάρχει για το που ακριβώς οφείλεται ο αυτισμός είναι φυσικό να έχει προκαλέσει αβεβαιότητα στους γονείς παιδιών με αυτισμό, οι οποίοι προσπαθούν να συμπεράνουν μόνοι τους κάποιες φορές την αιτιολογία. Έτσι μερικοί γονείς έχουν την άποψη ότι πρόκειται για ένα συνδυασμό βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Goin-Kochel&Myers, 2005. Mercer, Creighton, Holden&Lewis, 2006), ενώ άλλοι θεωρούν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των εμβολίων και της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού (Bazzano, Zeldin, Schuster, Barrett&Lehrer, 2012. Gerber&Offit, 2009). Μάλιστα, αν και σε πολλές μελέτες σε όλο τον κόσμο έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει καμία σχέση μεταξύ των εμβολίων και ASD, πολλοί γονείς θεωρούν το αντίθετο (Gerber&Offit, 2009). Βέβαια, οι πιο πολλοί γονείς αναφέρουν γενετικούς παράγοντες, ανωμαλίες του εγκεφάλου ή περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως τα προγεννητικά προβλήματα και τις τροφικές αλλεργίες και μόνο το 7% αναφέρει ως αίτιο τα εμβόλια.

Χαρακτηριστική είναι μία έρευνα που έγινε στην Ιαπωνία από τους Uchiyama, Kurosawa&Inaba (2007) και αφορούσε το κατά πόσο το εμβόλιο της ιλαράς, παρωτίτιδας και ερυθράς (MMR) σχετιζόταν με την εμφάνιση διαταραχών αυτιστικού φάσματος. Αυτή η μελέτη διεξήχθη στην Ιαπωνία, καθώς το εμβόλιο MMR χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά μεταξύ του 1989 και του 1993 και έτσι μπορούσαν εύκολα να έχουν ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά που είχαν ήδη τη διάγνωση διαταραχής του αυτιστικού φάσματος χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα ήταν τα παιδιά που είχαν διαγνωστεί με ΔΑΦ πριν κάνουν το εμβόλιο, στη δεύτερη παιδιά που διαγνώστηκαν αφού είχαν κάνει το εμβόλιο και στην τρίτη παιδιά που δεν είχαν εμβολιαστεί. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπήρχε κάποια ιδιαίτερη διαφορά στα συμπεριφορικά και αναπτυξιακά συμπτώματα των παιδιών που είχαν εμβολιαστεί με αυτά που δεν είχαν εμβολιαστεί. Βέβαια όπως αναφέρει ο Lubin(2015) φαίνεται να υπάρχει μία μεγάλη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που οι γονείς πιστεύουν ότι είναι η αιτία και σε αυτό που δείχνουν η επιστήμη και η έρευνα ότι

συμβαίνει και κυρίως όσον αφορά τα εμβόλια πολλοί γονείς είναι πεπεισμένοι ότι υπάρχει κάποια σχέση με τον αυτισμό.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα των Russell, Kelly & Golding (2009), οι οποίοι ασχολήθηκαν με τις απόψεις των συμμετεχόντων για τις αιτίες του αυτισμού. Συμμετείχαν συνολικά 105 άτομα από το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Βόρεια Αμερική και άλλες βιομηχανικές χώρες και ήταν τόσο άτομα με ASD, όσο και μέλη της οικογένειας των ατόμων με ΔΑΦ ή επαγγελματίες που εργάζονταν με παιδιά με αυτισμό. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι το 96% των συμμετεχόντων ανέφερε περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα, η τεχνολογία που χρησιμοποιείται στον ιατρικό τομέα (π.χ., υπέρηχοι, τα αντισυλληπτικά χάπια, το υψηλό επίπεδο υδραργύρου που πιθανόν να οφείλεται σε σφραγίσματα των δοντιών των μελλοντικών μητέρων, εμβόλια). Αναφέρονται επίσης οι αλλαγές στον τρόπο ζωής (π.χ. αύξηση της χρήση της τηλεόρασης, συντηρητικά τροφίμων, ύπαρξη γλουτένης στη διατροφή, ρύπανση του νερού και ατμοσφαιρική ρύπανση) καθώς και ιατρικά προβλήματα (πχ ιστορικό αποβολών).

Επιπλέον, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά σχετικά με τις απόψεις για τις αιτίες του αυτισμού στο ευρύ κοινό (n=823) αλλά και των ατόμων που εργάζονταν σε εγκαταστάσεις φροντίδας παιδιών με αυτισμό (n = 176) έδειξε ότι οι περισσότεροι θεωρούσαν ως βασικές αιτίες του αυτισμού τις γενετικές και νευρολογικές και ακολουθούσαν οι περιβαλλοντικές. Αντίθετα, οι εργαζόμενοι στις εγκαταστάσεις παιδικής φροντίδας σε ποσοστό περίπου 7% πίστευε ότι οι εμβολιασμοί είναι ένα από τα κύρια αίτια του αυτισμού (Mitchell&Kenneth, 2015).

Είναι εμφανές ότι μέχρι σήμερα η επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταλήξει που ακριβώς οφείλεται ο αυτισμός, γι' αυτό και υπάρχουν και τόσες έρευνες που στοχοποιούν και κάτι διαφορετικό ως αιτιολογικό παράγοντα για τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Η άποψη που φαίνεται να επικρατεί είναι ότι υπάρχει ένας συνδυασμός γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Γι' αυτό το λόγο και η θεραπεία είναι καλό να περιλαμβάνει βιολογικές, συμπεριφορικές και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις έτσι ώστε να υπάρχει μία πολύπλευρη αντιμετώπιση των συμπτωμάτων των αυτιστικών διαταραχών.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Abrahams, B., & Geschwind, D. (2008). Advances in autism genetics: on the threshold of a new neurobiology, *Nature Reviews Genetics*, 9(5), 341-355.

Auranen, M., Nieminen, T., Majuri, S., Vanhala, R., Peltonen, L., & Jarvela, I. (2000). Analysis of autism susceptibility gene loci on chromosomes 1p, 4p, 6q, 7q, 13q, 15q, 16p, 17q, 19q and 22q in Finnish multiplex families. *Molecular Psychiatry*, 5, 320-322.

Bachevalier, J., & Loveland, K. A. (2006). The orbitofrontal-amygdala circuit and self-regulation of social-emotional behaviour in autism. *Neuroscience and Behavioural Reviews*, 30(1), 97-117.

Barton, M., & Volkmar, F. (1998). How commonly are known medical conditions associated with autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 273-8.

Bazzano, A., Zeldin, A., Schuster, E., Barrett, C., & Lehrer, D. (2012). Vaccine-related beliefs and practices of parents of children with autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117 (3), 233-242.

Bourgeron, T. (2012). Genetics and epigenetics of autism spectrum disorders. In P. S. Corsi & Y. Christen (eds), *Epigenetics, Brain and Behaviour* (105-132). Heidelberg: Springer.

Buxbaum, J. D. et al. (2004). Linkage analysis for autism in a subset families with obsessive-compulsive behaviours, evidence for an autism susceptibility gene on chromosome 1 and further support for susceptibility genes on chromosome 6 and 19. *Molecular Psychiatry*, 9, 144-150.

Carlson, G. (2012). Glutamate receptor dysfunction and drug targets across models of autism spectrum disorders. *Pharmacology, Biochemistry and Behavior*, 100, 850-4.

Γενά, Α., & Γαλάνης, Π. (2006). Προσέγγιση ΑΒΑ. Η συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση στον αυτισμό. Στο Σ. Νότας & Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Αυτισμός-Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση* (Α' Τόμος, σελ. 38-61). Πρακτικά διημερίδας: Εκδόσεις Βήτα.

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Chaidez, V., Hansen, R. L., & Hertz-Picciotto, I. (2014). Gastrointestinal problems in children with autism, developmental delays or typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1117-1127

Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 162, 1133-1141.

Chez, M. G., Burton, Q., Dowling, T., Chang, M., Khanna, P., & Kramer, C. (2007). Memantine as adjunctive therapy in children diagnosed with autistic spectrum disorders: an observation of initial clinical response and maintenance tolerability. *Journal of Child Neurology*, 22, 574-9.

Collaborative Linkage Study of Autism (1999). An autosomal genomic screen for autism. *American Journal of Medical Genetics*, 88B, 609-615.

De Jong, M., Punt, M., De Groot, E., Minderaa, R. B., & Hadders-Algra, M. (2011). Minor neurological dysfunction in children with an autistic spectrum disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53, 641-6.

Deth, R., Muratore, C., Benzecry, J., Power-Charnitsky, V. A., & Waly, M. (2008). How environmental and genetic factors combine to cause autism: A redox/methylation hypothesis. *Neurotoxicology*, 29(1), 190-201.

Dohan, F. (1966). Cereals and schizophrenia. Data and hypothesis. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 42, 125-152

Domingo, J. L. (2006). Aluminum and other metals in Alzheimer's disease: a review of potential therapy with chelating agents. *Journal of Alzheimer's Disease*, 10, 331-341.

Durkin, M. S. et al. (2008). Advanced parental age and the risk of autism spectrum disorder. *American Journal of Epidemiology*, 168, 1268-1276

Folstein, S. E., & Rosen-Sheidley, B. (2001). Genetics of autism, Complex aetiology for a heterogeneous disorder. *Nature Reviews Genetics*, 2, 943-955.

Muhle, R., Trentacoste, S.V., & Rapin, I. (2004). The genetics of autism. *Pediatrics*, 113, 472-486.

Gelder, M. (1996). *Oxford Textbook of Psychiatry* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press

Gerber, J. S., & Offit, P. A. (2009). Vaccines and autism: A tale of shifting hypotheses. *Vaccines*, 48, 456-460.

Gilbert, S. G. (2008). *Scientific Consensus Statement on Environmental Agents Associated with Neurodevelopmental Disorders*. Retrieved October 18, 2015, from http://www.healthandenvironment.org/working_groups/learning/r/consensus

Goin-Kochel, R. P., & Myers, B. J. (2005). Congenital versus regressive onset of autism spectrum disorders: Parents beliefs about causes. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 169-179.

Hall, L., & Kelley, E. (2014). The contribution of epigenetics to understanding genetic factors in autism. *Autism*, 18(8), 872-81

Jamain, S., Betancur, C., Giros, B., Leboyer, M., & Bourgeron, T. (2003), Genetics of

autism, from genome scans to candidate genes. *Médecine sciences (Paris)*, 19, 1081-90.

Jiang, Y-h et al. (2004). A mixed epidemic/genetic model for oligogenic inheritance of autism with a limited role for UBE3A. *American Journal of Medical Genetics*, 131a, 1-10.

Landrigan, P. (2010). What causes autism? Exploring the environmental contribution. *Pediatrics*, 22(2), 219-225.

Lanphear, B. P. et al. (2005). Lowlevel environmental lead exposure and children's intellectual function: an international pooled analysis. *Environmental Health Perspectives*, 113, 894-899.

Lerner, M. D., White, S. W., & McPartland, J. C. (2012). Mechanisms of change in psychosocial interventions for autism spectrum disorders. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 14(3), 307-318

Liu, J. et al. (2001). The Autism Genetic Resource Exchange, A genome wide screen for autism susceptibility loci. *American Journal of Human Genetics*, 69, 327-340.

Lubin, J. (2015). *Etiology of Autism Spectrum Disorder (ASD): Familial Perceptions versus Empirically Validated Data*. Retrieved from <http://www.lynchburg.edu/wp-content/uploads/volume-12-2015/etiology-autism-spectrum-disorder.pdf>

Mari-Bauset, S., Llopis-González, A., Zazpe-García, I., Mari-Sanchis, A., & Morales-Suárez-Varela, M. (2015). Nutritional status of children with autism spectrum disorders (ASDs): A case-control study, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 203-212.

McCauley, J. L. et al. (2005). Genome-wide and Ordered-Subset linkage analyses provide support for autism loci on 17q and 19p with evidence of phenotypic and interlocus genetic correlates. *BMC Medical Genetics*, 6, 1.

Mellick, G. D. (2006). CYP450, genetics and Parkinson's disease: gene x environment interactions hold the key. *Journal of Neural Transmission Supplement*, (70), 159-165.

Mercer, L., Creighton, S., Holden, J. J. A., & Lewis, M. E. S. (2006). Parental perspectives on the causes of an autism spectrum disorder in their children. *Journal of Genetic Counseling*, 15(1), 41-50.

Miles, J. H., McCathren, R. B., Stichter, J., & Shinawi, M. (2010). Autism Spectrum Disorders. In R. A. Pagon, T. D. Bird, C. R. Dolan & K. Stephens (Eds), *GeneReviews* (pp. 1993-2013). Seattle (WA): University of Washington, Seattle.

Mitchell, G., & Locke, K. (2015). Lay beliefs about autism spectrum disorder among the general public and childcare providers. *Autism*, 19(5), 553-561

Ozonoff, S., Williams, B. J., Gale, S., & Miller, J. N. (1999). Autism and autistic behaviour in Joubert syndrome. *Journal of Child Neurology*, 14, 636-41.

Reddy, K. S. (2005). Cytogenetic abnormalities and fragile-x syndrome in Autism Spectrum Disorder. *BioMed Central Medical Genetics*, 6, 3-19.

Russell, G., Kelly, S., & Golding, J. (2009). A qualitative analysis of lay beliefs about aetiology and prevalence of autistic spectrum disorders. *Child: Care, Health and Development*, 36(3), 431-436.

Rutter, M. (1983). Cognitive deficits in the pathogenesis of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 513-532.

Rutter, M., Bailey, A., Bolton, P., & Le Couter, A. (1993). Autism, syndrome definition and possible genetic mechanisms. In R. Plomin, & G. E. Mc Clean (Eds), *Nature, Nurture and Psychology*(pp. 269-284). Washington: American Psychiatric Association.

Rutter, M., McDonnald, H., Le Couteur, A., Harrington, R., Bolton, P., & Bailey, A. (1990). Genetic factors in child psychiatric disorders-II. Empirical findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 39-83.

Samsam, M., Ahangari, R., & Naser, S. A. (2014). Pathophysiology of autism spectrum disorders: Revisiting gastrointestinal involvement and immune imbalance. *World Journal of Gastroenterology*, 20(29), 9942-9951

Talbott, O. et al. (2015). Fine particulate matter and the risk of autism spectrum disorder. *Environmental Research*, 6(140),414-420.

Trasande, L., Landrigan, P. J., & Schechter, C. (2005). Public health and economic consequences of methyl mercury toxicity to the developing brain. *Environmental Health Perspectives*, 113, 590-596.

Tuchman, R. (2003). Autism. *Neurologic Clinics*, 21, 915-32.

Uchiyama, T., Kurosawa, M., & Inaba, Y. (2007). MMR-Vaccine and regression in autism spectrum disorders: Negative results presented from Japan. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 37, 210-217

Veenstra-VanderWeele, J., & Cook, E. H. (2004). Molecular genetics of autism spectrum disorder. *Molecular Psychiatry*, 9, 819-32.

Veenstra-VanderWeele, L., Christian, S. L., & Cook, J. E. H (2004). Autism as a paradigmatic complex genetic disorder. *Annual Review of Genomics and Human Genetics*, 5, 397-405.

Vela, G., Stark, P., Socha, M., Sauer, A. K., Hagmeyer, S., & Grabrucker, A. (2015). Zinc in Gut-Brain Interaction in Autism and Neurological Disorders. *Neural Plasticity*, 2015, 1.

Waage-Baudet, H. et al. (2003). Abnormal serotonergic development in a mouse model for the Smith-Lemli-Opitz syndrome, implications for autism. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 21, 451-9.

Yeargin-Allsopp, M., Rice, C., Karapurkar, T., Doernberg, N., Boyle, C., & Murphy, C. (2003). Prevalence of Autism in a US Metropolitan Area. *Journal of the American Medical Association*, 289(1), 49-55.

Zintzaras, E., & Hadjigeorgiou, GM. (2004). Association of paraoxonase 1 gene

polymorphisms with risk of Parkinson's disease: a meta-analysis. *Journal of Human Genetics*, 49, 474-481.

Δυσαριθμησία και τρόποι αντιμετώπισης κατά τη διδακτική πρακτική

Ματθαίος Αντωνόπουλος Μαθηματικός M.Sc. M.A.

m.antonopoulos@outlook.com

Ελεονώρα Αντωνοπούλου Μαθηματικός

eleonora_antonopoulou@yahoo.gr

Περίληψη

Σε αυτή την εργασία στο πρώτο μέρος γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των ατόμων που έχουν δυσαριθμησία. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται κάποιες γενικές αρχές που μπορούν να ακολουθήσουν οι καθηγητές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στα μαθηματικά των μαθητών που έχουν δυσαριθμησία αλλά παράλληλα δίνονται και συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης.

Λέξεις-Κλειδιά: δυσαριθμησία, μαθηματικά προβλήματα

Abstract

On the first part of this essay there is a reference on the characteristics of people that have the so called “dyscalculis”. On the second part we present some general principles which can be followed by mathematicians in order to solve the math difficulties of students with dyscalculis. In parallel, specific strategies are given for the above aim.

Keywords: dyscalculis, mathproblems

Εισαγωγή

Στις μέρες μας το ενδιαφέρον για τις μαθησιακές δυσκολίες αυξάνεται συνεχώς με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα πλήθος σχετικών ερευνών. Έπειτα από πολλά χρόνια αποκλειστικής ενασχόλησης με τις αναγνωστικές δυσκολίες του ατόμου και τις δυσκολίες με τη γραφή του ατόμου που έχει δυσλεξία, η προσοχή των ερευνητών στράφηκε και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα στα μαθηματικά.

Σκοπός της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής έρευνας είναι αφού παρουσιάσει τις δυσκολίες που εμφανίζει ένας μαθητής με δυσαριθμησία να προτείνει κάποιες στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών από τον εκπαιδευτικό.

«Η ειδική διαταραχή των αριθμητικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει μειωμένες αριθμητικές ικανότητες οι οποίες δεν μπορούν να εξηγηθούν μόνο με βάση την νοητική στέρηση ή την ανεπαρκή εκπαίδευση. Το έλλειμμα περιλαμβάνει κυρίως τις βασικές υπολογιστικές ικανότητες της πρόσθεσης, της αφαίρεσης του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης παρά τις πιο αφηρημένες μαθηματικές ικανότητες που συμπεριλαμβάνονται στην άλγεβρα, στην τριγωνομετρία, στην γεωμετρία ή στον λογισμό» (PiazzaM. etal. 2010).

Ευρήματα

Για να τεθεί η διάγνωση της διαταραχής των μαθηματικών ικανοτήτων (δυσαριθμησίας), είναι απαραίτητο το άτομο να πληροί τα παρακάτω διαγνωστικά κριτήρια:

A. Η μαθηματική ικανότητα, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

B. Η διαταραχή στο κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν μαθηματική ικανότητα.

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν. (APA, 2000).

Ένα άτομο με δυσαριθμησία παρουσιάζει δυσκολίες στην εκμάθηση αριθμητικών πράξεων με τον παραδοσιακό τρόπο, κυρίως δε με τις μεθόδους που στηρίζονται στη μέτρηση. Ακόμη δυσκολεύονται στο χειρισμό ενός βιβλιαρίου καταθέσεων τραπέζης, στο να δίνουν και να παίρνουν ρέστα, και να αφήνουν φιλοδώρημα. Δυσκολίες παρουσιάζουν και στην εκμάθηση των αφηρημένων εννοιών του χρόνου και της κατεύθυνσης, δηλαδή, δυσκολεύονται με τα χρονοδιαγράμματα, να λένε την ώρα, ενώ δεν έχουν καλή αίσθηση του χρόνου. Ορισμένοι δυσκολεύονται με τις κατευθύνσεις, χάνονται εύκολα, δε διαβάζουν άνετα τους χάρτες, και καταπιάνονται με μηχανικές διαδικασίες. Δυσκολίες έχουν και στην εκμάθηση μουσικών οργάνων, στην ακολουθία οδηγιών σε κάποιο άθλημα. Πολλές φορές χάνουν την αίσθηση του σκορ και των παιχτών, για παράδειγμα όταν παίζουν χαρτιά ή επιτραπέζια παιχνίδια.

Τέλος παρουσιάζουν προβλήματα στην ακολουθία διαδοχικών οδηγιών, στην οργάνωση πληροφοριών, στη απομνημόνευση συγκεκριμένων πράξεων και διαδικασιών για τη διεκπεραίωση ενός μαθηματικού υπολογισμού (Sharma, M. 2003).

Οι δυσκολίες στα Μαθηματικά πρέπει ν' αντιμετωπίζονται μεθοδικά και στοχευμένα με αφετηρία τις θεμελιώδεις έννοιες που δεν έχουν κατακτηθεί στο Δημοτικό, ανεξάρτητα από την ηλικία του κάθε μαθητή. Έτσι, εντοπίζοντας τις ελλείψεις του κάθε μαθητή από το αρχικό αυτό στάδιο, θα πρέπει να προωθείτε η ουσία των Μαθηματικών στηριζόμενος στις υπάρχουσες γνώσεις του. Άλλωστε, όσο πιο νωρίς ο μαθητής έρθει σε επαφή με αυτή την προσέγγιση των Μαθηματικών, τόσο πιο νωρίς θα ελευθερώσει τη σκέψη του (Καραγιαννάκης, 2012).

Στρατηγικές Αντιμετώπισης

Οι σημαντικότεροι τρόποι αντιμετώπισης της δυσαριθμησίας είναι:

1) Να τονίζεται στους μαθητές η χρήση των μαθηματικών σε πράγματα που άπτονται της καθημερινότητάς μας (Sharma, M. 2003).

2) Συνεχείς επαναλήψεις, καταμερισμός μιας διδακτικής ενότητας σε μικρότερες, χρήση νέων τεχνολογιών όπως ο υπολογιστής (Sharma, M. 2003).

3) Να γίνεται προσπάθεια από το δάσκαλο μέσα από την κατάλληλη σχεδίαση των ερωτήσεων ο μαθητής να φτάνει στην σωστή απάντηση. (Sharma, M. 2003).

4) Τα μαθηματικά να διδάσκονται σαν μια αυτόνομη γλώσσα (Vaidya, R.S. 2004).

5) Ο καθηγητής πρέπει να βοηθάει τους μαθητές να διδάσκονται τεχνικές συγκέντρωσης π.χ. μη αξιοποιήσιμα από χρήσιμα δεδομένα για την επίλυση ενός προβλήματος (Vaidya, R.S. 2004)

Ο διδάσκοντας για να βοηθήσει το μαθητή, θα πρέπει, πάνω από όλα, να νιώθει σιγουριά για τις δικές του ικανότητες (Henderson 1992) και εν συνεχεία να τις χρησιμοποιεί, για να τονώνει το 'εγώ' του μαθητή (Payne, Turner 1999). Σε αυτή την κατεύθυνση βοηθάει ο καθηγητής να δίνει στο μαθητή θέματα που πιστεύει ότι θα μπορέσει να τα διαπραγματευτεί, δηλαδή ασκήσεις και εφαρμογές που είναι στα πλαίσια των δυνατοτήτων του.

Όσον αφορά τις δυσκολίες στις πράξεις θα μπορούσαμε να ακολουθήσουμε διδακτικές ενέργειες όπως: Εξάσκηση του παιδιού στην ανταλλαγή δεκάδων με μονάδες, με χειροπιαστά υλικά. Εκτέλεση αφαιρέσεων σε συμβολικό και σε εικονιστικό ή πραξιακό επίπεδο αναπαράστασης. Χρήση χαρτονιού με ανοίγματα που επιτρέπουν κάθε φορά την εμφάνιση μόνο των αριθμών που εμφανίζονται στην πράξη (Τζοβάρα, Β. 2007).

Η επισήμανση των κρίσιμων πληροφοριών για την κατασκευή της νοητικής αναπαράστασης του προβλήματος είναι μια θεμελιώδης δεξιότητα, που μπορεί να υποστηριχθεί με δραστηριότητες σαν τις παρακάτω: Δίνουμε στα παιδιά προβλήματα που έχουν περιττές πληροφορίες και τους ζητάμε να βρουν αυτές τις πληροφορίες και να τις διαγράψουν. Παράδειγμα ενός τέτοιου προβλήματος είναι το εξής: Ένα λεωφορείο έχει 12 επιβάτες. Το λεωφορείο αυτό έχει 50 θέσεις. Ένα άλλο λεωφορείο έχει 8 επιβάτες. Πόσους επιβάτες έχουν και τα δυο λεωφορεία μαζί; Δίνουμε στα παιδιά προβλήματα που έχουν τις απαραίτητες πληροφορίες, αλλά τους λείπει η τελική ερώτηση, την οποία καλούνται να διατυπώσουν τα παιδιά. π.χ. Μια βιβλιοθήκη έχει τρία ράφια. Σε κάθε ράφι υπάρχουν 6 βιβλία. Δίνουμε στα παιδιά προβλήματα από τα οποία λείπουν σημαντικές πληροφορίες ή στα οποία γίνονται

ερωτήσεις ,που δεν μπορούν να απαντηθούν με βάση τις πληροφορίες που δίνονται π.χ. Η Γ' τάξη ενός σχολείου έχει αγόρια και κορίτσια. Τα αγόρια της τάξης είναι 9. Πόσα είναι τα κορίτσια; Δίνουμε στα παιδιά πλήρη προβλήματα και τους ζητάμε να τα αναπαραστήσουν εικονιστικά και να τα διηγηθούν με δικά τους λόγια, πριν επιχειρήσουν την επίλυσή τους. Δίνουμε στα παιδιά πλήρη προβλήματα και τους ζητάμε να ξεχωρίσουν τα δεδομένα και τα ζητούμενα (Τζοβάρα, Β. 2007).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιβραβεύει όλες εκείνες τις σκέψεις, που είναι αξιόλογες(Payne T. Turner E. 1999). Για να γίνουν κτήμα των μαθητών οι όροι των μαθηματικών, χρειάζεται συχνή επανάληψη, δηλαδή ο διδάσκοντας ζητά από τους μαθητές να του εξηγήσουν τι κατάλαβαν από μια θεματική ενότητα ή απλά από κάποια άσκηση. (Kay, J., Yeo, D. 2003). Επιπλέον μία καλή τεχνική είναι οι εκπαιδευτικοί, να χρησιμοποιούν προβλήματα από την καθημερινότητα. Με αυτό τον τρόπο τα μαθηματικά φαντάζουν πιο προσιτά στα μάτια των παιδιών (Payne T. Turner E. 1999). Ο εκπαιδευτικός, επίσης, μπορεί να προτείνει τη χρησιμοποίηση τετραγωνισμένου χαρτιού, για την εκτέλεση κάθετων υπολογισμών(Payne T. Turner E. 1999).

Τα αριθμητικά σύμβολα στα προβλήματα μπορούν να παρουσιάζονται παράλληλα με τις λέξεις αριθμούς ή ακόμη και με μια ημισυγκεκριμένη αναπαράσταση της ποσότητας ,προκειμένου να μπορέσει το παιδί να συγκεντρωθεί στο χειρισμό του προβλήματος. π.χ. Ένα συνεργείο χρειάστηκε 3(τρεις)ημέρες για να στρώσει μεάσφαλο ένα κομμάτι δρόμου. Την πρώτη ημέρα έστρωσε 14(δεκατέσσερα)μέτρα. Τη δεύτερη ημέρα έστρωσε 12 (δώδεκα) μέτρα. Την τρίτη ημέρα έστρωσε 8 (οκτώ) μέτρα. Πόσα μέτρα μακρύ ήταν το κομμάτι του δρόμου; (Τζοβάρα, Β. 2007).

Σύμφωνα με τους Payne T. και Turner E. (1999) μια καλή ιδέα είναι ο εκπαιδευτικός να ελαχιστοποιήσει το πρόβλημα κατασκευάζοντας ένα σαφή πίνακα, που θα περιλαμβάνει τα σήματα των πράξεων και δίπλα όλες τις συνώνυμες λέξεις, που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή του συμβόλου. Άλλωστε, οι μαθητές έχουν ανάγκη τις εικονιστικές αναπαραστάσεις, για την ενδυνάμωση της μνήμης τους (Chinn, S.J., Ashcroft, J.R. 1993). Επιπλέον το οποιασδήποτε κατηγορίας διδακτικό υλικό θα πρέπει να είναι επικεντρωμένο σε συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα, να είναι ευμέγεθες, να περιλαμβάνει όσο το δυνατόν λιγότερα άσχετα με το θέμα ερεθίσματα και γενικά να απεικονίζει με απλό τρόπο το διδακτικό στόχο (Αγαλιώτης, Ι. 2000).

Οι υπολογιστές βρίσκονται σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης, καθιστώντας την εκμάθηση και τη διδασκαλία πολύ πιο εύκολη. Έτσι, περί τα τέλη του περασμένου αιώνα ο ρόλος του δασκάλου στο σχολείο διαμορφώθηκε σε ένα "διαμεσολαβητή" μεταξύ των μαθητών και της νέας τεχνολογίας ως πηγή πληροφοριών και γνώσεων (Gilbert, 2002). Οι Chadwick & Watson, ήδη το 1986 αναγνώρισαν την ευελιξία του υπολογιστή να μπορεί να προσαρμοστεί στον τύπο μάθησης του κάθε μαθητή (Chadwick & Watson, 1986). Υποστηρίζεται μάλιστα ότι οι μαθητές με δυσαριθμησία "μαθαίνουν καλύτερα όταν δουν, ακούσουν και αγγίζουν" και προτείνονται οι Η/Υ ως το καλύτερο μέσο για τη διδασκαλία (Blight, 2001).

Οι διδάσκοντες είναι ωφέλιμο να χρησιμοποιούν τεχνικές διδασκαλίας του στυλ «σκέφτομαι δυνατά». Όταν επιλύουν μια εξίσωση, για παράδειγμα, να επεξηγούν δυνατά κάθε βήμα που εκτελούν και να αιτιολογούν γιατί εκτέλεσαν το συγκεκριμένο βήμα (Witzel, B. et al. 2001).

Είναι πολύ πιθανό, οι μαθητές να συναντούν δυσκολία με τον άγνωστο x . Για την απαλοιφή της δυσκολίας αυτής, ο καθηγητής μπορεί να βοηθήσει ως εξής: αρχικά να αναπαραστήσει την πράξη της αφαίρεσης με τουβλάκια, ξεκαθαρίζοντας, με εργαλείο τα τουβλάκια, ότι αν έχει κάποιος 5 τουβλάκια και του πάρουν τα 3, τότε θα του μείνουν 2. Κατόπιν, να γράψει στον πίνακα την μαθηματική έκφραση που τα παιδιά πάντα συνδέουν με αντικείμενα, την $5-3=2$. Ο καθηγητής σε αυτή τη φάση μπορεί να ρωτήσει: 'Έχεις 5. Πόσα πρέπει να βγάλεις για να σουμείνουν 2;'. Έπειτα να συνεχίσει, εξηγώντας ότι αν υποθέσουμε ότι η έκφραση 'πόσα' αναφέρεται σε έναν άγνωστο αριθμό, του οποίου όμως την αξία μπορούμε να βρούμε, και αυτόν τον αριθμό τον καλέσουμε x , τότε θα προκύψει η έκφραση $5-x=2$. Ύστερα να τονίσει, ότι η παραπάνω ισότητα αποτελεί μια εξίσωση και ότι η διαδικασία εύρεσης της τιμής του άγνωστου x , ονομάζεται επίλυση της εξίσωσης. Τέλος, είναι χρήσιμο, ο διδάσκοντας να τονίσει ότι το « x » αντιπροσωπεύει έναν οποιοδήποτε αριθμό και ότι στις διάφορες εξισώσεις, η αξία του είναι κάθε φορά διαφορετική (Gilroy, D.E., Miles, T.R. 1999).

Οι Pollack και Waller (1994) για την εκμάθηση της προπαίδειας, προτείνουν οι δάσκαλοι να ζητούν από τους μαθητές να μελετούν και να μαθαίνουν μόνο δυο γινόμενα τη φορά από κάθε πίνακα. Τις επόμενες ημέρες ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξετάζει την αυτοματοποίηση της απάντησης των μαθητών. Αφού σιγουρευτεί για την

εμπέδωση αυτών των γινομένων, προχωρά σε επόμενο ζεύγος γινομένων του ίδιου πίνακα και ακολουθείται η ίδια διαδικασία με το προηγούμενο.

Σύμφωνα με τους Kay και Yeo (2003) όταν ο μαθητής αποκτά την από το 1 έως το 9 ικανότητα όλων των τρόπων ανάλυσης ενός αριθμού αυτό έχει θετικό αντίκτυπο στις λογικές επαγωγές της αριθμητικής. Ένας επιτυχημένος τρόπος εισαγωγής των αριθμών 1 έως 9, που θα βοηθήσει στην εσωτερίκευση των επιμέρους συστατικών, είναι η αναπαράστασή τους μέσα από την οπτικοποίηση αυτών π.χ. με αντίστοιχο τρόπο όπως στα ζάρια. Μια εναλλακτική ιδέα είναι η αριθμοί να ζωγραφιστούν και να μπουν σε αφίσες στους τοίχους ή να γίνουν περισσότερο οικείοι μέσα από τη χρήση καρτελών και ζαριών που τους αναπαριστά σε διάφορα επιτραπέζια παιχνίδια. Η όλη διαδικασία αποδεικνύεται αποτελεσματικότερη όταν συνδυάζεται από το δάσκαλο και με τη χρήση σωστότερης γλώσσας π.χ. «από ποιους αριθμούς φτιάχνεται το 10;».

Η Kibel M. (1992), περιγράφει πώς ένα 11χρονο αγόρι, ο Robert, κατανόησε την έννοια της διαίρεσης με τη βοήθεια ξύλινων κύβων. Στον Robert δόθηκε ένας σάκος με 25 ξύλινους κύβους και του ζητήθηκε να βγάλει έξω τους 12. Ο Robert παράταξε τους 12 κύβους στο τραπέζι. Ρωτήθηκε στη συνέχεια, αν μπορεί να διαιρέσει το πλήθος των κύβων σε πολλές τριάδες, χωρίς να τους αγγίξει. Το παιδί συγκεντρώθηκε και μετά από λίγο απάντησε σωστά, ότι δηλαδή στο τραπέζι υπήρχαν 4 τριάδες. Η ίδια διαδικασία συνεχίστηκε με περισσότερους κύβους τη φορά. Με αυτό το παράδειγμα αποδεικνύεται, πως όταν τα μαθηματικά διδάσκονται με απτά αντικείμενα, γίνονται προσιτά στους μαθητές και η διδασκαλία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-IV-TR. Fourth Edition. American Psychiatric Publishing, Inc, 4.

Blight, J. (2001) Practical guide to Dyslexia (specific learning difficulties) Hertfordshire: Egon Publishers Ltd.

Chadwick, S. & Watson, J. (1986). Computers and cognitive styles. *Academic Therapy*, 22, (2), 125-132.

Chinn, S.J., Ashcroft, J.R. (1993). *Mathematics for Dyslexics*. London: Whurr.

Gilbert Ian (2002), *Essential Motivation in the classroom*, Routledgefalmer, London

Gilroy, D.E., Miles, T.R. (1999). *Dyslexia at College* (2nd Ed). London: Routledge.

Henderson, A. (1992). Difficulties at the secondary stage. In Miles, T.R., & Miles, E. (Eds). *Dyslexia and Mathematics*. London: Routledge. (pp.70-81).

Καραγιαννάκης, Γ. (2012). Οιαριθμοί... πέρααπ' τουςκανόνες. Αθήνα: Διερευνητική Μάθηση.

Kay, J., Yeo, D. (2003). *Dyslexia and Maths*. David Fulton

Kibel, M. (1992). Linking language to action. In Miles, T.R., & Miles, E. (Eds). *Dyslexia and Mathematics*. London: Routledge. pp. 42- 57.

Payne, T., Turner, E. (1999). *Dyslexia. A Parent's and Teachers' Guide*. Multilingual Matters LTD.

Piazza, M., Facoetti, A., Trussardi, A.N., Berteletti, I., Conte, S., Lucangeli, D., Dehaene, S., and Zorzi, M. (2010). Developmental trajectory of number acuity reveals a severe impairment in developmental dyscalculia. *Cognition* 116, 33–41.

Pollack, J., Waller, E. (1994). *Day-To-Day Dyslexia in the Classroom*. London: Routledge.

Sharma, M. (2003). *Dyscalculia*. Source www.cambridgecollege.edu/

Τζοβάρα, Β. (2007) Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν παιδιά με δυσλεξία και δυσαριθμησία στα μαθηματικά και πως μπορούν να αντιμετωπισθούν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης

Vaidya, R.S. (2004). UnderstandingDyscalculiaforteaching. Education, vol 124, no 4, pp 717-720.

Witzel, B., Smith, S.W., Brownell, M.T. (2001). How can I help students with learning disabilities in Algebra? Intervention in school and Clinic, vol.37, No.2, pp 101-104.

Χαρισματικοί μαθητές και Εκπαίδευση

Αργυρίου Αργύριος, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής
Ενότητας Δυτ. Αττικής - Παιδαγωγικό Τμήμα της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής
και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

arargyriou@sch.gr

Γιωτοπούλου Γεωργία, Οικονομολόγος-Μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Ηγεσία

geogioto@gmail.com

Παππά Αγγελική-Μαρία, Φιλολόγος-Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στην Ειδική (Ενιαία)
Εκπαίδευση

agpa19@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζουμε την περίπτωση των χαρισματικών παιδιών και την θέση τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Για τα χαρισματικά παιδιά έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί (εθνικοί, ειδικής παιδαγωγικής, λειτουργικοί, διευκρινιστικοί) και μάλιστα η «χαρισματικότητα», όπως χαρακτηριστικά ονομάζεται, αναγνωρίστηκε μετά από 34 χρόνια προσπάθειας. Διάφοροι επιστήμονες, όπως ο Renzulli, ο Gardner, ο Heller προσπάθησαν να προσεγγίσουν και να ορίσουν τη χαρισματικότητα και τα χαρισματικά παιδιά. Σκοπός της έρευνας είναι να καθοριστούν τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε κάθε επίπεδο, τα αίτια και η εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Οι πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και του ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος δέχονται κριτική ως προς την δυσκολία να αξιολογηθεί η εφαρμογή τους κατά την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Συμπερασματικά, τα χαρισματικά παιδιά ή οι μαθητές, με υψηλές ικανότητες χρήζουν σεβασμό και αντιμετώπιση όχι ως μειονηφία ούτε με μια ελιτιστική νοοτροπία. Το ζητούμενο είναι να δούμε πόσα παιδιά έχουν ανάγκη από προσαρμοσμένη εκπαίδευση, είτε έχουν υψηλή αντιληπτική ικανότητα, είτε δεν έχουν. Αν μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις από μια εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους, διαθεματική, με εμπλουτισμό της ύλης, προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, τότε η εκπαίδευση θα είναι αποτελεσματική καθώς θα καλύπτει τις ανάγκες τους.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικά παιδιά, χαρισματικότητα, εκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Abstract

In this suggestion we investigate the case of the gifted children and their position in education. For the gifted children many definitions have been given (national, special pedagogy, operational, illustrative) and even the «charisma», as it is characteristically called, has been recognized after αναγνωρίστηκε after a 34 years effort. Several scientists, such as Renzulli, Gardner, Heller tried to approach and define the «charisma and the gifted children. The purpose of this research is to be determined the characteristics of the gifted children, the difficulties they encounter in every level, the reasons and the education of these children. The practices of differentiated teaching and flexible curriculum are criticized as it concerns the difficulty of their application's valuation during educating gifted children. Conclusively, the gifted children or the students with high skills deserve respect and to be coped not as a minority or with a elitist mentality. The challenge is to find out how many children need adapted education, either they have high perceptiveness or not. If they can acquire knowledge from an education adapted to their needs, interdisciplinary, by an enriched curriculum, curriculum's adaption, then the education will be effective as their needs will be taken into account.

Keywords: gifted children, charisma, education, differentiated teaching, curriculum

Εισαγωγή

Για τα χαρισματικά παιδιά έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί από διάφορους φορείς. Σύμφωνα με την National Association for Gifted Children (NAGC)

«Χαρισματικό άτομο είναι κάποιος, ο οποίος δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης. Κάποιες φορές υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, τέτοια όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, την επιστήμη ή τη μουσική.»(Delisle&Lewis, 2003). Επίσης, σύμφωνα με την MarlandReport (1972), «Ευφυή και ταλαντούχα παιδιά είναι αυτά που αναγνωρίζονται από επαγγελματικά εξειδικευμένα άτομα και τα οποία συνεπεία εξαιρετικών ικανοτήτων είναι άξια για υψηλή επίδοση. Αυτά είναι παιδιά που χρήζουν διαφορετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών πέρα από όσα παρέχονται από το συνηθισμένο σχολικό πρόγραμμα, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή τους στον εαυτό τους και στην κοινωνία. Η υψηλή απόδοση αφορά σε κάποιον από τους εξής τομείς: γενική νοητική ικανότητα, ειδική ακαδημαϊκή κλίση, δημιουργική παραγωγική σκέψη, ηγετική ικανότητα, εικαστικές και θεατρικές τέχνες και ψυχοκινητική ικανότητα. Οι δύο αυτοί ορισμοί μας δίνουν αρκετά στοιχεία για τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των χαρισματικών παιδιών, τα οποία θα εξεταστούν σε επόμενο κεφάλαιο εκτενέστερα.

Ο όρος, ο οποίος είναι κεντρικός σε αυτή την εργασία και αρκετά γνωστός ευρέως, είναι αυτός της «χαρισματικότητας», όπως χαρακτηριστικά ονομάζεται. Το 1921 ξεκινά μια προσπάθεια ορισμού της «χαρισματικότητας» από τον L. Terman. Το έργο του «Genetic Studies of Genius» είναι αποτέλεσμα μιας μακράς έρευνας για τα χαρισματικά παιδιά. Το 1938, οThurstone, στον οποίο σήμερα οφείλονται τα υψηλά ποσοστά απόκλισης του IQ, εισάγει την θεωρία «*Primary mental abilities*», την οποία αργότερα, το 1959, συμπληρώνει ο Guilford. Η έκθεση Marland το 1972 στις ΗΠΑ περιέχει τον πλέον διαδεδομένο ορισμό της χαρισματικότητας των παιδιών (βλ. παραπάνω). Αξίζει να σημειωθεί ότι αποτελεί την πρώτη διεθνή έκθεση για την χαρισματικότητα. Το 1977 ο Renzulli παρουσιάζει το μοντέλο τριαδικού εμπλουτισμού και το 1983 ο Gardner εισάγει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η οποία χρησιμοποιείται ως τρόπος επισήμανσης των ιδιαιτεροτήτων των χαρισματικών παιδιών. Το 1992 ο Heller, με το μοντέλο του Μονάχου, θεωρεί τη χαρισματικότητα ως προϊόν γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Το 1991, η Milgram μέσα από το μοντέλο της παρουσιάζει την χαρισματικότητα σε σχέση με τέσσερις κατηγορίες παραγόντων, δύο από τις οποίες έχουν να κάνουν με πλευρές της

ευφυΐας. Παρατηρείται επομένως μια πορεία 34 χρόνων, στη διάρκεια της οποίας πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να ορίσουν όσο το δυνατόν σαφέστερα την έννοια της «χαρισματικότητας».

Χαρακτηριστικά Χαρισματικών Παιδιών

Σύμφωνα με τον ορισμό για τα χαρισματικά παιδιά, όπως δόθηκε στις Η.Π.Α. από το τμήμα εκπαίδευσης το 1972, τα παιδιά αυτά επιδεικνύουν ή έχουν την ικανότητα να επιδείξουν υψηλές επιδόσεις στην γενική νοητική ικανότητα, στην ειδική ακαδημαϊκή επίδοση, στον δημιουργικό ή παραγωγικό τρόπο σκέψης, στις ηγετικές ικανότητες και στον ψυχοκινητικό τομέα. Στον υπ' αριθμόν 3699/2008 νόμο της Ελλάδας για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται *«και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένο σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα»*. Έτσι, τα χαρισματικά παιδιά, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά με ειδικές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά από τα οποία τα αναγνωρίζουμε. Αρχικά, τα παιδιά αυτά, σε αρκετά μικρή - για τα δεδομένα - ηλικία, αρχίζουν να αρθρώνουν και να διαβάζουν, καθώς επίσης και οι σωματικές τους ικανότητες είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένες. Επιπλέον, έχουν ένα ιδιαίτερο στυλ μάθησης. Μαθαίνουν γρήγορα, τους αρέσει να δουλεύουν μόνα τους, έχουν μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, αποδίδουν παραγωγικά σε πολύ λίγο χρόνο, έχουν ανάγκη αυτοσυγκέντρωσης, μπορούν να προσλάβουν μεγάλο αριθμό πληροφοριών και να τις επεξεργαστούν ταχύτατα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρατηρητικότητα τους και το γεγονός ότι διαθέτουν καλή μνήμη, ζωνηρή φαντασία, ευαισθησία απέναντι στους άλλους και σε διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Επιπλέον, έχουν ιδιαίτερη κλίση στα μαθηματικά και μπορούν να λύνουν περίπλοκους γρίφους και παζλ. Είναι ικανά να γενικεύουν πρωτότυπες ιδέες και να δίνουν λύσεις σε προβλήματα. Είναι πιο ενεργητικά και μένουν συγκεντρωμένα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. (Manning, 2006, σ. 66· TheStandardsSite).

Όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία αποτελούν σημαντικό εφόδιο για κάθε εκπαιδευτικό που έχει στην τάξη του μαθητές με τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Ο έγκαιρος εντοπισμός - πρωτίστως από τους εκπαιδευτικούς – παιδιών εντός της σχολικής τάξης με αρκετά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αποτελεί σημαντικό

«προνόμιο» για το ίδιο το παιδί ώστε να γίνει πρόωμη διάγνωση της χαρισματικότητας. Τα χαρισματικά παιδιά, λόγω της πρόωμης ανάπτυξής τους σε κάθε στάδιο, πρέπει να ασχολούνται από με δραστηριότητες προοριζόμενες για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, ώστε να αναπτύξουν τις ιδιαιτερότητές τους.

Εν κατακλείδι, η χαρισματικότητα ενός παιδιού δεν είναι κάτι που πρέπει να παρακάμπτεται, καθώς έτσι αποδυναμώνονται οι ικανότητές του. Από την άλλη, όμως, η υπερβολική επίδειξή της μπορεί να προκαλέσει αρκετά προβλήματα στο παιδί, υδώς στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Η πρόωμη διάγνωση και η καλλιέργειά της αυξάνει τις πιθανότητες ικανοποίησης και ευτυχίας του παιδιού στην υπόλοιπη ζωή του (Λόξα, 2004· Τσιάμης, 2006).

Χαρισματικά Παιδιά και Ελληνική Πραγματικότητα

Στην Ελλάδα, η έννοια της χαρισματικότητας ήταν μέχρι πρότινος σχεδόν άγνωστη. Το 2003 (29 Οκτωβρίου) ψηφίστηκε σχέδιο νόμου, όπου για πρώτη φορά αναφέρεται ότι τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα μπορεί να τύχουν ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης (Τσιάμης, 2006).

Τη δεκαετία του 1990, ψηφίζεται ο νόμος 1566/1985 περί της «Δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Πιο συγκεκριμένα, ιδρύονται μουσικά και αθλητικά γυμνάσια, ώστε οι μαθητές με κλίση σε αυτούς τους τομείς να μπορούν να βρίσκονται στο περιβάλλον στο οποίο νιώθουν άνετα και παράλληλα να ενδυναμώσουν τα ταλέντα τους. Το 2000, στον νόμο 2817/2000 σχετικά με την «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», αναφέρεται ότι «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Επιπλέον, αναφέρεται ότι «Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους». Παράλληλα, οργανώνονται και λειτουργούν για πρώτη φορά τα Κέντρα Διάγνωσης και Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.). Το Μάρτιο του 2003 δημοσιεύεται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα νέα

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία ρητά αναφέρουν την αναγκαιότητα αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι «..τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση». Τον Οκτώβριο του 2003 ψηφίζεται ο νόμος 3194/2003, όπου οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές αναφέρονται ως «ομάδα του μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες». Την ίδια περίοδο, με την 107922/Γ7/3-10-2003 υπουργική απόφαση, ιδρύονται Καλλιτεχνικά Γυμνάσια με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και κλίσεων των μαθητών που επιθυμούν να ακολουθήσουν την κατεύθυνση του Θεάτρου, του Κινηματογράφου, του Χορού και των Εικαστικών χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία.

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών

Δεδομένων των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών των χαρισματικών μαθητών, γίνεται φανερό ότι χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Οι Coleman και Gallagher (1995) πρώτοι αναφέρθηκαν στις διάφορες πρακτικές αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Αυτές οι πρακτικές μπορούν να εφαρμοσθούν μέσω της επιτάχυνσης, του εμπλουτισμού του διδακτικού προγράμματος, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ακόμα και στα ειδικά σχολεία ή στα ειδικά τμήματα στήριξης.

✓ Η επιτάχυνση δίνει στα παιδιά την δυνατότητα να φοιτήσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο από αυτό που φοιτούν. Ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει μαθήματα ή τάξεις μεγαλύτερες από αυτές που προβλέπονται, ώστε να ολοκληρώνει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε μικρότερη ηλικία από ό, τι οι υπόλοιποι μαθητές (Ward, 1975).

✓ Με την έννοια του εμπλουτισμού του διδακτικού προγράμματος, νοείται η ανάπτυξη ύλης περισσότερης απ' όση προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα προσβλέποντας στην αύξηση των μαθησιακών εμπειριών σε βάθος και εύρος (Ward, 1975). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοποίηση των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, εντός ή εκτός της σχολικής τάξης.

✓ Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί την πλέον διαδεδομένη και προσφιλή στους εκπαιδευτικούς εκπαιδευτική μέθοδο. Αναφέρεται στον εκ των προτέρων σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας κατά συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, ο οποίος εμπλέκει τόσο τον μαθητή όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα σε μια σχέση αλληλεπίδρασης. Βασίζεται στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή, στο στυλ με το οποίο μαθαίνει καλύτερα (μαθησιακό προφίλ) και στο κίνητρο που έχει για μάθηση (ενδιαφέροντα), στοιχεία τα οποία διαμορφώνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας (τι θα διδαχθεί), τη διαδικασία (πώς θα διδαχθεί) και το τελικό προϊόν (πώς θα αξιολογηθεί η διδαχθείσα γνώση) στο πλαίσιο μιας διδακτικής διαδικασίας. (Tomlinson, 2001).

✓ Ειδικά σχολεία για χαρισματικούς μαθητές θεωρούνται τα αθλητικά, μουσικά, καλλιτεχνικά και πειραματικά σχολεία.

✓ Ειδικά τμήματα, στήριξης όπου οι μαθητές, με τη βοήθεια εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, ορισμένες ώρες της ημέρας παρακολουθούν μαθήματα που σχετίζονται περισσότερο με τις αυξημένες ικανότητές τους. Το υπόλοιπο χρονικό διάστημα εντός της ημέρας το περνούν με συμμαθητές τους σε μια «κανονική» τάξη. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας σε τομείς του ενδιαφέροντος τους, οργανωμένες δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, επίλυση προβλημάτων και λήψης αποφάσεων (Ματσαγγούρας, 2008).

Όπως παρατηρείται, οι χαρισματικοί μαθητές έχουν πολλαπλές δυνατότητες ώστε να συμμετέχουν ενεργά στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης και σύμφωνα με το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα και παράλληλα να αξιοποιούν στο μέγιστο δυνατό τις ιδιαιτερότητες και τα ταλέντα τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε την αναγκαιότητα της σωστής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα χαρισματικά παιδιά. Όπως προαναφέρθηκε, αρχικά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντοπίζουν έγκαιρα, μετά από αξιολόγηση, παιδιά που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει συνεχή επιμόρφωση και κινητοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οφείλουν να είναι αντικειμενικοί στην αξιολόγηση των χαρισματικών παιδιών λαμβάνοντας

υπόψη τις εκπαιδευτικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες τους. Κρίνεται απαραίτητο να εφαρμόζουν ευέλικτες στρατηγικές για την δημιουργία κατάλληλων ομάδων μαθητών με κριτήριο το επίπεδο ως προς τις ικανότητες και τις γνώσεις που επιθυμούν να αποκτήσουν (Smith, 1998). Τέλος, είναι αναγκαίο να ενθαρρύνουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να ακολουθούν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Rotigel. J. 2003), ώστε να παρακολουθούν την πρόοδό τους.

Συμπεράσματα- Επίλογος

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, ακόμη και σήμερα, βρίσκεται σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο. Φυσικά, πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Αυτό προϋποθέτει συνεχή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, έγκαιρο και έγκυρο εντοπισμό και διάγνωση των χαρισματικών μαθητών, ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου, ώστε να εφαρμόζεται ένα ευέλικτο και διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες αυτών των μαθητών.

Στα πλαίσια της οικογένειας, οι ίδιοι οι γονείς θα πρέπει να φροντίζουν ώστε τα παιδιά τους να μην καταπνίγουν τα ταλέντα τους, αλλά αντίθετα να τα εκδηλώνουν και να φροντίζουν να αξιοποιούνται με κάθε τρόπο. Το σχολείο από μόνο του είναι δύσκολο να διαχειρισθεί και να στηρίξει τις ιδιαιτερότητες αυτών των παιδιών. Ωστόσο, υπάρχει ο τρόπος στήριξης των μαθητών αυτών μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, με τη χρήση νέων τεχνολογιών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που τα χαρακτηρίζει ο εμπλουτισμός και η επιτάχυνση (Παπανδρέου,2013).

Το σημαντικότερο όλων είναι να γίνονται σεβαστά η προσωπικότητα και οι ιδιαιτερότητες των χαρισματικών παιδιών. Ας μην ξεχνάμε πως όλα τα παιδιά είναι ίσα και έχουν τα ίδια δικαιώματα στην μόρφωση και στη μάθηση. Απαραίτητη προϋπόθεση πάντα αποτελεί η προσαρμογή των εκπαιδευτικών διαδικασιών στις ικανότητες των μαθητών ώστε να είναι επιτυχημένη η μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Λόξα Γ. (2004) Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Μανωλάκος, Π. (2010). Χαρισματικοί - Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7-9 Μαΐου 2010. Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Εκπαιδευοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπογδάνου, Δ. (2009). Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, Τεύχ. 15, 135-147. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2015, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/135-147.pdf>
- Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ. 167/Α/ 85) Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και άλλες διατάξεις"
- Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ. 78 /Α/2000) «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
- Ν. 3966/2001 (ΦΕΚ. 118/Α/2011) «Θεσμικό Πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων»

- Ν. 3194/2003 (ΦΕΚ 267/Α/2003) «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων»

- Παπανδρέου,Α.(2013). Το εκπαιδευτικό μας σύστημα «καταπίνει» τα παιδιά του.Ανακτήθηκε στις 13-11-2015 από <http://psychografima.com/12562/to-ekpedeftiko-mas-sistima-katapini-ta-pedia-tou/>

- Τσιάμης, Α. (2006). Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Coleman M.R. & Gallagher J.J., (1995). Appropriate differentiated services : Guides for best practices in the education of gifted children. Gifted Child Today, 18(5), 32-33.

- Delisle, J., & Lewis, B. (2003). The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

- Gardner,H.(1983). Frames of mind:The theory of multiple intelligences.New York: Basic Books

- Manning, S. (2006). Recognizing Gifted Students: A practical Guide for Teachers. KAPPA DELTA PI RECORD, 66.

- Marland,S.P.Jr.(1972). Education of the gifted and talented.Volume Ι. Report to the C ongress of the United States by the U.S. Commissioner of Education DC: U.S.Government Printing Office

- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press
- Report of the committee on Culture and Education, 1994
- Rotigel, J. (2003). "Understanding the Young Gifted Child: Guidelines for Parents, Families, and Educators". *Early Childhood Education Journal*, 30 (4).
- Smith, B.D. (1998). *Psychology: Science and understanding*. Boston, MA: McGraw Hill.
- Tomlinson 2001 *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms* (2001)
- Ward, V.S. (1975). Basic concepts. In Berde, W.B. & Renzulli, J.S. (ed.). *Psychology and Education of the Gifted* (2nd ed.), NY: Irvington Publishers (61-71).

Πότε τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση;

Ανδρονίκη Γάκη, Εκπαιδευτικός, MSc Συμβουλευτικής,

Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., andagaki@primedu.uoa.gr

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,

as_antoniou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να εκθέσει το φαινόμενο της χαμηλής επίδοσης που παρατηρείται συχνά στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Συγκεκριμένα, χαρισματικότητα θεωρείται η ικανότητα του παιδιού να επιτύχει μια ιδιαίτερα υψηλή απόδοση σε έναν ή περισσότερους τομείς και συνήθως εκλαμβάνεται ως μια ασύγχρονη εξέλιξη, ανάμεσα στη γνωστική, τη συναισθηματική και τη βιολογική του ανάπτυξη. Ως υποεπίδοση νοείται η χαμηλή επίδοση ενός μαθητή, η οποία έρχεται σε αντίθεση με το νοητικό δυναμικό του και τις δυνατότητες που αυτό συνεπάγεται. Ουσιαστικά, πρόκειται για αναντιστοιχία δυνατοτήτων και επίδοσης και παραπέμπει στην εικόνα του μαθητή που ενώ έχει τις δυνατότητες, ωστόσο τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του δεν είναι τα αναμενόμενα. Τα αίτια αποδίδονται στον διαφορετικό τρόπο μάθησης που υιοθετούν τα χαρισματικά παιδιά, στην επιθυμία τους να γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, ενώ δεν παύει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και το οικογενειακό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό,

κρίνεται σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να συνειδητοποιεί τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης και να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους για την ένταξη του παιδιού στην ομάδα. Τέλος, η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά και συμπληρωματικά, καθώς ενισχύει και ενθαρρύνει τόσο το ίδιο το χαρισματικό παιδί όσο και τον εκπαιδευτικό που συμμετέχει στην όλη προσπάθεια.

Λέξεις-κλειδιά: χαμηλή επίδοση, χαρισματικά παιδιά, ανάπτυξη, συμβουλευτική

Abstract

The aim of this paper is to discuss underperformance often observed in gifted children's education. Giftedness is considered the child's ability to achieve a very high performance in one or more areas and is usually perceived as an asynchronous development, among the cognitive, emotional and biological development. Underperformance is student's poor performance, which is not expected given his/her intellectual potential. Essentially, this is a mismatch between capabilities and performance, and brings to mind a student who has the potential, but the results of his efforts are not as good as expected. Causes are attributed to the different learning styles that the gifted children adopt, to their desire to be liked by their peers, while the family environment still plays an important role. For this reason, the role of the teacher, who must realize the importance of an early intervention, is significant and he/she must find and implement the appropriate educational methods for the integration of the child into the group. Finally, counseling can be implemented

complementarily, as it strengthens and encourages both the gifted child and the teacher involved in this effort.

Keywords: underperformance, gifted children, development, counseling.

Χαρισματικότητα

Ο χώρος της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα παρουσιάζει ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια. Το νομοθετικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε με το νόμο του 2817/2000 έχει πλησιάσει την αντίστοιχη Ευρωπαϊκή πολιτική, που επιδιώκει την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και την παράλληλη ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Επιπλέον, έχουν δημιουργηθεί καινούριες εκπαιδευτικές δομές, ενώ λειτουργούν σχολεία ένταξης, Ειδικά Σχολεία, Προγράμματα Συνεκπαίδευσης και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Επιπλέον, από το 2008, με ειδική νομοθεσία (Αντωνίου, 2008) περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και οι «χαρισματικοί» μαθητές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (άρ. 3, παρ. 3) αναφέρεται: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Αναλυτικότερα, χαρισματικό (gifted) ή ταλαντούχο (talented) είναι το παιδί που δείχνει ή έχει το δυναμικό για μία ιδιαίτερα υψηλή ή ξεχωριστή απόδοση σε έναν ή περισσότερους τομείς (Τσιάμης, 2006). Η χαρισματικότητα χαρακτηρίζεται από μια

ασύγχρονη εξέλιξη που σημαίνει έλλειψη συγχρονισμού στο ρυθμό της γνωστικής, συναισθηματικής και βιολογικής εξέλιξης των χαρισματικών ατόμων (Αντωνίου, 2008. Morelock, 1992). Η θεωρία του Renzulli(2005) αναφέρει τρία βασικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας:

- Υψηλό επίπεδο νοητικής ικανότητας
- Υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας
- Υψηλό επίπεδο κινήτρων για επίτευξη στόχων

Ο βαθμός εκδήλωσης και ο συνδυασμός αυτών των χαρακτηριστικών δεν είναι ούτε απαραίτητα συγκεκριμένος ούτε στατικός και σαφώς δεν υπάρχει ένας ιδανικός συνδυασμός. Οι γενικοί τομείς στους οποίους εκδηλώνονται αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα μαθηματικά, μουσική, γλώσσες, αλλά και πιο εξειδικευμένοι τομείς, όπως τέχνες, δημιουργία σεναρίου, πληροφορική. Ουσιαστικά, ο Renzulli (2005) αντιμετωπίζει τη χαρισματικότητα ως συμπεριφορά περισσότερο παρά ως χαρακτηριστικό. Το μοντέλο αυτό βοηθά εκείνους τους εκπαιδευτικούς που έχουν το ένστικτο να διακρίνουν κάποιον χαρισματικό μαθητή, παρά εκείνους που στηρίζονται σε ερωτηματολόγια και αξιολογήσεις. Παιδιά που ενεργοποιούνται από εγγενή κίνητρα και αναπτύσσουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και ικανότητες σε ξεχωριστούς τομείς αντιπροσωπεύουν τους χαρισματικούς μαθητές σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο.

Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν αναγνωρίσει ως βασικά χαρακτηριστικά στα χαρισματικά παιδιά, την αποκλίνουσα νόηση (δημιουργικότητα), τη διέγερση, την ευαισθησία, την οξυμένη αντίληψη, την τελειομανία (Feldhusen, 2005. Moon, Kelly & Feldhusen, 1997). Τα χαρακτηριστικά αυτά, όταν εμφανίζονται μεμονωμένα, δεν παίζουν μεγάλο ρόλο, ούτε εγείρουν το ενδιαφέρον διερεύνησής τους. Αυτό που διαφοροποιεί ένα χαρισματικό παιδί από τα υπόλοιπα είναι η συνεμφάνιση των παραπάνω χαρακτηριστικών και η ένταση με την οποία εκδηλώνονται, καθώς και η δυνατότητα του παιδιού να ασχοληθεί με πολλά ενδιαφέροντα (multipotentiality). Εύλογα, λοιπόν, αντιλαμβανόμαστε ότι το προφίλ αυτό σε συνδυασμό με την αίσθηση υπεροχής και με την αδυναμία των χαρισματικών παιδιών να αναγνωρίσουν περιορισμούς και εμπόδια επηρεάζει σαφέστατα την αυτοεκτίμησή τους (Kerr, 1991).

Χαρισματικά παιδιά στο σχολείο

Συνήθως, τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν ακαδημαϊκή πρόοδο και επιτυχία, γεγονός που προβλέπει και τη μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη και συναισθηματική ευφορία. Ωστόσο, συχνά τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά παρουσιάζουν αρνητική συμπεριφορά, άρνηση να πάνε σχολείο, υποεπίδοση, αλαζονεία, άγχος επίδοσης, συναισθηματική αναστολή, απομάκρυνση από τους ομηλικούς και κοινωνική απομόνωση, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα (Galbraith & Delisle, 1996). Μάλιστα, η ακαδημαϊκή τους επίδοση εμφανίζεται συχνά κατώτερη από τα αναμενόμενα με βάση τη νοητική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται στα χαρισματικά παιδιά στα ίδια ποσοστά, όπως και στο γενικό πληθυσμό (Αντωνίου & Κούκουτα, 2010).

Από την άλλη πλευρά, οι υψηλοί στόχοι που μπορεί να τίθενται από τον περίγυρο του χαρισματικού παιδιού, έχουν ως αποτέλεσμα το τελευταίο να καλλιεργεί μη ρεαλιστικές προσδοκίες, γεγονός που μπορεί να το απογοητεύσει ή ακόμη και να το απομακρύνει από τον αρχικό στόχο (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2012). Γονείς, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές έχουν την τάση να αποδίδουν στο χαρισματικό παιδί υπερβολικές γνωστικές ικανότητες και να προσδοκούν από αυτό ότι θα διαπρέψει, καταβάλλοντας ιδιαίτερο ζήλο σε κάθε του προσπάθεια (Coleman, 1985. Roedel, 1986). Ακολουθώντας αυτό το σκεπτικό, ορισμένα χαρισματικά παιδιά πιστεύουν ότι ο περίγυρός τους θεωρεί δεδομένη την ακαδημαϊκή επιτυχία, ενώ έχουν την τάση να θέτουν ψηλότερα τον πήχη από το προσδοκώμενο. Αυτή η επιλογή στάσης γεμίζει με άγχος, πίεση και ένταση το χαρισματικό παιδί, ειδικά όταν συνοδεύεται από ανεπιτυχή θετική ανατροφοδότηση και χαμηλή επίδοση (Clinkenbeard, 1991).

Χαρισματικά παιδιά και υποεπίδοση

Ένα αρκετά συχνό φαινόμενο που παρατηρείται στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι η χαμηλή επίδοση, η οποία μάλιστα δεν συνάδει με το νοητικό τους πηλίκο και ό,τι αυτό συνεπάγεται (Seeley, 1993). Το γεγονός αυτό εύλογα προκαλεί αγωνία και απογοήτευση στο ίδιο το παιδί και το περιβάλλον του, προπάντων γιατί το αποτέλεσμα της δουλειάς του δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητές του (Rayneri, Gerber, & Wiley, 2006). Ως υποεπίδοση δεχόμαστε τη χαμηλή επίδοση ενός μαθητή, η οποία έρχεται σε αντίθεση με το νοητικό δυναμικό του και τις δυνατότητες που αυτό προμηνύει. Ουσιαστικά, πρόκειται για αναντιστοιχία δυνατοτήτων και επίδοσης (McCoach & Siegle, 2008) και μας παραπέμπει στην εικόνα του μαθητή που ενώ έχει τις δυνατότητες, ωστόσο τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του δεν είναι τα αναμενόμενα.

Πιο συγκεκριμένα, η υποεπίδοση των χαρισματικών μαθητών αναγνωρίζεται ως απόσταση ανάμεσα στη γραπτή από την προφορική παρουσία, άρνηση για προσπάθεια, αδιαφορία για την επίτευξη στόχων, τελειομανία, κακή συμπεριφορά, υπερβολική αυτοκριτική και αυτομομφή, δυσαρέσκεια για το αποτέλεσμα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα (Matthews & McBee, 2007. Montgomery, 2009a).

Συνήθως, οι χαρισματικοί μαθητές έρχονται με εφόδια ή ξεχωριστές «δυνατότητες» στο σχολείο, τις οποίες αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται και να σημειώνουν χαμηλή σχολική επίδοση (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2012. Rimm, 2008). Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα χαρισματικά παιδιά αντιμετωπίζονται με ισοπεδωτικό και ομοιόμορφο τρόπο, καθώς δεν εκδηλώνεται πάντοτε ενδιαφέρον για τις ιδιαίτερες μαθησιακές και νοητικές δεξιότητες και ανάγκες τους, που τα διαφοροποιούν από τους συμμαθητές τους (Αντωνίου & Κουτσούκου, 2011).

Αναζητώντας τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό, διαπιστώνουμε ότι λανθάνει ένας συνδυασμός καταστάσεων και παραγόντων. Κατ' αρχάς, οι χαρισματικοί μαθητές προσεγγίζουν διαφορετικά τη γνώση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν γρηγορότερο ρυθμό μάθησης, και

διαθέτουν ευρύτερες γενικές, αλλά και εξειδικευμένες γνώσεις σε τομείς του ενδιαφέροντός τους, έχουν ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, τους αρέσει να αυτενεργούν και να πρωτοτυπούν, ενώ αντίθετα νιώθουν ότι δυσλειτουργούν σε αυστηρά καθορισμένα, παραδοσιακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Wills & Munro, 2009). Παρ' όλα αυτά, παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά και τις ίδιες τεχνικές μάθησης, καθώς και τις ίδιες μεταγνωστικές στρατηγικές στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου με τους χαρισματικούς με υψηλή επίδοση (Berkowitz & Cicchelli (2004).

Όσον αφορά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, συχνά η αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους δε διεξάγεται ομαλά. Οι χαρισματικοί μαθητές συχνά απομονώνονται και δεν επιδιώκουν συναναστροφή με τους συνομηλίκους τους, καθώς θεωρούν ότι δεν τους καταλαβαίνουν για τις απόψεις τους και δεν εισπράττουν την αποδοχή που πιστεύουν ότι αξίζουν. Συνάμα, παρουσιάζονται πιο σοβαροί σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους και περισσότερο ευαισθητοποιημένοι για κοινωνικά και ηθικά ζητήματα. Ωστόσο, συχνά νιώθουν ότι οι συμμαθητές τους τους απορρίπτουν και δεν τους αποδέχονται, ακριβώς επειδή είναι διαφορετικοί (Wills & Munro, 2009). Για το λόγο αυτό, προκειμένου να γίνουν αρεστοί και να ενταχθούν στις ομάδες ομηλίκων, φαίνεται συχνά να θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις ομάδες αυτές από την ατομική τους επίδοση, και για αυτό αδιαφορούν (Clasen&Clasen, 1995).

Αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον, έχει βρεθεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές με χαμηλή επίδοση ζουν συνήθως σε λιγότερο λειτουργικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, οι γονείς τους δεν ακολουθούν μια κοινή τακτική ανατροφής και διαπαιδαγώγησης (Baker, Bridger, & Evans, 1998), είναι συνήθως υπερπροστατευτικοί ή επιεικείς και δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο για την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού τους (Jeon & Feldhusen, 1993. Weiner, 1992). Επιπλέον, τα παιδιά αυτά δεν ζουν σε ένα περιβάλλον ήρεμο και ειρηνικό, αλλά αντίθετα σε περιβάλλον με έντονες συγκρούσεις (Peterson, 2001).

Έτσι, λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω καθώς και το γεγονός ότι οι παράγοντες που κινητοποιούν τη συμπεριφορά ενός παιδιού μπορεί να είναι εσωτερικοί –κίνητρα και χαρακτηριστικά προσωπικότητας– και εξωτερικοί – περιβάλλον– προβαίνουμε σε ορισμένες διαπιστώσεις (Montgomery, 2009a). Κατ' αρχάς, τα χαρισματικά παιδιά θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα και τα προς εξέταση

γνωστικά αντικείμενα ανιαρά, και ότι δεν τους δημιουργούν την παρώθηση για μάθηση και κίνητρο για γνώση. Ως αποτέλεσμα, παρουσιάζουν φτωχές ακαδημαϊκές επιλογές, ενώ πιστεύουν ότι το σχολείο δεν καλύπτει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους κατανοούν, ή και αντίθετα ότι έχουν αρκετές απαιτήσεις από αυτούς (Matthews & McBee, 2007. Siegle & McCoach, 2001).

Τέλος, η υποεπίδοση των χαρισματικών μαθητών έχει συνδεθεί με επιθετική και επικριτική συμπεριφορά, με απουσία οργανωτικών δεξιοτήτων, με αδυναμία εύρεσης κέντρου ελέγχου, με ελάχιστη επιμονή για μάθηση, με ψυχολογικά προβλήματα, με χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση. Συνήθως, τα χαρισματικά παιδιά δείχνουν αδιαφορία για την επίτευξη των στόχων τους και παρουσιάζουν χαμηλή επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, αυτορρύθμισης και αυτενέργειας (McCoach & Siegle, 2001. Reis & McCoach, 2000. Seeley, 1993). Γενικότερα, ενώ έχουν όλες τις νοητικές προϋποθέσεις για να αποκτήσουν ένα καλό ακαδημαϊκό προφίλ, ωστόσο απέχουν πολύ από αυτό, κάτι το οποίο λειτουργεί επιβαρυντικά στην ψυχολογία και την κοινωνική τους συναναστροφή.

Προτάσεις

Για το λόγο αυτό, το σχολείο έχει μεγάλη ευθύνη απέναντι σε αυτά τα παιδιά, καθώς πολλές φορές αδυνατεί να αναγνωρίσει ένα χαρισματικό παιδί, και επιπλέον να ενισχύσει τα δυνατά του σημεία (Αντωνίου & Κούκουτα, 2011). Είναι σημαντικό, επομένως, ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητες ενός χαρισματικού παιδιού, αλλά και να κατανοήσει τις αιτίες που ερμηνεύουν την επίδοσή του (Peterson, 2001). Συνακόλουθα, οφείλει να συνειδητοποιεί τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης, ώστε να προλαμβάνει οποιαδήποτε αρνητική έκβαση (Wills & Munro, 2009).

Πιθανότατα να χρειαστεί αρχικά μια αλλαγή και αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και να εφαρμοστεί οργανωμένα και συστηματικά η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που θα τονώσει τα χαρισματικά παιδιά, θα τα παρωθήσει να αναλάβουν πρωτοβουλίες και πρωταγωνιστικό ρόλο σε καινοτόμα προγράμματα (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2008). Επιπλέον, η κοινωνική ανάπτυξή τους μπορεί να επιτευχθεί με την ανάληψη ηγετικών ρόλων σε ομάδες, με την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα, και τη συμμετοχή σε εθελοντικές και αλτρουιστικές δράσεις (Renzulli, 2003), ενώ στα πλαίσια αυτά ουσιαστικό ρόλο παίζει και η προσπάθεια για ανάληψη και επίτευξη στόχων (McCoach & Siegle, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται να γίνεται αναλυτική αξιολόγηση των ικανοτήτων και των αδύνατων σημείων των χαρισματικών παιδιών που οδηγούν στην υποεπίδοση. Στο πλαίσιο αυτό αλλά και σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι απαραίτητη η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Κατ' αρχάς, χρειάζεται αρχικά να γίνει αξιολόγηση με τη χορήγηση ενός κατάλληλου εργαλείου, ενώ παράλληλα συνιστάται να χορηγείται και ένα άλλο εργαλείο που θα μετρά τη δημιουργικότητα του παιδιού. Στο επίπεδο αυτό, βοηθητικό είναι να πραγματοποιείται και μια συζήτηση του δασκάλου και του σχολικού ψυχολόγου με την οικογένεια του παιδιού, προκειμένου να έχουν εικόνα για το τι συμβαίνει στο σπίτι.

Ακολούθως, συνεργαζόμενο πάντα το σχολείο με την οικογένεια χρειάζεται να αποθαρρύνει τις συμπεριφορές που υποθάλπουν την υποεπίδοση και συνάμα να ενθαρρύνει εκείνες τις συμπεριφορές που λειτουργούν υποστηρικτικά για το παιδί. Η ενίσχυση του παιδιού από την πλευρά του εκπαιδευτικού με σκοπό να λειτουργεί αυτόνομα κρίνεται απαραίτητη, καθότι έτσι θα μάθει να αυτενεργεί. Τέλος, μπορεί να χρειαστεί να τροποποιηθούν οι ενισχυτές του παιδιού, με σκοπό να αλλάξουν οι μακροπρόθεσμοι και οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι του (Rimm, 2003).

Όσον αφορά την αλλαγή ή τροποποίηση του προγράμματος σπουδών, σίγουρα χρειάζεται να υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας και επαναπροσδιορισμού των αντικειμένων, προκειμένου να κινητοποιείται το ενδιαφέρον των χαρισματικών μαθητών. Ένα τέτοιο ευέλικτο πρόγραμμα θα μπορούσε να συμπεριλάβει καινοτόμες ενέργειες που ξεφεύγουν από την τυπικά παρεχόμενη μάθηση. Αναλυτικότερα,

απαιτείται να εκπαιδεύονται οι μαθητές στη θετική γνωστική παρέμβαση, να μάθουν να αμφισβητούν και να αξιολογούν όποια πληροφορία τούς παρέχεται, να διδάσκονται δεξιότητες, να αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη, να αλληλεπιδρούν με το δάσκαλο (Montgomery, 2009b).

Εκτός από τις αλλαγές στον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, πιθανότατα χρειαστεί να γίνει και κάποια χωροταξική αλλαγή στην αίθουσα διδασκαλίας, προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη άνεση και ελευθερία κινήσεων (Kanevsky & Keighley, 2003). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον που θα ευνοεί την ευελιξία, θα είναι πιο εύκολο να εργαστούν τα παιδιά ομαδικά. Οι ομάδες που θα σχηματιστούν μπορούν να είναι είτε ομοιογενείς είτε ετερογενείς για να υπάρχει μεγαλύτερη δράση (Sousa, 2009). Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, οι χαρισματικοί μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται σε ομάδες και αποφεύγουν να μένουν μόνοι τους (French, Walker & Shore, 2011). Βλέπουν τους συμμαθητές τους ως συνεργάτες και όχι ως ανταγωνιστές.

Όσον αφορά μια άλλη τοποθέτηση, αναφέρεται ότι υπάρχουν διάφορες επιλογές ως προς την παροχή υπηρεσιών, ανάλογα βέβαια με τις ανάγκες των μαθητών· σε όλους τους μαθητές, σε πολλούς, σε ορισμένους και σε λίγους (Treffinger, Nassab & Selby, 2009). Άλλες προτεινόμενες επιλογές για αποτελεσματικότερη διδασκαλία είναι η χρήση του φιλοσοφικού διαλόγου ή του σωκρατικού διαλόγου που βασίζεται στη μαιευτική μέθοδο ή της διδασκαλίας μέσω του ερευνητικού διαλόγου (Fisher, 2009). Μια τελευταία λύση που έχει ειπωθεί είναι η επιτάχυνση των μαθημάτων ή ακόμη και η δημιουργία εξειδικευμένων σχολείων για χαρισματικά παιδιά (Αντωνίου, 2009). Ωστόσο, αυτή η τελευταία επιλογή θα οδηγούσε σε μία εκπαίδευση «δύο ταχυτήτων», με τους χαρισματικούς μαθητές να υπερέχουν έναντι των υπολοίπων. Για το λόγο αυτό, η κυρίαρχη τάση που επικρατεί υπαγορεύει τη συνεκπαίδευση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς μόνο μέσα από αυτή την τακτική θα αλληλεπιδράσουν όλοι οι μαθητές, χαρισματικοί και μη, και θα αναπτυχθούν γνωστικά και κοινωνικο-συναισθηματικά (Σούλης, 2006).

Πέρα, όμως, και πάνω απ' όλα, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη συμβουλευτικής υποστήριξης, η οποία μπορεί να παρέχεται από ευαισθητοποιημένο επαγγελματία στα γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών. Συγκεκριμένα, η επιστράτευση και εφαρμογή στρατηγικών υποστήριξης και ενίσχυσης από την

πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και εσωτερικών στρατηγικών ενδυνάμωσης από την πλευρά του μαθητή, φαίνεται ότι λειτουργούν αποτελεσματικά και ευεργετικά για το χαρισματικό παιδί (Whitmore, 1980). Τα προγράμματα συμβουλευτικής που μπορούν να εφαρμοστούν στο χώρο του σχολείου διακρίνονται στη θεραπευτική και αναπτυξιακή προσέγγιση (Neihart & Robinson, 2001) .

Πιο συγκεκριμένα, η θεραπευτική προσέγγιση δίνει έμφαση στην επίλυση προβλημάτων και προτείνει την παρέμβαση του θεραπευτή όταν παρατηρείται κάποια κρίση. Όταν μάλιστα εφαρμόζεται ομαδική συμβουλευτική, οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτή αντιμετωπίζουν ένα κοινό πρόβλημα, εν προκειμένω τη χαμηλή επίδοση στα μαθήματα. Αντίθετα, το ενδιαφέρον στην αναπτυξιακή προσέγγιση δεν τοποθετείται στη θεραπεία, αλλά στην προσπάθεια του συμβούλου να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο θα παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες για να προαχθεί η συναισθηματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών.

Στην ουσία, από τις δύο ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις, κατάλληλη για την περίπτωση των χαρισματικών παιδιών είναι η δεύτερη, εφόσον στηρίζεται στις ανάγκες τους. Στην ατομική συμβουλευτική, το χαρισματικό παιδί θα πρέπει να επικεντρωθεί στη γνωριμία με τον εαυτό του, καθώς και στον εντοπισμό δυνατών και αδύνατων σημείων του, με στόχο την ευρύτερη αποκάλυψη στοιχείων της προσωπικότητάς. Από την άλλη πλευρά, στην ομαδική συμβουλευτική χρειάζεται το χαρισματικό παιδί να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες και να μάθει να διατυπώνει τις προσωπικές του πεποιθήσεις και αντιλήψεις.

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή δεν γίνεται διαχωρισμός με κριτήριο το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι χαρισματικοί μαθητές, αλλά αντίθετα αυτό που επιδιώκεται είναι η συνεργασία των μαθητών με την οικογένεια. Έτσι, εδώ, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να συναναστραφούν με γονείς άλλων χαρισματικών παιδιών, να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να κατανοήσουν ότι δεν είναι οι μόνοι που μπορεί να αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση. Τέλος, προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο και η ομάδα του συλλόγου των εκπαιδευτικών, των σχολικών συμβούλων και των ψυχολόγων που συνεργάζονται με τα χαρισματικά παιδιά και τους γονείς τους (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2012).

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Αντωνίου, Α.-Σ. & Κούκουτα, Α. (2011). *Τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: Χαρακτηριστικά, εντοπισμός και προγράμματα παρέμβασης*. Πρακτικά της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, τ. Ε΄, 124-137. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Παιδαγωγικής με θέμα «Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη», 15-18 Απριλίου 2010. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αντωνίου, Α.Σ. & Ξυπολιτά, Ε. (2012). *Προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης σε χαρισματικούς μαθητές*. Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές», 11-13 Μαΐου 2012.
- Αντωνίου, Α.-Σ. & Σωτηράκη, Κ. (2011). *Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές*. Πρακτικά της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, τ. Ε΄, 264-276. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Παιδαγωγικής με θέμα «Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη», 15-18 Απριλίου 2010. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42, 5-14.
- Berkowitz, E. & Cicchelli, T. (2004). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted underachieving middle school students in New York city. *Education and Urban Society*, 37, 37-57.
- Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, 10(2), 67-75.
- Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair expectations: A pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 56-63.
- Coleman, L. J. (1985). *Schooling the gifted*. Knoxville: Addison-Wesley.

French, L. R., Walker, C. L., & Shore, B. M. (2011). Do gifted students really prefer to work alone? *Roeper Review*, 33(3), 145-159.

Feldhusen, J. F. (2005). Educating gifted and talented youth for high-level expertise and creative achievement. *Educational Research Journal*, 20(1), 15-25.

Galbraith, J., & Delisle, J. (1996). *The gifted kid's survival guide*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Jeon, K. W., & Feldhusen, J. F. (1993). Teachers' and parents' perceptions of social-psychological factors of underachievement of the gifted in Korea and the United States. *Gifted Education International*, 9, 115-119.

Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26 (1), 20-28.

Kerr, B. (1991). *Handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: AACD.

Μανωλάκος, Π. Η. (2010). Χαρισματικοί-ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 229-247.

Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51, 167-181.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2008). Underachievers. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 721-734). Waco, TX: Prufrock Press.

Montgomery, D. (ed.) (2009a). Why do the gifted and talented underachieve? How can masked and hidden talents be revealed? In *Able, Gifted and Talented Underachievers* (pp. 3-40). Oxford: Wiley/Blackwell.

Montgomery, D. (2009b). Gifted and talented children with special educational needs-underachievement in dual and multiple exceptionality. In D. Montgomery (Ed.), *Able, Gifted and Talented Underachievers* (pp. 265-301). Chichester: John Wiley & Sons.

Moon, S.M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 16-25.

Neihart, M., & Robinson, N. (2001). *Task force on social-emotional issues for gifted students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Peterson, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45, 236-250.

Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50, 104-118.

Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 75-87). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J. S. (2005). *Equity, excellence, and economy in a system for identifying students in gifted education: A guidebook* (RM05208). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd edn) (pp. 424-443). Boston: A&B.

Rimm, S. B. (2008). What's the hurry? Sylvia Rimm on raising kids. *Newsletter*, 18(3), 7.

Roedel, W. C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, 17-29.

Seeley, K. R. (1993). Gifted students at risk. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 263-276). Denver, CO: Love Publishing.

Siegle, D., & McCoach, D. B. (2001). *Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.

Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Sousa, D. A. (2009). *How the gifted brain learns* (2nd edn). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Treffinger, D., Nassab, C. A., & Selby, E. D. (2009). Programming for talent development: expanding horizons for gifted education. In T. Balchin, B. Hymer & D. J. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 210-217). New York: Routledge.

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

VanTassel-BaskaJ. (2003). *Curriculum and instructional planning and design for gifted learners*. Denver, Col: Love Publishing Company.

Weiner, I. B. (1992). *Psychological disturbance in adolescence*. New York: John Wiley and Sons.

Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn And Bacon.

Αυτισμός: Πρόγραμμα Παρέμβασης σε μαθητή με σύνδρομο Asperger στις κοινωνικές δεξιότητες

Γαλανάκη Αθηνά (Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΕΚΠΑ)

athinagalanaki@gmail.com

Σάλμοντ Ελευθερία (Μέλος ΔΕΠ ΔΠΘ)

esalmont@psed.duth.gr

Περίληψη

Ο αυτισμός και το σύνδρομο Asperger, που ανήκουν στο φάσμα των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών, είναι χρόνιες σοβαρές νευροαναπτυξιακές καταστάσεις. Χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία καθώς επίσης και από περιορισμένα ενδιαφέροντα και συμπεριφορές. Εκδηλώνονται νωρίς στη ζωή και επηρεάζουν βαθιά την αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του και τον κόσμο, τη μάθηση και την προσαρμογή στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής.

Η θεραπευτική αντιμετώπιση τους αποτελεί πρόκληση και αντικείμενο σημαντικού επιστημονικού ενδιαφέροντος επί σειρά ετών. Ενώ έχει αναγνωριστεί η νευρολογική βάση και ο ρόλος των γενετικών παραγόντων στην αιτιολογία, δεν υπάρχει, ακόμη, συγκεκριμένη αποτελεσματική θεραπεία, που να στοχεύει στην πλήρη αποκατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι ο αυτισμός και το σύνδρομο Asperger δεν ξεπερνιούνται ούτε θεραπεύονται. Ωστόσο, υπάρχουν θεραπευτικές τεχνικές που βοηθούν άτομα με τις διαταραχές αυτές να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του θεωρητικού υποβάθρου αυτής της αναπτυξιακής διαταραχής και των κύριων θεραπευτικών της προσεγγίσεων. Επίσης, επιδιώκει την λεπτομερή παράθεση μελέτης περίπτωσης παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger) και την ολιστική προσέγγιση που ακολουθήθηκε με στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών ελλειμμάτων του. Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης διαπιστώθηκε ότι με κατάλληλη παρέμβαση και δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του εκάστοτε παιδιού είναι δυνατόν να βελτιωθούν αδυναμίες κοινωνικής φύσης. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής παρέμβασης εμπλουτισμένο με ποικίλες, ελκυστικές και πολυσθητηριακές δραστηριότητες που αξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να αναπροσαρμόζεται και ως προς

τους στόχους και ως προς τις δραστηριότητες είναι δυνατό να συμβάλλει καθοριστικά στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων ενός παιδιού με σύνδρομο Asperger.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτισμός, σύνδρομο Asperger, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, μελέτη περίπτωσης, κοινωνικές δεξιότητες, συναισθήματα.

Abstract

Autism and Asperger's syndrome, which belong to the spectrum of Pervasive Developmental Disorders, are chronic severe neurodevelopmental conditions. They are characterized by deficits in social interaction, communication as well as restricted interests and behaviors. They occur early in life and affect deeply the perception of the individual about himself and the world, learning and adapting to the demands of everyday life.

Their treatment is a challenge and considerable scientific interest for many years. While it is recognized their neurological basis and the role of genetic factors in the etiology, it has not been found effective treatment, which aims at full recovery. This means that autism and Asperger's syndrome is not exceeded nor cured. However, there are therapeutic techniques that help people with these disorders to face their problems.

The purpose of this paper is to present the theoretical background of this developmental disorder and the main therapeutic approaches. It also seeks to detailing child case study with high-functioning autism (Asperger's syndrome) and the holistic approach taken to improve the social deficits. Through the implementation of the intervention program found that with proper intervention and activities tailored to the needs and particularities of each child can be improved social nature weaknesses. A comprehensive educational intervention program enriched with various, attractive and sensorial activities evaluated at regular intervals can contribute decisively to improving the social skills of a child with Asperger's syndrome.

KeyWords: autism, Asperger's syndrome, pervasive developmental disorders, case study, social skills, emotions.

Ορισμός και Επιδημιολογία Αυτισμού

Ο αυτισμός (autism) προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» που σημαίνει «εγώ, ο ίδιος». Η συρρίκνωση των σχέσεων του ατόμου και η απόσυρση από τον ιστό της κοινωνικής ζωής προς τον εαυτό, δηλαδή το ίδιο το άτομο οδήγησαν στη δημιουργία των λέξεων «αυτιστικός» και «αυτισμός». (Frith, 1999: 12). Στην πραγματικότητα, *«ο όρος αυτός σημαίνει απόσταση από την πραγματικότητα η οποία συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή»* (Συνοδινού, 2007:24).

Οι επικρατέστερες σύγχρονες αντιλήψεις διαμορφωμένες με βάση τα σημερινά επιστημονικά δεδομένα θεωρούν ότι το αυτιστικό σύνδρομο δεν αποτελεί μια ψυχική εκδήλωση, αλλά μια «διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης» οργανικής προέλευσης (Frith, 1999). Αυτό γιατί εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης του ατόμου, επηρεάζει ταυτόχρονα διάφορους τομείς της και το άτομο που εκδηλώνει τη διαταραχή εκδηλώνει τρόπους συμπεριφοράς και αντιδράσεις που αποκλίνουν από το φυσιολογικό (Γενά, 2002: 15). Οι τομείς που εμφανίζονται τα σοβαρότερα προβλήματα είναι αυτοί της κοινωνικής συνδιαλλαγής, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και της φαντασίας, τομείς που είναι ευρέως αποδεκτοί και ως «τριάδα των διαταραχών» (Wing, 2000).

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στις οποίες εντάσσεται και ο αυτισμός αποτελούν χρόνιες σοβαρές νευροψυχιατρικές καταστάσεις γνωστικής φύσης, που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και προσαρμόζεται στις καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Καλύβα, 2005). Κύριο γνώρισμα των διαταραχών αυτών είναι η ύπαρξη μειονεξιών σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα.

Γι' αυτό, σήμερα μιλάμε για το «φάσμα» του αυτισμού (autisticspectrum) στο οποίο ανήκουν και άλλα είδη διαταραχών (Wing, 2000). Έτσι, ο αυτισμός χαρακτηρίζεται ως διαταραχή «φάσματος» (spectrum disorder), που σημαίνει ότι η κλινική εικόνα του αυτισμού δεν είναι ομοιογενής, αλλά κυμαίνεται από ηπιότερες μορφές (με ελάχιστα και σε ηπιότερη μορφή αυτιστικά στοιχεία και φυσιολογική νοημοσύνη) μέχρι βαρύτερες μορφές (με πολλαπλά αυτιστικά στοιχεία συνοδευόμενα από βαριά νοητική καθυστέρηση) (Καλύβα, 2005).

Η συχνότητα της διαταραχής υπολογίζεται σε 2-5 περιπτώσεις στα 10.000 παιδιά, ενώ το σύνολο των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών υπολογίζεται σε 10 περιπτώσεις σε 10.000 παιδιά (Παπαδάτος, 2010: 198).

Ωστόσο, οι πρόσφατες έρευνες ανεβάζουν τη συχνότητα της αυτιστικής διαταραχής σε 16 στα 10.000 παιδιά (Τσιάντης, 2001). Δεν είναι ξεκάθαρο αν πράγματι υπάρχει αύξηση των περιστατικών αυτισμού ή αν η αύξηση αυτή αντανakλά το γεγονός ότι τα διαγνωστικά κριτήρια έχουν διευρυνθεί και αναγνωρίζονται γενικά οι αυτιστικές διαταραχές και λόγω της διάδοσης της γνώσης αναγνωρίζονται ευκολότερα τα στοιχεία τους και γίνονται περισσότερες και ακριβέστερες διαγνώσεις (Βάρβογλη, 2007:30)

Τα αγόρια εμφανίζουν πολύ συχνότερα τη διαταραχή σε σχέση με τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, εμφανίζεται 3-4 φορές πιο συχνά στα αγόρια (Κρουσταλλάκης, 2005, Τσιάντης, 2001, Wing, 2000). Έχει, όμως, διαπιστωθεί ότι η σοβαρότητα της διαταραχής είναι μεγαλύτερη στα κορίτσια από ότι στα αγόρια (Παπαδάτος, 2010: 199). Περίπου 75% των αυτιστικών παιδιών έχουν χαμηλό νοητικό επίπεδο, ενώ ένα ποσοστό 10% μπορεί να επιδείξει υψηλή νοημοσύνη σε συγκεκριμένους τομείς, όπως στα μαθηματικά (Wing & Potter, 2002).

Ορισμός και Επιδημιολογία Συνδρόμου Asperger

Η διάκριση της διαταραχής Asperger από άλλες νόσους έγινε το 1944 από το Βιεννέζο ψυχίατρο Hans Asperger. Στη διδακτορική του διατριβή που δημοσιεύτηκε το 1944, ο Asperger περιέγραψε τέσσερα αγόρια που είχαν αρκετά ασυνήθιστο προφίλ λεκτικών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Ο ίδιος χρησιμοποίησε τον όρο «αυτιστική ψυχοπάθεια» για να περιγράψει αυτό που θεωρούσε μια μορφή διαταραχής της προσωπικότητας (Attwood, 2005).

Οι δύο βασικές κατηγορίες συμπτωμάτων που περιέγραψε τότε ο Asperger περιλαμβάνονται στη διάγνωση της διαταραχής Asperger 50 χρόνια αργότερα, στην τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου (DSM-IV) της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας. Οι δύο κατηγορίες συμπτωμάτων είναι αυτή των λεκτικών δεξιοτήτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά τις λεκτικές δεξιότητες τα παιδιά με σύνδρομο Asperger εμφανίζουν στερεότυπο λόγο με πραγματολογικές διαταραχές και περιορισμένη κατανόηση και χρήση προσωπικών αντωνυμιών. Σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες ο Asperger αναφέρει ότι τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από αδιαφορία και απόσυρση από τις κοινωνικές συναλλαγές, επαναληπτικό παιχνίδι και περιορισμένα ενδιαφέροντα (Baron-Cohen, 2008).

Αρκετά χρόνια μετά η Laura Wing (1981) ανέπτυξε διαφορετική θεωρία, η οποία βασίστηκε στην ανάλυση 34 περιστατικών και υποστηρίζει ότι τα άτομα με σύνδρομο

Asperger παρουσιάζουν ελάχιστες έως αρκετές δυσκολίες στην επικοινωνία και φαινομενικά δημιουργικές ικανότητες.

Επιπλέον, η Wing διατύπωσε ότι η διαταραχή Asperger δε διαφέρει από τον αυτισμό και αποτελεί αυτιστική διαταραχή ελαφριάς μορφής. Το 1987 ο Rutter και ο Schopler υποστήριξαν ότι η διαταραχή Asperger χρειάζεται να ταξινομηθεί ξεχωριστά από τον αυτισμό προκειμένου να μελετηθούν οι διαφορές και ομοιότητες τους. Το 1992 στο ICD-10 και το 1994 στο DSM-IV ταξινομήθηκε ως ξεχωριστή διαταραχή με κύριο χαρακτηριστικό διαφοροποίησης από τον αυτισμό, την ευνοϊκότερη εξέλιξη που έχουν τα άτομα με σύνδρομο Asperger καθώς και τη φυσιολογική ανάπτυξη λόγου που παρουσιάζουν ως την ηλικία των 3 ετών (Γενά, 2002).

Έτσι, σήμερα η διαταραχή Asperger θεωρείται μια σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία περιγράφει άτομα που παρουσιάζουν συμπτώματα παρόμοια με εκείνα του αυτισμού. Τα περισσότερα άτομα με αυτή τη διαταραχή έχουν συνήθως φυσιολογική ή ανώτερη νοημοσύνη (Volkmar et al., 2004). Επίσης, έχουν ικανοποιητική επίδοση στις μη λεκτικές δοκιμασίες, ενώ υστερούν στις λεκτικές. Η κινητική αδεξιότητα και η καθυστέρηση στην κινητική ανάπτυξη αναφέρονται συχνά ως χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτή τη διαταραχή (Frith, 1991).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διαταραχή Asperger δεν συνιστά ξεχωριστή διαταραχή, αλλά εντάσσεται στα υψηλής λειτουργικότητας άκρα του αυτιστικού φάσματος και ότι αποτελεί ήπια μορφή του. Εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια σε αναλογία 10 προς 1, όμως τα κορίτσια φαίνεται ότι τα επηρεάζει σοβαρότερα (Παπαδάτος, 2010: 206). Η συχνότητα εμφάνισης ποικίλλει από 0.03 έως 4,84 ανά 1000 γεννήσεις, ενώ η αναλογία της εμφάνισης αυτισμού προς την εμφάνιση Asperger είναι 1,5:1 προς 16:1 (Βαλαμουτοπούλου & Κουτελέκος, 2010).

Χαρακτηριστικά Αυτισμού και Συνδρόμου Asperger

Η αυτιστική συμπεριφορά συνδέεται με μια τριάδα διαταραχών που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την κοινωνική επικοινωνία και τη φαντασία. Συγκεκριμένα, ο αυτισμός συνεπάγεται ποιοτικές εκπτώσεις στην επικοινωνία, τις αμοιβαίες κοινωνικές συναλλαγές, το φανταστικό παιχνίδι και την ευελιξία της σκέψης. Επιπλέον, συνοδεύεται από στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, από έναν περιορισμένο αριθμό ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων,

καθώς και από ασυνήθιστες αντιδράσεις σε διάφορες αισθητηριακές εμπειρίες (Wing, 2000).

Οι ποιοτικές εκπτώσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελούν κύριο χαρακτηριστικό των ατόμων που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού. Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν προβληματική ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους, γεγονός που συνεπάγεται σημαντικά ελλείμματα στην ικανότητά τους για κοινωνική επαφή, αλληλεπίδραση και σύναψη σχέσεων. Οι συνέπειες της διαταραγμένης ικανότητας για κοινωνική αλληλεπίδραση είναι διάχυτες και στον τρόπο που επεξεργάζονται τα ερεθίσματα, βιώνουν τον κόσμο και συμπεριφέρονται (Peeters, 2000).

Η διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά κριτήρια (Δροσίνου-Κορέα, 2000):

- Το πρώτο κριτήριο αναφέρει ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τη βλεμματική επαφή, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος τους για να επικοινωνήσουν με τους άλλους.
- Το δεύτερο κριτήριο υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες στην ερμηνεία της κοινωνικής συμπεριφοράς των άλλων και δεν καταφέρνουν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν με τους συνομηλίκους τους κοινωνικές σχέσεις ανάλογες με το αναπτυξιακό τους επίπεδο.
- Το τρίτο κριτήριο τονίζει την απουσία αυθόρμητης διάθεσης και πρόθεσης να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα τους με τους άλλους.
- Το τέταρτο κριτήριο σημειώνει ότι τα αυτιστικά παιδιά δε δείχνουν συναισθηματική και κοινωνική αμοιβαιότητα, με την έννοια ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις σκέψεις των άλλων. Γι' αυτό το λόγο, ένα άτομο με αυτισμό μπορεί να σταματήσει μία συζήτηση απότομα ή να απομακρυνθεί ξαφνικά από κάποιον, παρόλο που φαίνεται ότι απολαμβάνει το παιχνίδι μαζί του.

Ο λόγος, και κατ' επέκταση η γλώσσα που αποτελεί το βασικό μέσο επικοινωνίας, είναι ένας από τους τομείς που παρουσιάζει καθυστέρηση και σοβαρές ελλείψεις στον αυτισμό. Άτομα που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη γλώσσας, όπως οι αυτιστικοί πληθυσμοί, είναι χαρακτηριστικό ότι θέλουν να επικοινωνήσουν, αλλά παρουσιάζουν πρόβλημα στον τρόπο με τον οποίο θα το κάνουν (Βογινδρούκας κ.ά, 2003). Το παιδί μπορεί να μην έχει κανένα πρόβλημα με το λόγο ή τη γλώσσα, να την αναπτύξει καθυστερημένα ή να μην την αναπτύξει καθόλου, ανάλογα με τη σοβαρότητα και το βαθμό της διαταραχής. Τα άτομα με σύνδρομο Asperger δεν

εμφανίζουν μία κλινικά σημαντική γενική καθυστέρηση στην απόκτηση της γλώσσας. Όμως, εμφανίζουν μία δυσκολία στην αντίληψη της γλώσσας, ιδιαίτερα στην κατανόηση της ειρωνείας, του χιούμορ και του σαρκασμού (Attwood, 2005). Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες τους εκδηλώνονται στους τομείς της πραγματολογίας (δηλαδή πως χρησιμοποιούν το λόγο στα κοινωνικά πλαίσια), στη σημασιολογία (δηλαδή εάν αναγνωρίζουν πως μία λέξη μπορεί να έχει περισσότερες από μία σημασίες) και στη προσωδία (δηλαδή στην ένταση, στο ρυθμό και στο τόνο που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της ομιλίας) (Attwood, 2009).

Με τον όρο *«στερεοτυπίες εννοούμε τις επαναλαμβανόμενες με ένα τελετουργικό τρόπο, χαρακτηριστικές, σταθερές και ομοιόμορφες κινήσεις και στάσεις των μελών του σώματος ή και ολόκληρου του σώματος»* (Κρουσταλλάκης, 2005: 125). Τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν μία έντονη προσκόλληση (εμμονή) σε κάποια θέματα ή αντικείμενα ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο. Επίσης, έχουν την τάση να ακολουθούν ρουτίνες και τελετουργίες χωρίς καμία παρέκκλιση. Για τα παιδιά με σύνδρομο Asperger οι καινοτομίες, οι αλλαγές, το χάος ή η αβεβαιότητα είναι ανυπόφορα. Η ρουτίνα είναι απαραίτητη για τα παιδιά αυτά καθώς κάνει τη ζωή τους προβλέψιμη. Η καθιέρωση μιας συνήθειας χωρίς να υπάρχουν αλλαγές σε αυτή λειτουργεί ως μέσο για τη μείωση του άγχους και προσφέρει ευχαρίστηση και χαλάρωση (Attwood, 2005).

Παρουσίαση Περίπτωσης

Ο Χρήστος είναι 7,5 χρονών και πηγαίνει στη Β' τάξη του δημοτικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης, ο μαθητής παρουσιάζει Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) (στοιχεία Αυτισμού και άλλων διαταραχών ανάπτυξης), οι οποίες εστιάζονται κυρίως στις ελλείψεις στον τομέα της συμπεριφοράς και των ενδιαφερόντων του. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ελλείψεις στον τομέα της επικοινωνίας. Πιθανές συμπεριφορές του είναι εκείνες που ενέχουν κίνδυνο για τον εαυτό του, τους άλλους ή το περιβάλλον του (έντονες εκρήξεις θυμού, καταστροφή αντικειμένων κτλ.) Για την αξιολόγηση της νοημοσύνης του χρησιμοποιήθηκε το Raven Progressive Matrices και διαπιστώθηκε ότι ο Χρήστος έχει Δείκτη Νοημοσύνης=149 (99%) που σημαίνει Ανώτατη Ευφυΐα.

Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ προτείνει την παράλληλη στήριξη του μαθητή από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ώστε να εξασφαλιστεί μια δυαδική σχέση

με τον/την εκπαιδευτικό για να είναι πιο αποτελεσματική οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση, ενώ ταυτόχρονα να διασφαλίζεται και η εύρυθμη λειτουργία της τάξης.

Οικογενειακό Προφίλ

Η οικογένεια του Χρήστου είναι μονογονεϊκή. Αποτελείται από την μητέρα του, την μικρότερη αδελφή του (9 μηνών) και τη γιαγιά του. Οι γονείς του χώρισαν όταν ο Χρήστος ήταν μόλις 3 ετών. Ο πατέρας του ζει μόνιμα στην Σπάρτη και έχει πολύ σπάνιες επαφές με τον γιο του, καθώς συναντιούνται μόλις μια φορά τον χρόνο και μιλούν τηλεφωνικά μια φορά στους 2-3 μήνες. Η αδελφή του είναι ετεροθαλής, καθώς προέρχεται από μια άλλη σχέση της μητέρας, η οποία ωστόσο δεν προχώρησε. Στην πραγματικότητα, τον Χρήστο μεγαλώνει η γιαγιά του, η οποία είναι αρκετά μεγάλης ηλικίας και δεν μπορεί να διαχειριστεί τη συμπεριφορά του εγγονού της. Συνηθίζει να τον χτυπά πολύ όταν δεν την ακούει και να τον τιμωρεί αυστηρά. Η μητέρα του δεν μπορούσε να ασχοληθεί μαζί του για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, διότι βρισκόταν σε επιλόχειο κατάθλιψη μετά τη γέννηση του δεύτερου παιδιού της και σε έντονη συναισθηματική ταραχή λόγω των προσωπικών της θεμάτων.

Η μητέρα του Χρήστου δεν εργάζεται και ζουν κυρίως με τη σύνταξη της γιαγιάς. Η μητέρα του δεν είναι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, αλλά έχει απολυτήριο Λυκείου. Λόγω της δύσκολης οικονομικής κατάστασης της οικογένειας, ο Χρήστος δεν έχει παρακολουθήσει προγράμματα παρέμβασης από ειδικό παιδαγωγό, εργοθεραπεία ή λογοθεραπεία σε εξειδικευμένα κέντρα.

Γενική Εικόνα Μαθητή

Ο Χρήστος είναι ένα όμορφο αγοράκι, ιδιαίτερα ψηλό για την ηλικία του, μεγαλόσωμο και δυνατό. Το πρόσωπό του είναι αρκετά εκφραστικό και διαθέτει πολύ καλή βλεμματική επαφή, παρά το γεγονός ότι βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού. Η κίνησή του είναι άγαρμπη, με αποτέλεσμα συχνά να πέφτει και να χτυπά.

Παρόλο που είναι πολύ καλός στα μαθήματα, δεν του αρέσουν καθόλου και δε θέλει να βρίσκεται στην τάξη. Συχνά όταν γίνεται κάτι που δεν του αρέσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος φωνάζει, χτυπά τα χέρια του στο στήθος και φεύγει τρέχοντας από την αίθουσα. Θυμώνει συνέχεια με τη δασκάλα του που τους βάζει ασκήσεις και αρνείται με έντονο ύφος να κάνει τα μαθήματά του. Συχνά χτυπά τη δασκάλα του, αλλά και τους συμμαθητές του. Όταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος η δασκάλα θέτει ερωτήσεις, θέλει να απαντάει μονίμως αυτός και όταν αυτό δεν

συμβαίνει διακόπτει το μάθημα θυμωμένος, λέει την απάντηση χωρίς την άδεια της δασκάλας και μετά επικρατεί η αντίδραση των συμμαθητών. Κλαίει καθημερινά και νιώθει συνέχεια ότι κανείς δεν τον καταλαβαίνει.

Στο διάλειμμα είναι μόνος του, χωρίς παρέες και περιφέρεται άσκοπα. Συχνά χτυπά παιδιά άλλων τάξεων, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να τον φοβούνται και να απομακρύνονται μόλις τα πλησιάζει. Τότε, αυτός θυμώνει ακόμα περισσότερο και στέκεται στη μέση του προαυλίου ουρλιάζοντας, κλαίγοντας και χτυπώντας τα χέρια του στο στήθος.

Παρόλα αυτά, όταν ο Χρήστος βρίσκεται σε ήρεμη διάθεση, είναι ένα γλυκύτατο παιδάκι. Είναι πολύ δοτικός, του αρέσει η επαφή, δίνει και παίρνει αγκαλιές, δανείζει απλόχερα τα πράγματά του και μιλά ευγενικά.

Κοινωνικό Προφίλ

Ο Χρήστος αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας στο πλαίσιο μιας ομάδας, της συμμετοχής σε δραστηριότητες και σε συζήτηση. Πιο αναλυτικά, δυσκολεύεται να προσεγγίσει άλλα παιδιά για να τους ζητήσει να παίξουν ή να γίνει μέλος μιας ομάδας. Ειδικά, στο διάλειμμα μένει μόνος του, καθώς διστάζει να πλησιάσει τα άλλα παιδιά. Επίσης, αντιμετωπίζει αδυναμία στην κατανόηση των κανόνων συναλλαγής με αποτέλεσμα να καταφεύγει σε ακατάλληλες συμπεριφορές. Έτσι, δε διστάζει να αποχωρήσει από την ομάδα πριν τη λήξη του παιχνιδιού, να μη διατηρεί τη σειρά του, να μην αποδέχεται την ήττα στις ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες. Αν χάσει αυτός ή η ομάδα του, αρχίζει να φωνάζει και να χτυπά τα άλλα παιδιά. Επιπλέον, δυσκολεύεται στην αυθόρμητη προσέγγιση των άλλων με σκοπό τον κοινωνικό χαιρετισμό και στην τήρηση βασικών κοινωνικών κανόνων, όπως το να ζητάει ευχαριστώ ή συγγνώμη. Συχνά, νιώθει ματαιώση, έλλειψη αυτοπεποίθησης και αισθήματα θλίψης, γεγονός που τον δυσκολεύει ακόμη περισσότερο στην προσπάθεια προσέγγισης των συνομηλίκων, καθώς φοβάται ότι θα τον απορρίψουν.

Σκοποί και Στόχοι της Παρέμβασης

Κοινωνική Αλληλεπίδραση

ΣΚΟΠΟΙ	ΣΤΟΧΟΙ

ενίσχυση της αυθόρμητης επιθυμίας για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους.	• να είναι πρόθυμος να ξεκινήσει διάλογο με κάποιο συνομήλικό του. • να είναι ικανός να διατηρήσει μια συζήτηση. • να ζητάει από τους συμμαθητές να παίξουν μαζί του.
ενίσχυση της προσπάθειας για δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές και σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη.	• να εντοπίσει τους καλύτερους του φίλους. • να ενδιαφέρεται και να βοηθά τους φίλους του.

ΣΚΟΠΟΙ	ΣΤΟΧΟΙ
εκμάθηση διαχείρισης των συναισθημάτων	• να διακρίνει το φάσμα των συναισθημάτων του (χαρά, λύπη...).
εκμάθηση διαχείρισης των εκρήξεων θυμού	• όταν θυμώνει να προσπαθεί να ηρεμεί.
ενίσχυση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης	• να πιστέψει στις ικανότητες και στις δυνάμεις του.

Συναισθήματα

Μέθοδοι/Τεχνικές Παρέμβασης

Ενίσχυση της αυθόρμητης επιθυμίας για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους

α. να είναι πρόθυμος να ξεκινήσει διάλογο με κάποιο συνομήλικό του.

➤ Κύκλος των Φύλων: Τα παιδιά περπατούν στο χώρο, όταν κοιταχτούν στα μάτια με κάποιον σφίγγουν το δεξί τους χέρι και κάνουν στιχομυθίες (χαιρετιούνται, λένε τα ονόματά τους, ρωτούν τι κάνεις, πού πας, πώς θα πάω στο σχολείο, τι ώρα είναι κλπ).

β. να είναι ικανός να διατηρήσει μια συζήτηση.

➤ «Τι αρέσει στον φίλο μου»: Σε ζευγαράκια ανακοινώνουν ο ένας στον άλλο τι του αρέσει, για παράδειγμα ποιο φαγητό ή ποιο παιχνίδι ή ποια δραστηριότητα κ.ά. Και στη συνέχεια, στη μεγάλη ομάδα, το κάθε παιδί πρέπει να ανακοινώσει αυτά που του είπε ο «φίλος» του.

γ. να ζητάει από τους συμμαθητές να παίζουν μαζί του.

- Μπάλα, Παιχνίδια: Ο μαθητής είχε τη δική του μπάλα και τα δικά του παιχνίδια (αυτοκινητάκια, playmobile..) στο διάλειμμα ώστε να έχει τη δυνατότητα να ζητήσει από τους συμμαθητές του να παίζουν όλοι μαζί.

Ενίσχυση της προσπάθειας για δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές και σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη.

α. να εντοπίσει τους καλύτερούς του φίλους.

- Φυλλάδιο ασκήσεων με θέμα τη φιλία.
- Ποιος είναι ο καλύτερός σου φίλος;
- Γιατί ο ... είναι ο καλύτερός σου φίλος;
- Τι θαυμάζεις σε αυτόν;
- Σενάρια: π.χ. Ο καλύτερός σου φίλος είναι στο νοσοκομείο...

β. να ενδιαφέρεται και να βοηθά τους φίλους του.

- Ημερολόγιο Φιλίας: Ο μαθητής γράφει όσες περισσότερες «Πράξεις Φιλίας» μπορεί να σκεφτεί. Επίσης, καταγράφει σε ένα εβδομαδιαίο ημερολόγιο τις πράξεις φιλίας που έκανε.

Εκμάθηση διαχείρισης των συναισθημάτων

α. να διακρίνει το φάσμα των συναισθημάτων του (χαρά, λύπη...).

- Συλλογή εικόνων: περιοδικά και εφημερίδες. Συζήτηση:
- Οι άνθρωποι αισθάνονται όλοι τα ίδια συναισθήματα;
- Εμείς αισθανόμαστε πάντα το ίδιο; (τα συναισθήματα είναι προσωρινά)
- Πώς καταλαβαίνουμε τα συναισθήματα των άλλων;
- Ζωγραφίζουμε συναισθήματα πάνω σε μπαλόνια.
- Ζωγραφίζουμε συναισθήματα με την πλαστελίνη.
- Ζωγραφίζουμε συναισθήματα σε αυγά το Πάσχα με νερομπογιές.
- Ζωγραφίζουμε συναισθήματα σε χάρτινα πιατάκια.
- Φτιάχνουμε δαχτυλοκουκλίτσες συναισθημάτων.
- Παιχνίδι ρόλων: Παίζουμε τον θυμωμένο, τον ήρεμο, τον χαρούμενο, το φοβισμένο, τον λυπημένο.
- «Ο μαγικός καθρέφτης»: τα παιδιά μιμούνται το συναίσθημα του ζευγαριού τους.

Εκμάθηση διαχείρισης των εκρήξεων θυμού

α. όταν θυμώνει να προσπαθεί να ηρεμεί.

- Κατασκευή «Θυμόμετρου συναισθημάτων»: ο μαθητής αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και μετακινεί τον δείκτη του θυμόμετρου στο ανάλογο συναίσθημα.
- «Ο Σταματούλης, ο Μιλούλης, ο Εξηγούλης»: Ζωγραφίζουμε μαζί με τον μαθητή ένα χαρτόνι με ένα θυμωμένο ανθρωπάκι και ένα τρενάκι με τρία βαγόνια «τον Σταματούλη», «τον Μιλούλη» και «τον Εξηγούλη» και διευκρινίζουμε τον ρόλο των βαγονιών:
 - Σταματούλης: Μετρώ ως το δέκα. Παίρνω βαθιές ανάσες και περπατώ μέχρι να ηρεμήσω
 - Ομιλούλης: Λέω τι μου προκαλεί το θυμό.
 - Εξηγούλης: Εξηγώ πώς θα ήθελα να είχε εξελιχθεί η κατάσταση για να μη θυμώσω.
- Ο μαθητής ζωγραφίζει τον θυμό του.
- «Η πλαστελίνη του θυμού»: το παιδί πιέζει, πλάθει και συνθλίβει την πλαστελίνη μέσα στα δάχτυλά του για να του φεύγουν τα αρνητικά συναισθήματα.
- «Το φανάρι του θυμού»: ο μαθητής μαθαίνει να ρυθμίζει τον θυμό του.

Ενίσχυση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης

α. να πιστέψει στις ικανότητες και στις δυνάμεις του.

- Κύκλος των Φίλων: Δίνουμε ένα χαρτί στους τρεις φίλους της ομάδας και συμπληρώνουν τις φράσεις: «Ο Χρήστος είναι ξεχωριστός γιατί...», «Μου αρέσει να παίζω με τον Χρήστο γιατί....»
- Ο μαθητής εξηγεί γιατί οι άλλοι μπορούν να τον κάνουν φίλο τους. Με λίγα λόγια αναφέρει τα προτερήματά του (είμαι καλός φίλος γιατί....., μοιράζομαι τα παιχνίδια μου, βοηθάω τους άλλους κλπ).
- Διαβάζουμε τον «Τριγωνοψαρούλη» του Βαγγέλη Ηλιόπουλου.

Συμπεράσματα

Στα παιδιά που παρουσιάζουν αυτισμό, ιδιαίτερα εκείνα που ο αυτισμός τους μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger) οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες δεν είναι σε ικανοποιητικό βαθμό αναπτυγμένες. Ωστόσο, με κατάλληλη παρέμβαση και δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του εκάστοτε παιδιού είναι δυνατόν

να βελτιωθούν αδυναμίες κοινωνικής φύσης και προβλήματα συμπεριφοράς. Έτσι, στην περίπτωση του Χρήστου διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση στους τομείς-στόχους της παρέμβασης.

Συγκεκριμένα, ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση στην προσπάθεια διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους του. Κατανόησε την έννοια της φιλίας και έμαθε να εκφράζει τα συναισθήματά του στους φίλους του. Δημιούργησε μια σταθερή ομάδα φίλων, τους οποίους εμπιστευόταν και τους ένιωθε κοντά του. Αυτό τον βοήθησε ιδιαίτερα στα διαλείμματα, καθώς γνώριζε σε ποια παιδιά μπορεί να απευθυνθεί για να τους ζητήσει να παίξουν μαζί του, χωρίς να έχει τον φόβο της απόρριψης. Επίσης, προσπαθούσε να ελέγχει τον θυμό του αποφεύγοντας τη χρήση βίας, καθώς διαπίστωσε ότι η υιοθέτηση επιθετικής συμπεριφοράς δημιουργεί άσχημα συναισθήματα στα άλλα άτομα για αυτόν.

Όσον αφορά τις συζητήσεις με τους συνομηλίκους, άρχισε να παίρνει κάποιες πρωτοβουλίες για διάλογο τον οποίο προσπαθούσε να διατηρήσει διατυπώνοντας ερωτήσεις. Ωστόσο, συνήθως προτιμούσε να μιλάει για συγκεκριμένα θέματα που τον ενδιέφεραν και να διατυπώνει σχόλια σχετικά μόνο με αυτά. Στον τομέα του παιχνιδιού, ο μαθητής έγινε πιο συνεργάσιμος και κατάφερε να μειώσει τις έντονες εκρήξεις θυμού του.

Η συνολική εικόνα του μαθητή σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων παρουσίασε μεγάλη πρόοδο. Ο Χρήστος κατάφερε να γίνει μέλος της ομάδας της τάξης και να τον αποδεχθούν οι συμμαθητές του παρά τα ξεσπάσματά του. Ο ίδιος άρχισε να νιώθει περισσότερη αυτοπεποίθηση και τα συναισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης περιορίστηκαν στο ελάχιστο. Η αποδοχή και η ισότιμη αντιμετώπιση από τους συνομηλίκους του του έδωσαν την επιβεβαίωση που χρειαζόταν για μια ουσιαστική ενσωμάτωση.

Συνεπώς, αξίζει να σημειωθεί ότι οι «δυσκολίες» των παιδιών που έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται να αντιμετωπίζονται μέσα στη σχολική τάξη από τον δάσκαλο, γιατί το σχολείο είναι ένα κοινωνικό περιβάλλον, ένας χώρος αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά και τους δασκάλους όπου μάλιστα, ο καθένας βρίσκεται για μεγάλο χρονικό διάστημα της ημέρας.

Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής παρέμβασης χρειάζεται να εμπλουτίζεται με ποικίλες, ελκυστικές και πολυαισθητηριακές δραστηριότητες και να αξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να αναπροσαρμόζεται και ως προς τους στόχους και ως προς τις δραστηριότητες. Για την κατάρτιση και υλοποίηση

τέτοιων προγραμμάτων είναι απαραίτητο να παρέχονται στον εκπαιδευτικό τόσο οι γνώσεις όσο και η μεθοδολογία, όπως και οι κατάλληλες συνθήκες για να επανατροφοδοτεί το κουράγιο και την «ψυχή» που βάζει για να ανταποκριθεί στο ρόλο του.

Βιβλιογραφία

- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger: Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης*. Μτφρ. Ε. Μιχαλέτου. Αθήνα: Σαββάλας.
- Attwood, T. (2009). *Σύνδρομο Asperger: Ένας Πλήρης Οδηγός*. Μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαλαμουτοπούλου Χ. & Κουτελέκος, Ι. (2010). Θεωρητική προσέγγιση του συνδρόμου Asperger στα παιδιά. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 3 (9), 308-322.
- Βάρβογλη, Λ. (2007). *Η Διάγνωση του Αυτισμού: Πρακτικός Οδηγός*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford: University Press.
- Βογινδρούκας, Ι., Καραντάνος, Γ., Καμπούρογλου, Μ. & Παπαγεωργίου, Β. (2003). *Δοκίμια: Αυτισμός-Διάχυτες Διαταραχές της Ανάπτυξης*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα.
- Δροσίνου-Κορέα, Μ. (2000). Μελέτη πάνω στον αυτισμό. Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 83-10.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός. Εξηγώντας το Αίνιγμα*. Μτφρ. Γ. Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κρουσταλλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

- Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιάντης, Γ. (2001). Διάχυτες Διαταραχές της Ανάπτυξης-Παιδικός Αυτισμός, Σύνδρομο Asperger, Σύνδρομο Rett. Στο: Γ. Τσιάντης (επιμ.), *Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική*, 137-155, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Volkmar, F.R., Lord, C., Bailey, A., Schulz, R.T. & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Child Psychology and Psychiatry* 45(1):135-170.
- Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Μτφρ. Π. Πρώιμος. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Wing, L. & Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders. Is the prevalence rising? *Mental Retard Develop Disabilities Research Reviews*, 8:151-161.

Συμβουλευτική και δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης γονέων παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές ανάγκες

Γαστουνιώτου Ελένη: απόφοιτος ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, φοιτήτρια στο ΠΜΣ
Λογοθεραπεία – Συμβουλευτική και στο τμήμα Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ

helengast@gmail.com

Λάκκα Ελπίδα: απόφοιτος ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, φοιτήτρια στο ΠΜΣ Λογοθεραπεία –
Συμβουλευτική

elpida_21@msn.com

Περίληψη

Τα παιδιά και οι οικογένειές τους ιδωμένα μέσα σε ένα οικολογικό περιεχόμενο αποτελούν μέλη διαφόρων υποσυστημάτων και αλληλεπιδρούν με αυτά. Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσουμε στο πλαίσιο της συμβουλευτικής που παρέχεται στους γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες και ποια είδη κοινωνικής υποστήριξης τους παρέχονται. Τα ερωτήματα που διερευνώνται είναι ανυπάρχει σχέση ανάμεσα στην άτυπη και την τυπική υποστήριξη που παρέχεται στους γονείς παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές ανάγκες και αν υπάρχει διαφορά στα είδη υποστήριξης που παρέχονται ανάλογα με το φύλο και την εθνικότητα των γονέων παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες. Ο ερευνητικός μας σχεδιασμός περιελάμβανε τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας στην οποία συμμετείχαν 29 γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες από το Ελληνικό Κρανιοπροσωπικό Κέντρο στην Αθήνα, το Κέντρο Ανάπτυξης στη Λιβαδειά, και την Κύμη Ευβοίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα, υπάρχει θετική σχέση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στην άτυπη και τυπική υποστήριξη, ενώ το φύλο και εθνικότητα των γονέων παιδιών με

αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες δεν φάνηκε να επηρεάζουν το είδος της βοήθειας που τους παρέχεται.

Λέξεις-κλειδιά: Συμβουλευτική, δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης, ειδική αγωγή

Abstract

Examining children and their families through a bioecological system, they constitute members of different subsystems wherewith interact. The purpose of this research study is to examine what kinds of social support is provided to parents of children with disabilities and/or special needs in the framework of the given. The questions investigated is whether there is a relationship between informal and formal support provided to parents of children with disabilities and/ or special needs and if there is a difference in the types of support provided by gender and nationality of parents of children with disabilities and / and disabilities. Our design includes quality research which involved 29 participants-parents of children with disabilities and / or special needs of the Greek Craniofacial Center in Athens, the Development Centre in Livadia, and Kymi in Evia. According to results, there is a positive correlation between the informal and formal support, while the gender and nationality of parents of children with disabilities and/or special needs do not appear to affect the type of assistance provided to them.

Keywords: Counseling, social support networks, special education

Σπουδαιότητα, αναγκαιότητα και χρησιμότητα της έρευνας

Η συμβουλευτική είναι μια ασχολία, μια επιστήμη, ένα επάγγελμα και σχετικά ένας νέος κλάδος που προστέθηκε πρόσφατα (McLeod, 2005) και έχει εγείρει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας καθώς διεύρυνε το φάσμα των επαγγελματιών που παρέχουν «ανθρωπιστικές υπηρεσίες». Στην Ελλάδα αυτός ο κλάδος, βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο. Η συμβουλευτική εκτείνεται σε ένα μεγάλο εύρος λόγω του ανθρωπιστικού της χαρακτήρα, καθώς εμπλέκονται πολλές ανθρωπιστικές επιστήμες, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει κάποια σύγχυση στην οριοθέτηση της σε σχέση με άλλα συναφή αντικείμενα.

Σχετικά με τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης στην Ελλάδα υπάρχει ένα έλλειμμα στη βιβλιογραφία. Όσοι ερευνητές έχουν ασχοληθεί εστιάζουν σε εξειδικευμένες περιπτώσεις (Ανδικοπούλου, 2012· Μαυρόγιαννη, 2009), ενώ τόσο οι θεωρητικές όσο και οι ερευνητικές προσεγγίσεις είναι περιορισμένες στον τομέα της συμβουλευτικής και της παροχής υποστήριξης στην Ειδική Αγωγή. Η μελέτη πάνω στο θεωρητικό αυτό υπόβαθρο και τα ευρήματα της έρευνάς μας πιστεύουμε ότι θα συμβάλλουν θετικά στην αναγνώριση και κατάδειξη των ελλείψεων που υπάρχουν στον ελληνικό χώρο, ώστε να λειτουργήσει ως έναυσμα για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων και παραλείψεων και το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων στήριξης και βοήθειας σε θέματα Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης.

Συμβουλευτική

Συμβουλευτική είναι η δραστηριότητα του συμβούλου ή του επαγγελματία που συμβουλεύει ανθρώπους (τους παρέχει βοήθεια, συμβουλές και καθοδήγηση), ειδικά σε ότι αφορά προσωπικά προβλήματα και δυσκολίες (Listofcounselingtopics, χ.χ.)

Η Συμβουλευτική δεν είναι απλώς μια διαδικασία μεταξύ δύο ανθρώπων, αλλά είναι ένας κοινωνικός θεσμός συνυφασμένος με την κουλτούρα των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία παρατηρείται πληθώρα ορισμών για τη συμβουλευτική, καθένας από τους οποίους δίνει έμφαση σε διαφορετικές πτυχές του ρόλου και της διαδικασίας.

Η συμβουλευτική έχει πολλούς στόχους, κάποιοι από αυτούς είναι η ενόραση, η σχέση με τους άλλους ανθρώπους, η αυτογνωσία, η αυτοαποδοχή, η επίλυση προβλημάτων, η ψυχολογική εκπαίδευση, η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, η γνωστική αλλαγή, η αλλαγή συμπεριφοράς, η συστηματική αλλαγή, η ενδυνάμωση (McLeod, 2005). Η συμβουλευτική περιλαμβάνει και διάφορα είδη, μπορεί να είναι καθοδηγητική, διευκολυντική, συμβουλευτική για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων, εκπαιδευτική, επαγγελματική, ακαδημαϊκή, οικογενειακή, εργασιακή, ποιμαντική και ψυχολογίας (Καβαλιώτης, Απ. 2016).

Το ευρύ φάσμα της συμβουλευτικής γίνεται εμφανές και από τις ρίζες που έχει στους επιστημονικούς κλάδους της φιλοσοφίας, της θρησκείας και της τέχνης, καθώς και στην ψυχολογία και την ψυχιατρική. Οι Cale&Austin (όπως αναφέρεται στο Μαλικιώση-Λοίζου, 2012) θεωρούν ότι η συμβουλευτική τοποθετείται κάπου

ανάμεσα στην επιστήμη της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής δεδομένου ότι αντλεί τις θεωρίες και τις μεθόδους της και από τις δύο.

Κάτω από αυτό το πρίσμα σε ότι έχει να κάνει με τη συμβουλευτική γονέων παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες, θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ο σημαντικός ρόλος του συμβούλου οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες που συχνά έχει να αντιμετωπίσει πολλαπλές κρίσιμες καταστάσεις που επιδρούν στην ψυχική ανθεκτικότητα των γονέων. Ο σύμβουλος οφείλει να βοηθήσει την οικογένεια αφενός να κατανοήσει και να αποδεχτεί την αναπηρία και αφετέρου να αντιληφθεί ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν τα ίδια δικαιώματα για αυτοπραγμάτωση μέσα από το δικό τους τρόπο και μέσα από τα δικά τους όργανα και μέσα (Πολυχρονοπούλου, 2012). Αυτή η λειτουργία του συμβούλου είναι επιτακτική ειδικότερα στην Ελλάδα όπου η συμβουλευτική δεν είναι τόσο ανεπτυγμένη και οργανωμένη από τους κρατικούς θεσμούς.

Δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης

Θεωρητικοί από πολλούς κλάδους έχουν επισημάνει τη σημαντικότητα της κοινωνικής υποστήριξης για την προσωπική ευημερία και ευεξία του ατόμου (Mitchell&Trickett, 1980).

Οι Caplan και Killilea (1976) ορίζουν την κοινωνική υποστήριξη ως δεσμούς μεταξύ ατόμων ή δεσμούς μεταξύ ατόμων και ομάδων οι οποίοι βοηθούν τα άτομα να αντιμετωπίσουν βραχυπρόθεσμες κρίσεις και μεταβάσεις στον κύκλο της ζωής, καθώς επίσης και διάφορες χρόνιες στρεσογόνες καταστάσεις. Η ανάλυση των δικτύων κοινωνικής υποστήριξης προσδιορίζει τα άτομα που παρέχουν υποστήριξη και διευκρινίζει το δίκτυο των σχέσεων των μελών και τους τρόπους με τους οποίους η υποστήριξη όντως παρέχεται (Kazak&Wilcox, 1984).

Οι Kazak και Wilcox (1984) αποσαφηνίζουν τη δομή και τη λειτουργία των δικτύων κοινωνικής υποστήριξης περιγράφοντας τα δομικά χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις τους. Τα δομικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στις ιδιότητες ενός δικτύου υποστήριξης, ενώ τα χαρακτηριστικά των διασυνδέσεων στις ιδιότητες των σχέσεων του ατόμου (Mitchell&Trickett, 1980). Τα τρία δομικά χαρακτηριστικά των δικτύων είναι α) το μέγεθος ή εύρος, δηλαδή ο αριθμός των ατόμων με τα οποία το

υποκείμενο που λαμβάνει την υποστήριξη έχει άμεση επαφή, β) η πυκνότητα, ο βαθμός με τον οποίο τα μέλη ενός δικτύου γνωρίζονται και σχετίζονται μεταξύ τους, γ) ο βαθμός σύνδεσης, δηλαδή ο μέσος όρος του αριθμού των σχέσεων που κάθε μέλος έχει με άλλα μέλη του δικτύου (Kazak&Wilcox, 1984· Mitchell&Trickett, 1980).

Τα χαρακτηριστικά των σύνθετων διασυνδέσεων είναι α) η ένταση που έχει να κάνει με την ισχύ του δεσμού των μελών, β) η διάρκεια που έχει να κάνει με τη σταθερότητα ή μη των σχέσεων των μελών σε βάθος χρόνου (Mitchell&Trickett, 1980). Επιπλέον χαρακτηριστικά είναι οι πολλαπλές διαστάσεις που αφορούν τον αριθμό των λειτουργιών που επιτελεί ένα άτομο μέσα σε μια σχέση, αν ένα άτομο εξυπηρετεί μόνο μία λειτουργία τότε η σχέση είναι μονοδιάστατη, αν όμως το άτομο εξυπηρετεί παραπάνω από μία λειτουργίες για παράδειγμα εισπράττει υποστήριξη αλλά και συμβουλές τότε προκύπτει μία σχέση πολλαπλών συνδέσεων (Kazak&Wilcox, 1984· Mitchell&Trickett, 1980). Η κατεύθυνση και η αμοιβαιότητα αποτελούν δύο ακόμα χαρακτηριστικά διασυνδέσεων των δικτύων που σχετίζονται με το πόσο ενεργή και αποτελεσματική βοήθεια προσφέρει και λαμβάνει κανείς (Kazak&Wilcox, 1984· Mitchell&Trickett, 1980). Τέλος οι Mitchell και Trickett (1980) προσδιορίζει τις ιδιότητες των σχέσεων του ατόμου με βάση και τη διασπορά, την συχνότητα και την ομοιογένεια των δικτύων.

Πέρα από τα χαρακτηριστικά των δικτύων είναι σημαντικό να προσδιοριστεί και το είδος της στήριξης που αυτά παρέχουν. Οι Mitchell και Trickett (1980) σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των πολλών διαφορετικών λειτουργιών που έχουν αποδοθεί στα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης από θεωρητικούς τις κατέγραψε όπως φαίνεται στον πίνακα 1.

Η βίο-οικολογική προσέγγιση του Brofenbrenner

Η μελέτη της δια βίου ανάπτυξης του ατόμου περιγράφει την πορεία της ανάπτυξης με όρους παραγόντων σωματικών, γνωστικών, κοινωνικών ή παραγόντων προσωπικότητας, όμως οι επιδράσεις που δέχεται το άτομο δεν είναι μονοδιάστατες γι' αυτό η συναφειακή προσέγγιση μελετά τη σχέση ανάμεσα στα άτομα και όλους αυτούς τους παράγοντες (Feldman, 2011). Σύμφωνα με τις κεντρικές κατευθύνσεις του οικοσυστημικού μοντέλου του Brofenbrenner (1979) η ανάπτυξη και η εξέλιξη

του ατόμου λαμβάνει χώρα μέσα στο γενικότερο πλαίσιο ενός συστήματος αλληλεπιδραστικών σχέσεων, οι οποίες καταλήγουν να συγκροτούν το περιβάλλον του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Αναγνωρίζοντας τα προβλήματα με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις στη δια βίου ανάπτυξη (Feldman, 2011), ο Brofenbrenner (1979) πρότεινε μια εναλλακτική προσέγγιση, τη βιο-οικολογική, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τέσσερα επίπεδα στο περιβάλλον που ασκούν ταυτόχρονα επιδράσεις στη συμπεριφορά του ατόμου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Ο Dunst (1988) πρότεινε ένα διευκολυντικό και ενδυναμωτικό μοντέλο βοήθειας για τις οικογένειες παιδιών με προβλήματα υγείας, ώστε οι διαφορετικοί τύποι βοήθειας που λαμβάνει η οικογένεια από του επαγγελματίες υγείας να έχουν θετικό αντίκτυπο σ' αυτή. Βασιζόμενος στο μοντέλο του Brofenbrenner (1979) δημιούργησε μια κλίμακα αξιολόγησης της οικογενειακής υποστήριξης των οικογενειών, την "FamilySupportScale" που συνέβαλε στη μελέτη του είδους και του βαθμού υποστήριξης που λαμβάνουν οι γονείς παιδιών με αναπηρία.

Τυπικά και άτυπα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης

Η βοήθεια των τυπικών δικτύων και υπηρεσιών είναι επαγγελματικές ή συναφείς παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα για τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες, την ατομική, ομαδική και οικογενειακή συμβουλευτική, τη φύλαξη και φροντίδα του παιδιού, την κατάλληλη εκπαίδευση των γονέων για την διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών αλλά και ομάδες στήριξης γονέων και γονικές οργανώσεις (Perry, 2004). Αυτό που πρέπει να εξακριβωθεί και μετρηθεί δεν είναι ο αριθμός των δικτύων τυπικής υποστήριξης αλλά η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητα αυτών στις εκάστοτε ανάγκες και αξίες των οικογενειών (Perry, 2004).

Τα άτυπα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης είναι η συναισθηματική αλλά και υλική βοήθεια που παρέχεται ή είναι διαθέσιμη από τα άλλα μέλη της οικογένειας, τους συγγενείς, τους φίλους και κοινότητες ατόμων όπως οι γείτονες και άλλοι γονείς παιδιών με αναπηρία (Perry, 2004). Σύμφωνα με την Τσιμιπιδάκη (όπως αναφέρεται στο Ανδρικοπούλου, 2012) από τα μέλη της οικογένειας και τους

συγγενείς συχνό άτυπο κοινωνικό δίκτυο υποστήριξης είναι οι παππούδες και οι γιαγιάδες.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της ερευνητικής εργασίας μας είναι να εξετάσουμε στο πλαίσιο της συμβουλευτικής που παρέχεται στους γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες ποια είδη κοινωνικής υποστήριξης τους παρέχονται. Επιμέρους στόχοι είναι να ερευνήσουμε ποια δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης είναι περισσότερο διαθέσιμα στους γονείς, ποια είναι η σχέση αυτών των δικτύων μεταξύ τους και πως η λειτουργία των δικτύων που παρέχονται εξαρτάται από κάποια χαρακτηριστικά των γονέων.

3.1. Πληθυσμός – Δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες που ζουν στην Ελλάδα και ο αριθμός των συμμετεχόντων (δείγμα) είναι 29 γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες που ζουν στην Ελλάδα. Η επιλογή του συγκεκριμένου μεγέθους των συμμετεχόντων έγινε με βάση τις συστάσεις του Cohen (1992) για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=.05$ και δύναμη $=.08$ για τις αναλύσεις που επιθυμούσαμε.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των πηγών υποστήριξης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Οικογενειακής Υποστήριξης «Family Support Scale». Η κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε από τους Dunst, Jenkins & Trivette το 1984 με σκοπό την καταγραφή των δικτύων κοινωνικής υποστήριξης που χρησιμοποιούν οι γονείς έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται και αξιολογούν οι ίδιοι. Η Κλίμακα Οικογενειακής Υποστήριξης έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα, τόσο σε γονείς παιδιών με αυτισμό, όσο και σε γονείς παιδιών με άλλες αναπηρίες σε έρευνες.

Τα δίκτυα κοινωνική υποστήριξης κατηγοριοποιήθηκαν από τις ερευνήτριες σε δύο μεγάλους παράγοντες, την άτυπη και την τυπική υποστήριξη με βάση το θεωρητικό μοντέλο του Brofenbrenner (1979), την θεωρία του Perry (2004) για τα

δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης και τις βασικές αρχές της συμβουλευτικής, όπως αυτά έχουν παρουσιαστεί στο θεωρητικό μέρος. Έτσι, η άτυπη υποστήριξη περιλαμβάνει την στήριξη από α) γονείς β) γονείς συζύγου, γ) συγγενείς, δ) συγγενείς συζύγου, ε) σύζυγος, στ) φίλοι, ζ) φίλοι συζύγου, η) παιδιά, θ) άλλους γονείς, ι) συναδέλφους. Η τυπική υποστήριξη περιλαμβάνει α) συλλόγους γονέων, β) κοινωνικές οργανώσεις, γ) εκκλησιαστικές οργανώσεις/ιερέας, δ) παιδίατρος/οικογενειακός γιατρός, ε) κέντρα έγκαιρης παρέμβασης, στ) σχολείο/παιδικός σταθμός ζ) ειδικοί, η) επαγγελματικοί οργανισμοί ή σύλλογοι.

Διαδικασία

Η έρευνα έγινε από τις ερευνήτριες στο Ελληνικό Κρανιοπροσωπικό Κέντρο στην Αθήνα, στο Κέντρο Ανάπτυξης στη Λιβαδειά, και σε ιδιωτικό επίπεδο σε συνεργασία με εργοθεραπεύτρια και λογοθεραπεύτρια που εργάζονται στην Κύμη Ευβοίας. Δόθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς σε 29 γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες. Η έρευνα διήρκεσε περίπου ένα μήνα, από τον Ιανουάριο μέχρι τον Φεβρουάριο 2016, στους συμμετέχοντες κάθε πλαισίου δόθηκε περιθώριο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου 10 ημερών. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, η συμμετοχή ήταν εθελοντική και οι γονείς ενημερώθηκαν για τα διάφορα δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας με συνοδευτική επιστολή.

Στατιστική ανάλυση

Οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. 23.0. Για να ελέγξουμε τη συσχέτιση μεταξύ των άτυπων και τυπικών δικτύων κοινωνικής υποστήριξης χρησιμοποιήσαμε το συντελεστή συσχέτισης Pearsonr. Για να δούμε αν και κατά πόσο το φύλο των γονέων και η εθνικότητα των γονέων επηρεάζει το είδος υποστήριξης (άτυπη ή τυπική) που δέχονται οι γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο tγια ανεξάρτητα δείγματα (independentsamplesttest) (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011). Σε όλες τις περιπτώσεις ορίστηκε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$, όπου το $p<.05$, τότε είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά που προκύπτει.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας είναι Cronbach'sa=0.78, έτσι όπως τη μετρήσαμε με βάση τα δεδομένα μας.

Πίνακας: Εσωτερική συνεπεία

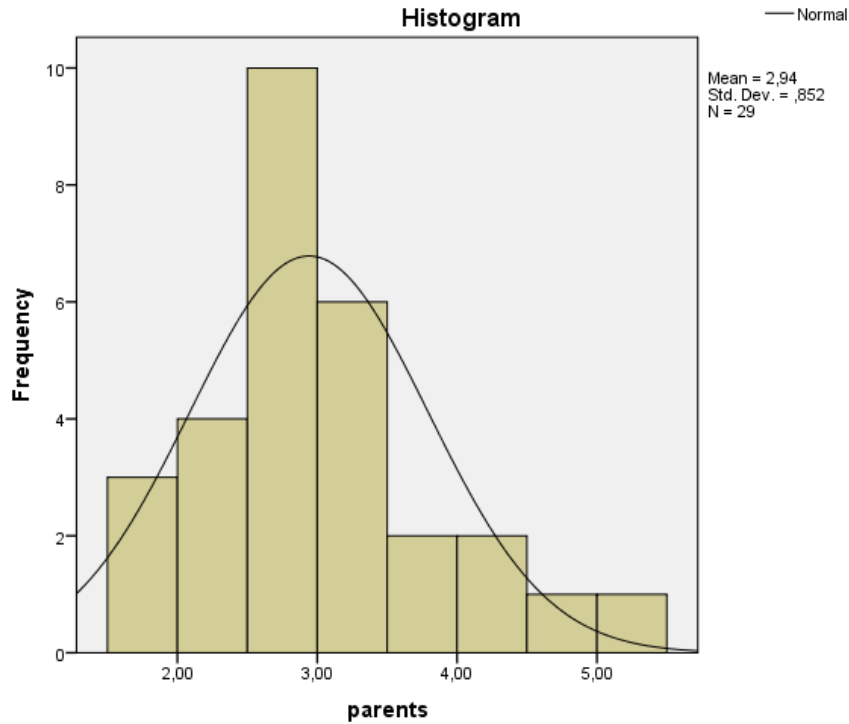
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,778	,783	2

Συσχετίσεις

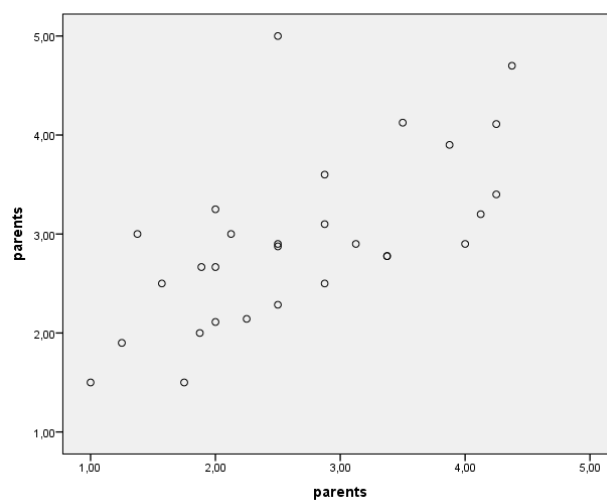
Για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην άτυπη και την τυπική υποστήριξη που παρέχεται στους γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχετίσεις Pearsonr που προϋποθέτει η κατανομή να είναι κανονική, η σχέση των δύο υπό μελέτη μεταβλητών να είναι ευθύγραμμη και οι μετρήσεις να είναι αριθμητικές.

Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνότητας της άτυπης και τυπικής υποστήριξης των γονέων παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες. Η κατανομή είναι κοντά στην κανονική, καθώς η μορφή της είναι ελαφρά ασύμμετρη αριστερά (θετικήασυμμετρία) και ελαφρά πλατύ κυρτη.

Στο Διάγραμμα 2 παρουσιάζεται το διάγραμμα σκεδασμού όπου διαπιστώνεται ότι η σχέση των δύο υπό μελέτη μεταβλητών είναι ευθύγραμμη.



Διάγραμμα 1: Κατανομή συχνότητας της άτυπης και τυπικής υποστήριξης των γονέων παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες



Διάγραμμα 2: Διάγραμμασκεδασμού της άτυπης και τυπικής υποστήριξης των γονέων παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες

Με βάση τη στατιστική ανάλυση ο δείκτης συσχέτισης Pearson βρέθηκε $r=.643$ για $N=29$. Σύμφωνα με το SPSS που μας δείχνει με πολύ μεγάλη ακρίβεια την πιθανότητα το στατιστικό αποτέλεσμα να έχει προκύψει από τυχαίους παράγοντες το $p<.001$. Το $p<.001$ είναι μικρότερο από το κριτήριο-όριο $p<.05$ που ορίσαμε ως επίπεδο σημαντικότητα και άρα το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην άτυπη και τυπική υποστήριξη που παρέχεται στους γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες. Υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσα στην άτυπη και την τυπική υποστήριξη και μάλιστα αυτή είναι θετική, δηλαδή όταν μεγαλώνει η άτυπη υποστήριξη μεγαλώνει και η τυπική.

Πίνακας: Συντελεστές συσχέτισης Pearson στην άτυπη και τυπική υποστήριξη που παρέχεται στους γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες.

		Parents_atypical	Parents_typical
Parents_atypical	Pearson Correlation	1	,643**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	29	29
Typical	Pearson Correlation	,643**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	29	29

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Λόγω του ότι τα δεδομένα έχουν μετρηθεί σε κλίμακα Likert κρίνεται αναγκαίο να χρησιμοποιηθεί ένας άλλος συντελεστής συσχέτισης, ο Spearman rho που είναι μη

παραμετρικό κριτήριο, ώστε ανάλογα με το αποτέλεσμα να εξακριβωθεί αν ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r είναι κατάλληλος για την ανάλυση των δεδομένων μας. Ο δείκτης Spearman ρ βρέθηκε $\rho = ,680$ για το ίδιο επίπεδο σημαντικότητας. Η διαφορά ανάμεσα $\rho = ,680$ και $r = ,643$ για $N = 29$ είναι πολύ μικρή και γι' αυτό ο Pearson r κρίνεται κατάλληλος.

Πίνακας: Συντελεστές συσχέτισης Spearman ρ στην άτυπη και τυπική υποστήριξη που παρέχεται στους γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες.

			Parents_atypical	Parents_typical
Spearman's ρ	Parents_a typical	Correlation	1,000	,680**
		Coefficient		
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	29	29
	Parents_ typical	Correlation	,680**	1,000
		Coefficient		
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	29	29

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα

Για να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή αν υπάρχει διαφορά στα είδη υποστήριξης που παρέχονται ανάλογα με το φύλο των γονέων παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα. Στους δύο πρώτους Πίνακες 9 και 10 παρουσιάζονται πληροφορίες για τον αριθμό των ατόμων ($N = 29$), τον μέσο όρο (mean), την τυπική απόκλιση (std. Deviation) και το τυπικό σφάλμα του μέσου όρου (std. error mean) της εξαρτημένης μεταβλητής που είναι οι γονείς παιδιών με αναπηρία για κάθε επίπεδο της ανεξάρτητης μεταβλητής που είναι το φύλο των γονέων. Ο Πίνακας 9 αφορά τους

γονείς που λαμβάνουν άτυπη υποστήριξη και ο Πίνακας 10 τους γονείς που λαμβάνουν τυπική υποστήριξη.

Πίνακας: Στατιστικά ομάδων γονέων με άτυπη υποστήριξη (φύλο)

	male-female	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Parents_	male	5	3,5154	,88339	,39507
atypical	female	24	2,8212	,81377	,16611

Πίνακας: Στατιστικά ομάδων γονέων με τυπική υποστήριξη (φύλο)

	male-female	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Parents_	male	5	3,5154	,88339	,39507
Typical	female	24	2,8212	,81377	,16611

Οι επόμενοι δύο Πίνακες 11 και 12 είναι βασικοί για την ανάλυση. Στο αριστερό τμήμα των πινάκων εμφανίζεται το αποτέλεσμα του κριτηρίου Levene, το οποίο ελέγχει κατά πόσο οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων που συγκρίνουμε είναι ίσες. Και στην περίπτωση των γονέων με άτυπη και στην περίπτωση των γονέων με τυπική υποστήριξη επειδή το Sig>.05 δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει διαφορά στα είδη υποστήριξης που παρέχονται ανάλογα με το φύλο των γονέων παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες και άρα οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων που συγκρίνουμε κάθε φορά είναι ίσες μεταξύ τους.

Η τιμή t που υπολογίστηκε για τους γονείς που λαμβάνουν άτυπη υποστήριξη είναι 1,73. Για 27 βαθμούς ελευθερίας η πιθανότητα να έχει προκύψει μια τέτοια διαφορά

όσον αφορά το φύλο για την άτυπη υποστήριξη είναι 0,098. Από τη στιγμή που η πιθανότητα αυτή είναι μεγαλύτερη από το όριο-κριτήριου 0,05 δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση. Ωστόσο, αναφορικά με τις ενδείξεις που αφορούν στο 95% διάστημα εμπιστοσύνης της διαφοράς των μέσων όρων (confidence interval) συμπεραίνουμε ότι το διάστημα τιμών στη συγκεκριμένη περίπτωση περιλαμβάνει το 0 και δεν κρίνεται στατιστικά σημαντικό.

Αντίστοιχα η τιμή t που υπολογίστηκε για τους γονείς που λαμβάνουν τυπική υποστήριξη είναι 0,775. Για 27 βαθμούς ελευθερίας η πιθανότητα να έχει προκύψει μια τέτοια διαφορά όσον αφορά το φύλο για την τυπική υποστήριξη είναι 0,445. Η πιθανότητα είναι μεγαλύτερη από το όριο-κριτήριου 0,05 και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση. Ωστόσο, το διάστημα τιμών στη συγκεκριμένη περίπτωση περιλαμβάνει το 0 και δεν κρίνεται στατιστικά σημαντικό.

Πίνακας: Αποτελέσματα κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα γονέων με άτυπη υποστήριξη (φύλο)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower Upper
Parents_atypical	Equal variances assumed	,005	,943	1,713	27	,098	,69423	,40530	-,13737	1,52584
	Equal variances not assumed			1,620	5,509	,161	,69423	,42857	-,37749	1,76596

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	

									Lower	Upper
Parents_ typical	Equal variances assumed	1,042	,316	,775	27	,445	,37671	,48585	-,62018	1,37360
	Equal variances not assumed			,927	7,194	,384	,37671	,40649	-,57926	1,33267

Πίνακας: Αποτελέσματα κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα γονέων με τυπική υποστήριξη (φύλο)

Για να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή αν υπάρχει διαφορά στα είδη υποστήριξης που παρέχονται ανάλογα με την εθνικότητα των γονέων παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα. Στους δύο πρώτους Πίνακες 13 και 14 παρουσιάζονται πληροφορίες για τον αριθμό των ατόμων ($N=29$), τον μέσο όρο (mean), την τυπική απόκλιση (std. Deviation) και το τυπικό σφάλμα του μέσου όρου (std. errormean) της εξαρτημένης μεταβλητής που είναι οι γονείς παιδιών με αναπηρία για κάθε επίπεδο της ανεξάρτητης μεταβλητής που είναι η εθνικότητα των γονέων. Ο Πίνακας 13 αφορά τους γονείς που λαμβάνουν άτυπη υποστήριξη και ο Πίνακας 14 τους γονείς που λαμβάνουν τυπική υποστήριξη.

Πίνακας: Στατιστικά ομάδων γονέων με άτυπη υποστήριξη (εθνικότητα)

	greek- foreign	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Parents_	greek	23	2,9689	,90318	,18833
atypical	foreign	6	2,8333	,68020	,27769

Πίνακας: Στατιστικά ομάδων γονέων με άτυπη υποστήριξη (εθνικότητα)

	greek- foreign	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Parents_	greek	23	2,5145	,92775	,19345
typical	foreign	6	3,3542	,96636	,39452

Στους επόμενους Πίνακες 15 και 16 και στην περίπτωση των γονέων με άτυπη και στην περίπτωση των γονέων με τυπική υποστήριξη επειδή το $\text{Sig} > .05$ δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει διαφορά στα είδη υποστήριξης

που παρέχονται ανάλογα με την εθνικότητα των γονέων παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες και άρα οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων που συγκρίνουμε κάθε φορά είναι ίσες μεταξύ τους.

Η τιμή t που υπολογίστηκε για τους γονείς που λαμβάνουν άτυπη υποστήριξη είναι 0,341. Για 27 βαθμούς ελευθερίας η πιθανότητα να έχει προκύψει μια τέτοια διαφορά όσον αφορά το φύλο για την άτυπη υποστήριξη είναι 0,735. Από τη στιγμή που η πιθανότητα αυτή είναι αρκετά μεγαλύτερη από το όριο-κριτήριο του 0,05 δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση. Ωστόσο, αναφορικά με τις ενδείξεις που αφορούν στο 95% διάστημα εμπιστοσύνης της διαφοράς των μέσων όρων (confidence interval) συμπεραίνουμε ότι το διάστημα τιμών στη συγκεκριμένη περίπτωση περιλαμβάνει το 0 και δεν κρίνεται στατιστικά σημαντικό.

Αντίστοιχα η τιμή t που υπολογίστηκε για τους γονείς που λαμβάνουν τυπική υποστήριξη είναι -1,959. Για 27 βαθμούς ελευθερίας η πιθανότητα να έχει προκύψει μια τέτοια διαφορά όσον αφορά το φύλο για την τυπική υποστήριξη είναι 0,061. Η πιθανότητα είναι μεγαλύτερη από το όριο-κριτήριο του 0,05 και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση. Ωστόσο, το διάστημα τιμών στη συγκεκριμένη περίπτωση περιλαμβάνει το 0 και δεν κρίνεται στατιστικά σημαντικό.

Πίνακας: Αποτελέσματα κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα γονέων με άτυπη υποστήριξη (εθνικότητα)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower Upper
Parents_ atypical	Equal variances assumed	,985	,330	,341	27	,735	,13558	,39709	-,67919	,95035
	Equal variances not assumed			,404	10,168	,695	,13558	,33553	-,61035	,88150

Πίνακας: Αποτελέσματα κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα γονέων με τυπική υποστήριξη (εθνικότητα)

Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower Upper
Parents_t ypical	Equal variances assumed		,029	,867	-1,959	27	,061	-,83964	,42863	-1,71912 ,03983
	Equal variances not assumed				-1,911	7,594	,094	-,83964	,43939	-1,86240 ,18311

Συμπεράσματα

Το είδος της υποστήριξης που παρέχεται στους γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ανατροφή των παιδιών, καθώς ασκεί καταλυτική επιρροή και επηρεάζει τη ζωή και τον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας υπάρχει θετική σχέση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στην άτυπη και τυπική υποστήριξη. Η αύξηση της μεταβολής στην άτυπη υποστήριξη σχετίζεται-αλληλεπιδρά με την αύξηση της μεταβολής της τυπικής υποστήριξης. Αυτού του είδους η θετική συσχέτιση συνεπάγεται ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες έχουν πηγές στήριξης στη ζωή τους που δεν είναι αμελητέες και που προέρχονται από την οικογένειά τους, συγγενείς, τους φίλους και γενικότερα τον περίγυρό τους αλλά και από κοινωνικές οργανώσεις, επαγγελματίες υγείας, κέντρα έγκαιρης παρέμβασης, και ειδικούς.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα οι γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες βασίζονται περισσότερο στην άτυπη υποστήριξη απ' ό,τι στην τυπική καθώς ο μέσος όρος της πρώτης είναι μεγαλύτερος από την δεύτερη. Αυτό συνάδει και με την γενικότερη εικόνα που υπάρχει στη βιβλιογραφία σχετικά με την παροχή συμβουλευτικής και τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα των Douma et al. (2006) που αναδεικνύουν ότι οι πιο δημοφιλείς και συχνοί τύποι υποστήριξης ήταν οι άτυποι, ενώ φάνηκε ότι λιγότεροι γονείς απευθύνθηκαν σε πιο επίσημη και επαγγελματική στήριξη.

Ως προς τις παρατηρούμενες διαφορές στο είδος της υποστήριξης και τα χαρακτηριστικά των γονέων φύλο και εθνικότητα η έρευνα μας δεν επιβεβαίωσε ότι αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν το είδος της βοήθειας που παρέχεται στους γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες με κάποιες επιφυλάξεις που προκύπτουν από την παρούσα ανάλυση. Βέβαια, σε ελληνικές έρευνες φάνηκε ότι οι διαφυλικές διαφορές (Μαυρόγιαννη, 2009) και η διαφορετική εθνικότητα (Ανδρικοπούλου, 2012) έχουν αντίκτυπο στο είδος της παρεχόμενης υποστήριξης.

Περιορισμοί – Προτάσεις

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφερθούμε στους περιορισμούς της έρευνας. Έγινε η προσπάθεια να γίνουν σωστά όλες οι διαδικασίες με βάση την ερευνητική δεοντολογία και μεθοδολογία. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι η επιλογή των

συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν πληροί τα κριτήρια της τυχαίας δειγματοληψίας. Η συμπλήρωση και συγκέντρωση των απαντήσεων του εργαλείου ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί, διότι δεν υπήρξε η δυνατότητα τυχαίας δειγματοληψίας που αποτελεί τη πιο σημαντική και αποτελεσματική από όλες τις μεθόδους ελέγχου της σταθερότητας (Christensen, 2007). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με τους περιορισμούς που αυτό συνεπάγεται. Επιπλέον ο συναφειακός σχεδιασμός της έρευνας δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για αιτιώδεις σχέσεις, αλλά μόνο την καταγραφή συσχετίσεων.

6. Βιβλιογραφία

- Ανδρικοπούλου, Α. (2012). *Άγχος, στρατηγικές αντιμετώπισης και δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης γονέων που έχουν παιδιά με εγκεφαλική παράλυση*. (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο στη Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. (ραβδοκώδικας: 004000110299)
- Caplan, G., & Killilea, M. (1976). *Support systems and mutual help*. New York: Grune & Stratton.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin* © 1992 by the American Psychological Association, 112(1), 155-159.
- Christensen, L.B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική μέθοδος*. (Επιμ., Μπ. Ντάβου). Αθήνα: Παπαζήση.
- Douma, J.C.H, Dekker, M.C. & Koot, H.M. (2006). Supporting parents of youths with intellectual disabilities and psychopathology. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 570-581. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00825.x
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting “rethinking early intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104.
- Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Αναπήρων Ατόμων. Απόφαση 3447 (XXX), 30, η οποία προκηρύχθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, στις 9 Δεκεμβρίου 1975. U.N. Doc. A/10034 (1975).

Feldman, S.R. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*. (Επιμ., Ηλ. Μπεζεβέγκης). Αθήνα: Gutenberg.

Kazak, A. E., & Wilcox, B. L. (1984). The structure and function of social support networks in families with handicapped children. *American Journal of Community Psychology*, 12(6), 645-661.

Kazdin, A. (1996). Preparing and evaluating research reports. *Psychological Assessment by the American Psychological Association*, 7(3), 228-237.

Krahn, G. L. (1993). Conceptualizing social support in families of children with special health needs. *Family Process*, 32(2), 235-248.

Καβαλιώτης, Απ. (2016). *Ειδική αγωγή*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΠΜΣ Λογοθεραπεία – Συμβουλευτική. Χειμερινό Εξάμηνο 2015-2016. Αθήνα.

List of counseling topics. (χ.χ.) In *Wikipedia, the free encyclopedia*. Ανακτήθηκε 11/2/2016, από https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_counseling_topics

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

Mitchell, R. E. & Trickett, E. J. (1980). Social networks as mediators of social support: An analysis of the effects and determinants of social networks. *Community Mental Health Journal*, 16(1), 27-44.

Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.

Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (1993). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρόγιαννη, Θ. (2009). *Η Ενασχόληση πατέρων παιδιών με ειδικές ανάγκες με τη φροντίδα του παιδιού τους και οι παράγοντες που την επηρεάζουν*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/3331?mode=full>

Νόμος 1566/85 - ΦΕΚ 167/1985 (άρθρο 32).

Perry, A. (2004). A model of stress in families of children with developmental disabilities: Clinical and research applications. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), 1-16. Retrieved from: <http://www.oadd.org/publications/journal/issues/vol11no1/download/perry.pdf>

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ποντίκης, Γ. (1989). *Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αναπήρων οράσεων, παιδών και εφήβων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Rogers, C. (1942). *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. USA: TheRiversidePress.

Ρούσσο, Λ. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς με τη Χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τις αιτίες, τα χαρακτηριστικά και τη

Θεραπευτική Αντιμετώπιση της ΔΕΠ/Υ:

Πιλοτική Έρευνα

Λαμπρινή Γκανιάτσου leanne.athina@gmail.com

Εραστή Μαυρογιαννάκη erimauro@gmail.com

Χρυσάνθη Παπαηλιού chrys_papailiou@hotmail.com

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλουstavroula_poly@yahoo.com

Περίληψη

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής -Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί μία διαταραχή που εμφανίζεται συχνά σε παιδιά και εφήβους και οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι που καλούνται να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της. Παρ' όλα αυτά στην ελληνική πραγματικότητα δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι γνώσεις και οι παρανοήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τη ΔΕΠ-Υ. Εκεί αποσκοπεί η παρούσα έρευνα-πιλοτικό πρόγραμμα. 37 δάσκαλοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο γνώσεων για τη ΔΕΠ-Υ βασισμένο στο KADD-Q (Knowledge about Attention Deficit Disorder Questionnaire). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν καλύτερα τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ συγκριτικά με τη θεραπεία αυτής. Ωστόσο, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας και των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Με βάση τα

αποτελέσματα αυτά, προτείνεται η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διαταραχή αυτή.

Λέξεις-Κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, αντιλήψεις δασκάλων, αιτίες, χαρακτηριστικά, θεραπεία

Abstract

Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is a disorder that frequently occurs in children and young adult populations and teachers are the first than need to identify its characteristics. Nevertheless, when it comes to Greece, little research has assessed elementary schoolteachers' knowledge and misconceptions of ADHD. This is the aim of this pilot study. 37 elementary school teachers completed a questionnaire about attention deficit- hyperactivity disorder based on KADD-Q (Knowledge about Attention Deficit Disorder Questionnaire). Findings suggested that teachers' knowledge about the characteristics of ADHD was significantly higher than their knowledge about treatment. Nevertheless, years of teaching experience were not significantly correlated with teachers' answers. Based on the findings of this study, further education of teachers on ADHD issues is suggested.

Keywords: ADHD, Teachers' perceptions, causes, characteristics, treatment

1. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από έντονα στοιχεία απροσεξίας, αποδιοργάνωσης και/ή υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας σε επίπεδα που δε συνάδουν με την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου (AmericanPsychiatricAssociation, 2013).

Η παθογένεια της ΔΕΠ-Υ θεωρείται σήμερα νευροφυσιολογική. Ο μηχανισμός της διαταραχής πιστεύεται ότι συνίσταται σε έλλειμμα των ανασταλτικών λειτουργιών

των μετωπιαίων λοβών (Κωτσόπουλος, 2004). Ωστόσο έρευνες έχουν επισημάνει ότι η αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ σχετίζεται και με γενετικούς παράγοντες καθιστώντας την μία από τις πιο κληρονομήσιμες νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Mahone, 2012). Επιπλέον περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν συνδεθεί με τη ΔΕΠ-Υ. Τέτοιοι είναι η ενδομήτρια έκθεση σε αλκοόλ, κάπνισμα ή ναρκωτικά, ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες, το χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο, η ψυχοπαθολογία της μητέρας ή οι οικογενειακές συγκρούσεις (Biederman, Faraone, Monuteaux, 2002, Huizink & Mulder, 2006).

Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V) το ποσοστό εμφάνισης ΔΕΠ-Υ σε παιδικούς πληθυσμούς ανέρχεται στο 5%, ενώ για τους ενήλικες το αντίστοιχο ποσοστό εντοπίζεται 2,5% (AmericanPsychiatricAssociation, 2013). Μάλιστα, όπως συμβαίνει και με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια, παρά στα κορίτσια (AmericanPsychiatricAssociation, 2013). Μάλιστα η αναλογία αγόρια προς κορίτσια μπορεί να κυμαίνεται από 2:1 έως 5:1 (AmericanPsychiatricAssociation, 2013, Πεχλιβανίδης, κ.ά., 2012)

Ακριβής παράθεση των συμπτωμάτων της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας γίνεται στην πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V) (AmericanPsychiatricAssociation, 2013). Τα εν λόγω συμπτώματα διακρίνονται σε όσα αφορούν την απροσεξία και σε όσα αφορούν την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα.

Οι δάσκαλοι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση της ΔΕΠ-Υ. Συνήθως είναι οι πρώτοι που αναγνωρίζουν τα συμπτώματά της και παραπέμπουν ένα παιδί για αξιολόγηση (Snider, Busch, & Arrowood, 2003). Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν σε βάθος τη διαταραχή και να έχουν υπόψιν τους τις τρέχουσες εξελίξεις στο χώρο της έρευνας.

Οι Sciutto, Terjensen και Frank (2000) ερεύνησαν τις γνώσεις και τις παρανοήσεις που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των δασκάλων στις ερωτήσεις σχετικά με τα συμπτώματα και τη διάγνωση της διαταραχής ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σχέση με τις επιδόσεις τους στις υποκατηγορίες της θεραπείας και των γενικών γνώσεων.

Η έρευνα των Kos, Richdale, and Jackson (2004) έδειξε ότι η γνώση των δασκάλων για τη ΔΕΠ-Υ μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που εκείνοι διδάσκουν τα παιδιά με τη συγκεκριμένη διαταραχή μέσα στις τάξεις τους.

Σημαντικές πληροφορίες για τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των δασκάλων σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ μπορούμε να αντλήσουμε και από την έρευνα της Bekle (2004), μέσα από την οποία προκύπτει πως υπάρχουν ακόμη κάποιες παρανοήσεις σχετικά με τη διαταραχή αυτή. Για παράδειγμα, μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων θεωρούσε πως η ΔΕΠ-Υ προκαλείται από την πρόσληψη ζάχαρης και από τα πρόσθετα των τροφίμων κι ότι η σωστή διατροφή μπορεί να αποτελέσει μια μορφή θεραπείας για τη διαταραχή αυτή (Bekle, 2004).

Από την έρευνα των West, Taylor, Houghton, and Hudyma (2005) προκύπτει ότι το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της ΔΕΠ-Υ ήταν υψηλότερο από το επίπεδο γνώσης των χαρακτηριστικών της και αυτό με τη σειρά του ήταν υψηλότερο από το επίπεδο γνώσης της θεραπείας για τη διαταραχή.

Τέλος, στην έρευνα του Δημάκου (2007) τα μεγαλύτερα ποσοστά σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί αφορούσαν στην εμφάνιση της διαταραχής κι όχι στην αντιμετώπισή της, γεγονός που συμφωνεί με τις έρευνες των Sciutto et al. (2000), Bekle (2004) και West et al. (2005). Οι ελλείψεις γνώσεις των δασκάλων σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ και κυρίως τη θεραπεία της επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Αντωνοπούλου κ.ά. (2010) και των Stampoltzis and Antonopoulou (2013).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, οι δάσκαλοι στερούνται γνώσεων κυρίως σχετικά με τη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ.

Σκοπός της έρευνας

Ολοκληρώνοντας την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τις αιτίες, τα χαρακτηριστικά και τη θεραπευτική αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ εντοπίστηκαν ορισμένες ελλείψεις όσον αφορά κυρίως στις αντιλήψεις τους για τη θεραπεία των συμπτωμάτων της διαταραχής με παράλληλη φαρμακευτική αγωγή. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των γνώσεων που

πιστεύουν ότι έχουν και των γνώσεων που πραγματικά έχουν οι δάσκαλοι σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ.

Χρησιμοποιώντας τον τρόπο σύνταξης του ερωτηματολογίου που προτάθηκε στην έρευνα των Kos et al. (2004) (σωστό, λάθος, δε γνωρίζω), συντάχθηκαν οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Η πρώτη υπόθεση ήταν εάν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις γνώσεις που πιστεύουν ότι έχουν οι δάσκαλοι και στις γνώσεις που πραγματικά έχουν και η δεύτερη ήταν εάν οι σωστές απαντήσεις των δασκάλων στο ερωτηματολόγιο σχετίζονται με τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Μεθοδολογία Έρευνας

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 37 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) από ένα δημόσιο και ένα ιδιωτικό Δημοτικό σχολείο της Αθήνας και από ένα δημόσιο Δημοτικό σχολείο της Σαλαμίνας. Από το σύνολο των συμμετεχόντων η πλειοψηφία (30 συμμετέχοντες - 81,08%) ήταν γυναίκες και μόλις 7 δάσκαλοι (18,92%) ήταν άντρες. Η ηλικία και η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων παρουσιάζεται στους Πίνακες 1 & 2.

Πίνακας 3: Ηλικίες εκπαιδευτικών του δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
25-30	14	37,8
31-35	1	2,7
36-40	4	10,8
41-45	5	13,5
46-50	5	13,5
51-55	5	13,5

56-60	3	8,1
Σύνολο	37	100

Πίνακας 4: Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών του δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1-5	8	21,6
6-10	9	24,3
11-15	2	5,4
15-20	7	18,9
21-25	2	5,4
26-30	6	16,2
30 και άνω	3	8,1
Σύνολο	37	100

Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (18 συμμετέχοντες-48,8%) δεν διέθεταν εξειδικευμένες γνώσεις στην Ειδική Αγωγή. Από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες 12 (32,4%) είχαν παρακολουθήσει κάποιο ετήσιο σεμινάριο, 4 (10,8%) είχαν μετεκπαιδευτεί στην Ειδική Αγωγή και 3 δάσκαλοι (8,1%) είχαν κάποιο σχετικό μεταπτυχιακό.

Εργαλείο Έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας βασιστήκαμε στο ερωτηματολόγιο γνώσεων για τη ΔΕΠ-Υ KADD-Q (KnowledgeaboutAttentionDeficitDisorderQuestionnaire) που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των West, Taylor, Houghton, and Hudyma (2005).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά για να εφαρμοστεί στο δείγμα των Ελλήνων δασκάλων. Η μετάφραση έγινε από επαγγελματία μεταφράστρια με εμπειρία στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Πριν ξεκινήσει η ερευνητική διαδικασία έγιναν ορισμένες μετατροπές στο αρχικό ερωτηματολόγιο, προκειμένου να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν 22 ερωτήσεις από το KADD-Q που

παρατίθενται αναλυτικά μέσα στο άρθρο των West et al. (2005) και οι οποίες μετρούσαν τις γνώσεις των δασκάλων όσον αφορά στη ΔΕΠ-Υ.

Κάθε πρόταση αποτελούσε μια δήλωση σχετικά με τη διαταραχή και υπήρχαν τρεις επιλογές: Σωστό, Λάθος, Δε γνωρίζω. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στο τι πραγματικά δε γνωρίζουν οι δάσκαλοι και τι πιστεύουν λανθασμένα ότι ισχύει.

Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου μετρούν τις γνώσεις των δασκάλων σε τρεις βασικούς τομείς της διαταραχής: τα αίτια της ΔΕΠ-Υ, τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ και τη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ. Ακόμη, υπήρχε κι ένας πολύ μικρός αριθμός προτάσεων (δύο προτάσεις) που αφορούσε στον επιπολασμό.

Το KADD-Q περιλαμβάνει και σωστές και λάθος προτάσεις σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ ούτως ώστε οι απαντήσεις να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικές και να μην απαντούν οι συμμετέχοντες «μαντεύοντας» το σωστό. Επιπλέον, σύμφωνα με τους ερευνητές, κατά την κατασκευή του εργαλείου αυτού, συμπεριλήφθηκαν μόνο προτάσεις που επιβεβαιώνονταν αναμφισβήτητα από την επιστημονική έρευνα.

Με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS υπολογίστηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας cronbach's alpha = .772 < .8. Προκύπτει λοιπόν ότι η εσωτερική συνέπεια σχετικά με την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων ήταν καλή.

Αποτελέσματα

Για τη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS.

Συχνότερες σωστές απαντήσεις

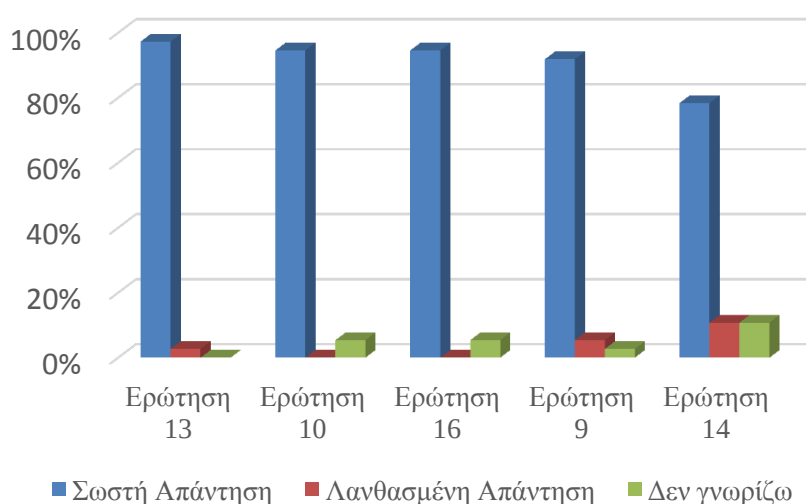
Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3, οι περισσότερες σωστές απαντήσεις αφορούν τα χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Περισσότερο από το 90% του δείγματος εντόπισε σωστά την παρορμητικότητα στη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ότι έχουν ελλιπή συγκέντρωση και δυσκολία στο να ακολουθούν κανόνες. Στις επικρατέστερες σωστές απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος συμπεριλαμβάνεται και η μοναδική ερώτηση του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με τη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα το 94.6% του δείγματος αναγνωρίζει ότι η οργάνωση του περιβάλλοντος του παιδιού

αποτελεί αποτελεσματική αντιμετώπιση για τη ΔΕΠ-Υ. Τέλος, το 78.4% του δείγματος δε συσχετίζει την αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ με ελλιπή προσπάθεια του παιδιού να ελέγξει τη συμπεριφορά του. Τα παραπάνω συνοψίζονται στο Γράφημα 1.

Πίνακας 3: Συχνότερες σωστές απαντήσεις

Ερώτηση	Τομείς	Ποσοστό
13. Η πλειοψηφία των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ ενεργεί παρορμητικά (τα παιδιά κάνουν πράγματα χωρίς να σκεφτούν). (ΣΩΣΤΟ)	X	97.3
10. Η ΔΕΠ-Υ μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά με την οργάνωση του περιβάλλοντος του παιδιού (π.χ. κατάρτιση καταλόγων ή δημιουργία ρουτίνας). (ΣΩΣΤΟ)	Θ	94.6
16. Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ συνήθως έχουν ελλιπή συγκέντρωση. (ΣΩΣΤΟ)	X	94.6
9. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται συνήθως να ακολουθήσουν κανόνες. (ΣΩΣΤΟ)	X	91.9
14. Η ΔΕΠ-Υ προκαλείται όταν το παιδί δεν προσπαθεί αρκετά να ελέγξει τη συμπεριφορά του. (ΛΑΘΟΣ)	A	78.4

X: Χαρακτηριστικά, Θ: Θεραπεία, A: Αιτίες



Γράφημα 1: Υψηλότερα ποσοστά σωστών απαντήσεων.

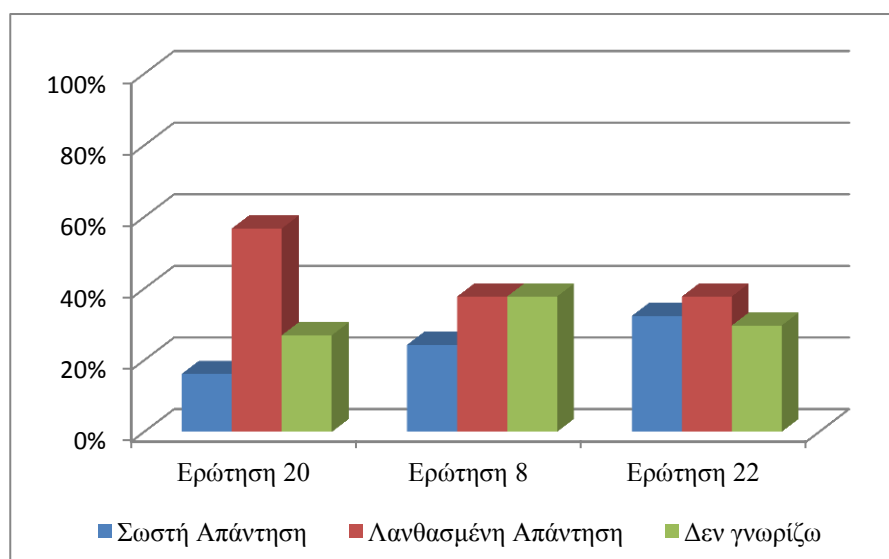
Συχνότερες λανθασμένες απαντήσεις

Υψηλότερα ποσοστά λανθασμένων απαντήσεων εμφανίζονται μόλις σε τρεις ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με ορισμένα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Πίνακας 4). Επιπλέον, τα υψηλότερα ποσοστά λανθασμένων απαντήσεων κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα, μεταξύ 37.8-56.8% (Γράφημα 2)..

Πίνακας 4: Συχνότερες λανθασμένες απαντήσεις

Ερώτηση	Τομείς	Ποσοστό
20. Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ συνήθως έχουν κακή στάση σώματος (π.χ. καμπουριάζουν, βουλιάζουν στην καρέκλα τους ή «χύνονται» σε όλο το θρανίο). (ΛΑΘΟΣ)	X	56.8
8. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εδραίωση ισχυρών οικογενειακών δεσμών. (ΣΩΣΤΟ)	X	37.8
22. Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ έχουν την τάση να επιτίθενται λεκτικά. (ΣΩΣΤΟ)	X	37.8

X: Χαρακτηριστικά



Γράφημα 2: Υψηλότερα ποσοστά λανθασμένων απαντήσεων

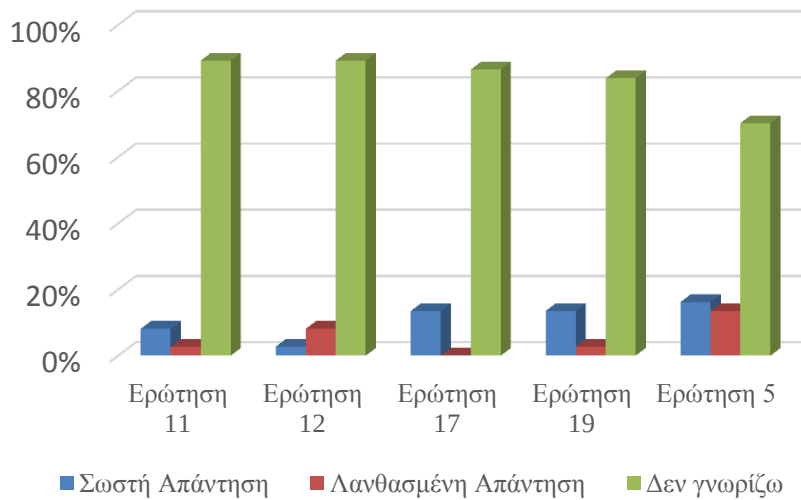
Συχνότερες απαντήσεις Δε γνωρίζω»

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι συχνότερες ερωτήσεις που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι δε γνώριζαν, σχετίζονται με τη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ, με τα αντίστοιχα ποσοστά να είναι αρκετά ψηλά, μεταξύ 70.3-89.2% (Πίνακας 5, Γράφημα 3). Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δε γνώριζαν για την αποτελεσματικότητα ή μη της ηλεκτροσπασμοθεραπείας και της βιοανάδρασης, ή τον απαιτούμενο χρόνο επίδρασης της διεγερτικής αγωγής. Τέλος, σημαντική μερίδα του δείγματος δε γνώριζε την αναποτελεσματικότητα των ομοιοπαθητικών θεραπειών και των συμπληρωμάτων διατροφής.

Πίνακας 5: Συχνότερες απαντήσεις Δε γνωρίζω»

Ερώτηση	Τομείς	Ποσοστό
11. Η Ηλεκτροσπασμοθεραπεία (ECT) αποτελεί αποτελεσματική θεραπεία για τη ΔΕΠ-Υ. (ΛΑΘΟΣ)	Θ	89,2
12. Η Βιοανάδραση αποτελεί αποτελεσματική θεραπεία για τη ΔΕΠ-Υ. (ΛΑΘΟΣ)	Θ	89,2
17. Η διεγερτική φαρμακευτική αγωγή επιδρά εντός πεντάλεπτου από τη χορήγηση.(ΛΑΘΟΣ)	Θ	86,5
19. Οι ομοιοπαθητικές θεραπείες αποτελούν αποτελεσματική θεραπεία για τη ΔΕΠ-Υ (ΛΑΘΟΣ)	Θ	83,8
5. Τα συμπληρώματα διατροφής, όπως τα ιχθυέλαια, αποτελούν αποτελεσματική θεραπεία για τη ΔΕΠ-Υ. (ΛΑΘΟΣ)	Θ	70,3

Θ: Θεραπεία



Γράφημα 3: Υψηλότερα Ποσοστά Απαντήσεων «Δε γνωρίζω»

Χρόνια Προϋπηρεσίας και Απαντήσεις εκπαιδευτικών

Μια από τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ύπαρξης επίδρασης των χρόνων προϋπηρεσίας στις σωστές απαντήσεις των δασκάλων. Για την παρούσα στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε από το παραμετρικό κριτήριο T (t-test) ο αντίστοιχος συντελεστής παλινδρόμησης.

Πίνακας 6: Επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας στις σωστές απαντήσεις (t-test)

	Χρόνια προϋπηρεσίας
Συχνότητα σωστών απαντήσεων	.064*

* $p < .05$

Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας στις απαντήσεις των δασκάλων ($p = .064 > .05$)

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Μελετώντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένες διαπιστώσεις και συμπεράσματα σχετικά με τις γνώσεις των δασκάλων για τη ΔΕΠ-Υ.

Αρχικά, από τον πρώτο πίνακα όπου παρουσιάζονται οι σωστές απαντήσεις που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά (Πίνακας 3), παρατηρούμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων γνωρίζει τα κύρια χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ και μπορεί να τα αναγνωρίσει. Το εύρημα αυτό είναι άκρως ενθαρρυντικό, καθώς οι δάσκαλοι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση της ΔΕΠ-Υ και συχνά είναι εκείνοι που πρώτοι παραπέμπουν ένα παιδί για αξιολόγηση (Snider, Busch, & Arrowood, 2003).

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με ξένες έρευνες, όπως την έρευνα των West, Taylor, Houghton, and Hudyma (2005) στην οποία οι συγγραφείς βρήκαν πως οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στο δείγμα γνώριζαν καλά τα χαρακτηριστικά της διαταραχής αλλά δε γνώριζαν στοιχεία για τη θεραπεία. Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει κι από την έρευνα των Sciutto, Terjensen, and Frank (2000).

Εντύπωση, όμως, προκαλεί το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα παρότι οι δάσκαλοι βρέθηκαν να γνωρίζουν καλά πολλά από τα κυριότερα χαρακτηριστικά-συμπτώματα της διαταραχής, έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις σε προτάσεις που αφορούσαν και άλλα χαρακτηριστικά (στάση σώματος, δυσκολίες στις οικογενειακές σχέσεις, λεκτική επίθεση), γεγονός που δείχνει ελλιπή γνώση του συνόλου των χαρακτηριστικών της διαταραχής.

Ένα ακόμα πολύ σημαντικό στοιχείο είναι πως οι δάσκαλοι φαίνεται πως κατανοούν ότι για τη ΔΕΠ-Υ δεν ευθύνεται το ίδιο το παιδί (που δεν προσπαθεί να ελέγξει τη συμπεριφορά του), αφού όπως επισημαίνεται και από τον ορισμό στο DSM-5, η ΔΕΠ-Υ είναι νευροαναπτυξιακή διαταραχή (American Psychiatric Association, 2013). Την πρόταση αυτή ενισχύουν τα στοιχεία από την έρευνα της Bekle (2004), σύμφωνα με την οποία για την απροσεξία στη ΔΕΠ-Υ δεν ευθύνεται το παιδί, αφού δεν είναι αποτέλεσμα αντίδρασης ή απροθυμίας του να ευχαριστήσει τους άλλους.

Εκείνο, όμως, που αξίζει ιδιαίτερα να επισημανθεί είναι το γεγονός πως τα υψηλότερα ποσοστά απαντήσεων «Δε γνωρίζω» δόθηκαν στον τομέα της θεραπείας της ΔΕΠ-Υ (Πίνακας 5), γεγονός που φανερώνει την άγνοια από την πλευρά των δασκάλων στον τομέα αυτό. Αντίστοιχα ευρήματα προέκυψαν από έρευνες που έγιναν τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην Ελλάδα (Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή, & Κουβαβά, 2010; Bekle, 2004; Sciutto et al., 2000; Stampoltzis & Antonopoulou, 2013; West et al., 2005), με τη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ να είναι ο τομέας με το μεγαλύτερο έλλειμμα γνώσης από πλευράς δασκάλων.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί πως στην ελληνική πραγματικότητα οι δάσκαλοι δε γνωρίζουν πολλά για τη φαρμακευτική αγωγή που μπορεί να ακολουθείται ως θεραπεία στη ΔΕΠ-Υ, αφού οι παιδαγωγικές σπουδές στα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα της χώρας μας δεν προσφέρουν γνώσεις σχετικά με την ιατρική πλευρά της ΔΕΠ-Υ και τη φαρμακευτική αγωγή που μπορεί να χορηγηθεί (Αντωνοπούλου κ.ά., 2010). Επιπλέον, στη χώρα μας δεν είναι συνηθισμένη η φαρμακευτική αγωγή παιδιών με ΔΕΠ-Υ, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική παρέμβαση να αποτελεί μονόδρομο για την αντιμετώπιση της διαταραχής (Δημάκος, 2007).

Στην έρευνά μας ένα μεγάλο ποσοστό (70,3%) των δασκάλων δε γνώριζε αν τα συμπληρώματα διατροφής, όπως τα ιχθυέλαια, αποτελούν αποτελεσματική θεραπεία για τη ΔΕΠ-Υ. Αποδεικνύεται, εδώ, η γενικότερη έλλειψη γνώσεων σχετικά με την αγωγή που δίνεται σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ και η παρανόηση μεταξύ των δασκάλων ότι η ΔΕΠ-Υ μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσω της αλλαγής των διατροφικών συνηθειών του παιδιού (Bekle, 2004). Γενικά, φαίνεται να επιβιώνουν ακόμα μερικοί εκπαιδευτικοί μύθοι ανάμεσα στους δασκάλους σχετικά με τη σχέση της ΔΕΠ-Υ με τη διατροφή και πιο συγκεκριμένα, με τη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ μέσω της αλλαγής των διατροφικών συνηθειών του παιδιού, κάτι που βρέθηκε και στην αντίστοιχη έρευνα των West et al. (2005). Οι μύθοι αυτοί είναι ανθεκτικοί στις αλλαγές και δύσκολα μπορούν να ξεπεραστούν (Sciutto et al., 2000).

«Η ΔΕΠ-Υ μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά με την οργάνωση του περιβάλλοντος του παιδιού π.χ. κατάρτιση καταλόγων ή δημιουργία ρουτίνας»: η πρόταση αυτή είναι η μόνη από το ερωτηματολόγιο της εν λόγω έρευνας που ανήκε στον τομέα της θεραπείας και βρέθηκε να έχει τόσο υψηλό ποσοστό σωστών απαντήσεων. Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί έκπληξη αφού η συγκεκριμένη πρόταση

σχετίζεται με την εκπαιδευτική παρέμβαση που, όπως αναφέρθηκε, είναι ο κύριος τρόπος αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ στην Ελλάδα (Δημάκος, 2007).

Τέλος, κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων συσχετίστηκαν τα χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων του δείγματός μας με τις σωστές απαντήσεις που έδωσαν στην έρευνα. Συνολικά δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στις γνώσεις των δασκάλων σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ στην παρούσα έρευνα. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από άλλες έρευνες (Stampoltzis & Antonopoulou, 2013). Μάλιστα, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας, οι δάσκαλοι νομίζουν ότι έχουν περισσότερες γνώσεις για τη ΔΕΠ-Υ, χωρίς όμως αυτό να επιβεβαιώνεται ερευνητικά (Δημάκος, 2007; Kos, Richdale, & Jackson, 2004). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με εκείνο των Sciutto et al. (2000), όπου βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και των γνώσεων των δασκάλων για τη ΔΕΠ-Υ.

Περιορισμοί Έρευνας και Μελλοντικές κατευθύνσεις

Καταλήγοντας τον σχολιασμό, την ερμηνεία αλλά και την πιθανή εφαρμογή που μπορεί να προκύψει από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι απαραίτητο να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί. Το δείγμα που συλλέχθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας ήταν μικρό (37 εκπαιδευτικοί). Το δείγμα ήταν όμως και περιορισμένο καθώς προέρχονταν μόνο από δύο δημοτικά σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά και ένα ιδιωτικό σχολείο.

Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε λέγοντας πως η σωστή εκπαίδευση του μαθητή με ΔΕΠ-Υ θα τον βοηθήσει να συνεχίσει την μαθησιακή του πορεία και δεν θα τον αποτρέψει από την συνέχιση των σπουδών του. Συνεπάγεται λοιπόν πως η καλύτερη εκπαίδευση και προετοιμασία του εκπαιδευτικού είναι το σημείο κλειδί για τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη για καλύτερη ενημέρωση στα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών γενικότερα και ειδικότερα της ΔΕΠ-Υ καθώς το παραπάνω θα συμβάλλει ώστε το έργο τους στην τάξη να γίνει πολύ πιο αποτελεσματικό απέναντι στους μαθητές που αντιμετωπίζουν την συγκεκριμένη δυσκολία.

Η επιστήμη της ειδικής αγωγής προχωρά με ταχύτατους ρυθμούς, στοχεύοντας στην ένταξη όλο και μεγαλύτερου αριθμού μαθητών με κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Είναι λοιπόν δικαίωμα και υποχρέωση του εκπαιδευτικού να αναζητήσει αυτή τη γνώση και να την εφαρμόσει στη σχολική τάξη, προς όφελος της σύγχρονης εκπαίδευσης των μαθητών!

Βιβλιογραφικές Αναφορές

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Αντωνοπούλου, Α., Σταμπολτζή, Α., & Κουβαβά, Σ. (2010). Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 162-180.

Bekle, B. (2004). Knowledge and attitudes about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A comparison between practicing teachers and undergraduate education students. *Journal of Attention Disorders*, 7(3), 151-161.

Biederman, J., Faraone, S., Monuteaux, M. (2002). Differential effect of environmental adversity by gender: Rutter's index of adversity in a group of boys and girls with and without ADHD. *The American Journal of Psychiatry*, 159(9), 1556-1562.

Δημάκος, Ι. Κ. (2007). Τι γνωρίζουν και τι νομίζουν ότι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). *Επιστημονική επετηρίδα "Αρέθας"*, 4, 151-161.

Huizink, A., & Mulder, E. (2006). Maternal smoking, drinking or cannabis use during pregnancy and neurobehavioral and cognitive functioning in human offspring. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(1), 24-41.

Kos, J. M., Richdale, A. L., & Jackson, M. S. (2004). Knowledge about attention-deficit/ hyperactivity disorder: a comparison of in-service and preservice teachers. *Psychology in the Schools*, 41(5), 517-526.

Κωτσόπουλος, Σ. (2004). Φαρμακευτική αγωγή των ψυχιατρικών διαταραχών στο παιδί και τον έφηβο. *Εγκέφαλος*, 41(1), 7-21. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου 2016, από <http://www.encephalos.gr/full/41-1-01g.htm>

Πεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ. Α. & Παπαδημητρίου, Γ. Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) στους ενήλικες. Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(5), 562-576.

Sciutto, M. J., Terjensen, M. D., & Frank, A. S. B. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2).

Snider, V. E., Busch, T., & Arrowood, L. (2003). Teacher knowledge of stimulant medication and ADHD. *Remedial and special education, 21*(1), 46-56.

Stampoltzis, A., & Antonopoulou, K. (2013). Knowledge and misconceptions about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): a comparison of greek general and special education teachers. *International Journal of School & Educational Psychology, 1*(2), 122-130.

West, J., Taylor, M., Houghton, S., & Hudyma, S. (2005). A comparison of teachers' and parents' knowledge and beliefs about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *SchoolPsychologyInternational, 26*(2), 192-208.

Τα γνωστικά στυλ ως παράγοντες ενδυνάμωσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Γονίδου Μαρία. Διαπολιτισμική Ψυχολόγος. Msc, MBA

mariagonidou@live.com

Τσούνη Βασιλική. Φιλολόγος. MEd, M Phil.

vtouni@yahoo.gr

Αναστασόπουλος Ιωάννης. Θεολόγος, Msc, MPh.

giannisanastasop@hotmail.com

Τσούνης Γεώργιος, Φυσικής Αγωγής, Msc.

tsounisgeorge@yahoo.com

Περίληψη

Η σχολική μονάδα ως ζωντανός οργανισμός συνεχώς εξελίσσεται ώστε να μπορεί να λειτουργήσει συνδυάζοντας γνώση, αξίες και δεξιότητες. Η ανάγκη αναθεώρησης και αλλαγής γίνεται πολύ πιο ορατή στο διαπολιτισμικό σχολείο το οποίο οφείλει να ενισχύσει τη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές διάφορων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων και το διδακτικό προσωπικό. Έτσι δημιουργήθηκε έντονα η ανάγκη για μια μέθοδο διδασκαλίας που να βοηθάει όλους τους μαθητές να κατανοούν το υλικό που τους δίνεται. Τα γνωστικά στυλ είναι αποτέλεσμα της μελέτης της συμπεριφοράς των μαθητών και της καταγραφής των ομοιοτήτων και των διαφορών στη διαδικασία κατανόησης και μάθησης. Μέσα από την έρευνα φαίνεται ότι οι χώρες της Ανατολικής Ασίας τείνουν να υιοθετήσουν το ολιστικό γνωστικό στυλ, ενώ οι δυτικές χώρες αγκαλιάζουν συνήθως το αναλυτικό.

Στην εποχή όμως που λόγω των διεθνών συγκυριών έχει γίνει απαραίτητη η δημιουργία σχολείων για παιδιά πρόσφυγες, μπορεί η διαπολιτισμική έρευνα και τα πορίσματά της να βοηθήσουν; Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να

παρουσιαστούν οι τρόποι ανάλυσης του διδακτικού υλικού μέσα από διαπολιτισμικές μεθόδους και πρακτικές και να γίνουν προτάσεις υιοθέτησης αυτών που έχουν αναδειχθεί ως οι πιο αποτελεσματικές. Επίσης θα γίνει και μια σύντομη περιγραφή των διαστάσεων του Hofstede και μια συγκριτική ανάλυση με τα κίνητρα μάθησης σε μια προσπάθεια να προταθούν μέθοδοι που μπορούν να διευκολύνουν και να κάνουν αποδοτικότερη την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, γνωστικό στυλ, αναλυτικό, ολιστικό, κίνητρα μάθησης.

Abstract

School as a living organism is constantly evolving so it can work by combining knowledge, values and skills. The need to review and change is much more visible in intercultural school, which should strengthen the dynamic process of interaction and mutual cooperation among students of different national and migrant groups and faculty. So there is a strong need for a method of teaching that will help all students understand the given material. Cognitive style is a result of studying the behaviour of students and record the similarities and differences in understanding and learning. The term cognitive style used to describe and explain individual differences in the strategies used to represent and process information. However the cognitive style is not a possibility, but the preference with which the mind controls its own activity, a variation in the human way of perceiving, thinking, learning and memory. Through research it seems that the East Asian countries tend to adopt the holistic cognitive style, while the Western countries usually embrace the analytical.

But now due to the international environment, it has become necessary to create schools for refugee children, can intercultural research and findings to help? The purpose of this paper is to present the methods of analysis of teaching materials through cross-cultural methods and practices and to adopt those recommendations that will emerged as the most effective. There will be a brief description of Hofstede's dimensions and a comparative analysis with the learning motivation in an effort to propose methods that can facilitate and make more efficient the educational process.

Keywords: Cross-cultural education, cognitive style, analytic, holistic, motivation.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα, όπως και άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης, είναι χώρα υποδοχής μεταναστών και ένας μόνιμος προορισμός μετανάστευσης για αρκετούς. Το φαινόμενο της μετανάστευσης είναι πολύπλοκο και διαρκώς αποτελεί αντικείμενο κοινωνιολογικής έρευνας και ιστορικής μελέτης καθώς τα αίτια της μετανάστευσης είναι πολύμορφα. Μερικοί μετανάστες έχουν υποχρεωθεί να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους λόγω του πολέμου, της πείνας, της φτώχειας ή της έλλειψης σεξουαλικής, πολιτικής ή προσωπικής ελευθερίας. Επίσης, άλλοι αναζητούν καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα, ευκαιρίες απασχόλησης ή ακόμη και επιχειρηματικές ευκαιρίες. Πολλοί προσελκύονται από την ελευθερία και πολιτιστικό πλούτο του προορισμού τους και μερικοί θέλουν απλά να ενωθούν με τους φίλους και την οικογένεια τους που έχουν ήδη μετεγκατασταθεί. Τα μεγάλα αστικά κέντρα, που είναι τα κύρια κέντρα υποδοχής οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών μεταναστών έχουν να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα που δημιουργούνται από την συμβίωση διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας.

Ένα πρόβλημα είναι η εκπαίδευση των μεταναστών και η ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολείο. Η σχολική μονάδα που πρέπει συνεχώς να εξελίσσεται ώστε να μπορεί να λειτουργήσει συνδυάζοντας τη γνώση, τις αξίες και τις δεξιότητες του κάθε παιδιού και του συνόλου. Η ανάγκη αλλαγής γίνεται πολύ πιο ορατή στο διαπολιτισμικό σχολείο το οποίο οφείλει να ενισχύσει τη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές διάφορων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων και το διδακτικό προσωπικό. Σύμφωνα με την Δραγώνα (2004), «διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει εναντίωση μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση, κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική ή θρησκευτική, σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού». Αρχή του διαπολιτισμικού σχολείου είναι να παρέχει γνώση σχετικά με τις στάσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων. Έτσι δημιουργείται έντονα η ανάγκη για μια μέθοδο διδασκαλίας που να βοηθάει όλους τους μαθητές να κατανοούν το υλικό που τους

δίνετε. Τα γνωστικά στυλ είναι αποτέλεσμα της μελέτης της συμπεριφοράς των μαθητών και της καταγραφής των ομοιοτήτων και των διαφορών στη διαδικασία κατανόησης και μάθησης.

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης του θέματος στο τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσα από τον τρόπο εκμάθησης και πώς πρακτικά μπορεί να βελτιωθεί η σχολική επίδοση των μαθητών. Αρχικά παρουσιάζονται οι έννοιες της μετανάστευσης, της διαπολιτισμικής ψυχολογίας και των γνωστικών στυλ. Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση της θεωρίας του Hofstede και στη συνέχεια συζητείται η σχέση της μαθησιακής ικανότητας με τα γνωστικά στυλ και προτείνονται τρόποι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά που είναι μετανάστες. Τέλος κλείνουμε με τα συμπεράσματα.

Μετανάστευση

Η μετανάστευση είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Στις μέρες μας υπάρχουν μεγάλα μεταναστευτικά κινήματα προς χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, Αυστραλία, Γερμανία και κυρίως προς μητροπόλεις που υπόσχονται ευκαιρίες εργασίας όπως το Λονδίνο και το Παρίσι. Οι λόγοι είναι είτε οικονομικοί είτε πολιτικοί, όπως η κατάρρευσης μεγάλων κρατικών συνασπισμών, καθεστώτων, πολέμων ή ανακατατάξεων των συνόρων. Οι ομάδες μεταναστών, καθώς και οι μεμονωμένοι μετανάστες, φτάνουν σε μια νέα χώρα με διαφορετικές απόψεις και στάσεις για τη διατήρηση του πολιτισμού τους, της καταγωγής τους και της επιθυμίας γίνουν μέρος της νέα κοινωνία (Phinney, 2001). Γενικότερα, πρόκειται για ένα περίπλοκο φαινόμενο που προσλαμβάνει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που είναι ανάλογα με την περίοδο κατά την οποία εκτυλίσσεται, τις διεθνείς σχέσεις, την οικονομική κατάσταση και με τις αιτίες που το προκαλούν (Βεντουρά, 1994).

Οι μετανάστες μπορούν να μετακινούνται μαζικά ή μεμονωμένα. Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό για τη Μετανάστευση και την Ύπατη αρμοστέία των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες, στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα κράτη-μέλη έχουν τη δύναμη να ορίσουν τους δικούς τους κανόνες μετανάστευσης, αλλά σε επίπεδο ΕΕ υπάρχουν μερικές κοινές προσεγγίσεις για τη μετανάστευση που καλύπτουν όλα ή τα

περισσότερα κράτη-μέλη της ΕΕ (UNHCR, 2009). Μια κοινή απόφαση είναι η ενσωμάτωση των μεταναστών μέσα στην κοινωνία (UNHCR, 2009).

Η εθνική ταυτότητα είναι μια δυναμική δομή που εξελίσσεται και αλλάζει από αναπτυξιακούς και άλλους παράγοντες, και είναι το ίδιο σημαντική για τους εφήβους, ιδιαίτερα στις πολύπλοκες σύγχρονες κοινωνίες (Marcia, , 1993). Η έρευνα έχει δείξει ότι η εθνική ταυτότητα αλλάζει για να αντιμετωπίσει τους παράγοντες που μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου, και ότι μπορεί να υπάρχει σημαντική διακύμανση στην εικόνα της, ανάλογη με τα άτομα που την ανακατασκευάζουν, από τις συμπεριφορές τους, τις πεποιθήσεις τους, τις αξίες και τα πρότυπα που χαρακτηρίζουν της ομάδας τους (Phinney et al., 2001).

Έτσι, στις σύγχρονες κοινωνίες προκύπτουν νέες συνθέσεις, που δοκιμάζουν την αντοχή και την αποτελεσματικότητά τους σε διαφορετικά πλέον πολιτισμικά περιβάλλοντα. Δημιουργούνται νέες κοινωνίες με πρωτόγνωρα προβλήματα, για την αντιμετώπιση των οποίων ελάχιστα μπορούν να βοηθήσουν οι γνώσεις και οι πρακτικές του παρελθόντος καθώς πρέπει να διδάξουν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών σε μια κοινή γλώσσα και με ένα πολιτισμικά ευαίσθητο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν επιπλέον προβλήματα και νέες προκλήσεις. Οφείλουν να γνωρίζουν τα διάφορα πολιτιστικά κλίματα στην τάξη και να βρουν ένα τρόπο ώστε να δημιουργήσουν ένα κλίμα ασφάλειας. Σύμφωνα με τον Taylor (1993), η εκδήλωση των προβλημάτων της διαπολιτισμικότητας οφείλεται στο γεγονός ότι ενώ διαπαιδαγωγούνται οι νέες γενιές παράλληλα διαμορφώνεται κατά ένα μέρος το νέο συστήματος αξιών της χώρας. Άλλοι μελετητές προτείνουν ότι θα μπορούσε να είναι περισσότερο διευρυμένη η διδασκαλία ώστε να αντανakλά τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών του (Parekh, 1986).

Γνωστικά στυλ

Οι Triantis & Brislin (1984) ορίζουν τη διαπολιτισμική ψυχολογία ως τη «συλλογική προσπάθεια των ερευνητών που εργάζονται μεταξύ των ανθρώπων που μιλούν διάφορες γλώσσες, ζουν σε κοινωνίες που κυμαίνονται από τεχνολογικά απλές έως εξαιρετικά πολύπλοκες και βιομηχανοποιημένες, και οι οποίοι ζουν κάτω από

διαφορετικές μορφές πολιτικής οργάνωσης. Στην ιδανική περίπτωση, οι διάφορες πτυχές του πολιτισμού των ανθρώπων έχουν αναγνωριστεί προσεκτικά και συσχετιστεί με θεωρητικά ζητήματα της ψυχολογικής θεωρίας, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα για την επιρροή του πολιτισμού στην συμπεριφορά».

Πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό (Παπάς, 1998). Η Katz (1982) συνοψίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αναφέρει ότι οφείλει να περικλείει εμπειρίες οι οποίες: «α) να προάγουν ικανότητες ανάλυσης και αξιολόγησης στην αντιμετώπιση προβλημάτων ρατσισμού, σεξισμού, ισότητας, β) να αναπτύσσουν συστήματα προβολής, μελέτης και μεταβίβασης των αξιών, γ) να εξετάζουν τη δυναμική των πολιτισμών και τις επιπτώσεις για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών και δ) να λαμβάνουν υπόψη τους τις γλωσσικές αποκλίσεις και τις διάφορες μορφές μάθησης ως βάση για την ανάπτυξη των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών».

Η διαπολιτισμική έρευνα έχει επισημάνει με συνέπεια τα διαφορετικά πρότυπα σκέψης και αντίληψης σε διαφορετικές κοινωνίες, με μερικούς πολιτισμούς να επιδεικνύουν μια πιο αναλυτική προσέγγιση και με άλλους μια πιο ολιστική. Στην προσπάθεια να περιγράψουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, έρευνες επιβεβαιώνουν το σημαντικό ρόλο που παίζει το γνωστικό στυλ. Ο όρος γνωστικό στυλ χρησιμοποιείται για να «περιγράψει και να εξηγήσει τις ατομικές διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση και επεξεργασία πληροφοριών» (Davies & Graff, 2006). Σύμφωνα με τον Robertson (1985) το γνωστικό στυλ ορίζεται ως μια συνολική διαδικασία σκέψης που καθορίζει την συμπεριφορά με ένα παρόμοιο τρόπο σε μια ευρεία ποικιλία των καταστάσεων.

Ο Sternberg υπογραμμίζει ότι «το γνωστικό στυλ δεν είναι μια δυνατότητα, αλλά η προτίμηση με την οποία ο νους ελέγχει τη δική της δραστηριότητα, μια διαφοροποίηση στο ανθρώπινο τρόπο αντίληψης, τη σκέψη, τη μάθηση και τη μνήμη» (Buonfiglio & Di Sabato, 2011). Τα δύο κύρια γνωστικά στυλ είναι το αναλυτικό και το ολιστικό.

Αναλυτικό γνωστικό στυλ

Το αναλυτικό γνωστικό στυλ χαρακτηρίζει κυρίως τις δυτικές κοινωνίες, σ' αυτό το άτομο προτιμά την ταξινομική κατηγοριοποίηση των αντικειμένων, την στενή εστίαση στην οπτική προσοχή και τη χρήση της τυπικής λογικής στη συλλογιστική (Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001). Οι μελετητές πιστεύουν ότι είναι αποτέλεσμα της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας, σχολιάζοντας τις πνευματικές παραδόσεις στην αρχαία Ελλάδα, οι οποίες τόνιζαν και ενθάρρυναν την αναλυτική σκέψη και την ξεχωριστή επίδραση του αισθήματος της περιέργειας. Οι αρχαίοι Έλληνες επιχείρησαν να κατανοήσουν τον κόσμο και να εξηγήσουν τις δυνάμεις της φύσης μέσα από τη λογική (Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001). Η αναλυτική σκέψη χαρακτηρίζεται από την συμμετοχική αποκόλληση του αντικειμένου από το πλαίσió του, σε μια τάση ώστε να εστιάζονται οι ιδιότητες του, προκειμένου να κατηγοριοποιηθεί, σύμφωνα με τη χρήση κανόνων που μπορούν όχι μόνο εξηγήσουν τις ιδιότητες του αλλά και να προβλέψουν τη συμπεριφορά του.

Η αναλυτική σκέψη περιλαμβάνει την κατανόηση ενός συστήματος έχοντας κατανοήσει τη θέση και τη λειτουργία κάθε επιμέρους παράγοντα ξεχωριστά. Δηλαδή, το άτομο είναι σε θέση να συλλάβει ιδέες ή έννοιες σε τμήματα, αλλά έχει δυσκολία να ενσωματώσει τις ιδέες σε πλήρη σύνολα. Τα αναλυτικά άτομα εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό την προσοχή τους σε κάθε μεμονωμένο στοιχείο ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης με συνέπεια να ενεργοποιούν περισσότερο τη μνήμη και να έχουν μεγαλύτερη αξιολόγηση των ερεθισμάτων (Buonfiglio & Di Sabato, 2011).

Ολιστικό γνωστικό στυλ

Το ολιστικό γνωστικό στυλ χαρακτηρίζει τις κοινωνίες της Ανατολικής Ασίας. Στο ολιστικό γνωστικό στυλ, τα άτομα προτιμούν να αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες χωρίς να δίνουν σημασία στις λεπτομέρειες, αλλά να εξάγουν συμπεράσματα από την επεξεργασία των πληροφοριών είτε σε σύνολα ή σε διακεκριμένα μέρη (Davies et al, 2006, Buonfiglio & Di Sabato, 2011). Προέρχεται από την κινεζική φιλοσοφία, στην οποία η αρμονία ενός συνόλου έχει ξεχωριστή θέση. Στον Κομφουκιανισμό, οι άνθρωποι επιλέγουν να ζουν με ηθικό τρόπο και να προσκυνούν τους προγόνους

τους και εκείνους που είναι ιεραρχικά ανώτεροι. «Το άτομο αισθάνεται έντονα ένα μέρος ενός μεγάλου, πολύπλοκου, και γενικά καλοήθους κοινωνικού οργανισμού» (Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001) Αυτή η μορφή της φιλοσοφίας βασίστηκε στη διαίσθηση και τον εμπειρισμό (Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001).

Η ολιστική νόηση χαρακτηρίζεται από θεματική και οικογενειακή ομοιότητα με βάση την κατηγοριοποίηση των αντικειμένων, η εστίαση σχετίζεται με τις συναφείς πληροφορίες και τις σχέσεις τους στην οπτική προσοχή (Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001).

Στόχος της μελέτης

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι τρόποι ανάλυσης του διδακτικού υλικού μέσα από διαπολιτισμικές μεθόδους και πρακτικές και να γίνουν προτάσεις υιοθέτησης αυτών που έχουν αναδειχθεί ως οι πιο αποτελεσματικές και να βελτιωθεί η σχολική επίδοση των μαθητών. Για να εξηγήσουμε τις διαφορές τόσο στις κουλτούρες και την εκπαίδευση θα χρησιμοποιήσουμε τις πολιτισμικές διαστάσεις του Hofstede.

Θεωρία του Hofstede

Ο Geert Hofstede το 1980 οργάνωσε μια παγκόσμια μελέτη των 116.000 υπαλλήλους της IBM σε 50 διαφορετικές χώρες. Από τα ευρήματα του, κατάλαβε ότι οι πιο ανεξάρτητοι άνθρωποι ήταν από τις ΗΠΑ, την Αυστραλία, τη Μεγάλη Βρετανία, τον Καναδά και την Ολλανδία, ενώ οι πιο αλληλοεξαρτώμενοι ήταν από τη Βενεζουέλα, την Κολομβία, το Πακιστάν, το Περού και την Ταϊβάν. Σύμφωνα με τη θεωρία του Hofstede, κάθε λαός έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην κουλτούρα του, που συνοψίζει σε 6 σημεία ή διαστάσεις.

Ο δείκτης απόστασης ισχύος (Power Distance Index)

Ο δείκτης απόστασης ισχύος δείχνει το βαθμό στον οποίο τα λιγότερο ισχυρά μέλη των θεσμικών οργάνων και οργανισμών σε μια χώρα αναγνωρίζουν και αποδέχονται ότι η δύναμη κατανέμεται άνισα ("Dimensions - Geert Hofstede", 2016). Σε χώρες με υψηλό δείκτη ισχύος, οι σχέσεις ιεραρχίας θεωρούνται φυσιολογικές, ενώ σε χώρες με χαμηλό δείκτη ισχύος, δεν είναι αποδεκτές. Οι άνθρωποι σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, Τον Καναδά, το Ηνωμένο Βασίλειο, όλες οι σκανδιναβικές χώρες και η Ολλανδία βαθμολογούν χαμηλά στο δείκτη απόστασης ισχύος και είναι πιο πιθανό να δεχτούν ιδέες, όπως η ενδυνάμωση, η διαχείριση πόρων και επίπεδη οργανώση. Έχει ενδιαφέρον ότι οι σχολές διοίκησης επιχειρήσεων σε όλο τον κόσμο βασίζουν τις διδασκαλίες τους σε χαμηλά ποσοστά στις τιμές ισχύος-απόστασης, αλλά, οι περισσότερες χώρες στον κόσμο έχουν ένα δείκτη υψηλής ισχύος-απόστασης δείκτη (Wursten & Jacobs, 2013).

Ο ατομικισμός (Individualism Index)

Ο δείκτης ατομικισμός καταδεικνύει τον βαθμό στον οποίο τα συμφέροντα και η ταυτότητα του ατόμου υπερισχύει από το ενδιαφέρον και την ταυτότητα της ομάδας που είναι μέλος ("Dimensions - Geert Hofstede", 2016). Ορίζει με λίγα λόγια την ανεξαρτησία του ατόμου μέσα στην κοινωνία που ζει. Στον ατομικιστικό πολιτισμό υπάρχει πιο σαφής, λεκτική επικοινωνία, ενώ στο κολεκτιβιστικό, πιο έμμεση.

Ο δείκτης αποφυγής της αβεβαιότητας (Uncertainty Avoidance Index)

Ο δείκτης αποφυγής της αβεβαιότητας ορίζει τον βαθμό ανοχής μιας κοινωνίας απέναντι στην «αβεβαιότητα και την ασάφεια» ("Dimensions - Geert Hofstede", 2016). Δείχνει δηλαδή το φόβο μίας κοινωνίας απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία. Ο τρόπος που οι άνθρωποι σκέφτονται και μαθαίνουν επηρεάζεται από

αυτήν την τιμή. Σε χώρες με υψηλό δείκτη αποφυγής της αβεβαιότητας όπως η Κορέα, η Γερμανία, η Ρωσία, η Γαλλία, το Ιράν και η Βραζιλία, είναι ανάγκη να γνωρίζουν το παρελθόν και το παρόν. Σε χώρες με χαμηλό δείκτη όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, τις ΗΠΑ και τη Δανία οι απόψεις των επαγγελματιών είναι πιο αξιολογήσιμες (Wursten & Jacobs, 2013).

Η «αρρενωπότητα» (Masculinity Index)

Οι αρσενικές κοινωνίες τονίζουν την ανταγωνιστικότητα, την αυτοπεποίθηση και την υπεροχή, ενώ οι θηλυκές κοινωνίες εστιάζουν στην ποιότητα της ζωής και τη φροντίδα για τους αδύναμους ("Dimensions - Geert Hofstede", 2016). Οι άνθρωποι προσπαθούν να αποφύγουν καταστάσεις και να διακρίνουν σαφείς νικητές και ηττημένους. Στην αρσενική απόδοση των πολιτισμών το επίτευγμα είναι σημαντικό.

Ο μακροπρόθεσμος προσανατολισμός (Long Term Orientation Index)

Ορίζει τον βαθμό που μια κοινωνία προσανατολίζεται στο μέλλον ή το παρόν ("Dimensions - Geert Hofstede", 2016). Χαμηλή βαθμολογία σε χώρες όπως οι ΗΠΑ και οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης, είναι συνήθως κάτω από την επιρροή της μονοθεϊστικής θρησκευτικής συστήματα, όπως το χριστιανικό, ισλαμικό ή εβραϊκή συστήματα (Wursten, 2013). Οι άνθρωποι στις χώρες αυτές πιστεύουν ότι υπάρχει μια απόλυτη αλήθεια. Σε χώρες με υψηλό σκορ, όπως το Χονγκ Κονγκ, την Ταϊβάν, την Κίνα, για παράδειγμα, εκείνοι που ασκούν τον Βουδισμό, Shintoism ή ο Ινδουισμός, οι άνθρωποι πιστεύουν αλήθεια εξαρτάται από το χρόνο, το πλαίσιο και την κατάσταση (Wursten & Jacobs, 2013).

Η επιείκεια έναντι συγκράτησης (Indulgence Index)

Ορίζει τον βαθμό στον οποίο τα μέλη μιας κοινωνίας προσπαθούν να ελέγξουν τις επιθυμίες και τις παρορμήσεις τους και κατά πόσο τα μέλη μιας κοινωνίας είναι ανεκτικά σε βασικές ανθρώπινες αδυναμίες ("Dimensions - Geert Hofstede", 2016).

Από τις διαστάσεις κατανοούμε την πολυπλοκότητα και την μοναδικότητα κάθε λαού ή και κάθε κοινωνικού συνόλου. Για παράδειγμα, ο ατομικισμός και ο κολεκτιβισμός είναι σύνθετες έννοιες που μπορούν να οριστούν με πολλούς τρόπους (Hofstede, 1980, 2001; Kagitçibasi, 1997; Triantis, 1996). Είναι τόσο βαθιά ενσωματωμένες σε έναν πολιτισμό που καθορίζουν τις αντιλήψεις μας και τα χαρακτηριστικά του εαυτού μας χωρίς να είναι ενσυνείδητα. Τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον ατομικισμό είναι ανεξαρτησία, την αυτονομία, την αυτοδυναμία, τη μοναδικότητα, τον προσανατολισμό επίτευγμα, και τον ανταγωνισμό, η οποία σύμφωνα με τον Markus και Kitayama (1991). Χαρακτηρίζουν περισσότερο όσους προέρχονται από την Β. Αμερική και από τη Βόρεια Ευρώπη, οι οποίοι τείνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις δικές τους ενέργειες και το καθήκον τους είναι μόνο προς τους εαυτούς τους. Αντίθετα, στην Ασία, την Αφρική και τη Λατινική Αμερική, οι άνθρωποι έχουν μια αίσθηση του καθήκοντος προς την ομάδα, άρα μια αλληλοεξαρτώμενη άποψη του εαυτού τους, δεδομένου ότι αποτελούν μέρος ενός μεγαλύτερου κοινωνικού δικτύου που περιλαμβάνει την οικογένεια, τους συναδέλφους τους και άλλα πρόσωπα με τα οποία είναι κοινωνικά συνδεδεμένα και την επιθυμία τους είναι η κοινωνική αρμονία και τη συμμόρφωση με τους κανόνες της ομάδας. (Green, Deschamps & Páez, 2005)

Ο Harry Triantis (1994) πρότεινε τρεις βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των διαστάσεων. Ο πρώτος παράγοντας είναι η πολυπλοκότητα της κοινωνίας. Πιο πολύπλοκες βιομηχανικές κοινωνίες χρειάζονται λιγότερη πίστη σε οποιαδήποτε ομάδα και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην προσωπική επιτυχία και όχι σε συλλογικούς στόχους. Δεύτερος παράγοντας είναι η ευημερία της κοινωνίας. Κερδίζοντας την οικονομική ανεξαρτησία το άτομο προάγει την κοινωνική ανεξαρτησία, την κινητικότητα και την εστίαση στην προσωπική ευτυχία και όχι την συλλογική. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας είναι η ετερογένεια. Κοινωνίες που είναι πολυπολιτισμικές επιτρέπουν περισσότερο την ατομική έκφραση.

Οι κοινωνίες που αποτελούν μέρος της ευρωπαϊκής πολιτιστικής παράδοσης, παρατηρεί κανείς ότι οι πολιτισμοί που διαφέρουν ως προς την κοινωνική προσανατολισμό διαφέρουν επίσης από την άποψη των γνωστικών στυλ. Ακόμη και οι ιδέες των στόχων της εκπαίδευσης αναφέρονται με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, σε ορισμένες χώρες, ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει το άτομο κριτική σκέψη, η οποία σε άλλους πολιτισμούς θεωρείται παράλογη. Σε αυτές τις χώρες, οι φοιτητές προσπαθήσουν να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερο από την παλαιότερη γενιά. Δημιουργούνται λοιπόν δύο πολλοί σημαντικά ερωτήματα. Τι συμβαίνει στις σύγχρονες κοινωνίες που τείνουν να είναι πολυπολιτισμικές και πολλά από τα νέα μέλη είναι μετανάστες; Πώς το σύγχρονο σχολείο μπορεί να φροντίσει το σύνολο των μαθητών;

Διαφορές Γνωστικών Στυλ και Μαθησιακή Ικανότητα

Οι έρευνες που διεξάγονται αφορούν κυρίως την προσοχή (Masuda & Nisbett, 2001), την απόδοση και την κατηγοριοποίηση (Nisbett, 2001), την μνήμη (Masuda & Nisbett, 2001), το λογικό συλλογισμό (Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001) και την ανοχή στην αντίφαση (Peng & Nisbett, 1999) και δείχνουν σημαντικές διαφορές στον τρόπο που γίνεται η επεξεργασία των πληροφοριών για κάθε στυλ (Choi, Koo, & Jong An Choi, 2007).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι το γνωστικό στυλ έχει προβλεπτική ικανότητα για την ακαδημαϊκή επιτυχία πέρα από τις γενικές ικανότητες (Sternberg & Zhang, 2001). Τα άτομα με αναλυτικό γνωστικό στυλ εκτελούν εξίσου καλά σε όλα τα εκπαιδευτικά πρόγραμμα, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο της κατάρτισης. Τα άτομα με ολιστικό γνωστικό στυλ εκτελούν το ίδιο καλά με την αναλυτική ομάδα μόνο όταν εκπαιδεύονται με σύνολα χωρίς μεγάλες διακρίσεις ή με παρόμοια εμφάνιση, ενώ δυσκολεύονται όταν εκπαιδεύονται ευδιάκριτα, ή με ανόμοια σύνολα (Pratt & Pratt, 2004)

Σε μελέτες σχετικά με την εστιακή παρακολούθηση αντικειμένων, στο αναλυτικό περιβάλλον τα άτομα τείνουν να καθελώνουν το βλέμμα στο φόντο και να κωδικοποιούν περισσότερες οπτικές λεπτομέρειες των αντικειμένων από ότι στο

ολιστικό (Chua, Boland, & Nisbett, 2005; Miyamoto, Y. 2005). Τα άτομα με αναλυτικό τρόπο εκμάθησης είχαν την τάση να αποκολλούν τα αντικείμενα από το πλαίσιό τους και να μπορούν να επικεντρωθούν σε κάθε τμήμα χωριστά (Masuda & Nisbett, 2001). Τα άτομα που έχουν υιοθετήσει το ολιστικό γνωστικό στυλ αντιλαμβάνονται πληροφορίες από όλη την εικόνα, έτσι δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν τα αντικείμενα ξεχωριστά, αλλά παρακολουθούν τις μεταξύ τους σχέσεις (Masuda & Nisbett, 2001). Σύμφωνα με τον Cooper το αναλυτικό στυλ ορίζεται ως «μια προσέγγιση των διακρίσεων που χρησιμοποιεί ένα σημείο ως σημείο σύγκρισης, λαμβάνοντας περισσότερο χρόνο συγκρίνοντας σύνθετα γραφικά, και λιγότερο χρόνο συγκρίνοντας απλά γραφικά» (Pratt & Pratt, 2004).

Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι στην τεχνική κατηγοριοποίηση, από άτομα του αναλυτικού στυλ χρησιμοποιείται ένα ταξινομικό σύστημα, το οποίο επιτρέπεται επίσης να εξηγηθεί ή να προβλεφθεί η συμπεριφορά του αντικειμένου. Έτσι δίνουν περισσότερη προσοχή στην εμφάνιση, τις φυσικές ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Pratt & Pratt, 2004). Από την άλλη πλευρά, η κατηγοριοποίηση στο ολιστικό στυλ είναι σχέση, γι' αυτό και στην περιγραφής των αντικειμένων είναι πιο πιθανό να αναφέρουν την συμπεριφορά του αντικειμένου στην φωτογραφία (Masuda & Nisbett, 2001), καθώς οι οπτικές διακρίσεις θεωρούνται ως γραφική «ενιαία» αναπαράσταση, με αποτέλεσμα χρονικές μεταβολές στο χρόνο αντίδρασης σε όλα τα επίπεδα πολυπλοκότητας (Pratt & Pratt, 2004).

Επιπλέον οι ίδιες μελέτες έδειξαν ότι τα ολιστικά άτομα έχουν πιο ταχεία κίνηση των ματιών από τη μια τοποθεσία σε μια άλλη, ίσως η οπτική προσοχή να είναι ευρύτερη για τους Ανατολικούς πολιτισμούς και σχετικά στενή για τους Δυτικούς, που είναι πιο λεπτομερής σε σχέση με το πλαίσιο (Nisbett, R. and Miyamoto, Y. 2005).

Ο Alksandrini et al. υποστήριξαν ότι στις διαδικασίες εκμάθησης με αναλυτική επεξεργασία οι πληροφορίες που μπορούν να βοηθήσουν την εκμάθηση σχετίζονται με την κατανόηση, όπως η ανάγνωση (Alksandrini, K., Langstaff, A. and Wittrock, M. 1984).

Συμπεράσματα

Τα γνωστικά στυλ αναπτύχθηκαν σύμφωνα με τις αρχαίες φιλοσοφίες, την ιστορία, το φυσικό περιβάλλον και τις ανάγκες κάθε πολιτισμού, που καθορίζονται από μεταβλητές που αφορούν τις αξίες, τις στάσεις, τη συμπεριφορά και την αντίληψη του ατόμου μέσα στο ιεραρχικό σύστημα ή τη σχέση με τη φύση. Και τα δύο, έχουν δυνατά και αδύνατα σημεία, που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο των ειδικών χαρακτηριστικών τους και το μόνο που δείχνουν είναι η κατηγοριοποίηση των ατόμων στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών και την ενασχόληση με τα καθήκοντα τους.

Προτείνεται περαιτέρω έρευνα όσον αφορά τις μεταβλητές που αναλύονται και το σχεδιασμό των μελετών. Ο συνδυασμός της διδασκαλίας της θεωρίας με την επίλυση προβλημάτων και παιχνιδιών που σχετίζονται με τη θεωρία μπορούν να βοηθήσουν τους αδύναμους μαθητές, προκειμένου να επιτευχθούν τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η διάσταση του Hofstede της απόστασης της εξουσίας εξηγεί την έλλειψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, καθώς μαθαίνουν να ακούν και να ακολουθούν το δάσκαλο ή τον καθηγητή, εάν ακολουθείται η συνεργατική μάθηση βοηθάει τους μαθητές τόσο στο να συμμετέχουν περισσότερο όσο στο να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους και να οδηγηθούμε στην αποδοχή, κυρίως μέσα από το παιχνίδι.

Ο υψηλός ατομικισμός ευνοεί την ενεργή συμμετοχή, ενώ ο χαμηλός δείκτης υπογραμμίζει την σημαντική θέση του εκπαιδευτικού. Μαθητές που προέρχονται από χώρες με χαμηλό ατομικισμό συνήθως δεν συμμετέχουν στο μάθημα, προτείνεται λοιπόν οι μαθητές να καλούνται να συσχετίζουν το μάθημα περισσότερο με την καθημερινότητα τους και να προωθείται η συνεργασία σε μικρές ομάδες προκειμένου να οικειοποιούνται τους στόχους και τα συμπεράσματα της εργασίας.

Επιπλέον, θα πρέπει να κατανοήσουμε ότι ο τρόπος που είναι γραμμένα τα βιβλία και που δίνονται οι εκφωνήσεις δεν είναι συμβατός με τον τρόπο εκμάθησης όλων των μαθητών. Οι εκφωνήσεις και οι εργασίες εξαρτώνται και από το δείκτη του μακροπρόθεσμου προσανατολισμού, εφόσον υψηλός δείκτης σημαίνει ότι δίνεται σημασία στο πώς θα γίνει κάτι ενώ χαμηλός στο γιατί. Επομένως θα πρέπει να χρησιμοποιείται επιπλέον χρόνος στο να γίνει επεξήγηση των ασκήσεων και να δίνονται και με διαφορετικό τρόπο.

Τέλος, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι πολλά από τα παιδιά μετανάστες βρίσκονται προσωρινά στην Ελλάδα. Θα πρέπει λοιπόν να αναρωτηθούμε αν όσα διδάσκονται θα είναι χρήσιμα στην μετέπειτα πορεία τους και πόσο θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις ικανότητες τους. Ίσως θα έπρεπε να εστιάσουμε την έρευνα στη χρήση της τεχνολογίας και οπτικοακουστικού υλικού.

Βιβλιογραφία

Alksandrini, K., Langstaff, A., & Wittrock, M. (1984). Visual-Verbal and Analytic-Holistic Strategies, Abilities, and Styles. *The Journal Of Educational Research*, 77(3), 151-157. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1984.10885516>

Buonfiglio, M. & Di Sabato, F. (2011). Analytic cognitive style in cluster headache. *Neurological Sciences*, 32(5), 875-881. <http://dx.doi.org/10.1007/s10072-011-0730-1>

Choi, I., Koo, M., & Jong An Choi,. (2007). Individual Differences in Analytic Versus Holistic Thinking. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 33(5), 691-705. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167206298568>

Chua, H., Boland, J., & Nisbett, R. (2005). From The Cover: Cultural variation in eye movements during scene perception. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences*, 102(35), 12629-12633. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0506162102>

Davies, J. & Graff, M. (2006). Wholist–analytic cognitive style: A matter of reflection. *Personality And Individual Differences*, 41(6), 989-997. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.011>

Green, E. (2005). Variation of Individualism and Collectivism within and between 20 Countries: A Typological Analysis. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 36(3), 321-339. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022104273654>

Ishii, K., Reyes, J., & Kitayama, S. (2003). Spontaneous Attention to Word Content Versus Emotional Tone: Differences Among Three Cultures. *Psychological Science*, 14(1), 39-46. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.01416>

Katz, J. (1980). Multicultural Education: Games Educators Play. *Equity & Excellence In Education*, 18(1-4), 101-104.
<http://dx.doi.org/10.1080/0020486810180118>

Masuda, T. & Nisbett, R. (2001). Attending holistically versus analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 81(5), 922-934. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.81.5.922>

McElroy, T. & Seta, J. (2003). Framing effects: An analytic–holistic perspective. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 39(6), 610-617.
[http://dx.doi.org/10.1016/s0022-1031\(03\)00036-2](http://dx.doi.org/10.1016/s0022-1031(03)00036-2)

Miyamoto, Y., Nisbett, R., & Masuda, T. (2006). Culture and the Physical Environment: Holistic Versus Analytic Perceptual Affordances. *Psychological Science*, 17(2), 113-119. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01673.x>

Nisbett, R. & Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: holistic versus analytic perception. *Trends In Cognitive Sciences*, 9(10), 467-473.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2005.08.004>

Nisbett, R., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291-310. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-295x.108.2.291>

Parekh B, (1986). The Meaning of Multicultural Education, in S.Modfil, G. Verna, K. Mallick & C. Modgil (Eds) *Multicultural Education, The Interminable Debate*, UK, Taylor & Francis Group Ltd.

Pratt, E. & Pratt, J. (2004). Training and Individual Difference Effects on the Ability to Visually Discriminate Serially Presented Graphics: Short Term Memory Capacity in Analytic and Holistic Cognitive Styles. *Proceedings Of The Human Factors And Ergonomics Society Annual Meeting*, 48(11), 1208-1212.
<http://dx.doi.org/10.1177/154193120404801101>

Triandis, H. & Brislin, R. (1984). Cross-cultural psychology. *American Psychologist*, 39(9), 1006-1016. <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066x.39.9.1006>

Uskul, A., Kitayama, S., & Nisbett, R. (2008). Ecocultural basis of cognition: Farmers and fishermen are more holistic than herders. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences*, 105(25), 8552-8556. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0803874105>

Βεντούρα Λ. (1994). Μετανάστευση και έθνος. Μετασχηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις. Εταιρεία μελέτης νέου Ελληνισμού, περιοδικό Μνήμων. (σελ.112)

Δραγώνα, Θ. (2004). Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Retrieved from <http://www.e21.gr/articles>.

Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Αθήνα.

Ιστοσελίδες

Analytic-Holistic Thinking Influence on Information Use During Sensemaking. (2016). Scribd. Retrieved 30 September 2016, from <http://www.scribd.com/doc/29136694/Analytic-Holistic-Thinking-Influence-on-Information-Use-During-Sensemaking>

Dimensions - Geert Hofstede. (2016). Geert-hofstede.com. Retrieved 30 September 2016, from <https://geert-hofstede.com/national-culture.html>

Gpseducation.oecd.org, (2016). *Explore data - Education GPS - OECD*. [online] Available at: <http://gpseducation.oecd.org> [Accessed 15 Jul. 2016].

UNHCR UNHCR, (2009). Δεν είναι μόνο αριθμοί. Εγχειρίδιο δασκάλου‘δεν είναι μόνο αριθμοί’ εκπαιδευτικό υλικό για τη μετανάστευση και το άσυλο στην Ευρώπη (1st ed.). Retrieved 30 September 2016 from <http://www.unhcr.org/numbers-toolkit/Manuals/NJN-FINAL-EL.pdf>

Wursten, H. & Jacobs, C. (2013). The impact of culture on education. Retrieved 30 September 2016, from https://geert-hofstede.com/tl_files/images/site/.../Culture%20and%20education.pdf

Το mind-wandering και η σχέση του με την ανάπτυξη του γνωστικού ελέγχου από την εφηβεία προς την ενηλικίωση.

Δημητροπούλου Ιάνθη

Ψυχολόγος - Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

MSc Παιδοψυχολόγος - Child and Adolescent Psychologist

Leiden University, Nederland's

ianthi.dimitropoulou@gmail.com

Περίληψη

Το φαινόμενο του mind-wandering (περιπλάνηση του νου) φαίνεται να συνδέεται στενά με την ανάπτυξη του γνωστικού ελέγχου, παρ' όλα αυτά το πώς αυτό μεταβάλλεται κατά την διάρκεια της εφηβικής ηλικίας προς την ενηλικίωση παραμένει άγνωστο.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις αναπτυξιακές αλλαγές του mind-wandering και συγκεκριμένα πως αυτό συνδέεται με την ανάπτυξη του γνωστικού ελέγχου. Στην έρευνα μελετήθηκε το mind-wandering κατά την διάρκεια ενός εύκολου έργου (choice reaction time) και ενός δύσκολου έργου (working memory). Στη συνέχεια εξετάστηκε η επίδραση του γνωστικού ελέγχου στη συχνότητα εμφάνισης του mind-wandering. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν οι έφηβοι οδηγούνται συχνότερα σε σκέψεις μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο - διάσπαση προσοχής από το τρέχον ερέθισμα είτε λόγω εσωτερικών σκέψεων είτε λόγω εξωτερικών ερεθισμάτων- σε σχέση με τους ενήλικες και εάν αυτή η συχνότητα διαφοροποιείται ανάλογα με τη δυσκολία του τρέχοντος έργου. Τέλος, διερευνήθηκε εάν η ωρίμανση και η λειτουργία του γνωστικού ελέγχου επηρεάζει την συγκέντρωση στο τρέχον έργο. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ατομικά self-reports και emotional Go /No Go task.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες κάνουν περισσότερα λάθη και εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα mind-wandering κατά την διάρκεια του εύκολου έργου απ' ότι κατά την διάρκεια του δύσκολου. Διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι συγκριτικά με τους ενήλικες οδηγούνται συχνότερα σε σκέψεις μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο μόνο κατά την διάρκεια του εύκολου έργου.

Αντιθέτως, στο δύσκολο έργο τα αποτελέσματα δεν διαφοροποιούνταν ανάλογα με την ηλικία. Τέλος, βρέθηκε ότι οι ατομικές διαφορές στο γνωστικό έλεγχο συνδέονται με την πιθανότητα τα υποκείμενα να οδηγηθούν σε συχνότερο mind-wandering. Όσο καλύτερος είναι ο γνωστικός έλεγχος τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες το μυαλό να «περιπλανιέται».

Συμπερασματικά, απεδείχθη ότι η ηλικία δεν επηρεάζει τόσο τον γνωστικό έλεγχο, αντιθέτως η δυσκολία του τρέχοντος έργου παίζει σημαντικό ρόλο. Τέλος, το mind-wandering φαίνεται να προκύπτει εξαιτίας της αποτυχίας των εκτελεστικών λειτουργιών να διατηρήσουν την εσωτερική ροή σκέψεων και έτσι δημιουργούνται σκέψεις μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο (executive failure hypothesis).

Λέξεις – Κλειδιά: mind-wandering, γνωστικός έλεγχος, μνήμη εργασίας, αναστολή απόκρισης, εφηβεία

Abstract

Mind-wandering is strongly related with the development of cognitive control however how this changes in adolescence remains unknown. This research focuses on the developmental changes of mind wandering, and especially how this relates to the development of cognitive control. This study addresses this issue by examining the age-related differences in mind-wandering and cognitive control between adolescents and young adults. It also looks at the differences in task accuracy during a Choice Reaction Time and Working Memory task and finally the role of cognitive control in mind-wandering. To acquire the necessary data individual self-reports and an emotional Go/No-Go task were used. The current results showed that the participants made more errors and engaged in greater task-unrelated thought during an easy task than during a hard task. Also, no related age differences in how well they performed and in the extent to which they engaged in mind-wandering has been found. Finally, individual differences in cognitive control are linked to the propensity to mind-wander and age seems to not influence the cognitive control; instead the task difficulty seems to play an important role.

Keywords: mind-wandering, task-unrelated thought, cognitive control, age-related differences, Choice Reaction Time, Working Memory, development, adolescence

1.Εισαγωγή

1.1 Η ανάπτυξη του mind-wandering

Η εμπειρία μας φαίνεται να μην συνδέεται πάντοτε με το εδώ και τώρα, πολλές φορές μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο μεταξύ διαφορετικών νοητικών καταστάσεων εξαιτίας είτε εσωτερικών είτε εξωτερικών ερεθισμάτων (Smallwood&Schooler, 2008). Η συνειδητή, λοιπόν, εμπειρία είναι ρευστή και σπάνια παραμένει σταθερή σ' ένα θέμα για μεγάλη χρονική περίοδο χωρίς παρεκκλίσεις. Αυτή η δυναμική φύση της θα μπορούσε να περιγραφεί ως η νοητική κατάσταση που ονομάζεται «mind-wandering» ή αλλιώς «περιπλάνηση του νου» (Smallwood&Schooler, 2015). Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τις ψυχολογικές και νευροβιολογικές διαδικασίες που διέπουν την λειτουργία του mind-wandering (Christoff, Gordon, Smallwood, Smith, &Schooler, 2009). Συγκεκριμένα, θα ορίζαμε το mind-wandering ως μια νοητική κατάσταση όπου το περιεχόμενο της σκέψης απομακρύνεται από το τρέχον έργο και οδηγείται σε εσωτερικές μη συνδεόμενες σκέψεις (task-unrelated thoughts). Αυτή η αλλαγή προκύπτει είτε από εξωτερικά είτε εσωτερικά ερεθίσματα, σκέψεις ή συναισθήματα (Smallwood&Schooler, 2015). Οι σκέψεις που προκύπτουν κατά την διάρκεια αυτής της νοητικής κατάστασης περιγράφονται ως αυτοδημιούργητες και μη συνδεόμενες με το τρέχον έργο (Smallwood et al., 2004).

Σύμφωνα με τους Schooler et al., (2011) η λειτουργία του mind-wandering χαρακτηρίζεται από δύο βασικές λειτουργίες: perceptualdecoupling και meta-awareness. Κατά την διάρκεια του perceptualdecoupling η προσοχή μας μετατοπίζεται από το τρέχον έργο σε σκέψεις μη συνδεόμενες με αυτό (Baron, Riby, Greer, &Smallwood, 2011). Στη συνέχεια ο όρος meta-awareness αναφέρεται στην ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε συνειδητά ότι η σκέψη μας παρεκκλίνει από το τρέχον έργο και ότι βρισκόμαστε σε mind-wandering. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία απεδείχθη ότι όσο μικρότερο είναι το meta-awareness τόσο μεγαλύτερο είναι το mind-wandering, καθώς τα υποκείμενα είναι πλήρως απορροφημένα από τις εσωτερικές σκέψεις τους (Smallwood & Schooler, 2015).

Στη συνέχεια έρευνες που χρησιμοποίησαν την Λειτουργική Απεικόνιση Μαγνητικού Συντονισμού του Εγκεφάλου (fMRI) υποδεικνύουν ότι δύο αντίθετα λειτουργικά μεταξύ τους νευρωνικά εγκεφαλικά δίκτυα βρίσκονται σε λειτουργία: το

«default network» και το «executive system» (Zimmer, 2009). Το default network πρόκειται για μια περιοχή του εγκεφάλου που ενεργοποιείται όταν εστιάζουμε σε εσωτερικές αυτοδημιούργητες σκέψεις και η προσοχή αποσυνδέεται από το τρέχον περιβάλλον και συνδέεται με σκέψεις που αφορούν το ίδιο το υποκείμενο, το μέλλον, το παρελθόν ή και άλλους (Christoff et al., 2009). Απ' την άλλη πλευρά το executivesystem αφορά τις εκτελεστικές λειτουργίες οι οποίες είναι υπεύθυνες στο να διατηρούν την προσοχή, τη συγκέντρωση στο τρέχον έργο, τον έλεγχο της παρορμητικότητας κ.α. (Zimmer, 2009). Ίσως αυτή η παράλληλη ενεργοποίηση να υποδηλώνει μια μοναδική νοητική κατάσταση κατά την οποία οι εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου είτε λειτουργούν με σκοπό την διατήρηση της σκέψης προς τα θέματα που είναι σημαντικά για το υποκείμενο είτε αποτυγχάνουν να διατηρήσουν την προσοχή προς το τρέχον έργο.(Schooleretal., 2011)

1.2 *Η ανάπτυξη του γνωστικού ελέγχου*

Η ικανότητα συνειδητά να κατευθύνουμε την προσοχή και την σκέψη προς τα τρέχοντα έργα βασίζεται σε διάφορες ικανότητες που διέπουν το σύστημα των εκτελεστικών λειτουργιών. Οι βασικές λειτουργίες του γνωστικού ελέγχου περιλαμβάνουν τη μνήμη εργασίας, την ευελιξία σκέψης, την αναστολή απόκρισης/απάντησης (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter, &Wager, 2000). Στην παρούσα έρευνα διερευνήσαμε την μνήμη εργασίας και την αναστολή απόκρισης, την ικανότητα δηλαδή να επιλέγουμε την κατάλληλη απάντηση βάση πλαισίου και ταυτόχρονα να καταστέλλουμε μια πιο ελκυστική αλλά μη κατάλληλη απάντηση (έλεγχος παρορμητικότητας) (Luna, Padmanabhan, O'Hearn, 2010). Φαίνεται, λοιπόν ότι η αναστολή απόκρισης παίζει κυρίαρχο ρόλο στον έλεγχο της συμπεριφοράς παρέχοντας την ευελιξία που απαιτείται για την ρύθμιση της συμπεριφοράς προς συγκεκριμένους στόχους. Με βάση αυτό το δεδομένο η ικανότητα να διατηρείται εστιασμένη η προσοχή κατά την διάρκεια ενός έργου είναι ιδιαίτερος σημαντική όχι μόνο για την ωρίμανση του γνωστικού ελέγχου αλλά και για την ρύθμιση του mind-wandering (Lunaetal., 2010).

1.3 *Η σχέση του mind-wandering με τον γνωστικό έλεγχο*

Με βάση τα ευρήματα πολλών ερευνών φαίνεται να μην υπάρχει ομοφωνία όσον αφορά την σχέση του mind-wandering και τον γνωστικό έλεγχο. Δύο κύριες νευροψυχολογικές θεωρίες όπου επεξηγούν το λειτουργία του mind-wandering σε

σχέση με τον γνωστικό έλεγχο είναι οι ακόλουθες: η executivefunctionhypothesis και η executive failure hypothesis (Smallwood & Schooler, 2006). Πρόκειται για δύο αντίθετες λειτουργικά θεωρίες. Σύμφωνα με την executivefunctionhypothesis, οι εκτελεστικές λειτουργίες χρησιμοποιούνται για την διατήρηση των εσωτερικών σκέψεων (self-generated thoughts) και όχι για το τρέχον έργο (task relevant info). Καθώς βασίζεται στο decouplinghypothesis όπου η προσοχή μεταφέρεται από το τρέχον περιβάλλον/έργο σε εσωτερικές αναπαραστάσεις, μη συνδεδεμένες σκέψεις. Αντίθετα η executive failure hypothesis υποστηρίζει ότι το mind-wandering φαίνεται να προκύπτει εξαιτίας της αποτυχίας των εκτελεστικών λειτουργιών να διατηρήσουν την ροή των σκέψεων χωρίς περισπασμούς και έτσι δημιουργούνται σκέψεις μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο (Smallwood & Schooler, 2006).

2. Παρούσα Έρευνα

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις αναπτυξιακές αλλαγές του mind-wandering και συγκεκριμένα πως αυτό συνδέεται με την ανάπτυξη του γνωστικού ελέγχου. Στην έρευνα μελετήθηκε το mind-wandering κατά την διάρκεια ενός εύκολου έργου (choicereactiontime) και ενός δύσκολου έργου (working memory). Στη συνέχεια εξετάστηκε η επίδραση του γνωστικού ελέγχου στη συχνότητα εμφάνισης του mind-wandering. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν οι έφηβοι οδηγούνται συχνότερα σε σκέψεις μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο - διάσπαση προσοχής από το τρέχον ερέθισμα είτε λόγω εσωτερικών σκέψεων είτε λόγω εξωτερικών ερεθισμάτων- σε σχέση με τους ενήλικες και εάν αυτή η συχνότητα διαφοροποιείται ανάλογα με τη δυσκολία του τρέχοντος έργου. Τέλος, διερευνήθηκε εάν η ωρίμανση και η λειτουργία του γνωστικού ελέγχου επηρεάζει την συγκέντρωση στο τρέχον έργο.

3. Μεθοδολογία

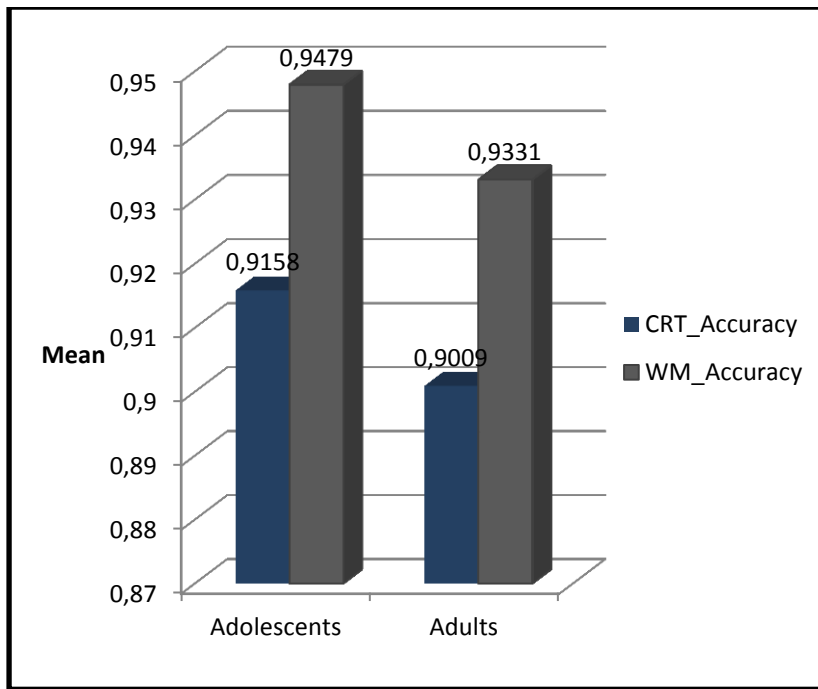
Στην παρούσα έρευνα με σκοπό την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία. Για να ελέγξουμε το mind-wandering και τη σχέση με τα λάθη επίδοσης ανάλογα τη δυσκολία του τρέχοντος έργου, χρησιμοποιήσαμε δύο διαφορετικά έργα. Στο δύσκολο μετρήσαμε την μνήμη εργασίας (working memory) και στο εύκολο το choicereactiontime. Στη συνέχεια personalself-reports χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να ελεγχθούν τα επίπεδα του mind-wandering, δηλαδή εάν οι συμμετέχοντες βρίσκονταν ontask ή offtask κατά την διάρκεια του

κάθε έργου. Τέλος emotional Go/No Go task χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο του γνωστικού ελέγχου και συγκεκριμένα την αναστολή απόκρισης (responseinhibition).

4.Αποτελέσματα

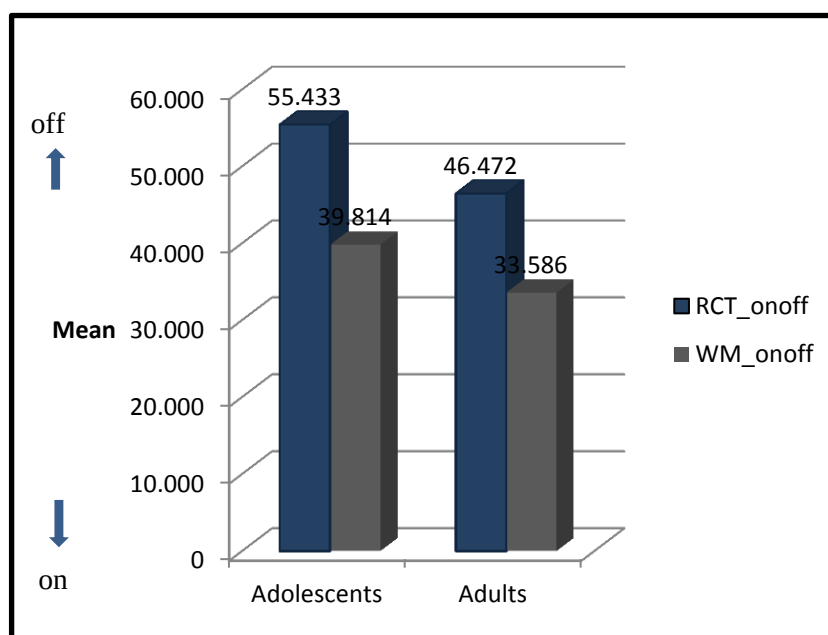
Αρχικά εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της επίδοσης (performanceaccuracy), δηλαδή την ακρίβεια των απαντήσεων κατά τη διάρκεια του εύκολου έργου (CRT) και κατά την διάρκεια του δύσκολου έργου (WM) και της ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντικότητα ($p < 0.05$) στην επίδραση έργου στην απόδοση. Καλύτερη επίδοση φαίνεται να εμφανίζουν οι συμμετέχοντες στο δύσκολο έργο σε σχέση με το εύκολο έργο (γράφημα 1). Αντίθετα, δεν φαίνεται να υπάρχει επίδραση της ηλικίας. Οι ενήλικες περιγραφικά φαίνεται να είναι καλύτεροι και στα δύο έργα αλλά δεν υπάρχουν ηλικιακές διαφοροποιήσεις στην επίδοση κατά την διάρκεια των δύο έργων.

Γράφημα 1



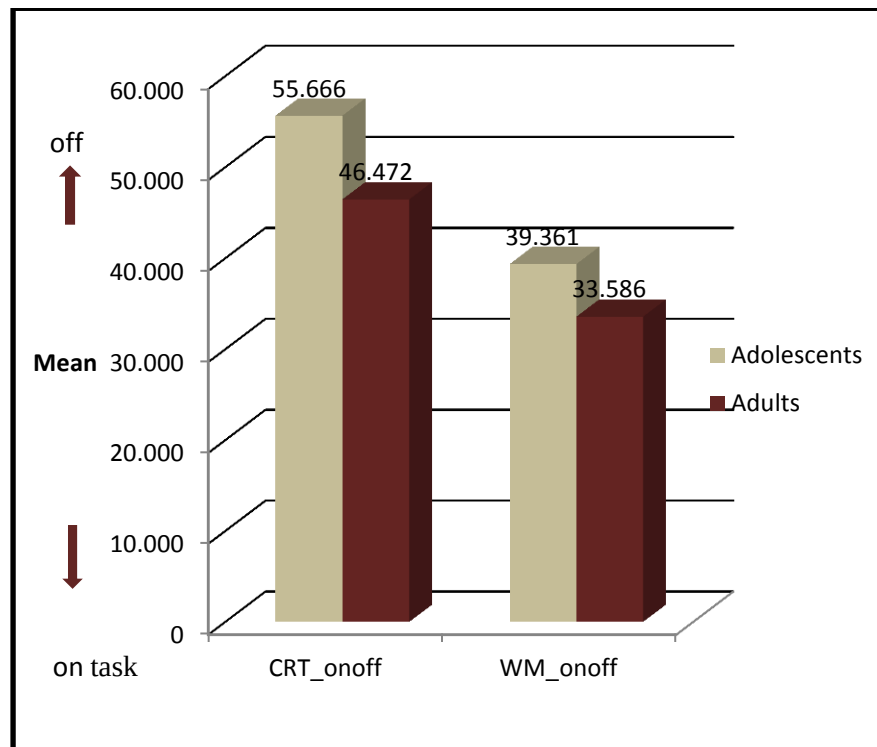
Στη συνέχεια εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της ηλικίας και του mind-wandering (on/off task) κατά την διάρκεια του εύκολου (RCT) και δύσκολου έργου (WM). Έγινε στατιστικός έλεγχος 1^{ov} για την Επίδραση έργου. Διαπιστώθηκαν υψηλότερα ποσοστά mind-wandering (off_task) κατά την διάρκεια του εύκολου έργου (RCT) σε σχέση με το δύσκολο έργο (WM) (γράφημα 2).

Γράφημα 2



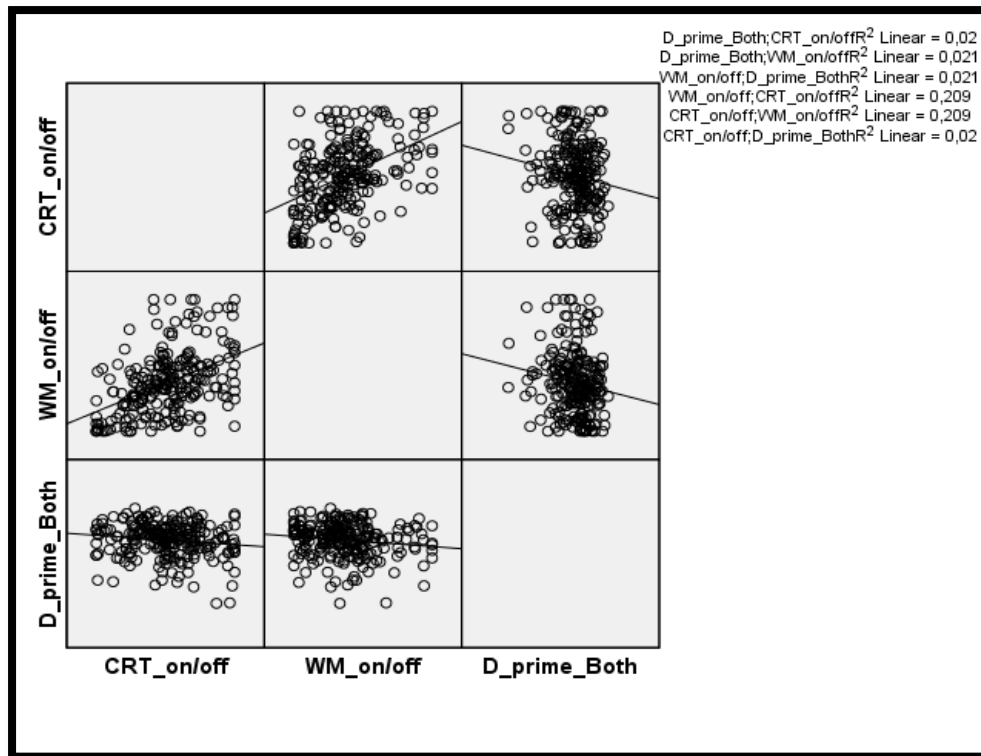
Μετέπειτα έγινε στατιστικός έλεγχος 2^{ov} για την Επίδραση ηλικίας: Οι έφηβοι φαίνεται να οδηγούνται ελαφρώς σε υψηλότερα επίπεδα mind-wandering απ' ό τι οι ενήλικες κατά την διάρκεια του εύκολου έργου. Ενώ στο δύσκολο έργο δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις (γράφημα 3).

Γράφημα 3



Τέλος, διερευνήθηκε η σχέση ηλικίας και γνωστικού ελέγχου αλλά και η σχέση μεταξύ mind-wandering και γνωστικού ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο γνωστικός έλεγχος δεν διαφοροποιείται μεταξύ των 2 ηλικιακών ομάδων (έφηβοι/ενήλικες) και ότι ατομικές διαφορές στο γνωστικό έλεγχο συνδέονται με την πιθανότητα τα υποκείμενα να οδηγηθούν σε συχνότερο mind-wandering. Όσο καλύτερος είναι ο γνωστικός έλεγχος τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες για mind-wandering. Το παρακάτω διάγραμμα διασποράς συνοψίζει τα αποτελέσματα.

Διάγραμμα διασποράς



5. Συμπεράσματα

1. Κατά την διάρκεια του δύσκολου έργου εμφανίζονται καλύτερες επιδόσεις και μικρότερα ποσοστά mind-wandering, ενώ κατά την διάρκεια του εύκολου έργου υψηλότερο mind-wandering που οδηγεί σε λάθη επίδοσης. Αυτό υποδεικνύει ότι τα δύσκολα έργα απαιτούν μεγάλο βαθμό προσοχής, επομένως οι εκτελεστικές λειτουργίες λειτουργούν με σκοπό την διατήρηση των ontask σκέψεων και τη μείωση του mind-wandering.

2. Όσο καλύτερος είναι ο γνωστικός έλεγχος (έλεγχος αναστολής απάντησης) τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες για mind-wandering.

3. Απεδείχθη ότι η ηλικία δεν επηρεάζει τόσο τον γνωστικό έλεγχο, αντιθέτως η δυσκολία του τρέχοντος έργου φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο.

4. Το mind-wandering φαίνεται να προκύπτει εξαιτίας της αποτυχίας των εκτελεστικών λειτουργιών να διατηρήσουν την εσωτερική ροή σκέψεων και έτσι δημιουργούνται σκέψεις μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο (executive failure hypothesis).

5. Μελλοντική Έρευνα

Όπως όλες οι έρευνες έτσι και η προκειμένη χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και αναζήτησης. Ορισμένα ενδιαφέροντα θέματα για έρευνα είναι τα ακόλουθα: διαφορές και ομοιότητες μεταξύ του mind-wandering που προκύπτουν από εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα, καλύτερος έλεγχος του meta-awareness και τα πιθανά οφέλη του mind-wandering.

Στην παρούσα έρευνα εστιάσαμε κυρίως στην αρνητική πλευρά του mind-wandering και στα λάθη επίδοσης που προκαλεί. Παρόλα αυτά ενώ πρόκειται για μια καθημερινή και συχνή νοητική κατάσταση είναι μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία κατά την οποία αντιμαχόμενα νευρωνικά δίκτυα φαίνεται να ενεργοποιούνται. Επομένως ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θετική πλευρά του mind-wandering καθώς το υποκείμενο πέρα από το κόστος επίδοσης ίσως να επωφελείται απ' αυτή την νοητική κατάσταση μέσω της επίλυσης σημαντικών ζητημάτων για το ίδιο αλλά και μέσω της «παρεκκλίνουσας» σκέψης που το οδηγεί σε διαφορετικούς τρόπους σκέψης, γένεσης νέων ιδεών, τη φαντασία και τη καινοτομία.

Βιβλιογραφία

Barron, E., Riby, L. M., Greer, J., & Smallwood, J. (2011). Absorbed in Thought: The Effect of Mind Wandering on the Processing of Relevant and Irrelevant Events. *Psychological Science*, 22, 596-601.

Christoff, K., Gordon, A. M., Smallwood, J., Smith, R., & Schooler, J.W., (2009). Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering. *PNAS Direct Submission*, 106, 8719-8724.

Luna, B., Padmanabhan, A., & O'Hearn, K., (2010). What has fMRI told us about the development of cognitive control through adolescence? *Brain Cognition*, 72, 101-113.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D., (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49– 100.

Schooler, J. W., Smallwood, J., Christoff, K., Handy, T. C., Reichle, E., & D.Sayette, M., (2011). Meta-awareness, perceptual decoupling and the wandering mind. *Trends in Cognitive Sciences*, 15, 319-326.

Smallwood, J., & Schooler, J.W., (2015). The science of mind wandering: empirically navigating the stream of consciousness. *Annual Review of Psychology*, 66, 487-518.

Smallwood, J., & Schooler, J., (2008). Going AWOL in the brain: Mind wandering reduces cortical analysis of external events. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20:3, 458-469.

Smallwood, J., & Schooler J.W., (2006). The restless mind. *Psychological Bulletin*, 132, 946–958
Zelazo, P. D., Craik, F. I. M., & Booth, L., (2004). Executive function across the life span. *Acta Psychologica*, 115, 167-183.

Smallwood, J., Davies, J. B., Heim, D., Finnigan, F., Sudberry, M., O'Connor, R., & Obonsawin, M., (2004). Subjective experience and the attentional lapse: Task

engagement and disengagement during sustained attention. *Consciousness and Cognition*, 13, 657-690.

Zimmer, C., (2009). The Brain: Stop Paying Attention: Zoning Out Is a Crucial Mental State. *Discover*. Retrieved from <http://discovermagazine.com/2009/jul-aug/15-brain-stop-paying-attention-zoning-out-crucial-mental-state>

Η επίδραση της μουσικής αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) :

Μελέτη περίπτωσης – Μια παιδαγωγική αντιμετώπιση

Ελπίδα Δούμα

M.Ed., Προϊσταμένη, Νηπιαγωγός, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, ΠΕ 60,

5^ο Νηπιαγωγείο Αγ.Παρασκευής

elpida.douma@gmail.com

Μαρία Αδαμοπούλου

Διδάκτωρ, M.Ed., Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ16, 13^ο Δ.Σ. Χαλανδρίου

mariad180874@gmail.com

Περίληψη

Η Μουσική Αγωγή συμβάλλει στη γνωστική, ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και ο συνδυασμός της με την Ειδική Αγωγή ενισχύει και προωθεί τη δημιουργικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης νηπίου με διάγνωση ΔΕΠ-Υ, που χρησιμοποίησε ως εργαλεία την αδόμητη συμμετοχική παρατήρηση και την καταγραφή στο περιβάλλον της τάξης ενός νηπιαγωγείου της Αθήνας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της επίδρασης της μουσικοκινητικής αγωγής ως μια διδακτική επιλογή και στρατηγική παρέμβασης παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).

Λέξεις-Κλειδιά

ειδική αγωγή, μουσική εκπαίδευση, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα

Abstract

Music education contributes to the cognitive, psychomotor and emotional development of children and the combination of the special education supports and promotes creativity and social interaction of students with special educational needs. This paper is a case study of a preschool child with ADHD diagnosis, used as tools observation and recording in the environment of a kindergarten class in Athens. The purpose of this research was to study the effect of music education as a teaching option and child intervention strategy for students with Attention Deficit - Hyperactivity Disorder (ADHD).

Keywords

special education, music education, attention deficit - hyperactivity disorder

Εισαγωγή

Η μουσική ως μια πολύ-αισθητηριακή εμπειρία επιδρά θετικά στις μαθησιακές δυσκολίες, στη νοητική στέρηση και στις συναισθηματικές διαταραχές παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού παρέχει τη «δυνατότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας» (Καρτασίδου, 2004:113). Η ΔΕΠ-Υ, ως μία αναπτυξιακή διαταραχή με πρωτογενή χαρακτηριστικά, όπως τα συμπτώματα της απροσεξίας και της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, μπορεί να προκαλέσει σημαντικές και ποικίλες δυσκολίες τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στο περιβάλλον του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από τη μουσική και συγκεκριμένα μελετά τον τρόπο που μπορεί να γίνει αυτό σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας με διάγνωση ΔΕΠ-Υ.

Ειδική Αγωγή- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα

(ΔΕΠ-Υ)

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της ένταξής τους (inclusion) στα γενικά σχολεία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Οι μαθητές αυτοί πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μελλοντικοί πολίτες που έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση με όλους τους συνομηλίκους τους (UNESCO, 1994). Η διαφορετικότητά τους δε θεωρείται εμπόδιο για τη συμμετοχή στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά δρώμενα, αντιθέτως η διαφορετικότητά τους πρέπει να τυγχάνει ιδιαίτερης υποδοχής και αποδοχής (Thomas & Vaughan, 2004).

Οι Zoniou-Sideri και συνεργάτες (2006) σημειώνουν ότι η ένταξη και η παιδαγωγική της ένταξης, σχετίζονται με την αναζήτηση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμμετοχής καθώς και με την άρση κάθε μορφής αποκλεισμού. Επισημαίνουν ότι η ένταξη βασίζεται σε μία θετική θεώρηση της διαφορετικότητας και στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές είναι ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σχολιάζουν όμως την απόσταση που υπάρχει στη χώρα μας, ανάμεσα στη ρητορική της παιδαγωγικής της ένταξης και την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η ΔΕΠ-Υ σαν αναγνωρισμένη διαταραχή υπάρχει απ' τις αρχές της δεκαετίας του '80. Σύμφωνα με τον ορισμό η «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα» (ΔΕΠ-Υ) είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που εκδηλώνεται ως επίμονη συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από απροσεξία, υπερβολική κινητική δραστηριότητα και προβλήματα στον έλεγχο της προσοχής και των παρορμήσεων, που δε συνάδουν με το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου, επηρεάζουν δε αρνητικά τη λειτουργικότητά του στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και στο οικογενειακό, σχολικό και εργασιακό περιβάλλον (American Psychiatric Association, 2000).

Τα κύρια συμπτώματα της διαταραχής, όπως ορίζονται από το DSM-IV (1994) είναι:

- η διάσπαση της προσοχής
- η παρορμητικότητα
- η υπερκινητικότητα.

Με βάση τα συμπτώματα που επικρατούν στα παιδιά σχολικής ηλικίας διακρίνουμε τρεις τύπους ΔΕΠΥ:

A. ΔΕΠΥ – τύπος Απροσεξίας

- δεν μπορεί να συγκεντρωθεί
- αποσπάται εύκολα από άσχετα ερεθίσματα
- δεν φαίνεται να ακούει
- δε δίνει σημασία στις λεπτομέρειες
- κάνει λάθη απροσεξίας
- δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες
- αποφεύγει εργασίες που απαιτούν συστηματική πνευματική προσπάθεια
- ξεχνά τις σχολικές εργασίες
- χάνει πράγματα
- γενικά είναι ανοργάνωτος/η

B. ΔΕΠΥ – τύπος Παρορμητικότητας/Υπερκινητικότητας

- δυσκολεύεται να παραμείνει καθισμένος/η
- κουνάει χέρια, πόδια, ή στριφογυρίζει στην καρέκλα
- κοιτά συνέχεια γύρω του και πειράζει τους άλλους
- σηκώνεται όταν δεν επιτρέπεται
- τρέχει και σκαρφαλώνει υπερβολικά
- δεν σκέφτεται πριν αντιδράσει
- απαντάει πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση
- μιλάει συνεχώς
- δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του
- στα παιχνίδια δεν ακολουθεί κανόνες
- διακόπτει ή ενοχλεί τους άλλους

Γ. ΔΕΠΥ – Συνδυασμένος τύπος

Ο Συνδυασμένος τύπος ΔΕΠΥ είναι συνηθισμένος στα παιδιά και στους εφήβους, όπου παρουσιάζεται συνδυασμός κάποιων από τα παραπάνω συμπτώματα, όπως απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητική συμπεριφορά.

Ειδικοί υποστηρίζουν ότι η παραμονή των παιδιών αυτών στις κανονικές τάξεις, είναι ένας τρόπος να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα. Ο Tirosh και συνεργάτες (1998) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι παρότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι δυνατόν να εμφανίζουν και μαθησιακές δυσκολίες εντούτοις ΔΕΠ-Υ και μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ξεχωριστά σύνδρομα. Στην Ελλάδα η Νομοθεσία Ειδικής Αγωγής έχει αλλάξει. Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 3699-2008) οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μουσική Αγωγή και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα

Η Μουσική ως τέχνη και επιστήμη των ήχων πηγάζει από την εσωτερική ανάγκη του ατόμου να αντιληφθεί τον κόσμο γύρω του μέσα από τις αισθήσεις. Μέσω της μουσικής αγωγής το παιδί αναπτύσσεται σωματικά, πνευματικά και ψυχικά, καθώς η μουσική ως ένα μη λεκτικό μέσο έκφρασης διαθέτει αυτήν την ιδιαίτερη δύναμη να επιδρά καταλυτικά στην «εκπαίδευση του συναισθήματος» (Langer, 1942). Η μουσική αγωγή με συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενο διδασκαλίας, καθώς και μεθόδους, όπου είναι άμεση η σχέση της μουσικής, του ρυθμού, του λόγου και της κίνησης δίνει τη δυνατότητα στα νήπια να βιώσουν και να κατανοήσουν μουσικές έννοιες, να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους, να κοινωνικοποιηθούν, να αναπτύξουν τη συνεργασία και να δώσουν λύσεις σε οποιεσδήποτε προβληματικές καταστάσεις (Σέρρη, 1995). Επιπλέον, καλλιεργεί και ενεργοποιεί όλες τις ικανότητες εκείνες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εξελικτική πορεία του παιδιού, όπως η πρωτοβουλία, η φαντασία και η δημιουργικότητα (Ματέυ, 1992).

Έρευνες των (Gordon 1971, Hodges 1989, Sloboda, Davidson&Howe 1994), αναφέρουν ότι το άτομο αντιδρά και ανταποκρίνεται στη μουσική από τα πρώτα του χρόνια, χωρίς να επηρεάζεται από οποιαδήποτε δυσκολία, σύνδρομο ή διαταραχή. Ο Orff (1974) αναφέρει ότι τα νήπια, επειδή αδυνατούν να εκφράσουν με λόγια τα συναισθήματά τους μπορούν να εκφραστούν μέσα από τη μουσική και την κίνηση. Έρευνες καταλήγουν ότι τα παιδιά με διάγνωση ΔΕΠ-Υ που χρησιμοποιούσαν τη μουσική κατά τη διάρκεια των συνεδριών έδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση από ό, τι εκείνα χωρίς μουσική (Pratt και συνεργάτες, 1995). Επίσης, η μουσική στα πλαίσια θεραπείας παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι πιο ευνοϊκή σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους

θεραπείας (Jackson, 2003). Τέλος, έρευνες στη Νέα Ζηλανδία αναφέρουν μείωση της παρορμητικής συμπεριφοράς, της επιθετικότητας και της ανησυχίας μαθητών με ΔΕΠΥ με τη συμβολή της μουσικής (Montello&Coons, 1998).

Μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης ταξινομείται στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών και είναι η μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρύτερα στην ποιοτική αξιολόγηση. Η ερευνητική μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης στηρίζεται στην αρχή της οικοδόμησης μιας θεωρητικής θέσης, παρά στην επαλήθευση μίας θεωρίας, αναδεικνύοντας το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο, γι' αυτό το λόγο και θεωρείται καταλληλότερο μοντέλο για έρευνα, αφού μία εκπαιδευτική κατάσταση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, αν ο ερευνητής δεν την τοποθετήσει μέσα στο πλαίσιο που την παράγει (May, 1993, στο Αντωνιάδου & Σβολόπουλος, 2008). Η μέθοδος της παρατήρησης θεωρείται το κύριο εργαλείο της μελέτης περίπτωσης, ενώ σε ένα φυσικό πλαίσιο, όπως είναι το περιβάλλον του σχολείου, η αδόμητη συμμετοχική παρατήρηση είναι ο καλύτερος τρόπος παρατήρησης.

Με βάση τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν ως προς τη σχέση της Μουσικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ενός παρεμβατικού προγράμματος μουσικής αγωγής σε ένα ήπιο με ΔΕΠ-Υ. Το νήπιο που αποτέλεσε τη μελέτη περίπτωσης φοιτούσε στο νηπιαγωγείο και είχε διάγνωση ΔΕΠ-Υ από ιδιωτικό διαγνωστικό κέντρο, με πρόταση επαναξιολόγησης στην αρχή του δημοτικού σχολείου από δημόσιο πιστοποιημένο διαγνωστικό κέντρο. Είχε πολύ αναπτυγμένο λεξιλόγιο, φαντασία και ιδιαίτερη κλίση στις τέχνες, συγκριμένα στη μουσική και στη ζωγραφική. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς ο Φ. ήταν ένα δραστήριο παιδί, πολλές φορές με άσκοπη ενεργητικότητα, με αποτέλεσμα να κουνά τα χέρια του συχνά, να χοροπηδά και να στριφογυρίζει στην καρέκλα του και στην «παρεούλα» της τάξης. Συχνά σηκωνόταν από τη θέση του, ενώ έπρεπε να παραμείνει σε αυτή και μιλούσε συνέχεια χωρίς να μπορεί να μείνει ακίνητος. Βρισκόταν συνέχεια «εν κινήσει» και είχε την τάση για συνεχή δράση. Η προσοχή του είχε συχνή διάσπαση από εξωτερικά ερεθίσματα και έτσι δυσκολευόταν να διατηρήσει την προσοχή του σε οργανωμένες δραστηριότητες.

Ήταν ανυπόμονος και απαιτητικός και δυσκολευόταν να περιμένει τη σειρά του, όταν αυτό απαιτείτο, απαντούσε πριν ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις ή διέκοπτε και παρέμβαινε στις συζητήσεις και στις δραστηριότητες των άλλων. Συχνά ξεφώνιζε στην τάξη χωρίς σοβαρό λόγο παρουσιάζοντας επιθετικότητα με εκρήξεις θυμού, γεγονός που τον εμπόδιζαν και στην ομαλή κοινωνικοποίησή του με την ομάδα. Έδειχνε απογοητευμένος πολλές φορές, απρόθυμος για προγραμματισμένη εργασία.

Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής αξιολόγησης συγκεντρώθηκαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που αφορούσαν στη μαθησιακή εικόνα του νηπίου που προέρχονταν κυρίως από τις παρατηρήσεις της συμπεριφοράς του από τη νηπιαγωγό της τάξης και την εκπαιδευτικό της μουσική μέσα στο περιβάλλον της οργανωμένης τάξης του νηπιαγωγείου. Οι παράμετροι που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια της μεθοδολογίας ήταν:

- η διάσπαση της προσοχής
- η παρορμητικότητα
- η υπερκινητικότητα.

Η μουσική αγωγή αξιοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη μελέτη της επίδρασης δραστηριοτήτων μουσικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων, συναισθημάτων και μουσικών δεξιοτήτων. Μέσα από οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες όπως ρυθμική κίνηση, μιμητική κίνηση, ελεύθερη δημιουργική κίνηση, ζωγραφική με μουσική, μουσικά παιχνίδια με κίνηση ή με κρουστά οργανάκια, εκτέλεση ρυθμών σε μουσικά κρουστά οργανάκια, ακρόαση επιλεγμένων μουσικών παραμυθιών, χαλάρωση με μουσική, καθώς και διδασκαλία παραδοσιακών λαχνισμάτων-τραγουδιών με βάση το ρυθμό του λόγου και της μελωδίας, καταγράφηκε η συμπεριφορά του νηπίου και παρατηρήθηκε κατά πόσο το νήπιο βελτίωσε την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητά του, αλλά και τη συγκέντρωσή του στην ομάδα.

Συγκεκριμένα, στο τέλος της σχολικής χρονιάς και ύστερα από προσεκτική καθοδήγηση από τις εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του και το ρόλο του νηπίου στην ομάδα και μετά την εφαρμογή των προαναφερθέντων οργανωμένων μουσικών δραστηριοτήτων παρατηρήθηκαν τα εξής:

Μιμητική ρυθμική κίνηση

Ο Φ. μαζί με την ομάδα των νηπίων έκανε κινήσεις με μιμητικό χαρακτήρα πχ. διάφορα ζώα, πουλιά, έντομα, αντικείμενα, δηλαδή παντομίμα και κινήσεις από άμεσο περιβάλλον.

Οργανωμένη ρυθμική κίνηση

Η κίνηση για τον Φ. ήταν απαραίτητη γι' αυτό και αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος της μάθησης. Το παιδί χρησιμοποίησε ως βασικό μέσο έκφρασης το σώμα του και κινήθηκε μαζί με την ομάδα περπατώντας σε τέταρτα, κάνοντας τρέξιμο σε όγδοα, χοροπηδήματα και γκάλοπ σε παρεστιγμένα, και στη συνέχεια η ελεγχόμενη αυτή κίνηση χρησιμοποιήθηκε για να ακολουθεί κάποιες οδηγίες της νηπιαγωγού πχ. (πλύσιμο χεριών, τακτοποίηση χώρου επιτραπέζια παιχνίδια κ.ά.) και να ολοκληρώνει τη «δουλειά» που του ανατέθηκε.

Ελεύθερη δημιουργική κίνηση και μουσική

Ο Φ. μαζί με την ομάδα των νηπίων χρησιμοποίησε και κίνησε το σώμα του εκφράζοντας ελεύθερα τα συναισθήματά του, τον αυθορμητισμό του, την φαντασία και τη δημιουργικότητά του.

Μουσικά παιχνίδια

Ο Φ. συμμετείχε σε αρκετά μουσικά παιχνίδια όπως «ο χορός των καπέλων», «μουσική τυφλόμυγα», «ας αλλάξουμε όργανα» κ.ά. (Storms, 1979), που ήταν καθαρά ομαδικά παιχνίδια και έπρεπε να ακολουθηθούν συγκεκριμένοι κανόνες, αλλά και προϋπόθεταν οργανωμένη κίνηση, κάτι που βοηθούσε τον Φ. να ενταχθεί ομαλά στην ομάδα των άλλων παιδιών, αλλά και να διασκεδάσει νιώθοντας άνετα.

Μουσικά παιχνίδια με κρουστά οργανάκια και εκτέλεση απλών ρυθμικών σχημάτων

Τα κρουστά όργανα άρεσαν ιδιαίτερα στον Φ., γιατί ήταν χειροπιαστά αντικείμενα που του έδιναν τη δυνατότητα να εκτονώσει τον δυναμισμό και την έντασή του.

Ζητήσαμε από τον Φ. να ακούσει απλά ρυθμικά σχήματα και να τα εκτελέσει στο τύμπανο, στο ξυλόφωνο και στις μαράκες με στόχο να αυξήσει τη συγκέντρωσή του, αλλά και να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες, προσπαθώντας έτσι να προσέχει και να ελέγχει την παρόρμησή του. Στο παιχνίδι «Περιμένω να σταματήσει ο ήχος και παίζω», συνήθως καθόταν δίπλα σε ένα παιδάκι που κρατούσε πιάτα ή μεταλόφωνο και έπρεπε να παίζει το δικό του όργανο, όταν σταματούσε να ακούγεται ο προηγούμενος ήχος. Κατανοούσε έτσι την έννοια της διάρκειας, παράλληλα όμως καλλιεργούσε τον αυτοέλεγχο και την πειθαρχία του περιμένοντας τη σειρά του. Πολλές φορές, αυτενεργούσε και αυτοσχεδίαζε μελωδίες σε μελωδικά κρουστά, για να μπορέσει να συμμετέχει σε μικρά μουσικά σύνολα με τα άλλα νήπια κατανοώντας τους κανόνες ενός μικρού μουσικού συνόλου.

Διδασκαλία παραδοσιακών λαχνισμάτων με βάση το ρυθμό του λόγου και της μελωδίας

Με βάση κάποια παραδοσιακά λαχνίσματα και τραγουδάκια με απλό ρυθμό, ο Φ. τραγούδησε, χτύπησε παλαμάκια στο χρόνο του τραγουδιού, χτύπησε με παλαμάκια το ρυθμό των λέξεων, τραγουδώντας το τραγούδι με αλλαγές στην ένταση, π.χ. δυνατά, σιγά κτλ. Στη συνέχεια με την παρότρυνση της νηπιαγωγού προσπάθησε να τραγουδήσει τα τραγουδάκια που μάθαινε, ενώ ασχολούνταν με άλλες δραστηριότητες.

Ακρόαση μουσικών παραμυθιών

Η ανάγνωση βιβλίων βοηθά στην εστίαση, στη συγκέντρωση, στην ανάπτυξη λεξιλογίου και στην ομιλία. Με τη συνοδεία της μουσικής τις περισσότερες φορές ο Φ. παρέμενε καθιστός στην ακρόαση μουσικών παραμυθιών για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα χωρίς να μιλάει υπερβολικά και χωρίς γενικότερα να διακόπτει.

Ζωγραφική με μουσική

Ο Φ. ήταν ένα πολύ δημιουργικό παιδί. Η ζωγραφική, ακόμα και οι μουτζούρες σε συνδυασμό με μουσικά ακούσματα (παιδικά τραγούδια, νανουρίσματα, κλασσική μουσική κ.ά.) ηρεμούσε τον Φ. και μεγάλωνε τη συγκέντρωση και την παραμονή του στη δραστηριότητα. Έτσι, πολλές φορές στο τέλος μιας κουραστικής μέρας δίνοντας χαρτί και μπογιές και με τη συνοδεία χαλαρωτικής μουσικής, ο Φ. σταματούσε να μιλάει και καθόταν στην καρέκλα του αρκετή ώρα χωρίς να ενοχλεί.

Χαλάρωση

Η χαλάρωση ήταν απαραίτητη για τον Φ. μέσα στην ομάδα μετά την κίνηση, γιατί του έδινε τη δυνατότητα ακούγοντας μουσική χαλαρωτική να ακινητοποιηθεί για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να ηρεμήσει.

Συμπεράσματα

Με το πέρας του σχολικού έτους τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, καθώς η επίδραση των οργανωμένων μουσικών δραστηριοτήτων στην τάξη βελτίωσε την υπερκινητικότητα - παρορμητικότητα του Φ., αλλά και τη συγκέντρωσή του στην ομάδα. Πιο συγκεκριμένα:

- Ο Φ. συνέχισε να είναι ένα δραστήριο παιδί χωρίς όμως συνεχόμενα άσκοπη ενεργητικότητα. Άρχισε μια δραστηριότητα και συχνά την ολοκλήρωνε είτε παίζοντας μόνος του, ή σε ομάδα
- Παρέμενε καθιστός για πολύ περισσότερο χρόνο
- Περίορισε τις κινήσεις των χεριών του και σταμάτησε να είναι υπερβολικά ομιλητικός και θορυβώδης
- Έμαθε να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει, αλλά και για να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα
- Έγινε λιγότερο ανυπόμονος
- Άρχισε να δέχεται και να σέβεται τους κανόνες της τάξης και της ομάδας
- Περίορισε την έντονη παρορμητικότητά του
- Παρουσίασε βελτίωση στη συγκέντρωση
- Συμμετείχε ενεργά σε δραστηριότητες της ομάδας έχοντας περισσότερο αυτοέλεγχο
- Βελτίωσε τις κοινωνικές του σχέσεις κι επαφές

Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε είναι περιορισμένης εφαρμογής στην κλινική πρακτική. Απαιτείται περισσότερη έρευνα για να εξετάσει κατά πόσον τα αποτελέσματα της μουσικής είναι διαχρονικά και να ερευνήσει τις επιπτώσεις της μουσικής στην τυπική κλινική πρακτική. Ωστόσο, τα ευρήματα δείχνουν ότι η μουσική αγωγή μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να βελτιώσουν τόσο την

προσοχή και τη συγκέντρωσή τους, όσο και να μειώσουν την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητά τους. Ένα πλούσιο σε ερεθίσματα μουσικό περιβάλλον κατά τα κρίσιμα πρώτα χρόνια των παιδιών συνεισφέρει σημαντικά, τόσο στη μουσική ανάπτυξη, όσο και στη γενικότερη ανάπτυξη και συμπεριφορά τους (Σέργη, 1994). Το σχολείο αντί να διαφοροποιεί, ή να περιθωριοποιεί, ας γίνει ο θεσμικός φορέας εκείνος που θα αποδέχεται όλα τα παιδιά μεταδίδοντας γνώσεις, αναγνωρίζοντας ιδιαιτερότητες στον τρόπο μάθησης και βοηθώντας τα έτσι ώστε να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν τα μοναδικά ταλέντα του μυαλού και της ψυχής τους (Πατσίδου, 2006).

Βιβλιογραφία (ξένη)

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.). Washington, DC

DSM-IV Criteria – American Psychiatric Association – 1994.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003), “Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries”, Brussels.

Gordon, E.E. (1971). *The Psychology of Music Teaching. Contemporary Perspectives in Music Education Series*, USA: Prentice Hall.

Hodges, D.A. (1989). Why are we Musical? Speculations on the Evolutionary Plausibility of Sloboda, J. A., Davidson, J. W., & Howe, M. J. A. (1994) Is everyone musical? *The Psychologist*, 7, 349-354

Jackson, Nancy (2003). A Survey of Music Therapy Methods and Their Role in the Treatment of Early Elementary School Children with ADHD. American Music Therapy Association

Langer, S. (1942). *Philosophy in a New Key*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Montello, L. & Coons, E. (1998). Effects of active versus passive group Music Therapy on preadolescents with emotional, learning, and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35, 49-67.

Orff, G. (1974). *Die Orff-Musiktherapie*. München. Kindler

Pratt RR, Abel H-H, Skidmore J. (1995). The effects of neurofeedback training with background music on EEG patterns of ADD and ADHD children. *Int J Arts Med.*;4:24-31.

Sloboda, J. A., Davidson, J. W., & Howe, M. J. A. (1994) Is everyone musical? *The Psychologist*, 7, 349-354

Storms, Jerry. (1979). *101 Music Games for Children: Fun and Learning with Rhythm and Song*. Hunter House

Thomas, G. & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education readings and reflections*. Berkshire: Open University Press

Tirosh, E. Berger, J. Cohen – Ophir, M. Davidovitch, M. and Cohen A. (1998). Learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder: Parents and teachers perspectives, *Journal of Child Neurology*

Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou – Derou, E., Karagianni, P., Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2-3), 279-291

Βιβλιογραφία (ελληνική)

Αντωνιάδου, Β. & Σβολόπουλος, Β. (2008). Η Στρατηγική της Ποιοτικής Έρευνα και η Λήψη Αποφάσεων σε ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης, Νόμος 3699/2008, Αρ. Φύλλου 199, 02.10.2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κάκουρος, Ε. (2001). Το υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2000). Δυνατότητες ανίχνευσης της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας στο νηπιαγωγείο και η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. 52-53, 103-117

Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική, εκπαιδευτικές-θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερή της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. Αθήνα.: Κέδρος

Ματέυ, Π. (1992). Ρυθμός (εκδ.) Ελληνικός Σύλλογος Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff. Αθήνα., σ. 13 -14.

Πατσίδου, Μ. (2006). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Θ.Ε.Α. τ. 31, Αθήνα

Σέργη, Λ. (1994). Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Gutenberg

Σέργη, Λ. (1995), Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η Επίδραση Της Μουσικής Μέσα Από Τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας Στην Ανάπτυξη Της Προσωπικότητας Των Παιδιών. Αθήνα: Gutenberg

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας

Δρ. Μαρία Δροσινού Κορέα, Επίκουρη καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

drossinou@uop.gr ,

Αφροδίτη Σκληβάγκου, Εκπαιδευτικός – Φιλόλογος

a.skliavgkou@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία επιδιώκει να εξετάσει βιβλιογραφικά τους όρους ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) και παραβατική συμπεριφορά, να αναζητήσει με ποιον τρόπο συνδέονται ο πολιτισμός του σχολείου και της οικογένειας. Οι ΕΜΔ (δυσλεξία) εμφανίζονται μέσα στη σχολική τάξη κι αποτελούν δυσχέρειες στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Η φροντίδα ή η έλλειψη υποστήριξης, καταγράφεται τόσο στο περιεχόμενο του πολιτισμού του σχολείου όσο και της οικογένειας. Η σχολική αποτυχία εκλαμβάνεται από τον περίγυρο των παιδιών ως αδιαφορία και τα ίδια τα παιδιά σταδιακά οδηγούνται στον κοινωνικό αποκλεισμό. Μελέτες έχουν δείξει (Χρηστάκης, 2013) πως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι περισσότερο επιρρεπή στη χρήση ουσιών, στην απότομη και βίαιη συμπεριφορά σε σχέση με άλλους συνομηλίκους τους. Η αδυναμία κατανόησης των ορίων (προσωπικών και κοινωνικών), καθώς και η ελλιπής ενημέρωσή τους για τις αρνητικές επιπτώσεις των επιλογών τους, καταγράφεται σε μια σειρά παραβατικών συμπεριφορών.

Λέξεις κλειδιά: ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, παραβατικότητα, σχολική ετοιμότητα, πολιτισμός σχολείου, πολιτισμός οικογένειας

Εισαγωγή- βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σύμφωνα με τις έρευνες για την εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες (Χρηστάκης, Κ, 2011), αναφέρονται ότι παιδιά και έφηβοι κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες που αποτελούν εμπόδιο για την πρόοδό τους. Οι αιτιολογικοί παράγοντες για την παιδική παραβατικότητα έχουν αναφερθεί στη νηπιακή ηλικία (Δροσινού, Μ., Συνοδινού, Κ, 2010), στη μη έγκαιρη διάγνωση του προβλήματος (Δροσινού, Μ, 1993) και στην ελλιπή ενημέρωση των γονέων (Δροσινού, Μ, 1998), οι οποίοι

αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες με αρνητισμό ή φόβο. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013) τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δε λαμβάνουν την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη με άμεσο αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται για την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόκληση ανεπιθύμητων συμπεριφορών αναφέρονται σε συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον (Χρηστάκης, Κ, 2012).

Μαθησιακές δυσκολίες- λεξικογραφική και εννοιολογική θεώρηση

Σύμφωνα με το American Heritage Dictionary of the English Language, (2000), ο όρος *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες* (ΕΜΔ) αναφέρεται σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γνωστές ως δυσλεξία, δυσορθογραφία και δυσαριθμησία, *«Κάθε ποικίλη γνωστική, νευρολογική ή ψυχολογική διαταραχή που εμποδίζουν την ικανότητα μάθησης, ιδιαίτερα εκείνη που παρεμβάλλεται με την ικανότητα μάθησης των μαθηματικών ή την ικανότητα ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων. Καλείται, ωστόσο, μαθησιακή διαταραχή»* (The American Heritage Dictionary of the English Language, 2000). Από τον ορισμό γίνεται σαφές ότι οι ΕΜΔ δεν αποτελούν νοητική αναπηρία, είναι απλά γνωστικές δυσκολίες. Τα άτομα δηλαδή, αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των πληροφοριών που λαμβάνουν. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται δυσκολίες στις αντιληπτικές, μνημονικές, αναγνωστικές, μαθηματικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες. Η νοημοσύνη των ατόμων αυτών είναι φυσιολογική ή και ανώτερη από το μέσο όρο (Δροσινού, 2010).

Σύμφωνα με τη(Λιβανίου, 2004, σ. 35) οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς ορίζονται μέσα στην κανονική τάξη. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες, έχει υιοθετηθεί από τους Αγγλοσάξονες και διακρίνεται από τους όρους, όπως Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Specific Learning Difficulties) ή Μαθησιακή Ανικανότητα ή Μαθησιακές Διαταραχές (Learning Disabilities ή Learning Disorders). Πρόσφατα η Αμερική αποφάσισε να χρησιμοποιήσει έναν περισσότερο φιλικό όρο, τις μαθησιακές Ιδιαιτερότητες (Learning Differences), (Λιβανίου, 2004).

Όσον αφορά στην ιστορική πορεία, στο βιβλίο του ο Χρηστάκης αναφέρει ότι ο όρος μαθησιακή δυσκολία εμφανίστηκε πρώτη φορά το 1963 από τον Samuel Kirk σε ένα συνέδριο για γονείς με παιδιά που παρουσίαζαν προβλήματα μάθησης και επαγγελματιών του χώρου της ειδικής αγωγής. *«Πρόσφατα, χρησιμοποίησα τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες, τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σ' αυτήν την ομάδα, δεν περιλαμβάνω παιδιά που έχουν αισθητηριακές μειονεξίες όπως η τύφλωση ή η κώφωση... Επίσης, εξαίρεσα από την ομάδα αυτή, τα παιδιά που έχουν γενικευμένη νοητική καθυστέρηση».*

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Τόσο ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται όσο και η πιθανή αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών εμφανίζονται ιδιαίτερα διαφοροποιημένα, σε βαθμό που είναι δύσκολο να εντοπιστούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Δροσινού, 2010).

Είναι αρκετά σύνηθες, οι μαθησιακές δυσκολίες (Χρηστάκης, Κ., 2013) να εμφανίζονται μαζί με άλλες διαταραχές, όπως είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ, AttentionDeficitHyperactivityDisorder, (ADHD), ο αυτισμός, η νοητική υστέρηση. Η διάκριση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στις υπόλοιπες διαταραχές, είναι μια διαδικασία αρκετά δύσκολη και απαιτεί τη συνεργασία διαφόρων ειδικών επιστημόνων. Κρίνεται, ωστόσο απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, συχνά αναφέρονται σε ατελείς αντιληπτικές ικανότητες ή δυσλειτουργίες του εγκεφάλου, όπου επηρεάζουν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων και παρουσιάζουν διαταραχές στη σκέψη, στον προφορικό λόγο, στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και στην κατανόηση μαθηματικής σκέψης. Στην ελληνική βιβλιογραφία όλες οι παραπάνω ειδικές μαθησιακές διαταραχές απαντώνται με την ορολογίαδυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαναγνώσια και δυσαριθμησία.

Η δυσλεξία αποτελεί την κυριότερη ειδική μαθησιακή δυσκολία (Δροσινού, Μ, 1999), καθώς εμπεριέχει στοιχεία από όλες τις μορφές μαθησιακών δυσκολιών. Μια μελέτη πάνω στο πρόβλημα της δυσλεξίας, βασισμένη στις ανακοινώσεις των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων που συζητήθηκαν στο 4ο παγκόσμιο συνέδριο για την δυσλεξία που έγινε στην Χαλκιδική (23-26/9/97), συνίσταται στη γλωσσική δυσλειτουργία του μαθητή. Δηλαδή, ο μαθητής αδυνατεί να επεξεργαστεί το γραπτό λόγο και να αποκτήσει τις γλωσσικές δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας (Δροσινού, 2010).

Στο βιβλίο του Χρηστάκη (2000), που αναφέρεται στη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση στα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο έχει συμπεριληφθεί το Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Μαρκάκης Εμ. και Δροσινού Μ., 2000). Οι αδυναμίες που συνοδεύουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία), επιγραμματικά αναφέρονται σε:

- α. Ανικανότητα φωνολογικής σύνδεσης του φωνήματος και του γραφήματος (αδυναμία φωνολογικής ενημερότητας).
- β. Αδυναμία κατανόησης της μορφής που παίρνουν κατά την κλίση οι κλιτές λέξεις.
- γ. Αδυναμία κατανόησης και παραγωγής προτάσεων πολύπλοκων συντακτικά.

δ. Δυσκολία σύνδεσης της φωνολογικής και της γραφημικής εικόνας της λέξης με τη σημασία της.

ε. Περιορισμένο ενεργητικό λεξιλόγιο.

ζ. Ακατάστατο γραφικό χαρακτήρα-δυσανάγνωστο γραπτό (με έλλειψη σημείων στίξης, παράλειψη τόνων, αντιστροφές γραμμμάτων, παράλειψη ή μετατόπιση συλλαβών, άσχετες παρεμβολές, πολλά ορθογραφικά λάθη.)

η. Αργή ανάγνωση ή αποφυγή μεγάλωφωνης ανάγνωσης.

θ. Στη σύμφυτη εξελικτική δυσλεξία παρουσιάζεται θεμελιακή υπολειτουργία των μαθησιακών λειτουργιών που σχετίζονται με την οπτική και την ακουστική αντίληψη.

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της δυσλεξίας είναι πως δεν εμφανίζονται όλα τα συμπτώματα με την ίδια μορφή, και πως αν κάποιο άτομο παρουσιάζει ένα μόνο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά δε σημαίνει πως έχει δυσλεξία.

Ακολούθως, η δυσαριθμησία εμφανίζει τις παρακάτω δυσκολίες:

α) Δυσκολία εκτίμησης της ποσότητας ενός συνόλου αντικειμένων ή των μεγεθών.

β) Δυσκολία στην αρίθμηση, στη σειροθέτηση, στην απομνημόνευση της προπαίδειας και άλλων ακολουθιών.

γ) Δυσκολία στην εφαρμογή ενός αλγορίθμου.

δ) Δυσκολία στη μεταφορά ενός προβλήματος σε αριθμητικά δεδομένα.

ε) Δυσκολία στην κατανόηση των αριθμητικών συμβόλων και στην ορθή χρήση τους.

Ο καθορισμός των αιτιών των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι έργο δύσκολο, αν λάβει κανείς υπ' όψιν του την πολυπλοκότητα και ιδιαιτερότητα του ανθρώπινου παράγοντα. Επιχειρώντας μια γενική αναφορά, θα λέγαμε ότι οι μαθησιακές αυτές ιδιαιτερότητες οφείλονται σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Στους ενδογενείς αναφερόμαστε στους γενετικούς – κληρονομικούς παράγοντες και στους εξωγενείς συγκαταλέγεται το περιβάλλον, δηλαδή ο χώρος της οικογένειας και του σχολείου, καθώς και η αλληλεπίδραση αυτών των δύο (Λιβανίου, 2004).

Η κληρονομικότητα αναφέρεται στα γονίδια και στις πληροφορίες που αυτά μεταφέρουν. Η πληθώρα των ερευνών αποδεικνύει ότι υπάρχει γονιδιακή κληρονομική συμμετοχή, αλλά πως δεν ευθύνεται πλήρως για την εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών ή των παραβατικών συμπεριφορών. Τα γονίδια μεταφέρουν τις πληροφορίες, αλλά το αν αυτές θα ενεργοποιηθούν ή όχι, καθορίζεται από τους εξωτερικούς – περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτό σημαίνει πως όλα εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση των ενδογενών και εξωγενών παραγόντων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν ουσιαστικά, εγκεφαλικές βλάβες ή κρανιακές κακώσεις και εξετάζονται από τη νευρολογία. Η (Λιβανίου, 2004) αναφέρει ότι οι

εγκεφαλικές διεργασίες είναι υπεύθυνες για τη μάθηση. Τα κύτταρα των νευρών (νευρώνες) στον εγκέφαλο, επικοινωνούν μεταξύ τους με τους νευροδιαβιβαστές (χημικές ουσίες). Η χημική σύσταση αυτών των νευροδιαβιβαστικών ουσιών είναι παρόμοια με εκείνη των ναρκωτικών. Έχει διαπιστωθεί ότι η παραμικρή παραλλαγή στη σύνθεση αυτών των χημικών ουσιών, μπορεί να προκαλέσει δυσλειτουργία στο νευρικό σύστημα και, ως συνέπεια να επηρεάσει τα κέντρα του εγκεφάλου, που είναι υπεύθυνα για τη γνωστική και γλωσσική εξέλιξη και τους μηχανισμούς μάθησης.

Εκτός από την ιατρική αυτή εξήγηση, υπάρχουν και κοινωνικοί παράμετροι που συμβάλουν στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών (Δράκος, & Τσιναρέλης, 2011) και των ανάρμοστων συμπεριφορών. Οι όροι σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες περιγράφουν την αλληλεπίδραση των μαθησιακών δυσκολιών με το συναισθηματικό και κοινωνικό παράγοντα στις απόπειρες ψυχοπαιδαγωγικής θεώρησης των παιδιών με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς (Δροσινού, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, οι γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες που επεξεργάζονται στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, είναι υπεύθυνες για τη μάθηση, σκέψη, μνήμη, και την επίλυση προβλημάτων (Λιβανίου, 2004). Σε αυτές, το σχολείο ως κοινωνικός φορέας δίνει την κυριότερη, αν όχι τη μόνη, έμφαση, με αποτέλεσμα τα άτομα που υστερούν σε αυτές τις λειτουργίες και δεν αποκτούν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες στο μέγιστο βαθμό, παραγκωνίζονται. Ακολουθεί ο αρνητικός συναισθηματικός παράγοντας, δηλαδή άρνηση, θυμός και φόβος για τη μάθηση. Η κοινωνική επίπτωση είναι η παραμέληση και απομόνωση από σχολικές αλλά και εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως συμμετοχή σε κάποια αθλητική ομάδα. Αυτό, μπορεί να οδηγήσει σε κατανάλωση αλκοόλ ή άλλων ουσιών (ναρκωτικά, κάπνισμα) και συμμετοχή σε συμμορίες συνομηλίκων.

Τα φαινόμενα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των παραβατικών συμπεριφορών, εντάσσονται κι εξετάζονται στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το αξιακό σύστημα που διέπει τον πολιτισμό της οικογένειας και τον πολιτισμό του σχολείου διαμορφώνεται η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, η οποία λειτουργεί μέσα στις σχολικές μονάδες ως τμήμα ένταξης. Η πρόσφατη νομοθεσία 3699/2008, (άρθρο 8, παρ. 1) αναφέρεται στις διαφοροποιήσεις στις σχολικές μονάδες, στις οποίες εκπαιδεύονται τα άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υιοθετώντας τις αξίες του πολιτισμού της οικογένειας και του σχολείου.

Παραβατική συμπεριφορά

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, (2002, σ.132) ο όρος παραβατικότητα δε διαθέτει πληθυντικό αριθμό και χρησιμοποιείται στην εγκληματολογία για να δηλώσει την παράνομη

συμπεριφορά, που χαρακτηρίζεται από παραβάσεις νομικών και κοινωνικών κανόνων. Παραβατικές συμπεριφορές είναι εκείνες που φέρνουν τον θύτη αντιμέτωπο με το νόμο. Η παράβαση μπορεί να γίνεται σε γραπτούς ή άγραφους κανόνες. Η βίαη-επιθετική συμπεριφορά (Δροσινού. Μ, 1995) κατά των άλλων προσώπων, οι συμπλοκές, οι βανδαλισμοί, οι κλοπές και οι καταλήψεις κτηρίων αποτελούν ορισμένες πράξεις βίας κι επιθετικότητας. Αυτές, ουσιαστικά εκφράζουν τη συναισθηματική σύγχυση των εφήβων και την αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν συγκροτημένα την πολυπλοκότητα της εποχής (Χρηστάκης, Κ, 2012). Οι ερευνητές Χάσκου, Κωνσταντακοπούλου, Προδρομίδης, (2010) αναφέρουν ότι η επιθετική συμπεριφορά δεν περιλαμβάνει μόνο τη σωματική βία αλλά και την ψυχική και συναισθηματική πίεση, την αποκλίνουσα γλωσσική έκφραση.

Σύμφωνα με τη γενική και ειδική παιδαγωγική, τη διδακτική και την ψυχολογία της διδασκαλίας, η παραβατική συμπεριφορά μελετάται ως πρόβλημα που αναπτύσσεται δίπλα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(Δροσινού, 2004) όπου οι πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Π.Ε.Μ.Δ.) και οι δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές (Δ.Π.Σ.) εμφανίζονται σε μαθητές μικρής ηλικίας.

Ο όρος *παράβασις*, εμφανίζεται και στο χώρο της αρχαίας τραγωδίας. Σύμφωνα με τους Liddell & Scott, «*Εν τη παλαιά κωμωδία παράβασις ήτο ότε ο χορός προέβαινεν εκ της προτέρας αυτού στάσεως και ομίλει προς τους θεατάς εν ονόματι ποιητού. Δεν ήτο δε απαραίτητον μέρος της κωμωδίας διότι εν τρισί εκ των σωζόμενων κωμωδιών του Αριστοφάνη Εκκλησιάζουσες, Λυσιστράτη και Πλούτο, δεν υπάρχει. Η παράβασις ουδεμίαν είχε σχέση προς την κυρίαν πράξιν την εν τω δράματι και κατά σκοπόν ωρίμαζε κατά τι προς τον πρόλογον της Ρωμαϊκής κωμωδίας πλην ότι ετίθετο πάντοτε εν τω μέσω του δράματος συνήθως ευθύς μετά το πρώτον χορικόν*» (Liddel & Scott, 1904, σ.435).

Ο όρος *παραβάτης*, επίσης, έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα, καθώς «*έτσι ονόμαζαν οι αρχαίοι τον πολεμιστή που στεκόταν δίπλα στον ηνίοχο, πάνω στο άρμα. Ο παραβάτης έριχνε από εκεί το ακόντιό του στους εχθρούς και όταν το άρμα πλησίαζε την εχθρική παράταξη, κατέβαινε για να αγωνιστεί ανάμεσα στους πεζούς.*» (Γιοβάνη, 1981, σ.66). Εν συνεχεία στο Βυζάντιο συναντούμε τον ίδιο όρο ως προσωνύμιο. Ο βυζαντινός αυτοκράτορας Φλάβιος Κλαύδιος Ιουλιανός (Flavius Claudius Julianus) ονομάστηκε παραβάτης γιατί σύμφωνα με τη θρησκευτική του πολιτική, επιθυμούσε την επιστροφή της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας στην Εθνική Θρησκεία, την οποία οι χριστιανοί θεωρούσαν ειδωλολατρική.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση του θέματος βασίστηκε στη μελέτη συγκεκριμένης βιβλιογραφίας, στην οποία αναφέρονται τρόποι αντιμετώπισης

προβλημάτων μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων (12/13 – 17/18 χρόνων). Ειδικότερα, αναφέρονται διδακτικοί τρόποι κατανόησης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των παραβατικών συμπεριφορών με έμφαση στους πολιτισμούς της οικογενείας και του σχολείου.

Η μελέτη συμβουλευτήκε έργα ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά αυτά έργα αποτελούν, δημοσιευμένα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά σχετικά με την ειδική αγωγή, όπως το άρθρο (Lloyd Bennett, P, 2006) που αναφέρεται σε μια πιλοτική έρευνα σχετικά με τις απόψεις του προσωπικού που εργάζεται σε εκπαιδευτικές τοπικές υπηρεσίες και διερευνά τις χρήσιμες ή μη πρακτικές που υποστηρίζουν τις ανάγκες των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Επίσης αξιοποίησε δημοσιευμένα άρθρα στο διαδίκτυο, αναζητώντας λέξεις κλειδιά όπως “μαθησιακές δυσκολίες, άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά, αναπηρία” στις εκπαιδευτικές πύλες www.specialeducation.gr/, www.eduportal.gr. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση [Ακόμη αναζητήσαμε σε εγκυκλοπαίδειες, ετυμολογικά κι ερμηνευτικά λεξικά, \(Liddell & Scott, 1904\) την εξέταση των επιστημονικών όρων. Τέλος, μελετήθηκαν συγκεκριμένες έρευνες ειδικών παιδαγωγών σχετικά με το *Εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής στην υποστήριξη της συναισθηματικής οργάνωσης* \(Σηφακάκη, Δροσινού, 2002-2003\), κείμενα διαλέξεων, *Managing Students with Different Educational Needs in an Inclusive Environment* \(Δροσινού, 2010\), θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, *Προσαρμογές των διδακτικών στρατηγικών ανάγνωσης και κατανόησης για παιδιά κι εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες* \(Μπότσας, 2008\), καθώς και επιστημονικά συγγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους* \(Ζωνίου-Σιδέρη, 2009\).](http://www.pi-schools.gr/Τμήμα_Ειδικής_Αγωγής/Εκπαιδευτικό_Υλικό/Δραστηριότητες_Μαθησιακής_Ετοιμότητας_βρήκαμε_το_βιβλίο_για_τον_Εκπαιδευτικό_Ειδικής_Αγωγής_και_Εκπαίδευσης_και_τα_βιβλιοτετράδια_μαθητή_για_την_υποστήριξη_δυσκολιών_σε_α)_Προφορικός_λόγος,_β)_Ψυχοκινητικότητα,_γ)_Νοητικές_Ικανότητες,_δ)_Συναισθηματική_Οργάνωση_(Ημ._πρόσβασης:_14/6/2016).</p>
</div>
<div data-bbox=)

Η εργασία επιδιώκει να εξετάσει βιβλιογραφικά τους όρους ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) και παραβατική συμπεριφορά, να αναζητήσει με ποιον τρόπο συνδέονται ο πολιτισμός του σχολείου και της οικογένειας. Η μελέτη βασίστηκε σε έρευνες στο διαδίκτυο, δημοσιευμένα άρθρα και συγγράμματα σε επιστημονικά περιοδικά ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Δροσινού, 2004, Χρηστάκης, 2012). Στις επιμέρους υποθέσεις της εργασίας διερευνώνται α) αν υπάρχει σχέση της παραβατικής συμπεριφοράς με τις μαθησιακές δυσκολίες β) αν ο πολιτισμός της

οικογένειας συμβάλλει στην διαμόρφωση της σχέσης γ) αν ο πολιτισμός του σχολείου συμβάλλει στην διαμόρφωση της σχέσης.

Παιδαγωγική εκτίμηση των προβλημάτων και διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών.

Οι εκπαιδευτικές διαφοροποιήσεις ως προς την παιδαγωγική διαχείριση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της παραβατικής συμπεριφοράς σε σχέση με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση αποσκοπούν στη μαθησιακή ενίσχυση των μαθητών εφαρμόζοντας τα κατάλληλα εξατομικευμένα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και στην κοινωνική επανένταξή τους. Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί κατανοώντας τις ιατρικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές “ανάγκες”, επιχειρούν να “διορθώσουν” τη λαθεμένη αντίληψη που έχουν τα σχολεία, οι γονείς και γενικότερα η κοινωνία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά.

Η εκπαίδευση των παιδιών διακρίνεται σε άτυπη και σε τυπική εκπαίδευση. Άτυπη εκπαίδευση είναι εκείνη που λαμβάνουν τα παιδιά από το οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν, ενώ τυπική καλείται η οργανωμένη – μεθοδευμένη εκπαίδευση που παρέχεται από αρμόδιους φορείς, όπως είναι το σχολείο.

Οι πολιτισμοί, του σχολείου και της οικογένειας, λειτουργούν βάσει κανόνων, οι οποίοι διακρίνονται σε γραπτούς και άγραφους κανόνες. Οι γραπτοί κανόνες (Νόμος 1329/83, ΦΕΚ 25/Α/18-2-1983, αρχή της ισότητας των δύο φύλων) είναι θεσμοθετημένοι από το κράτος και για την παράβασή τους υπάρχουν καθορισμένες ποινές. Αντίθετα, οι άγραφοι κανόνες (κανόνας υγιεινής ή κανόνας ευγενείας) δεν κατοχυρώνονται νομικά και για το λόγο αυτό, οι ποινές σε περίπτωση παράβασής τους δεν είναι καθορισμένες ούτε αυστηρές. Ωστόσο, οι άγραφοι κανόνες είναι ευρέως αποδεκτοί από το σύνολο της κοινωνίας. Για τη σωστή λειτουργία των δύο αυτών πολιτισμών, η τήρηση των γραπτών και άγραφων κανόνων είναι απαραίτητη.

Όπως προαναφέρθηκε, οι ΕΜΔ και η παραβατική συμπεριφορά δυσκολεύουν τα άτομα να κατανοήσουν τους κανόνες και τα όρια αυτά. Ανάλογα με το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν, αναπτύσσουν και τις αντίστοιχες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι, απαραίτητο προ-στάδιο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών είναι η κατανόηση και η αξιολόγησή τους, δηλαδή, η συστηματική παρακολούθηση των παιδιών και η καταγραφή των στοιχείων εκείνων που θεωρούμε ότι χρήζουν “ιδιαίτερο χειρισμό”.

Για να εφαρμοστούν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί και διδακτικοί τρόποι, πρέπει να γίνει διαφορική διάγνωση. Δηλαδή, να γίνει διάκριση ανάμεσα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

και σε άλλες διαταραχές που ίσως να συνυπάρχουν με αυτές, όπως διαταραχή της προσοχής ή νοητική ανεπάρκεια ή συναισθηματικά προβλήματα.

Σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα.Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996) μελετήθηκαν οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας από το Βιβλιοτετράδιο μαθητή για την υποστήριξη της Συναισθηματικής Οργάνωσης με έμφαση το Αυτοσυναίσθημα, το Ενδιαφέρον για μάθηση, και τη συνεργασία με τους άλλους (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. ,2009, δ, εκδ. Γ΄).Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά τα στάδια σχεδίων διδακτικών προγραμμάτων για τη διαχείριση των γνωστικών προβλημάτων και για τη διαχείριση των κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων. (Μελετάται η περίπτωση του Νίκου, μαθητή της Β΄ Γυμνασίου, Α΄ εξαμήνου που αντιμετωπίζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά) .

Σχέδιο Διδακτικού Προγράμματος Διαχείρισης των Γνωστικών Προβλημάτων

Συστηματική εμπειρική παρατήρηση (1^η Φάση):Αρχικά, καταγράφεται από τον εκπαιδευτικό το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του μαθητή. Αναφέρονται η ηλικία του, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του, η διάγνωση που έχει γίνει από ειδικούς, καταγράφονται τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς του, οι επιδόσεις του στο σχολείο και οι σχέσεις που έχει με τους συμμαθητές του. Η Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (2^η Φάση) αποτελείται από έξι (6) εργασίες στις οποίες καταγράφονται αναλυτικά τα δυνατά κι αδύναμα στοιχεία του μαθητή που σχετίζονται με την προσωπικότητά του, το επίπεδο της μαθησιακής του ετοιμότητας, την ψυχοκινητικότητά του, τις νοητικές του ικανότητες και τη συναισθηματική του οργάνωση. Οι διδακτικές προτεραιότητες ορίζονται :

1 Προφορικός λόγος: Να χρησιμοποιεί μεγαλύτερες και πιο σύνθετες προτάσεις. Να προσέχει την ορθογραφία. Συμμετέχει με ευχαρίστηση στους διαλόγους και διατυπώνει έξυπνα και στοχευμένα ερωτήματα. Διεύρυνση λεξιλογίου και ανάπτυξη σύνθετου λόγου με προσοχή στα ορθογραφικά λάθη.

2 Νοητικές ικανότητες . Συγκέντρωση στην τάξη. Είναι αρκετά καλός στις προφορικές συζητήσεις αλλά συμμετέχει μόνο σε ό,τι τον ενδιαφέρει περισσότερο. Η παρουσίαση όλων των θεμάτων διδασκαλίας να γίνεται με τρόπο ελκυστικό, ώστε να μην αποσπάται η προσοχή του.

3 Ψυχοκινητικότητα. Να γράφει ευανάγνωστα και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες. Μπορεί να δημιουργήσει κείμενο, αξιοποιώντας τις δημιουργικές του ιδέες σε προτάσεις προσέχοντας τη δομή τους, τη σύνδεσή τους και τα ορθογραφικά λάθη. Αν συγκεντρώσει όλη

του την προσοχή και το ενδιαφέρον σε αυτό με το οποίο ασχολείται, μπορεί να φτιάξει ένα κείμενο με ελάχιστη βοήθεια. Να συνεχίζει την προσπάθειά του και να μην απογοητεύεται ή να χάνει την υπομονή του.

4 Συναισθηματική Οργάνωση. Να ελέγχει το θυμό του με συμμαθητές του, που δεν ανήκουν στον κύκλο των φίλων του. Να συνεργάζεται μαζί τους για ομαδικές εργασίες, όπως η συγκέντρωση άρθρων απ' όλους τους μαθητές της τάξης και η επιλογή των καλύτερων από αυτών, για τη σχολική τους εφημερίδα. Είναι συνεργατικό παιδί και πρόθυμο, ακούει τις παραινέσεις όταν είναι ήρεμο. Χρειάζεται περίπου μισή ώρα (30 λεπτά), μετά από διαπροσωπική σύγκρουση για να ηρεμήσει και να βάλει σε τάξη τη σκέψη του, διαφορετικά αντιδρά απότομα και επιθετικά. Επιμονή και υπομονή στην προσπάθεια. Να θυμάται πως με φωνές, άσχημα λόγια και επίθεση δε λύνονται οι διαφορές και τα προβλήματα. Χρειάζεται ψυχραιμία και σκέψη.

Το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης στη διαχείριση των γλωσσικών και γνωστικών προβλημάτων μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (στην 3^η Φάση) ορίζεται με διδακτικό στόχο, να γράφει ορθογραφημένα και με σωστό τονισμό κείμενο με 5-7 προτάσεις, να το διαβάζει και να λαμβάνει υπ' όψιν του τα σημεία στίξης.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις και η υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος στην υποστήριξη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών – πολιτισμός σχολείου (στην 4^η Φάση) παρέχεται με προσαρμοσμένες γλωσσικές ασκήσεις στην παραγωγή λόγου και ανάγνωση. Ειδικότερα, στοχεύει να κατανοεί και να γράψει ορθογραφημένα, ευανάγνωστα εντός των περιθωρίων και πάνω στις γραμμές κείμενο μέχρι τριάντα (30) λέξεις. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος για την υποστήριξη των μαθησιακών δυσκολιών στα γλωσσικά μαθήματα – πολιτισμός σχολείου παρουσιάζεται στην 5^η Φάση.

Απαραίτητη όμως, είναι και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει και ένα έντυπο όπου αναφέρει αναλυτικά τη συνεργασία του με τους γονείς, τα λόγια τους και τις προτάσεις που δίνει ο ίδιος, προκειμένου να υπάρξει σωστή βοήθεια του μαθητή και στο σπίτι.

Αποτελέσματα

Η ανασκόπηση, αναδεικνύει την πορεία των όρων μέσα στο χρόνο. Οι ΕΜΔ και η παραβατική συμπεριφορά, εξετάζονται παράλληλα και αλληλοσχετίζονται. Οι Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι νευρολογικές εγκεφαλικές δυσλειτουργίες κι επηρεάζουν την ομαλή κωδικοποίηση κι αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων. Η Παραβατικότητα έχει διάφορες μορφές κι αφορά κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Ο Πολιτισμός του σχολείου

είναι γνωσιοκεντρικός και οι πολιτικές του για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και της παραβατικότητας είναι αναποτελεσματικές. Οι συμπεριφοριστικές δυσκολίες δε λαμβάνονται υπόψη από την κοινωνία για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενημέρωση των γονέων για τα μαθησιακά προβλήματα και την παραβατικότητα είναι ελλιπής. Οι τρεις υποθέσεις εργασίας αποδεικνύονται πλήρως μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Δράκος, & Τσιναρέλης, 2011, Χάσκου, Κωνσταντακοπούλου, Προδρομίδης, 2010) (Χρηστάκης 2011, 2013). Μετά από εμπεριστατωμένη μελέτη αποδεικνύεται ότι ο πολιτισμός της οικογένειας και ο πολιτισμός του σχολείου συμβάλλουν στην διαμόρφωση των σχέσεων των μαθησιακών δυσκολιών και της παραβατικής συμπεριφοράς.

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συνυπάρχουν με την παραβατική συμπεριφορά.

Η παραβατική συμπεριφορά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω δεν είναι ανεξάρτητο φαινόμενο, αλλά σχετίζεται άμεσα με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, μελέτες (Δροσινού Κορέα, 2015, Δροσινού, και Πανόπουλος, 2015) έχουν δείξει πως οι μαθησιακές δυσκολίες, αρκετά συχνά, προηγούνται, και έπονται οι εκδηλώσεις παραβατικών συμπεριφορών. Η παρατήρηση αυτή μας οδηγεί στη διαπίστωση, ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγενείς στο άτομο, και ουσιαστικά αποτελούν πρόβλημα σχολικής μάθησης. Το αποτέλεσμά τους εμφανίζεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση. Αν δεν έχει γίνει διάγνωση ή αν η διάγνωση αυτή δεν έχει γνωστοποιηθεί στο ίδιο το άτομο και στο περιβάλλον του είναι πιθανό το άτομο να αποθαρρυνθεί. Αυτές οι αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις, “προετοιμάζουν ένα πρόσφορο έδαφος για καλλιέργεια ανάρμοστων συμπεριφορών”.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη αποτελεί ένα χώρο αρκετά ανταγωνιστικό, όπου όλοι οι μαθητές καλούνται να επιδείξουν τις γνωστικές τους ικανότητες με απώτερο στόχο την αμοιβή, λεκτική με την αποκόμιση επαίνου απ’ τον διδάσκοντα και υλική με την απόκτηση θετικής βαθμολογικής αξιολόγησης. Ο έπαινος του δασκάλου σ’ ένα μαθητή επιφέρει το θαυμασμό των υπόλοιπων συμμαθητών και την αποδοχή αυτού από το ευρύ σύνολό τους. Επομένως, ο μαθητής που έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία, δυσκολεύεται να ακολουθήσει το ρυθμό μάθησης της τάξης κι η επιθυμία του για σχολική επιτυχία δημιουργεί πολλές φορές άγχος. Το άγχος αυτό σε συνδυασμό με τη μη έγκαιρη διάγνωση ή με το ανειδίκευτο προσωπικό του σχολείου (μη έγκαιρη παρέμβαση εκπαιδευτικού) είναι πιθανό να οδηγήσει τον μαθητή σε εκδηλώσεις παραβατικών συμπεριφορών είτε σε γραπτούς είτε σε άγραφους κανονισμούς, σε επιθετική συμπεριφορά, που θα τον οδηγήσει μοιραία σε περιορισμό από το κοινωνικό σύνολο.

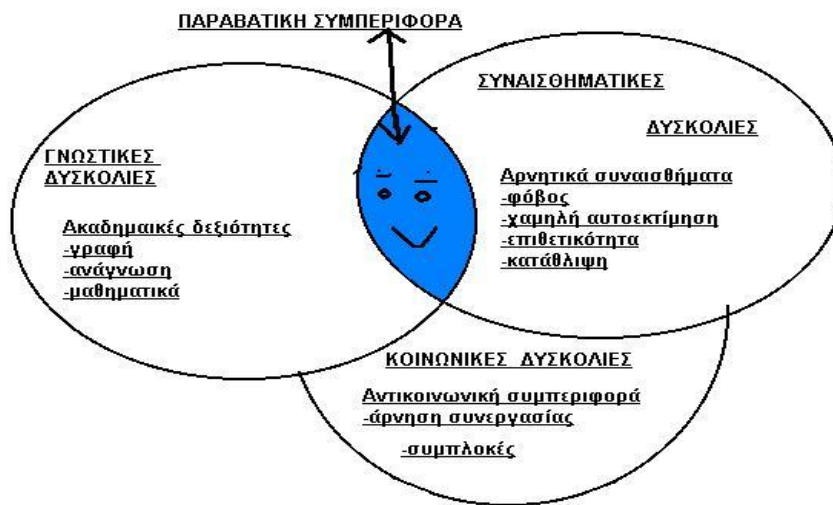
Οι ειδικές παιδαγωγικές συσχετίσεις με το διδακτικό σχέδιο εργασίας που μελετήθηκε, ανέδειξε τις μαθησιακές δυσκολίες του Νίκου στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Το πρόβλημα του Νίκου ήταν ορατό και γνωστό στον ίδιο. Φάνηκε ότι ήταν ένα χαρούμενο παιδί, συνεργατικό, ευγενικό και κοινωνικό. Απογοητευόταν αρκετά εύκολα από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε και αρνιόταν να κάνει εργασίες, όπως η ανάγνωση των κειμένων που έγραφε, γιατί δε διέκρινε εύκολα το γραφικό του χαρακτήρα, συλλαβίζει και του έπαιρνε πολύ χρόνο.

Η παραβατική συμπεριφορά εμφανίζεται ή καταγράφεται συχνότερα στους εφήβους. Το αλκοόλ, το κάπνισμα, η εγκληματικότητα, η χρήση ναρκωτικών ουσιών και η επιθετικότητα αποτελούν βίαιες συμπεριφορές και φέρνουν τους εφήβους αντιμέτωπους με το νόμο. Σύμφωνα με τους John K. McNamara – Teena Willoughby, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται πιο συχνά σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές από ό,τι οι συνομήλικοί τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και διαφέρουν ως προς την πορεία της εμπλοκής τους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρήθηκε ότι έκαναν πιο συχνά χρήση μαριχουάνας, κατανάλωναν μεγαλύτερη ποσότητα τσιγάρων και εμπλέκονταν πιο συχνά σε μικρής κλίμακας παραβατικότητα και πράξεις άμεσης βίας. Οι John K. McNamara – Teena Willoughby αναφέρουν πως μια αιτία που οδηγεί τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες στον εθισμό των προαναφερόμενων ουσιών είναι η ελλιπής ενημέρωσή τους για τις συνέπειες που έπονται της χρήσης αυτών. Ακόμη, επισημάνθηκε πως σε περίπτωση συνύπαρξης ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς, οι πρώτοι έχουν περισσότερες πιθανότητες εμπλοκής σε ριψοκίνδυνες/παραβατικές συμπεριφορές.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα όρια και τους κανονισμούς, και για το λόγο αυτό χρειάζονται ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη, ειδική εκπαίδευση και σε κάποιες περιπτώσεις ψυχολογική θεραπεία ώστε να μπορούν να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις και λύσεις για τα όποια καθημερινά προβλήματα αντιμετωπίζουν.

Στο σχήμα (1) η Δροσινού (2002) δείχνει παραστατικά τις προσπάθειες κατανόησης και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης του προβλήματος μέσα από τα τμήματα ένταξης της ειδικής αγωγής. Η συσχέτιση εντοπίζεται ανάμεσα στις ΕΜΔ και στην παραβατική συμπεριφορά αναφερόμενη στις σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ως μία άλλη εκδοχή της παιδικής παραβατικότητας. (Δροσινού, Μ, 2002).

Δροσινού Μ. (2001). Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. (Σχήμα 1)



Ο πολιτισμός της οικογένειας συμβάλλει στην διαμόρφωση της σχέσης μαθησιακών δυσκολιών και παραβατικών συμπεριφορών.

Πολλά προβλήματα, είτε μαθησιακά είτε αποκλίνουσας συμπεριφοράς έχουν τα “θεμέλιά τους βαθιά ριζωμένα” στον πολιτισμό της οικογένειας. Η εντόπιση της “πηγής του κακού” δεν είναι πάντα εμφανής. Η ενδοοικογενειακή βία, η σωματική κακοποίηση, η παραμέληση ή εγκατάλειψη ορισμένων μελών της οικογένειας, έχουν ως άμεσο αντίκτυπο την παρουσίαση αντικοινωνικών συμπεριφορών, που πολλές φορές μπορούν να οδηγήσουν τους θύτες αντιμετώπους με το νόμο και τις αρχές. Η Δροσινού (2007) αναφέρει μελέτη περίπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά στην οποία η ενδοοικογενειακή βία είναι παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και έχει επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά.

Μια οικογένεια μπορεί να αποτελείται από τρία υποσυστήματα: το ανδρόγυνο, τους γονείς και τα παιδιά και τα αδέρφια (Ζωνίου-Σιδέρη, Α. 2009). Ο πολιτισμός της οικογένειας ορίζεται μέσα από κάθε άτομο-μέλος της οικογένειας, που αποτελεί κι έναν ξεχωριστό, μοναδικό χαρακτήρα. Από τη στιγμή που τα άτομα αυτά συμβιώνουν στο ίδιο σπίτι και έχουν καθημερινή επαφή και επικοινωνία, αναγκαστικά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και χαρτογραφούν τον πολιτισμό της οικογένειας. Με άλλα λόγια, ο πολιτισμός της οικογένειας αναδεικνύεται απ’ την πράξη-ενέργεια του ενός, είτε αυτή είναι επιθυμητή ή ανεπιθύμητη, εκούσια ή ακούσια και επηρεάζει και τα υπόλοιπα πρόσωπα της οικογένειας.

Σημαντικό ρόλο στη δομή της οικογένειας, έχει και ο καταμερισμός των ρόλων και η συναισθηματική σχέση μεταξύ των μελών της (Ζωνίου-Σιδέρη, 2009). Αν υπάρξει κάποια σύγκρουση ανάμεσα στους γονείς ή ανάμεσα σε έναν από τους δύο γονείς και σε κάποιο παιδί, αυτό θα επηρεάσει συναισθηματικά και τα υπόλοιπα μέλη/θεατές. Το παιδί από τη στιγμή της γέννησής του και της εισαγωγής του σε μια οικογένεια, διαμορφώνει τα ατομικά

χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Αυτά επηρεάζονται από ό,τι εισπράττει από τον περίγυρό του. Με άλλα λόγια, αν από τη βρεφική του ηλικία ζει μέσα σε ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, όπου δεν υπάρχουν ισορροπίες, τότε τα πρότυπά του (οι γονείς) δεν είναι τα ιδανικά ή τα κοινωνικώς αποδεκτά.

Η μίμηση είναι μια εγγενή ιδιότητα του ανθρώπου. Το μικρό παιδί μιμείται συμπεριφορές απ' τον περίγυρό του. Επομένως, αν το οικογενειακό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει είναι “νοσηρό”, δε θα μπορέσει να ξεφύγει από αυτόν το μονόδρομο χωρίς βοήθεια. Δε θα μπορέσει να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, όπου αποτελούν απαραίτητο εφόδιο, όχι μόνο για την αποδοχή απ' την ευρύτερη κοινωνία αλλά και για να μπορέσει να επιζήσει μέσα σε αυτή. Αν δεν μπορέσει να κατανοήσει και να συμβιβαστεί με τους κανονισμούς και τα όριά της, τότε η τιμωρία (σε οποιαδήποτε μορφή ή βαθμό: κοινωνικός αποκλεισμός, φυλάκιση κ.ά.) θα είναι αναπόφευκτη.

Ο πολιτισμός της οικογένειας και το αξιακό σύστημα που τη διέπει μας βοηθά στην κατανόηση των συμπεριφορών των παιδιών μέσα απ' την έρευνα της προσωπικής κατάστασης των γονέων. Αν οι γονείς διακατέχονται από *Άγχος Μετατραυματικής Διαταραχής* (Laplanche, J. & Pontalis, J.B, 1986), δηλαδή αν και οι ίδιοι έχουν βιώσει στο παρελθόν κακοποίηση, δημιουργούν ψευδείς, μη κοινωνικοποιητικές δομές συμπεριφοράς (Δροσινού, 2005). Αυτό πρακτικά σημαίνει πως η οικογενειακή δομή είναι διαταραγμένη, οι γονείς κακοποιούν τα παιδιά τους ή τα παραμελούν αδιαφορώντας για τις υποχρεώσεις απέναντί τους και για τη φυσιολογική συναισθηματική τους πληρότητα.

Η παραμέληση των παιδιών απ' τους γονείς είτε αυτή γίνεται συνειδητά είτε ασυνείδητα, ευδοκιμεί την ανάπτυξη παραβατικών συμπεριφορών. Είναι δυνατό για παράδειγμα, ο έφηβος να νιώσει ότι οι γονείς του δεν τον καταλαβαίνουν ή δεν του δίνουν την απαραίτητη προσοχή και αυτό μπορεί να τον ωθήσει στην απομάκρυνση από την οικογένεια, στην αντίδραση-ανυπακοή απέναντι στις βουλήσεις των γονέων και στην εμπλοκή του σε συμμορίες, δηλαδή σε μια παρέα συνομηλίκων, συνήθως του ίδιου φύλου, όπου από κοινού διαπράττουν αντικοινωνικές συμπεριφορές. Οι συμμορίες αποτελούν για εκείνον “καταφύγιο”. Η εφηβεία αποτελεί ένα δύσκολο στάδιο μετάβασης από την παιδική στην ενήλικη ζωή. Ο έφηβος αναζητά απλώς, στήριξη, αγάπη και κατανόηση από την οικογένειά του. Αν δεν τη βρει, υπάρχουν πιθανότητες να παραβεί τους κοινωνικά αποδεκτούς κανονισμούς, λόγω συναισθηματικής σύγχυσης. Όλα αυτά βέβαια εξαρτώνται και απ' τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ατόμου (Φραγκούλη, Α, 2014).

Στον πολιτισμό της οικογένειας συγκαταλέγονται και τα περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας, όπου έχουν αυξηθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια. Η κακοποίηση παιδιών, η παραμέληση και η εγκατάλειψη έχουν λάβει πλέον ανησυχητικές προεκτάσεις. Σύμφωνα με

το Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού, 20.000 παιδιά κακοποιούνται κάθε χρόνο στη χώρα μας. Αρκετοί γονείς χτυπούν τα παιδιά τους επειδή τα θεωρούν “τεμπέληδες”. Ακολουθώντας, το «Χαμόγελο του Παιδιού», αναφέρει ότι μόνο το 25% των κακοποιημένων παιδιών αναζητεί βοήθεια από τους αρμόδιους φορείς, ενώ σύμφωνα με τις καταγγελίες το 72% των παιδιών που πέφτουν θύματα κακοποίησης είναι ηλικίας κάτω των 12 ετών. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι η σωματική βία φτάνει έως το βιασμό και τη σεξουαλική κακοποίηση, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις φθάνει έως και το φόνο (Δροσινού, 2007).

Το φαινόμενο αυτό, εκδηλώνεται ανεξάρτητα από τη χώρα και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Είναι καθολικό.

Στον πολιτισμό της οικογένειας συμπεριλαμβάνονται και οι συμπεριφορές των γονέων απέναντι στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους. Αρκετοί γονείς που διαπιστώνουν τις μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολεύονται να τις κατανοήσουν και να τις αποδεχτούν και κατηγορούν τα ίδια ως υπεύθυνα. Αποδίδουν τη δυσκολία τους σε ελλιπές διάβασμα, “τεμπελιά” ή σε χαμηλή νοημοσύνη. Είναι χαρακτηριστική η έκφραση των γονέων: « είσαι βλάκας και κάνεις λάθη στην ορθογραφία» (Δροσινού, 2007), η οποία αποτελεί μια πρώτη λεκτική επίθεση προς το παιδί. Στο σημείο αυτό, σκόπιμο είναι να αναφερθεί η σύγκριση στην οποία καταφεύγουν πολλές φορές λανθασμένα οι γονείς, « δεν βλέπεις της γειτόνισσας το παιδί, της καθαρίστριας, που είναι σημαιοφόρος και εσύ, που σου τα δίνω όλα, δεν είσαι τίποτε.» (Δροσινού, 2007). Με τα λόγια αυτά, “παραβιάζουν” τη μοναδικότητα της προσωπικότητας του παιδιού τους, το μειώνουν και το αποθαρρύνουν χωρίς να προσβλέπουν στις άμεσες συνέπειες των ενεργειών τους. Όλα αυτά, ενοχοποιούν τα παιδιά και αποτελούν μια ψυχοσωματική κακοποίηση.

Ο πολιτισμός του σχολείου συμβάλλει στην διαμόρφωση της σχέσης μαθησιακών δυσκολιών και παραβατικών συμπεριφορών.

Ο πολιτισμός του σχολείου είναι στενά συνδεδεμένος με τις αναφορές γύρω από παραδείγματα διάφορων παραβατικών συμπεριφορών μέσα στη σχολική τάξη, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Δροσινού, 2004, Μαρκάκης και Δροσινού 2000, Τανός, 2012). Οι έρευνες αυτές ουσιαστικά αποδεικνύουν ότι οι επιθετικές ή βίαιες συμπεριφορές παιδιών και εφήβων “κρύβουν”, όχι έναν “κακό χαρακτήρα”, αλλά ένα άτομο που “οδηγήθηκε” σε αυτές τις εκδηλώσεις από “λάθη άλλων”. Οι επεμβάσεις που επιχειρούνται από ειδικούς (εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, τμήματα ένταξης κ.ά.) και τα αποτελέσματα αυτών, επιβεβαιώνουν ακόμη περισσότερο πως τα αποκλίνοντα άτομα χρειάζονται βοήθεια κι όχι σκληρή τιμωρία. Ο πολιτισμός του σχολείου προσδιορίζεται απ’ το περιεχόμενο, τους κανόνες και τη διαδικασία συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Στην Ελλάδα, η συνεργασία αυτή δεν αποτελεί πραγματικότητα και είναι σχεδόν ανύπαρκτη εις βάρος των παιδιών ακόμη, και αυτών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, η παραβατική συμπεριφορά ή οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ένα παράδειγμα περίπτωσης παιδιού που εκδηλώνει παραβατική συμπεριφορά παρουσιάζει στο ερευνητικό έργο της η Δροσινού, Μ. (2007):

«ένας εντεκάχρονος μαθητής με φυσιολογική νοημοσύνη, που ζει μέσα σε ένα πολυπροβληματικό, φτωχό, πολυμελές οικογενειακό πλαίσιο, όπου ο πατέρας της οικογένειας κακοποιεί σωματικά και συναισθηματικά τη μητέρα των παιδιών. Το παιδί, σημειώνει παραβατική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται με μικροκλοπές αντικειμένων, χρημάτων, φαγητών των συμμαθητών και των δασκάλων του (εντός σχολικού χώρου) και κλοπές στα σούπερ μάρκετ, τη λαϊκή αγορά, καθώς και ηλεκτρονικών παιχνιδιών (εκτός σχολείου). Ταυτόχρονα εμφανίζει και δυσκολίες μάθησης. Δε συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, θυμώνει εύκολα, επιτίθεται σωματικά και λεκτικά και αρνείται να διαβάσει και να γράψει.»

Ωστόσο, δε λείπουν και οι περιπτώσεις εκείνες, που τελικά, οδηγούν σε αυτοκτονία το θύμα. Σύμφωνα με τον τύπο (Μπενέα, Έθνος Κυριακής, 2006) ένα εννιάχρονο κορίτσι αυτοκτόνησε, επειδή, κακοποιούταν από τον πατέρα της λόγω των μαθησιακών δυσκολιών της. Αυτό, κατάφερε να το εκδηλώσει μέσα από ζωγραφιές στη δασκάλα της. Σε προσωπικά της σημειώματα αναφέρει: « Θέλω να αυτοκτονήσω ή να πεθάνω γιατί με απειλεί » ή « Ο μπαμπάς ΤΕΛΕΥΤΕΑ ΦΟΡΑ ΠΕΡΙΣΙ. Η ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΦΟΡΑ ΠΟΥ με έδειρε όταν ήμουν μωρό στο ... έπαιξα με μια κουκούλα (κούκλα) Βαρμπη (Μπάρμπυ). Όταν ήμουν 2 χρον με... έδιρε γιατί έφαγα ένα μικρό κοματάκι σοκολάταααα είχα φαι στη θεία μου βακες + γαλα στο μπιμπερο μπουκαλια. Κι επιδε η σοκολατα του εκοψα ειταν πολύ μικρι» (Δροσινού, 2007).

Χαρακτηριστικό στον πολιτισμό του σχολείου αποτελεί το περιβάλλον μάθησης μέσα στο οποίο τα παιδιά καλούνται να μάθουν με σκοπό να χαράξουν τη δική τους επαγγελματική πορεία. Μέσα από το σχολείο επιτυγχάνεται εκτός των άλλων, και η απόκτηση αυτονομίας και κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον (Χρηστάκης, 2012) στο βιβλίο το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο αναφέρει ότι η επιτυχία του μαθητή εξαρτάται από το αν έχει αυτοπεποίθηση και ενδιαφέρον, αν γνωρίζει τι είδους συμπεριφορά είναι αποδεκτή και πώς μπορεί να επιβάλλεται στην παρόρμησή του, ώστε να συμπεριφέρεται με κατάλληλο τρόπο. Επιπλέον, από το αν μπορεί να κάνει υπομονή, να ακολουθεί οδηγίες και να στρέφεται στους δασκάλους του για βοήθεια ενώ παράλληλα να εκφράζει τις γνώμες και τις ανάγκες του, όταν συναναστρέφεται με άλλα παιδιά.

Στο ίδιο βιβλίο ο (Χρηστάκης, 2012) αναφέρει ότι ποσοστό των νέων με φυσιολογική ή κι ανώτερη νοημοσύνη παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες τους εμποδίζουν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς των υπολοίπων. Μπορεί να εμφανίζουν ορθογραφικά λάθη, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσανάγνωστη και “κακή” εικόνα γραπτού ή ακόμη μπορεί να δυσκολεύονται να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους. Όλα αυτά, αποτελούν ένα εμπόδιο στο να “δείξουν τι πραγματικά μπορούν να κάνουν”. Οι μαθητές αυτοί, πολλές φορές χαρακτηρίζονται, αδίκως, “κακοί” ή αδιάφοροι μαθητές. Το σχολείο τους οδηγεί στην περιθωριοποίηση, στιγματίζοντάς τους.

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σοβαρό ρόλο στη διαμόρφωση του αξιακού συστήματος του πολιτισμού του σχολείου εφαρμόζοντας τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και τα εξατομικευμένα αναλυτικά προγράμματα. Όταν δημιουργείται πρόβλημα συμπεριφοράς, ο πολιτισμός του σχολείου καταφαίνεται μέσα από τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Αυτοί θα πρέπει να εφαρμόζουν ορισμένες *διδακτικές αρχές*, όπως την *ενσυναίσθηση*, να μπορούν να “μπαίνουν στη θέση” του μαθητή και να κατανοούν τη συναισθηματική του κατάσταση, να ενθαρρύνουν το μαθητή ώστε να μπορεί να εκφράζει ό,τι θέλει, με ελευθερία κι όχι ελευθεριότητα και ανεξέλεγκτη ανοχή.

Στη μελέτη που αναφέρθηκε παραπάνω, η συνεργασία της εκπαιδευτικού με τη μητέρα, φάνηκε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η μητέρα παρά τις προσωπικές δυσκολίες προσπάθησε να συνειδητοποιήσει το πρόβλημα του παιδιού της και προθυμοποιήθηκε να βοηθήσει. Σταμάτησε να το κατακρίνει και να το πιέζει. Η αλλαγή της στάσης της είχε ως αποτέλεσμα το παιδί να την εμπιστευτεί και να βοηθηθεί αρκετά. Η μεταξύ τους σχέση βελτιώθηκε. Ο Νίκος, πλέον, δεν αισθάνεται άγχος ή ενοχές. Έτσι, λοιπόν αποδείχτηκε στην πράξη, ότι ο πολιτισμός του σχολείου και της οικογένειας συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των ΕΜΔ. Και οι δύο πολιτισμοί, σε διαφορετικό βαθμό βέβαια, μπορούν να στηρίζουν και να ενθαρρύνουν το παιδί να συνεχίσει την προσπάθειά του και να βελτιώνεται. Απαραίτητο είναι όμως, να διαγνωστεί το πρόβλημα και να κατανοηθεί και από το οικογενειακό και από το σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο*. ΑΘΗΝΑ: Γρηγόρη.

Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1986). *Λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης*. Αθήνα: ΚΕΔΡΟΣ.

Liddell&Scott,. (1904). *Μέγα λεξικόν της ελληνικής γλώσσης* (Vol. 3). Αθήνα: Επικαιρότητα,.

Lloyd Bennett, P. (2006). Helpful and unhelpful practices in meeting the needs of pupils with emotional and behavioural difficulties: a pilot survey of staff views in one local authority. *British Journal of Special Education*(4), pp. 188-195.

The American Heritage Dictionary of the English Language. (2000). Boston, N. York: Houghton Mifflin Company.

Δράκος,Γ.Δ. & Τσιναρέλης Γ.Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση .

Δροσινού - Κορέα, Μ. (2013). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία): Τι συμβαίνει με την παιδαγωγική αξιολόγηση όταν ‘‘κάτι δεν πάει καλά με την ένταξη στο σχολείο’’;. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(63), pp. 25-36.

Δροσινού Κορέα, Μ. (2015). Ανάγνωση πράξεων παραβατικής συμπεριφοράς και οικογενειακή παιδαγωγική. Η περίπτωση εφήβου με Asperger από το Κονέκτικατ των ΗΠΑ. In Π. κ. Κυπριανός, *Οικογένεια σχολείο τοπικές κοινωνίες* (pp. 405-418). Πάτρα: Opportuna.

Δροσινού, Μ. (1993). Ανίχνευση, Εντοπισμός και Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών Ενός Μαθητή ή μιας Ομάδας. *Ανοιχτό Σχολείο*(42), pp. 18-24.

Δροσινού, Μ. (1997). Ψυχοκοινωνικά προβλήματα και ειδικές τάξεις. In Ε. Π. Κομοτηνής, *Ψυχοκοινωνικά προβλήματα, 2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο 29-31 Μαρτίου 1996* (pp. 189-199). Κομοτηνή: Εταιρία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.

Δροσινού, Μ. (1998). Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Κοινωνική Εργασία*(13), pp. 17-27.

Δροσινού, Μ. (1999). Μια μελέτη πάνω στο πρόβλημα της δυσλεξίας. Βασισμένο στις ανακοινώσεις των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων στο 4ο παγκόσμιο συνέδριο για την δυσλεξία που έγινε στην Χαλκιδική (23-26/9/97). Συνοπτική περιγραφική προσέγγιση. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 33, pp. 63-75.

Δροσινού, Μ. (2000). Οργανώσεις Παραβατικής συμπεριφοράς σε μαθητές μικρής ηλικίας με διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα. Προοπτικές αγωγής και εκπαίδευση. In Α. Κυπριωτάκης, *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (pp. 459-468). Ρέθυμνο:

Πανεπιστήμιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευση.

Δροσινού, Μ. (2002). Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Μια άλλη εκδοχή της Παιδικής Παραβατικότητας. Προσπάθειες κατανόησης της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης του προβλήματος μέσα από τα τμήματα ένταξης της ειδικής αγωγής. In *Διαβαλκανικό Συνέδριο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αγωγή υγείας στα Βαλκάνια Συνέδριο* (pp. 62-67). Κιλκίς: ΥΠΕΠΘ και Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Δροσινού, Μ. (2003). Μικρά ερωτήματα για τη δυσλεξία από τη σχολική πράξη. Η δυσλεξία ως μία μορφή ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο, Σημείωμα* 2ο(34), pp. 52-57.

Δροσινού, Μ. (2004). Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Π.Ε.Μ.Δ.) και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές (Δ.Π.Σ.) σε μαθητές μικρής ηλικίας. *Τα εκπαιδευτικά*(71-72), pp. 145-156.

Δροσινού, Μ. (2005). Συζήτηση με κακοποιημένους γονείς σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*(66), pp. 90-99.

Δροσινού, Μ. (2006). Ο ρόλος της επιθυμίας στην εκπαίδευση. *Ανοιχτό Σχολείο*(59), pp. 20-24.

Δροσινού, Μ. (2007). Η ενδοοικογενειακή βία, παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά. In Π. σ. Λογοπεδικών, *Γλωσσικές Δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (pp. 336-345). Αθήνα: Γρηγόρη.

Δροσινού, Μ. (2007). Παιδαγωγικές παρεμβάσεις ειδικής αγωγής σε παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η μελέτη περίπτωσης μαθητή - θύμα της ενδοοικογενειακής βίας. In Π.Ε.Σ.Ε.Α., *Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις και Εκπαιδευτικά Προγράμματα Ενταξιακής Υποστήριξης των Α.Μ.Ε.Ε.Α.* (pp. 58-73). Αθήνα: Ατραπός.

Δροσινού, Μ. (2009). Μελέτη περίπτωσης μαθητή με προβλήματα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο. In *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης* (Vol. β, pp. 230-247). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο www.pi-schools.gr.

Δροσινού, Μ. (2004). Απόπειρες κατανόησης και ψυχοπαιδαγωγικής θεώρησης παιδιών με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. In Π.Ε.Σ.Ε.Α., *4ο επιστημονικό συνέδριο ειδικής αγωγής* (pp. 49-62). Αθήνα: Ατραπός.

Δροσινού, Μ. Συνοδινού, Κ. (2010). Παιδική Παραβατικότητα στα νήπια. Αιτιολογικοί παράγοντες. In κ. Σ. Παπαχριστόπουλος Ν, *Υγεία, ασθένεια και Κοινωνικός Δεσμός* (pp. 923-940). Πάτρα: Orportuna.

Δροσινού, Μ., και Πανόπουλος, Ν. (2015). Μικροομαδικές Παραβατικές δραστηριότητες και σύνθετες γνωστικές , συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. *Νέα Παιδεία*(154), pp. 19-30.

Δροσινού, Μ. (2007). Συναισθηματική ετοιμότητα και προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η παιδαγωγική παρέμβαση του ‘‘κύκλου των φίλων’’. In Ε. Κολλιάδης, *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης: Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου συνεδρίου ειδικής παιδαγωγικής* (Vol. Β', pp. 49-59). Αθήνα: Γρηγόρη.

Δροσινού. Μ. (1995). Η Βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(85), pp. 76-79.

Δροσινού. Μ. (2010). Μητέρες και παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η άλλη νοηματοδότηση της κοινωνίας σε κρίση. . In κ. Σ. Παπαχριστόπουλος Ν, *Οικογένεια και νέες μορφές γονεικότητας* (pp. 909-920). Πάτρα: Orportuna.

Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2009). Οικογενειακή αλληλεπίδραση. In Α. Ζωνίου-Σιδέρη, *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Μαρκάκης Εμ. και Δροσινού Μ. (2000). Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία). In Κ. Χρηστάκης, *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, και βιβλιοτετράδια για το μαθητή: Προφορικός Λόγος., Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση.* (Μ. Δροσινού, Ed.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Φραγκούλη, Α . (2014). *Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης και Έκφρασης μέσω της Μουσικής στο Σχολείο* . Αθήνα: Διάδραση.

Χάσκου, Σ.- Κωνσταντακοπούλου, Ε.- Προδρομίδης, Χ. (2010). *Μελέτη περίπτωσης Επιθετικού Παιδιού-Προτάσεις για την αντιμετώπιση της Επιθετικής Συμπεριφοράς*. Retrieved from www.specialeducation.gr

Χρηστάκης, Κ. (2013). Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. In Κ. Χρηστάκης, *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Β'* (Vol. B, pp. 16-71). Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Α'*. Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2012). Παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόκληση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. In Κ. Χρηστάκης, *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο*. (pp. 159,173). Αθήνα: Γρηγόρη.

Χρηστάκης, Κ. (2013). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. In Κ. Χρηστάκης, *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Α* (Vol. A, pp. 259-298). Αθήνα: Διάδραση.

Φωνολογική επίγνωση και δυσλεξία: ορισμοί, συσχέτιση, παρέμβαση

Ζωή Ζαχάκου

Φιλολόγος – Γλωσσολόγος με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο MA in Applied Educational Psychology (Deree College)

zoi_karditsa@yahoo.com

Περίληψη

Γλώσσα...μία τόσο μικρή λέξη με τόσο μεγάλη σημασία. Χωρίς αυτήν οι άνθρωποι δε μπορούν να επικοινωνούν και να ικανοποιούν τις προσωπικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Η κατάκτησή της, μοιάζει εύκολη και αυτονόητη, αποτελεί, ωστόσο, μια πολύπλοκη, και ίσως επίπονη, διαδικασία για πολλά παιδιά. Η μεγαλύτερη δυσκολία που παρατηρείται κατά την κατάκτησή της είναι τόσο η πρόσληψη όσο και η επεξεργασία της, και ειδικά η φωνολογική. Ένας νέος όρος που σχετίζεται άμεσα με αυτή τη δυσκολία είναι η δυσλεξία. Προκειμένου να γίνει κατανοητή η συσχέτιση αυτή στην παρούσα, αναπτύσσονται οι δύο ορισμοί, καθώς και το πώς μπορούν εκπαιδευτικοί και γονείς να παρέμβουν σε επίπεδο φωνολογικό, ώστε να βελτιώσουν τη γραφή και την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών με δυσλεξία. Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της φωνολογικής επεξεργασίας στην ανάπτυξη και βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας αλλά και της ικανότητας στην γραφή των παιδιών με δυσλεξία.

Λέξειςκλειδιά: δυσλεξία, φωνολογική επίγνωση, γλωσσολογία, παρέμβαση

Abstract.

Language...such a little word with so much importance. Without it people cannot communicate with each other in their everyday life. The conquest of language seems easy and obvious; it is, however, a complex and, perhaps, painful process for many children, the most significant difficulty of which is the intake and the processing of language one of the most important parts of which is the phonological awareness. So,

the two definitions (dyslexia and phonological awareness), and how teachers and parents can intervene in phonological level to improve writing and reading skills of their children with dyslexia are developed in this study. In conclusion, this paper highlights the important role of phonological awareness in developing effective reading and writing skills of children with dyslexia

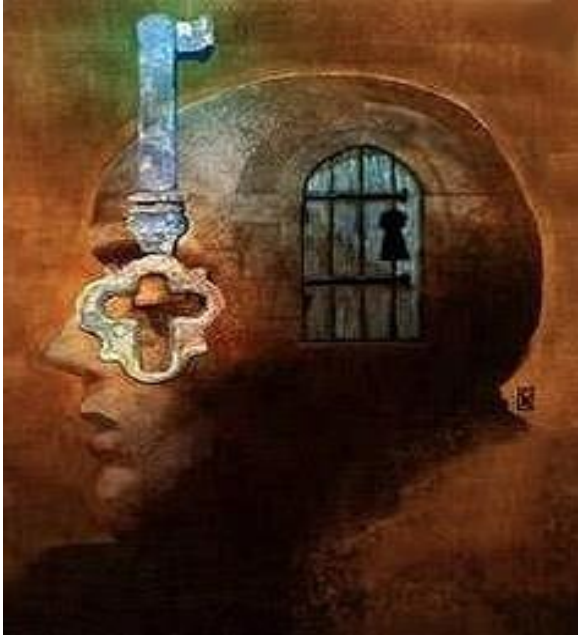
Keywords: dyslexia, phonological awareness, linguistics, intervention

Εισαγωγή

«Πολιτεία που δεν έχει σαν βάση της την παιδεία, είναι οικοδομή πάνω στην άμμο» (Αδ. Κοραΐς)

Όπως είναι γνωστό, αλλά και όπως επιβεβαιώνεται και από τα λόγια του Αδαμάντιου Κοραΐ, η σημασία της παιδείας γενικότερα, αλλά και της εκπαίδευσης ειδικότερα είναι τεράστια.

Όμως ακόμα πιο μεγάλη είναι η σημασία και το ενδιαφέρον που πρέπει να δίνεται στον τρόπο με τον οποίο αυτή μεταδίδεται. Κι αυτός ο τρόπος είναι το κλειδί που ανοίγει την πόρτα του μυαλού και της σκέψης του καθενός. Το κλειδί που θα καταφέρει να ανοίξει αυτήν την πόρτα είναι και αυτό που θα έχει μαζί του ο καθένας στη ζωή του και θα τον βοηθά να μαθαίνει.



Οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς, αυτό ακριβώς είναι που πρέπει να έχουν ως στόχο: να βρουν το σωστό κλειδί που θα ξεκλειδώσει την πόρτα του κάθε μαθητή. Και αυτό, γιατί κάθε πόρτα είναι μοναδική και ο κάθε μαθητής έχει το δικό του ξεχωριστό κλειδί – τρόπο εκμάθησης και αντίληψης του κόσμου.

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται ο τρόπος – κλειδί που θα βοηθήσει τους μαθητές με δυσλεξία να βελτιώσουν τόσο την αναγνωστική τους ικανότητα όσο και την ικανότητά τους να γράφουν σωστά. Αυτό θα το επιτύχουν μέσα από την εκμάθηση του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας και ειδικότερα ερχόμενοι σε επαφή με τη φωνολογική επεξεργασία της γλώσσας.

Ο όρος δυσλεξία

Ο όρος Δυσλεξία είναι μια σύνθετη λέξη που αποτελείται από το μόριο *δυσ-* που σημαίνει δύσκολος και το ρήμα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας *λέγω*. Επομένως, η δυσλεξία είναι η δυσκολία που έχει κανείς στο λόγο και συγκεκριμένα στο γραπτό λόγο.

Σημειώνεται εδώ ότι η βιβλιογραφία αναφέρει πληθώρα ορισμών για τη δυσλεξία, χωρίς ωστόσο κάποιος από αυτούς να είναι παγκοσμίως αποδεκτός. Γενικά, όμως, θα μπορούσε κανείς να πει πως στα άτομα με δυσλεξία παρατηρούνται ανεπάρκειες σε επίπεδο αναγνώρισης της λέξης, αλλά και στο συλλαβισμό αυτής.

Ο πιο διαδεδομένος και ευρύτερα αποδεκτός ορισμός είναι αυτός που διατυπώθηκε το 2010 από την IDA (InternationalDyslexiaAssociation)¹⁰. Σύμφωνα με αυτόν: «η δυσλεξία είναι ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει νευροβιολογική καταγωγή. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες για την ακριβή και / ή ευχέρεια στην αναγνώριση λέξεων και από φτωχή ικανότητα συλλαβισμού και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες τυπικά είναι αποτέλεσμα ανεπάρκειας στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας που συχνά δεν είναι αναμενόμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την πρόβλεψη των αποτελεσματικών οδηγιών στην τάξη. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία η οποία μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και προηγούμενης γνώσης.»

Πρόκειται, δηλαδή, για δυσκολία που οφείλεται στη μειωμένη κατανόηση (έλλειψη λεξιλογίου και προηγούμενης γνώσης) καθώς και στην μειωμένη ικανότητα αποκωδικοποίησης, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα.

Εικόνα 1¹¹



Βάσει αυτού του ορισμού, αλλά και αυτών που παρατίθενται στη βιβλιογραφία (και που για ευνόητους λόγους δεν μπορούν να παρατεθούν στην παρούσα μελέτη) παρατηρούνται ορισμένα κοινά βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσλεξία,

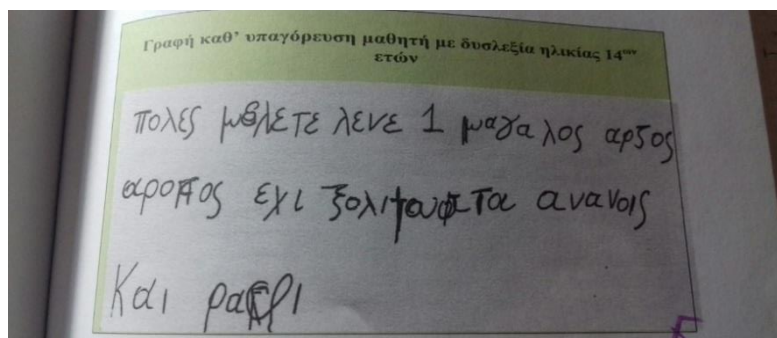
¹⁰ Mather N. & Wendling B. (2012), Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention, Wiley and Sons Inc., New Jersey

¹¹ Πηγή εικόνας: https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/192-ΠΑΙΝ162/ΠΑΙ_162_2.ppt

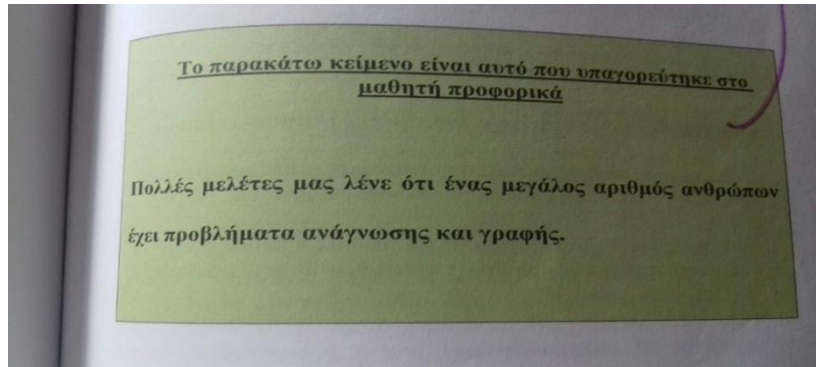
χωρίς ωστόσο να λησμονείται το γεγονός ότι το προφίλ του κάθε ατόμου είναι διαφορετικό στο σύνολό του. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι συνοπτικά τα εξής: δυσκολεύονται να μάθουν τα ονόματα και τους ήχους των γραμμάτων της αλφαβήτου, συγγέουν γράμματα με παρόμοιο ήχο (τα πιο χαρακτηριστικά από αυτά είναι το /φ/ - /θ/ και /β/ - /δ/), συγγέουν λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (χιόνι - πiónι), κάνουν καθρεπτική ανάγνωση (νάτο αντί όταν), κάνουν αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων (πχ. Στασάρα αντί τσατσάρα), δυσκολεύονται να οργανώσουν τα γράμματα στη σωστή σειρά ή ακόμα και χωρικά μέσα στη λέξη, όταν συλλαβίζουν, αντικαθιστούν συχνά λέξεις με άλλες που έχουν παρόμοια ή την ίδια σημασία (σκοτεινός αντί μαύρος), συλλαβίζουν την ίδια λέξη με διαφορετικούς τρόπους στην ίδια σελίδα ή ακόμα και στην ίδια παράγραφο, δυσκολεύονται να προφέρουν κάποιες πολυσύλλαβες λέξεις σωστά, κάνουν επαναλήψεις, παραλείψεις ή προσθήκες συλλαβών ή ακόμα και λέξεων, και έχουν αργή αντίληψη των λέξεων, γεγονός που επηρεάζει το ρυθμό ανάγνωσής τους, καθώς και την ευχέρειά τους.

Παρακάτω δίνεται ένα παράδειγμα γραφής μαθητή με δυσλεξία¹²: στην αρχή δίνεται το κείμενο που έγραψε το παιδί έπειτα από υπαγόρευση και ακολουθεί το κείμενο, όπως ακριβώς διαβάστηκε στο μαθητή.

Εικόνα 2



¹² Πολυχρονοπούλου Σ. (2012), Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Αθήνα



Από όλα τα παραπάνω γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι το βασικό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας, και δη στην φωνολογική επεξεργασία της γλώσσας, γεγονός που οδηγεί σε δυσκολία κατά την αναγνώριση μιας λέξης. Η επιστήμη που εξηγεί ποιο είναι το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας και τι σημαίνει φωνολογική επεξεργασία ή επίγνωση είναι η Γλωσσολογία.

Γλωσσολογία – Φωνολογία

Πρόκειται για επιστήμη που απαντά σε σημαντικά ερωτήματα γύρω από τη γλώσσα: τι γνωρίζουμε όταν γνωρίζουμε μια γλώσσα, πώς κατακτάται αυτή η γνώση και πώς χρησιμοποιείται. Εξετάζει δε τη γλώσσα ως μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τη Θεωρητική και την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Η Θεωρητική μελετά τη γλώσσα βάσει των επιπέδων ανάλυσής της, δηλαδή βάσει του φωνολογικού συστήματος (άρθρωση και πρόσληψη των φθόγγων - φωνητική), της μορφολογίας (σχηματισμός των λέξεων), της σύνταξης (σχηματισμός φράσεων και προτάσεων), της σημασιολογίας (σημασίας γλωσσικών εκφράσεων) και της πραγματολογίας (χρήση της γλώσσας στην καθημερινή ζωή). Η Εφαρμοσμένη, αντίθετα, εξετάζει τις συνθήκες υπό τις οποίες κατακτάται και χρησιμοποιείται η γλώσσα από τη γλωσσική κοινότητα. Διαιρείται δε γι' αυτό σε κλάδους, όπως κοινωνιογλωσσολογία, λεξικογραφία κλπ.

Η Φωνολογία – θέμα της παρούσας μελέτης –, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αποτελεί κλάδο της γλωσσολογικής επιστήμης, και δη της Θεωρητικής Γλωσσολογίας, που ιδρύθηκε από τη Σχολή της Πράγας κατά την τρίτη δεκαετία του αιώνα μας. Ο κλάδος αυτός εξετάζει τις λειτουργικές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα

στους φθόγγους του συστήματος μιας συγκεκριμένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, από τις μονάδες του φωνητικού συστήματος μιας γλώσσας ανάγεται με αφαιρέσεις στο φωνολογικό σύστημα, που αποτελείται από τους μεμονωμένους φθόγγους ή από ομάδες φθόγγων.

Κρίνεται απαραίτητο εδώ να αναφερθεί ότι η παρουσία ή η απουσία ορισμένων φθόγγων ή ομάδων φθόγγων σε μια λέξη διαφοροποιεί τη σημασία της λέξης (Μπαμπινιώτης Γ., 1985). Γι' αυτό και είναι υψίστης σημασίας η γνώση και κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας από τον ομιλητή. Λάθη στη σημασία και το περιεχόμενο μιας λέξης οδηγούν σε ποικίλα προβλήματα επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή των ατόμων, τα οποία μελετά αναλυτικά άλλος κλάδος της γλωσσολογίας, αυτός της πραγματολογίας.

Φωνολογική επίγνωση

Η ικανότητα του ατόμου, να προσλαμβάνει, αλλά και να χειρίζεται τους ήχους μιας γλώσσας, δηλαδή τους φθόγγους που δημιουργούν τις λέξεις σε αυτή τη γλώσσα, ονομάζεται φωνολογική επίγνωση. Πρόκειται για μια μεταγλωσσική ικανότητα, που αποτελεί μέρος της γενικότερης ακουστικής αντιληπτικής ικανότητας, με την οποία το άτομο κατανοεί την εσωτερική δομή της γλώσσας του. Είναι η βάση για την ακριβή αναγνώριση λέξεων που είναι απαραίτητες για την ανάγνωση και την κατανόηση ενός κειμένου, το συλλαβισμό και γενικώς τη γραπτή έκφραση. Για πολλά παιδιά είναι αυτόματη διαδικασία, για άλλα, όμως, δεν γίνεται ούτε φυσικά ούτε εύκολα.

Η πορεία της κατάκτησης αυτής της ικανότητας διαφέρει από παιδί σε παιδί εξαιτίας πληθώρας παραγόντων, γενετικών αλλά και περιβαλλοντικών. Η ηλικία και το γλωσσολογικό επίπεδο του παιδιού αποτελούν σημαντικούς δείκτες αυτής της πορείας. Πρόκειται, μάλιστα, για μεταβλητό φαινόμενο, σύμφωνα με κάποιους μελετητές, που έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορεί εύκολα κανείς να προβλέψει τι είναι αυτό που πρέπει να γνωρίζει ένα παιδί σε μια συγκεκριμένη ηλικία. Για ορισμένα παιδιά δεν επιτυγχάνεται ποτέ η πλήρης κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης. Ορισμένοι ορίζουν τα στάδια από τα οποία περνά κανείς για να την κατακτήσει σε τρία, ενώ σύμφωνα με άλλους είναι πολλά περισσότερα. Ωστόσο ίσως

παρατηρήσει κανείς ότι επί της ουσίας πρόκειται για τις ίδιες διαδικασίες που κάποτε παρουσιάζονται με περισσότερη και κάποτε με λιγότερη ανάλυση – κατάτμηση. Συνοπτικά τα στάδια αυτά είναι τα εξής: α) η επίγνωση της φωνημικής δομής του λόγου, δηλαδή η γνώση ότι ο λόγος αποτελείται από φωνήματα, η σύνθεση και η ανάλυση των οποίων είναι οι βασικότερες διαδικασίες χειρισμού τους, β) η επίγνωση της συλλαβικής δομής του λόγου, δηλαδή η γνώση ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές, καθώς και η ικανότητα χειρισμού τους. Εδώ ξανά η σύνθεση και η ανάλυση των συλλαβών είναι οι βασικές μέθοδοι χειρισμού τους, και γ) η επιμέρους επίγνωση της δομής της γλωσσικής μονάδας μεταξύ της φωνημικής και της συλλαβικής δομής, δηλαδή του αρχικού (σύμφωνο ή σύμπλεγμα συμφώνων) και του τελικού (φωνήεν και σύμφωνα που ακολουθούν) τμήματος της συλλαβής.

Ήδη παρατηρώντας και μελετώντας κανείς τα στάδια της διαδικασίας αυτής κατανοεί ότι κάθε άλλο παρά απλή είναι η κατάκτηση και γνώση της εσωτερικής δομής μιας γλώσσας. Απαιτείται πληθώρα μηχανισμών που, όπως αναφέρθηκε, κάποτε γίνονται αυτόματα και κάποτε με εκμάθηση και πολύ κόπο και χρόνο. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η δυσκολία στην εκμάθηση της φωνολογικής επίγνωσης οφείλεται από τη μία στο ότι τα ίδια τα φωνήματα δεν αντιστοιχούν πάντα στις ηχητικές μονάδες με τις οποίες προφέρονται, καθώς και στο ότι τα φωνήματα στερούνται σημασιολογικού περιεχομένου σε αντίθεση με τις λέξεις (το –π– και το –φ– για παράδειγμα δεν έχουν κανένα σημασιολογικό περιεχόμενο σε αντίθεση με τη λέξη πιλάφι).

Η διαδικασία της φωνολογικής επίγνωσης έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά: α) την ικανότητα του παιδιού να χωρίζει τις λέξεις σε ήχους (δηλαδή φωνήματα) και β) την ικανότητα να μπορεί να συνδυάζει αυτούς τους ήχους, ώστε να δημιουργεί λέξεις.

Φτωχή φωνολογική επίγνωση έχουν τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στις παραπάνω διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, τα βασικότερα από τα συμπτώματα που παρουσιάζουν είναι τα εξής: αργή ανάπτυξη λόγου, δυσκολία ανάγνωσης της λέξης και δυσκολία στο συλλαβισμό. Πολλές φορές μάλιστα μπορεί να αναπτύσσεται ομαλά ο λόγος τους, αλλά η ανάγνωση και ο συλλαβισμός τους να παραμένουν σε χαμηλά επίπεδα. Επίσης, έχουν την τάση να βασίζονται στην οπτική αναπαράσταση της λέξης και όχι στην αντιστοιχία της σχέσης μεταξύ φωνήματος (ήχου) – γραφήματος (οπτικής αναπαράστασης του ήχου αυτού), έχουν αργό ρυθμό

ανάγνωσης, δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τους κανόνες για τα φωνήματα σε λέξεις που δεν τους είναι οικείες και τέλος, κάνουν συχνά λάθη στην άρθρωση.

Επομένως, φτωχή φωνολογική επίγνωση σημαίνει δυσκολία στην αναγνώριση λέξεων, αφού προϋπάρχει η δυσκολία στη κατάκτηση των κανόνων της αλφαβήτου. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στη δυσκολία των παιδιών αυτών να διαβάσουν και να γράψουν σωστά. Η φτωχή φωνολογική επίγνωση σύμφωνα με τους Mather και Wendling, καθώς και με τον ορισμό της IDA που δόθηκε παραπάνω, αποτελεί το βασικό πρόβλημα και την δυσκολία – κλειδί της δυσλεξίας. Επίσης, την αναφέρουν ως πρώιμο δείκτη, εγγύτερη αιτία ή το κυρίαρχο στοιχείο που σχετίζεται με τη δυσλεξία και βοηθά στην κατανόησή της.

Ερευνώντας τον αντίποδα των δυσκολιών αυτών, μπορεί κανείς να πει ότι επί της ουσίας οι ικανότητες που έχει κανείς, όταν έχει επαρκή ή ανεπτυγμένη φωνολογική επίγνωση, είναι αυτές της αναγνώρισης, απομόνωσης, ταύτισης, ανάλυσης, σύνθεσης, προσθήκης, διαγραφής και αντικατάστασης των φωνημάτων με απώτερο στόχο τη δημιουργία νέων λέξεων. Πώς, λοιπόν, θα το επιτύχει κανείς αυτό;

Η παρέμβαση: βελτιώνοντας τη φωνολογική επίγνωση

Στις περιπτώσεις εκείνες, οπότε και η φωνολογική επίγνωση δεν είναι αυτόματη, η χρήση των σωστών και κατάλληλων μεθόδων για τη διδασκαλία και κατάκτησή της είναι η πιο αποτελεσματική λύση. Ας τονιστεί εδώ ότι η διδασκαλία της δεν ωφελεί μόνο τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο να παρουσιάσουν (ή έχουν) μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους μαθητές που δε βρίσκονται σε αντίστοιχο κίνδυνο, καθώς βελτιώνει την «ανάδυση του γραμματισμού τους» ή την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα.

Η παρέμβαση για τη βελτίωση των ικανοτήτων των παιδιών σε αυτό το επίπεδο κρίνεται άκρως απαραίτητη, διότι η γνώση της οδηγεί στην αναγνώριση των λέξεων και αυτό με τη σειρά του στη σωστή ανάγνωση και κατανόηση ενός κειμένου, στο σωστό συλλαβισμό των λέξεων, καθώς και στη γραπτή έκφραση γενικότερα. Εκτός της βελτίωσης στον καθαρά μαθησιακό τομέα, παρατηρείται άμεσα και αύξηση της αυτοπεποίθησής τους, αλλά και της γενικότερης ψυχολογίας τους, καθώς νιώθουν πιο άνετα να διαβάζουν και να γράφουν.

Για να είναι, όμως, αποτελεσματική η παρέμβαση και να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματά της, θα πρέπει να γίνεται εγκαίρως. Όσο πιο νωρίς γίνει γνωστή η ύπαρξη της δυσκολίας αυτής και όσο πιο νωρίς γίνει και η παρέμβαση τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι αυτή.

Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει κανείς να διαβάζει και να γράφει σωστά, ιδίως στη σύγχρονη εποχή, όπου η μετάδοση των πληροφοριών γίνεται στο μεγαλύτερο μέρος της μέσω του γραπτού λόγου. Με τη γνώση της – σωστής – γραφής και της ανάγνωσης μπορεί κανείς να συμμετέχει άφοβα σε όλες τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές δραστηριότητες. Εκπαιδευτικοί και γονείς πρέπει να έχουν υπόψιν τους πως, εκ φύσεως, δεν πρόκειται για απλές διαδικασίες και ιδίως αυτή της ανάγνωσης, που χαρακτηρίζεται ως αρκετά πολύπλοκη. Επομένως, είναι λογικό και ευνόητο πως θα υπάρξουν και μαθητές που θα παρουσιάσουν δυσκολίες κατά την εκμάθησή τους. Με το σωστό τρόπο, όμως, θα εξασκούνται σε αυτές τις διαδικασίες χωρίς φόβο και άγχος και θα παρατηρούν την εμφανή βελτίωσή τους με άμεσο αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοπεποίθησης και της επιθυμίας τους για συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες.

Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να παρέμβει κανείς ποικίλλουν. Η επιλογή των καταλληλότερων, ωστόσο, καθώς και η επιτυχής εφαρμογή τους εξαρτάται αποκλειστικά από το βαθμό δυσκολίας του κάθε παιδιού, αλλά και από τις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Και αυτό είναι κάτι που πρέπει να γνωρίζουν και οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς, όταν προσπαθούν να διδάξουν ή αντιστοίχως να βοηθήσουν τα παιδιά στη μελέτη τους. Έχοντας, επομένως, όλα αυτά υπόψιν στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένοι ενδεικτικοί, αλλά σε καμία περίπτωση αποκλειστικοί και μοναδικοί, τρόποι για την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης.

Ως μια πρώτη μορφή παρέμβασης προτείνεται η ακουστική διαδικασία. Το άκουσμα τραγουδιών και ποιημάτων ήδη από πολύ μικρή ηλικία, καθώς και η ακουστική διάκριση μιας συλλαβής ή φωνήματος συμβάλλουν σημαντικά στο να μάθει το παιδί να ξεχωρίζει τους ήχους πιο εύκολα, αλλά και να αναγνωρίζει ακουστικά την εικόνα εκείνη που εμπεριέχει τη συγκεκριμένη συλλαβή ή φώνημα (αναλόγως με αυτό που θέλουμε να του διδάξουμε).

Στη συνέχεια σημαντική κρίνεται η εκμάθηση των διαδικασιών της σύνθεσης και ανάλυσης: ανάλυση – κατάτμηση μιας πρότασης σε λέξεις, μιας λέξης σε συλλαβές ή

ακόμα και σε φωνήματα, με παλαμάκια ή χρήση κύβων, αποτελεί μια βιωματική διαδικασία ανάλυσης και γνώσης της δομής της πρότασης και της λέξης που αναμφισβήτητα θα εντυπωθεί στο παιδί και θα του είναι ευκολότερο να το μάθει. Η διαδικασία της σύνθεσης είναι η αντίστροφη της ανάλυσης. Και εδώ ακολουθούνται αντίστοιχα βήματα, σύνθεση φωνημάτων ή συλλαβών σε λέξεις και σύνθεση λέξεων σε προτάσεις. Εδώ ο εκπαιδευτικός ή ο γονιός εν είδει παιχνιδιού συλλαβίζει μια λέξη ή προφέρει ένα – ένα τα φωνήματα και ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει αυτή τη λέξη στο σύνολό της. Κατ' αντιστοιχία μπορεί να του ζητηθεί να αναγνωρίσει μια σύντομη πρόταση μέσα από σειρά λέξεων που του ειπώθηκε.

Όπως το παιχνίδι, έτσι και η εικόνα αποτελούν δύο πολύ σημαντικά βοηθήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, τα ElkoninBoxes και η διάκριση αρχικού φωνήματος βάσει εικόνων συμβάλλουν αρκετά αποτελεσματικά στη διαδικασία αυτή. Με τα πρώτα δίνεται μια εικόνα που αναπαριστά μια λέξη και από κάτω δίνονται άδεια κουτάκια, ένα για κάθε γράμμα της λέξης ή ένα για κάθε συλλαβή της αναλόγως με το αντικείμενο που διδάσκεται. Στη δεύτερη, δίνονται εικόνες και ο μαθητής καλείται να επιλέξει εκείνη το σχέδιο της οποίας αρχίζει από το φθόγγο που ακούει από το διδάσκοντα. Μια ακόμα άσκηση με εικόνες είναι η διάκριση θέσης της συλλαβής. Εδώ, δίνεται μια εικόνα και από κάτω άδεια κουτάκια. Ο μαθητής καλείται να χρωματίσει το κουτάκι στο οποίο ανήκει η συλλαβή ή το φώνημα που του ζητήθηκε από τη λέξη που αντιπροσωπεύει η εικόνα.

Η διαδικασία της αφαίρεσης είναι εξίσου σημαντική, αλλά και δύσκολη. Εδώ ο μαθητής καλείται να αφαιρέσει μια συλλαβή ή ένα φώνημα από μια λέξη που του δίνεται και στη συνέχεια να πει τη νέα λέξη (πχ. Γάτα: ποια λέξη προκύπτει αν βγάλεις το - γα).

Πολλές φορές η αφαίρεση ακολουθείται από τη διαδικασία της αντικατάστασης. Ο μαθητής καλείται να αντικαταστήσει μια συλλαβή ή ένα φώνημα μιας λέξης με το αντίστοιχο που θα του υποδείξουν και στη συνέχεια θα πρέπει να ονοματίσει τη νέα λέξη (είτε είναι πραγματική είτε είναι ψευδολέξη). Στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής μπορεί να δοθούν στο μαθητή δύο λέξεις που διαφέρουν σε ένα φώνημα ή μια συλλαβή και εκείνος θα πρέπει να βρει το φώνημα ή τη συλλαβή που είναι διαφορετική.

Το θεατρικό παιχνίδι ή το κουκλοθέατρο, όπου ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες μέσα στις οποίες το παιδί θα επιχειρήσει από μόνο του να αναλύσει λέξεις στα φωνήματά τους, ή παιχνίδια όπως το μήλο (το παιδί πρέπει να κόψει το μήλο σε τόσα κομμάτια όσες είναι οι συλλαβές της λέξης που αντιπροσωπεύει η λέξη «μήλο»), η σαλάτα (ένα κυβάκι κίτρινο αντιστοιχεί σε μια συλλαβή κι ένα κυβάκι κόκκινο σε μια άλλη και πετώντας τες μέσα σε ένα μεγάλο κουτί το παιδί ερωτάται ποια λέξη προκύπτει από τη συνένωση των δύο μεμονωμένων συλλαβών που προηγήθηκαν), το «βρες ποιο ταιριάζει» (δίνεται μια αρχική λέξη την οποία το παιδί επαναλαμβάνει και στη συνέχεια δίνονται άλλες τρεις και του ζητάται να διαλέξει ποια από αυτές ταιριάζει ακουστικά με την πρώτη), η δημιουργία ποιημάτων από το ίδιο το παιδί με ζευγάρια λέξεων που ομοιοκαταληκτούν, αλλά και γενικότερα τα παιχνίδια οπτικοποίησης (οι λέξεις μπορούν να αντικατασταθούν από τις αντίστοιχες εικόνες ειδικά κατά τα πρώτα στάδια της εκμάθησης της φωνολογικής επεξεργασίας) είναι τα πιο δυνατά μέσα που έχει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει και να μάθει τους βασικούς κανόνες που διέπουν τη φωνολογική επίγνωση. Κι αυτό, γιατί αποτελούν ένα βιωματικό τρόπο μάθησης.

Τέλος, η ανάγνωση ψευδολέξεων ποικίλων μεγεθών (στην αρχή δισύλλαβες λέξεις και σταδιακά αυξάνονται οι συλλαβές τους) και η αντιστροφή συλλαβών μιας λέξης με στόχο τη δημιουργία ψευδολέξεων (προφορικά και με τη χρήση κύβων για καλύτερα δυνατά αποτελέσματα) συμβάλλουν σημαντικά στην κατανόηση της δομής της γλώσσας, και άρα στην κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης.

Γενικά, η παρέμβαση θα πρέπει να είναι στοχευμένη και όχι αόριστη και γενική. Άλλες τεχνικές και μέθοδοι θα χρησιμοποιηθούν, όταν θέλει κανείς να βελτιώσει την ανάγνωση, άλλες για την ορθογραφία (πχ. λίστα που φτιάχνει το παιδί με τις πιο δύσκολες ως προς την ορθογραφία λέξεις τις οποίες επαναλαμβάνει συνεχώς) και άλλες για το συλλαβισμό (πχ. διδασκαλία προθεμάτων και επιθημάτων, και διδασκαλία πολύ κοινών και γνωστών λέξεων με συμπλέγματα (γκ, γγ, μπ, ντ τζ, τσ)). Ανάγνωση, ορθογραφία και συλλαβισμός είναι οι τρεις βασικοί τομείς τους οποίους επηρεάζει η φτωχή φωνολογική επίγνωση και στους οποίους θα πρέπει να στοχεύει η παρέμβαση αναλόγως, βεβαίως, με τις ανάγκες και αδυναμίες του κάθε παιδιού.

Συμπερασματικά

Η δυσλεξία αφορά δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, οι οποίες οφείλονται στη φτωχή φωνολογική επίγνωση που διακατέχει τα άτομα αυτά. Επομένως, συνδέεται άρρηκτα με τη φωνολογική επίγνωση, βελτίωση της οποίας οδηγεί σε εξομάλυνση των δυσκολιών που παρατηρούνται κατά την πρώτη. Η δυσλεξία είναι εγγενής στα άτομα, δεν παύει να υπάρχει. Ωστόσο, τα άτομα αυτά μπορούν έπειτα από κατάλληλη, συστηματική και, ει δυνατόν, πρώιμη παρέμβαση να παρουσιάζονται χωρίς εμφανή συμπτωματολογία.

Επομένως, κρίνεται ωφέλιμο να υπάρξει έντονη δραστηριότητα κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς, στο χώρο της φωνολογικής επίγνωσης, όχι μόνο σε μαθητές με δυσλεξία, αλλά και σε όλους. Κι αυτό, επειδή η σημασία της ανάγνωσης και της γραφής με τις οποίες αυτή συνδέεται είναι πολύ μεγάλη. Ας σημειωθεί εδώ πως η σχέση ανάγνωσης και φωνολογικής επίγνωσης είναι διπλής κατεύθυνσης: όσο η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται, τόσο βελτιώνεται η ανάγνωση και το αντίστροφο.

Ωστόσο, χρήσιμο είναι να γνωρίζει κανείς ότι οι δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης καλλιεργούνται σε όλη τη διάρκεια των σχολικών χρόνων του παιδιού, καθώς αυτό έρχεται σε καθημερινή επαφή και τριβή με την τυπική διδασκαλία του γραπτού λόγου. Υπάρχουν, επομένως, ευκαιρίες για το παιδί να βελτιώσει αυτή του τη δυσκολία. Ας διευκρινιστεί εδώ ότι η φωνολογική εξάσκηση από μόνη της δεν εγγυάται ούτε ευκολία και ευχέρεια στην εκμάθηση της ανάγνωσης, ούτε - πολύ περισσότερο - μακροχρόνια σχέση αγάπης του παιδιού με το βιβλίο. Ο συνδυασμός φωνολογικής επίγνωσης με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, την κατανόηση της χρησιμότητας και λειτουργίας του γραπτού λόγου, καθώς και τη συνεχή ανάγνωση βιβλίων είναι αυτός που θα αποδώσει τα καλύτερα αποτελέσματα και θα βελτιώσει δραματικά την απόδοση του παιδιού τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνική του ζωή γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κολαρά Ευτέρπη, Ο Ρόλος της Φωνολογικής Συνειδητότητας στην Κατάκτηση του Γραπτού Λόγου

Μπαμπινιώτης Γ., Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, Ι. Φωνολογία, Αθήνα, 1985

Πολυχρονοπούλου Σ. (2012), Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Αθήνα

Πόρποδας, Κ. (1990). Η ανάγνωση και γραφή στα πεντέμισι και εξίμισι χρόνια. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 1, 65-83

Τάφα, Ε. (1995). Τεστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξενόγλωσση

Mather Nancy & Wendling Barbara,(2012), Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention, Wiley and Sons Inc., New Jersey

Fletcher et al, (2007), Learning Disabilities: from Identification to Intervention, Guilford Pres

Επίλυση προβλήματος και διδασκαλία

Ελευθερία Καλλιμάνη, Φιλολόγος, M.Ed. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία
Elle.kall20@gmail.com

Μαρία Κρικώνη, Φιλολόγος, M.Ed. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία
mariakrikoni.phil@hotmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική κοινότητα το ζήτημα της επίλυσης προβλήματος. Η επίλυση προβλήματος νοείται τόσο ως δεξιότητα όσο και ως διδακτική πρακτική και ο όρος εντοπίζεται εξίσου στις απαιτούμενες για τον 21ο αιώνα δεξιότητες και στα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Ωστόσο, στα τελευταία, δεν υπάρχουν αναφορές σχετικά με τους τρόπους μέσω των οποίων ένας εκπαιδευτικός δύναται να καλλιεργήσει τη δεξιότητα επίλυσης προβλήματος στους μαθητές. Σκοπός της έρευνας είναι να διασαφηνίσουμε τον όρο «επίλυση προβλήματος» προτείνοντας παράλληλα τρόπους διδακτικής αξιοποίησης όχι μόνο στη Γενική αλλά και στην Ειδική Αγωγή. Έτσι, για τη Γενική Αγωγή προτείνεται ένα παράδειγμα εφαρμογής σχετικά με τη διδασκαλία που οργανώνεται γύρω από ένα πρόβλημα (Problem based learning) μέσω της αξιοποίησης των καπέλων της σκέψης του De Bono. Αντίστοιχα, για την Ειδική Αγωγή ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το «θεραπευτικό», όπως χαρακτηρίζεται, μοντέλο της από κοινού επίλυσης προβλήματος (Collaborative Problem Solving). Ο όρος «επίλυση προβλήματος» φαίνεται να αποτελεί μια νέα προσέγγιση για τα ελληνικά δεδομένα. Ωστόσο, κρίνεται σημαντική η ενημέρωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική αυτή καθώς μέσω των ενεργειών επίλυσης προβλημάτων οι μαθητές καλλιεργούν παράλληλα και άλλες δεξιότητες και αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Λέξεις - κλειδιά: επίλυση προβλήματος, είδη προβλημάτων, μοντέλα, διδακτική πρακτική.

Abstract

In recent years, the issue of *problem solving* seems to be of particular interest to the educational community. *Problem solving* is considered both as a skill and as a teaching practice and the term is included not only in the 21st century required skills but also in Greek Curricula. However, there are no previous Greek Curricula reports on how a teacher can cultivate problem solving skills in students. The aim of the present research is to clarify the term *problem solving* while proposing ways of teaching use not only in General but also in Special Education. As regards General Education what is proposed is an application example on teaching organized around a problem (Problem based learning) based on the De Bono *thinking hats* model. Concerning Special Education the so – called “treatment” Collaborative Problem Solving model is of particular interest. In the Greek educational system the term *problem solving* seems to be a new approach. However, it is important to inform and train teachers on this practice, since through student problem – solving activities more skills are acquired and multiple benefits to individuals and society are derived.

Keywords: problem solving, types of problems, problem solving models, teaching practice.

Εισαγωγή

Στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, μια κοινωνία που βιώνει διαρκείς και σημαντικές εξελίξεις σε όλες τις εκφάνσεις της, τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις, οι οποίες τα υποχρεώνουν σε διαρκή αναπροσανατολισμό σκοπών, στόχων και διαδικασιών μάθησης (Παπαναούμ, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, αναπροσαρμόζονται τόσο οι γενικές αρχές της εκπαίδευσης όσο και οι επιμέρους σκοποί και στόχοι της. Επομένως, ένα βασικό ερώτημα που προκύπτει αφορά στο είδος των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα με τις οποίες θα πρέπει να εφοδιαστούν οι μαθητές προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής. Ορισμένες κατηγορίες αυτών των δεξιοτήτων αποτυπώνονται στο ‘*ουράνιο τόξο*’ των γνώσεων και δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

Έτσι, όπως αναφέρουν οι Trilling και Fadel (2009) οι κατηγορίες δεξιοτήτων που θα πρέπει να καλλιεργήσουν μαθητές μέσω του σχολείου αφορούν στην καινοτομία

(*LearningandInnovationSkills*), κατηγορία στην οποία εντάσσεται και η επίλυση προβλήματος μαζί με την κριτική σκέψη (*CriticalThinkingandProblemSolving*), στην Επικοινωνία και Συνεργασία (*CommunicationandCollaboration*), στις τεχνολογικές δεξιότητες (*Information, MediaandTechnologySkills, InformationLiteracy, MediaLiteracy, ICTLiteracy*)και στις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας (*LifeandCareerSkills*).

Κατά τον τρόπο αυτό, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, στο οποίο γίνονται αναφορές στα παραπάνω στοιχεία (ΦΕΚ, 2011), όσο και τη διεθνή έκθεση της UNESCO, όλες οι παραπάνω δεξιότητες κρίνονται σημαντικές και απαραίτητες, έτσι ώστε οι μαθητές να ζήσουν, να εργαστούν και να «υπάρξουν» τόσο ως άτομα όσο και ως μέλη του κοινωνικού συνόλου του 21^{ου} αιώνα.Ωστόσο, στόχος της παρούσης εργασίας αποτελεί η εστίαση στη δεξιότητα της επίλυσης προβλήματος (*problemsolving*). Η επίλυση προβλήματος παρουσιάζεται να έχει διπλή υπόσταση με αποτέλεσμα να μπορεί να μελετηθεί υπό το πρίσμα δυο οπτικών: Μπορεί να θεαθεί ως δεξιότητα *problemsolvingskills*(Θεοδότου, 2012· Trilling&Fadel, 2009· Chadwick, 2014) αλλά και ως μέθοδος διδασκαλίας ή διδακτικής πρακτικής γενικότερα (Hermanowicz, 1961· Nilson, 2010· Pollastri, Epstein, Health&Albon, 2013).Αυτή ακριβώς η διπλή της διάσταση την καθιστά ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης συγκριτικά με τις υπόλοιπεςδεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω, και για τον λόγο αυτό προσελκύει το ερευνητικό ενδιαφέρον.

Ακόμη, μέσω της διαδικασίας που ακολουθούν οι μαθητές για να επιλύσουν ένα πρόβλημα, παράλληλα αναπτύσσουν και άλλες δεξιότητες, όπως είναι η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη, αν πρόκειται για τη λύση μαθηματικών προβλημάτων για παράδειγμα, ή η επικοινωνία και η συνεργασία, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, όταν πρόκειται να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους για να επιλύσουν ένα πρόβλημα (Biggs και Tang, 2007·Chadwick, 2014). Επιπρόσθετα, ως μέθοδος διδασκαλίας, αποκτά σημαντικές διδακτικές προεκτάσεις, καθώς προωθεί και άλλα μοντέλα και μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος η μέθοδος *project*και η διερευνητική – ανακαλυπτική μέθοδος. Τέλος, εξυπηρετούνται οι στόχοι της διαθεματικότητας/ διεπιστημονικότηταςκαι της ενεργού ή βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, που αποτελούν και διδακτικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Όμως, ένα ακόμη ερώτημα που προκύπτει αφορά στη θέση της επίλυσης προβλήματος, στα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, ανατρέχοντας στο Φ.Ε.Κ. του 2011, παρατηρείται πως η επίλυση προβλήματος και η σύνδεση της μάθησης με τον πραγματικό κόσμο και επομένως τα προβλήματά του, είτε ως μέθοδος και διδακτική πρακτική είτε ως δεξιότητα, διαπερνά ολόκληρη την έκθεση, όπου παρουσιάζεται άλλοτε άμεσα (στον τομέα που αφορά στην αξιολόγηση του μαθητή· σελ. 11) και άλλοτε έμμεσα (στις δεξιότητες που παρατίθενται ως διαθεματικές· σελ. 7).

Ο ορισμός του προβλήματος

Αρκετοί μελετητές έχουν επιχειρήσει να ορίσουν την έννοια του προβλήματος αλλά και της λύσης του, ως διαδικασίας, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη ποικιλία ορισμών χωρίς ωστόσο να παρουσιάζονται ουσιαστικές διαφορές. Σύμφωνα με τον Heidbreder (1952, όπως αναφέρεται στο Minder, 2007, σ. 149), πρόβλημα αποτελεί μια ψυχολογική κατάσταση που δεν επιβάλλει στο πρόσωπο την απάντηση, αλλά απαιτεί από το ίδιο να την ανακαλύψει μέσα από τη δράση του. Ορισμένα ακόμη χαρακτηριστικά προσθέτει στη μελέτη της η Μαριδάκη – Κασσωτάκη (2011), όπου σύμφωνα με την ίδια, πρόβλημα είναι μια κατάσταση που για να αντιμετωπιστεί δεν αρκεί η αξιοποίηση του ήδη υπάρχοντος γνωστικού ρεπερτορίου. Αυτό συμβαίνει διότι χρειάζεται δημιουργική αξιοποίηση, αναμόρφωση ακόμη και συνδυασμός προηγούμενων εμπειριών που είτε γίνονται ασυνείδητα είτε συνειδητά μέσα από την αξιοποίηση ορισμένων στρατηγικών.

Πρόσφατες προσεγγίσεις στην επίλυση προβλήματος κάνουν τη διάκριση μεταξύ των όρων «πρόβλημα» και «προβληματική κατάσταση». Σύμφωνα με τον Dostal (2014), ως πρόβλημα θεωρείται μια συνθήκη κατά την οποία το άτομο αντιμετωπίζει μια θεωρητική ή πρακτική δυσκολία και οδηγείται μέσω αυτής στον εμπλουτισμό των γνώσεων του. Μάλιστα στη διδασκαλία ο όρος περιγράφει μια συστηματική και σκόπιμα οργανωμένη περίπτωση κατά την οποία ο μαθητής, μέσω της εμπλοκής του σε αυτή, οδηγείται στην απόκτηση νέων εμπειριών και γνώσεων.

Ακόμη, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, μια προβληματική κατάσταση δεν θα πρέπει να συγχέεται με το ίδιο το πρόβλημα καθώς η προβληματική κατάσταση ορίζεται ως ένα σύνολο συνθηκών που προκαλούν δυσκολία, αβεβαιότητα, σύγχυση και ταραχή στο άτομο, ενώ καθορίζουν τον σχηματισμό και τις ιδιαιτερότητες του προβλήματος. Επισημαίνει επίσης, πως οι προβληματικές καταστάσεις διακρίνονται

σε στατικές και δυναμικές, ανάλογα με το κατά πόσο οι συνθήκες του προβλήματος παραμένουν ή όχι αμετάβλητες. Ωστόσο, ενώ κάθε πρόβλημα συνδέεται με την προβληματική κατάσταση, η τελευταία δεν συνεπάγεται πάντα και την εμφάνιση ενός προβλήματος καθώς η ιδιαίτερη φυσιγνωμία του ατόμου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, το άτομο που έχει επίγνωση του προβλήματος μπορεί να εντοπίσει και τη δυσκολία που προκαλεί την προβληματική κατάσταση και να το επιλύσει. Αντίθετα, το άτομο που δεν έχει συνείδηση του προβλήματος αδυνατεί να κατανοήσει τη δυσκολία που προκαλεί την προβληματική κατάσταση.

Είδη προβλημάτων

Στην καθημερινή ζωή τα προβλήματα και οι προβληματικές καταστάσεις που καλούνται να επιλύσουν οι άνθρωποι ποικίλλουν και διαφέρουν μεταξύ τους (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Dostal, 2014). Αυτή η διαφοροποίηση παρουσιάζεται και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθώς όχι μόνο υπάρχουν διάφορα είδη προβλημάτων, αλλά επίσης ορισμένοι μελετητές διατυπώνουν τις δικές τους κατηγοριοποιήσεις, οι οποίες άλλες φορές συγκλίνουν μεταξύ τους και άλλες όχι. Συχνά αυτό εξαρτάται από το επιστημονικό υπόβαθρο των ερευνητών και τον επιστημονικό κλάδο από τον οποίο προέρχονται. Παρατηρούνται επομένως διαφοροποιήσεις στα είδη των προβλημάτων, όπως παρουσιάζονται από την οπτική της (γνωστικής) ψυχολογίας αφενός, και από την οπτική της παιδαγωγικής και της διδασκαλίας αφετέρου.

Αρχικά, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι διάφορες κατηγοριοποιήσεις των ειδών των προβλημάτων στηρίζονται σε ένα βασικό κριτήριο: στο κατά πόσο παρέχονται στον λύτη οι απαραίτητες πληροφορίες (ακόμα και εκείνες που θεωρούνται άσχετες) για να επιλύσει ένα πρόβλημα ή απαιτείται να τις παραγάγει ο ίδιος. Έτσι, οι Eisenstadt & Wason (1985) διακρίνουν τα προβλήματα σε κλειστά και παραγωγικά, βάσει των διαθέσιμων στον λύτη πληροφοριών, ενώ ο Kahney (1997) στα σαφώς και ασαφώς προσδιορισμένα προβλήματα. Ωστόσο αρκετοί μελετητές, όπως ο Kahney (1997), συμμερίζονται την άποψη του Simon, σύμφωνα με τον οποίο οι διακρίσεις μεταξύ των δύο τύπων προβλημάτων δεν είναι απόλυτες και δε θα έπρεπε να επιμένουμε τόσο σε αυτές, καθώς πολλές από τις στρατηγικές που αξιοποιούνται στα σαφώς προσδιορισμένα προβλήματα θα μπορούσαν να

αξιοποιηθούν και στα ασαφώς προσδιορισμένα προβλήματα (1974. όπ. αναφ. στο Dunbar, 1998, p. 8).

Όσον αφορά στα προβλήματα που αξιοποιούνται στη διδασκαλία αυτά διατηρούν μεν τα γενικά χαρακτηριστικά του προβλήματος, ωστόσο προσαρμόζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει πως διατηρείται η βασική διαφοροποίηση μεταξύ σαφώς και ασαφώς προσδιορισμένων προβλημάτων βάσει των παρεχόμενων πληροφοριών. Παρόλα αυτά, στο Problem-Based Learning και Problem Solving Learning γίνεται αναφορά στη βιβλιογραφία για *structured* και *ill-structured problems*, δηλαδή δομημένα και ασθενώς δομημένα προβλήματα (Speaking of teaching, 2001. Biggs & Tang, 2007). Επίσης, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως στη μάθηση που οργανώνεται γύρω από ένα πρόβλημα (PBL) δίνεται έμφαση στην ανάγκη αξιοποίησης στη διδασκαλία των *ασθενώς δομημένων* προβλημάτων, τα οποία δεν περιορίζουν τους μαθητές και επιδέχονται πολλαπλές απαντήσεις.

Ακόμη, κρίνεται σημαντική η αναφορά σε δύο κατηγοριοποιήσεις που αφορούν στα προβλήματα που τίθενται στη διδασκαλία. Αφενός, στη διεθνή έρευνα του PISA που διεξήχθη το 2003 από τον ΟΟΣΑ (αφορούσε τα μαθηματικά, την ανάγνωση, τις επιστήμες και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων) με στόχο να διαπιστωθεί κατά πόσο δύνανται οι μαθητές να εφαρμόσουν σε καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής όλα όσα μαθαίνουν, όπου συγκροτήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της επίλυσης προβλήματος και διαμορφώθηκαν οι τρεις τύποι έργων επίλυσης προβλήματος και τα βασικά χαρακτηριστικά τους: η *λήψη απόφασης* (*decision making*), η *ανάλυση και σχεδιασμός συστήματος* (*system analysis and design*) και η *υπέρβαση δυσκολιών* (*trouble shooting*). Αφετέρου, στο διαχωρισμό που κάνει ο Minder (2007), στο βιβλίο του *Λειτουργική Διδακτική*, μεταξύ *σύντομων προβληματικών καταστάσεων* και *εκτεταμένων προβλημάτων*. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο μελετητής δίνει μεγάλη έμφαση στην παροχή και δημιουργία κινήτρων στους μαθητές για τη μάθηση και στην κατάλληλη οργάνωση του περιβάλλοντος στοιχεία που, όπως θα επισημανθεί και μετέπειτα, είναι απαραίτητα για την εφαρμογή του PBL.

Γιατί να επιλύσουν οι μαθητές προβλήματα

Η αναγκαιότητα εμπλοκής των μαθητών σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων εμπεριέχεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων, ανάμεσά τους και στο ελληνικό. Ωστόσο, η σπουδαιότητα αυτής της

διαδικασίας φαίνεται να προκύπτει μέσα από την καταγραφή των θετικών επιδράσεων της στα άτομα, οι οποίες είναι πολλές και μακροπρόθεσμα ευεργετικές, όπως θα φανεί και στη συνέχεια.

Έτσι, σύμφωνα με τον Chadwick (2014), όταν οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν ένα πρόβλημα χρειάζεται να σκεφθούν κριτικά καθώς πρέπει να μελετήσουν τη φύση του ζητήματος και το πώς θα οδηγηθούν στη λύση του. Ακόμη, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, ανάμεσα στις βασικές στρατηγικές που καλλιεργούν οι μαθητές, όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, είναι εκείνες της άμεσης ανταπόκρισης και της μεταφοράς της γνώσης σε μια νέα κατάσταση καθώς αρκετές φορές η ανάκληση κάποιας προηγούμενης γνώσης μπορεί να είναι αρκετή για την επίλυση του ζητήματος. Μάλιστα, η πρόκληση της προηγούμενης γνώσης είναι ένας τρόπος για να ελεγχθεί πόσο καλά κατανοήθηκε, οργανώθηκε και αποθηκεύτηκε κάποια προ-διδασχθείσα γνώση (Nilson, 2010).

Ακόμη, κάθε μαθητής για να μπορέσει να επιλύσει το πρόβλημα χρειάζεται να καλλιεργήσει παράλληλα με την κριτική σκέψη και την αναλυτική. Η σκέψη χαρακτηρίζεται αναλυτική, διότι ο μαθητής ακολουθεί ορισμένα βήματα προκειμένου να οδηγηθεί στη λύση, όπως είναι η κατανόηση του προβλήματος, η κατασκευή και η εφαρμογή ενός σχεδίου επίλυσης και η συνειδητοποίηση των λειτουργικών και μη λειτουργικών ενεργειών. Άλλωστε, η κατανόηση του προβλήματος θεωρείται το ήμισυ της λύσης του και δύναται να οδηγήσει σε μια πολύ σημαντική ικανότητα που καλλιεργούν οι μαθητές μέσω της επίλυσης προβλημάτων, εκείνη της δημιουργικότητας. Μάλιστα, η δημιουργικότητα συνδέεται με τη συνθετική σκέψη, η οποία απορρέει εξίσου από την επίλυση ζητημάτων. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συνθετική σκέψη διαφέρει από την αναλυτική καθώς η πρώτη προκύπτει έπειτα από τον συνδυασμό πολλών και διαφορετικών στοιχείων, ενώ η δεύτερη από τον κερματισμό μιας βασικής ιδέας σε επιμέρους (Chadwick, 2014).

Μοντέλα επίλυσης προβλήματος

Τα άτομα, προκειμένου να είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα, απαιτείται να διαθέτουν τόσο δημιουργικές ικανότητες όσο και άλλες αναλυτικό – συνθετικές, που συχνά καλλιεργούνται μέσω της εξάσκησης. Οι διαδικασίες που ακολουθεί κάθε άνθρωπος για να επιλύσει ένα πρόβλημα μπορούν να ενισχύσουν τις παραπάνω ικανότητες δημιουργώντας παράλληλα ένα σύνολο στρατηγικών επίλυσης των ζητημάτων. Μάλιστα, οι μελετητές έχουν προχωρήσει στη δημιουργία μοντέλων

επίλυσης προβλημάτων κάθε ένα από τα οποία αποτελείται από ένα σύνολο στρατηγικών. Πιο συγκεκριμένα, στη συνέχεια περιγράφονται ορισμένα μοντέλα που αφορούν περισσότερο την αντιμετώπιση γενικών προβληματικών καταστάσεων και λιγότερο εξειδικευμένων, δηλαδή μαθηματικών προβλημάτων.

Ο Dewey (1910), περιγράφει τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος ως μια συνειδητή πράξη στην οποία προβαίνει ο ανθρώπινος νους όταν αισθάνεται μια δυσκολία. Έτσι, σύμφωνα με την Κωσταρίδου – Ευκλείδη (1997), το μοντέλο του Dewey εμπεριέχει τα παρακάτω βήματα:

- Εντοπισμός του προβλήματος ή της δυσκολίας.
- Καθορισμός της δυσκολίας.
- Διαμόρφωση πιθανών λύσεων.
- Έλεγχος της καταλληλότητάς τους.
- Πειραματισμός που οδηγεί στην αποδοχή ή απόρριψη της λύσης.

Το μοντέλο του Dewey αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία άλλων μοντέλων από μεταγενέστερους μελετητές, οι οποίοι διαμόρφωσαν τα στοιχεία του και τα προσαρμοσαν σε νέες προσεγγίσεις (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011). Για παράδειγμα, το μοντέλο του Wallas (1926), το μοντέλο της γνωστικής συμπεριφοριστικής θεραπείας (Θεοδότου, 2007), το μοντέλο των Bransford και Stein (1984, 1993) το οποίο περιλαμβάνει πέντε στάδια και είναι γνωστό ως *IDEAL* με κάθε ένα γράμμα να αναφέρεται και σε ένα στάδιο (Identify, Define, Explore, Act, Look) ή το μοντέλο της δημιουργικής επίλυσης προβλήματος, το οποίο αφορά όχι μόνο στην ανακάλυψη της γνώσης, αλλά και στην απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως είναι η αυτεπίγνωση ή η αποδοχή της νίκης και της ήττας (Ξανθάκου & Καϊλα, 2002). Όλα τα προαναφερθέντα μοντέλα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και το καθένα δύναται να εφαρμοστεί και να είναι αποτελεσματικό ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε περίπτωσης. Ωστόσο, στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι η παρουσίαση δύο διαφορετικών μοντέλων των κατέλων της σκέψης του DeBono και του μοντέλου της από κοινού επίλυσης προβλήματος (*Collaborative Problem Solving*), που η εφαρμογή του παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον κλάδο της Ειδικής Αγωγής.

Ο DeBono (1985, 1990, όπως αναφέρεται στο Θεοδότου, 2007, σ. 306), πρότεινε ένα μοντέλο βασισμένο στη δημιουργική σκέψη κατά το οποίο οι μαθητές θα μπορούσαν να επιλύσουν αποτελεσματικότερα τα προβλήματα. Κατά τον ίδιο

μελετητή, η ανθρώπινη σκέψη διακρίνεται σε δυο βασικούς άξονες: τον κάθετο και τον πλάγιο. Στην πρώτη περίπτωση η σκέψη βασίζεται στην τυπική λογική με αποτέλεσμα να εμποδίζεται να πρωτοτυπήσει και δημιουργήσει. Αντίθετα, η πλάγια σκέψη είναι περισσότερο δημιουργική καθώς συνεκτιμά και άλλους παράγοντες που η τυπική λογική σκέψη δεν μπορεί να αναγνωρίσει. Αυτή η μορφή σκέψης διέρχεται μέσα από ορισμένα στάδια που αργότερα εξελίχθηκαν σε ένα πρωτότυπο μοντέλο επίλυσης προβλήματος.

Ακόμη, στο μοντέλο αυτό αξιοποιούνται *έξι διαστάσεις της σκέψης* οι οποίες εκφράζονται μέσα από έξι διαφορετικά χρώματα καπέλων. Έτσι, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μοντέλου, τα μέλη της κάθε ομάδας φοράνε τα καπέλα με τυχαία σειρά και ανάλογα με τις υποδείξεις του διδάσκοντος. Αυτό που έχει σημασία στο μοντέλο αυτό είναι ότι το πρόβλημα εξετάζεται υπό τη σκέπη έξι διαφορετικών οπτικών. Στη συνέχεια, προκειμένου να καταστεί με μεγαλύτερη σαφήνεια η διαδικασία επίλυσης προβλήματος ως διδακτική πρακτική κατά την οποία η μάθηση οργανώνεται γύρω από ένα πρόβλημα (Problem-based Learning), παρατίθεται ένα παράδειγμα εφαρμογής του μοντέλου στο Γυμνάσιο, το οποίο έχει διαμορφωθεί βάσει των ελληνικών σχολικών δεδομένων.

Ένα παράδειγμα εφαρμογής στο Γυμνάσιο

Στην περίπτωση που ακολουθεί, αντλήθηκαν πληροφορίες από το γνωστικό αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και συγκεκριμένα από το μάθημα «Ελένη» για τη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου. Για την υλοποίηση του παρόντος σεναρίου προτείνεται ενδεικτικά η αξιοποίηση του μοντέλου του DeBono (1985, 1990) καθώς σύμφωνα με τον Kivunja (2015) η κριτική σκέψη και η δεξιότητα επίλυσης προβλήματος θα πρέπει να διδάσκονται ρητά και εσκεμμένα στους μαθητές και το μοντέλο του DeBono, σύμφωνα με τον μελετητή, εξυπηρετεί αυτόν τον σκοπό.

Σχετική μελέτη έδειξε ότι μέσω του παραπάνω μοντέλου προωθείται η μάθηση με αναστοχασμό και με εξερεύνηση, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης καθώς και η ανάδειξη πολλαπλών οπτικών ως μεθοδολογικό εργαλείο προσέγγισης του προβλήματος. Επίσης, οι συμμετέχοντες φαίνεται να αποκομίζουν γνωστικά, συναισθηματικά, μεταγνωστικά και γενικότερα επικοινωνιακά οφέλη (Γεωργίου & Κιουλάνης, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, το πρόβλημα που έχει τεθεί στους μαθητές σχετίζεται με μια ψυχολογική κατάσταση που προκαλεί στο άτομο δυσφορία ή αστάθεια (Davis, 1973),

καθώς πρόκειται για μια περίπτωση κατά την οποία το άτομο αισθάνεται αδικημένο, διότι του προσάπτουν ψευδείς κατηγορίες. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθεί πως ο σκοπός της διαδικασίας είναι η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος, όπου θα προταθούν πολλές και διαφορετικές λύσεις και οι μαθητές θα εκφραστούν ελεύθερα αντιμετωπίζοντας το ζήτημα από διαφορετικές, αλλά εξίσου αποδεκτές οπτικές και όχι η σύγκλιση απόψεων ή η συναίνεση σε μια οριστική λύση (Savin-Baden, 2010· Nilson, 2010). Στη συνέχεια περιγράφεται η διαδικασία υλοποίησης του προτεινόμενου παραδείγματος.

Βήμα 1^ο: Διατύπωση του προβλήματος:

Κάποια στιγμή στη μυθολογία, η Ελένη θεωρήθηκε υπαίτια του Τρωικού πολέμου. Κατηγορήθηκε από όλους τους Έλληνες ότι εγκατέλειψε το σύζυγό της για κάποιον άλλον προκαλώντας έτσι αναρίθμητους θανάτους. Όμως εκείνη ποτέ δεν είχε κάνει κάτι τέτοιο και γι' αυτό βυθίστηκε στη θλίψη... Έτσι ακριβώς ένιωσε και ο Γιώργος όταν οι συμμαθητές τους τον κατηγορήσαν πως αποκάλυψε στον διευθυντή το όνομα του συμμαθητή που έσπασε το τζάμι του σχολείου με την μπάλα. Ωστόσο, ο Γιώργος ισχυρίζεται ότι δεν έκανε κάτι τέτοιο! Όμως, κανείς δεν τον πιστεύει με αποτέλεσμα να έχει απομονωθεί! Τι μπορεί να κάνει τώρα ο Γιώργος για να αντιμετωπίσει την κατάσταση;

Βήμα 2^ο: Οργάνωση των ομάδων και παροχή οδηγιών:

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Κάθε ομάδα θα έχει στην κατοχή της και τα έξι διαφορετικά καπέλα. Ο εκπαιδευτικός επεξηγεί στους μαθητές τη σημασία του κάθε χρώματος και τους ενημερώνει για την όλη διαδικασία (για να μη προκληθεί σύγχυση, θα ήταν καλό να αναγράφεται πάνω στα καπέλα ο συμβολισμός τους).

Βήμα 3^ο: Επεξεργασία προβλήματος:

Λευκό καπέλο: Οι μαθητές χρησιμοποιούν πρώτα το λευκό καπέλο προκειμένου να συγκεντρώσουν τις πληροφορίες που τους δίνονται από το πρόβλημα και που η κάθε ομάδα οφείλει να γνωρίζει.

Κόκκινο καπέλο: Κάθε μέλος της ομάδας εκφράζει τα συναισθήματά που του προκαλεί ένα τέτοιο πρόβλημα μπαίνοντας ουσιαστικά στη θέση του Γιώργου.

Μαύρο καπέλο: Φορώντας αυτό το καπέλο οι μαθητές επισημαίνουν τα πιθανά εμπόδια που θα συναντήσει ο Γιώργος και ποιες ενέργειες θα πρέπει να αποφύγει έτσι ώστε να μην επιβαρυνθεί άλλο η θέση του.

Κίτρινο καπέλο: Τα παιδιά σκέφτονται την καλύτερη δυνατή λύση, δηλαδή την πιο αισιόδοξη έκβαση του προβλήματος για το Γιώργο.

Πράσινο καπέλο: Οι μαθητές μέσω της ιδεοθύελλας διατυπώνουν ελεύθερα τις απόψεις τους, προτείνουν λύσεις και κάνουν προτάσεις λογικές ή μη.

Μπλε καπέλο: Ο συντονιστής της κάθε ομάδας ρυθμίζει και επαναδιατυπώνει τις ιδέες όλων των μελών.

Αναφορικά με τον ρόλο του διδάσκοντος, αυτός είναι ρυθμιστικός και ουσιαστικά συντονίζει την όλη διαδικασία. Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η προετοιμασία του διδάσκοντος για την υλοποίηση της διαδικασίας θεωρείται εξίσου σημαντική με εκείνη του μαθητή και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην όλη προσπάθεια. Επίσης, εκτός από την προετοιμασία του εκπαιδευτικού απαραίτητη θεωρείται και η κατάρτιση ή η γενικότερη εκπαίδευσή του αναφορικά με το ζήτημα ούτως ώστε να αποβεί αποτελεσματικό το εγχείρημα.

Η από κοινού επίλυση προβλήματος (collaborative problemsolving)

Σύγχρονες μελέτες εστιάζουν στην από κοινού επίλυση προβλήματος (collaborative problemsolving) η οποία βασίζεται στη συνεργασία των μαθητών και εντοπίζεται στο έργο των Pollastri, Epstein, Health και Albion (2013). Η θεωρητική βάση του μοντέλου έγκειται στην παραδοχή πως μια προκλητική, ανάρμοστη ή επιθετική συμπεριφορά οφείλεται στην ανεπαρκή ανάπτυξη ορισμένων γνωστικών δεξιοτήτων. Βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου αποτελεί η εστίαση όχι στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά και στην προσπάθεια καταστολή της, αλλά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων (γνωστικών ή συναισθηματικών) που θα συμβάλουν στην καταπολέμησή της.

Ειδικότερα, οι μελετητές επισημαίνουν ότι το μοντέλο αυτό αξιοποιείται ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που επιδιώκεται η ρύθμιση μιας αντικοινωνικής – επιθετικής συμπεριφοράς ακόμη και σε παιδιά με διάσπαση προσοχής ή γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες. Το μοντέλο χαρακτηρίζεται ως θεραπευτικό και εφαρμόζεται σε νοσοκομεία, σχολεία και άλλα περιβάλλοντα με σκοπό τη συμμόρφωση των παιδιών

στις προσδοκίες των ενηλίκων. Οι μαθητές προκειμένου να μπορέσουν να κατανοήσουν τις προσδοκίες αυτές θα πρέπει να διαθέτουν ένα σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων καθώς η μη αρμοστή συμπεριφορά ερμηνεύεται ως έλλειψη ευελιξίας, κοινωνικής αντίληψης και ικανότητα επεξεργασίας των λεκτικών ερεθισμάτων. Έτσι, η συμμετοχή του παιδιού σε συνεργατικές δραστηριότητες ενδεχομένως να το εφοδιάσει με τις δεξιότητες που δεν έχει κατακτήσει και το οδηγούν στην εκδήλωση ανάρμοστων συμπεριφορών. Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό να επισημανθεί ότι μέσω αυτού του μοντέλου γίνεται και η διάγνωση των αιτιών που προκαλούν μια συμπεριφορά καθώς μια δυσκολία, στην ορθογραφία για παράδειγμα, μπορεί να εκδηλώνεται με διάφορα λεκτικά ξεσπάσματα από τον μαθητή. Κατά τον τρόπο αυτό, γίνεται αντιληπτό ότι ενδεχομένως πίσω από μια μη αρμοστή συμπεριφορά να υπάρχει κάποια μαθησιακή δυσκολία που μπορεί μέσα από την αλληλεπίδραση της ομάδας να αποκαλυφθεί.

Στη συνέχεια, αφού γίνει η διάγνωση της αιτίας που προκαλεί αυτή τη συμπεριφορά από τον μαθητή, ακολουθούν τρία βασικά σχέδια διαχείρισης της κατάστασης τα οποία εφαρμόζονται αναλόγως την περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο σχέδιο ο εκπαιδευτικός εκφράζει ρητά την προσδοκία του στον μαθητή χωρίς να την διαπραγματεύεται και ο μαθητής τη δέχεται και οδηγείται στη συμμόρφωση. Στο δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποσύρει την αρχική του προσδοκία ούτως ώστε να δοθεί χρόνος στα μέλη της ομάδας για να εργαστούν και να σταθεροποιηθεί ενδεχομένως η κατάσταση και η συμπεριφορά του μαθητή. Το τελευταίο σχέδιο έχει καταλυτικό ρόλο στην *από κοινού επίλυση προβλήματος*. Ο εκπαιδευτικός επιχειρεί μαζί με το παιδί να επιλύσει το πρόβλημα που του ζητείται να φέρει σε πέρας. Αρχικά, ενήλικας και μαθητής συγκεντρώνουν όλες τις πληροφορίες αναφορικά με το πρόβλημα και εκφράζουν μια προοπτική για τη λύση του. Ακολουθεί καταγισμός ιδεών για όλες τις πιθανές λύσεις οι οποίες αξιολογούνται προκειμένου να ακολουθήσει μια συμβιβαστική και ικανοποιητική λύση. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι στις περιπτώσεις που το συγκεκριμένο μοντέλο εφαρμόζεται σε σχολεία, απαιτείται η συνεργασία ειδικών παιδαγωγών και ιατρών, που θα μπορέσουν να κάνουν τη διάγνωση, να προτείνουν λύσεις και να συμβάλουν στη γενικότερη διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Επίλογος

Καταλήγοντας, οι περισσότερες μελέτες και έρευνες σχετικά με τα μαθησιακά οφέλη του Problem-based Learning έχουν υπάρξει ενθαρρυντικές και αναδεικνύουν την παιδαγωγική αξία της εφαρμογής τους στη διδασκαλία (Nilson, 2010· Newton & Newton 2008· Biggs & Tang 2007· Tan, 2005). Η δεξιότητα επίλυσης προβλήματος είναι απαραίτητο να καλλιεργείται στα παιδιά μέσω της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες που βασίζονται σε αυθεντικά προβλήματα ενώ η προετοιμασία των μαθητών, η εύρεση των κατάλληλων κάθε φορά προβλημάτων καθώς και η κατάλληλη κατάρτιση του διδάσκοντος για τη διαδικασία κρίνονται σημαντικές παράμετροι. Για την καλλιέργεια της δεξιότητας απαιτείται χρόνος, θεσμική ευελιξία και εξάσκηση σε κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους. Σχετικά με τα ελληνικά δεδομένα, αυτό που παρατηρείται είναι ότι στα Αναλυτικά Προγράμματα επικρατεί μια απλή περιγραφή της δεξιότητας, δηλαδή το να είναι σε θέση οι μαθητές να επιλύουν προβλήματα, τόσο στις γενικότερες επιδιώξεις του Α.Π όσο και στην αξιολόγηση των μαθητών.

Ωστόσο, αυτό που δεν διευκρινίζεται είναι ο τρόπος με τον οποίο θα ασκηθούν οι μαθητές στη συγκεκριμένη δεξιότητα και κυρίως ο χρόνος και το πλαίσιο ένταξης και πραγματοποίησης δραστηριοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, ειδικά στην περίπτωση των αυθεντικών ζητημάτων, αποκτάται σε βάθος χρόνου και απαιτείται μια συχνή εμπλοκή των μαθητών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Για τον λόγο αυτό, ίσως να χρειαστεί μια αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος ώστε να προσιδιάζει στα λεγόμενα υβριδικά προγράμματα. Η απουσία τέτοιου είδους προγραμμάτων σπουδών στην Ελλάδα δικαιολογεί το γεγονός πως η ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με το ζήτημα της οργάνωσης της διδασκαλίας γύρω από ένα πρόβλημα είναι περιορισμένη. Κατά τον τρόπο αυτό, η υποστήριξη της παρούσας εργασίας στο συγκεκριμένο θέμα βασίστηκε κυρίως σε ξενόγλωσσες αναφορές. Σε κάθε περίπτωση αυτό που διαπιστώνεται είναι πως παρ' όλες τις δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζονται σε κάθε νέο εγχείρημα, με θέληση, πίστη και κατάρτιση αυτές μπορούν να ξεπεραστούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3rd ed.). England: McGraw-Hill, Open University Press.

Γεωργίου, Α., & Κιουλάνης, Σ. Ν. (2013). Εφαρμογή της μεθόδου δημιουργικής μάθησης «τα έξι καπέλα σκέψης» στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1, 1, σσ. 133-184. Διαθέσιμο στο <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-8.pdf>

Chadwick, C. (2014). *Teaching kids to think critically: Effective problem solving and better decisions*. USA: Rowman & Littlefield.

Davis, C., A. (1973). *Psychology of problem solving: Theory and practice*. New York: Basic Books.

De Bono, E. (2010). *Lateral Thinking: Creativity Step By Step*. Harper Collins e-books. In <https://www.scribd.com/book/163572223/Lateral-Thinking-Creativity-Step-by-Step>.

Dunbar, K. (1998). Problem solving. In W. Bechtel, & G. Graham (Eds.). *A companion to Cognitive Science*. London, England: Blackwell, pp 289-298.

Dewey, J. (1897). My pedagogy greed. *School Journal*, vol. 54, n. 3, (January 16, 1897) pp. 77 - 80. Available in <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>.

Dewey, J. (1930). *Πώς σκεπτόμεθα*. (μτφ. Ι. Κατσαμά). Αθήνα: Λαμπροπούλου.

Dostal, J. (2014). Theory of problem solving. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, pp. 2798 – 2805. Διαθέσιμο στο www.sciencedirect.com.

Eisenstadt, M. & Wason, P. (1985). *Μάθηση και εκπαίδευση II*. (μτφ. Γ. Μπαρουξής). Αθήνα: Κουτρομπής.

Hermanowicz, H. (1961). A critical look at problem solving as teaching method. *Educational Leadership*, pp. 299 – 306.

Θάνου, Α., Γ. (2007). Μάθηση μέσα από την επίλυση προβλημάτων: Μέθοδος διδασκαλίας ή αναγκαιότητα; Στο Ε. Μακρή – Μπότσαρη (επιμ.). *Θέματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*, σσ. 303 - 307. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Θεοδότου, Ε. (2012). Ικανότητα λύσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου IDEAL στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 101 – 103, σσ. 52 - 60.

Kahney, H. (1997). *Λύση προβλημάτων*. (μτφ. Π. Ρούσσο). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση & διδασκαλία: Θεωρία πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Τόμος Α΄ και Β΄. Αθήνα: Ιδίου.

Kivunja, C. (2015). Using De Bono's six thinking hats model to teach critical thinking and problem solving skills essential for success in the 21st century economy. *Creative education*, 6, pp. 380 – 391. In <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.63037>.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.

McGarry, P. και Ney, B. (2006). *Getting it right: Collaborative problem solving for criminal justice*. Center For effective public policy.

Minder, M. (2007). *Λειτουργική διδακτική*. (μτφ. Φ. Αρβανίτης). Αθήνα: Πατάκης.

Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best. A Research-Based Resource for College Instructors* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Newton, D. N. & Newton, D. P. (2008). A problem – based approach to training elementary teachers to plan science lessons. In G. F. Ollington (ed.) *Teachers and teaching: strategies, innovations and problem solving*, pp. 55 - 85. New York: Science Publishers.

Ξανθάκου, Γ., & Καϊλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.

OECD, (2003). Problem Solving. In OECD, *The PISA 2003 assessment framework – Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills* (pp. 153-194). Paris: OECD

Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ., (επιμ.), (Μάϊος 2014), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο της πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»

Pollastri, A. R., Epstein, D. L., Health, G. H. & Albon, J. S. (2013). The collaborative problem solving approach: Outcomes across settings. *Harvard College*, vol. 21, n. 4, pp. 188 – 201. DOI: 10.1097/HRP.06013e3182961017.

Savin-Baden, M. (2010). An Introduction to Problem-based Learning: A User Guide. Invited workshop held 8 December 2010 at University of Copenhagen. Seminar presentation.

Tan, O. S. (2005). Problem – based learning: The future frontiers. In K. Tan, M. Lee, J. Mok & R. Ravidram (Eds.). *Problem – based learning: New directions and approaches*, pp. 17 - 30. Singapore: Learning Academy, Temasek Centre for Problem – based learning.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey Bass.

UNESCO (1999). *Εκπαίδευση: Οθησανρόζπουκρύβειμέσατης*. (μτφρ. Ο.Ε. του Κ.Ε.Ε.). Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors. Αθήνα: Gutenberg.

ΦΕΚ, (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*, 303B – 304B, σσ. 1 – 12. Διαθέσιμο στο <http://dschool.edu.gr>.

Φλουρή, Γ. (2006). Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 3., Ρέθυμνο, σ.σ. 125-153.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Μαθηματικός Αλφαριθμητισμός και Δ.Ε.Π.Υ.: ερευνητικά δεδομένα

Κανάρη Κυριακή

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, PhD, MEd

Διευθύντρια 8^{ου} Δημ. Σχ. Αμαρουσίου,

Μέλος Δ.Σ. Ελληνικής Εταιρείας Μελέτης Δ.Ε.Π.Υ.,

Παιδαγωγική Σύμβουλος Ελληνικής Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης

Παιδιών & Εφήβων με Προβλήματα Συμπεριφοράς

kyriakikanari81@gmail.com

Περίληψη

Ο Μαθηματικός Αλφαριθμητισμός είναι απαραίτητος για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής και σχολικής ζωής. Οι δυσκολίες στην κατάκτησή του συνιστούν τις Μαθηματικές Μαθησιακές Δυσκολίες οι οποίες συχνά συνυπάρχουν με τη Δ.Ε.Π.Υ.

Έρευνα που διεξήχθη σε αστικά δημοτικά σχολεία της Αττικής κατέγραψε το Μαθηματικό Αλφαριθμητισμό 151 μαθητών μέσης ηλικίας 8,55 χρόνων και ανέδειξε στοιχεία που αφορούσαν στη μεθοδολογική προσέγγιση της επίλυσης των μαθηματικών δοκιμασιών. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι ικανότητες της ‘Διαχείρισης της Πολυπλοκότητας στα Μαθηματικά’ και της ‘Αντιληπτικής Κρίσης’ σχετίζονται αρνητικά, σε σημαντικό βαθμό, με τη μαθηματική επίδοση. Συνακόλουθα, οι αδυναμίες σ’ αυτές τις ικανότητες επηρεάζουν αρνητικά την κατάκτηση του Μαθηματικού Αλφαριθμητισμού. Οι δυσκολίες στη ‘Διαχείριση της Πολυπλοκότητας στα Μαθηματικά’ αποδίδονται σε ελλείμματα στις Επιτελικές Λειτουργίες και στη μνήμη εργασίας. Τέτοιες δυσκολίες απαντώνται και στους μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ. και αποτυπώνονται ως δυσκολίες στον προσδιορισμό της αλληλουχίας, της οργάνωσης, της ανάκλησης και της εναλλαγής των στρατηγικών που περιλαμβάνονται στις μαθηματικές δοκιμασίες. Επιπλέον, οι αδυναμίες στην ‘Αντιληπτική Κρίση’ σχετίζονται με ανεπάρκειες του οπτικό-χωρικού σχεδιασμού και του εκτελεστικού κέντρου. Αυτές οι αδυναμίες χαρακτηρίζουν και τους μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ. που, εξαιτίας των δυσκολιών προσοχής, έχουν ελλειμματική επεξεργασία και αναπαράσταση των οπτικών ιδιοτήτων των συμβόλων.

Συμπερασματικά, η κατάκτηση του Μαθηματικού Αλφαριθμητισμού από τους μαθητές επηρεάζεται από ορισμένα γνωστικά ελλείμματα που απαντώνται και στη Δ.Ε.Π.Υ.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθηματικός Αλφαριθμητισμός, Δ.Ε.Π.Υ., Επιτελικές Λειτουργίες, Μνήμη Εργασίας

Abstract

The Mathematical Literacy is necessary to solve problems of daily life and school. The difficulties in reaching it compose the Mathematical Learning Difficulties which often coexist with A.D.H.D.

A research conducted in urban primary schools of Attiki recorded the Mathematical Literacy of 151 primary school students aged 8.55 years and highlighted data concerning the methodological approach of solving mathematical tasks.

The findings revealed that the capacity of the 'Management of Complexity in Mathematics' and 'Perceptual Judgment' are correlated negatively, to a significant extent, with the mathematical performance. Consequently, the weaknesses in these skills affect adversely the achievement of Mathematical Literacy. The difficulties in 'Management of Complexity in Mathematics' are attributed to deficits in Executive Functions and working memory. Such difficulties are also presented in pupils with A.D.H.D. and reflected as difficulties in sequencing, organization, recall and switching strategies during managing mathematical tasks. Moreover, the weaknesses in the 'Perceptual Judgment' is related to deficiencies of visual-spatial sketchpad and central executive system. These weaknesses characterize also students with A.D.H.D. who, because of attention difficulties, treat and reproduce insufficiently the meaning of mathematical symbols.

In summary, the students' Mathematical Literacy is affected by certain cognitive deficits which are also met in A.D.H.D.

Keywords: Mathematical Literacy, A.D.H.D., Executive Functions, Working Memory

Εισαγωγή

Τα Μαθηματικά αποτελούν προϊόν της λειτουργίας του εγκεφάλου (Παπαδάτος, 2010). Οι Μαθηματικές Δεξιότητες έχουν θεμελιώδη χαρακτήρα καθώς επηρεάζουν

καθημερινά τη λειτουργικότητα του ατόμου στο κοινωνικό, επαγγελματικό και προσωπικό περιβάλλον. Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι αυτές σχετίζονται με την εργασιακή αποκατάσταση, την παραγωγικότητα και τη μισθοδοσία (Geary, 2000). Συνακόλουθα η ικανότητα κατανόησης και χρήσης των Μαθηματικών δεν είναι απλά ένα ακαδημαϊκό ζητούμενο αλλά μια προσωπική αναγκαιότητα.

Οι ‘Μαθηματικές Δεξιότητες’ περιλαμβάνουν τόσο την κατοχή των Βασικών Μαθηματικών Δεξιοτήτων όσο και την ικανότητα αξιοποίησης αυτών στην επίλυση προβλημάτων (Fuchs&Fuchs, 1996; Fuchs, Fuchs, & Courey, 2005). Αυτές οι ‘Μαθηματικές Δεξιότητες’ αποδίδονται με τον όρο «Μαθηματικός Αλφαριθμητισμός». Ο όρος υιοθετήθηκε από το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα {Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) των Μαθηματικών} αφού εισήχθη στο Πρόγραμμα PISA (Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών) του Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης). Ειδικότερα, ο όρος «Αλφαριθμητισμός» στα Μαθηματικά επιλέχθηκε για να δοθεί έμφαση στη μαθηματική γνώση, όταν αυτή τίθεται σε πρακτική εφαρμογή για την επίλυση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών PISA, Αθήνα, 2007).

Μ.Μ.Δ.

Ορισμένα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μαθηματική ανάπτυξη και στην κατάκτηση του Μαθηματικού Αλφαριθμητισμού, δηλαδή εμφανίζουν Μαθηματικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Μ.Δ.). Αν και υπάρχουν πολλοί ορισμοί (μαθηματικές μαθησιακές δυσκολίες, μαθηματική μαθησιακή δυσλειτουργία, μαθηματική μαθησιακή ανεπάρκεια, δυσαριθμησία κ.τ.λ.) που αναφέρονται σε αυτές, όλοι εστιάζουν σ’ εκείνη την κατάσταση όπου ο μαθητής δυσκολεύεται να εξελιχθεί ικανοποιητικά στα Μαθηματικά παρά την ύπαρξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι δυσκολίες παρουσιάζονται σε δύο διακριτά στοιχεία της μαθηματικής διαδικασίας. Το πρώτο περιλαμβάνει αδυναμίες στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων. Το δεύτερο στοιχείο αφορά στη μνήμη και καταγράφει ότι, οι μνημονικές αναπαραστάσεις βασικών αριθμητικών πράξεων που οδηγούν σε άμεση ανάκληση, παρουσιάζονται ανώριμες ή με ασυνήθιστη οργάνωση.

Οι Μ.Μ.Δ. δεν είναι μία ομοιόμορφη διαταραχή. Οι μαθητές με αυτή τη διαταραχή μπορεί να εκδηλώσουν μία σειρά από διαφορετικά αριθμητικά λάθη, ενώ υπάρχουν διαφορές όσον αφορά στον τύπο και τη σοβαρότητα της διαταραχής (Ardila&Rosselli, 2002).

Έχουν προταθεί διαφορετικοί υπότυποι των Μ.Μ.Δ. Ο Kosc το 1971 περιέγραψε έξι υπότυπους της δυσαριθμησίας. Ο Geary επεδίωξε να κατατάξει τις Μ.Μ.Δ. σε τρεις ομάδες βάσει τριών τύπων γνωστικών αδυναμιών: της σημασιολογικής μνήμης, της διαδικαστικής λειτουργίας και της οπτικό-χωρικής δεξιότητας. Ο υπότυπος της σημασιολογικής μνήμης έχει λάβει τη μεγαλύτερη υποστήριξη σε όλες τις μελέτες για τις Μ.Μ.Δ. Τα ελλείμματα στη σημασιολογική μνήμη συνυπάρχουν με τη διαταραχή ανάγνωσης και χαρακτηρίζονται από ελλιπή ανάγνωση μαθηματικών πράξεων και μεταβλητό χρόνο απόκρισης σε προβλήματα που απαιτούν ανάκτηση πληροφοριών. Ο δεύτερος υπότυπος αναφέρεται στη διαδικαστική δυσλειτουργία στα μαθηματικά, η οποία χαρακτηρίζεται από τη χρήση ανώριμων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, συχνά λάθη στην εφαρμογή αυτών των στρατηγικών και μειωμένη κατανόηση των συνακόλουθων συνεπειών (Mazzocco, 2001). Ο τρίτος υπότυπος αφορά στην οπτικό-χωρική δυσκολία στα μαθηματικά, η οποία περιλαμβάνει ακατάλληλη ευθυγράμμιση αριθμητικών πληροφοριών, σύγχυση συμβόλων, παράλειψη αριθμών ή εναλλαγή, και μία γενική παρερμηνεία των χωρικά αριθμητικών πληροφοριών (Mazzocco, 2001).

Η προέλευση των Μ.Μ.Δ. δεν έχει ακόμα αποσαφηνιστεί. Οι πιθανοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αιτιολογία της ποικίλλουν και αφορούν σε γνωστικούς παράγοντες, στη γενετική προδιάθεση, σε νευρολογικές ανωμαλίες, αλλά και στο ρόλο του περιβάλλοντος και του κοινωνικού πλαισίου (Shalev & Gross-Tsur, 2001; Ardila & Rosseli, 2002).

Σύμφωνα με τα στοιχεία επιπολασμού, υπολογίζεται ότι οι Μ.Μ.Δ. επηρεάζουν το 5%–8% του σχολικού πληθυσμού (Jitendra, 2005; Ramaa&Gowramaa, 2002; Gross–Tsur, Manor, &Shalev, 1996) ενώ άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το 6% με 7% του γενικού πληθυσμού παρουσιάζει κάποια Μαθηματική Μαθησιακή Δυσκολία (Murphy&Mazzocco, 2008).

Μ.Μ.Δ. και Δ.Ε.Π.Υ.

Μια διαταραχή που συχνά συνυπάρχει με τις Μ.Μ.Δ. είναι αυτή της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.) Οι Shaywitz και Shaywitz σημειώνουν ότι τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. συχνά παρουσιάζουν προβλήματα στην

μαθηματική επίδοση (Shaywitz & Shaywitz, 1984). Ο Badian βρήκε σε έρευνά του ότι το 42% με χαμηλή μαθηματική επίδοση παρουσίαζε ελλείμματα διατήρησης της προσοχής (Badian & Ghublikian, 1983). Σε μια έκδοση των Gross-Tsur και συνεργατών, το 26% των παιδιών με Διαταραχή των Αριθμητικών Δεξιοτήτων παρουσίαζε και στοιχεία Δ.Ε.Π.Υ. σύμφωνα με τις γονεϊκές ή εκπαιδευτικές εκτιμήσεις (Gross-Tsur et al., 1996).

Επιτελικές Λειτουργίες (Ε.Λ.), Μνήμη Εργασίας και Μαθηματικά

Οι Επιτελικές Λειτουργίες (Executive Functions) αφορούν σε μία ετερογενή έννοια που αποτελείται από πολλαπλές υπό-δεξιότητες, υπεύθυνες για τη διαχείριση (ρύθμιση, έλεγχο) των γνωστικών διαδικασιών. Οι υπό-δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν τα: Σχεδιασμό (planning), Μνήμη εργασίας (working memory: maintenance, manipulation), Έλεγχο της παρεμβολής (interference control), Αναστολή αντίδρασης (inhibition), Συντήρηση προσοχής (sustained attention), Επιλεκτική προσοχή (selective attention), Γνωστική/νοητική ευελιξία (cognitive flexibility), Ευφράδεια (fluency) (Baron, 2004).

Η νευροανατομική δομή των Ε.Λ. τις τοποθετεί στις προμετωπιαίες περιοχές (προμετωπιαίος φλοιός) καθώς έρευνες είχαν αποδείξει ότι βλάβες στους μετωπιαίους λοβούς προκαλούν μειωμένες επιδόσεις στα καθήκοντα των Ε.Λ. (Alvarez & Emory, 2006; Collette, Hogge, Salmon, & Van der Linden, 2006). Ωστόσο ένα ευρύ φάσμα των δομών και των περιοχών του εγκεφάλου φαίνεται να εμπλέκονται σε αυτές και το οποίο ποικίλει ανάλογα με την εκτελεστική υπό-δεξιότητα που επιστρατεύεται. Έτσι οι Ε.Λ. βασίζονται σε διάφορα κατανεμημένα δίκτυα, τα οποία περιλαμβάνουν μετωπιαίες και οπίσθιες περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού, καθώς και υποφλοιώδεις περιοχές (Collette et al., 2006; Jurado & Rosselli, 2007; Marvel & Desmond, 2010). Η κεντρική νευροανατομική αναγωγή των Ε.Λ. στις προμετωπιαίες περιοχές καταδεικνύει το ρυθμιστικό ρόλο που ασκούν τα μετωπιαία συστήματα στην αντιληπτική κωδικοποίηση και στην εννοιολογική διαδικασία του οπίσθιου φλοιού, λειτουργιών (προσοχής, συναισθήματος) που συνεπικουρούνται από τα υποφλοιώδη συστήματα.

Οι υπό-δεξιότητες των Ε.Λ. είναι σημαντικές για την επιτυχία σε πιο σύνθετες μαθηματικές δραστηριότητες, ειδικότερα σε αυτές οι οποίες απαιτούν την ενσωμάτωση πολλαπλών πτυχών και/ή πολλαπλών απαιτήσεων. Ειδικότερα, αυτές υποστηρίζουν τις σκόπιμες, προσανατολισμένες στο στόχο συμπεριφορές οι οποίες

είναι απαραίτητες για την απόδοση στην επίλυση προβλημάτων (Baron, 2004; Sbordone, 2000).

Η έρευνα καταδεικνύει ότι ποικίλες δεξιότητες, και πιο συγκεκριμένα αυτές οι οποίες σχετίζονται με τη μνήμη εργασίας, είναι σημαντικές στην αριθμητική απόδοση και στην επίλυση προβλημάτων (Bull & Scerif, 2001; Geary & Hoard, 2001; Swanson & Beebe-Frankenberger, 2004). Οι Baddeley and Hitch (1974) συγκλίνουν σε ένα πολυσύνθετο μοντέλο μνήμης εργασίας, με δύο υποστηρικτικά συστήματα: το ένα σχετίζεται με την προσωρινή αποθήκευση φωνολογικών πληροφοριών, το άλλο με την προσωρινή αποθήκευση οπτικό-χωρικών πληροφοριών. Προτάθηκε (Baddeley, 2001) η ύπαρξη ενός συνδέσμου μεταξύ του οπτικό-χωρικού και φωνολογικού συστήματος και της λεκτικής και οπτικής μακρόχρονης μνήμης, όπου οι πληροφορίες ρέουν αμφίδρομα. Επιπλέον υποστηρίχθηκε (Baddeley, 2001) η ύπαρξη ενός μηχανισμού ο οποίος εξυπηρετεί την ενοποίηση των πληροφοριών που προέρχονται από τη μακρόχρονη μνήμη με αυτές από τα υποστηρικτικά συστήματα.

Οι οπτικό-χωρικές δεξιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδοση στα Μαθηματικά. Ειδικότερα, αυτές οι δεξιότητες επηρεάζουν τη μαθηματική διαχείριση (Bryant et al., 2000; Rourke, 1993), την επίλυση των λεκτικών προβλημάτων (Van Garderen, 2006) και την οικειοποίηση της νοερής 'αριθμογραμμής' (Landerl et al., 2004).

Επιτελικές Λειτουργίες, Μνήμη Εργασίας και Δ.Ε.Π.Υ.

Τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. εμφανίζουν ελλείμματα στις Επιτελικές Λειτουργίες και ειδικότερα στην ανατολή αντίδρασης (Willcutt et al., 2005). Έρευνες υποστηρίζουν ότι η Δ.Ε.Π.Υ. συνυπάρχει με δυσλειτουργίες στους προμετωπιαίους λοβούς του εγκεφάλου. Οι προμετωπιαίοι λοβοί ελέγχουν τις Ε.Λ. στις οποίες αδυνατούν τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. (Dawson & Guare, 2004). Αυτές οι δυσλειτουργίες περιλαμβάνουν διαφορές μεγέθους στις προ-μετωπιαίες περιοχές, στα βασικά γάγγλια και την παρεγκεφαλίδα. Όλα αυτά καταλήγουν σε μη κανονικά μοντέλα ενεργοποίησης του εγκεφάλου (Barkley, 2003).

Κλινικά, και πέρα από τα συμπτώματα της απροσεξίας ('δεν προσέχει τις οδηγίες'), της παρορμητικότητας ('δε σκέφτεται πριν μιλήσει/πράξει') και της υπερκινητικότητας ('είναι διαρκώς σε κίνηση'), το παιδί με Δ.Ε.Π.Υ. αναφέρεται συνήθως για την ανοργανωσιά ('δεν μπορεί να οργανώσει σκέψεις/πράγματα'), το φτωχό σχεδιασμό ('ξεκινά πάντα την εργασία του την τελευταία στιγμή και χωρίς τα

σωστά εργαλεία/υλικά'), την ελλειμματική μνήμη εργασίας ('δεν ακολουθεί/θυμάται μια διαδικασία/πορεία τριών σταδίων'), τη φτωχή αυτό-καθοδήγηση ('ποτέ δεν ελέγχει την εργασία του'), την άκαμπτη επίλυση προβλήματος ('κολλάει στην προσπάθεια να λύσει το πρόβλημα με έναν και μόνο τρόπο') και την υπερβολικά συναισθηματική αντίδραση ('έχει συχνά ξεσπάσματα που είναι δυσανάλογα').

Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν ο προσδιορισμός του Μαθηματικού Αλφαριθμητισμού μαθητών Δημοτικού και στόχος η ανίχνευση των Μαθηματικών Μαθησιακών Δυσκολιών τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 151 μαθητές τελειόφοιτοι της Τρίτης Τάξης αστικών δημοτικών σχολείων. Αξιολογήθηκε η μαθηματική τους επίδοση μέσω του εργαλείου 'Αξιολόγηση Μαθηματικών Ικανοτήτων' (Α.Μ.Ι.), καταγράφηκε ο ετήσιος Μέσος Όρος στη σχολική βαθμολογία των μαθηματικών στην Τρίτη και Πέμπτη Τάξη και μετρήθηκε η νοημοσύνη και οι γενικότερες γνωστικές τους λειτουργίες μέσω του WISC- iii. Το 41,7% του δείγματος ήταν αγόρια (N=63) και το 58,3% (N=88) κορίτσια. Η μέση ηλικία των παιδιών ήταν $8,55 \pm 0,33$ (mean age $\pm$ sd). Επιπλέον, το 84,1% (N=127) των παιδιών ήταν ελληνικής καταγωγής, ενώ το 15,9% (N=24) των παιδιών αλλοδαπής. Ο μέσος όρος σχολικής βαθμολογίας στα μαθηματικά της Τρίτης τάξης ήταν $8,32 \pm 1,48$ (mean grade $\pm$ sd). Η μέση γενική νοημοσύνη των παιδιών ήταν 102 ± 9 (mean FIQ $\pm$ sd).

Το εργαλείο Α.Μ.Ι., που κατέγραψε το Μαθηματικό Αλφαριθμητισμό βασιζόμενο στο Πρόγραμμα Σπουδών του ΥΠ.Π.Ε.Θ., απαρτίζεται από δύο μέρη, τα Αμιγή Μαθηματικά (Α.Μ.Ι.-Α) και τα Εφαρμοσμένα Μαθηματικά (Α.Μ.Ι.-Β).

Η έρευνα αξιολόγησε πέρα των ποσοτικών επιδόσεων και άλλα στοιχεία των μαθηματικών δεξιοτήτων καθώς υπήρξε η πρόθεση για εντρύφηση πέρα από την επιφανειακή ανάλυση του 'σωστού- λάθους' προκειμένου να δοθεί βήμα στην πραγματοποιηθείσα διαδικασία (NCTM, 2000, p. 24). Αυτά τα άλλα, μη ποσοτικά στοιχεία, ονομάστηκαν «Ποιοτικά Χαρακτηριστικά» ενσωμάτωσαν εκείνα τα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται κατά τη διαδικασία της μαθηματικής επίλυσης πράξεων και προβλημάτων και τα οποία μπορεί να έχουν νευροψυχολογικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, τα «Ποιοτικά χαρακτηριστικά τύπου Α» αναφέρονται σε δυσκολίες είτε στη 'Διαχείριση της Πολυπλοκότητας στα Μαθηματικά', είτε στην 'Αντιληπτική Κρίση', είτε και στα δύο. Και οι δύο δυσκολίες φαίνεται να εκπορεύονται από το ίδιο νευρογνωστικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, το εκτελεστικό

κέντρο θεωρείται ότι έχει κυρίαρχο ρόλο σε δραστηριότητες που απαιτούν έλεγχο της διαδικασίας (Jahanshahi, Saleem, Ho, Dirnberger, & Fuller, 2006) και ταυτόχρονα φαίνεται να είναι περισσότερο συνδεδεμένο με το οπτικό-χωρικό σχεδιασμό παρά το φωνολογικό κύκλωμα (Miyake, Friedman, Rettinger, Shah, & Hegarty, 2001). Ο έλεγχος της διαδικασίας αφορά στη 'Διαχείριση της Πολυπλοκότητας στα Μαθηματικά' και ο οπτικό-χωρικός σχεδιασμός αφορά στην αποτελεσματικότητα της 'Αντιληπτικής Κρίσης'.

Στην έρευνα, οι μαθητές που δυσκολεύτηκαν στην επίλυση μιας μαθηματικής άσκησης που περιλάμβανε περισσότερα του ενός βήματα/στάδια περιγράφονται ως έχοντες δυσκολίες στη 'Διαχείριση της Πολυπλοκότητας στα Μαθηματικά'. Συνήθως μπορούν να ανταποκρίνονται με επάρκεια σε ένα τμήμα της άσκησης αλλά στη συνέχεια δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο συνθετότερο χαρακτήρα αυτής. Οι δυσκολίες προκύπτουν κατά τη μετάβαση στα διαδοχικά στάδια της επίλυσης μιας άσκησης/προβλήματος ή όταν 'έχουν να διαχειριστούν άσχετα δεδομένα. Έτσι η απάντηση της άσκησης/προβλήματος καταλήγει λανθασμένη, ωστόσο μπορεί να περιλαμβάνει και κάποιο σωστό μέρος στην εκτέλεση ή στο σκεπτικό της.

π.χ. στο ερώτημα 22 του A.M.I.- B

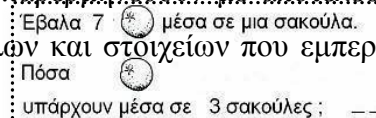
«Πόσες μέρες έχουν οι 2 εβδομάδες;» υπό τη συνοδεία της εικόνας:



ο μαθητής απάντησε λανθασμένα « $2 \times 800 = 1600$ » που φανερώνει πως γνώριζε κάποια στοιχεία της επίλυσης (η απάντηση αποτελεί γινόμενο - ικανότητα ορθής εκτέλεσης πράξης πολλαπλασιασμού), αλλά δεν μπορούσε να διαχειριστεί το άσχετο δεδομένο '800 ευρώ'.

Το ποιοτικό χαρακτηριστικό που αφορά στη Διαχείριση της Πολυπλοκότητας στα Μαθηματικά φαίνεται να σχετίζεται με ελλείμματα για τα οποία πολλοί κλινικοί δίνουν τον όρο Επιτελικές Λειτουργίες.

Οι μαθητές που δυσκολεύτηκαν στην ακριβή αντίληψη και χειρισμό οπτικών ερεθισμάτων περιγράφονται ως έχοντες δυσκολίες στην 'Αντιληπτική Κρίση'. Αυτοί μπορεί να γνωρίζουν τόσο το εννοιολογικό όσο και το διαδικαστικό μέρος της επίλυσης μιας πράξης/προβλήματος/ δραστηριότητας ωστόσο, όταν καλούνται να ερμηνεύσουν /διαχειριστούν οπτικά ερεθίσματα, παρερμηνεύουν με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε παραλείψεις/παραποιήσεις συμβόλων και στοιχείων που εμπεριέχουν ποσοτικές πληροφορίες.



Έτσι στο ερώτημα 47 του A.M.I.- A «

»

ο μαθητής καταγράφει «3721» παραλείποντας τα σύμβολα 'X' και '=' που απαιτούνται για τη σωστή καταγραφή «3X7=21».

Οι δυσκολίες στην Αντιληπτική Κρίση σχετίζονται με ελλείμματα του οπτικό-χωρικού σχεδιασμού. Επιπρόσθετα, επηρεάζουν την εκμάθηση και απόδοση της ώρας, των χρημάτων και της γεωμετρίας.

Αποτελέσματα

Πίνακας 1

Μη παραμετρική συσχέτιση (δείκτης Spearman) μεταξύ των Ποιοτικών Λαθών και της σχολικής βαθμολογίας στα Μαθηματικά στη Γ' Τάξη Δημοτικού

	Ποιοτικά λάθη τύπου Α
Σχολική βαθμολογία στα Μαθηματικά στη Γ' Δημοτικού	-0,592*

* $p < 0,05$

Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της σχολικής βαθμολογίας στη Γ' Δημοτικού και των Ποιοτικών λαθών τύπου Α ήταν -0,592, προσδιορίζοντας στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση.

Πίνακας 2

Μη παραμετρικές συσχετίσεις (δείκτης Spearman) μεταξύ των Ποιοτικών λαθών τύπου Α και των υποκλιμάκων του Α.Μ.Ι.

Α.Μ.Ι.-Α	Ποιοτικά λάθη τύπου Α
Απόδοση αριθμών	-0,340**
Θεσιακή αξία	-0,319**

Διάταξη	-0,193*
Διαδοχή	-0,169*
Μέτρηση με μοτίβα διαδοχής	-0,367**
Τακτική αρίθμηση	-0,246**
Πρόσθεση (Διαδικαστικό & Εννοιολογικό Περιεχόμενο)	-0,283**
Αφαίρεση (Διαδικαστικό & Εννοιολογικό Περιεχόμενο)	-0,277**
Πολλαπλασιασμός (Διαδικαστικό & Εννοιολογικό Περιεχόμενο)	-0,264**
Διαίρεση (Διαδικαστικό & Εννοιολογικό Περιεχόμενο)	-0,544**
Αυτοματοποίηση σε Βασικές Πράξεις	-0,439**
Στρογγυλοποίηση	-0,261**
Πρόσθεση (Διαδικαστικό Περιεχόμενο)	-0,199*
Αφαίρεση (Διαδικαστικό Περιεχόμενο)	-0,154
Πολλαπλασιασμός (Διαδικαστικό Περιεχόμενο)	-0,290**
Διαίρεση (Διαδικαστικό Περιεχόμενο)	-0,298**
Επίλυση προβλήματος (απλή δομή: μία πράξη)	-0,192*
Κλάσματα	-0,478**
Επίλυση προβλήματος (σύνθετη δομή: αλγοριθμική διαδικασία)	-0,467**
A.M.I.-B	
Χρήμα	-0,352**
Χρόνος: Χειρισμός Ρολογιού	-0,299**

Χρόνος: Διάταξη	-0,314**
Χρόνος: Ημερολόγιο	-0,242**
Χωρικές σχέσεις: Σχήματα	-0,378**
Χωρικές σχέσεις: Συμμετρία	-0,364**
Τοποθέτηση στο χώρο	-0,292**
Μήκος	-0,335**
Περίμετρος	-0,192*
Εμβαδόν	0,085
Χωρητικότητα (διαισθητικά)	-0,194*
Βάρος	-0,432**
Στατιστική και Γραφικά	-0,284**

* $p < 0,05$

Στον Πίνακα 2 παρατίθενται οι δείκτες συσχέτισης μεταξύ των Ποιοτικών λαθών τύπου Α και των υποκλιμάκων του Α.Μ.Ι. Οι υποκλίμακες του Α.Μ.Ι.-Α «Πρόσθεση (Διαδικαστικό & Εννοιολογικό Περιεχόμενο)», «Αφαίρεση (Διαδικαστικό & Εννοιολογικό Περιεχόμενο)», «Πολλαπλασιασμός (Διαδικαστικό & Εννοιολογικό Περιεχόμενο)», «Διαίρεση (Διαδικαστικό & Εννοιολογικό Περιεχόμενο)» και «Αυτοματοποίηση σε Βασικές Πράξεις» σχετίστηκαν αρνητικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τα Ποιοτικά λάθη τύπου Α (αντίστοιχα: -0,283; -0,277; -0,264; -0,544; -0,439;). Επιπλέον οι υποκλίμακες «Κλάσματα» και «Βάρος» σχετίστηκαν αρνητικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τα Ποιοτικά λάθη τύπου Α (-0,478; και -0,432 αντίστοιχα).

Πίνακας 3

Μη παραμετρικές συσχετίσεις (δείκτης Spearman) μεταξύ του συνολικού σκορ στο Α.Μ.Ι., του σκορ στο Α.Μ.Ι.-Α., του σκορ στο Α.Μ.Ι.-Β. και των Ποιοτικών λαθών τύπου Α

Σκορ	Ποιοτικά λάθη τύπου Α
A.M.I. (συνολικά)	-0,593**
A.M.I.-Α (Αμιγή Μαθηματικά)	-0,586**
A.M.I.-Β(Εφαρμοσμένα Μαθηματικά)	-0,549**

* $p < 0,05$

Τα Ποιοτικά λάθη τύπου Α σχετίστηκαν αρνητικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με το συνολικό σκορ στο A.M.I. (-0,593), με το σκορ στο A.M.I.-Α (-0,586) και με το σκορ στο A.M.I.-Β (-0,549).

Πίνακας 4

Μη παραμετρικές συσχετίσεις (δείκτης *Spearman*) μεταξύ των Ποιοτικών λαθών τύπου Α και των υποκλιμάκων του WISC-iii.

	Ποιοτικά λάθη τύπου Α
Υποκλιμάκες WISC-iii	
Πληροφορίες	-0,522**
Ομοιότητες	-0,341**
Αριθμητική	-0,578**
Λεξιλόγιο	-0,548**
Κατανόηση	-0,264**
Μνήμη Αριθμών	-0,486**
Συμπλήρωση εικόνων	-0,201*
Κωδικοποίηση	-0,483**
Σειροθέτηση εικόνων	-0,313**
Σχέδια με κύβους	-0,487**
Συναρμολόγηση αντικειμένων	-0,338**

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

Τέλος, τα Ποιοτικά λάθη τύπου Α σχετίστηκαν αρνητικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τις υποκλίμακες του WISC-iii «Πληροφορίες» (-0,522), «Αριθμητική» (-0,578), «Μνήμη Αριθμών» (-0,486), «Κωδικοποίηση» (-0,483), «Σχέδια με Κύβους» (-0,487).

Συμπεράσματα έρευνας

Συνάγεται από τα ανωτέρω είναι ότι οι μαθητές με Μ.Μ.Δ. (βάσει Α.Μ.Ι., Σχολικής βαθμολογίας και «Αριθμητικής» του WISC-iii) παρουσιάζουν δυσκολίες στη 'Διαχείριση της Πολυπλοκότητας στα Μαθηματικά' (Ποιοτικά Λάθη τύπου Α) σε συνδυασμό με μνημονικές αδυναμίες («Μνήμη αριθμών» και «Πληροφορίες» του WISC-iii). Το εύρημα ταυτίζεται με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Έτσι, πολλές έρευνες έχουν συσχετίσει τις Μ.Μ.Δ. με μια δυσκολία στις σύνθετες μαθηματικές διαδικασίες (Barnesetal., 2006; Fuchsetal.,2006; Geary, 2004) και παρουσιάζουν τους μαθητές να δυσκολεύονται να φέρουν σε πέρας το πιο σύνθετο μέρος μιας άσκησης ενώ ανταποκρίνονται επιτυχώς σε ένα τμήμα αυτής (Baron, 2004; Sbordone, 2000).

Γνωστικά, το εκτελεστικό κέντρο θεωρείται ότι παίζει κυρίαρχο ρόλο σε δραστηριότητες που απαιτούν έλεγχο ή συνεργασία φορέων, με άλλα λόγια σε δραστηριότητες που απαιτούν έλεγχο της διαδικασίας (Jahanshahi, Saleem, Ho, Dirnberger&Fuller, 2006), κάτι αντίστοιχο με τη 'Διαχείριση της Πολυπλοκότητας στα Μαθηματικά' των Ποιοτικών Λαθών τύπου Α.

Πρώτο συμπέρασμα είναι ότι οι μαθητές με Μ.Μ.Δ. που δυσκολεύονται στη 'Διαχείριση της Πολυπλοκότητας στα Μαθηματικά' (Ποιοτικά Λάθη τύπου Α) πιθανά να έχουν γνωστικά ελλείμματα του Εκτελεστικού Κέντρου.

Με την ίδια γνωστική θεώρηση, η φτωχή μνήμη των μαθητών με Μαθηματικές Δυσκολίες φαίνεται να σχετίζεται με την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης (Geary&Brown, 1991) και ανώτερες δεξιότητες του Λογισμού όπως αυτές της εκτελεστικής διαδικασίας (Keeler&Swanson, 2001).

Δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι οι μαθητές με Μ.Μ.Δ. που δυσκολεύονται στη 'Διαχείριση της Πολυπλοκότητας στα Μαθηματικά' (Ποιοτικά Λάθη τύπου Α) πιθανά να έχουν γνωστικά ελλείμματα στη Μνήμη και στην Εκτελεστική Λειτουργία.

Όπως καταγράφηκε ανωτέρω, τα Ποιοτικά Λάθη τύπου Α σχετίστηκαν αρνητικά σε σημαντικό βαθμό με τις υποκλίμακες του WISC-iii «Σχέδια με κύβους» (-0,487) και «Κωδικοποίηση» (-0,483), που έχουν στον πυρήνα τους τις οπτικό-χωρικές και

οπτικό-κινητικές δεξιότητες αντίστοιχα. Ο τρίτος υπότυπος των Μ.Μ.Δ. βάσει του Geary (1993) αφορά στην οπτικό-χωρική αδυναμία στα μαθηματικά, η οποία περιλαμβάνει την σύγχυση συμβόλων, παράλειψη αριθμών ή εναλλαγή και μία γενική παρερμηνεία των χωρικά αριθμητικών πληροφοριών (Mazzocco, 2001). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Baddeley (1996b), είναι πιθανό ‘πολλές χρήσεις της οπτικής αντίληψης να είναι κατά κάποιο τρόπο λιγότερο εξασκημένες ή αυτοματοποιημένες απ’ ότι η φωνολογική κωδικοποίηση που χρησιμοποιείται για τα προφορικά δεδομένα, και συνεπώς δραστηριότητες που χρησιμοποιούν τον οπτικό-χωρικό σχεδιασμό απαιτούν μεγαλύτερη ενεργοποίηση του κεντρικού εκτελεστικού συστήματος’ (σελ. 13470). Ο προαναφερθείς ‘οπτικό-χωρικός σχεδιασμός’ βρίσκεται στην εστία της ‘Αντιληπτικής Κρίσης’ των Ποιοτικών Λαθών τύπου Α.

Το τρίτο λοιπόν συμπέρασμα είναι ότι οι μαθητές με Μ.Μ.Δ. (βάσει Α.Μ.Ι., Σχολικής βαθμολογίας και ‘Αριθμητικής’ του WISC-iii) που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ‘Αντιληπτική Κρίση’ (Ποιοτικά Λάθη τύπου Α) αποκαλύπτουν πιθανές οπτικό-χωρικές αδυναμίες του οπτικό-χωρικού σχεδιασμού του εκτελεστικού κέντρου.

Γενικά Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα προσδιόρισε ότι η κατάκτηση του Μαθηματικού Αλφαριθμητισμού συσχετίζεται με πιθανά ελλείμματα στις Εκτελεστικές Λειτουργίες δίνοντας έμφαση στο ρόλο της Μνήμης και ειδικότερα του Εκτελεστικού Κέντρου και του Οπτικό-χωρικού Σχεδιασμού.

Ταυτόχρονα, επιστημονικά δεδομένα αναφέρουν ότι και οι μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ. παρουσιάζουν

- i. ελλείμματα στις Εκτελεστικές Λειτουργίες (Barkley, 1997; Lijffijtetal.,2005)
- ii. αδυναμίες στη Μνήμη εργασίας (Klingbergetal., 2005)
- iii. δυσκολίες στη διαχείριση πολυπαραγοντικών δοκιμασιών & νοερών συνθέσεων (Monsell, 1996)
- iv. ελλειμματική επεξεργασία & αναπαράσταση των οπτικών ιδιοτήτων των συμβόλων

Ειδικότερα, ολόένα και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η Δ.Ε.Π.Υ. φαίνεται να εγείρεται από ανωμαλίες στη δομή και στη λειτουργία του

προμετωπιαίου φλοιού και των δικτύων του με άλλες εγκεφαλικές περιοχές (Castellanosetal.,1994;Heilmanetal., 1991;Louetal., 1984,1989;Rapoport, 1996).

Τα ελλείμματα της Μνήμης Εργασίας συμβάλλουν ουσιαστικά στον ‘απρόσεκτο’ υπότυπο της Δ.Ε.Π.Υ., ενώ τα ελλείμματα στον έλεγχο της Αναστολής της Αντίδρασης ευθύνονται για τα συμπτώματα του ‘υπερκινητικού/παρορμητικού’ υπότυπου της Δ.Ε.Π.Υ. (Barkley, 1996).

Τελικό συμπέρασμα είναι ότι τα γνωστικά ελλείμματα των Εκτελεστικών Λειτουργιών, που επηρεάζουν δυσμενώς τους μαθητές για την κατάκτηση του Μαθηματικού Αλφαριθμητισμού, απαντώνται και στους μαθητές με ΔΕΠΥ.

Μέσα από αυτό το πλαίσιο θα μπορούσε να ερμηνευτεί και η συνοσηρότητα που παρουσιάζουν οι Μ.Μ.Δ. με τη Δ.Ε.Π.Υ. (Ackermanetal., 1986; Shaywitz&Shaywitz, 1984; Badian&Ghublikian, 1983).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές Διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα : Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Ackerman, P. T., Anhalt, J. M., &Dykman, R. A. (1986). Arithmetic automatization failure in children with attention and reading disorders: associations and sequela. *Journal of Learning Disabilities*, 19(4), 222-232.

Alvarez, J. A., & Emory, E. (2006). Executive function and the frontal lobes: A meta-analytic review. *Neuropsychology Review*, 16 , 17–42.

Ardila, A., & Rosselli, M. (2002). Acalculia and Dyscalculia.*Neuropsychology Review*, 12, 4, 179-231.

Baddeley, A.D. (1996b). The fractionation of working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, (93), 13468–13472.

Baddeley, A. (2001). Is working memory still working? *American Psychologist*, 56, 851-864.

Baddeley, A., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press.

Badian, N. A., & Ghublikian, M. (1983). The personal-social characteristics of children with poor mathematical computation skills. *Journal of Learning Disabilities*, 16(3), 154-157.

Barkley, R. A. (1996). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp.63-112). New York: Guilford Press.

Barkley A. Russell (1996). Linkages Between Attention and Executive Functions. In Lyon G.R. & Krasnegor N.A. (Eds.), *Attention, Memory and Executive Function* (pp. 307-326).

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.

Barkley, R. (2003). *Attention - Deficit/ Hyperactivity Disorder*. Child Psychopathology, Second Edition. New York: The Guilford Press.

Barnes, M., Wilkinson, M., Khemani, E., Boudesquie, A., Dennis, M., & Fletcher, J. (2006). Arithmetic processing in children with spina bifida: Calculation accuracy, strategy use, and fact retrieval fluency. *Journal of Learning disabilities*, 39, 174–187.

Baron, I. (2004). *Neuropsychological evaluation of the child*. Oxford: Oxford University Press.

Bryant, D., Bryant, B., & Hammill, D. (2000). Characteristic behaviors of students with LD who have teacher-identified math weaknesses. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 168-177.

Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's **mathematics** ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19, 273-293.

Castellanos, F.X., Elia, J., Kruesi, J.J.P., Gulotta, C.S., Mefford, I.N., Potter, W.Z., Ritchie, G.F., Rapoport, J.L. (1994). Cerebrospinal fluid monoamine metabolites in boys with attention-deficit hyperactivity disorder. *Psychiatry Research*, 52, 305–316.

Collette, F., Hogge, M., Salmon, E., & Van der Linden, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience*, 139, 209–221.

Dawson, P, & Guare, R. (2004). *Executive Skills in Children and Adolescents: A Practical Guide to Assessment and Intervention*. New York: The Guilford Press.

Fuchs, L., & Fuchs, D. (1996). Connecting performance assessment and curriculum based measurement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 11, 192-196.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Capizzi, A. M., et al. (2006). The cognitive correlates of third grade skill in arithmetic, algorithmic computation, and arithmetic word problems. *Journal of Educational Psychology*, 98, 29–43.

Fuchs, L., Fuchs, D., & Courey, S. (2005). Curriculum-based measurement of mathematics competence: From computation to concepts and applications to real life problem solving. *Assessment for Effective Intervention*, 30(2), 33-46.

Geary, D.C. (1993). **Mathematical** disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114, 345-362.

Geary, D. (2000). From infancy to adulthood: The development of numerical abilities. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9, 11–6.

Geary, D. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 37, 4–15.

Geary, D.C., Brown S. C. (1991). Cognitive addition: Strategy choice and speed –of–processing differences in gifted, normal, and mathematically disabled children. *Developmental Psychology*, 27, 398–406.

Geary, D., & Hoard, M. (2001). Numerical and arithmetical deficits in learning-disabled children: Relation to dyscalculia and dyslexia. *Aphasiology*, 15, 635-647.

Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R.S. (1996). Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 25–33.

Heilman, K.M., Voeller, K.S., Nadeau, S.E. (1991). A possible pathophysiologic substrate of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Neurology*, 6, 76–81.

Jahanshahi, M., Saleem, T., Ho, A. K., Dirnberger, G., & Fuller, R. (2006). Random number generation as an index of controlled processing. *Neuropsychology*, 20, 391–399.

Jitendra, A. (2005). Mathematics assessment: Introduction to the special issue. *Assessment for Effective Intervention*, 30(2), 1-2.

Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17, 213–233.

Keeler, M., & Swanson, H. (2001). Does strategy knowledge influence working memory in children with mathematical disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 34, 418-434.

Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, K., Gillberg, G. C., Forssberg, H., Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD-a randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 177–186.

Landerl, K., Bevan A., & Butterworth B. (2004) Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: a study of 8–9-year-old students. *Cognition*, 93, 99-125.

Lijffijt, M., Kenemans, J.L., Verbaten, M.N., Van Engeland, H. (2005). A meta-analytic review of stopping performance in attention-deficit/ hyperactivity disorder: deficient inhibitory motor control. *Journal of Abnormal Psychology*, 114, 216–222.

Lou, H.C., Hendriksen, L., Bruhn, P. (1984). Focal cerebral hypoperfusion in children with dysphasia and/or attention deficit disorder. *Archives of Neurology*, 41, 825–829.

Lou, H.C., Hendriksen, L., Bruhn, P., Borner, H., Nielsen, J.B. (1989) Striatal dysfunction in attention deficit and hyperkinetic disorder. *Archives of Neurology*, 46, 48–52.

Marvel, C. L., & Desmond, J. E. (2010). Functional topography of the cerebellum in verbal working memory. *Neuropsychology Review*, 20 (3), 271–279.

Mazzocco, M.M. (2001). Math learning disability and math LD subtypes: Evidence from studies of turner syndrome, fragile X syndrome, and neurofibromatosis type 1. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 6, 520-533.

Miyake, A., Friedman, N., Rettinger, D.A., Shah, P., & Hegarty, M. (2001). How are visuospatial working memory, executive functioning, and spatial abilities related? A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology*, (130), 621–640.

Monsell, S. (1996). Control of mental processes. In V. Bruce (Ed.), *Unsolved mysteries of the mind. Tutorial essays in cognition*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Murphy, M.M., Mazzocco, M.M. (2008). Mathematics learning disabilities in girls with fragile X or Turner syndrome during late elementary school. *Learning Disabilities*, 41(1): 29-46.

Ramaa, S., & Gowramaa, I. P. (2002). A systematic procedure for identifying and classifying children with dyscalculia among primary school children in India. *Dyslexia*, 8, 67–85.

Rapoport, T.A. (1996). *The Structure of Biological Membranes* (3th ed.). NW:CRS Press.

Rourke, B. (1993). Arithmetic disabilities, specific and otherwise: A neuropsychological perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 214-226.

Sbordone, R. J. (2000). The executive functions of the brain. In G. Groth-Marnat (Ed.), *Neuropsychological assessment in clinical practice: A guide to test interpretation and integration* (pp. 94-127). New York: John Wiley.

Shalev, R.S., & Gross-Tsur, V. (2001). Developmental dyscalculia. *Pediatric Neurology*, 24(5), 337-342.

Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. (1984). Diagnosis and management of attention deficit disorder: a pediatric perspective. *Pediatric Clinics of North America*, 31, 429-457.

Swanson, H., & Beebe-Frankenberger, M. (2004). The relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 96, 471-491.

Van Garderen, D. (2006). Spatial visualization, visual imagery, and mathematical problem-solving of students with varying abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 496 - 506.

Willcutt, E.G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Stephen, V., Faraone, S. V., Pennington, B.F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57, 1336-1346.

Διαδικτυακές Πηγές

<http://mathsforyou.gr/index.php>

www.pi-schools.gr/download/programs/depps/komvosDEPPS-APS.doc

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Συνεκπαίδευση παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε νηπιαγωγείο

Καραγιάννη Κατερίνα, Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

katerinakrgni@gmail.com

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: ΑΥΤΙΣΜΟΣ, ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη τάση της ειδικής αγωγής είναι να κατοχυρώνει το δικαίωμα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών και να ιδρύει σχολεία τα οποία να συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, να κατανοούν τις ιδιαιτερότητες τους, να υποβοηθούν τη μάθηση τους και να ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες. Ιδιαίτερο ρόλο στην καλύτερη υποστήριξη και αποδοχή ενός παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες είναι η πρόωπη αξιολόγηση και η έγκυρη παρέμβαση.

Η σχολική ετοιμότητα ενός παιδιού με προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς είναι άμεσα συνδεδεμένη με την προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης ενός μαθητή με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στο νηπιαγωγείο.

Ο Χ. είναι μαθητής νηπιαγωγείου με διάγνωση (από δημόσιο νοσοκομείο- Παίδων) αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας. Επιθυμεί να έχει σχέσεις με τους συμμαθητές του και να εμπλακεί μαζί τους καθώς και να παίζει. Η δυσκολία όμως να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις κοινωνικές σχέσεις οδηγεί σε θυμό και λεκτική καθώς και σωματική επίθεση προς τους συμμαθητές του.

Στόχοι: Πρωτεύοντες

- Ένταξη στην σχολική τάξη
- Επικοινωνία και αλληλεπίδραση
- Ανάπτυξη εγγύτητας
- Κοινωνική ανταπόκριση

- Ανάπτυξη κινητικών δραστηριοτήτων

Δευτερεύοντες:

- Εξάσκηση εναλλαγής σειράς
- Εξάσκηση αμοιβαιότητας και μοίρασμα
- Προσαρμογή στις αλλαγές
- Συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτόνωσης
- ΝΑ εξελιχθεί η παράλληλη δραστηριότητα(με επίγνωση και σεβασμό των άλλων) μέσα από την κατανόηση και εφαρμογή κανόνων

Διάστημα παρέμβασης: 3 μήνες. 50 λεπτά καθημερινά. 5 φορές την εβδομάδα.

Τρόπος παρέμβασης: Εναλλασσόμενες μικρές ομάδες παιδιών χωριστά από την τάξη με βασικό στην κάθε ομάδα τον Χ. Μελλοντικός στόχος τα αποτελέσματα της παρέμβασης στις μικρές ομάδες να οδηγήσουν σε γενικευμένη επιθυμητή συμπεριφορά.

Εισαγωγή

Η συνεκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες μάθησης ή/και συμπεριφοράς στα γενικά σχολεία, από την προσχολική αγωγή είναι η σύγχρονη τάση στην εκπαίδευση.

Το δικαίωμα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών και η ίδρυση σχολείων που συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, κατανοούν τις ιδιαιτερότητες τους και υποβοηθούν την μάθησή τους έχει ξεκινήσει με τη «Διακήρυξη της Σαλαμάγκας»,1994. Κάθε παιδί με βάση την εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να παρακολουθεί το σχολείο της γειτονιάς χωρίς να υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ παιδιών με ή χωρίς δυσκολίες.

Πόσο όμως έτοιμη είναι η σχολική κοινότητα να υποστηρίξει τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής με ειδικές δυσκολίες προσλαμβάνει και αφομοιώνει τις γνώσεις; Πόσο τα μέσα που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι (για τον ίδιο αλλά και τους μαθητές) ικανά ώστε να καλλιεργηθεί η αντίληψη της συνύπαρξης και της αλληλοϋποστήριξης των παιδιών στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας;

Συνεκπαίδευση

Βέβαιο είναι ότι όσο νωρίτερα εκπαιδεύονται οι μαθητές με ειδικές δυσκολίες σε ομάδες παιδιών χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες τόσο πιο εύκολη γίνεται η αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς και η ένταξή τους.

Σύμφωνα με τον Bruderόσο πιο έγκαιρα διαπιστωθεί μια διαταραχή στην ανάπτυξη του νηπίου τόσο πιο μεγάλη είναι η πιθανότητα να ωφεληθεί από στρατηγικές παρέμβασης, ώστε να αναπτύξει μηχανισμούς αναπλήρωσης των αναγκών του. (Bruder, Κυπριωτάκης, 1995).

Η έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να ελαφρύνει μια μειονεξία εξαιτίας της οποίας πλήττεται η ικανότητα του παιδιού να:

- μαθαίνει και να αντιδρά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Επίσης περιορίζει τις πιθανότητες να αναπτυχθούν δευτερογενείς μειονεξίες ενώ αυξάνει τις ευκαιρίες να αναπτύξει κατάλληλες δεξιότητες οι οποίες διαφορετικά θα καθυστέρουσαν ή θ α ήταν εντελώς απροσπέλαστες.
- Η κοινωνικοποίηση των νηπίων ξεκινάει από την ανάγκη να αναπτύξουν προσωπικές σχέσεις και φιλίες με τους συνομηλίκους τους. Η δυνατότητα ενός παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες να χτίσει επικοινωνία και να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, είναι εξαιρετικά πρόσφορη στην ηλικιακή κατηγορία των προνηπίων και νηπίων.

Τα νήπια με ιδιαίτερες ανάγκες έχουν συνήθως καθυστέρηση στις ικανότητες της κοινωνίας με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εκφράσουν με το λόγο αυτό που θέλουν.

Για να υπάρχει επικοινωνία χρειάζεται συνεργασία των παιδιών με δυσκολίες και των παιδιών χωρίς δυσκολίες.

Αυτό γίνεται απαραίτητα με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Κατά τον Vincent (1995) για να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις συνεργασίας πρέπει ο εκπαιδευτικός να:

1. Συλλέξει πληροφορίες για τις καταστάσεις που τους δημιουργούν συγκρούσεις.
2. Ενθαρρύνει το παιδί να προτείνει το ίδιο τα κατάλληλα υλικά σε μια δραστηριότητα.

3. Μαθαίνει τα παιδιά τρόπους επικοινωνίας, για να μπορούν με την επικοινωνία να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις.
4. Εξασφαλίζουμε τα υλικά που τους είναι απαραίτητα, για να μπορούν να απασχολούνται μέσα στην τάξη.
5. Διδάσκουμε τα παιδιά (χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες) να τους προτείνουν συνεργασία και να τους δέχονται στην παρέα τους.
6. Οργανώνουμε ολιγομελείς δραστηριότητες για να μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους και να διδάσκονται μέσα από τη συνεργασία.

Αυτισμός και συνεκπαίδευση

Για τη σωστή συνεκπαίδευση ενός παιδιού με αυτισμό πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του τη σύνθετη φύση της διαταραχής.

Η σύνθετη φύση τους, η οποία δηλώνεται και ως εκτεταμένη ή διάχυτη αναφέρεται στην καθοριστική τριάδα των μειονεξιών (WingandGould,1979):

- κοινωνική αλληλεπίδραση
- επικοινωνία
- σκέψη και φαντασία.

Μελέτη περίπτωσης

Ο Δ. 6 ετών με πρόσφατη διάγνωση αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι μαθητής γενικού νηπιαγωγείου. Η αξιολόγηση του Δ. έγινε μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης (με τη νηπιαγωγό και τη μητέρα) και την παρατήρησή του στο χώρο του σχολείου (αίθουσα τάξης –προαύλιο χώρο)

Από την περιγραφή της μητέρας του, ο Δ. είναι ένα έξυπνο, ζωηρό παιδί που επιθυμεί να είναι καλός σε όλα. Έχει ιδιαίτερη στενή σχέση με τη μητέρα του όπου επιζητεί το βλέμμα και την επιβράβευση της..

Στις δραστηριότητες της τάξης δεν συμμετέχει καθώς και αρνείται να πάρει μέρος σε ομαδικές εργασίες όπως:

- Γραφοκινητικές ασκήσεις παρόλο που αναγνωρίζει τα σύμβολα των γραμμάτων και των αριθμών.

- Λεπτής κινητικότητας όπως ζωγραφική σε πλαίσιο, κόψιμο με ψαλιδάκι κ.λπ.

Του αρέσει να βοηθάει στην οργάνωση και τακτοποίηση της τάξης και για το λόγο αυτό έχει γίνει βασικός βοηθός της νηπιαγωγού.

Οι σχέσεις με τους συμμαθητές του είναι συνήθως έντονες καθώς του αρέσει να παρεμβαίνει λέγοντας την άποψή του και μιλώντας έντονα. Ιδιαίτερη σχέση έχει με ένα συμμαθητή του, με τον οποίο παίζει και αναζητά την παρέα του. Η ένταση που δημιουργείται ανάμεσά τους καταλήγει σε απειλές και επίθεση.

Παρατήρηση στην τάξη και στο διάλειμμα

Ο Δ. είναι ένα έξυπνο αγόρι που αντιλαμβάνεται πολύ γρήγορα τις αλλαγές στο οικείο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Κρατάει σταθερή την βλεμματική του επαφή σε κάτι που τον ενδιαφέρει και διασπάται μόνο από έντονους θορύβους μέσα στην τάξη ή σε φωνές, εντάσεις και φασαρία από τους συμμαθητές του.

Περπατά συχνά στις μύτες των ποδιών του και έχει μια συγκεκριμένη στερεοτυπική κίνηση στα χέρια του σαν φτερούγισμα ειδικά όταν χαίρεται ή ανυπομονεί να γίνει κάτι που του αρέσει.

Συνηθίζει τις ώρες που είναι χαλαρός και κάθεται (γιατί συνήθως είναι όρθιος με χαρακτηριστική υπερκινητικότητα) να πιπιλάει τον αντίχειρά του και παίζει με τα μαλλιά του. Είναι πολύ καθαρός και δεν του αρέσει να λερώνεται ούτε και να τον λερώσουν.

Η προσέγγισή μας έγινε με δυσκολία στην τρίτη συνάντησης το χώρο του νηπιαγωγείου όπου και ρώτησε το όνομά μου.

Χρησιμοποιεί παράλληλο-συντροφικό παιχνίδι με αρκετές δυσκολίες. Του αρέσουν οι κατασκευές με τουβλάκια και κύβους, τα αυτοκινητάκια καθώς και τα ζωάκια (παιχνίδια).

Κατανοεί εντολές και εκτελεί τις πιο πολλές φορές ειδικά όταν αφορούν δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν.

Του αρέσει να παίζει με άλλα παιδιά όμως δεν κατανοεί την ακολουθία των κανόνων ενός παιχνιδιού και δεν έχει φαντασία.

Αν οργανωθούν σωστά οι δραστηριότητες από ενήλικα εναλλάσσει σειρά και είναι δεκτικός στο να ακούσει. Έχει μεγάλη δυσκολία να διαχειριστεί την ήττα αλλά και την παραβίαση των κανόνων από τα άλλα παιδιά όπου θυμώνει και προσπαθεί να επιβληθεί με φωνές και εντολές.

Η λεκτική του έκφραση είναι ικανοποιητική και ο λόγος του είναι καθαρός σε ηρεμία και σε ένταση.

Δεν μπορεί να διακρίνει τα όρια ανάμεσα στο παιχνίδι και την ενόχληση. Γίνεται φορτικός και ενοχλητικός με ξεσπάσματα, φωνές και σπρωξίματα.

Τον ενοχλούν ιδιαίτερα τα πειράγματα (λεκτικά και σωματικά) όπου η ανοχή του είναι ελάχιστη.

Στην επικοινωνία και την κατανόηση υπάρχει ή πρόσθετη δυσκολία του νηπιαγωγείου με παιδιά δίγλωσσα (μέτρια κατανόηση της ελληνικής γλώσσας) καθώς και κάποια με επιθετική συμπεριφορά.

Διάστημα παρέμβασης

Μάρτιος 2016-Ιούνιος 2016

3 μήνες, 5 φορές την εβδομάδα

50min κατά τη διάρκεια του προγράμματος του νηπιαγωγείου, παράλληλα σε ξεχωριστό χώρο-αίθουσα . εναλλασσόμενες μικρές ομάδες (4-6) παιδιών με κύριο μέλος το Δ.

Στόχοι παρέμβασης

Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ειδικότερα:

1. Ο Δ. να αναπτύξει εγγύτητα ώστε να στέκεται σε σωστή απόσταση από τους άλλους, να ανέχεται το άγγιγμα από ενήλικες και άλλα παιδιά χωρίς να εκδηλώνει άγχος.
2. Να βελτιωθεί η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ώστε να ανταποκρίνεται σε ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Να εξελιχθεί η παράλληλη δραστηριότητα με επίγνωση της παρουσίας και συμμετοχής των άλλων παιδιών μέσα από την κατανόησης και εφαρμογή κανόνων.

3. Να αναπτυχθούν κινητικές δραστηριότητες μέσα από παιχνίδια για εκτόνωση, ένταξη και αποδοχή από την ομάδα των παιδιών. Να εξασκηθεί η εναλλαγή σειράς καθώς και η αμοιβαιότητα και το μοίρασμα.

4. Να βελτιωθεί η κοινωνικά ανταπόκριση καθώς και η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων όπως λύπη, χαρά, θυμός, φόβος.

Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες καθημερινά γίνονταν την ίδια ώρα και με την ίδια δομή με μικρές αλλαγές σε επιλογές παιχνιδιών με βάση τι επέλεγε κάποιο από τα παιδιά (κάθε φορά διαφορετικό παιδί).

1. Τρενάκι για τη μετακίνηση στην αίθουσα που ήταν σε κοντινή απόσταση. Το ένα παιδί πίσω από το άλλο σε σύνδεση-επαφή όπως και εναλλαγές επαφής σώματος (ώμος, παλάμη, αγκώνας κ.λπ.) με τρόπο ώστε να μην χαλάσει το τρενάκι και αλλαγή καθημερινά της σειράς του.

2. Τακτοποίηση και καθορισμός δραστηριοτήτων. Καθόμαστε σε καρεκλάκια γύρω από το γραφείο και λέμε τη σειρά των δραστηριοτήτων.

3. Χαιρετιόμαστε με διαφορετικούς τρόπους όπως βλεμματική ακολουθία, δείκτες ρολογιού, γράφοντας το πρώτο γράμμα του ονόματός μας στον αέρα, στην πλάτη του διπλανού μας ή στο θρανίο, λέγοντας δυνατά το όνομά μας «Με λένε.....καλημέρα». Στη συνέχεια όλοι μαζί καλημερίζουμε ονομάζοντας.

4. Ζωγραφική σχεδίων τύπου “stencil” στα χέρια των παιδιών σε σχήματα και χρώματα επιλογής τους. Τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένα εκτός του Δ. Κρατώντας τα “stencil” για να γίνει το σχέδιο ήταν μια καλή ευκαιρία να βοηθήσει καθώς και να επιλέξει χρώμα για κάποιο συμμαθητή-τρια.

5. Κατασκευές σε πάζλ ή επιτραπέζια ή ενσφηνώματα σε συνεργατικό παιχνίδι όπου όλοι τοποθετούν ένα κομμάτι και περιμένουν τη σειρά μέχρι να ολοκληρωθεί το παιχνίδι ή σε 2 ομάδες 2-3 παιδιών σε παράλληλη δραστηριότητα.

6. Ομαδική ζωγραφική με συγκεκριμένο θέμα π.χ. «σπίτι στην εξοχή» ή «τα ζώα του δάσους» όπου κάθε παιδί θα έκανε με τη σειρά του ένα σχέδιο, συμπληρώνοντας ένα κομμάτι.

7. Κάρτες συναισθημάτων, εκφράσεις προσώπου. Συζήτηση για το αν αναγνωρίζουν το συναίσθημα στην κάρτα, αν έχουν αισθανθεί παρόμοια και πως έχουν αντιδράσει. Ενισχύουμε την κατάλληλη αντίδραση και συζητάμε για τις αντιδράσεις που είναι αποδεκτές σε αρνητικά συναισθήματα (θυμό).

8. Παιδικά ομαδικά παιχνίδια που τους αρέσουν ιδιαίτερα καθώς τα πιο πολλά τα γνωρίζουν. Βασικές προϋποθέσεις είναι απλοί, βασικοί κανόνες ώστε να συμμετέχουν όλοι και αυστηρή χρήση τους ώστε να γίνονται κατανοητά τα όρια (μήλα, σχοινάκι).

9. Επιβράβευση καλής συμπεριφοράς με αυτοκόλλητα και φούσκες από σαπούνι.

10. Τεράστια αγκαλιά όπου κλείνουν οι δραστηριότητες με μεγάλη σφιχτή αγκαλιά όλοι μαζί.

11. Επιστροφή σε τρενάκι με την ίδια σειρά.

Αποτελέσματα-συμπεράσματα

Η προσχολική ηλικία είναι από τις πλέον κρίσιμες περιόδους για την ψυχοσωματική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού.

Για ένα παιδί με αυτισμό όπου η κατάκτηση και η γενίκευση κοινωνικών δεξιοτήτων δεν είναι εύκολη χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να καθορίσει συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι να δουλεuten σε ένα δομημένο πλαίσιο.

Στον Δ. χρησιμοποιήθηκε αυστηρά δομημένο πλαίσιο με δραστηριότητες ομαδικές στον ίδιο χώρο και με συγκεκριμένη σειρά δραστηριοτήτων την ίδια ώρα καθημερινά. Η συμμετοχή ήταν συνήθως ενθουσιώδης και ζητούσε τις αγαπημένες του δραστηριότητες τις οποίες περίμενε ανυπόμονα (σκοινάκι, μπάλα-μήλα, πάζλ, φούσκες).

- Η μικρή ομάδα παιδιών όπου υπήρχε αμεσότητα και έλεγχος βοήθησε την διαδικασία παρέμβασης ιδιαίτερα. Γεγονότα κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων που ήταν χαρακτηριστικές στερεοτυπίες του Δ. (όπως το φτερούγισμα και οι μικρές αναπηδήσεις) έδωσαν την ευκαιρία (incidentalteaching) να συζητηθούν θέματα διαφορετικότητας και αποδοχής της. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα άμεσα έτσι στην ερώτηση συμμαθήτριάς του Δ. «Γιατί κουνάς έτσι τα χέρια σου και πηδάς;» η απάντηση «Γιατί χαίρεται πολύ» έδωσε την ευκαιρία να προχωρήσει η συζήτηση σε όλη την ομάδα με ερωτήσεις όπως: «Για να δούμε τι κάνουμε όταν χαιρόμαστε;»

- Κατά τον ίδιο τρόπο ο θυμός και η επιθετικότητα του Δ. εκφράστηκε με λόγια και συναισθήματα: «Θύμωσες; Αισθάνεσαι αδικημένος γιατί σου πήρε κάποιος την σειρά;»

- Η σταθερότητα στην τήρηση των κανόνων βοήθησε τον Δ. να δέχεται την ήττα πιο εύκολα γιατί καταλάβαινε ότι ήταν ίδια η αντιμετώπιση (δίκαιη) για όλους.

- Η δυσκολία στο να ανταποκριθεί σε δραστηριότητες όπως δύσκολα πάζλ ή στα σχέδια με μαρκαδόρο και χρώματα ξεπεράστηκε αρκετά.

Η κοινή συμμετοχή σε συνεργατικά παιχνίδια βοήθησε τον Δ. μέσα από τη διαδικασία μίμησης αλλά και της βοήθειας από την ομάδα.

Μέσα από την παρέμβαση ο Δ. ήταν πιο εύκολο να παραμείνει στην τάξη του καθιστός, να περιμένει την σειρά του και να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του. Με βάση και τις διαπιστώσεις της νηπιαγωγού έκανε για πρώτη φορά εργασία με μαρκαδόρους σε χαρτί (ζωγραφική σε πλαίσιο).

Σε παιδιά με δυσκολίες όπως ο Δ. η κάθε στιγμή πρέπει να αποτελεί ευκαιρία για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Α.Π.Σ.). Η ενεργητική εμπλοκή του μαθητή σε καθημερινές φυσικές κοινωνικές καταστάσεις προωθεί την κοινωνική αλληλεπίδραση. Το νηπιαγωγείο συνεκπαίδευσης σε συνεργασία με την οικογένεια και τα μέλη της σχολικής κοινότητας πρέπει να συμβάλλει στη διατήρηση και γενίκευση της αποκτηθείσας συμπεριφοράς επειδή τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να συμπεριφερθούν όπως έμαθαν στο νηπιαγωγείο σε άλλους χώρους.

Βιβλιογραφία

1. «Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων», Γιάννης Παπαδάτος, Gutenberg.
2. «Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς», Επιμέλεια Ε. Τάφα, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
3. Bruder M.B. and Broun M. (1995), A Companion of two types of early intervention environments serving toddler age children with disabilities. *Infant, Toolder Intervention* 5, 3, 207-217.
4. Bruder M.B., Early intervention. In J.W Wood and A.M. hassari (Eds), *Exceptional children*, Forth Worth, T.X.: Harcourt Brace and Company.
5. Κυπριωτάκης Α. (1995), Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους, Ηράκλειο, Έκδοση του συγγραφέα.
6. Vincent L.J. (1995), Preschool curriculum and instruction. In MA. Falvey (E.d.), *Inclusive and Heterogeneous Schooling: Assessment. Curriculum and Instuction*. Balitmore: Paul Brookes.
7. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. /apps-depps-autismos./deppsapsNipiagogiou.

Ομάδα παιχνιδιού στο πλαίσιο παρέμβασης σε αυτισμό υψηλής και μεσαίας λειτουργικότητας

Καραγιάννη Κατερίνα, Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

katerinakrgni@gmail.com

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: ΑΥΤΙΣΜΟΣ, ΟΜΑΔΑ, ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι μια ομάδα από νευροψυχιατρικές διαταραχές που χαρακτηρίζονται από ειδικές καθυστερήσεις και αποκλίσεις στην κοινωνική, επικοινωνιακή και γνωστική ανάπτυξη καθώς και από ένα περιορισμένο στερεοτυπικό , επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων με έναρξη τα πρώτα χρόνια της ζωής.

Η σημασία του παιχνιδιού στα παιδιά: Το παιχνίδι είναι μια διαδικασία που βοηθά στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού τόσο την πνευματική όσο και την κινητική. Προσφέρει συναισθηματική επικοινωνία και κοινωνικοποίηση, ενθαρρύνει την ανάπτυξη ανεξαρτησίας και αυτοεκτίμησης, και της δημιουργικότητας ενώ απελευθερώνει την ενέργεια των παιδιών. Επιπλέον, προσφέρει απαραίτητο χρόνο χαλάρωσης και λειτουργεί ως μηχανισμός μετριασμού του άγχους.

Τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά με άλλα παιδιά καθώς και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού καθώς και να διατηρήσουν την προσοχή τους σε μια κοινή δραστηριότητα.

Πολλές φορές το παιχνίδι τους στερείται φαντασίας, είναι επαναλαμβανόμενο και μη λειτουργικό. Η προσοχή τους αποσπάται εύκολα από εσωτερικά και εξωτερικά

ερεθίσματα και συχνά έχουν ιδέες και σκέψεις που αφορούν το παιχνίδι που όμως δεν καταφέρνουν να επικοινωνήσουν τις ιδέες αυτές αλλά και τις προθέσεις τους στους άλλους.

Σκοπός της μελέτης: Η επίδραση του παιχνιδιού σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Ομάδα παιχνιδιού: 5 αγόρια 7-9 ετών μέτριας και υψηλής λειτουργικότητας στο φάσμα του αυτισμού.

Αρχική εικόνα: Δυσκολία συγκέντρωσης, δυσκολία στην τήρηση εναλλαγής σειράς, στην εκμάθηση και τήρηση κανόνων παιχνιδιού, στην διαχείριση της ήττας, καθώς και έλλειψη ευελιξίας ως προς την επιλογή παιχνιδιών και την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Συμπεράσματα: Διαπιστώθηκε ότι το παιχνίδι ενισχύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις δεξιότητες παιχνιδιού και συνεργασίας.

Εργαλεία: Κινησιοπαιδαγωγική μέθοδος Sherborne, Γνωσιακό Δράμα CBD

Το παιχνίδι είναι μια λέξη που σε παραπέμπει αναφέροντας τη στην παιδική ηλικία. Αποτελεί έναν αυθόρμητο τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των παιδιών χωρίς απαραίτητα να υπάρχουν προϋποθέσεις όπως αντικείμενα (παιχνίδια) ή λεκτική επικοινωνία.

Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά στο παιχνίδι τους στερεί, εκτός από την ευχαρίστηση, τη δυνατότητα να αναπτυχθούν ψυχοσωματικά και κοινωνικά.

Το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί έναν απαραίτητο χρόνο χαλάρωσης, λειτουργεί ως μηχανισμός μετριασμού του άγχους και δίνει την ευκαιρία στο παιδί να εκτονώσει την ενέργεια του. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας, της αυτοεκτίμησης και της δημιουργικότητας και προσφέρει συναισθηματική επικοινωνία και κοινωνικοποίηση. Βοηθά την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού τόσο την πνευματική όσο και την κινητική.

Η συγκεκριμένη εργασία αφορά μια ομάδα παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και τη θεραπευτική παρέμβαση μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς και τα ταυτόχρονα ελλείμματα που βρίσκονται σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης των παιδιών στο φάσμα διαμορφώνουν κάθε φορά τον τρόπο προσέγγισης και παρέμβασης.

Τα πιο σοβαρά ελλείμματα παρουσιάζονται στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τις δεξιότητες επικοινωνίας καθώς και στη σκέψη και στη φαντασία.

Υποκείμενα ελλείμματα που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμό είναι :

- Η δυσκολία στο να αποδίδει νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και τους άλλους (πεποιθήσεις, συναισθήματα, προθέσεις, επιθυμίες) ώστε να προβλέπει και να ερμηνεύει συμπεριφορές («θεωρία του Νου»).
- Η ασθενής κεντρική συνοχή προκαλεί δυσκολία στην επεξεργασία πληροφοριών και καταστάσεων εστιάζοντας στη λεπτομέρεια εναντίον του όλου.
- Οι ελλείψεις σε ένα σύνολο εκτελεστικών λειτουργιών (όπως η μνήμη εργασίας, η πρωτοβουλία, ο έλεγχος της δράσης κ.λπ.) προκαλούν στα άτομα με ΔΑΦ δυσκολία σκέψης, δυσκολία προσαρμογής και αδυναμία σχεδιασμού δράσης.

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος τα παιδιά με ΔΑΦ:

1. Δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν, έτσι δείχνουν σαν να μην μπορούν να παίξουν με τους άλλους ενώ επίσης έχουν δυσκολία να κατανοήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού.
2. Χρειάζονται προσπάθεια να διατηρήσουν την προσοχή τους σε μία δραστηριότητα καθώς και να μοιραστούν το παιχνίδι τους, ενώ η προσοχή τους εστιάζεται σε λεπτομέρειες άσχετες με το περιεχόμενο του παιχνιδιού.
3. Το παιχνίδι τους είναι στερεοτυπικό και μη λειτουργικό και συχνά έχουν σκέψεις και ιδέες για το παιχνίδι που όμως αδυνατούν να τους επικοινωνήσουν.

Η ομάδα παιχνιδιού αποτελείται από 5 αγόρια ηλικίας 7-9 ετών με αυτισμό μεσαίας και υψηλής λειτουργικότητας.

Διάρκεια παρέμβασης

Σεπτέμβριος 2015- Ιούλιος 2016

Συντονίστριες της ομάδας

Ψυχολόγος και Ειδική Παιδαγωγός

Αρχική εικόνα ομάδας

- Δυσκολίες συγκέντρωσης
- Μη κατανόηση και τήρηση εναλλαγής σειράς
- Δυσκολία στην εκμάθηση και τήρηση κανόνων παιχνιδιού καθώς και οδηγιών στο πλαίσιο της ομάδας
- Αδυναμία διαχείρισης της ήττας
- Μη ανάληψη πρωτοβουλίας και επιλογής παιχνιδιών

Στόχοι παρέμβασης

Ενίσχυση

1. Επικοινωνιακών δεξιοτήτων: να μάθει να περιγράφει ενέργειες, να αποκωδικοποιεί καθώς και να ζητάει και να δίνει πληροφορίες, να ακούει προσεκτικά, να παίρνει πρωτοβουλίες.
2. Δεξιοτήτων παιχνιδιού και συνεργασίας. Τήρηση κανόνων, εναλλαγή σειράς, επιλογή παιχνιδιών και ακολουθία οδηγιών.
3. Συναισθηματικών δεξιοτήτων. Αναγνώριση συναισθημάτων και σύνδεση με κοινωνικές καταστάσεις, σωστή- κατάλληλη χρήση βασικών εξωλεκτικών σημάτων επικοινωνίας, διαχείριση συναισθημάτων (θυμός, ματαίωση, άγχος).

Δραστηριότητες

- Κινητικά παιχνίδια με βάση την ηλικία τους βασιλιάς, τυφλόμυγα, κυνηγητό, μήλα αγαλματάκια κ.λπ.
- Κινησιοπαιδαγωγική μέθοδος Sherborne
- CBD Method Γνωσιακό Συμπεριφορικό Δράμα

Η Sherborne είναι μια κινησιοπαιδαγωγική μέθοδος την οποία εμπνεύστηκε και χρησιμοποίησε η Veronica Sherborne (φυσιοθεραπεύτρια) βασιζόμενη στο έργο του Rudolf Laban, χορευτή και χορογράφου. Ο Laban κατάφερε να αποδείξει ότι μπορούμε να χαρούμε ΟΛΟΙ και να ψυχαγωγηθούμε μέσα από την ικανότητα του σώματος για κίνηση. Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να αισθανθούν ότι μπορούν να δημιουργήσουν σχέσεις.

Μέσα από το παιχνίδι σχέσεων της μεθόδου προσφέρονται κινητικές εμπειρίες (όχι ασκήσεις) επιτυγχάνοντας έτσι την επίγνωση του σώματος.

Οι κινητικές εμπειρίες είναι θεμελιώδεις για την ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό [που βρίσκουν δυσκολία στο να σχετιστούν με το σώμα τους και με τους άλλους ανθρώπους] μέσα από μια καλή εκπαίδευση κίνησης.

Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα σε όλα τα επίπεδα στο χώρο σε σχέσεις που αναπτύσσουν με, μαζί και ενάντια (πιέζω-πιέζεις, σπρώχνω- σπρώχνεις). Παίζουν και κινούνται αυθόρμητα στο χώρο αλλά και τους ζητείται να συμμετέχουν πιο ενεργά, υποδεικνύοντας μια κίνηση ή δίνοντας μια οδηγία.

Γ.Σ.Δ. Γνωσιακό Συμπεριφορικό Δράμα

Το Γ.Σ.Δ. είναι ένα νέο ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο βασισμένο σε επιστημονική μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο Τρίνιτι της Ιρλανδίας. Είναι ειδικά σχεδιασμένο για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα.

Το Γ.Σ.Δ. συνδυάζει την τέχνη του θεάτρου με αρχές και τεχνικές από θεραπευτικές μεθόδους της ψυχολογίας όπως η γνωσιακή και συμπεριφορική.

Τα παιδιά καλούνται να συμμετέχουν βιωματικά σε συναρπαστικές ιστορίες και να ξεπεράσουν μια σειρά δοκιμασίες όπως να ανακαλύψουν τον χαμένο θησαυρό, να

βρουν το μαγικό τόπο με τα σοκολατένια ρυάκια, τα βουνά από παγωτό, τα ποτάμια της τσίχλας και τα δέντρα με τις καραμέλες, να πετάξουν με τα μαγικά χαλιά, να λύσουν τον γρίφο της εξαφάνισης του μικρού μάγου, να φτιάξουν τη δική τους επιχείρηση.

Τα παιδιά μπαίνουν μέσα από το παιχνίδι στη διαδικασία να ψάξουν, να ανακαλύψουν και να πραγματοποιήσουν στόχους οι οποίοι είναι θελκτικοί και μπαίνουν σε έναν άλλο μαγικό κόσμο.

Αποτελέσματα

Μετά την παρέμβαση στην ομάδα των παιδιών διαπιστώθηκε ότι ενισχύθηκε στα παιδιά:

- Η αίσθηση του εαυτού
- Η εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους
- Η ανάπτυξη των πρωτοβουλιών και της ευρηματικότητας τους
- Η ενσυναίσθηση
- Η προσοχή και το επίπεδο συγκέντρωσης

Μέσα από τη δημιουργία και τη βελτίωση σχέσεων ενισχύθηκε

- Η αντίληψη και η έκφραση των συναισθημάτων
- Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία
- Η ικανότητα να ακούνε το συνομιλητή τους καθώς και να παρακολουθούν και να συμμετέχουν σε μια συζήτηση.

Συμπεράσματα

Η παρέμβαση σε ομάδες παιδιών και εφήβων στο φάσμα του αυτισμού δίνει τη δυνατότητα στους παιδαγωγούς-θεραπευτές να βοηθήσουν πολύπλευρα και να ενισχύσουν τις θετικές συμπεριφορές καθώς και να περιορίσουν τις αρνητικές.

Η ομάδα παιχνιδιού βοήθησε τα παιδιά με δυσκολίες επικοινωνίας και συνεργασίας να βελτιωθούν και να γίνουν πιο λειτουργικά μέσα από ευχάριστες και διασκεδαστικές δραστηριότητες.

Βιβλιογραφία

1. Veronica Sherborne 2001 “Developmental Movement for Children”
2. «Γνωσιακό Συμπεριφορικό Δράμα» CBDMethod www.cbDMETHOD.com
3. American Psychiatric Association DSM-5
4. Γενά Α. 2002 «Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Εφαρμογές ενός θεραπευτικού μοντέλου και παιδαγωγικού μοντέλου»
5. Γιάννης Παπαδάτος «Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων» Gutenberg

Κοινωνική παιδαγωγική & διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ιωάννα Καραπαππά, Εκπαιδευτικός φιλόλογος

Ioannakarapappa22@gmail.com

Περίληψη

Α)ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Είναι γεγονός πως η ένταξη ενός ευρύτερου και σύγχρονου εκπαιδευτικού μοντέλου στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας κρίνεται αναγκαία, προκειμένου το σχολείο να ανταποκριθεί και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται το φαινόμενο της αύξησης των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής στην Ευρώπη, με αποτέλεσμα να αναζητείται συνεχώς η διαδικασία εύρεσης καινοτόμων τρόπων ένταξης αυτών των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων στο χώρο του σχολικού περιβάλλοντος.

Β)Σκοπός της έρευνας μας είναι να αναδείξουμε εάν το σχολείο του σήμερα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κι αν όχι να εντοπίσουμε τα προβλήματα και να προτείνουμε αφενός τρόπους βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος κι αφετέρου να σχεδιάσουμε την ομαλή ένταξη αυτών των κοινωνικών ομάδων στο σχολείο. Αυτό θα επιτευχθεί με την εδραίωση του «δημιουργικού σχολείου» στο οποίο πρωταγωνιστής θα είναι ο μαθητής. Πιο συγκεκριμένα, αυτό το σχολείο θα σέβεται την ατομικότητα του μαθητή και θα πιστεύει στις δημιουργικές του ικανότητες. Επίσης, θα πρέπει να δούμε το ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς αυτός θα πρέπει να είναι σε θέση να αναθεωρήσει κριτικά και να παραμερίσει το μοντέλο του παραδοσιακού δασκάλου, προκειμένου να εντάξει τα παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με ομαλό τρόπο στη λειτουργία του σχολείου.

Γ)ΕΥΡΗΜΑΤΑ: Για τη σύνταξη της παρουσίασης αυτής αξιοποιήθηκαν άρθρα από εκπαιδευτικά περιοδικά καθώς κι από πανεπιστημιακά εγχειρίδια σχετικά με την κοινωνική παιδαγωγική και την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Δ)ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ: Στις μέρες μας, σχεδόν όλες οι σχολικές τάξεις έχουν μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής και κοινωνικής καταγωγής και οι εκπαιδευτικοί

οφείλουν να προσαρμοστούν στα δεδομένα του σήμερα. Όλα τα παιδιά-ανεξαρτήτως πολιτικών, θρησκευτικών και φυλετικών πεποιθήσεων-είναι ίσα κι έχουν δικαίωμα να έχουν ισότιμες ευκαιρίες κι αυτό πρέπει να το έχουμε στο νου μας, αν επιθυμούμε να οικοδομήσουμε ένα ευέλικτο και δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα.

λέξεις-κλειδιά

«δημιουργικό σχολείο», ισότιμες ευκαιρίες, αναθεώρηση διδασκαλίας

Abstract

A) INTRODUCTION: Indeed, the inclusion of a larger and modern educational model in our country's education system is necessary in order for the school to respond and adapt to the new circumstances. In recent years, the phenomenon of the increase of people of different cultural backgrounds in Europe, leading to constantly seek out the process of finding innovative ways of integrating these sensitive groups in the area of the school environment.

B) The aim of our research is to highlight if the school meets the needs of intercultural education, though not to identify the problems and suggest both how to improve the educational system and secondly to plan the smooth integration of these social groups at school. This will be achieved through the establishment of a “creative school” in which the protagonist will be the student. More specifically, this school will respect the individuality of the student and will believe in creative abilities. We, also, should look at the role of the teacher as he should be able to critically review and set aside the model of the traditional teacher to integrate children of different cultural backgrounds in a smooth way to the school operation.

C) FOUNDINGS: For the preparation of this presentation utilized by educational articles from magazines and university textbooks on social pedagogy and intercultural education.

D) CONCLUSIONS: Nowadays, almost all classrooms have students from different cultural and social background and teachers need to bring up to date. All children-regardless of political, religious and racial beliefs-are equal and have the

right to equal opportunities and we must keep it in mind if we want to build a flexible and fair educational system.

Keywords

“creative school”, equal opportunities, review teaching

Σε μια τόσο παγκοσμιοποιημένη εποχή που βιώνουμε ο αριθμός των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αυξάνεται ολοένα και περισσότερο. Η ένταξη ενός ευρύτερου και σύγχρονου εκπαιδευτικού μοντέλου στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας κρίνεται πιο αναγκαία από ποτέ, προκειμένου το σχολείο να ανταποκριθεί και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Συνεχώς αναζητείται η διαδικασία εύρεσης καινοτόμων τρόπων ένταξης αυτών των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων από επιστήμονες στο χώρο του σχολικού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Λαγουδάκο, θα πρέπει να σχεδιασθούν ειδικά προγράμματα σπουδών και οι καθηγητές να αναπτύξουν πολυπολιτισμική επίγνωση. Με λίγα λόγια, η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι γεμάτοι από εφόδια κι εμπειρίες για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν, ο Λαγουδάκος τονίζει ότι ο διαπολιτισμός εμφανίζεται στην ελληνική κοινωνία τη δεκαετία του 1980 στο κομμάτι της θεωρητικής ανάλυσης και τη δεκαετία του 1990 στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και είναι σημαντικό να τονισθεί διότι τότε έχουμε την ηχηρή παρουσία ενός μεταναστευτικού ρεύματος από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, των Βαλκανίων, των Ασιατών, των Αφρικανών και φθάνοντας στο σήμερα ανθρώπων από τη Συρία και των ευρύτερων περιοχών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργήθηκε ως απάντηση στην ανάγκη του επαναπροσδιορισμού της σχέσης εκπαίδευσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας κι αποτελεί το δίαυλο που επιτρέπει την επικοινωνία δύο ή περισσότερων πολιτισμών. Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με την Μπεζάτη Θ. και τη Θεοδοσοπούλου Μ., οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζονται στην εξάλειψη του ρατσισμού και του εθνικισμού, στην ανταλλαγή πληροφοριών κι εμπειριών, στη σωστή επικοινωνία, στην εκπαίδευση για την ειρήνη και τον διαπολιτισμικό σεβασμό

και στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει να κάνει γνωστό τον σεβασμό για τους πολιτισμούς, να διδάξει την αλληλεγγύη, την ειρήνη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Επίσης, να γεφυρώσει τις όποιες διαφορές υπάρχουν, να δώσει ίσες ευκαιρίες. Αυτή αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς κι επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς. Δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ των λαών. Είναι αξιοσημείωτο να τονισθεί ότι η διαπολιτισμική παιδεία διδάσκει την εκτίμηση για το διαφορετικό, ώστε να δημιουργηθούν κοινωνίες με πολλές και διαφορετικές προσλαμβάνουσες που θα διακρίνονται από ισονομία. Χρειαζόμαστε περισσότερο από κάθε άλλη φορά ουσιαστικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις και όχι εκτιμήσεις στο θέμα αυτό, για να οικοδομηθεί με γερά θεμέλια το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

Για να γίνουν πράξη τα παραπάνω, πρέπει να παρατηρήσουμε αν αυτά μπορούν να προσαρμοστούν σε μια σχολική αίθουσα. Οι Μπεζάτη Θ. και Θεοδοσοπούλου Μ. υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική τάξη είναι μια τάξη ανοιχτή στην κοινωνία, όπου εκπαιδευτικός και μαθητής προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, συνεπώς ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο την πραγματικότητα. Το στοιχείο εκείνο που μας ενδιαφέρει σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι η διασφάλιση της διαπολιτισμικής πορείας με στόχο την επίτευξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Αρχικά-όπως ο Νικολάου Γ. έχει ερευνήσει- η άρση προκαταλήψεων στηρίζεται στη γνωριμία μας με τον άλλο. Η γνωριμία μας μ' αυτόν, μας επιτρέπει να διαμορφώνουμε μέσω της αλληλεπίδρασης περισσότερο αξιόπιστες απόψεις για το άτομό του, αποδυναμώνοντας έτσι το ρόλο των προκαταλήψεων. Στη συνέχεια, έχουμε την απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Αυτό εννοείται πως δεν είναι απαραίτητο να συμβεί καθώς υπάρχει πιθανότητα να υπάρξει απόρριψη. Η διαπολιτισμική πορεία δεν θέλει να εξιδανικεύσει τον διαφορετικό 'Άλλο', ωστόσο δεν επιθυμεί και την εκ των προτέρων απόρριψή του. Τα παραπάνω καταλήγουν σε μια έτι περαιτέρω καλή επικοινωνία, καθώς η εμπιστοσύνη που έχει αναπτυχθεί μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών διευκολύνει την επικοινωνία καθώς έχουν εξαιρεθεί οι αλλοιώσεις και οι στερεοτυπικές σχέσεις. Το επόμενο στάδιο-που είναι και ο τελικός σκοπός αυτής της διαπολιτισμικής πορείας-είναι η δυνατότητα για συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Η συνεργασία αυτή είναι το ζητούμενο στη σφαίρα

του “δημοσίου”, γιατί στη σφαίρα του “ιδιωτικού”, ο καθένας κάνει τις επιλογές του σύμφωνα με τις παραδόσεις του πολιτισμού του.

Συνεχίζει ο Νικολάου λέγοντας ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι η διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Η δράση της εντός της σχολικής κοινότητας ενδιαφέρει αρκετούς επιστήμονες για περαιτέρω μελέτη. Εντός της σχολικής τάξης υπάρχουν παιδιά με διαφορετικές προηγούμενες γλωσσικές συμπεριφορές και καλούνται να ξεπεράσουν την ανομοιογένειά τους, προκειμένου να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Είναι πολύ πιθανόν, όμως, να υπάρξουν κάποιοι παράγοντες που να δημιουργήσουν κάποια εμπόδια στο κομμάτι της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Παραδείγματος χάρη, οι διαχωριστικές γραμμές που προωθούν την κοινωνική διάκριση και τον πολιτισμικό ρατσισμό, οι σχολικοί χώροι και οι αίθουσες διδασκαλίας σε ένα μοντέλο το οποίο επιτρέπει μόνο παραδοσιακού τύπου διδακτικές οπτικές και δεν ευνοούν την ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην αίθουσα. Κάποια άλλα φαινόμενα που αυξάνουν τα εμπόδια είναι οι μειωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η ελλιπής εκπαίδευσή τους. Διαπιστώνουμε ότι η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας ισχύει στη θεωρία και όχι στην πράξη. Βάσει λογικής, είναι αδύνατον να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά του “άλλου”, δίχως να γνωρίζουμε ποιος είναι κι από πού προέρχεται. Το λάθος που κάνουμε είναι να οδηγούμαστε σε γενικεύσεις γι’ αυτόν. Συνεπώς, αυτού του είδους οι προκαταλήψεις ενθαρρύνουν τις διαχωριστικές γραμμές. Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η εκπαίδευση είναι σε θέση να δομήσει το προνομιακό έδαφος όπου οι νέοι θα ζούνε μαζί.

Ο Λαγουδάκος Μ. υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται με ευθύνη της Πολιτείας κι όχι της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν σε σοβαρά ζητήματα, αλλά αυτό από μόνο του δε φτάνει. Ήρθε το πλήρωμα του χρόνου να γίνει κατανοητό ότι πρέπει να αναθεωρήσουν κριτικά και να παραμερίσουν το μοντέλο του παραδοσιακού δασκάλου. Ο Λαγουδάκος πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση να αγωνίζονται για ένα δημοκρατικό σχολείο, ένα σχολείο που να μην κατηγοριοποιεί τους μαθητές, να διδάσκει αξίες, σεβασμό και αποδοχή του άλλου, όποιος κι αν είναι. Ο στόχος, λοιπόν, είναι διττός: πρώτον, ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη μάθηση και δεύτερον, η εκπαίδευση είναι δικαίωμα κι όχι προνόμιο λίγων, όλοι πρέπει να έχουν πρόσβαση σε αυτό. Αυτό που μπορεί να πράξει το σχολείο-σύμφωνα μ’ αυτόν- είναι

όχι μόνο ν δημιουργήσει εξατομικευμένο κι ευέλικτο πρόγραμμα ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών, αλλά και να συνεργαστεί και με τους Σχολικούς Συμβούλους, υλοποιώντας ετήσια σεμινάρια επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών με σκοπό την σωστή ενημέρωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η υποχρεωτική παρακολούθηση αυτών των σεμιναρίων κάθε δύο με τρία χρόνια. Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας έχει τη δυνατότητα να ενδυναμώσει το Γραφείο Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού-συμβούλου είναι σημαντικός καθώς θα βοηθήσει τους αλλοδαπούς μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους κατά τον βέλτιστο τρόπο. Είναι περισσότερο ανάγκη από ποτέ να αναπτυχθούν νέες παιδαγωγικές πρακτικές εάν προσδοκούμε ένα σχολείο το οποίο θα στηρίζεται στην ισονομία. Για παράδειγμα, η σχολική μονάδα μπορεί να δημιουργήσει προγράμματα Project για τη μελέτη τοπικών ιστοριών μέσα από συνεντεύξεις με άτομα και οικογένειες. Επίσης, είναι δυνατόν να δημιουργηθεί μια μηνιαία εφημερίδα σε διάφορες γλώσσες, έτσι τα παιδιά θα νιώθουν ότι βρίσκονται σε οικείο περιβάλλον κι όχι περιθωριοποιημένα από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Κλείνοντας, να οργανωθούν θεατρικές παραστάσεις που θα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τους αλλοδαπούς μαθητές, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα μεταξύ τους.

Ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού-κατά τον Λαγουδάκο Μ.- σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο όχι μόνο είναι πολυσύνθετος, καθώς θα πρέπει να διαθέτει διάφορες δεξιότητες, όπως πολιτισμοκεντρική επάρκεια και γνώσεις συμβουλευτικής, άλλα είναι και δύσκολος και σημαντικός καθώς αυτός βρίσκεται κοντά σ' αυτούς τους μαθητές και γι' αυτό χρειάζεται επιμόρφωση προκειμένου να ανταπεξέλθει στα νέα δεδομένα. Είναι ο άνθρωπος, ο οποίος θα βοηθήσει τους αλλοδαπούς μαθητές να εξωτερικεύσουν τα θέλω τους και τις ικανότητές τους με τον καλύτερο τρόπο για να ενταχθούν αποτελεσματικά στην ελληνική κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί την πολιτισμικότητα καθώς και τις έννοιες που σχετίζονται γύρω από αυτή (εθνικότητα, διαφορετικότητα). Επίσης, να έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί με σωστό τρόπο τη συμβουλευτική σε μαθητές μειονοτικών ομάδων. Ο εκπαιδευτικός-και κατά επέκταση και η Πολιτεία-οφείλει όχι μόνο να ενισχύει την αλληλεγγύη, τη δικαιοσύνη και την ισότητα, αλλά και την ανάγκη των πολιτισμικών ομάδων να διατηρούν σε μεγάλο βαθμό γι' αυτούς στοιχεία της κουλτούρας τους και να συμμετέχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Ο εκπαιδευτικός εντός της αιθούσης-

σύμφωνα με την Μπεζάτη Θ. και τη Θεοδοσοπούλου Μ.- αποτελεί τον φορέα πολιτισμικών αντιλήψεων, αξιών όπως και προκαταλήψεων που επηρεάζουν τη διδασκαλία. Οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους και να μειώσει τις εσωτερικές συγκρούσεις. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή πρέπει να στηρίζεται στον αλληλοσεβασμό και στην αμοιβαία αποδοχή. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι δίκαιος και διορατικός, να έχει θετική ανταπόκριση, να διακατέχεται από πνεύμα κατανόησης, να έχει στη διάθεσή του μια ποικιλία παιδαγωγικών στρατηγικών και τεχνικών, να χρησιμοποιεί κανόνες σχέσεων που θα στηρίζονται στον αλληλοσεβασμό των ιδιαιτεροτήτων, να επιτρέπει στους άλλους να είναι διαφορετικοί. Βέβαια, και η Πολιτεία οφείλει να στηρίζει και να υποβοηθήσει το έργο του εκπαιδευτικού με βάση κάποιες διαδικασίες, όπως είναι η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ο επαναπροσδιορισμός του τρόπου διδασκαλίας, η παροχή ειδικού διδακτικού υλικού, η αξιοποίηση των μεθόδων οργάνωσης της σκέψης που έχουν αναπτυχθεί από άλλους πολιτισμούς και παραδόσεις και η δημιουργία διαπολιτισμικών πρακτικών που θα μειώνουν τα κρούσματα ρατσισμού και ξενοφοβίας στα σχολεία. Άλλωστε, η παιδεία δεν φαίνεται μόνο στη γνώση αλλά και στη συμπεριφορά.

Κλείνοντας, όλα τα προαναφερθέντα συγκροτούν αυτό που ίσως μπορούμε να ονομάσουμε δημιουργικό σχολείο, όπου μέσα σ' αυτό ο μαθητής θα είναι ο πρωταγωνιστής και ο καθένας θα σέβεται την ατομικότητά του. Όλοι ανεξαιρέτως επιθυμούμε ένα σχολείο το οποίο θα έχει διττό χαρακτήρα: αφενός να παρέχει ουσιαστική μόρφωση κι αφετέρου, να διαπλάθει ισχυρές και υγιείς προσωπικότητες, οι οποίοι μακροπρόθεσμα θα μπορούν να είναι σε θέση να προσφέρουν στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να παρομοιαστεί σαν ένα οικοδόμημα. Όπως ένα οικοδόμημα για να είναι στέρεο πρέπει τα θεμέλιά του να μην είναι σαθρά, έτσι λοιπόν και το σχολείο για να μπορεί να παρέχει αυτά που πρέπει στους μαθητές, η Πολιτεία σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να θέσουν από κοινού τις απαιτούμενες βάσεις από νωρίς. Προφανώς δεν είναι μια εύκολη υπόθεση κι ούτε πρόκειται να γίνουν θετικές αλλαγές σύντομα, όμως είναι περισσότερο ανάγκη από ποτέ να υπάρξει μια ουσιαστική και ριζοσπαστική οπτική και αλλαγή του τρόπου αντίληψης αν θέλουμε ένα σύγχρονο, δημοκρατικό και στα πρότυπα των ευρωπαϊκών δεδομένων εκπαιδευτικό σύστημα. Η Κοινωνική Παιδαγωγική πρέπει να είναι παρούσα στις εξελίξεις, καθώς μελετά τους

παιδαγωγικούς θεσμούς και πως αυτοί επιδρούν με τη λειτουργία τους γενικά στις κοινωνικές ομάδες και ειδικά στα άτομα. Σαφώς έχουν πραγματοποιηθεί θετικά βήματα στον τομέα της εκπαίδευσης, ωστόσο χρειάζονται περισσότερα προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική εξέλιξη και πρόοδος.

Βιβλιογραφία:

1. Λαγουδάκος Μιχαήλ, «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», 2^ο ΠΕΚ Αθήνας
2. Νικολάου Γεώργιος, 2005, *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές Αρχές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
3. Νικολάου Γεώργιος, 2011, ..., Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
4. Μπεζάτη Θεοδώρα, Θεοδοσοπούλου Μάρα, 2006, «Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων», Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)

Η Υποστηρικτική Καθοδήγηση ως μέθοδος παρέμβασης για τα άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα

Όνομα συγγραφέα: Σοφία – Ευφροσύνη Κάρμα

sofia.e.karma@gmail.com

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο πρόγραμμα «Λογοθεραπεία και Συμβουλευτική», κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Ειδική Αγωγή (University of East London), απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών

Περίληψη

Η εργασία αυτή πραγματεύεται τη σημασία της υποστηρικτικής καθοδήγησης (coaching) για τα άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα και τα εργαλεία – στρατηγικές που λαμβάνουν χώρα στην παρέμβαση αυτή. Η Υποστηρικτική Καθοδήγηση είναι μια παρέμβαση που στοχεύει στην εποπτική διαχείριση των στόχων των ατόμων με ΔΕΠ/ Υ μέσω της συνεργασίας με εξειδικευμένους επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής έρευνας έδειξαν πως οι δευτερογενείς επιπτώσεις της ΔΕΠ/ Υ στο άτομο περιορίζονται μέσω της υποστηρικτικής καθοδήγησης, καθώς το άτομο εκπαιδεύεται να αποκτά τον έλεγχο των πράξεών του και καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων του, αναγνωρίζοντας τα προβλήματα που προκαλεί, μέσω της ανατροφοδότησης από τον Ειδικό για τη συμπεριφορά του. Τέλος, σύμφωνα με τα συμπεράσματα, η Υποστηρικτική Καθοδήγηση είναι μια εποικοδομητική διαδικασία διαχείρισης των δυσκολιών που σχετίζονται με τη ΔΕΠ/ Υ, όπου ο ρόλος του Ειδικού είναι να προωθεί την αποδοχή της νευροβιολογικής φύσης των προβλημάτων και μέσω της Συμβουλευτικής και του δομημένου και εξατομικευμένου προγράμματος, να διευκολύνει το άτομο με ΔΕΠ/ Υ να αποκτά κίνητρα και στρατηγικές για την βέλτιστη αξιοποίηση του νοητικού δυναμικού του σε προσωπικό, εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Λέξεις – κλειδιά: Υποστηρικτική Καθοδήγηση - coaching, Στρατηγικές Αντιμετώπισης ΔΕΠΥ, Ειδικός Καθοδηγητής – Coach

Abstract

The purpose of this review is to demonstrate the effectiveness of Coaching, as a therapy in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Methods and strategies, used in this kind of intervention, are thoroughly described. Certified coaches collaborate with individuals with ADHD, supporting them in setting goals and dealing with the challenges of their lives. As summarized in literature, consequences of ADHD decreased in people's lives and the quality of their life improved. Coaching is aimed at helping patients help themselves by creating a setting based on motivation, self regulation and confidence. Patients also learn to face the core symptoms and dysfunctions caused by this disease. According to the literature, many potential benefits of coaching for patients with ADHD have been found in intellectual, social and professional aspects of their lives.

Keywords: ADHD Coaching, psychological treatment strategies, Coach

1. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/ Υ) είναι η ψυχική διαταραχή με την υψηλότερη συχνότητα σε παιδιά και εφήβους, και αποτελεί ένα κύριο πρόβλημα της δημόσιας υγείας (NationalInstitutesofHealth, 2000). Τα κύρια χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτής είναι η δυσκολία στη συγκέντρωση της προσοχής και η υπερκινητικότητα/ παρορμητικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΕΠ/ Υ σχετίζεται με δυσλειτουργίες στην επεξεργασία της πληροφορίας (information – processing), στην αυτορρύθμιση (self – regulation) και στις εκτελεστικές λειτουργίες.

Εκτελεστικές λειτουργίες είναι οι ανώτερες γνωστικές διεργασίες που βοηθούν το άτομο να διαχειριστεί την καθημερινότητά του, λαμβάνοντας αποφάσεις με βάση την πρότερη εμπειρία του, τις σημερινές συνθήκες και τις ενδεχόμενες συνέπειες. Οι εκτελεστικές λειτουργίες περιλαμβάνουν τις εξής επί μέρους ιδιότητες: μνήμη, συγκέντρωση, καλή αίσθηση του χρόνου, συναισθηματικό αυτοέλεγχο και αναστολή αντίδρασης, εσωτερική κινητοποίηση του εαυτού και πρόβλεψη των συνεπειών (Tuckman, 2012). Κάθε ιδιότητα από τις παραπάνω υπολειτουργεί ως ένα βαθμό στα άτομα με ΔΕΠ/ Υ, με αποτέλεσμα να μην αντιμετωπίζεται σωστά η καθημερινή τους ζωή και να εμπλέκονται σε προβληματικές καταστάσεις (Tuckman, 2012).

Το 2015, ο Salavert και οι συνεργάτες του μελέτησαν τον εγκέφαλο των ατόμων με ΔΕΠΥ με τη μέθοδο του ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος (FMRI). Ένας εγκέφαλος, τυπικής λειτουργίας, σε κατάσταση «αδράνειας» παρουσιάζει ηλεκτρική δραστηριότητα σε συγκεκριμένο δίκτυο (defaultmode) και μπορεί να γυρίσει γρήγορα στο δίκτυο εκτελεστικής δραστηριότητας (focusedmode – taskpositivenetwork) όταν η συγκέντρωση σε μία δραστηριότητα είναι απαραίτητη. Η μελέτη για την απεικόνιση της λειτουργίας του εγκεφάλου ατόμων με ΔΕΠ/ Υ έδειξε μειωμένη δραστηριότητα του μετωπιαίου λοβού, καθώς και μη πλήρη απενεργοποίηση του δικτύου «αδράνειας» (defaultmode) σε καταστάσεις εκτελεστικής δραστηριότητας (taskrelated). Πιο συγκεκριμένα, στα άτομα με ΔΕΠ/ Υ η εναλλαγή των δικτύων του εγκεφάλου από την κατάσταση αδράνειας στην εγρήγορση δεν είναι αυτοματοποιημένη, με αποτέλεσμα και τα δύο δίκτυα να μένουν συγχρόνως ενεργά, οδηγώντας σε μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης. Επειδή η αποτυχία πλήρους απενεργοποίησης της κατάστασης αδράνειας (defaultmode) στον μετωπιαίο λοβό συνδέεται με τα ελλείμματα στην προσοχή, τα ευρήματα της έρευνας αυτής εξηγούν πολλά από τα συμπτώματα της ΔΕΠ/ Υ (Salavertetal, 2015). Επίσης, σύμφωνα με μια άλλη μελέτη, έχει παρατηρηθεί πως τα άτομα με ΔΕΠ/ Υ έχουν πιο λεπτό προμετωπιαίο λοβό, περιοχή που ευθύνεται για τον έλεγχο της προσοχής, τη συναισθηματικό αυτοέλεγχο και την αναστολή αντίδρασης (Fernández-Jaénetal, 2015).

Επιπλέον, ολοένα και αυξάνονται τα στοιχεία που συνδέουν τη ΔΕΠ/ Υ με ελλείμματα στα κίνητρα (Volkowetal, 2011). Σύμφωνα με τους ερευνητές αυτούς, η ΔΕΠ/ Υ εντοπίζεται σε ορισμένα γονίδια του ατόμου, που συνδέονται άμεσα με τα

«μονοπάτια ανταμοιβής – reward pathways» του εγκεφάλου. Απέδειξαν πως τα άτομα με ΔΕΠ/ Υ έχουν χαμηλότερα επίπεδα υποδοχέων Ντοπαμίνης. Επειδή η Ντοπαμίνη είναι μια ουσία που σχετίζεται με την ευχαρίστηση, τα άτομα με ΔΕΠ/ Υ είναι λιγότερο ευαίσθητα σε ανταμοιβές, γεγονός που τους κάνει να μην διεγείρονται από ερεθίσματα που συνήθως διεγείρουν τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους παρέχουν πληροφορίες για το ότι η δυσλειτουργία στο σύστημα ανταμοιβής ντοπαμίνης είναι συνδεδεμένη με την ανεπάρκεια στα κίνητρα των ατόμων με ΔΕΠ/ Υ, και αρκετές φορές εξωτερικεύεται ως αδυναμία συγκέντρωσης. Επομένως, αναδεικνύεται η σημασία των παρεμβάσεων αντιμετώπισης που στοχεύουν στην ενίσχυση των κινήτρων των ατόμων με ΔΕΠ/ Υ (Volkow et al, 2011).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της φύσης της διαταραχής και των συμπτωμάτων της προκύπτει η εμφάνιση των αποτελεσμάτων στα άτομα με ΔΕΠ/ Υ, καθώς και η ανάγκη για αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών που η διαταραχή προκαλεί στα άτομα. Όπως αναφέρθηκε, στα άτομα με ΔΕΠ/ Υ συχνά παρατηρούνται δυσκολίες στη διαχείριση της καθημερινότητας τους, καθώς και υιοθέτηση ακατάλληλων συμπεριφορών, ως αντίδραση στις δυσκολίες της ΔΕΠ/ Υ. Επιπλέον, παρατηρείται αδυναμία στην ανάπτυξη πρακτικών οργάνωσης. Γι' αυτούς τους λόγους, κρίνεται αναγκαία η εκμάθηση στρατηγικών που θα ελαχιστοποιούν τις επιπτώσεις της Διαταραχής στο άτομο. Οι στρατηγικές θα στοχεύουν στη βελτίωση της απροσεξίας και της μνήμης, στη διοχέτευση της ενέργειας σε ασφαλείς και οργανωμένες δραστηριότητες και στην παροχή κινήτρων, μέσω της επιτυχίας. Τέλος, θα στοχεύουν στη μείωση της παρορμητικότητας, με έμφαση στον έλεγχο και αναστολή των συναισθηματικών αντιδράσεων και πρόβλεψη συνεπειών (Tuckman, 2012). Η Υποστηρικτική Καθοδήγηση (Coaching) χρησιμοποιεί ως εργαλείο τις στρατηγικές αυτές, προκειμένου να αντισταθμίζει τις αδυναμίες στις εκτελεστικές λειτουργίες των ατόμων με ΔΕΠ/ Υ (Tuckman, 2012).

2. Υποστηρικτική Καθοδήγηση – Coaching

Η Υποστηρικτική Καθοδήγηση ή αλλιώς Εποπτική Συμβουλευτική είναι μια ψυχοκοινωνική παρέμβαση που βοηθάει τα άτομα με ΔΕΠ/ Υ να είναι πιο συγκροτημένα στη ζωή τους και πιο αποτελεσματικά στις δράσεις τους, μέσω της εκπαίδευσης τους σε τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για συγκεκριμένα πρακτικά

ζητήματα. Περιλαμβάνει στοιχεία από τη γνωσιακή – συμπεριφορική θεραπεία της ΔΕΠ/ Υ και διαφοροποιείται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο και τα συμπτώματα της διαταραχής στο άτομο (Safren, 2006).

Όπως αναφέρθηκε, τα άτομα αυτά έχουν δυσκολία στη διαχείριση της καθημερινότητας, κυρίως στην οργάνωση και τη συμπεριφορά. Έτσι, τα προγράμματα της Υποστηρικτικής Καθοδήγησης εστιάζουν σε ορισμένες θεματικές ενότητες. Αρχικά, στην αποδοχή της φύσης της διαταραχής από το άτομο και κατανόηση της διαφοροποίησης του εγκεφάλου του σε σχέση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει και την κατανόηση και διαχείριση των συναισθηματικών αντιδράσεών του. Επιπλέον, δίνει έμφαση στην οργάνωση και διαχείριση πρακτικών προβλημάτων, οικιακών ή οικονομικών. Τέλος, το άτομο εκπαιδεύεται στην κατάλληλη διαχείριση του χρόνου του και των προτεραιοτήτων του, καθώς και στον τρόπο υιοθέτησης και ολοκλήρωσης στόχων (Safren, 2006, Πεχλιβανίδης etal, 2012).

Πριν την εφαρμογή ενός προγράμματος Υποστηρικτικής καθοδήγησης, συνίσταται η παροχή Συμβουλευτικής (counseling model). Κατά τη φάση αυτή της θεραπείας, το άτομο με ΔΕΠ/ Υ ενημερώνεται και εκπαιδεύεται πάνω στη διαταραχή, για τανευροβιολογικά της αίτια, καθώς και για τις επιπτώσεις της στις εκτελεστικές λειτουργίες. Επιπλέον, στο στάδιο αυτό, είναι σημαντικό το άτομο να κατανοήσει και να διαχωρίσει τις πράξεις από τις προθέσεις του, ώστε να αποδοθούν οι ευθύνες στη διαταραχή και όχι στον χαρακτήρα του. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Murphyetal, 2010). Ακολουθεί η Υποστηρικτική Καθοδήγηση (coaching model), κατά την οποία αρχικά γίνεται ο προσδιορισμός των στόχων και ο εντοπισμός των δυσκολιών για την εκτέλεσή τους. Οι δυσκολίες αυτές αντιμετωπίζονται με την εφαρμογή αντισταθμιστικών στρατηγικών και ανατροφοδότηση, ώσπου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι σε πρακτικό επίπεδο (Murphyetal, 2010). Οι στόχοι επιτυγχάνονται με τη συνεργασία με τον Ειδικό Καθοδηγητή (coach).

3. Ο Ειδικός Καθοδηγητής – Coach

Ο Ειδικός Καθοδηγητής υποστηρίζει, καθοδηγεί και δίνει κίνητρα στο άτομο με ΔΕΠ/ Υ. Ενθαρρύνει το άτομο αυτό να θέσει εφικτούς στόχους και να δημιουργήσει μόνο του στρατηγικές για να τους κατακτήσει. Ο ρόλος του Ειδικού χαρακτηρίζεται κυρίως από εποπτεία στην εφαρμογή των στόχων (Murphyetal, 2010, Kubik, 2010).

Η αλληλεπίδραση του ειδικού με το άτομο γίνεται μέσω της συζήτησης, όπου συμφωνούνται οι προσεγγίσεις που θα ακολουθηθούν. Αφού αναγνωριστούν τα νευρολογικά αίτια της διαταραχής στη ρίζα των αρνητικών συμπεριφορών, οριοθετούνται τα κυριότερα προβλήματα του ατόμου. Ακολουθεί η ανάπτυξη στρατηγικών για τη διαχείριση των ευθυνών και των υποχρεώσεων της καθημερινότητάς του. Το άτομο με ΔΕΠ/ Υ καλείται να δοκιμάσει τις στρατηγικές αυτές για να ελέγξει την αποτελεσματικότητά τους, ώστε να είναι σε θέση να κάνει τις απαραίτητες αναπροσαρμογές για να είναι λειτουργικές. Επιπλέον, μέσω της συζήτησης, αναπροσδιορίζονται οι επιβραβεύσεις και οι κυρώσεις που θα επιβληθούν στο άτομο, με στόχο, το αποτέλεσμα (Kubik, 2010).

Μέσω της διαδικασίας αυτής, υιοθετούνται νέες στρατηγικές, που αξιοποιούν τις δυνατότητες του ατόμου για τη διαχείριση των προβλημάτων του. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί μια ικανότητα του εγκεφάλου, η νευροπλαστικότητα. Ο εγκέφαλος περιγράφεται συχνά ως ένα σύστημα «αν το αφήσεις, σε αφήνει» (useitorloseit), επειδή οι νευρωνικές συνδέσεις που δημιουργεί, δυναμώνουν και ζητούν να ενεργοποιηθούν, ενώ οι συνδέσεις που αγνοεί, τελικά αποδυναμώνονται (Nestler, 2001). Λόγω αυτού του χαρακτηριστικού του εγκεφάλου, το ίδιο νευροπλαστικό σύστημα που έχει εγκαθιδρύσει βλαβερές συνήθειες, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την απόκτηση άλλων, πιο υγιεινών συνηθειών. Με βάση την ιδιότητα αυτή, τα άτομα με ΔΕΠ/ Υ, σε συνεργασία με τον Ειδικό, προσπαθούν να αποβάλλουν τις ακατάλληλες συμπεριφορές και να διοχετεύσουν την ενέργειά τους σε άλλες, πιο ωφέλιμες για τη ζωή τους. Για να επιτευχθεί αυτό, ένα πρόγραμμα Υποστηρικτικής Καθοδήγησης πρέπει να λαμβάνει χώρα σε ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον, χωρίς άσκηση αρνητικής κριτικής από τον Ειδικό Καθοδηγητή. Το θετικό αποτέλεσμα θα επέλθει μέσω της επιθυμίας του ατόμου για αλλαγή, καθώς και της προθυμίας του για προσπάθεια, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (Murphyetal, 2010).

Για να είναι αποτελεσματική η Υποστηρικτική Καθοδήγηση, σχέση του Ειδικού (coach) με το άτομο με ΔΕΠ/ Υ πρέπει να διακρίνεται από ορισμένες βασικές αρχές. Αρχικά, όσον αφορά στη συνεργασία, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, υποστήριξης και ενθάρρυνσης είναι πρωταρχικής σημασίας για την συζήτηση των κανόνων και κατ' επέκταση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Στόχος είναι οι «εξωτερικές» υπενθυμίσεις του ειδικού να γίνουν η «εσωτερική» φωνή του ατόμου με ΔΕΠ/ Υ, ώστε να αρχίσει η αλλαγή.

Έπειτα, το πρόγραμμα της Υποστηρικτικής Καθοδήγησης θα πρέπει να διέπεται από συγκεκριμένη δομή. Έτσι, κατά την συνεδρία, καθιερώνονται από κοινού οι δομές που θα αναδεικνύουν τα δυνατά σημεία του ατόμου με ΔΕΠ/ Υ. Αυτό γίνεται προκειμένου να αξιοποιηθούν στο έπακρο οι δυνατότητες του, σε δραστηριότητες που προτιμά, ώστε αρχικά να βιώσει την επιτυχία και έπειτα να διευρύνει την αντίληψή του για το τι είναι ικανός να πετύχει.

Τέλος, όσον αφορά στη διαδικασία, λαμβάνουν χώρα συζητήσεις για την ανάδειξη λύσεων και όχι για την απόδοση ευθυνών και λαθών. Αυτό συμβαίνει για να επικεντρωθεί η προσοχή του ατόμου με ΔΕΠ/ Υ σε θετικά συναισθήματα, σε δράσεις και λύσεις και όχι σε αισθήματα ενοχής και ανευθυνότητας.

4. Έρευνες για την εφαρμογή της Υποστηρικτικής Καθοδήγησης

Μια πρόσφατη έρευνα μελέτησε την αποτελεσματικότητα της Υποστηρικτικής Καθοδήγησης ως μέρος μιας πολυεπίπεδης θεραπείας σε παιδιά με ΔΕΠ/ Υ (Garciaetal, 2016). Οι ερευνητές επέλεξαν παιδιά από έξι μέχρι δώδεκα ετών, με διάγνωση ΔΕΠ/ Υ, σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM – IV, για να συμμετέχουν σε συνεδρίες Υποστηρικτικής Καθοδήγησης διάρκειας πέντε μηνών. Τα παιδιά που επιλέχτηκαν, λάμβαναν Μεθυλφαινιδάτη σε φυσιολογική δόση (0,8 – 1,5mg/ ημέρα) με καλή απόκριση στο φάρμακο αυτό. Ωστόσο, τα παιδιά αυτά εμφάνιζαν χαμηλή κλινική βελτίωση, παρά τη φαρμακοθεραπεία. Πιο συγκεκριμένα, παρουσίαζαν λειτουργικές ανεπάρκειες σε τουλάχιστον δύο πεδία της ζωής τους, όπως στην οικογένεια, το σχολείο, τις διαπροσωπικές σχέσεις ή την αυτοεκτίμηση. Η νευροψυχολογική αξιολόγηση έδειξε φυσιολογικά επίπεδα στον δείκτη Νοημοσύνης,

αλλά δυσλειτουργίες στην προσοχή και στις εκτελεστικές λειτουργίες. Όλες οι μετρήσεις έγιναν με σταθμισμένα και ηλικιακά προσαρμοσμένα τεστ.

Η διαδικασία παρέμβασης αποτελούνταν από πέντε ομαδικές συνεδρίες Υποστηρικτικής Καθοδήγησης – μία συνεδρία ανά μήνα. Οι συνεδρίες διεξάγονταν από έναν Ειδικό Καθοδηγητή, που κατείχε τα επίσημα τυπικά προσόντα και ήταν εξειδικευμένος «coach» για την Υποστηρικτική Καθοδήγηση. Κάθε συνεδρία βασιζόταν σε πέντε βήματα προσωπικής ενδυνάμωσης, μια στρατηγική καθοδήγησης που δημιουργήθηκε από τους Anderson και Funnell (2005).

Η πρώτη συνεδρία είχε θέμα την ανάλυση της γνώσης του εαυτού και της κατάστασης. Πραγματοποιήθηκε μια δομημένη εξατομικευμένη συνέντευξη που παρείχε κίνητρα σε κάθε οικογένεια. Οι συνεντεύξεις είχαν ως σκοπό τον προσδιορισμό του κύριου προβλήματος, των συναισθημάτων που προκαλούνταν στο άτομο με ΔΕΠ/ Υ και την οικογένειά του, καθώς και των επιπτώσεων της διαταραχής σε κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής. Έγινε διαπραγμάτευση των κανόνων που πρέπει να ακολουθούνται κάθε μέρα στο οικογενειακό περιβάλλον, προκειμένου να ανακατευθύνει την κατάσταση.

Στη συνέχεια, κατά τη δεύτερη συνεδρία, πραγματοποιήθηκε καταιγισμός ιδεών με στόχο να προσδιοριστούν οι παράγοντες που ενδεχομένως ευθύνονται για τα αρνητικά αποτελέσματα και να σημειωθούν οι διαθέσιμες επιλογές – λύσεις. Έγινε προσπάθεια να κατασκευάσουν όλα τα μέλη της οικογένειας αυτή τη λίστα με τους πιθανούς στόχους και τις επαναλαμβανόμενες διαδικασίες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως κινητήρια δύναμη της αλλαγής.

Έπειτα, στην τρίτη συνεδρία, κατασκευάστηκε ένα σχέδιο δράσης που ήταν ρεαλιστικό, ευέλικτο, εφικτό το οποίο θα έδινε ποσοτικά μετρήσιμα αποτελέσματα, έτσι ώστε τα άτομα με ΔΕΠ/ Υ να μπορούν να φτάσουν στους στόχους βήμα – βήμα. Αλλαγές στην αντίληψη των ατόμων αυτών, έγιναν με τη χρήση των αισθήσεων, για παράδειγμα, αλλάζοντας τη διακόσμηση ή το χρώμα των τοίχων στο σπίτι, προκειμένου να κρατηθούν τα παιδιά σε εγρήγορση και να τους γίνεται υπενθύμιση να εσωτερικεύουν αλλαγές ρουτίνας.

Το σχέδιο αυτό αποτελούσε πρόκληση που ήταν σαφώς ορισμένη, με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, μετρήσιμη, αξιόπιστη και

συναρπαστική για τα άτομα που συμμετείχαν. Στην τέταρτη συνεδρία, τα άτομα κλήθηκαν να βελτιώσουν την προσοχή, τη συγκέντρωση, τις οργανωτικές δεξιότητες, την αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα και την αυτοπεποίθηση τους στην ικανότητά τους να επιτύχουν.

Τέλος, η πέμπτη συνεδρία πραγματευόταν την ενσυναίσθηση και αυτο-αξιολόγηση των επιτευγμάτων. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις, όπως «Τι θέλω;», «Τι μπορώ να ανεχτώ;», «Ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ επιθυμιών και επιτευγμάτων;», ώστε να προωθηθεί η ενσυναίσθηση ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς τους. Η ανατροφοδότηση από τις απαντήσεις ήταν θετική και οι συμμετέχοντες έφτιαξαν λίστες με τις αξίες και τις ρουτίνες που πρέπει να τηρούνται.

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση της έρευνας αυτής, το 79,6% των ατόμων με ΔΕΠ/ Υ σημείωσαν σημαντική βελτίωση κατά τις συνεδρίες και διατήρησαν τα αποτελέσματα αυτά για έξι μήνες μετά τη συνεδρία. Επιπλέον, το 35% των συμπτωμάτων της διαταραχής υποχώρησε, επιφέροντας βελτίωση στην καθημερινότητα των ατόμων με ΔΕΠ/ Υ και των οικογενειών τους. Το γεγονός αυτό προτείνει πως τα άτομα με ΔΕΠ/ Υ μπορούν να ωφεληθούν με προσωπική συμμετοχή στη διαχείριση του εαυτού τους. Ωστόσο, λίγες μελέτες περιγράφουν προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ/ Υ στην αυτοδιαχείριση (Garciaetal, 2016).

Στην εν λόγω διαδικασία, τα άτομα με ΔΕΠ/ Υ λαμβάνουν στοχευμένη εκπαίδευση και πληροφορίες για τη διαταραχή τους και συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη ευθυνών για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της διαταραχής στη ζωή τους. Αυτό δημιουργεί κλίμα συνεργασίας ανάμεσα σε Ειδικούς, ασθενείς, γονείς και φροντιστές. Σκοπός είναι να προαχθεί η ανεξαρτησία του ατόμου με ΔΕΠ/ Υ και να βελτιωθεί η φροντίδα του, η ασφάλεια και η απόκριση στη θεραπεία (Garciaetal, 2016).

Η Υποστηρικτική Καθοδήγηση κινητοποιεί περισσότερο τα άτομα με ΔΕΠ/ Υ και αλλάζει τη στάση τους για την διαταραχή, κάνοντας τους να ανταποκρίνονται επιτυχώς στη θεραπευτική παρέμβαση. Τα άτομα με ΔΕΠ/ Υ εργάζονται πάνω στις ανάγκες και στα προβλήματά τους, με έναν δυναμικό και εξατομικευμένο τρόπο, που

δημιουργεί μια ισχυρή διασύνδεση τους με τον Ειδικό Καθοδηγητή, γεγονός που προωθεί την αλλαγή (Garciaetal, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί πως η Υποστηρικτική Καθοδήγηση, ως γνωστική συμπεριφορική θεραπεία, παρουσιάζει τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, από τις μη φαρμακευτικές παρεμβάσεις, ειδικότερα σε άτομα με ΔΕΠ/ Υ, συγκριτικά με άλλες ψυχολογικές ή ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις για τη ΔΕΠ/ Υ, όπως μεταγνωστική θεραπεία και γνωστική αποκατάσταση (Swanson, 2008, Wolraich, 2011, Vidal-Estrada 2012). Οι παρεμβάσεις αυτές, παρόλο που προωθούν την κινητοποίηση και την αυτοεκτίμηση, δεν εμπλέκουν τους ασθενείς στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Περιορίζονται στη θέσπιση κανόνων και στην παροχή συμβουλών, σύμφωνα με ένα σχέδιο δομημένο εκ των προτέρων.

Όσον αφορά στην Υποστηρικτική Καθοδήγηση στην έρευνα των Garcia και των άλλων ερευνητών (2016), οι συνεδρίες δε βελτίωσαν μόνο την ποιότητα της ζωής, μειώνοντας τις δυσκολίες της καθημερινότητας, αλλά επίσης μείωσαν και τα πυρηνικά συμπτώματα της διαταραχής, ενώ ταυτόχρονα βελτίωσαν και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σημαντικό στοιχείο της παρέμβασης αυτής είναι η διατήρηση των αποκτηθέντων συνηθειών και η ενσωμάτωση νέων, ωφέλιμων για το άτομο, που αντισταθμίζουν τις επιπτώσεις της διαταραχής.

Κλείνοντας, η Υποστηρικτική Καθοδήγηση στοχεύει στο να βοηθήσει άτομα με ΔΕΠ/ Υ να διαχειριστούν τη ζωή τους, δημιουργώντας έναν μηχανισμό βασισμένο στην κινητοποίηση, στην αυτοπεποίθηση και στη δέσμευση. Οι παρεμβάσεις στοχεύουν στην ενημέρωση των ατόμων με ΔΕΠ/ Υ για την ανάγκη της συνεργασίας κατά τη θεραπεία και για το δεσμευτικό χαρακτήρα της αλλαγής.

5. Συμπεράσματα

Η Υποστηρικτική Καθοδήγηση έχει αποδειχτεί αποτελεσματική για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων της ΔΕΠ/ Υ στη ζωή του ατόμου. Μέσω αυτής της παρέμβασης, το άτομο εκπαιδεύεται: κατανοεί τις επιπτώσεις της διαταραχής στην εκάστοτε συμπεριφορά του, αποκτά κίνητρα και συμμετέχει ενεργά στην επιλογή στρατηγικών που εξυπηρετούν τις ανάγκες του και βελτιώνουν την καθημερινότητά του.

Ωστόσο, κρίνεται αναγκαία η δημιουργία ειδικών δομών , ώστε να αναπτυχθεί στην Ελλάδα η Υποστηρικτική Καθοδήγηση (coaching) με την έννοια που είναι ευρέως διαδεδομένη και εξειδικευμένη στο εξωτερικό. Τέλος, ζωτικής σημασίας είναι η κατάλληλη εκπαίδευση των Ειδικών Καθοδηγητών και στην Ελλάδα.

6. Βιβλιογραφία

1. Anderson, R. Funnell, M. (2005). The art of empowerment: stories and strategies for diabetes educators. 2nd ed. Alexandria. *American Diabetes Association*.
2. American Academy of Pediatrics (2001). Subcommittee on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Committee on Quality Improvement. Clinical practice Guideline: treatment of the school-aged child with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*. 108:1033 – 44.
3. García Ron, A., Serrano Grasa, R., Blanco Lago, R., Huete Hernani, B., Pérez Martinez, D.A. (2016). Pilot study of the efficacy of empowering patients through coaching as a complementary therapy in attention deficit hyperactivity disorder. *Neurología (English Edition)*. vol 31, 83–88.
4. Fernández-Jaén, A., López-Martín, S., Albert, J., Martín Fernández-Mayoralas, D., Fernández-Perrone, A., Calleja-Pérez, B., Recio Rodríguez, M., López-Arribas, S., Muñoz-Jareño, N. (2015). Cortical thickness differences in the prefrontal cortex in children and adolescents with ADHD in relation to dopamine transporter (DAT1) genotype. *Psychiatry Research Neuroimaging*. Vol. 233 (3), p. 409 – 417.
5. Kubik, J. A. (2010). Efficacy of ADHD coaching for adults with ADHD. *Journal of Attention Disorder*. 13:442—53.
6. Murphy, K., Ratey, N., Maynard, S., Sussman, S., Wright, S. D. (2010). Coaching for ADHD. *Journal of Attention Disorder*. 13:546 – 52.
7. National Institute for Health and Clinical Excellence (2009). Attention deficit hyperactivity disorder. Diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults. *Great Britain: The British Psychological Society and the Royal College of Psychiatrist*.
8. National Institutes of Health Consensus Development Conference Statement (2000). Diagnosis and treatment of attention – deficit / hyperactivity disorder

(ADHD). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 39(2):182 – 93.

9. Nestler, E. J., (2001). Molecular basis of long-term plasticity underlying addiction. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(2):119 – 28.

10. Ramsay, J. R. (2007). Current status of cognitive – behavioral therapy as a psychological treatment for adult attention – deficit / hyperactivity disorder. *Current Psychiatry Reports*. 9: 427 – 433.

11. Safren, S. A. (2006) Cognitive-behavioral approaches to ADHD treatment in adulthood. *Journal of Clinical Psychiatry*. 67(Suppl 8):46 – 50.

12. Salavert, J., Ramos-Quiroga, J. A., Moreno-Alcázar, A., Caseras, X., Palomar, G., Radua, J., Bosch, R., Salvador, R., McKenna, P. J., Casas, M., Pomarol-Clotet, E. (2015). Functional Imaging Changes in the Medial Prefrontal Cortex in Adult ADHD. *Journal of Attention Disorders*. pii: 1087054715611492.

13. Swanson, J. M., Arnold, L. E., Kraemer, H., Hechtman, L., Molina, B., Hinshaw, S., et al. (2008). Evidence, interpretation, and qualification from multiple reports of long-term outcomes in the Multimodal Treatment study of Children with ADHD (MTA): Part I: Executive summary. *Journal of Attention Disorders*.12:4 – 14.

14. Tuckman, A. (2012). ADHD Coaching: An Important Tool for Therapists. *The National Psychologist*.

Available online: <http://nationalpsychologist.com/2012/01/adhd-coaching-an-important-tool-for-therapists/101609.html>.

15. Vidal-Estrada, R., Bosch Munso, R., Nogueira Morais, M., Casas Brugue, M., Ramos Quiroga, J. A. (2012). Psychological treatment of attention deficit hyperactivity disorder in adults: a systematic review. *Actas Espanolas de Psiquiatria*.40:147 – 54.

16. Volkow, N. D., Wang, G. J., Newcorn, J. H., Kollins, S. H., Wigal, T. L., Telang, F., Fowler, J. S., Goldstein, R. Z., Klein, N., Logan, J., Wong, C., Swanson, J. M. (2011). Motivation deficit in ADHD is associated with dysfunction of the dopamine reward pathway. *Molecular Psychiatry*. 16(11):1147–54.

17. Wolraich, M., Brown, L., Brown, R. T., DuPaul, G., Earls, M., Feldman, H. M., et al. (2011). ADHD: Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*.128:1007 – 22.

18. Πεχλιβανίδης, Α., Σπυρόπουλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ.Α., Παπαδημητρίου, Γ.Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες - Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*. 29(5): 562 – 576.

Διερεύνηση διαφυλικών διαφορών ως προς την εκδήλωση αγχώδων διαταραχών σε μαθητές της Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού

Βασίλειος Καρτέρης, Ειδικός Παιδαγωγός – Εκπαιδευτικός Α΄βάθμιας Εκπ/σης,

baskar90alc@gmail.com

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,

as_antoniou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Οι αγχώδεις διαταραχές αποτελούν τις πιο συχνές ψυχικές διαταραχές στην παιδική ηλικία και επηρεάζουν δυσμενώς τη λειτουργικότητα των παιδιών σε διάφορους σημαντικούς τομείς της ζωής του. Σύμφωνα με τη σύγχρονη διεθνή έρευνα, τα κορίτσια φαίνεται να παρουσιάζονται πιο επιρρεπή στην εκδήλωση κάποιας αγχώδους διαταραχής. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε δείγμα 461 μαθητών των τάξεων Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού σε αστικές και ημιαστικές περιοχές της Ελλάδας και επιβεβαίωσε τα ευρήματα αντίστοιχων διεθνών μελετών. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι το φύλο επηρεάζει σημαντικά την εμφάνιση ειδικής φοβίας (φόβος σωματικού τραυματισμού), γενικευμένης αγχώδους διαταραχής, πανικού-αγοραφοβίας, κοινωνικής φοβίας και άγχους αποχωρισμού. Χαρακτηριστικά, τα κορίτσια φάνηκε να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε διάφορα γεγονότα στη ζωή τους. Έχει φανεί ότι η έγκαιρη ανίχνευση και η πρώιμη παρέμβαση, παράλληλα με την ενίσχυση της συμβουλευτικής γονέων συμβάλλουν σημαντικά στην ομαλή ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών με αγχώδεις διαταραχές.

Λέξεις-κλειδιά: αγχώδεις διαταραχές, φύλο, παιδική ηλικία, διαφυλικές διαφορές

Abstract

Anxiety disorders are the most frequent psychiatric disorders in children and affect adversely their functioning in various, important sectors of their life. According to the literature, girls are more prone to develop an anxiety disorder. A recent survey, conducted on 461 students in 5th and 6th grades of Greek Primary Schools from urban and semi-urban areas, confirmed the findings of the previous literature. It was found that gender significantly influences the appearance of specific phobia (physical injury fears), generalized anxiety disorder, panic-agoraphobia, social phobia and separation anxiety. Specifically, it was found that girls experienced more stress to various events in their lives as compared to boys. It is

evident that early identification and intervention, together with the strengthening of parents will facilitate the psychosomatic development of children with anxiety disorders.

Keywords: anxiety disorders, gender, childhood, gender differences

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκτίμηση ενός ερεθίσματος ως απειλή οδηγεί ορισμένα άτομα στην εκδήλωση άγχους, έντασης και φόβου (Lazarus&Folkman, 1984). Το παιδί που εμφανίζει αρκετά συχνά έντονο άγχος για συγκεκριμένες ή μη καταστάσεις και σημαντική λειτουργική έκπτωση εξαιτίας αυτού σε τομείς, όπως η σχολική επίδοση, η συναισθηματική ανάπτυξη, η αλληλεπίδρασή του με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, διαγιγνώσκεται συνήθως με κάποια αγχώδη διαταραχή (Breinholst, Esbjorn, Reinholdt-Dunne, &Stallard, 2012. Riedford, 2010).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι αγχώδεις διαταραχές κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας αποτελούν την πιο κοινή ψυχιατρική διαταραχή και συνδέονται με ελλείμματα στην πνευματική, κοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξη και με προβλήματα στη σωματική υγεία (Legerstee, Garnefski, Jellesma, Verhulst, &Utens, 2010). Η συχνότητα εμφάνισής τους σύμφωνα με επιδημιολογικές μελέτες σε μεγάλο δείγμα παιδιών εκτιμώνται σε ποσοστά που κυμαίνονται μεταξύ του 10% έως 20% (Breinholstetal., 2012. Keeley&Storch 2009. Kendalletal., 2010).

Σχετικά με τη συννοσηρότητα, το ένα τρίτο των παιδιών με αγχώδεις διαταραχές εμφανίζουν τα κριτήρια για δύο ή και περισσότερες αγχώδεις διαταραχές, ενώ υπάρχει πολύ μεγάλο ποσοστό συννοσηρότητας και με άλλες ψυχιατρικές ασθένειες που αγγίζει περίπου το 40% (Vallance&Garralda, 2008). Συγκεκριμένα, είναι πολύ συχνή η συνύπαρξη με διαταραχές, όπως ΔΕΠ-Υ, εναντιωματική-προκλητική διαταραχή (Riedford, 2010), κατάθλιψη, εθισμός σε ουσίες ή ακόμη και εκδήλωση αυτοκτονικών τάσεων (Breinholstetal., 2012).

Οι αγχώδεις διαταραχές στην παιδική ηλικία έχουν ταξινομηθεί από το DSM-IV-TR (APA, 2004) με βάση ορισμένα κριτήρια και συμπτώματα που πρέπει να ανιχνευθούν σε ένα παιδί, ώστε να διαγνωστεί με κάποια αγχώδη διαταραχή. Έτσι, έχει καταγραφεί: το Άγχος Αποχωρισμού, η Γενικευμένη Αγχώδη Διαταραχή, η Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή, η Κοινωνική Φοβία, η Κρίση Πανικού-Αγοραφοβία, η Ειδική Φοβία και το Μετατραυματικό Στρες. Το κοινό γνώρισμά τους είναι η εκδήλωση συγκεκριμένων, ποικίλων συμπτωμάτων, τα οποία είναι ψυχοσωματικά (πονοκέφαλοι, γαστρεντερικά προβλήματα, μειωμένη συγκέντρωση στο σχολείο), γνωστικά (αγχώδεις σκέψεις) και συμπεριφορικού χαρακτήρα (αποφυγή καταστάσεων στην προσωπική και κοινωνική ζωή) (Alfano, Ginsburg&Kingery, 2007.Keeley&Storch, 2009. Vallance&Garralda, 2008).

Η συχνότητα και η ένταση των συμπτωμάτων, καθώς και το αναπτυξιακό επίπεδο ενός παιδιού βοηθούν στην έγκυρη διάγνωση αυτών των διαταραχών (Riedford, 2010). Ωστόσο,

επειδή βρίσκεται σε συνεχείς αναπτυξιακές αλλαγές, υπάρχει περίπτωση ορισμένες διαταραχές να μετεξελιχθούν σε σχέση με την αρχική διάγνωση. Αυτό συμβαίνει διότι οι γνωστικές ικανότητες του παιδιού αναπτύσσονται σταδιακά, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζει και να κατανοεί τους κινδύνους με διαφορετικό τρόπο, καθώς επίσης μαθαίνει να τους αντιμετωπίζει (Keeley&Storch, 2009). Για παράδειγμα, στην προσχολική ηλικία μπορεί να διαγνωστεί με άγχος αποχωρισμού και στην εφηβική αυτό να μετεξελιχθεί σε κοινωνική φοβία (Kendalletal., 2010).

ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ

Μολονότι δεν συμφωνούν όλες οι έρευνες, η εκδήλωση άγχους παρατηρείται σε μεγαλύτερη συχνότητα και σε υψηλότερα επίπεδα στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια (Riedford, 2010). Σε επιδημιολογική έρευνα με δείγμα 1420 παιδιών για τον επιπολασμό διαφόρων ψυχικών διαταραχών φάνηκε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν πιο συχνά αγχώδεις διαταραχές (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler, &Angold, 2003). Αντίθετα, σε μια τετράχρονης διάρκειας έρευνα αντίστοιχου ενδιαφέροντος σε δείγμα 3042 παιδιών δεν φάνηκε να υπάρχουν διαφυλικές διαφορές στις αγχώδεις διαταραχές (Merikangas, He, Brody, Fisher, Bourdon, &Koretz, 2010).

Η παραπάνω φαινομενική διαφορά ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι η συχνότητα στο γενικό πληθυσμό στην παιδική ηλικία είναι περίπου στα ίδια επίπεδα, ενώ η αναλογία γίνεται περίπου 2:1 έως 3:1 (κορίτσια:αγόρια) κατά την εφηβική ηλικία (Rockhill, Kodish, DiBattisto, Macias, Varley, &Ryan, 2010). Τα κορίτσια βιώνουν πιο συχνά την πρόκληση άγχους και δυσκολεύονται ιδιαίτερα να ελέγξουν τα αρνητικά συναισθήματα που τους προκαλεί σε σχέση με τα αγόρια (Bender, Reinholdt-Dunne, Esbjorn, &Pons, 2012).

Ωστόσο, ως προς την πρόωρη εμφάνιση των αγχωδών διαταραχών, οι περισσότερες έρευνες δείχνουν τα κορίτσια να υπερέχουν σε σχέση με τα αγόρια, με τα πρώτα σημάδια να πρωτοεμφανίζονται στην ηλικία των έξι ετών και να αυξάνονται μεταξύ του ηλικιακού φάσματος οκτώ έως δέκα ετών (DelaBarra, Vicente, Saldivia, &Melipillan, 2014. Lewinsohn, Peer, Gotlib, Seeley, &Allen, 1998). Σχετικά με το διαγνωστικό προφίλ ενός ατόμου με αγχώδη διαταραχή βρέθηκε στην έρευνα των Kendallκαι συνεργατών (2010), ότι το φύλο δεν επηρεάζει σημαντικά την κλινική εικόνα του παιδιού, ούτε τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων.

Ειδική Φοβία και διαφυλικές διαφορές

Σύμφωνα με το DSM-IV-TR (APA, 2004) το άτομο με Ειδική Φοβία εμφανίζει έκδηλο και επίμονο φόβο, ο οποίος είναι υπερβολικός, παράλογος και ανεξήγητος και προκαλείται από την παρουσία ή την πρόβλεψη εμφάνισης ενός ειδικού αντικειμένου ή ειδικής κατάστασης (όπως αεροπορικά ταξίδια, ύψη, ζώα, ένεση κλπ.). Η έκθεση στο φοβικό ερέθισμα προκαλεί σχεδόν πάντα πρόκληση άγχους, που μπορεί να συνοδευτεί και από εμφάνιση πανικού (Vallance&Garraida, 2008). Η ύπαρξη των συμπτωμάτων παρατηρείται τουλάχιστον για έξι μήνες δημιουργώντας έκπτωση στη λειτουργικότητα του παιδιού και τα οποία δεν εξηγούνται καλύτερα από άλλη ψυχική διαταραχή (όπως ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, διαταραχή άγχους αποχωρισμού κλπ.) (APA, 2004), ενώ ως ηλικία έναρξης προτείνονται τα 5 έτη και άνω (Vallance&Garraida, 2008).

Η συχνότητα της ειδικής φοβίας στον παιδικό πληθυσμό δεν είναι σε όλες τις έρευνες ίδια. Σύμφωνα με τους Vallance και Garraida (2008), το 2%-4% των παιδιών εμφανίζουν κάποια ειδική φοβία με την αναλογία κορίτσια/αγόρια να μην εμφανίζει αξιοσημείωτες διαφορές. Σε άλλες πηγές αναφέρεται η συχνότητα στο γενικό πληθυσμό στο 5%-10% και σε κλινικό δείγμα παιδιών με αγχώδεις διαταραχές περίπου στο 15%, με τα κορίτσια εδώ να εμφανίζουν περισσότερες φοβίες (Keeley&Storch, 2009. May, Rudy, Davis, &Matson, 2013). Γενικά, και τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών συμφωνούσαν στο ότι τα κορίτσια αντιμετωπίζουν πιο συχνά φοβίες (Muris, Schmidt, & Merckelbach, 1999. Ollendick, King, & Frary, 1989).

Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή και διαφυλικές διαφορές

Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου με Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή σύμφωνα με το DSM-IV-TR είναι η εμφάνιση Ιδεοληψιών και Ψυχαναγκασμών. Οι Ιδεοληψίες αφορούν επαναλαμβανόμενες και επίμονες σκέψεις, παρορμήσεις ή εικόνες, οι οποίες βιώνονται ως παρείσακτες και προκαλούν άγχος, ανησυχία ή ενόχληση (APA, 2004). Ο φόβος για μόλυνση, η ανάγκη για συμμετρία, ακρίβεια και ευταξία, οι ανησυχίες για ηθική και θρησκευτική συμπεριφορά, η ενασχόληση με συγκεκριμένους αριθμούς που έχουν κάποιο νόημα γι' αυτούς, αποτελούν κάποιες από τις εμμονές/ ιδεοληψίες του (Keeley&Storch, 2009. Rockilletal., 2010). Ο φόβος ότι θα συμβεί ένα καταστροφικό γεγονός στην οικογένεια αποτελεί την πιο συχνή εμμονή τους (AACAP, 2012).

Οι Ψυχαναγκασμοί αφορούν επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές ή νοερές πράξεις (σαν τελετουργίες) με σκοπό να μειωθεί το άγχος, που προκαλεί μια ιδεοληψία ή να αποτραπεί κάποιο γεγονός, χωρίς βέβαια να συνδέονται ρεαλιστικά όλα αυτά με το γεγονός πρόκλησής του (APA, 2004). Καταναγκασμοί όπως, τελετουργικοί καθαρισμοί χεριών και απολύμανσης, συχνή εξομολόγηση και προσευχή, μέτρημα, επαναλήψεις, συχνοί έλεγχοι, ευθυγράμμιση αντικειμένων και συμπεριφορές ρουτίνας είναι οι πιο συχνοί (Masi, Mucci, Nicoletta, Bertini,

Milantoni, & Arcangeli, 2005). Το συχνό πλύσιμο των χεριών και οι επαναλαμβανόμενοι έλεγχοι είναι από τους πιο συχνούς ψυχαναγκασμούς (AACAP, 2012). Παρόλο που οι τελετουργίες βοηθούν στην προσωρινή καταστολή του άγχους, δεν συμβάλλουν στην μακροπρόθεσμη ανακούφιση εξαιτίας της επίμονης και επαναλαμβανόμενης φύσης αυτών των σκέψεων και εικόνων (Keeley & Storch, 2009).

Η υψηλή συχνότητα της διαταραχής δεν ήταν εμφανής μέχρι την πρώτη επιδημιολογική έρευνα που διεξήχθη μόλις πριν είκοσι χρόνια, εντοπίζοντας αυτή την «κρυμμένη» διαταραχή (AACAP, 2012). Επιδημιολογικές μελέτες έχουν εκτιμήσει τον επιπολασμό της συγκεκριμένης διαταραχής σε ποσοστό που κυμαίνεται μεταξύ 0,1% έως 4% (Futh, Simonds, & Micalic, 2012. Moreso, Hernandez-Martinez, Arija, & Canals Sans, 2013). Στην Αμερική αποτελεί την τέταρτη πιο συχνή παιδιατρική ψυχιατρική νόσο, ενώ οι μισοί ενήλικες με Ιδιοψυχαναγκαστική Διαταραχή είχαν συμπτώματα ήδη από την παιδική ηλικία (Nakatani, Krebs, Micali, Turner, Heyman & Mataix-Cols, 2011). Μάλιστα ως προς την πρόωρη εμφάνιση της διαταραχής έχει υποστηριχθεί η αναλογία αγόρια/κορίτσια είναι 3:2, με τα περισσότερα αγόρια να εμφανίζουν τη διαταραχή σε πολύ μικρή ηλικία (Geller et al., 1998. Nakatani et al., 2011) και με κύρια συμπτώματα τους καταναγκασμούς και όχι τις ιδεοληψίες (Storch et al., 2007). Ωστόσο, σε έρευνα των Moreso et al. (2013), δεν εντοπίστηκε κάποια συσχέτιση μεταξύ της διαταραχής και του φύλου.

Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή και διαφορικές διαφορές

Σύμφωνα με το DSM-IV-TR (APA, 2004), η Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας με κυριότερο σύμπτωμα τη συνεχή παρουσία υπερβολικού άγχους και ανησυχίας για μια σειρά γεγονότων ή δραστηριοτήτων. Η έντονη και αδικαιολόγητη αυτή ανησυχία μπορεί να σχετίζεται με μελλοντικά γεγονότα, με την υγεία των δικών τους προσώπων, με τις εξελίξεις στον κόσμο, τη σχολική τους επίδοση, καθώς και την εμφάνισή τους (Storch et al., 2007. Vallance & Garralda, 2008). Η ανησυχία για την υγεία τους ή για τα σημαντικά άτομα από τον περίγυρό τους εμφανίζεται στις έρευνες ως η πλέον χαρακτηριστική ένδειξη για τη διάγνωση της διαταραχής (Layne, Bernat, Victor, & Bernstein, 2009).

Επιδημιολογικές μελέτες έχουν εκτιμήσει τον επιπολασμό της συγκεκριμένης διαταραχής σε ποσοστό που κυμαίνεται από 2,7% (Topolski et al., 1997. Vallance & Garralda, 2008) έως 10% στον παιδικό πληθυσμό, με την αναλογία κοριτσιών/αγοριών άλλοτε να εμφανίζεται υπέρ των κοριτσιών (Dela Barra et al., 2014) και άλλοτε να παραμένει η ίδια (Vallance & Garralda, 2008). Ως χρόνος έναρξης προσδιορίζονται τα 8,5 έτη, αν και θεωρείται κυρίως διαταραχή της προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας (Vallance & Garralda, 2008). Στην

έρευνα των Topolskietal. (1997) αναδείχθηκε ότι υπάρχει μία σημαντική διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών στον αριθμό των συμπτωμάτων που εμφανίζουν, με τα κορίτσια να εμφανίζουν περισσότερα.

Διαταραχή Πανικού- Αγοραφοβία και διαφυλικές διαφορές

Στο DSM-IV-TR (APA, 2004) συναντάμε δύο κατηγορίες: τη Διαταραχή Πανικού με αγοραφοβία και τη Διαταραχή Πανικού χωρίς Αγοραφοβία. Το κυριότερο χαρακτηριστικό στη Διαταραχή Πανικού είναι η ανεξέλεγκτη εμφάνιση σοβαρού άγχους (πανικού) χωρίς συγκεκριμένη αγγογόνα κατάσταση. Το παιδί με αυτή τη διαταραχή αισθάνεται ότι θα βρεθεί και μελλοντικά σε κατάσταση πανικού με σημαντικές συνέπειες, όπως δυσκολία στην αναπνοή, χάσιμο ελέγχου/ της ζωής του/ της συνείδησης της πραγματικότητας ή να πάθει ακόμη και καρδιακή προσβολή και γι' αυτό αλλάζει τη συμπεριφορά του (AACAP, 2012. Doerfler, Connor, Volungis&Toscano, 2007) εκδηλώνοντας ατονία και αδυναμία (Keeley&Storch, 2009).

Η κρίση πανικού συνοδεύεται από πολλαπλά σωματικά συμπτώματα, όπως στομαχόπνοος, πονοκέφαλος, πόνος στο στήθος (Rockhilletal., 2010. Vallance&Garraida, 2008), ταχυκαρδίες, τρέμουλο, «κόψιμο» ανάσας, ναυτίες, ζαλάδες, εφίδρωση (Doerfleret al., 2007). Η επιθυμία αποφυγής αυτών των δυσάρεστων συναισθημάτων και φόβων οδηγεί τελικά στην αγοραφοβία, δηλαδή στο υπερβολικό άγχος σε δημόσιους χώρους (Rockhilletal., 2010). Επισημαίνεται ότι η αγοραφοβία δεν θεωρείται ξεχωριστή διαταραχή αλλά εντάσσεται στα πλαίσια της Διαταραχής Πανικού (Doerfleret al., 2007).

Αν και η κρίση πανικού αρχικά εθεωρείτο ως αποκλειστική διαταραχή των ενηλίκων, πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι και άτομα στην παιδική και εφηβική ηλικία βιώνουν παρόμοιες εμπειρίες (Doerfleret al., 2007). Αν και δεν υπάρχουν εκτενείς επιδημιολογικές μελέτες για αυτή την παιδική διαταραχή, τα περιορισμένα στοιχεία υποδεικνύουν συχνότητα που κυμαίνεται από 1% έως 5% (Keeley&Storch, 2009), ενώ το ποσοστό αυξάνεται σε 10-15% σε κλινικό δείγμα παιδιών και εφήβων (Doerfleret al., 2007. Vallance&Garraida, 2008). Σχετικά με την αναλογία κοριτσιών/αγοριών φαίνεται σε κάποιες μελέτες να κυμαίνεται περίπου στα ίδια ποσοστά (Vallance&Garraida, 2008), ενώ σε άλλες προκύπτει ότι συναντάται περισσότερο στα κορίτσια (Doerfleret al., 2007).

Κοινωνική Φοβία και διαφυλικές διαφορές

Βασικό χαρακτηριστικό της Κοινωνικής Φοβίας είναι η εμφάνιση έκδηλου και επίμονου φόβου ενός ατόμου, όταν πρόκειται να εμπλακεί σε κοινωνικές καταστάσεις, να εμφανιστεί μπροστά σε κοινό ή άγνωστους ανθρώπους. Στο DSM-IV-TR (APA, 2004) αναφέρεται ότι το άτομο φοβάται ότι θα δράσει με τέτοιο τρόπο ώστε θα φανερωθεί το άγχος του και οι συνακόλουθες επιπτώσεις, με αποτέλεσμα να ταπεινωθεί ή να βρεθεί σε αμηχανία. Συγκεκριμένα, όταν εμφανίζεται μια φοβική κατάσταση, ακολουθούν συμπτώματα όπως εφίδρωση, αυξημένοι καρδιακοί παλμοί, κλάματα, νευρικότητα, αδρανοποίηση και αποφυγή κοινωνικών συναναστροφών με άγνωστους ανθρώπους κυρίως για τα μικρότερα παιδιά (Vallance&Garraida, 2008).

Είναι ανάμεσα στις πιο κοινές διαταραχές άγχους στην παιδική ηλικία με το ποσοστό να κυμαίνεται από 1% έως 7%. (Alkozei, Cooper, &Creswell, 2014. DelaBarraetal., 2014. Keeley&Storch, 2009. Vallance&Garraida, 2008) και με ηλικία πρώτης εμφάνισης να ορίζεται το διάστημα 11-15 ετών (Scharfstein, Alfano, Beidel&Wong, 2011). Η αναλογία κοριτσιών/αγοριών δείχνει τα πρώτα να προηγούνται (Vallance&Garraida, 2008), με τα κορίτσια μάλιστα να εμφανίζουν από περισσότερα μέχρι πολύ περισσότερα συμπτώματα (Topolski et al.,1997). Σχετικά με το διαγνωστικό προφίλ ενός ατόμου με τη συγκεκριμένη διαταραχή, σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα φαίνεται τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια να αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες στην ανάπτυξη φιλικών και κοινωνικών σχέσεων (Scharfstein et al., 2011).

Διαταραχή άγχους αποχωρισμού και διαφυλικές διαφορές

Η διαταραχή άγχους αποχωρισμού χαρακτηρίζεται από επίμονο, υπερβολικό και αναπτυξιακά ακατάλληλο φόβο ενός παιδιού όταν πρόκειται να φύγει από το σπίτι ή να αποχωριστεί οικεία πρόσωπα με τα οποία είναι προσκολλημένο ή να μείνει μακριά από το σπίτι του ή να κοιμηθεί μόνο του χωρίς όμως να αναμένεται τέτοια συμπεριφορά στην ηλικία που βρίσκεται (Allen, Lavalley, Herren, Ruhe&Schneider, 2010. Vallance&Garraida, 2008). Μάλιστα αυτή η ασυνήθιστη συμπεριφορά προκαλεί μη λειτουργική συμπεριφορά, όπως άρνηση να πάει σχολείο (Ehrenreich, Santucci, &Weiner, 2008). Αυτό μπορεί να οφείλεται και στην επίμονη ανησυχία ότι κάτι κακό θα συμβεί στο ίδιο ή στο πρόσωπο προσκόλλησης εάν συμβεί ο αποχωρισμός.

Επίσης, εμφανίζουν στρεσογόνες συμπεριφορές όπως κλάμα, ξεσπάσματα θυμού (Allenetal., 2010), προβλήματα στον ύπνο τους (εφιάλτες) και σωματικές ενοχλήσεις (π.χ. κεφαλαλγίες, στομαχικοί πόνοι, ναυτία ή έμετοι) (Keeley&Storch, 2009). Ως κριτήριο πρώτης εκδήλωσης αναφέρεται η ηλικία πριν τα έξι έτη, ενώ μπορεί να συμβεί σε

οποιαδήποτε ηλικία, αλλά κυρίως πριν την προεφηβική ηλικία, και περίπου στα 7 (Vallance&Garraida, 2008) με 8 έτη (Allenetal., 2010).

Η συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής άγχους αποχωρισμού κυμαίνεται περίπου από 2% έως 4% (Shear, Jin, Ruscio, Walters&Kessler, 2006. Vallance&Garraida, 2008), ενώ σύμφωνα με πιο πρόσφατες έρευνες, το ποσοστό βρίσκεται μεταξύ του 4,1% και 5,1%. (Brand, Wilhelm, Kossowsky, Holsboer-Trachsler, & Schneider, 2011. DelaBarraetal., 2014). Η αναλογία κοριτσιών/αγοριών συναντάται άλλοτε με τα κορίτσια να προηγούνται (Vallance&Garraida, 2008. DelaBarraetal., 2014), ενώ στην έρευνα των Allenetal. (2010) δεν φάνηκε το φύλο να παίζει κάποιο ρόλο ως προς την αναλογία. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν πιο συχνά άρνηση να πάνε στο σχολείο σε σχέση με τα αγόρια.

Διαταραχή του Στρες μετά από τραυματικό γεγονός και διαφυλικές διαφορές

Η Διαταραχή του Στρες μετά από Τραυματικό Γεγονός δεν αποτελεί μία από τις κοινές αγχώδεις διαταραχές που εντοπίζεται στην παιδική ηλικία. Στο DSM-IV-TR (APA, 2004) αναφέρεται ότι το άτομο έχει εκτεθεί σε ένα τραυματικό γεγονός, στο οποίο υπήρξε πραγματικός ή επαπειλούμενος θάνατος ή σοβαρός τραυματισμός ή απειλή σωματικής ακεραιότητας του εαυτού ή άλλων με το παιδί να αντιδρά με έντονο φόβο ή/και με αποδιοργανωμένη ή διεγερτική συμπεριφορά. Το τραυματικό γεγονός επαναβιώνεται επίμονα με επαναλαμβανόμενες, παρείσακτες και ενοχλητικές ανακλήσεις, με συνεχή ενοχλητικά όνειρα, μέσα από παραισθήσεις, ψευδαισθήσεις ή αποσυνδεδετικά επεισόδια επαναβιώσεων (flashbacks), με έντονη ψυχική ενόχληση και σωματικές ενοχλήσεις σε ό,τι σκέφτεται ή βλέπει και θυμίζει το τραυματικό γεγονός (Trickey, Siddaway, Stedman, Serpell&Field, 2012).

Αν και δεν υπάρχουν εκτενείς επιδημιολογικές μελέτες για το παιδικό μετατραυματικό στρες, στοιχεία βασισμένα σε διαφορετικές περιπτώσεις υποδεικνύουν συχνότητα που κυμαίνεται από 1% έως 14% (Keeley&Storch, 2009) Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Alisicetal. (2014), όπου μελετήθηκε πλήθος περιπτώσεων παιδιών που είχαν εμπλακεί άμεσα ή έμμεσα σε κάποιο τραυματικό γεγονός βρέθηκε ότι το 15,9% εμφάνισε τη συγκεκριμένη διαταραχή. Σχετικά με το φύλο βρέθηκε τα κορίτσια να είναι πιο ευάλωτα στην εμφάνιση μετατραυματικού στρες σε σχέση με τα αγόρια.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 461 μαθητές, από τους οποίους 218 (47,3%) ήταν αγόρια και 243 (52,7%) κορίτσια. Ως προς την τάξη φοίτησης, οι 227 μαθητές/τριες (49,2%) πήγαιναν στην Ε΄ τάξη δημοτικού, ενώ οι 234 (50,8%) ήταν μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης. Τέλος, οι 234 των μαθητών/τριών (50,8%) κατοικούσαν στην Αθήνα, ενώ οι 227 (49,2%) κατοικούσαν στο Αγρίνιο. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ως τόπο γέννησης την Ελλάδα (98%).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείτο από:

Έναν πίνακα με κλειστού τύπου ερωτήσεις για τα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα των μαθητών/τριών και της οικογένειάς τους (π.χ. φύλο) και την ελληνική προσαρμογή του «SpenceChildren'sAnxietyScale (SCAS)» (Spence 1998), το οποίο είναι κατάλληλο να διακρίνει τα διαφορετικά είδη αγχώδων διαταραχών στον γενικό πληθυσμό παιδιών ηλικίας 8-12 ετών. Το SCAS εκτιμά συμπτώματα, που σχετίζονται με το Άγχος Αποχωρισμού, την Κοινωνική Φοβία, την Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή, την Κρίση Πανικού-Αγοραφοβία, την Ειδική Φοβία και τη Γενικευμένη Αγχώδη Διαταραχή. Περιλαμβάνει 44 ερωτήσεις κλειστού τύπου και αξιολογείται σε τετράβαθμη κλίμακα Likert: «Ποτέ», «Μερικές φορές», «Συχνά», «Πολύ συχνά» και μία ανοικτού τύπου. Από αυτές, οι 38 αφορούν συγκεκριμένα συμπτώματα άγχους και οι υπόλοιπες 6 έχουν σκοπό να μειώσουν την ενδεχόμενη τάση να απαντούν αρνητικά οι συμμετέχοντες και γι' αυτό δεν υπολογίζονται στη στατιστική ανάλυση.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα της έρευνας υποβλήθηκαν σε μονοπαραγοντικές και πολυπαραγοντικές αναλύσεις, προκειμένου να μελετηθεί η συσχέτιση όλων των επιμέρους μεταβλητών του SCAS με το φύλο. Συγκεκριμένα στον Πίνακα 1 παρατηρείται ότι οι παράγοντες «Άγχος Αποχωρισμού», «Κοινωνική Φοβία» και «Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή» εξαρτώνται από τη μεταβλητή φύλο και η σχέση αυτή βρέθηκε σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, εκτιμήθηκε ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια έχουν υψηλότερα ποσοστά άγχους και στους τρεις παράγοντες.

	Άγχος Αποχωρισμού	Κοινωνική Φοβία	Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή
SCAS-GR			
Φύλο	13,031** (0,000)	11,206** (0,001)	7,920** (0,005)

**p<0.01

Πίνακας 1. Συσχέτιση παραγόντων κλίμακας SCAS-GR με το φύλο (n=461)

Για να εντοπιστεί η επίδραση του φύλου στους παράγοντες του SCAS πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα, όπως φαίνονται στον Πίνακα 2, έδειξαν ότι τα αγόρια εμφανίζουν μικρότερο άγχος σχεδόν σε όλα τα επίπεδα και συγκεκριμένα στους δείκτες: Άγχος Αποχωρισμού, Κοινωνική Φοβία, Άγχος Πανικού-Αγοραφοβία, Ειδική Φοβία αλλά και Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή σε σχέση με τα κορίτσια. Η Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή δεν φάνηκε να εξαρτάται από το φύλο.

Πίνακας 2. Εκτίμηση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την επίδραση του φύλου στους παράγοντες του SCAS

Μεταβλητής	Άγχος Αποχωρ.	Κοινωνική Φοβία	Ιδεοψυχα- ναγκαστική Διαταραχή	Πανικός- Αγοραφοβία	Ειδική Φοβία	Γενικευμ. Αγχώδης Διαταραχή
Σταθερός όρος	4,014** (21,64)	6,135** (16,19)	7,035** (19,50)	4,017** (13,15)	4,238** (19,54)	5,798** (27,64)
Φύλο	-1,305** (-4,26)	1,581** (-4,80)	-	0,980** (-2,80)	1,310** (-5,14)	-1,551** (-5,83)

*p< 0.05, **p<0.01

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσαν τα δεδομένα προγενέστερων μελετών καθώς βρέθηκε σημαντική η συσχέτιση του φύλου με συγκεκριμένες κατηγορίες αγχώδων διαταραχών. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα κορίτσια είναι πιο επιρρεπή στην εμφάνιση Άγχους Αποχωρισμού, Κοινωνικής Φοβίας, Γενικευμένης Αγχώδους Διαταραχής, Ειδικής Φοβίας και Άγχος Πανικού- Αγοραφοβία σε σχέση με τα αγόρια. Αυτό επιβεβαιώνεται από συναφείς έρευνες του εξωτερικού (Bernstein, Borchardt, & Perwien, 1996. Spence, 1997. Spence, 1998. Riedford, 2010) και από την έρευνα των Mellon&Moutavelis (2007) που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα. Επίσης, δεν φάνηκε να υπάρχει κάποια συσχέτιση της Ιδιοψυχαναγκαστικής Διαταραχής ως προς το φύλο, εύρημα το οποίο έχει επισημανθεί τόσο από την Spence (1997), όταν κατασκεύασε το ψυχομετρικό αυτό εργαλείο όσο και από τους Mellon&Moutavelis (2007).

Τα αποτελέσματα για το Άγχος Αποχωρισμού επιβεβαιώνονται και από την έρευνα που διεξήγαγαν οι Topolski et al. (1997), όπου μελετήθηκαν το Άγχος Αποχωρισμού και η Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή ως προς το φύλο και συμπέραναν ότι στην ηλικιακή ομάδα 11-13 ετών τα κορίτσια διαφοροποιούνται ως προς τα ποσοστά εμφάνισης της πρώτης διαταραχής σε σχέση με τα αγόρια. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας για τη Γενικευμένη-Υπεραγχώδη Διαταραχή δεν συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καθώς βρέθηκε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά.

Είναι σαφές ότι τα κορίτσια εμφανίζουν πιο συχνά και σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος σε διάφορα γεγονότα στη ζωή τους. Η δημιουργία προγραμμάτων έγκυρης ανίχνευσης και πρώιμης παρέμβασης, καθώς επίσης και η ενίσχυση διαφόρων προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την ομαλή ψυχοσωματική ανάπτυξη παιδιών που αντιμετωπίζουν αγχώδεις διαταραχές. Άλλωστε, τα αποτελέσματα συναφών ερευνών μαρτυρούν ότι ο γονεϊκός παράγοντας (αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον) επιδρούν σημαντικά στην ανάπτυξη και διατήρηση του παιδικού άγχους (Breinholst et al., 2012).

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Alfano, C. A., Ginsburg, G. S., & Kingery, J. N. (2007). Sleep-related problems among children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 224–232.

Alisic, E. et al. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 204, 335–340.

Alkozei, A., Cooper, P. J., & Creswell, C. (2014). Emotional reasoning and anxiety sensitivity: Associations with social anxiety disorder in childhood. *Journal of Affective Disorders*, 152-154, 219–228.

Allen, J. L., Lavalley, K. L., Herren, C., Ruhe, K., & Schneider, S. (2010). DSM-IV criteria for childhood separation anxiety disorder: Informant, age, and sex differences. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 946–952.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2012). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with Obsessive-Compulsive Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(1), 98–113.

American Psychiatric Association (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR* (Μετφρ.-Επιμ.: Κ. Γκοτζαμάνης). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjorn, B. H., & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences, *Personality and Individual Differences*, 53(3), 284–288.

Bernstein, G. A., Borchardt, C. M. & Perwien, A. R. (1996). Anxiety Disorders in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(9), 1110-1119.

doi: <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-199609000-00008>

Brand, S., Wilhelm, F. H., Kossowsky, J., Holsboer-Trachsler, E., & Schneider, S. (2011). Children suffering from separation anxiety disorder (SAD) show increased HPA axis activity compared to healthy controls. *Journal of Psychiatric Research*, 45, 452- 459.

Breinholst, S., Esbjorn, B. H., Reinholdt-Dunne, M. L., & Stallard, P. (2012). CBT for the treatment of child anxiety disorders: A review of why parental involvement has not enhanced outcomes. *Journal of Anxiety Disorders*, 26, 416-424.

Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60, 837-844.

De la Barra, F. et al. (2014). Separation anxiety, social phobia and generalized anxiety disorders in the Chilean epidemiological study of children and adolescents. *Child & Adolescent Behavior*, 2(3), 2-7.

Doerfler, L. A., Connor, D. F., Volungis, A. M., & Toscano, P. F. (2007). Panic disorder in clinically referred children and adolescents. *Child Psychiatry of Human Development*, 38, 57-71. doi 10.1007/s10578-006-0042-5

Ehrenreich, J. T., Santucci, L. C., & Weiner C. L. (2008). Separation anxiety disorder in youth: Phenomenology, assessment, and treatment. *Psicologia Conductual*, 16(3), 389–412.

Futh, A., Simonds L. M., & Micalic, N. (2012). Obsessive-compulsive disorder in children and adolescents: Parental understanding, accommodation, coping and distress. *Journal of Anxiety Disorders*, 26, 624-632.

Geller, D. et al. (1998). Is juvenile obsessive compulsive disorder a developmental subtype of the disorder? A review of the pediatric literature. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37, 420-427.

Keeley, M. L., & Storch, E. A. (2009). Anxiety disorders in youth. *Journal of Pediatric Nursing*, 24(1), 26-40.

Kendall, P. C. et al. (2010). Clinical characteristics of anxiety disordered youth. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 360-365.

Layne, A. E., Bernat, D. H., Victor, A. M., & Bernstein, G. A. (2009). Generalized anxiety disorder in a nonclinical sample of children: Symptom presentation and predictors of impairment. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 283–289.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer

Legerstee, J. S., Garnefski, N., Jellesma, F. C., Verhulst, F. C., & Utens, E. M. (2010). Cognitive coping and childhood anxiety disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 143–150.

Lewinsohn, M., Peer M., Gotlib, I. H., Seeley, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 109-117.

Masi, G., Mucci, M., Nicoletta, B., Bertini, N., Milantoni, L., & Arcangeli, F. (2005). A naturalistic study of referred children and adolescents with obsessive–compulsive disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1431–1438.

May, A. C., Rudy, B. M., Davis, T. E., & Matson J. L. (2013). Evidence-based behavioral treatment of dog phobia with young children: Two case examples. *Behavior Modification*, 37(1), 143–160.

Mellon, R. C., & Moutavelis, A. G. (2007). Structure, developmental course, and correlates of children's anxiety disorder-related behavior in a Hellenic community sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 1–21. doi:10.1016/j.janxdis.2006.03.008

Merikangas, K. R., He, J. P., Brody, D., Fisher, P. W., Bourdon, K., & Koretz, D. S. (2010). Prevalence and treatment of mental disorders among US children in the 2001-2004. *NHANES. Pediatrics*, 125, 75-81.

Moreso, N. V., Hernandez-Martinez, C., Arijal Val, V., & Canals Sans, J. (2013). Socio-demographic and psychopathological risk factors in obsessive-compulsive disorder: Epidemiologic study of school population. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 118–126.

Muris, P., Schmidt, H., & Merckelbach, H. (1999). The structure of specific phobia symptoms among children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 863-868.

Nakatani, E., Krebs, G., Micali, N., Turner, C., Heyman, I., & Mataix-Cols, D., (2011). Children with very early onset obsessive-compulsive disorder: clinical features and treatment outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(12), 1261–1268.

Ollendick, T. H., King, N. J., & Frary, R. B. (1989). Fears in children and adolescents: Reliability and generalizability across gender, age, and nationality. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 19-26.

Riedford, K. (2010). Recognizing anxiety disorders in children and adolescents. *The Journal for Nurse Practitioners*, 6(9), 727-728.

Rockhill, C., Kodish, I., DiBattisto, C., Macias, M., Varley, C., & Ryan, S. (2010). Anxiety disorders in children and adolescents. *Current Problems Pediatric and Adolescent Health Care*, 40, 66-99.

Scharfstein, L., Alfano, C., Beidel, D., & Wong, N. (2011). Children with generalized anxiety disorder do not have peer problems, just fewer friends. *Child Psychiatry and Human Development*, 42, 712-723.

Shear, K., Jin, R., Ruscio, A. M., Walters, E.E., & Kessler, R. C. (2006). Prevalence and correlates of estimated DSM-IV child and adult separation anxiety disorder in the national comorbidity survey replication. *American Journal of Psychiatry*, 163, 1074-1083.

Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 545-566.

Spence, S. H. (1997). Structure of anxiety symptoms among children: A confirmatory factor-analytic study. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(2), 280-297.

Storch, E. A. et al. (2007). Family accommodation in pediatric obsessive-compulsive disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 207-216.

Topolski, T. D. et al. (1997). Genetic and environmental influences on child reports of manifest anxiety and symptoms of separation anxiety and overanxious disorders: A community-based twin study. *Behavior Genetics*, 27(1), 15-28.

Trickey, D., Siddaway, A. P., Stedman, R. M., Serpell, L., & Field, A. P. (2012). A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 32(2), 122–138.

Vallance, A., & Garralda, E. (2008). Anxiety disorders in children and adolescents. *Clinical Syndromes*, 7(8), 325-330.

.

Μαθησιακές Δυσκολίες και Ξένες Γλώσσες: Δυσκολίες Μαθητών και Τεχνικές Παρέμβασης

Δέσποινα –Ειρήνη Κατζόλη, M.Ed

Καθηγήτρια Γαλλικών ΠΕ05

Φωτεινή – Βαλεντίνα Τσούγη, M.Sc

Φιλολόγος ΠΕ02

Εξειδίκευση στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Παναγιώτα Γιαννέλου

Καθηγήτρια Αγγλικών ΠΕ06

Κατερίνα Λυκοτραφίτη

Καθηγήτρια Ισπανικών ΠΕ40

Περίληψη

Ένα ζήτημα που απασχολεί γονείς και δασκάλους μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι αν μπορούν να μάθουν μια ή περισσότερες ξένες γλώσσες. Συχνά συναντάται η άποψη ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ήδη στην μητρική τους γλώσσα άρα δεν χρειάζεται να «πιεστούν» μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα. Μια διαδικασία κατά την οποία θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες και πιθανόν να προκαλέσει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση τους. Ωστόσο, η μάθηση μιας, τουλάχιστον, ξένης γλώσσας κρίνεται επιτακτική στην σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Δίνει την δυνατότητα σπουδών στο εξωτερικό, την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, διευκολύνει τα ταξίδια, τη διεύρυνση των οριζόντων, την επαγγελματική εξέλιξη και βοηθά στην κατανόηση της διαφορετικότητας. Στόχος, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να μαθαίνουν ξένες γλώσσες, καθώς, επίσης και οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν. Στην συνέχεια θα γίνει αναφορά στην φωνολογική διαφάνεια των πιο διαδεδομένων ξένων γλωσσών στην Ελλάδα, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή της κατάλληλης

γλώσσας για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος θα παρουσιαστούν προτάσεις και τεχνικές για την διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ξένη γλώσσα, δυσκολίες, παρέμβαση

Abstract

An issue that concerns the parents and teachers of students with learning difficulties, is if these students are able to learn one or more foreign languages. A common belief is that students with learning difficulties already have problems with their first language, so they should not “pressure” themselves to learn also a foreign one. A procedure throughout which the students will find difficulties and that may harm their self-esteem. Never the less knowing at least one foreign language is necessary in today’s multicultural society. It gives the ability to the students to study abroad, communicate with people from other countries, makes travelling easier, broadens their horizons and their professional development and helps them better understand individual differences. The goal of this study is to present the reasons students with learning difficulties should learn foreign languages and the difficulties they face during this procedure. After this the phonological transparency of the most widely used languages in Greece, which plays an important role in selecting the appropriate language for students with learning difficulties, will be presented. Finally, recommendations and techniques for teaching foreign languages to students with learning difficulties will be analyzed.

Keywords: learning disabilities, foreign language learning, intervention

Εισαγωγή

Ένα από τα πιο συχνά ερωτήματα που απασχολεί γονείς και εκπαιδευτικούς παιδιών με Ε.Μ.Δ. είναι αν τα παιδιά αυτά μπορούν να μάθουν ξένες γλώσσες. Η μάθηση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας είναι απαραίτητη, γιατί μπορεί να προσφέρει επαγγελματική εξέλιξη και μπορεί να δώσει την δυνατότητα σπουδών στο

εξωτερικό. Αναμφίβολα μπορεί να διευκολύνει την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους και μπορεί να καταστήσει δυνατή την κατανόηση της διαφορετικότητας και την κατανόηση άλλων πολιτισμών. Τέλος, πρέπει να τονιστεί η σημαντικότητα της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, η συμπερίληψη δεν περιορίζεται μόνο στην παρουσία του μαθητή στην τάξη και στην έκθεση του στην ξένη γλώσσα. Είναι κυρίως το αίσθημα αποδοχής και εμπλοκής στην μαθησιακή διαδικασία, ανεξάρτητα από το επίπεδο επίτευξης.

Φωνολογική Διαφάνεια Γλωσσών

Σύμφωνα με έρευνες σχετικές με τις μαθησιακές δυσκολίες και την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Porpodas, 1999, Goswami, 1997, goulandris, 2002, Ganschow&Sparks, 1993) σημαντικός παράγοντας στο βαθμό δυσκολίας που θέτει μια ξένη γλώσσα στα άτομα με Ε.Μ.Δ. είναι η «φωνολογική διαφάνεια» ή «αδιαφάνεια» της γλώσσας. Με άλλα λόγια εξετάζεται κατά πόσο οι λέξεις παρουσιάζουν γραφημική- φωνημική αντιστοιχία κατά την ανάγνωση και την γραφή τους.

Το «φωνολογικό έλλειμμα» ή η «ανεπαρκής φωνολογική επάρκεια» αποτελεί μια από τις βασικότερες δυσκολίες όσον αφορά στην επεξεργασία των γραπτών γλωσσικών συμβόλων κατά την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία των ατόμων με Ε.Μ.Δ. Έτσι, ένα γλωσσικό σύστημα που δεν είναι φωνολογικά διαφανές μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και δυσκολίες κατά την κατάκτηση των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής στα άτομα με Ε.Μ.Δ. .

Ειδικότερα, τα ελληνικά χαρακτηρίζονται ως «φωνολογικά διαφανής» γλώσσα λόγω του υψηλού βαθμού συνοχής που παρουσιάζει (Μπόντη, 2013). Τα αγγλικά χαρακτηρίζονται ως «φωνολογικά αδιαφανής» γλώσσα σχετικά με τις γραφημικές-φωνημικές αντιστοιχίες στην πλειοψηφία του λεξιλογίου της (Αγγέλου, 2007). Ενδεικτικά ο μαθητής παρολο που θα έχει διδαχθεί τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες του αγγλικού αλφαβήτου, θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην κατάκτηση του νέου κώδικα γλωσσικών συμβόλων. Για παράδειγμα, αφού έχει μάθει ότι το γράμμα «a» αντιστοιχεί στον ήχο /a/, όπως στις λέξεις «apple», «ant» και ότι το γράμμα «o» αντιστοιχεί στον ήχο /o/, όπως στις λέξεις «dog», «on», σύντομα θα κληθεί να

διαβάζει και να γράφει σωστά λέξεις όπως «ball», «dove», «some», «tall», στις οποίες τα ίδια γράμματα προφέρονται αντίστροφα (Μπόντη, 2013).

Αναμένεται ότι ένας Έλληνας με Ε.Μ.Δ. έχει να αντιμετωπίσει λιγότερες δυσκολίες κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας από έναν Άγγλο, λόγω του βαθμού διαφάνειας και αδιαφάνειας της ελληνικής και της αγγλικής, αντίστοιχα.

Η γαλλική και η γερμανική γλώσσα χαρακτηρίζονται ως φωνολογικά ημιδιαφανείς γλώσσες, δηλαδή παρουσιάζουν σχετική σταθερότητα στο φωνολογικό τους σύστημα. Η ισπανική και η ιταλική γλώσσα θεωρούνται φωνολογικά διαφανείς γλώσσες καθώς υπάρχει στενή αντιστοιχία μεταξύ ήχων στον προφορικό λόγο και γραμμάτων στο γραπτό (Μπόντη, 2013).

Έχει υποστηριχθεί ότι πιο διαυγείς γλώσσες (όπως η γερμανική, η ελληνική, η ιταλική ή η γιαπωνέζικη) παράγουν λιγότερα και διαφορετικά είδη λαθών από τις λιγότερο διαυγείς γλώσσες (όπως η αγγλική, η δανέζικη ή η γαλλική). Οι ίδιες αρχές ισχύουν, επίσης, για το είδος και το ποσοστό των λαθών στην ορθογραφία» (Pavlidis & Giannouli, 2003).

Ο σημαντικός ρόλος που παίζει η φωνολογική διαφάνεια στις Ε.Μ.Δ. μπορεί να αποδειχθεί και από το γεγονός ότι τα χαμηλότερα ποσοστά δυσλεξίας έχουν αναφερθεί σε χώρες όπως η Κίνα και η Ιαπωνία που χρησιμοποιούν λογογραφικά ή ιδεογραφικά γλωσσικά συστήματα (Wydell & Butterworth, 1999).

Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. στην εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας

Οι πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. προκύπτουν λόγω της μειωμένης φωνολογικής βραχύχρονη μνήμης, της αργής και ανακριβής ικανότητας αναγνώρισης λέξεων και των δυσκολιών στην φωνολογική ενημερότητα. Πρέπει να τονιστεί ότι κάθε μαθητής με Ε.Μ.Δ. παρουσιάζει ένα διαφορετικό προφίλ. Συμφώνα με την έρευνα των Helland και Kaasa (2005) που έλαβε χώρα στην Νορβηγία, μαθητές με δυσλεξία με καλές δεξιότητες ακουστικής επεξεργασίας (auditory processing skills) παρουσίασαν χαμηλές επιδόσεις μόνο στο συλλαβισμό, στην γραμματική και στην ανάγνωση της ξένη γλώσσα. Ενώ μαθητές με δυσλεξία με φτωχές δεξιότητες στην αντίληψη λόγου σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις

σε όλα τα εξεταζόμενα μέρη της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, στο λεξιλόγιο, στη γραμματική και στην ανάγνωση προτάσεων. Η έρευνα αυτή αποδεικνύει ότι οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, και τα ατομικά τους γνωστικά προφίλ πρέπει να εξετάζονται προσεκτικά τόσο κατά την διδακτική διαδικασία όσο και κατά την αξιολόγηση.

Κατανόηση Γραπτού Λόγου

Η κατανόηση γραπτού κειμένου αποτελεί μια από τις 4 επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές στην ξενόγλωσση εκπαίδευση (CEFR, 2001). Η ανάγνωση μιας ξένης γλώσσας είναι πιο δύσκολη και περίπλοκη από την ανάγνωση στην μητρική γλώσσα (L1). Οι ορθογραφικές διαφορές μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας (L1) μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα στην αναγνώριση των λέξεων, ενώ η ανεπαρκής γνώση μορφολογίας και συντακτικού μπορεί να εμποδίσει την ανάγνωση (Grabe, 2009). Η κατανόηση κειμένου στην ξένη γλώσσα είναι σχεδόν αδύνατη χωρίς την επαρκή γνώση συντακτικών δομών.

Οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. αντιμετωπίζουν όμοιες δυσκολίες τόσο στην L1 όσο στην L2 επειδή οι βασικοί μηχανισμοί ανάγνωσης της L1 και της L2 είναι όμοιοι (Grabe, 2009) και του ότι η ανάγνωση σε κάθε γλώσσα χρειάζεται φωνολογική επεξεργασία και φωνολογική ενημερότητα (Chow, McBride-Chang, & Burgess, 2005).

Οι δυσκολίες στην φωνολογική επεξεργασία επηρεάζουν άμεσα την ανάγνωση και έμμεσα την εκμάθηση του λεξιλογίου. Σύμφωνα με τον Stanovich (1988; 2000) το λεξιλόγιο και η ανάγνωση έχουν άμεση σχέση. Οι μαθητές που έχουν πιο πλούσιο λεξιλόγιο κατανοούν κείμενα ευκολότερα. Η γνώση των γραμματικών σχέσεων μεταξύ των λέξεων είναι απαραίτητη στην ανάγνωση τόσο στην L1 όσο και στην L2. Στην κατανόηση κειμένων η γραμματική γνώση παίζει σημαντικό ρόλο (Alderson 1984; Van Gerderen et al., 2004). Οι δυσκολίες των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στην απόκτηση πολύπλοκων γραμματικών δομών στην L2 μπορεί να επιβραδύνει την ανάγνωση.

Ειδικότερα, στον Εικόνα 1, παρουσιάζονται κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση γραπτού λόγου

Εικόνα 1. *Δυσκολίες που Αντιμετωπίζουν οι Μαθητές στην Κατανόηση Γραπτού Λόγου.*

<i>Διαβάζουν αργά, Συλλαβιστά, χωρίς άνεση και ροή</i>	<i>Δυσκολεύονται να διακρίνουν γράμματα που μοιάζουν οπτικά (π.χ.: b/d, m/n, l/t, u/h, p/d, a/o)</i>	<i>Παραποιούν λέξεις που μοιάζουν οπτικά (π.χ. διαβάζουν horse αντί house, team αντί meat)</i>
<i>Δεν κατανοούν πλήρως το αναγνωσμένο κείμενο</i>	<i>Πηδούν ή χάνουν τη σειρά που βρίσκονται όταν διαβάζουν</i>	<i>Δεν σταματούν στα σημεία στίξης</i>

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Η γραφή τόσο στην μητρική όσο στην ξένη γλώσσα αποτελεί μια από τις πιο δύσκολες και περίπλοκες δραστηριότητες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι απαιτούνται περίπλοκες δεξιότητες κινητικού συντονισμού. Κατά την εκμάθηση της γραφής, η φωνολογική ενημερότητα παίζει σπουδαίο ρόλο στον συλλαβισμό και στην γραφή. Ταυτόχρονα, η γνώση των συντακτικών κανόνων, η επαρκής γνώση λεξιλογίου και συντακτικού είναι απαραίτητα για την δημιουργία προτάσεων (Schoonen et al. 2009, όπως αναφ. Kormos & Smith, 2012).

Η γραφή είναι μια διαδικασία που συνήθως δεν περιορίζεται από το χρόνο. Υπάρχει η δυνατότητα σχεδιασμού, γλωσσολογικής κωδικοποίησης και αναίρεσης για αποφυγή λαθών. Έτσι, αντίθετα με την παραγωγή προφορικού λόγου, η διαίρεση της προσοχής ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα των διαδικασιών γραφής δεν είναι τόσο σημαντική.

Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες (Ndlovu & Geva, 2008; Silva & Nicholls 1993) αποδεικνύεται ότι, αν οι μαθητές δυσκολεύονται με άπλες διαδικασίες γραφής, όπως είναι ο συλλαβισμός, η συνολική ποιότητα του παραγόμενου γραπτού λόγου θα είναι χαμηλή. Για παράδειγμα, δεν θα είναι ικανοί να παράγουν λόγο με συνοχή και αλληλουχία. Η βραχύχρονη φωνολογική μνήμη παίζει σημαντικό ρόλο στην γραφή, βοηθώντας τους μαθητές να συγκρατούν μέρη της προφορικής πληροφορίας στην

μνήμη εργασίας. Κατά συνέπεια, η γραφή συνεκτικών κειμένων στην ξένη γλώσσα μπορεί να αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές που έχουν Ε.Μ.Δ. που σχετίζονται με προβλήματα στην βραχύχρονη φωνολογική μνήμη ή στην μνήμη εργασίας. Λογω των προβλημάτων στην φωνολογική ενημερότητα, η εκμάθηση ορθογραφίας λέξεων στην ξένη γλώσσα αποδεικνύεται ιδιαίτερα δύσκολη. Ειδικότερα σε περιπτώσεις όπως αυτή των Αγγλικών, που δεν είναι φωνολογικά διαφανείς.

Πιο συγκεκριμένα ο Εικόνα 2 παρουσιάζει δυσκολίες μαθητών με Ε.Μ.Δ. στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Εικόνα 2. Δυσκολίες Μαθητών με Ε.Μ.Δ. στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Παραλείπουν, προσθέτουν ή αντιμεταθέτουν γράμματα ή και συλλαβές

(πχ kood αντι για could ή wood αντί would)

Δεν διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ λέξεων που μοιάζουν ηχητικά (πχ think- thing, back-bag, not - nod)

Αντιστρέφουν γράμματα (πχ p/b, b/d, d/q)

Δυσκολεύονται με γραμματικές δομές που μοιάζουν (its leg / it is morning)

Δυσκολεύονται να μεταφέρουν και να αναπτύξουν τις ιδέες τους και τις σκέψεις τους γραπτώς και να τις δομήσουν ορθά.

Κάνουν λάθη στις αποστροφές (γράφουν Toms' book αντί για Tom'sbook)

Η εμφάνιση του γραπτού τους να είναι ακατάστατη (γεμάτο μουντζούρες)

Δεν βάζουν τελείες

Δεν τηρούν τα απαραίτητα διαστήματα μεταξύ λέξεων

Πρέπει να συγκεντρωθούν για να σχηματίσουν τα γράμματα, καθώς η διεργασία αυτή δεν είναι αυτοματοποιημένη σε αυτούς τους μαθητές

Παραγωγή και Κατανόηση Προφορικού Λόγου

Η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου είναι οι 2 δεξιότητες που επηρεάζονται λιγότερο από τις Ε.Μ.Δ. Αυτό είναι εμφανές αν εξεταστούν ειδικότερα οι φωνολογικές διεργασίες που εμπλέκονται.

Η παραγωγή λόγου σύμφωνα με τον Levelt (1989) έχει 4 συνιστώσες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα με την παρακάτω σειρά.

1. Σύλληψη της ιδέας (conceptualization), δηλαδή ο σχεδιασμός του τι θέλουμε να πούμε,
2. Σύνθεση (formulation), η οποία περιλαμβάνει την γραμματική, λεξιλογική και φωνολογική κωδικοποίηση του μηνύματος,
3. Άρθρωση (articulation), δηλαδή η παραγωγή ήχων,
4. Αυτό- παρατήρηση (self –monitoring) που περιλαμβάνει τον έλεγχο της ορθότητας και καταλληλότητας του παραγόμενου λόγου.

Στην μητρική γλώσσα τα στάδια της παραγωγής λόγου και της σύλληψης του μηνύματος απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή ενώ η σύνθεση και η άρθρωση είναι αυτοματοποιημένες διαδικασίες. Οι μηχανισμοί επεξεργασίας μπορούν να λειτουργήσουν ταυτόχρονα κάτι που κάνει τον λόγο να κυλά γρήγορα. Έτσι, παρατηρείται ότι η φωνολογική ενημερότητα δεν εμπλέκεται άμεσα στον προφορικό λόγο, καθώς επίσης, ότι η μητρική γλώσσα είναι κατά κύριο λόγο μια αυτοματοποιημένη διαδικασία.

Παρ' όλα αυτά, η παραγωγή λόγου στην ξένη γλώσσα απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στα στάδια της γραμματικής, της λεξιλογικής και της φωνολογικής κωδικοποίησης. Με άλλα λόγια, οι μηχανισμοί κωδικοποίησης είναι μια ημι- αυτοματοποιημένη διαδικασία ακόμα, και, στην περίπτωση άριστης γνώσης της γλώσσας. (Kormos&Sith, 2006). Στην ξένη γλώσσα τα διαφορετικά μέρη του λόγου πρέπει να συγκρατούνται στην μνήμη εργασίας για να μπορούν να δημιουργήσουν προτάσεις. Οι Ε.Μ.Δ. που σχετίζονται με μειωμένη προσοχή και δυσκολίες στην φωνολογική ικανότητα βραχύχρονης μνήμης μπορούν να προκαλέσουν δυσκολίες στην παραγωγή λόγου στην ξένη γλώσσα. Σημαντικό ρολό παίζει η επαρκής γνώση λεξιλογίου και γραμματικής.

Η κατανόηση προφορικού λόγου είναι μια περίπλοκη διαδικασία. Η δεξιότητα αυτή για την μητρική γλώσσα είναι μια αυτοματοποιημένη διαδικασία. Αντίθετα στην ξένη γλώσσα η κατανόηση είναι δύσκολη λόγω των δυσκολιών αναγνώρισης των φωνημάτων. Οι μαθητές λόγω της περιορισμένης βραχύχρονης φωνολογικής μνήμης μπορεί να μην μπορούν να θυμηθούν σωστά σειρά πληροφοριών ή την σωστή τους σειρά. Οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει κάθε μαθητής σχετίζονται με την

δεξιότητα φωνολογικής επεξεργασίας και την βραχύχρονη φωνολογική μνήμη. Έτσι, κάθε μαθητής παρουσιάζει ένα εξατομικευμένο προφίλ.

Ενδεικτικά κάποιες από τις δυσκολίες που παρουσιάζουν είναι οι παρακάτω:

- Δεν κατανοούν σύνθετες προτάσεις ή οδηγίες
- Δεν καταλαβαίνουν μεταφορές, παρομοιώσεις ή τις πολλαπλές έννοιες μιας λέξης
- Δεν καταφέρνουν να συντάξουν σωστά τα λόγια τους
- Δεν μπορούν να καταλάβουν γλωσσολογικά στοιχεία που εκφράζουν σχέσεις σύγκρισης, χώρου, χρόνου
- Δυσκολεύονται να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη λέξη καθώς μιλούν, με αποτέλεσμα να κολλάνε, να χρησιμοποιούν ακατάλληλες λέξεις ή να καταφεύγουν σε γκριμάτσες ώστε να επικοινωνήσουν

Γραμματική

Οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην κατανόηση και στη χρήση της γραμματικής. Οι μαθητές δυσκολεύονται ακόμα και στην μητρική τους γλώσσα να κατανοήσουν ορισμένα γραμματικά φαινόμενα όπως το τι είναι τα ουσιαστικά και το τι είναι τα ρήματα. Οι Ε.Μ.Δ. συχνά συνυπάρχουν με προβλήματα στους μηχανισμούς της άδηλης μάθησης. Παρόλο που οι γραμματικοί και μορφολογικοί κανόνες συχνά παρουσιάζονται λεπτομερώς, οι μαθητές μπορούν επίσης να κατακτήσουν την γνώση έμμεσα, μέσω της ανάγνωσης και των ακουστικών ερεθισμάτων, είτε μέσα είτε έξω από την τάξη. Προβλήματα στην έκδηλη μάθηση μπορεί να περιορίσουν την εκμάθηση της γραμματικής.

Σύμφωνα με την έρευνα των Kormos και Miko (2010, όπως αναφ. Kormos & Smith, 2012) κάποιοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές ξένης γλώσσας δήλωσαν ότι δεν έχουν δυσκολία στην κατανόηση γραμματικών κανόνων και δομών. Ωστόσο αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν καλούνται να τους εφαρμόσουν στον προφορικό ή γραπτό λόγο. Έτσι αποδείχθηκε ότι οι μαθητές δεν δυσκολεύονται μόνο στο να μάθουν τους κανόνες, δηλαδή στην δηλωτική γνώση, άλλα και στο να χρησιμοποιήσουν αυτή την γνώση σε επικοινωνιακές καταστάσεις. Αυτό μπορεί να

σχετίζεται με τις γενικές γνωστικές δυσκολίες των μαθητών με Ε.Μ.Δ. που εκδηλώνουν κατά την κατάκτηση της διαδικαστικής γνώσης.

Λεξιλόγιο

Για τους περισσότερους μαθητές με Ε.Μ.Δ. που παρουσιάζουν δυσκολίες στην φωνολογική επεξεργασία η εκμάθηση νέων λέξεων είναι ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία. Η μειωμένη ικανότητα βραχυπρόθεσμης μνήμης των μαθητών μπορεί να επεξεργαστεί και να αποθηκεύσει σημαντικά μικρότερο όγκο πληροφορίας συγκριτικά με αυτή των μαθητών χωρίς Ε.Μ.Δ. (Jeffries&Everatt, 2004; Snowling, 2008), γεγονός που μπορεί να εμποδίσει την εκμάθηση λεξιλογίου.

Αρχικά, πρέπει να τονιστεί ότι για να επιτευχθεί η απομνημόνευση μιας λέξης στην ξένη γλώσσα, οι μαθητές χρειάζονται μεγαλύτερη έκθεση και συχνότερες επαναλήψεις από αυτούς που δεν έχουν Ε.Μ.Δ. Στην συνέχεια, η απομνημόνευση μιας νέας λέξης είναι μια αργή διαδικασία για αυτούς τους μαθητές. Συχνά, τείνουν να μπερδεύουν τους ήχους ή να ξεχνούν κάποιους από τους ήχους της λέξης. Επίσης, ανατρέχοντας στην μνήμη τους για να βρουν την κατάλληλη λέξη, οι μαθητές μπορεί να μπερδέψουν ομόηχες ή συνώνυμες λέξεις (Ranschburg, 1939 όπως αναφ. Kormos & Smith, 2012).

Σύμφωνα με εκτενή βιβλιογραφία στον τομέα της εκμάθησης ξένης/ δεύτερης γλώσσας αποδεικνύεται ότι οι δεξιότητες και γνώση της μητρικής γλώσσας παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Sparks&Ganschow, 1993; Spolsky, 1989)Το λεξιλόγιο στην L1 των μαθητών με Ε.Μ.Δ. είναι μικρότερο από αυτό των συμμαθητών τους. Έτσι, συχνά είναι απαραίτητο για τους καθηγητές που έχουν μαθητές με Ε.Μ.Δ., να πρέπει πρώτα να διδάξουν το λεξιλόγιο στην L1.

Εικόνα 3. *Δυσκολίες που Παρουσιάζουν Μαθητές με Ε.Μ. Δ. στην Γραμματική και Λεξιλόγιο*

Δυσκολεύονται να θυμηθούν τους ήχους των λέξεων
Μπερδεύουν ομόηχες λέξεις ή λέξεις με όμοια σημασία

Μπερδεύουν τη σειρά των γραμμάτων μέσα σε μια λέξη

Δυσκολίες στην απομνημόνευση και εφαρμογή γραμματικών κανόνων

Δυσκολίες εκμάθησης και ανάκλησης λέξεων

Δυσκολία στην κατανόηση γραμματικών φαινομένων

Προτάσεις και Τεχνικές για την Διδασκαλία Μαθητών με Ε.Μ.Δ.

Πολυαισθητηριακή Προσέγγιση

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση θεωρείται αποδεδειγμένα μια βασική μεταβλητή στην διδασκαλία παιδιών με Ε.Μ.Δ. (Μητρακάκη, 2012). Είναι η διδασκαλία εκείνη που στηρίζεται στην χρήση και στην συμβολή των αισθήσεων του παιδιού. Η ενεργή συμμετοχή της αφής, της ακοής και της όρασης βοηθούν το παιδί κατά την μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα την αμεσότερη πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών (Μητρακάκη, 2012).

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση βοηθά τους συγκεκριμένους μαθητές να αξιοποιήσουν τα δυνατά τους σημεία, και κατ' επέκταση, να μάθουν.

Έχει αποδειχθεί ότι η πολυαισθητηριακή προσέγγιση είναι άκρως βοηθητική και ενισχυτική για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ακόμα και στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η χρήση οπτικού, ακουστικού και κιναισθητικού ερεθίσματος στοχεύει στην ενίσχυση της μνήμης και στην εκμάθηση της νέας μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα, το μαθησιακό προφίλ του ατόμου μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία, καθώς κάθε άτομο διαθέτει συνήθως ένα.

Τα συνηθέστερα είναι το οπτικό και το ακουστικό. Η διαπίστωση, όμως, αυτή καλλιεργεί ένα αίσθημα αδικίας στους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν ούτε οπτικό ούτε ακουστικό προφίλ, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν την γνώση. Στο σημείο αυτό επεμβαίνει η πολυαισθητηριακή προσέγγιση δίνοντας έμφαση στις αισθήσεις της αφής αλλά και την κίνηση.

Για την επιτυχημένη εφαρμογή αυτής της προσέγγισης κρίνεται απαραίτητο ο ειδικός να γνωρίζει σε βάθος τις παρακάτω βασικές αρχές της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας.

- Ταυτόχρονη χρήση οπτικών, ακουστικών, και κιναισθητικών ερεθισμάτων.
- Διδασκαλία νέων εννοιών βασισμένη στην πρότερη γνώση.
- Συχνές επαναλήψεις.
- Άμεση διδασκαλία – διαδραστική διδασκαλία .
- Ευέλικτη διδασκαλία βασισμένη στο ατομικό προφίλ του μαθητή.
- διδασκαλία των διαφορετικών επιπέδων της.

Εξατομικευμένη Διδασκαλία

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι μαθητές που ακολουθούν την ίδια μαθησιακή διαδικασία με τον ίδιο ρυθμό, δυσκολεύονται στην επιτυχή κατάκτηση της. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο να δημιουργηθεί για το κάθε παιδί ξεχωριστά ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα προσαρμοσμένο αμιγώς στις δικές του ανάγκες και δυνατότητες.

Μιλώντας για εξατομικευμένο πρόγραμμα, εννοείται η διδασκαλία με θέματα που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του μαθητή. Ο δάσκαλος οφείλει να αναγνωρίσει την κλίση και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή και να ενισχύσει την διαδικασία μάθησης.

Στηρίζεται στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά τους, στις δεξιότητες τους, τα χαρίσματα τους, τα ταλέντα τους, τις κλίσεις τους και τις επιθυμίες τους. Δίνει έμφαση στην συμμετοχή των γονέων του μαθητή στην διαδικασία της μάθησης, στοχεύει σε τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών και στην προσωπική επαφή μαθητή- δασκάλου. Αποδίδει σημασία στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ενισχύει την πρόσβαση στην τεχνολογία. Πρόκειται για την μάθηση που στοχεύει στην παραγωγικότερη συμμετοχή του μαθητή σε διαδικασίες που θα αναπτύξουν τις δυνατότητες του (Λαγουμίδη, 2013).

Μεταγνωστική Διαδικασία

Η έννοια της μεταγνώσης πρωτοεμφανίστηκε στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας τις τελευταίες δεκαετίες, για αυτό και παρατηρείται μια σύγχυση σχετικά με το εννοιολογικό υπόβαθρο του όρου (Πουμελιώτη, χ.χ.). Οι Alexander, Schallert και Hare (1991) διαπίστωσαν ότι η σύγχυση προέρχεται από τη διαφορετική χρήση της

έννοιας μεταγνώση. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά σε διαφορετικά είδη γνώσης «ξέρω ότι» και «ξέρω πώς». Έχει ακολουθήσει πληθώρα ορισμών σχετικά με το εννοιολογικό υπόβαθρο του όρου. Σύμφωνα με τον Berk (2003) είναι η ενημερότητα και η κατανόηση των διαφόρων εκφάνσεων της σκέψης του ατόμου (Berk, 2003). Ο Kuhn (2000) την ερμηνεύει ως η γνώση που συλλογίζεται, παρατηρεί ή ρυθμίζει την γνώση του πρώτου επιπέδου. Παρομοίως, η Livingston (1997), την ορίζει ως την σκέψη ενός ανωτέρου επιπέδου, όπου περιλαμβάνεται ο ενεργητικός έλεγχος των γνωστικών διαδικασιών της μάθησης.

Πρακτικά, η μεταγνώση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν μια γλώσσα. Έχει διπιστωθεί ότι αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην επεξεργασία γνωστικά και στην απόκτηση φωνολογικής ενημερότητας με αποτέλεσμα την δυσκολία στους γνωστικούς τομείς.

Κατά συνεπεια, η εξάσκηση των παιδιών μπορεί να ενισχύσει την φωνολογική ενημερότητα των λέξεων(συλλαβές- φωνήματα) και να συνεισφέρει στην διαδικαστική γνώση ανακαλώντας τις λέξεις με μεγαλύτερη ακρίβεια (Ρουμελιώτη, χ.χ.).

Overlearning

Η μέθοδος Overlearning έχει να κάνει με την συνεχιζόμενη μελέτη ή εξάσκηση, αφού έχει επιτευχθεί η άριστη κατάκτηση της γνώσης (Driskell, Willis, &Copper, 1992)

Το Overlearning μπορεί να επιτευχθεί μέσω τεχνολογικών μέσων όπως μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, CD, DVD, βίντεο. Το αυξημένο ενδιαφέρον για το e-learning μπορεί να συνεισφέρει ιδιαίτερα με υλικό άμεσα διαθέσιμο που μπορεί ο μαθητής να «κατεβάσει» και να δουλέψει ανά πάσα στιγμή.

Μνημονικές Τεχνικές

Μνημονικές τεχνικές είναι οι συνειδητές ενέργειες του ατόμου να καταστήσει την μνημονική λειτουργία πιο αποτελεσματική. Με άλλα λόγια, είναι η ανακωδικοποίηση των πληροφοριών ώστε να γίνει πιο εύκολη η απομνημόνευση (Καραντζής, 2004). Κάποιες από τις πιο γνώστες μνημονικές τεχνικές είναι οι εξής:

- Ακροστιχίδα
- Ρίμα
- Αστείες συσχετίσεις
- Νοερές εικόνες
- Συμπλήρωση κενών με λέξεις-κλειδιά
- Τίτλοι ανά παράγραφο
- Λέξεις κλειδιά
- Περίληψη
- Ρυθμός
- Τραγούδι

Νοητικοί Χάρτες

Μεγάλος αριθμός μαθητών επωφελείται χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό από σχήματα, χρώματα, εικόνες, κείμενο και ήχο. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, οι ειδικοί προσπαθούν μέσω νοητικών χαρτών να μεταλαμπαδεύσουν την γνώση και να κάνουν την μαθησιακή διαδικασία πιο ευχάριστη. Οι νοητικοί χάρτες είναι εικονογραφικοί τρόποι αποτύπωσης της κύριας ιδέας και χρησιμοποιούνται για την οργάνωση των ιδεών, για να κρατηθούν σημειώσεις και για να οργανωθούν οι πληροφορίες .

Οι νοητικοί χάρτες είναι βοηθητικοί τόσο για την εκπαιδευτικό όσο για τον μαθητή. Για τον μεν εκπαιδευτικό, είναι ένα μέσο οργάνωσης και παρουσίασης του μαθήματος στην τάξη, ένα διαγνωστικό εργαλείο για την ανίχνευση και αναπαράσταση των πρότερων γνώσεων και ένα εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης και της εξέλιξης της γνωστικής αλλαγής μετά την διδακτική παρέμβαση. Για τον δε μαθητή, είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την ενεργητική- αποτελεσματική μάθηση, είναι ένα εργαλείο δημιουργικής σκέψης, ένα εργαλείο ανάπτυξης και καλλιέργειας κριτικής σκέψης, εργαλείο μετάγνωσης, ενισχύει την ομαδοσυνεργατική μάθηση και, τέλος, βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων.

Μαθησιακό Στυλ

Με τον όρο μαθησιακό στυλ εννοείται η ατομική διαφορά κάθε μαθητή στην μάθηση και έχει ως βάση την πεποίθηση ότι κάθε άτομο έχει ένα μοναδικό τρόπο να

μαθαίνει (Felder, 1988; Johns, Reichard & Mohhtari, 2003). Για παράδειγμα, μερικοί μαθαίνουν καλύτερα από την οπτική παρουσίαση, ενώ άλλοι από την προφορική. Άλλοι μαθαίνουν καλύτερα τμηματικά, ενώ άλλοι συνολικά. Από το 1970 και μετά έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες κατανεμήθηκαν σε:

- α. Μοντέλα προτίμησης μαθησιακών περιβάλλοντων (Dunn & Dunn, 1987),
- β. Μοντέλα προσωπικότητας (Briggs- Myers & McCaulley, 1992),
- γ. Μοντέλα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Grasha, 1996),
- δ. Μοντέλα επεξεργασίας των πληροφοριών (Kolb, Boyatzis, & Maivemelis, 2000)

Οι Felder και Silverman συνετέλεσαν στην διαμόρφωση ενός νέου μαθησιακού στυλ (1988; Felder, 1993; 1996). Οι νέοι τύποι ορίζονται ως εξής:

- α. αισθητηριακός – Διαισθητικός
- β. Οπτικός- Λεκτικός
- γ. Ενεργητικός – Στοχαστικός
- δ. Σειριακός – Σφαιρικός

Επίλογος

Συνοψίζοντας, έχοντας αναφερθεί στους λόγους καθώς και στις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, αναλύσαμε κάποιες από τις βασικές τεχνικές οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν την μαθησιακή διαδικασία. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι μέσω ενός κατάλληλου και εξατομικευμένου προγράμματος οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. μπορούν να μάθουν και να αναπτύξουν δεξιότητες στην ξένη γλώσσα.

Βιβλιογραφία

Αγγέλου, Α., (2007). *Δυσλεξία και επίδοση στην ξένη γλώσσα. Διπλωματική εργασία. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Α.Π.Θ.*

Alexander, P.A., Schallert, D.L., & Hare, V.C. (1991). Coming to terms: how researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315-343.

Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?. In Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (eds). *Reading in a Foreign Language* (pp. 1–27). London: Longman.

Berk, L.E. (2003). *Child Development* (6th ed). Boston: Pearson Education.

Briggs–Myers & McCaulley, M. (1992). Manual Guide to the development and use of the Myers – Briggs Type indicator. Consulting Psychologists Press.

Chow , B.W. –Y., McBride-Chang, C. & Burgess, S. (2005) Phonological Processing Skills and Early Reading Abilities in Hong Kong Chinese Kindergarteners Learning to Read English as a Second Language. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 81– 87

Dunn, R. & Dunn, K. (1987). *Understanding learning styles and the need for individual diagnosis and prescription*. Columbia, CT: The Learner’s dimension.

Driskell, J., Willis, R. & Copper, C. (1992). Effect of Overlearning on retention. *Journal of Applied Psychology*, 77(5), 615-622.

Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.

Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.

Felder, R. M. (1993). Reaching the second tier-Learning and teaching styles in college science education. *Journal of College Science Teaching*, 23(5), 286-290.

Ganschow, L., & Sparks, R. (1993). Foreign language, learning difficulties: Issues, research and teaching implementations. In Vogel, S. & Adelman, P., (Eds), *Success for College Students with Learning Disabilities* (pp. 282-320). New York: Springer- Verlag.

Goswami, U. (1997). Learning to read in different orthographies: Phonological awareness, orthographic representations and dyslexia. In Hulme, C. & Snowwling, M. (Eds), *Dyslexia, Biology, Cognition and Intervention* (pp. 131-152). London: Whur.

Goulandris, N. (2002). *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons of dyslexia*. London: Whur.

Grabe W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. UK: Cambridge University Press.

Grasha, T. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Bernadino: Alliance Publishers.

Helland, K., & Geva, E. (2005). *Dyslexia in English as a second language*. *Dyslexia*, 11, 41-60.

Jones, C., Reichard, C., & Mohhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific? *Community College Journal and Practice*, 27(5), 363-375.

Καραντζής, Ι. (2004). *Εφαρμογές βασικών αρχών μάθησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2000). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In Sternberg, R. S. & Zhaug, L. F. (Eds.), *Perspectives on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*. NJ: Lawrence Erlbaum.

Kormos, J. & Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. UK: Multilingual Matters.

Kormos, J., & Miko, A. (2010). Dyslexia and the process of second language acquisition. In Kormos, J. & Csizér, K. (Eds.), *Learning Disabilities and Foreign Language Acquisition* (pp. 49- 76). Budapest: Eötvös Kiado.

Kuhn, D. 2003. Metacognitive development. In Balter, L. & Tamis-Le Monda, C.S. (Eds.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. New York, Psychology Press.

Λαγουμίδη Μ. (04 Σεπτεμβρίου 2013). Εξατομικευμένη μάθηση. *Emprosnet*. Ανακτήθηκε από: <http://www.emprosnet.gr/article/49226-exatomikeymeni-mathisi> (2016, 15 Ιουνίου).

Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Livingston, J.A. (1997). Metacognition: an Overview. Ανακτήθηκε από <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm> (2016, 24 Ιουλίου).

Μητρακάκη, Α. (12 ΦΕΒρουαρίου 2013). *Τα 15 εργαλεία για μια πολυαισθητηριακή διδασκαλία*. Ανακτήθηκε από: <http://dyslexiaathome.blogspot.gr/> (2016, 15 Ιουνίου).

Μπόντη, Ε. (2013). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μια εναλλακτική προσέγγιση για... όλους*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.

Νοητικοί & Εννοιολογικοί χάρτες. *Η τεχνολογία στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <https://goo.gl/ynecW9> (2016, 25 Ιουλίου).

Ndlovu, K. & Geva, E. (2008). Writing abilities in first and second language learners with and without reading disabilities. In Kormos, J. & Kontra, E.H. (Eds.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective* (pp. 36-62). Clevedon: Multilingual Matters.

Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and speakers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 406-416.

Ρουμελιώτη Μ. (χ.χ.) *Ο Ρόλος της Μεταγνώσης στην Επιτυχημένη Εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/08KsenesGlosses/roumelioti/roumelioti.pdf>

Sharman J. & Everatt, J. (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia An international Journal of Research and Practice*. DOI: 10.1002/dys.278.

Silva, T., & Nicholls, J. G. (1993). College students as writing theorists: goals and beliefs about the causes of success. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 281-293

Snowling, M. J. (2010). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 142-156.

Sparks, R., & ganschow, L., (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. *The Modern Language Journal*, 77(iii). DOI: 10.1111/j.1540-4781.1993.tb01974.x

Spolsky, B. (1989). Communicative competence, language proficiency, and beyond. *Oxford Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 138-156.

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. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. London: TheGuilfordPress.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR)*. Διαθέσιμο στο

Wydell, T., & Butterworth, B., (1999). A case study of an English –Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition*, 70, 273-305.

Σχολικός εκφοβισμός/ Θυματοποίηση και ΔΕΠ-Υ

Κωνσταντία Καφαλούκου, Δρ. ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Σχολικός Εκφοβισμός είναι επαναλαμβανόμενη και με διάρκεια επιθετική συμπεριφορά, που διακρίνεται από πρόθεση, ασυμμετρία δύναμης και έχει σκοπό να προξενήσει πόνο ή δυστυχία στον πιο αδύναμο (Olweus, 1993).

Θυματοποίηση είναι ένα φαινόμενο κατά το οποίο άτομο ή μια ομάδα ανθρώπων βλέπουν τους εαυτούς τους ως προσβεβλημένους κατόπιν επίθεσης, κοινωνικά αποκλεισμένους ή απομονωμένους, παρενοχλημένους, να τελούν υπό απειλή ή φοβισμένους από άλλους στο κοινωνικό τους πλαίσιο (Ortega, Del Rey, & Mora-Merchan, 2004).

Οι εμπλεκόμενοι σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού ως θύτες ή ως θύματα αναφέρουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων υγείας και χαμηλών σχολικών επιδόσεων (Olweus, 1993).

Η ΔΕΠ-Υ είναι συχνά εμφανιζόμενη διαταραχή μεταξύ των μαθητών σχολικής ηλικίας που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Τα κυρίαρχα συμπτώματά της, η ελλειμματική προσοχή, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα επηρεάζουν πολλές πτυχές της καθημερινότητας στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους (Bacchini, Affuso, & Trotta, 2008).

Ο Σχολικός Εκφοβισμός/ Θυματοποίηση είναι εκδηλούμενη παρατηρήσιμη συμπεριφορά με ποικίλη αιτιολογία και συνέπειες αλλά η ΔΕΠ-Υ είναι ψυχοπαθολογική διαταραχή.

Οι μαθητές που έχουν διάγνωση ΔΕΠ-Υ εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού από συνομηλίκους τους χωρίς αντίστοιχη διάγνωση (Kumpulainen, Rasanen, & Puura, 2001). Τα αγόρια με ΔΕΠ-Υ εμπλέκονται συχνότερα ως θύτες ενώ τα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ συχνότερα ως θύματα (Unnever & Cornell, 2003). Οι μαθητές σχολικής ηλικίας με διάγνωση ΔΕΠ-Υ γίνονται λιγότερο αποδεκτοί από συνομηλίκους τους χωρίς διάγνωση.

Εκπαιδευτικοί και γονείς μπορούν να βελτιώσουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών και να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο Σχολικού Εκφοβισμού/Θυματοποίησης εφόσον αποκτήσουν γνώση των παραμέτρων φτωχών κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάρμοστης συμπεριφοράς και μικρού ή ανύπαρκτου

κύκλου φίλων που συνδέεται και με τη ΔΕΠ-Υ και με την εμπλοκή σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού/Θυματοποίησης.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα.

BULLYING/ VICTIMIZATION AND ADHD

ABSTRACT

Bullying is an aggressive behavior, which is repeated over time and is characterized by intention, imbalance in strength and intent to inflict pain or misery to a weaker person (Olweus, 1993).

Victimization refers to a phenomenon in which a person or a group of people consider themselves attacked, socially excluded or isolated, harassed or being under threat or scared of others in their social context ((Ortega, Del Rey, & Mora-Merchan, 2004).

Those who are involved in bullying incidents, either as bullies or as victims, report a higher risk of health problems and low academic achievements (Olweus, 1993).

ADHD is a common disorder among school-age students who present behavioral problems. The major symptoms are attention deficit, hyperactivity and impulsivity, which affect many aspects of their daily life as well as their relationships with their peers (Bacchini, Affuso, & Trotta, 2008).

Bullying/Victimization is a behavior that can be observed and has many causes and consequences, but ADHD is a psychopathological disorder.

Pupils who are diagnosed with ADHD are more often involved in incidents of Bullying/ Victimization than their peers without such a diagnosis (Kumpulainen, Rasanen, & Puura, 2001). Boys with ADHD are more often involved as bullies, while girls with ADHD are more often involved as victims (Unnever& Cornel, 2003). Students who are diagnosed with ADHD are more rejected by their peers than students who are not diagnosed.

Teachers and parents can improve the social relationships between children and they can prevent bullying/victimization if they take into consideration the poor social skills, the inappropriate behavior and the small or non-existing number of friends as factors which are connected to both ADHD and involvement in bullying/victimization.

Keywords: Bulling, Victimization, attention deficit, hyperactivity, impulsivity.

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ/ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΕΠ-Υ

Η ΔΕΠ-Υ είναι συχνά εμφανιζόμενη διαταραχή μεταξύ των μαθητών σχολικής ηλικίας που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Τα κυρίαρχα συμπτώματά της, η ελλειμματική προσοχή, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα επηρεάζουν πολλές πτυχές της καθημερινότητας στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους (Bacchini, Affuso, & Trotta, 2008).

Ο Σχολικός Εκφοβισμός είναι επαναλαμβανόμενη και με διάρκεια επιθετική συμπεριφορά από έναν ή ομάδα μαθητών προς κάποιον ασθενέστερο μαθητή, που διακρίνεται από πρόθεση, ασυμμετρία δύναμης και έχει σκοπό να προξενήσει πόνο ή δυστυχία στον πιο αδύναμο. Οι εμπλεκόμενοι σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού ως θύτες ή ως θύματα αναφέρουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων υγείας και χαμηλών σχολικών επιδόσεων (Olweus, 1993· Smith&Brain, 2000). Περιλαμβάνει άμεσες σωματικές ή λεκτικές επιθέσεις ή έμμεσες, όπως ο αποκλεισμός του θύματος ή η διασπορά φημών εις βάρος του θύματος

Ο Σχολικός Εκφοβισμός/ Θυματοποίηση είναι εκδηλούμενη πρατηρήσιμη συμπεριφορά με ποικίλη αιτιολογία και συνέπειες αλλά η ΔΕΠ-Υ είναι ψυχοπαθολογική διαταραχή.

Όμως κάποιες ψυχολογικές παράμετροι των οποίων η ύπαρξη καταγράφεται σε παιδιά που εμπλέκονται σε φαινόμενα σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης, όπως φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, άγχος, κατάθλιψη, χαμηλό αυτοσυναίσθημα απαντώνται συχνά σε παιδιά με διάγνωση ΔΕΠ-Υ (Brownetal., 2001). Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί μηχανισμοί που συνδέουν τη ΔΕΠ-Υ με τον Εκφοβισμό ή τη Θυματοποίηση. Η προκλητική συμπεριφορά που έχει θετική συσχέτιση με τη ΔΕΠ-Υ ενδέχεται να οδηγήσει τους συνομηλίκους σε επιθετική αντίδραση. Επίσης, η επιθετική συμπεριφορά παιδιού με ΔΕΠ-Υ μπορεί να ενισχυθεί από την αδυναμία του θύματος να αντιδράσει. Όταν η ΔΕΠ-Υ σχετίζεται με βίαιη συμπεριφορά η απόρριψη από τους συνομηλίκους αυξάνεται σημαντικά (Millich&Dodge, 1984· Pope&Bierman, 1999).

Η ΔΕΠ-Υ έχει μέγιστο αντίκτυπο στις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την βέλτιστη αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι συχνά ευερέθιστα, ανήσυχα και επηρεάζονται αρνητικά, όταν έρχονται αντιμέτωπα με αλλαγές στο περιβάλλον. Το σχολικό περιβάλλον διακρίνεται για συνεχώς μεταβαλλόμενα ερεθίσματα και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σ' αυτό είναι πιο απρόσεκτα και ανήσυχα.

Τόσο ο Εκφοβισμός όσο και η Θυματοποίηση σχετίζονται με τα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ, όπως απροσεξία, υπερκινητικότητα, επιθετικότητα, εναντιωματική προκλητική συμπεριφορά, συμπεριφορά, φτωχές δεξιότητες στρατηγικής επίλυσης προβλημάτων και προσπάθεια για ρύθμιση των συναισθημάτων. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και συχνά διαιωνίζουν κύκλους της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι μαθητές σχολικής ηλικίας και των δύο φύλων με διάγνωση ΔΕΠ-Υ γίνονται λιγότερο αποδεκτοί από συνομηλίκους τους χωρίς διάγνωση και έχουν λιγότερες και ασθενέστερες φιλικές σχέσεις γεγονός που τα καθιστά λιγότερο προστατευμένα από τη θυματοποίηση (Bacchini, Affuso, & Trotta, 2008). Στα αγόρια εμφανίζονται συχνότερα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ, όπως υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα (Gunnar et al., 2003), συχνότερα εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού Εκφοβισμού και συχνότερα τυγχάνουν κοινωνικής απόρριψης. Ο βαθμός αποδοχής και ο βαθμός απόρριψης από συνομηλίκους προβλέπει την επίδειξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Rubinet al., 2006). Συγκεκριμένα υπάρχει αρνητική συσχέτιση της κοινωνικής αποδοχής με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και θετική συσχέτιση της απόρριψης από συνομηλίκους και της εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς (Asher&Coie, 1990). Σε έρευνα που διεξήχθη μεταξύ αμερικανών νηπίων (3-5 ετών) ασιατικής και αφρικανικής καταγωγής διαπιστώθηκε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια με παρορμητική επιθετική συμπεριφορά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους (Wood,Cowan, & Baker, 2002). Η σχέση ανάμεσα στη θυματοποίηση και την απόρριψη είναι πιο σύνθετη και περίπλοκη. Οι μελέτες συμφωνούν ότι τα θύματα έχουν απορριφθεί περισσότερο από τα παιδιά που δεν είναι θύματα (Cerezo&Ato, 2005), σημειώνοντας θετική συσχέτιση της απόρριψης με τη θυματοποίηση και αναφέρουν ότι είναι τμήματα του ίδιου φαύλου κύκλου χωρίς να έχουν την ίδια δομή (Boivin&Hymel, 1997). Η απόρριψη και η θυματοποίηση επιδρούν στην κοινωνική προσαρμογή (Lopez&DuBois, 2005). Συμπτώματα ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να θεωρούνται, σύμφωνα με τους Bacchini και συν. (2008) ως «... οι

αρνητικοί κοινωνικοί καταλύτες που μπορεί να ενισχύσουν αρνητικές αντιδράσεις από τους γονείς, τους δασκάλους, και τους συνομηλίκους». Τα προβλήματα συμπεριφοράς ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ επιφέρουν αναστάτωση στο σπίτι, στο σχολείο, και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Οι μαθητές που έχουν διάγνωση ΔΕΠ-Υ εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού από συνομηλίκους τους χωρίς αντίστοιχη διάγνωση (Kumpulainen, Rasanen, & Puura, 2001) και σημειώνεται ότι εμφανίζουν υψηλότερο κίνδυνο εμπλοκής και στους δύο ρόλους (Unnever&Cornell, 2003). Τα αγόρια με ΔΕΠ-Υ εμπλέκονται συχνότερα ως θύτες ενώ τα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ συχνότερα ως θύματα (Unnever & Cornet, 2003). Τα τελευταία τριάντα χρόνια τα προσωπικά χαρακτηριστικά καθώς και τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς έχει βρεθεί ότι σχετίζονται με την εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης. Τα θύματα είναι δειλά, φοβισμένα, με άγχος, πιο αδύναμα, ανασφαλή ή «κάπως αλλιώτικα» κλαιν εύκολα κι έχουν χαμηλό αυτοσυναίσθημα (Lagerspetzetal., 1982· Olweus, 1994· Boulton&Smith, 1994· Egan&Perry, 1998). Οι θύτες ξεχωρίζουν ανάμεσα στους συνομηλίκους τους, αφού είναι εχθρικοί, διασπαστικοί, επιθετικοί, χωρίς ενσυναίσθηση για τα θύματα και έχουν δυσκολία στη συγκέντρωση (Olweus, 1994· Stephenson&Smith, 1989· Craig, 1998). Τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα χαρακτηρίζονται από αδυναμία αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Τα παιδιά και οι έφηβοι που βιώνουν μεγαλύτερες δυσκολίες στον έλεγχο των εκτελεστικών λειτουργιών, όπως είναι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν συχνά εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Συνήθως είναι πιο επιθετικά, θορυβώδη, παραβιάζουν τους κανόνες, είναι ενοχλητικά και ενώ τείνουν να είναι ενεργά οι δραστηριότητά τους δεν είναι προσανατολισμένη σε κοινό σκοπό (Hinshaw etal., 1997· Landau & Moore, 1991). Επίσης, παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης σε υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ, ενώ άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι παιδιά με ΔΕΠΥ συμμετέχουν σε εκφοβισμό πιο συχνά από ό, τι τα παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ (Bacchini, Affuso&Trotta, 2008· Kumpulainen, Rasanen&Puura, 2001 ·Taylor et al., 2010).

Διαπιστώνεται αρνητική συσχέτιση μεταξύ θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και ΔΕΠ-Υ (Brammer & Lee, 2013). Τα αντίποινα και εκδίκηση καθώς και η αντίδραση σ' αυτά έχουν υψηλή συσχέτιση με τα προβλήματα συμπεριφοράς και την υπερκινητικότητα και στα δύο φύλα (Nabuzoka, Ronning&Handegard, 2009). Τα

παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς κι υπερκινητικότητα είναι πιθανότερο να αντιδράσουν στη θυματοποίησή τους σχεδιάζοντας την εκδίκησή τους ή πληρώνοντας το δράστη με το ίδιο νόμισμα. Αυτή η αντίδραση εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια θύματα από ότι στα κορίτσια. Οι αντιδράσεις των παιδιών με υπερκινητικότητα και προβλήματα συμπεριφοράς δείχνει ότι η αντεπίθεση διαιωνίζει την αδυναμία προσαρμογής ακόμη και περιστασιακών θυμάτων. Οι Kochenderfer&Ladd (1997) διαπίστωσαν ότι η αντεπίθεση (που ενδέχεται να είναι παρορμητική και χωρίς σχεδίαση στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ) όχι μόνο δε συσχετίζεται θετικά με τη μείωση της θυματοποίησης, αλλά αντίθετα βοηθά στην παγίωσή της. Η αντεπίθεση μπορεί να επιδεινώσει ή να κλιμακώσει εχθρικές αντιδράσεις αυξάνοντας την πιθανότητα παιδιά θύματα να εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά σχολικού Εκφοβισμού. Σε παιδιά ηλικίας τα ερευνητικά δεδομένα σημειώνουν ότι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα που εμπλέκονται σε περιστατικό εκφοβισμού είναι κατά σειρά η πλέον συχνή διαταραχή που καταγράφεται.

Πιο συγκεκριμένα σε παιδιά 8 ετών:

1/3 των θυτών καταγράφονται με ΔΕΠ-Υ

1/5 των θυτών-θυμάτων καταγράφονται με ΔΕΠ-Υ

14,6% των θυμάτων καταγράφονται με ΔΕΠ-Υ

(Kumpulainen, Rasanen, & Puura, 2001).

Συμπτώματα ΔΕΠ-Υ που εμπλέκονται στην συμπεριφορά θύτη είναι η παρορμητική συμπεριφορά, η αδυναμία ελέγχου, η απουσία ενσυναίσθησης και οι επιθετικές αντιδράσεις συχνά λόγω της απογοήτευσης μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η αδυναμία ελέγχου έχει υψηλή συσχέτιση με τον άμεσο σωματικό Εκφοβισμό, την τάση να εμπλέκεται σε καβγάδες και την εξαίρεση από συνομηλίκους. Σε έρευνα των Unnever και Cornell (2003) που διεξήχθη σε έξι δημόσια σχολεία στη Roanoke της Βιρτζίνια μελετήθηκε η σχέση συμμετοχής σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης, επίπεδα ΔΕΠ-Υ και αυτοελέγχος. Διαπιστώθηκε ισχυρή συσχέτιση άσκησης εκφοβισμού και χαμηλών επιπέδων αυτοελέγχου σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ υπό φαρμακευτική αγωγή ενώ δεν σημειώθηκε συσχέτιση των χαμηλών επιπέδων αυτοελέγχου με τη θυματοποίηση. Όμως, οι μαθητές του δείγματος με ΔΕΠ-Υ και φαρμακευτική αγωγή ανεξάρτητα από τα επίπεδα αυτοελέγχου ανέφεραν σε ποσοστό 34% θυματοποίηση μία με δύο φορές το μήνα ενώ οι συνομήλικοι του δείγματος χωρίς διάγνωση ΔΕΠ-Υ ανέφεραν θυματοποίηση

σε ποσοστό 22% μία με δύο φορές το μήνα. Η επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνουν συχνά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ οδηγεί τους συνομηλίκους τους να τα αγνοούν ή να τα απορρίπτουν. Ο θυμός από την απόρριψη οδηγεί σε νέες επιθετικές, εκφοβιστικές αντιδράσεις (Dodge, 1993) που παγιώνουν ρόλο και συμπεριφορά θύτη. Η απόρριψη οδηγεί τους θύτες σε αντίδραση με θυμό και στη συναναστροφή με παιδιά που έχουν ανάλογα χαρακτηριστικά και θέση στο κοινωνιόγραμμα της τάξης και στην ενίσχυση δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς μέσα στην αποκλίνουσα ομάδα (Rubin et al., 2006). Η συμμετοχή σε τέτοιες ομάδες είναι προγνωστικός δείκτης εκδήλωσης επιθετικών ενεργειών συχνότερα (Snyder et al., 1997).

Η προκλητική και ανεπαρκής συμπεριφορά που συχνά χαρακτηρίζει παιδί με ΔΕΠ-Υ οδηγεί τους συμμαθητές να μην συμμετέχουν στις ίδιες ομάδες στις οποίες συμμετέχουν παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή ακόμη να αντιδρούν θυμωμένα και καθιστά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντικείμενα χλευασμού και θύματα (Fabes, Hanish, Martin & Eisenberg, 2002). Επιπρόσθετα η παρορμητική, αντιδραστική συμπεριφορά έχει θετική συσχέτιση με μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες (Sanson et al., 2002). Ακόμη, η ελλειμματική προσοχή δημιουργεί αίσθημα ανεπάρκειας στο σχολείο και μείωση της αυτοεκτίμησης και το παιδί έχει χαμηλό αυτοσυναίσθημα πριν ακόμη θυματοποιηθεί. Ωστόσο η θυματοποίηση ενισχύει τη μειωμένη αυτοεκτίμηση και οδηγεί τα ήδη «αδύναμα» παιδιά στην κυριαρχία του φόβου της επικείμενης θυματοποίησης επιτείνοντας το αίσθημα ανασφάλειας και τη μειωμένη προσοχή τους.

Οι έρευνες της ψυχολογίας, της ψυχιατρικής, των νευροεπιστημών και της εκπαίδευσης δείχνουν ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ιδιαίτερων προσωπικών χαρακτηριστικών, της κλινικής κατάστασης, της επίδρασης των κοινωνικών πλαισίων (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία ευρύτερα) και των εμπειριών εκφοβισμού ή θυματοποίησης (Hymel & Swearer, 2015). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι απαραίτητο αρχικά να αντιμετωπίσουν με τη συνδρομή ψυχιάτρου τα κλινικά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ και τα πλαίσια στα οποία ζουν και κινούνται να αναπτύξουν δραστηριότητες πρόληψης και αντιμετώπισης συμμετοχής τους σε επεισόδια Σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης με οποιονδήποτε ρόλο. Έχει αποδειχθεί ότι εάν οι εκπαιδευτικοί - ανεξάρτητα από τη συμμετοχή των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε πρόγραμμα θεραπείας από ειδικούς-εφαρμόσουν με σταθερότητα και επιμονή τις απλές τεχνικές διαχείρισης συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ (τεχνική μικρών βημάτων, «ρουτίνα» (πρόγραμμα) δράσεων, σαφείς οδηγίες, ομάδα υποστήριξης συνομηλίκων...) και υιοθετήσουν με τη σχολική κοινότητα πρόγραμμα πρόληψης και

παρέμβασης για Σχολικό Εκφοβισμό/ Θυματοποίηση, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ που εμπλέκονται σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης είτε με το ρόλο του θύτη είτε με του θύματος ή με το ρόλο θύτη – θύματος θα μειώσουν την παγίωση μη επιθυμητών συμπεριφορών καθώς και τις αρνητικές συνέπειες της εμπλοκής των μαθητών. Επίσης, η προσπάθεια υποστηρικτικού δικτύου συνομηλίκων που εμπεριέχεται στα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης είναι πολύ σημαντικό να αποτελεί μέλημα των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ώστε να αποφεύγεται η παγίωση συμμετοχής τους σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού/ Θυματοποίησης (Andersen et al., 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Andersen, L., Labriola, M., Andersen J.h., Lund,T., & Hansen, C.D. (2015).Bullied at school, bullied at work: a prospective study. *BMC Psychology*, 3 ,35.

Asher, S.R & Coie, J.D. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bacchini, D., Affuso, G., & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: the mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior*, 34(5), 447-459.

Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135-145.

Boulton, M.J., & Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-325.

Brammer, W.A., & Lee, S.S. (2013). Prosociality and Negative Emotionality Mediate the Association of Serotonin Transporter Genotype With Childhood ADHD and ODD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 809–819.

Brown, T. A., Campbell, L.A., Lehman, C.L., Grisham, J.R., & Mancill, R.B. (2001). Current and Lifetime Comorbidity of the DSM-IV Anxiety and Mood Disorders in a Large Clinical Sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 110 (4), 585-599.

Cerezo, F., & Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25 (4), 353-367.

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.

Dodge, K.A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Reviews of Psychology*, 44, 559-584.

Egan, S.K., & Perry, D.G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 199-309.

Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Eisenberg, N. (2002). Young children's negative emotionality and social isolation: A latent growth curve analysis. *Merrill Palmer Quarterly*, 48, 284-307.

Gunnar, M. R., Seabanc, A. M., Tout, K., Donzella, B., & van Dulmen, M. M. (2003). Peer rejection, temperament, and cortisol activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology*, 43, 346-368.

Hinshaw, S. P., March, J. S., Abikoff, H., Arnold, L. E., Cantwell, D. P., Conners, C. K., . . . Wigal, T. (1997). Comprehensive assessment of childhood attention-deficit hyperactivity disorder in the context of a multisite, multimodal clinical trial. *Journal of Attention Disorders*, 1, 217-234.

Hymel, S., & Swearer, S.M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. *American Psychological Association*, 70 (4), 293–299.

Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.

Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45–52.

Landau, S., & Moore, L.A. (1991). Social skill deficits in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 20, 235-251.

Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 25-36.

Millich,R., & Dodge, K. (1984). Social information processing in child psychiatry population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 471-489.

Nabuzoka D., Rønning J.A., & Handegård B.H. (2009) Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 29, (7), 849–866.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. : What we know and what we can do*. Oxford: 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(7), 1171-1190.

Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167–185). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Pope, A.W., & Bierman, K.L. (1999). Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental Psychology*, 35, 335-346.

Rubin, K.H., Bukowski, W., Parker, J. (2006). Peer interactions, relations, and groups. In: N. Eisenberg, W. Damon, R.M. Lerner (eds), *Handbook of Child Psychology* (6th edition): Vol. 3, *Social, Emotional, and Personality Development* (pp 571–645). Hoboken: Wiley

Sanson, A., Nicholson, J., Ungerer, J., Zubrick, S., Wilson, K., Ainley, J., ... & Sawyer, M. (2002). Introducing the longitudinal study of Australian children. https://works.bepress.com/john_ainley/110

Smith, P.K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons of two decades of research. *Aggressive behavior*, 26, 1-9.

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L.,

Rubinstein, H., & Stahl, K. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22 (3), 399-421.

Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D.P. Tattum, & D.A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp.45-57). England: Trendham Books Limited.

Taylor, L. A., Saylor, C., Twyman, K., & Macias, M. (2010). Adding insult to injury: bullying experiences of youth with attention deficit hyperactivity disorder. *Children's Health Care*, 39(1), 59-72.

Unnever, J. & Cornell, D., (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147.

Wood, J.J., Cowan, P.A., & Baker, B.L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 72-88.

Οι κοινωνικές σχέσεις ενός παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στο σχολικό του περιβάλλον: Μελέτη περίπτωσης

Ιγνατία Κνίκου, BSW, B.Ed.

nknikou@gmail.com

Περίληψη

Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από την ποιοτική παρέκκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε αυτή τη μελέτη, η τεχνική της κοινωνιομετρίας χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθούν οι φιλικές σχέσεις ενός άτομου με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή υψηλής λειτουργικότητας (ΔΑΔΥΛ), οι οποίες συγκρίθηκαν με άτομα της ίδιας ηλικίας χωρίς ΔΑΔΥΛ. Διαπιστώθηκε ότι το άτομο με ΔΑΔΥΛ είχε δημιουργήσει φιλικές σχέσεις με τρία άτομα. Ειδικότερα είχε αναπτύξει αμοιβαία φιλική σχέση σε τρία διαφορετικά περιβάλλοντα με ένα άτομο εξ αυτών. Συγκεκριμένα, οι φιλικές σχέσεις ήταν παρούσες στο οργανωμένο περιβάλλον του σχολείου, σε μη-οργανωμένο περιβάλλον εντός σχολικού πλαισίου, και σε μη-οργανωμένο πλαίσιο του εξωσχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, το άτομο με ΔΑΔΥΛ διέθετε υψηλή δημοτικότητα μόνο στο οργανωμένο περιβάλλον. Η υψηλή νοημοσύνη του ατόμου με ΔΑΔΥΛ δεν επαρκεί να αντισταθμίσει τις κοινωνικές υστερήσεις στα μη οργανωμένα πλαίσια.

Λέξεις – κλειδιά: αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας, κοινωνιομετρία σχολικής τάξης, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις

Abstract

The autistic spectrum is characterized by quality deficits in social interaction. Techniques of sociometer were utilized to access the mutual friendships of an 11 year old person with high functioning autism (HFA), and were compared to those observed in subjects without HFA of similar age. The person with HFA developed mutual friendly relationships with three persons. Specifically, he developed a mutual friendship with one of them at three different settings, in-school structured and non-structured environments, and during a family non-structured environment. The person

with HFA had high social impact and popularity among the other persons in school structured environment but not in two non-structured settings. The high intelligence of the person with HFA was not sufficient to compensate for his social deficits in non-structured settings.

Keys Words: H.F.A., class sociometer, social interactions and relationships

Εισαγωγή

Ο αυτισμός έχει σύνθετη συμπεριφοριστική, βιολογική, και γνωστική φύση. Αρχικά ονομάστηκε νηπιακός αυτισμός (Kanner, 1943), και αργότερα μετονομάστηκε σε διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV). Πρόσφατα χρησιμοποιήθηκε ο όρος διαταραχές αυτιστικού φάσματος (DSM-V, 2013), όπου η έννοια του φάσματος αποδίδει την ιδέα του συνεχούς αλλά και τη διακύμανση στις ανάγκες, ελλείψεις, και δυνατότητες (Wing, 1988; Happe, 1998).

Μία υποκατηγορία του αυτιστικού φάσματος είναι ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας. Πρόκειται για άτομα τα οποία έχουν φυσιολογικό ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης, χωρίς αξιόλογη γνωστική ή γλωσσική καθυστέρηση, με δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις (Attwood, 2007; Sansosti et al., 2010). Οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος αποτελούν μία διαγνωστική κατηγορία με βασικά συμπτώματα τις δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία, τις επαναλαμβανόμενες στερεότυπες συμπεριφορές, και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα (DSM-V). Συνδέονται με προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στις δραστηριότητες που απορρέουν από τη δημιουργική φαντασία (Wing, 1979).

Οι δυσκολίες στο λόγο και οι στερεότυπες συμπεριφορές αναγνωρίζονται ως δευτερεύοντα χαρακτηριστικά των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος (Kanner, 1943; Wing & Gould, 1979; Konstantareas, 2006). Κεντρικό ρόλο στον αυτισμό έχουν οι κοινωνικές μειονεξίες, οι δυσκολίες και οι περιορισμοί αυτών των ατόμων στη συναίσθηση, στην κοινωνική επαφή και συναλλαγή (Gillis & Butler, 2007). Παρουσιάζουν εγγενή αδυναμία στο να αναπτύξουν και να διαμορφώσουν τη συνήθη ικανότητα συναισθηματικής επαφής (Kanner, 1943). Ειδικότερα, τα άτομα αυτά διακρίνονται στον αμέτοχο, παθητικό, ενεργητικό ή και παράξενο τύπο όσον αφορά την ικανότητά τους για κοινωνική επαφή (Wing & Gould, 1979).

Οι ειδικές κοινωνικές ανεπάρκειες αυτού του πληθυσμού οφείλονται στο ότι δεν μπορούν να “διαβάσουν το νου” με τον τρόπο των περισσότερων ανθρώπων (Happe, 1998). Δεν έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους ως φορείς πεποιθήσεων, επιθυμιών, προθέσεων, δεν προβλέπουν τι σκέφτονται οι άλλοι για τις ενέργειες τους, δεν αντιλαμβάνονται την εξαπάτηση, και δεν μπορούν να προσποιηθούν (Baron-Cohen & Howlin, 1993; Baron-Cohen, 2001). Δυσκολεύονται να αντιληφθούν τις πεποιθήσεις, τα όνειρα, τις επιθυμίες των άλλων και να κατανοήσουν το σκόπιμο χαρακτήρα της συμπεριφοράς (Μισσηλίδη, 2003).

Επιπλέον, ενώ μπορούν να καταλάβουν τις λεπτομέρειες ενός θέματος, δεν μπορούν να εκτιμήσουν συνολικά το θέμα λόγω της ασθενούς κεντρικής συνοχής που τους χαρακτηρίζει (Happe&Frith, 1994). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην συνειδητοποιούν τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων ως ένα σύνολο με νόημα και συνοχή (Konstantareas, 2006). Οι επιπρόσθετες ανεπάρκειες των ατόμων με Υψηλά Λειτουργικό Αυτισμό στις ειδικές εκτελεστικές λειτουργίες συμβάλλουν σε αδυναμία οργάνωσης των καθημερινών δραστηριοτήτων και προκαλούν προβλήματα στη διαδικασία λήψης χρησίων πληροφοριών κατά τη διάρκεια των κοινωνικών σχέσεων (Frith&Happe', 1994; Joseph&Tager-Flusberg, 2004). Παρουσιάζουν έλλειψη ευαισθησίας για τα συναισθήματα των άλλων, δεν κατανοούν τα ενδιαφέροντα των ακροατών τους και δημιουργούν δύσκολα φιλικές σχέσεις (Baron-Cohen&Howlin, 1993; Konstantareas, 2006; Attwood, 2007), ενώ δυσκολεύονται να προσδιορίσουν τις έννοιες της φιλίας και της μοναξιάς (Bauminger & Kasari, 2000).

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να μελετήσει τις κοινωνικές σχέσεις ενός μαθητή με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή υψηλής λειτουργικότητας (ΔΑΔΥΛ). Αναλυτικότερα, οι στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι φιλικές σχέσεις του ατόμου με ΔΑΔΥΛ σε ένα οργανωμένο πλαίσιο (σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος), σε ένα μη-οργανωμένο πλαίσιο (σχολικό διάλειμμα), και σε ένα κοινωνικό μη-οργανωμένο πλαίσιο (εορταστική εκδήλωση). Παράλληλα, διερευνήθηκε η δημοτικότητα του στα τρία αυτά πλαίσια. Υποθέσαμε ότι το άτομο με ΔΑΔΥΛ δεν δημιουργεί αμοιβαίες φιλικές σχέσεις, δεν είναι δημοφιλές στο σχολικό περιβάλλον, και οι φιλικές του σχέσεις σταματούν στο σχολείο.

Μέθοδοι

Διαδικασία

Η συγκεκριμένη μελέτη εκτελέστηκε σε συμφωνία με την Declaration of Helsinki (1964; Ηθικές αρχές για την ιατρική έρευνα σε ανθρώπους), και έγινε στο σχολείο. Σε όλα τα άτομα δόθηκε ο ίδιος χρόνος (20 λεπτά) για τη συμπλήρωσή των ερωτηματολογίων. Συνολικά, 23 άτομα (11 κορίτσια και 12 αγόρια) απάντησαν στα ερωτηματολόγια από τα οποία μόνο ένα άτομο είχε ΔΑΔΥΛ.

Το προφίλ του ατόμου με ΔΑΔΥΛ

Το άτομο με ΔΑΔΥΛ είναι αγόρι, 11 ετών, με ΔΑΔΥΛ σύμφωνα με τη διάγνωση του Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). Η νοημοσύνη του κατατάσσεται στα ανώτατα επίπεδα (κλίμακα νοημοσύνης WISCIII) σύμφωνα με τη διάγνωση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Σχολική επίδοση στην Α' και Β' τάξη δημοτικού: Το εύρος των γενικών του γνώσεων κυμαινόταν σε υψηλό επίπεδο, και αντιστοιχούσε σε μαθητή μεγαλύτερης ηλικίας. Η αναγνωστική του ικανότητα όσον αφορά την ροή και απόδοση ήταν καλή. Ήταν πολύ καλός στο μάθημα της Γλώσσας, αν και δεν έδειχνε ενδιαφέρον για ιστορίες με φανταστικά πρόσωπα. Δεν αντιλαμβανόταν τη μεταφορική χρήση του λόγου και δυσκολευόταν να ξεκινήσει την περίληψη μόνος του, ενώ η αυθόρμητη παραγωγή του γραπτού λόγου ήταν περιορισμένη. Στα Μαθηματικά είχε άριστη επίδοση και οι γενικές γνώσεις του ήταν ανώτερη από το μέσο επίπεδο της τάξης του.

Επικοινωνία: Χρησιμοποιούσε εξεζητημένες φράσεις, μιλούσε με πομπώδες ύφος, και είχε ασυνήθη τόνο χωρίς προσωδία.

Συμπεριφορά: Εφάρμοζε τους κανόνες της τάξης με άκαμπτο τρόπο. Λειτουργούσε σύμφωνα με τους κανόνες της τάξης, αλλά εκδήλωνε έντονο θυμό όταν οι συμμαθητές του δεν ενεργούσαν σύμφωνα με τους κανόνες. Αιτία συνεχών προστριβών με τους συμμαθητές του ήταν και η θέση του στην τάξη. Πολλές φορές παρανοούσε τους άλλους και δυσκολευόταν να κατανοήσει τις προθέσεις τους. Δεν μπορούσε να αποδεχτεί εύκολα το διαφορετικό που ξέφευγε από τη ρουτίνα της σχολικής ζωής. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος έπαιζε μόνο με έναν μαθητή που τον γνώριζε από το νηπιαγωγείο και όταν απουσίαζε ήταν μόνος του ή παρευρίσκονταν στον ίδιο χώρο με τους συμμαθητές του χωρίς να αλληλεπιδρά.

Παρούσα κατάσταση κατά το σχολικό έτος 2015-2016: Το άτομο με ΔΑΔΥΛ φοιτά στην Ε' τάξη του ίδιου δημοτικού σχολείου. Είναι άριστος μαθητής, πήρε μέρος σε θεατρική παράσταση έχοντας πρωταγωνιστικό ρόλο. Δεν έχει τη βοήθεια εκπαιδευτικού στα πλαίσια του προγράμματος της παράλληλης στήριξης.

Μέθοδοι έρευνας

Η μέθοδος που επιλέχτηκε για τη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων είναι η κοινωνιομετρία, η οποία χρησιμοποιεί τη μέτρηση ως ένα τεχνικό μέσο για τη κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών μιας ομάδας. Όλα τα μέλη της ομάδας εκφράζουν τις συμπάθειες και αντιπάθειες τους, και οι διαπιστώσεις για τις

σχέσεις τους δεν στηρίζονται στην αντίληψη κάποιου εξωτερικού παρατηρητή (Μπίκος, 2007).

Η κοινωνιομετρική αξιολόγηση αποτελείται από ένα ερωτηματολόγιο με 6 προσαρμοσμένες ερωτήσεις μέσω των οποίων τα άτομα είχαν την ικανότητα να εκφράσουν τις γνώμες τους για τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές/τριες τους (Τσιπλητάρης, 1992). Αναλυτικότερα, στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν 2 ερωτήσεις που αφορούσαν τις σχέσεις τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, 2 ερωτήσεις που αναφέρονταν στο διάλειμμα, και 2 ερωτήσεις για συνάθροιση λόγω γενεθλίων.

Όλα τα άτομα απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις. Υπήρχαν 3 θετικά και 3 αρνητικά κριτήρια επιλογής. Τα αρνητικά κριτήρια επιλογής ήταν αναγκαία ώστε να αξιολογηθούν οι απορρίψεις (Bell-Dolan&Wesler, 1994). Τα αποτελέσματα καταχωρήθηκαν στην κοινωνιομήτρα (matrix), σε έναν τετραγωνικό πίνακα διπλής εισόδου που έχει αριθμό στηλών και γραμμών ίσων με τον αριθμό των ατόμων. Σε κάθε θετική προτίμηση ή απόρριψη δόθηκε ένα προσθετικό σύμβολο (+) και ένα αρνητικό σύμβολο (-), αντίστοιχα.

Διαμορφώθηκαν τρεις πίνακες, ένας για κάθε ζευγάρι ερωτήσεων. Το άτομο με ΔΑΔΥΛ έχει τον αριθμό 20. Σε σχέση με το πρώτο ζευγάρι ερωτήσεων που αφορούσε τις σχέσεις τους μέσα στην τάξη, οι προτιμήσεις των ατόμων ήταν 67, ενώ μετρήθηκαν 58 αρνητικές επιλογές. Το σύνολο των επιλογών ήταν 125. Υπολογίστηκε ο βαθμός συνοχής της ευρύτερης ομάδας της τάξης (Μπίκος, 2007), ο οποίος ήταν 0,055. Επίσης, οι συνολικές αμοιβαίες θετικές επιλογές ήταν 14 και οι αρνητικές αμοιβαίες επιλογές ήταν 5. Στο δεύτερο ζευγάρι ερωτήσεων, που αφορούσε τις σχέσεις των ατόμων στο διάλειμμα, καταμετρήθηκαν 62 προτιμήσεις και 50 απορρίψεις. Ο βαθμός συνοχής της τάξης ήταν μικρός (0,039). Καταμετρήθηκαν 10 αμοιβαίες θετικές επιλογές και 7 αμοιβαίες αρνητικές επιλογές. Στο τελευταίο ζευγάρι ερωτήσεων που αναφέρονταν σε δραστηριότητα εκτός σχολικού περιβάλλοντος (πρόσκληση σε γιορτή), καταμετρήθηκαν 68 θετικές επιλογές και 59 αρνητικές. Το σύνολο των επιλογών ήταν 127. Ο δείκτης συνοχής ήταν 0,047 αφού 12 αμοιβαίες θετικές επιλογές μετρήθηκαν.

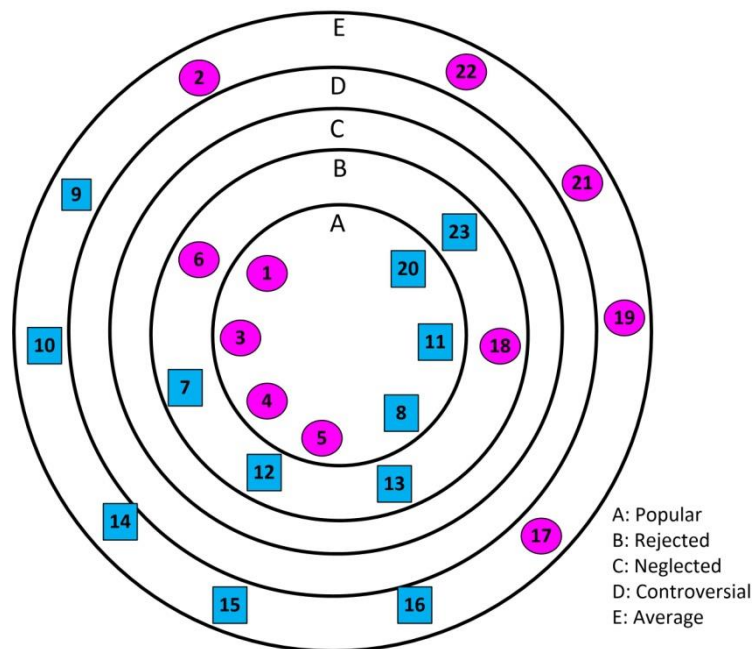
Οι προτιμήσεις και οι απορρίψεις απεικονίστηκαν σε κοινωνιόγραμμα μορφής στόχου, με ομόκεντρους κύκλους όπου στο κέντρο τοποθετήθηκαν τα άτομα με τις περισσότερες προτιμήσεις (αστέρια) και στους ενδιάμεσους κύκλους τα άτομα με τις λιγότερες προτιμήσεις. Στον εξωτερικό κύκλο τοποθετήθηκαν τα απομονωμένα άτομα. Παράλληλα, οι προτιμήσεις και οι απορρίψεις παρουσιάστηκαν και σε

κοινωνιογράμματα που χαρακτηρίζονται από τη γραφική διάταξη των ατόμων. Τα άτομα συμβολίζονται με διάφορα σχήματα, ενώ τα τόξα δείχνουν την κατεύθυνση της επιλογής ή απόρριψης (Τσιπλητάρης, 1992).

Αποτελέσματα

Σχέσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος: Στο Γράφημα 1 απεικονίζονται οι θέσεις των ατόμων ανάλογα με τον αριθμό των απορρίψεων και των προτιμήσεων που δέχτηκαν από τα υπόλοιπα άτομα. Το άτομο με ΔΑΔΥΛ (N20) τοποθετείται στον κεντρικό ομόκεντρο κύκλο που ονομάζεται Α και αναφέρεται στα δημοφιλή άτομα. Η δημοτικότητα του ατόμου με ΔΑΔΥΛ οφείλεται στο ότι είχε 4 θετικές προτιμήσεις από τα υπόλοιπα άτομα και καμία αρνητική.

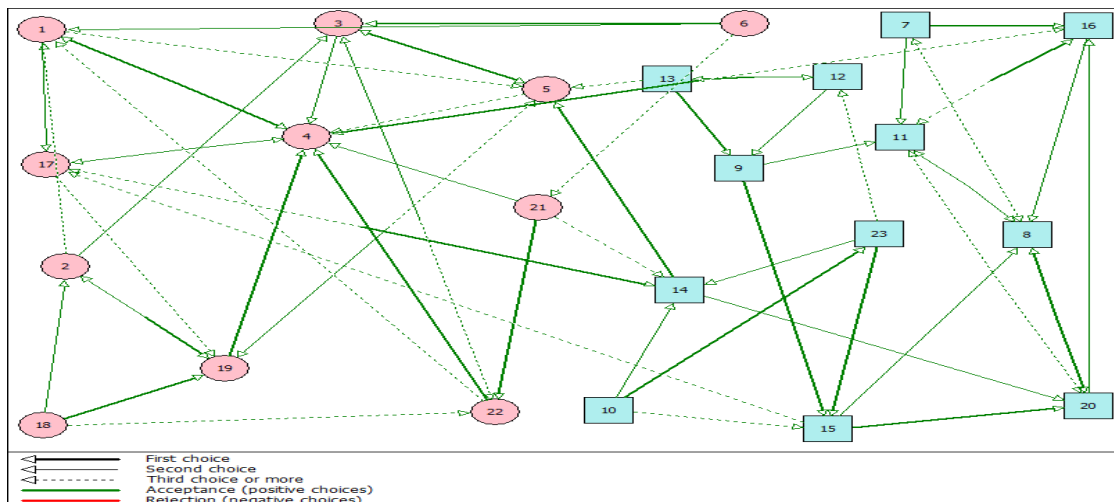
Είναι αξιοσημείωτο ότι 6 άλλα άτομα από αυτή την ομάδα χαρακτηρίστηκαν ως δημοφιλή. Από τα αγόρια, το άτομο N8 είχε 5 προτιμήσεις και καμία αρνητική, ενώ το άτομο N11 είχε 5 προτιμήσεις και 1 αρνητική. Από τα κορίτσια, το άτομο N4 είχε 8 θετικές επιλογές, και 1 αρνητική. Έξι άτομα ήταν στον κύκλο των απορριπτόμενων (Β), εκ των οποίων το άτομο N6 είχε τις περισσότερες αρνητικές επιλογές. Συγκεκριμένα είχε δεχτεί 11 αρνητικές επιλογές και καμία θετική (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Κοινωνιογράμματα στόχου κοινωνικής επίδρασης και προτίμησης για την 3^η και 4^η ερώτηση. Τα αγόρια υποδεικνύονται με το μπλε χρώμα, ενώ τα κορίτσια με το ροζ χρώμα. Το άτομο με ΔΑΔΥΛ είναι το νούμερο 20. Ομόκεντροι κύκλοι: Α: δημοφιλή άτομα, Β: απορριπτόμενα άτομα, Γ: παραμελημένα άτομα, Δ: αμφιλεγόμενα άτομα, Ε: άτομα του μέσου όρου.

Το κοινωνιόγραμμα (Γράφημα 2), το οποίο παρουσιάζει τις σχέσεις των ατόμων κατά τη διάρκεια του μαθήματος με διαφορετική μορφή, δείχνει ότι το άτομο με ΔΑΔΥΛ (N20) επέλεξε πρώτα το άτομο N8, ο οποίος ανταποκρίνεται και τον επιλέγει αμοιβαία. Το άτομο με ΔΑΔΥΛ ως δεύτερη επιλογή επέλεξε το N16 χωρίς να υπάρχει ανταπόδοση και ως τρίτη επιλογή επέλεξε το N11 που όμως ανταποκρίνεται.

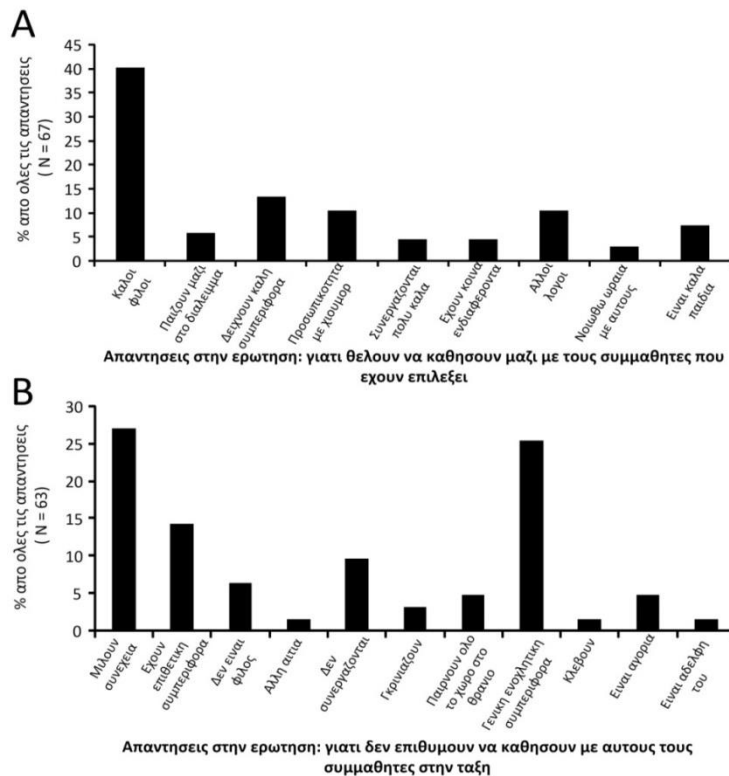
Μπορούμε να παρατηρήσουμε στο κοινωνιόγραμμα να εμφανίζονται πολλές τριαδικές σχέσεις. Το άτομο με ΔΑΔΥΛ συμμετείχε σε δύο από αυτές τις τριάδες. Η 1^η τριάδα ήταν το N20, το N16, το N8, και η 2^η τριάδα ήταν το N20, το N8 και το N11. Τέλος διαπιστώνουμε ότι το άτομο με ΔΑΔΥΛ επιλέγεται από το N14 και το N15.



Γράφημα 2. Κοινωνιόγραμμα αποδοχής βάσει των προτιμήσεων των ατόμων κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη. Με γαλάζια τετράγωνα απεικονίζονται τα αγόρια ενώ με ροζ κύκλους απεικονίζονται τα κορίτσια. Οι επιλογές εμφανίζονται με πράσινα βέλη.

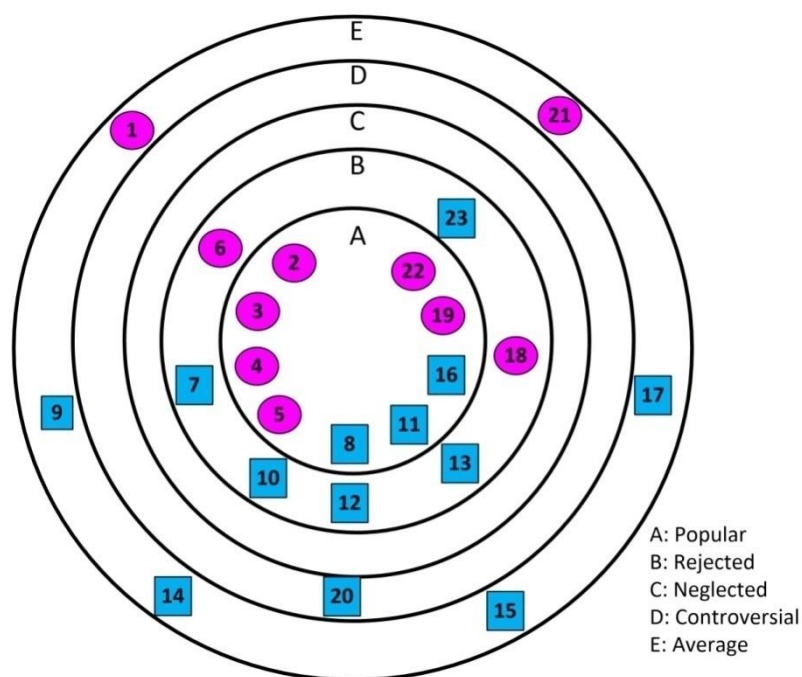
Όλα τα άτομα ανέφεραν τους λόγους των προτιμήσεων και των απορρίψεων τους. Η επιθετικότητα, η αταξία και η ενοχλητική συμπεριφορά αποτιμήθηκαν σαν αρνητικές συμπεριφορές και αιτίες απόρριψης στο μάθημα (Γράφημα 3). Σε αντιδιαστολή, οι βασικές αιτιολογήσεις για τις προτιμήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν η διάθεση των επιλεγόμενων για συνεργασία, η καλή συμπεριφορά και οι φιλικές σχέσεις (Γράφημα 3). Το N8 απάντησε ότι επιθυμεί να είναι με το άτομο με ΔΑΔΥΛ γιατί πάντα του συμπαραστέκεται, είναι κοντά του όταν τον

χρειάζεται και επίσης περνάει ευχάριστα μαζί του. Το άτομο με ΔΑΔΥΛ επιλέγει αμοιβαία το άτομο N8 υποστηρίζοντας ότι είναι ο καλύτερος του φίλος και ότι τον βοηθάει εάν χρειαστεί.



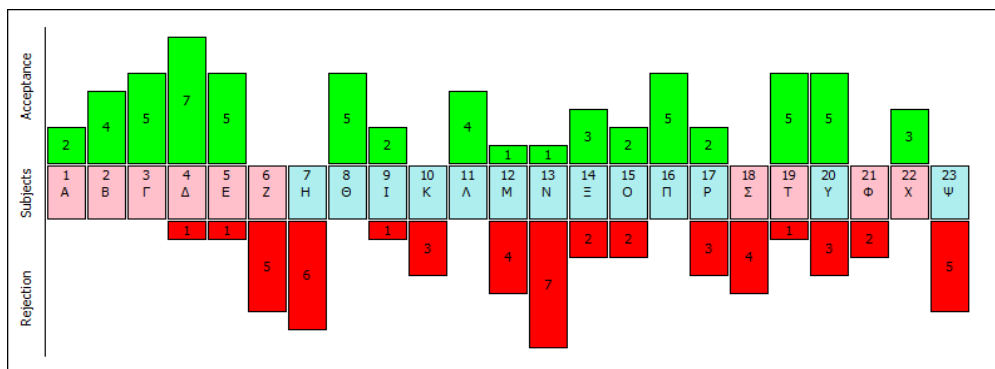
Γράφημα 3. Αιτίες προτιμήσεων (A) και απορρίψεων (B) των ατόμων κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Σχέσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος: Στο κοινωνιόγραμμα στόχου (Γράφημα 4), το άτομο με ΔΑΔΥΛ βρίσκεται στη θέση των αμφιλεγόμενων (D, controversial) χωρίς κάποιο άλλο άτομο να έχει τον ίδιο χαρακτηρισμό. Η διαφοροποίηση οφείλεται στο γεγονός ότι τον επέλεξαν 5 άτομα θετικά και 3 άτομα αρνητικά. Αυτά τα άτομα δικαιολόγησαν την απόρριψη αναφέροντας ότι το άτομο με ΔΑΔΥΛ δεν παίζει δίκαια, δεν παίζει σύμφωνα με τους κανόνες, ότι δεν του αρέσει να χάνει και υποστήριξαν ότι έχει δικούς του κανόνες.



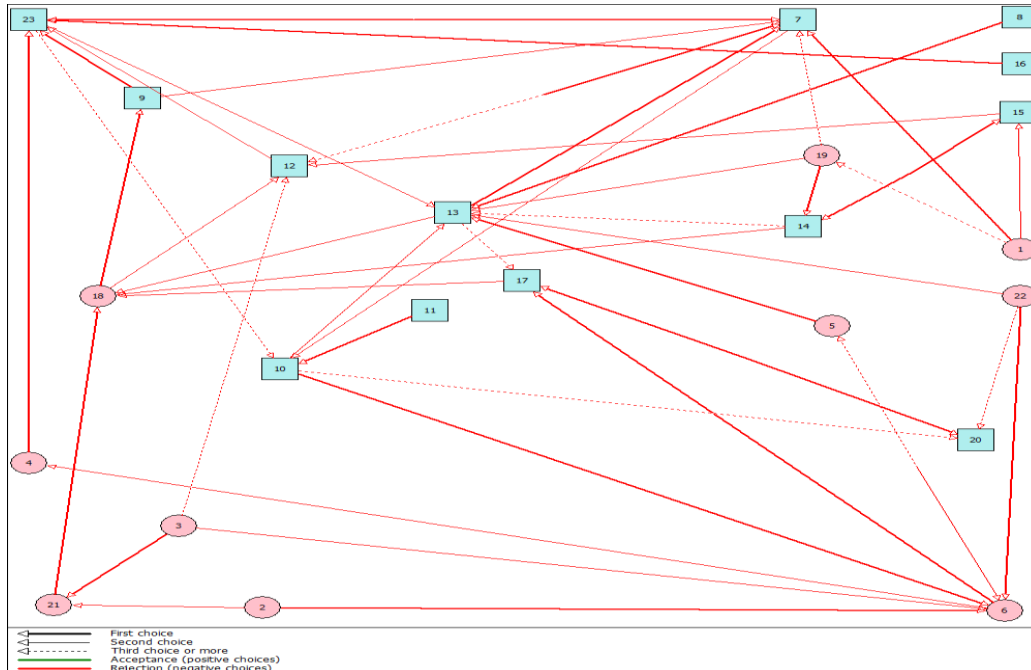
Γράφημα 4. Κοινωνιόγραμμα στόχου κοινωνικής επίδρασης και προτίμησης για την 3^η και 4^η ερώτηση. Τα αγόρια υποδεικνύονται με το μπλε χρώμα, ενώ τα κορίτσια με το ροζ χρώμα. Το άτομο με ΔΑΔΥΛ είναι το νούμερο 20. Ομόκεντροι κύκλοι: Α: δημοφιλή άτομα, Β: απορριπτόμενα άτομα, C: παραμελημένα άτομα, D: αμφιλεγόμενα άτομα, E: άτομα του μέσου όρου.

Ελέγχοντας παράλληλα τις απορρίψεις που δέχτηκαν τα άλλα άτομα διαπιστώσαμε ότι το άτομο N7 που βρίσκεται στη θέση Β των απορριπτόμενων έχει 6 αρνητικές επιλογές και καμία θετική, το άτομο N13 έχει 7 αρνητικές και 1 θετική και το άτομο N23 έχει δεχτεί 5 απορρίψεις. Αυτά τα τρία άτομα έχουν συγκεντρώσει το μεγαλύτερο αριθμό απορρίψεων (Γράφημα 5).



Γράφημα 5 Απορρίψεις και προτιμήσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

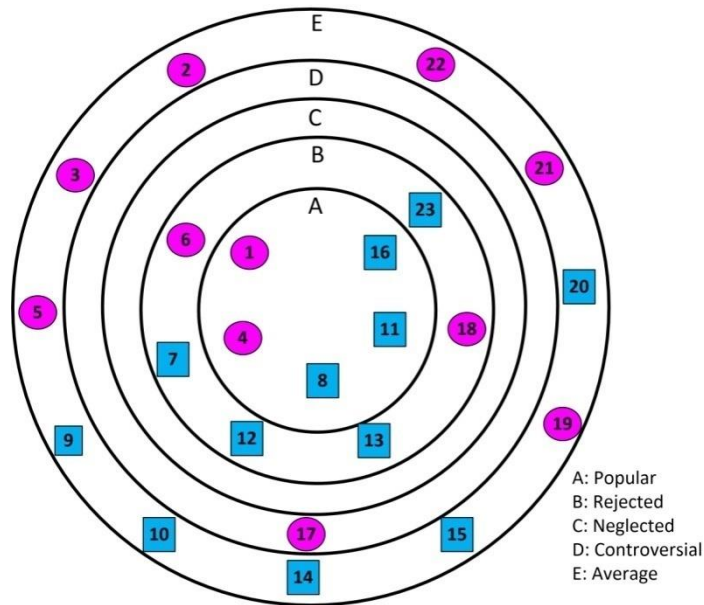
Στο κοινωνιόγραμμα απορρίψεων φαίνεται ότι 3 άτομα (N17, N10 και N22) επέλεξαν αρνητικά το άτομο με ΔΑΔΥΛ. Επίσης διαπιστώνεται ότι το άτομο με ΔΑΔΥΛ είχε επιλέξει αρνητικά ένα μόνο άτομο, το N17 (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Κοινωνιόγραμμα απορρίψεων στο διάλλειμα. Τα αγόρια υποδεικνύονται με το μπλε χρώμα, ενώ τα κορίτσια με το ροζ χρώμα. Το άτομο με ΔΑΔΥΛ είναι το νούμερο 20.

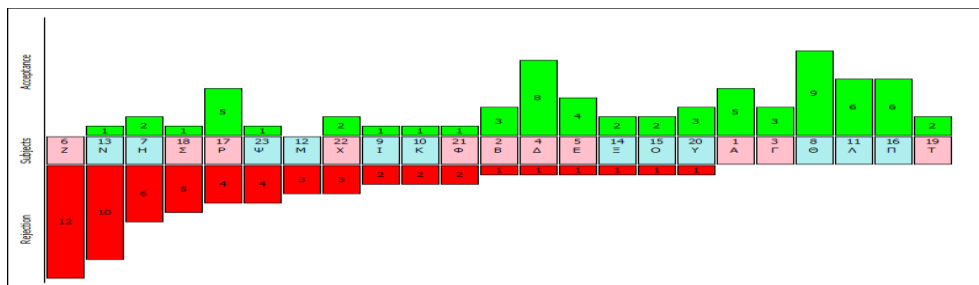
Αιτιολογώντας τα 5 άτομα τις θετικές τους επιλογές ανέφεραν ότι επιλέγουν το άτομο με ΔΑΔΥΛ διότι έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα (κρυφτό, κυνηγητό), ότι «παίζει αστεία και σοβαρά», και ότι συνεργάζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αναλυτικότερα το άτομο N8 που επιλέγει το άτομο με ΔΑΔΥΛ υποστηρίζει ότι «το άτομο N20 συνεργάζεται μαζί μου, με συμπαθεί και τον εμπιστεύομαι πολύ».

Σχέσεις σε δραστηριότητα στο εξωσχολικό περιβάλλον: Το άτομο με ΔΑΔΥΛ επιλέχτηκε θετικά από 3 άτομα και απορρίφθηκε από 1 άτομο για τη δραστηριότητα εκτός σχολείου (γιορτή σε σπίτι). Στο κοινωνιόγραμμα στόχου που αφορά την κοινωνική επίδραση και προτίμηση, το άτομο με ΔΑΔΥΛ βρίσκεται στη θέση E, η οποία αντιστοιχεί στο μέσο όρο των ατόμων που αποτελούν τον πληθυσμό της μελέτης. Η θέση αυτή είναι συνάρτηση του αριθμού των προτιμήσεων και των απορρίψεων που δέχτηκε στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Γράφημα 7).



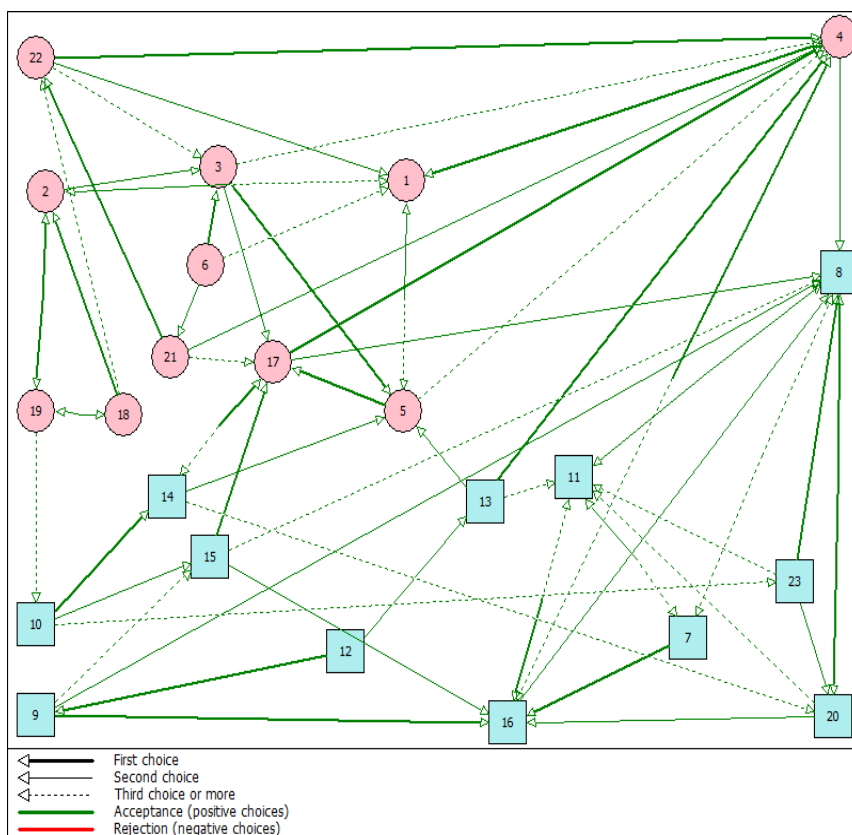
Γράφημα 7. Κοινωνιόγραμμα στόχου κοινωνικής επίδρασης και προτίμησης για την 5^η και 6^η ερώτηση. Τα αγόρια υποδεικνύονται με το μπλε χρώμα, ενώ τα κορίτσια με το ροζ χρώμα. Το άτομο με ΔΑΔΥΛ είναι το νούμερο 20. Ομόκεντροι κύκλοι: A: δημοφιλή άτομα, B: απορριπτόμενα άτομα, C: παραμελημένα άτομα, D: αμφιλεγόμενα άτομα, E: άτομα του μέσου όρου.

Ακολουθεί γράφημα στο οποίο εμφανίζονται αναλυτικά οι απορρίψεις και οι προτιμήσεις που έχουν δεχτεί όλα τα άτομα. Διαπιστώνεται ότι το N6 δέχτηκε 12 αρνητικές επιλογές χωρίς καμία θετική, το N13 που δέχτηκε 10 αρνητικές και 1 θετική και το N7 δέχτηκε 6 αρνητικές επιλογές και 2 θετικές (Γράφημα 8). Το άτομο με ΔΑΔΥΛ (το N20) έχει δεχτεί μόνο μία αρνητική όπως και άλλα 5 άτομα (το N3, το N4, το N5, το N14 και το N15).



Γράφημα 8. Προτιμήσεις και απορρίψεις στο εξωσχολικό περιβάλλον κατά φθίνουσα σειρά. Οι απορρίψεις εμφανίζονται με κόκκινο χρώμα ενώ οι προτιμήσεις με πράσινο χρώμα.

Κάποια άλλα άτομα συγκέντρωσαν μεγάλο αριθμό θετικών προτιμήσεων όπως το άτομο N8 με 9 θετικές προτιμήσεις και καμία απόρριψη και το άτομο N4 με 8 θετικές προτιμήσεις και 1 αρνητική επιλογή. Οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων στο εξωσχολικό περιβάλλον εμφανίζονται στο κοινωνιόγραμμα των απορρίψεων όπου και διαπιστώθηκε ότι το N10 απορρίπτει το άτομο με ΔΑΔΥΛ και ότι ο ίδιος επιλέγει αρνητικά το N17 (*Γράφημα 9*).



Γράφημα 9. Κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων στο εξωσχολικό περιβάλλον.

Τέλος στο κοινωνιόγραμμα των θετικών προτιμήσεων για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα το άτομο με ΔΑΔΥΛ επιλέγει θετικά το N8 και επιλέγεται αμοιβαία από αυτόν. Επιπρόσθετα επιλέγει το N11 και το N16 χωρίς όμως να επιλέγεται από τα συγκεκριμένα άτομα. Τα άτομα N14 και το N23 τον επιλέγουν θετικά, ενώ το

άτομο με ΔΑΔΥΛ δεν ανταποκρίνεται αμοιβαία και το άτομο N4 με 8 θετικές προτιμήσεις και 1 αρνητική επιλογή.

Συζήτηση

Οι στόχοι της παρούσης μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι φιλικές σχέσεις και η δημοτικότητα ενός νέου ατόμου με ΔΑΔΥΛ. Ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας πολλές φορές ταυτίζεται με το σύνδρομο Asperger (Szatmari, 1990) και άλλοτε διαφοροποιείται. Τα αποδεικτικά στοιχεία τα οποία συνεισφέρουν στην διαφοροποίηση αυτών των δυο συνδρόμων είναι ελλιπή. Ο υψηλά λειτουργικός αυτισμός ή το σύνδρομο Asperger δεν είναι μία ήπια διαταραχή αλλά έχει συνδεθεί με επιθετικότητα, εκρήξεις οργής, κατάθλιψη και αυτοκτονία (Attwood, 2007). Αυτό υποδεικνύει ότι τα άτομα με ΔΑΔΥΛ χρειάζονται βοήθεια για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ελλειμμάτων.

Διερεύνηση των σχέσεων

Οι υποθέσεις αυτής της μελέτης απορρίπτονται αφού το άτομο με ΔΑΔΥΛ δημιούργησε μία αμοιβαία φιλική σχέση με ένα άλλο άτομο της ίδιας ηλικίας. Αυτή η σχέση εμφανίστηκε και στα τρία διαφορετικά εξεταζόμενα πλαίσια με συνέπεια, αμοιβαιότητα και σταθερότητα και από τα δύο άτομα.

Το άτομο με ΔΑΔΥΛ βρέθηκε να μην είναι απορριπτόμενο ή παραμελημένο στα εξεταζόμενα πλαίσια (Γράφημα 1). Επιδιώκει την αλληλεπίδραση και δημιουργεί φιλικές σχέσεις. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας που διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με ΔΑΔΥΛ σχολικής ηλικίας ήταν μόνα τους τις ώρες του διαλείμματος και του φαγητού, δεν συμμετείχαν σε παιχνίδια, και απέφευγαν την αλληλεπίδραση με πιθανή αιτία το σχολικό εκφοβισμό (Wainscotetal., 2008).

Το άτομο με ΔΑΔΥΛ διανύει την εξελικτική φάση της σχολικής ηλικίας (Παρασκευόπουλος, 1985). Το ενδιαφέρον των ατόμων σε αυτή την ηλικία επικεντρώνεται στις ομόφυλες σχέσεις (Parker&Asher, 1993), γεγονός που φάνηκε ξεκάθαρα στα κοινωνιογράμματα σχέσεων σε αυτή την μελέτη. Τα παιδιά θεωρούν απαραίτητα στοιχεία σε μία φιλία την αλληλοϋποστήριξη, την αποδοχή, τον θαυμασμό, τη συντροφικότητα και την αφοσίωση (Furman&Bierman, 1984). Σε αυτήν την μελέτη, η αμοιβαία φιλική σχέση του ατόμου με ΔΑΔΥΛ κυριάρχησε σε όλα τα επίπεδα. Οι μαρτυρίες του φίλου του ήταν πειστικές. Πέρα από αυτή την

κυρίαρχη φιλική σχέση το άτομο με ΔΑΔΥΛ προσπαθεί να δημιουργήσει περαιτέρω φιλικές σχέσεις. Εμφανίστηκε να δημιουργεί μία δεύτερη αμοιβαία φιλική σχέση, κυρίως στο χώρο της σχολικής τάξης, που όμως δεν είναι απόλυτα σαφής και ξεκάθαρη από τη μεριά του συμμαθητή του. Το άτομο με ΔΑΔΥΛ ίσως να ανήκει στην ομάδα των ενεργητικών ατόμων (Wing& Gould, 1979), αφού δεν αδιαφορεί για τους άλλους και τους στηρίζει.

Η ποιότητα των φιλικών σχέσεων των παιδιών με αυτισμό είναι φτωχή στο επίπεδο της συντροφικότητας και της αλληλοβοήθειας, και οι σχέσεις τους είναι περιορισμένες ή εστιάζονται σε κοινά παροδικά ενδιαφέροντα (Bauminger&Kasari, 2000). Συχνά, έχουν φιλικές σχέσεις με μεγαλύτερα παιδιά όπου έχουν δευτερεύοντα ρόλο ή έχουν φίλους πολύ μικρά παιδιά όπου όμως εκείνοι έχουν την ευθύνη και την εποπτεία (Filipeketal., 1999). Θεωρείται ότι οι έφηβοι με αυτισμό έχουν φτωχότερη ποιότητα στις φιλίες τους, περιορισμένο εγγενές κίνητρο να δημιουργήσουν φιλίες και υψηλά επίπεδα μοναξιάς. Έχει επισημανθεί η συνάφεια των φιλικών σχέσεων με τη ψυχική υγεία αυτού του πληθυσμού (Whitehouseetal., 2008). Η συγκεκριμένη μελέτη δεν έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει την ποιότητα και τη συχνότητα αυτής της σχέσης. Θα άξιζε περαιτέρω διερεύνησή της με διαφορετικά ερωτηματολόγια.

Διερεύνηση της δημοτικότητας

Είναι γνωστή η διάκριση ανάμεσα στη δημοτικότητα και στην ικανότητα δημιουργίας στενών φιλικών σχέσεων (Parker&Asher, 1993). Τα ψυχολογικά γνωρίσματα που προκαλούν τη δημοτικότητα ενός ατόμου διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα που οδηγούν στη σταθερή και βιώσιμη φιλία (Παρασκευόπουλος, 1989).

Η υπόθεση ότι τα άτομα με ΔΑΔΥΛ δεν έχουν δημοτικότητα, δεν υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, διότι το άτομο με ΔΑΔΥΛ ανήκε στα άτομα με τη μεγαλύτερη αποδοχή σε αντιδιαστολή με άλλα άτομα αυτού του πληθυσμού που δέχτηκαν μεγάλο αριθμό απορρίψεων λόγω της συμπεριφοράς τους (Γράφημα 3). Φυσικά, μελέτες εστιασμένες στις φιλικές σχέσεις και στο βαθμό της δημοτικότητας με περισσότερα άτομα με ΔΑΔΥΛ είναι αναγκαίες. Το εύρημα για την υψηλή δημοτικότητά του διαφέρει από άλλες μελέτες που έχουν δείξει ότι αυτός ο πληθυσμός έχει περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσει χαμηλό βαθμό κοινωνικής προτίμησης από τα άτομα χωρίς κάποια αναπηρία (Stone&LaGrec, 1990).

Ενώ υπήρξε πλήρης αποδοχή του ατόμου με ΔΑΔΥΛ στο οργανωμένο περιβάλλον της σχολικής τάξης (Γράφημα 1), παρατηρήθηκε μείωση της κοινωνικής επιρροής και της δημοτικότητάς του στα μη οργανωμένα πλαίσια (στην ώρα του διαλείμματος και στο εξωσχολικό περιβάλλον) (Γράφημα 7). Κάποιοι τον απέρριψαν στο διάλειμμα λόγω της μη συμμόρφωσής του στους κανόνες του παιχνιδιού, των εκρήξεων του και της επιμονής του στις απόψεις του. Έχει επισημανθεί ότι αυτές οι προβληματικές συμπεριφορές αυτού του πληθυσμού είναι το αποτέλεσμα ελλιπούς κατανόησης, υψηλού άγχους, περιορισμένων οργανωτικών ικανοτήτων και μειωμένο έλεγχο του περιβάλλοντος τους (Sansosti et al., 2010), αλλά με τις κατάλληλες παρεμβάσεις ενδέχεται να αντιμετωπιστούν.

Αν συγκριθούν οι απορρίψεις και οι προτιμήσεις του ατόμου με ΔΑΔΥΛ στο οργανωμένο περιβάλλον της τάξης με τον αριθμό των απορρίψεων και των προτιμήσεων των ατόμων που ήταν δημοφιλή (N8, N11, N1, N3, N4, N5) θα διαπιστωθεί ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση. Όμως όταν εξετάσουμε τις απορρίψεις και τις προτιμήσεις που δέχτηκαν τα δημοφιλή άτομα στα μη οργανωμένα πλαίσια, θα παρατηρήσουμε σημαντικές διαφορές σε συσχέτιση με τις προτιμήσεις και τις απορρίψεις που δέχτηκε το άτομο με ΔΑΔΥΛ (Γραφήματα 5 και 7). Είναι εμφανές το συμπέρασμα ότι τα δημοφιλή άτομα διατηρούν αυτή την ιδιότητα σε όλα τα πλαίσια σε αντιδιαστολή με το άτομο με ΔΑΔΥΛ που στα μη οργανωμένα πλαίσια χάνει τον χαρακτηρισμό του δημοφιλούς ατόμου. Αναλυτικότερα, τα άτομα N11 και N8 συνέχιζαν να είναι δημοφιλή χωρίς απορρίψεις στο διάλειμμα και στο εξωσχολικό περιβάλλον. Τα μη οργανωμένα πλαίσια δεν συσχετίζονται με τη σχολική επίδοση αλλά συνδέονται με κοινωνικές δεξιότητες που δε διαθέτει το άτομο με ΔΑΔΥΛ με επάρκεια.

Η άριστη επίδοση του ατόμου με ΔΑΔΥΛ στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, η ευρύτητα των γνώσεων του και ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης του ίσως να δικαιολογούν την υψηλή κοινωνική του επίδραση και δημοτικότητα στο οργανωμένο περιβάλλον της τάξης. Θα ήταν ενδιαφέρον να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δημοτικότητα του στο συγκεκριμένο περιβάλλον και ειδικότερα η συνάφεια του υψηλού δείκτη νοημοσύνης που έχει το άτομο με ΔΑΔΥΛ με το βαθμό της δημοτικότητάς του. Είναι διαπιστωμένο ότι ο δείκτης νοημοσύνης ενός ατόμου έχει θετική σχέση με τον αυτισμό αλλά και με την κοινωνική συμπεριφορά (Klin et al., 2007).

Σύνοψη

Εν κατακλείδι, διαπιστώθηκε ότι οι ανεπάρκειες του ατόμου με ΔΑΔΥΛ στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εμφανίστηκαν σε μη οργανωμένα πλαίσια όπου έχει άμεση αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του και δυσκολεύεται να κατανοήσει τους άγραφους κανόνες της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, να λύνει συγκρούσεις, να προβλέπει συμπεριφορές και να αντιλαμβάνεται τα κίνητρα των άλλων. Ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης που διαθέτει τον βοηθάει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του οργανωμένου περιβάλλοντος, θεωρείται παράγοντας που επηρεάζει θετικά την κοινωνική ανάπτυξη αυτού του πληθυσμού (Klinetal., 2002) αλλά δεν επαρκεί για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας του σε μη οργανωμένα πλαίσια και έχει ανάγκη από κατάλληλες παρεμβάσεις.

Ευχαριστίες: Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Dr. Μαρία Κνίκου για την πολύτιμη βοήθεια και τις συμβουλές της στη συγγραφή αυτού του άρθρου.

Βιβλιογραφία

Attwood T (2007) A complete guide to Asperger's syndrome. London: Jessica Kingley Publishers.

Baron-Cohen S (1989) The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-297.

Baron-Cohen S (2001) Theory of mind in normal development and autism, *Prisme*, 34, 174-183.

Baron-Cohen S & Howlin P (1993) The theory of mind deficit in autism: Some questions for teaching and diagnosis. In S. Baron-Cohen, H. Tager - Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* New York: Oxford University Press, 466-480.

Bauminger N & Kasari C (2000) Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71, 447-456.

Bell-Dolan D, Wessler J, & Audrey E (1994) Ethical administration of sociometric measures: Procedures in use and suggestions in improvement. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25, 23-32.

Gillis JM & Butler R (2007) Social skills interventions for preschoolers with ASD: A description of single subject design studies. *Journal of Early Intensive Behavior Intervention*, 4, 532-547.

Frith U & Happe F (1994) Autism: beyond “theory of mind”. *Cognition*, 50, 115-132.

Happe'F (1998) ΑΥΤΙΣΜΟΣ Ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα: Gutenberg.

Happe' F & Frith U (2006) The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 5-25.

Holroyd S & Baron-Cohen S (1993) Brief report: how far can people with autism go in developing a theory of mind? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 379-385.

Joseph RM & Tager-Flusberg H (2004) The relationship of theory of mind and executive functions to symptom type and severity in children with autism. *Development and Psychopathology*, 16, 137-155.

Furman W & Bierman KL (1984) Children's conceptions of friendship: A multi method study of developmental changes. *Developmental Psychology*, 20, 925-933.

Kanner L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

Klin A, Jones W, Schultz R, Volkmar F, & Cohen D (2002) Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. *Archives of General Psychiatry*, 59, 809-816.

Klin A, Saulnier CA, Sparrow SS, Cicchetti DV, Volkmar FR, Lord C (2007) Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: the Vineland and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 748-759.

Konstantareas MM (2006) Social skills training in high functioning autism and Asperger syndrome. *Hellenic Journal of Psychology*, 13, 39-56.

Μισαηλίδη Π (2003) Η θεωρία των παιδιών για το νου. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δραγάκος.

Μπίκος Κ (2007) Διαπολιτισμική αγωγή και κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολείο, Κοινωνικές σχέσεις μαθητών και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες repository.edulll.gr/edulll/retrieve/363/101.pdf

Παρασκευόπουλος Ι (1989) Εξελικτική ψυχολογία Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση . τόμος 3, Ιδιωτική έκδοση, Αθήνα.

Parker JG & Asher SR (1993) Friendship and friendship quality in middle childhood: Link with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

Sansosti FG, Powell-Smith KA, & Cowan (2010) High functioning autism/Asperger syndrome in schools. New York-London: The Guilford Press.

Stone WL & La Greca AM (1990) The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32-37.

Szatmari P, Tuff L, Finlayson MA & Bartolucci G (1990) Asperger's syndrome and autism: neurocognitive aspects. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 130-136.

Τσιπλητάρης Α (1992) Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Αθήνα.

Wainscot JJ, Naylor P, Sutcliffe P, Tantam D & Williams J (2008) Relationships with peers and use of school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (High-Function Autism): A case control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 25-38.

Whitehouse JOA, Durkin K, Jaquet E, & Ziatas K (2008) Friendship, loneliness and depression with Asperger's syndrome. *Journal of Adolescence*, 32,309-322.

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, 14-15.

Η επίδραση της γονικής κατάθλιψης στην ψυχική υγεία των παιδιών

Παρασκευή Κορωναίου, Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος
Επαγγελματικού Προσανατολισμού, vula_kor@hotmail.com

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

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των επιπτώσεων της κατάθλιψης των γονέων στην ψυχική υγεία των παιδιών τους, όπως ο κίνδυνος να αναπτύξουν και τα ίδια κατάθλιψη στην εφηβική και ενήλικη ζωή. Παρά το γεγονός ότι οι ακριβείς μηχανισμοί σύνδεσης της γονικής κατάθλιψης με τα ψυχικά προβλήματα των παιδιών είναι άγνωστοι, γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Σύμφωνα με έρευνες διαπιστώθηκε ότι, τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν διαγνωσθεί με κατάθλιψη, ήταν δύο έως τρεις φορές πιο πιθανό να εμφανίσουν ψυχικά προβλήματα, σε σχέση με εκείνα των οποίων οι γονείς δεν είχαν κατάθλιψη. Εξαιτίας της κατάθλιψης το άτομο πλήττεται σε βασικούς κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς και κατά συνέπεια, γονείς με τη διαταραχή αυτή φαίνεται να παρουσιάζουν ελλείμματα στις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους, με αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη των τελευταίων. Ακόμη, η γονική κατάθλιψη ενδεχομένως επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών και με έμμεσους τρόπους, όπως με τους διαπληκτισμούς αλλά και το διαζύγιο στην οικογένεια. Αναφορικά με τη μητέρα σημαντικό ρόλο φαίνεται να έχει η επιλόχειος κατάθλιψη, η οποία πιθανώς να επιφέρει συνέπειες αργότερα στη συμπεριφορά των κοριτσιών και των αγοριών, ενώ η κατάθλιψη στον πατέρα διαπιστώνεται να επιδρά περισσότερο στα αγόρια, τα οποία διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο εμφάνισης δυσκολιών συμπεριφοράς. Επιπλέον, η πιθανότητα συναισθηματικών δυσκολιών στα παιδιά αυξάνεται όταν στην οικογένεια

συνυπάρχουν τόσο προβλήματα ψυχικής υγείας όσο και κοινωνικο-οικονομικού χαρακτήρα, υποδεικνύοντας ότι η αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών των οικογενειών αυτών πιθανώς να αποτρέψει τη δημιουργία ψυχικών προβλημάτων στα παιδιά.

Λέξεις-κλειδιά: γονική κατάθλιψη, γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών, ψυχική υγεία παιδιών

Abstract

The purpose of this review was to examine the current knowledge about the effects of parental depression on their infants' health. As a result of these parental behaviors and the negative effects in parent-child relationship, parental depression could lead to negative consequences on infants and increase the likelihood of children's depression later in life. According to research, mental problems in children whose parents have been diagnosed with depression were twice to three times more likely to occur as compared to a typical sample. Besides the fact that not a lot is known about the exact factors linking depressed parents and children's mental health problems, genetic and/or environmental mechanisms are thought to play an important role. Even though research mainly focuses on maternal depression, recently the impact of paternal depression has also been examined. In respect of post natal depression in women, the findings indicate consequences on boys and girls, while depression in men could increase behavioral problems mainly in boys. Children who grow up in families that face both parental depression and socioeconomic disadvantages seem to be more prone to emotional difficulties. Hence focusing on a family's special needs and addressing these problems could prevent the negative effects on children.

Keywords: parental depression, genetic and environmental factors, child-parent interaction, children mental health

Εισαγωγικά

Μεγάλος αριθμός ερευνών αναφέρουν ότι η κατάθλιψη των γονέων αποτελεί ψυχική διαταραχή και ταυτόχρονα παράγοντα κινδύνου για την ψυχική υγεία των παιδιών (π.χ. Beck, 2001. Lovejoy, Graczyk, O'Hare, & Neuman, 2000. Olson, Marcus, Druss, Pincus, & Weissman, 2003). Η γονική κατάθλιψη συνδέεται με ελλείμματα στις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά, οι οποίες επηρεάζουν δυσμενώς την ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη (Hanington, Ramchandani, & Stein, 2010). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα παιδιά καταθλιπτικών γονέων είναι περίπου τρεις φορές πιο πιθανό να εμφανίσουν κατάθλιψη κάποια στιγμή στη ζωή τους συγκριτικά με τα παιδιά μη καταθλιπτικών γονέων (Wilson & Durbin, 2010).

Αν και οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στο ρόλο της μητέρας, εντούτοις τα τελευταία χρόνια διερευνάται έντονα και η επίδραση της κατάθλιψης του πατέρα στην ψυχική υγεία των παιδιών (π.χ. Goodman, 2004. Wilson & Durbin, 2010). Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η έρευνα για τη σχέση μεταξύ της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού και της γονικής κατάθλιψης χρονολογείται πάνω από 20 χρόνια, λίγες μελέτες έχουν προσπαθήσει να προσδιορίσουν αν η γονική κατάθλιψη οδηγεί σε δυσκολίες ιδιοσυγκρασίας του παιδιού ή αν ισχύει το αντίστροφο, αν δηλαδή η ιδιοσυγκρασία του παιδιού συμβάλλει στην κατάθλιψη του γονέα (Hanington et al., 2010).

Από έρευνα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας υπολογίστηκε ότι, ως προς τη συχνότητα εμφάνισης της ψυχικής αυτής διαταραχής, σε παγκόσμια κλίμακα παρουσιάζουν κατάθλιψη 350 εκατομμύρια άνθρωποι όλων των ηλικιών, ενώ 1 στους 20 ανθρώπους ανέφερε ένα επεισόδιο κατάθλιψης εντός του προηγούμενου έτους (WHO, 2015). Αντίστοιχα, οι Hasin, Goodwin, Stinson και Grant (2005) σε δείγμα 43.093 ενηλίκων στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ηλικίας 18-45 ετών -διάστημα κατά το οποίο είναι οι περισσότεροι άνθρωποι είναι συνήθως γονείς- βρέθηκε ότι σε ποσοστό της τάξης του 5,3% ανέφεραν παρουσία κατάθλιψης τον τελευταίο χρόνο, ενώ το 13,2% ανέφερε κατάθλιψη κάποια στιγμή στη ζωή του. Αξίζει να σημειωθεί ότι όπως προέκυψε από την παραπάνω έρευνα, η καταθλιπτική διαταραχή είναι εξίσου πιθανό να εμφανισθεί και στα δύο φύλα, κατά το χρονικό διάστημα ανατροφής των παιδιών.

Μηχανισμοί σύνδεσης γονικής κατάθλιψης και ψυχικών προβλημάτων των παιδιών

Η κατανόηση των μηχανισμών, μέσω των οποίων η γονική κατάθλιψη μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την τρέχουσα και μελλοντική ψυχική υγεία των παιδιών αποτελεί ερευνητικό πεδίο κομβικής σημασίας. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζεται τόσο στο ρόλο των γονιδίων όσο όμως και στον παράγοντα του οικογενειακού περιβάλλοντος, ως προς την επίδρασή τους στην ψυχική υγεία των παιδιών. Παρά το γεγονός ότι γενετικές και περιβαλλοντικές μεταβλητές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχική υγεία των τελευταίων, εντούτοις δεν είναι γνωστοί οι ακριβείς τρόποι με τους οποίους αυτές επενεργούν (Eysenck, 2013. Hanington et al., 2010. Lovejoy et al., 2000).

Ειδικότερα, πιθανοί βιολογικοί μηχανισμοί σύνδεσης της γονικής κατάθλιψης με την παιδική ψυχική υγεία, μπορούν να περιλαμβάνουν τη γενετική μετάδοση της ευαλωτότητας στο στρες (Lau&Eley, 2010) ή ακόμα να είναι αποτέλεσμα της ενδομήτριας έκθεσης του εμβρύου σε υψηλά επίπεδα στρες και των αντίστοιχων ορμονών του, κατά την κύηση (Davis, Glynn, Waffarn, & Sandman, 2011). Εντούτοις, η κατάθλιψη δεν μεταβιβάζεται πάντα στους απογόνους, ενώ μπορεί να εμφανισθεί σε αυτούς χωρίς απαραίτητα να υπάρχει ένα γονικό ιστορικό κατάθλιψης (Puig-Antich et al., 1989, ό.α. στο Wilson & Durbin, 2010).

Ένας άλλος πιθανός μηχανισμός μεταβίβασης της γονικής κατάθλιψης είναι μέσω των αρνητικών επιπτώσεων της ανατροφής των παιδιών και της σχέσης γονέα-παιδιού. Ανάμεσα στους περιβαλλοντικούς συνεπώς μηχανισμούς, περιλαμβάνονται η ελλιπής προσοχή της μητέρας, καθώς και οι αρνητικές στάσεις απέναντι στο παιδί, οι οποίες αποτελούν εμπόδια ασφαλούς προσκόλλησης. Η κατάθλιψη συνδέεται γενικά με λιγότερο προσαρμοστικές συμπεριφορές στην ανατροφή των παιδιών από τις μητέρες, συμπεριλαμβανομένης της αυξημένης εχθρότητας, περισσότερες

αρνητικές αλληλεπιδράσεις και μειωμένη ανταπόκριση προς τα παιδιά, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε δυσμενή αποτελέσματα ως προς την ψυχική τους υγεία (Wilson & Durbin, 2010).

Υποστηρίζεται ακόμη ότι, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες εξηγούν το μεγαλύτερο μερίδιο της διαγενεακής μετάδοσης των προβλημάτων ψυχικής υγείας σε σχέση με βιολογικούς μηχανισμούς, ενώ διαπιστώνεται ότι η αντιμετώπιση της μητρικής κατάθλιψης μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της ψυχικής υγείας του παιδιού (Melchior, Chastang, Lauzon, Galéra, Saurel-Cubizolles, Larroque, & The EDEN Mother-Child Cohort Study Group, 2012). Ωστόσο, μπορούν ταυτόχρονα να αλληλεπιδρούν τόσο γονιδιακοί όσο και περιβαλλοντικοί παράγοντες, επιφέροντας δυσμενείς επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού (Wilson & Durbin, 2010).

Τα παιδιά πιθανώς επηρεάζονται από τους γονείς τους και μέσω διαδικασιών μίμησης και μάθησης (Bandura, 1977, ό. α. στο McAdams, Rijdsdijk, Neiderhiser, Narusyte, Shaw, Natsuaki, Spotts, Ganiban, Reiss, Leve, Lichtenstein, & Eley, 2015), ενώ δεν αποκλείονται και οι περισσότερο έμμεσες επιδράσεις, μέσω των οικογενειακών διαπληκτισμών ή του διαζυγίου εντός του καταθλιπτικού ζεύγους (Hanington et al., 2010). Είναι επίσης πιθανό να παρεισφρέουν και άλλες μεταβλητές όπως η χρήση ουσιών ή διαταραχές προσωπικότητας, οι οποίες να σχετίζονται με την γονική κατάθλιψη και τα προβλήματα προσαρμογής των παιδιών (Lovejoy et al., 2000).

Από την άλλη, η έκθεση στην ψυχοπαθολογία των παιδιών ενδεχομένως να αυξάνει τα καταθλιπτικά συμπτώματα των γονέων, ενώ δεν αποκλείεται τα αναπτυξιακά προβλήματα των παιδιών να οδηγούν στην εμφάνιση κατάθλιψης στους γονείς τους (Lovejoy et al., 2000. McAdamset al., 2015). Κατά τους McAdamset al. (2015), διαχρονικές έρευνες δείχνουν ότι οι σχέσεις αυτές μπορεί να είναι αμφίδρομες, με την μητρική κατάθλιψη να προβλέπει αναπτυξιακά προβλήματα στο παιδί, αλλά και το αντίστροφο.

Συμπεριφορά γονέων με κατάθλιψη

Συχνά οι γονείς με κατάθλιψη παρουσιάζουν θυμό και ευέξαπτη συμπεριφορά ενώ η αρνητικότητα αυτή δεν στρέφεται μόνο προς τα παιδιά αλλά και προς τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας (Sarigiani, Heath, & Camarena, 2003). Η γονική κατάθλιψη οδηγεί σε αύξηση του στρες στην οικογένεια και προκαλεί αρνητικές αλληλεπιδράσεις παιδιών-γονέων, χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονται με την αποστασιοποίηση, την αποφυγή, την εχθρότητα και την ευερεθιστότητα των δεύτερων (Lovejoy et al., 2000).

Ειδικότερα, ως προς τις μητέρες, οι Lovejoy et al. (2000) πραγματοποίησαν έρευνα με στόχο την αξιολόγηση της σχέσης ανάμεσα στην κατάθλιψη των μητέρων και τις γονικές πρακτικές, τις οποίες εκείνες χρησιμοποιούσαν. Από τα ευρήματα μετα-ανάλυσης 46 μελετών των Ηνωμένων Πολιτειών, οι παραπάνω ερευνητές εντόπισαν ότι η κατάθλιψη σχετιζόταν σε σημαντικό βαθμό με αρνητικά χαρακτηριστικά όπως ευερεθιστότητα, καταναγκαστικές συμπεριφορές και εχθρότητα απέναντι στα παιδιά, αλλά και με απειλητικές χειρονομίες, μικρότερη έκφραση συναισθήματος και ζεστασιάς καθώς και λιγότερη ώρα κοινών δραστηριοτήτων και παιχνιδιού με αυτά.

Αξίζει να αναφερθεί ότι παρά το γεγονός ότι, βρέθηκαν υψηλά επίπεδα εχθρικών συμπεριφορών απέναντι στα παιδιά όλων των ηλικιών, η κατάθλιψη στις μητέρες φάνηκε να σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με ελαττωμένη ικανότητα ή κινητοποίηση προκειμένου να συγχρονιστούν συναισθηματικά με τα μικρότερα παιδιά. Δηλαδή, από τα παιδιά όλων των ηλικιών, τα μικρότερα του ενός έτους βρέφη, τα νήπια και όσα βρίσκονταν στην προσχολική ηλικία, βίωναν την περισσότερο ελλειμματική ανατροφή, τη μικρότερη έκφραση συναισθήματος και ζεστασιάς, όπως και τη λιγότερη ώρα συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες και παιχνίδι με τη μητέρα τους. Οι Lovejoy et al. (2000) απέδωσαν τη διαφοροποίηση αυτή με τα μεγαλύτερα παιδιά (έξι ετών και άνω) στο ότι τα τελευταία έχουν αναπτύξει μεγαλύτερη κοινωνική αμοιβαιότητα με τη μητέρα τους και στο ότι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους μπορεί να εξαρτώνται λιγότερο από τη δική της πρωτοβουλία, συμπεριλαμβάνοντας παιχνίδια και άλλες ευχάριστες δραστηριότητες τις οποίες κάνει πλέον το παιδί από μόνο του.

Παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα των παραπάνω ερευνητών δεν επιλύουν ζητήματα αιτιότητας στη σχέση μεταξύ της κατάθλιψης και της ανατροφής των παιδιών, εντούτοις δεν έδειξαν ότι η πλειονότητα των δυσκολιών ανατροφής των

παιδιών των καταθλιπτικών μητέρων προέρχονται από τις ατομικές διαφορές της συμπεριφοράς του παιδιού (Lovejoy et al., 2000). Αν και πολλές έρευνες επικεντρώνονται στις επιδράσεις της κατάθλιψης της μητέρας, διαπιστώνεται ότι και ο ρόλος του πατέρα στην ψυχική υγεία του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικός έχοντας αρχίσει να διερευνάται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Υποστηρίζεται ότι ο παράγοντας της ηλικίας του παιδιού θα μπορούσε να μετριάσει τη σχέση μεταξύ πατρικής κατάθλιψης και ανατροφής των παιδιών, ως αποτέλεσμα των αλλαγών των αναγκών του παιδιού στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής του (Wilson & Durbin, 2010). Παραδείγματος χάριν, οι υψηλές απαιτήσεις των βρεφών, των νηπίων και των παιδιών προσχολικής ηλικίας θα μπορούσαν να είναι ιδιαίτερα επιβαρυντικές στην κατάθλιψη των πατέρων, με αποτέλεσμα αυτές να επιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό στην υπάρχουσα διαταραχή.

Οι Wilson και Durbin (2010) διεξήγαγαν μετα-αναλυτική έρευνα, βασιζόμενοι στα ευρήματα 28 ερευνών στις Ηνωμένες Πολιτείες, με στόχο να εξετάσουν τα αποτελέσματα της πατρικής κατάθλιψης ως προς τις θετικές και αρνητικές συμπεριφορές τους στην ανατροφή των παιδιών τους. Οι ηλικίες των πατέρων του δείγματος κυμαίνονταν από 25 έως 41 ετών και αντίστοιχα των παιδιών από δύο μηνών έως περίπου 14 ετών. Γονικές συμπεριφορές οι οποίες χαρακτηρίζονταν ως «θετικές», περιελάμβαναν στοιχεία όπως θαλπωρή, στοργικότητα, ευαισθησία, αποδοχή και υποστηρικτικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά. Αντίθετα, γονικές συμπεριφορές οι οποίες χαρακτηρίζονταν ως «αρνητικές», περιελάμβαναν εχθρικότητα, καταναγκασμό, περιορισμό, έλεγχο, αλλά και αρνητικές, επικριτικές και δυσλειτουργικές αλληλεπιδράσεις.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής βρέθηκε ότι η πατρική κατάθλιψη συσχετιζόταν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με χαμηλότερα επίπεδα θετικών και υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συμπεριφορών ως προς την ανατροφή των παιδιών. Οι συγκεκριμένες συμπεριφορές ανατροφής των παιδιών συμπεριελάμβαναν αφενός μειωμένα θετικά συναισθήματα, θαλπωρή, ευαισθησία και ανταπόκριση, και αφετέρου αυξημένα αρνητικά συναισθήματα, εχθρότητα, παρεμβατικότητα και συναισθηματική αποδέσμευση. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα καταθλιπτικά συμπτώματα στους πατέρες σχετίζονταν σε μεγαλύτερο βαθμό με αρνητικές συμπεριφορές ως προς την ανατροφή των παιδιών μικρότερων ηλικιών, ενώ αντίστοιχα οι νεότεροι ηλικιακά πατέρες σημείωναν αυξημένα ποσοστά αρνητικών συμπεριφορών. Τα ευρήματα αυτά

πιθανώς να αντανakλούν τις δυσκολίες στην αντιμετώπιση των υψηλών απαιτήσεων παιδιών βρεφικής, νηπιακής και προσχολικής ηλικίας, την απειρία των νεότερων πατέρων στο ρόλο του νέου γονέα, αλλά και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αυτά και την ηλικία του πατέρα (Wilson & Durbin, 2010).

Κίνδυνοι και επιπτώσεις γονικής κατάθλιψης στα παιδιά

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά καταθλιπτικών γονέων κινδυνεύουν δύο έως τρεις φορές περισσότερο να εμφανίσουν ψυχικές διαταραχές ενώ είναι περίπου 2,8 φορές πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Olson et al., 2003). Τα συμπτώματα κατάθλιψης μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα στην ανάπτυξη και τη συμπεριφορά (Hanington et al., 2010. McAdams et al., 2015), ιδιαίτερα όταν αυτή βιώνεται από τους γονείς κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Wilson & Durbin, 2010). Σύμφωνα με τη Goodman (2007), τα ποσοστά των παιδιών με κατάθλιψη προσχολικής και εφηβικής ηλικίας, των οποίων οι μητέρες πάσχουν από την ψυχική αυτή διαταραχή, κυμαίνονται στο 20%-41%, ενώ συγχρόνως η κατάθλιψη στα παιδιά αυτά έχει μεγαλύτερη διάρκεια, συνδέεται με περισσότερες λειτουργικές δυσκολίες και αυξημένη πιθανότητα για επανεμφάνιση. Ακόμη, τα παιδιά αυτά φαίνεται να έχουν στο μέλλον μικρότερη πιθανότητα να αναζητήσουν επαγγελματική βοήθεια (Weissman, Warner, Wickramaratne, Moreau, & Olfson, 1997) σε σχέση με παιδιά γονέων χωρίς κατάθλιψη.

Εξαιτίας της έκθεσής τους σε απορριπτικές και επικριτικές συμπεριφορές, αλλά και σε καταστάσεις ελλειπούς θαλπωρής και τρυφερότητας, τα παιδιά καταθλιπτικών γονέων είναι επιρρεπή στο να αναπτύξουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να αποδώσουν αυτο-μομφή, χαρακτηριστικά τα οποία ενισχύουν την ευαλωτότητά τους στην εμφάνιση κατάθλιψης (Garber & Martin, 2002). Ομοίως, σύμφωνα με τους Weissman et al., (1997), τα παιδιά αυτά αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου εμφάνισης μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής ιδιαίτερα πριν την εφηβεία, εμφάνισης αγχωδών διαταραχών, χρήσης αλκοόλ και κοινωνικών δυσλειτουργιών στην εφηβεία και στην

ενηλικίωσή τους. Όπως οι ίδιοι επισημαίνουν, τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την αξία της έγκαιρης διάγνωσης της κατάθλιψης στους γονείς.

Οι αλληλεπιδράσεις και οι συμπεριφορές γονέων με κατάθλιψη απέναντι στα παιδιά συχνά είναι αρνητικές και παρουσιάζουν ελλείμματα. Πιο συγκεκριμένα, τα βρέφη μητέρων με συμπτώματα κατάθλιψης εμφανίζουν βασικές διαφορές σε σχέση με τα υπόλοιπα, όπως περισσότερους αρνητικούς παρά θετικούς μορφασμούς, πιο συχνές αντιδράσεις και λιγότερο παιχνίδι, μειωμένη βλεμματική επαφή, μειωμένη ομιλία και αυξημένα σημάδια στρες (Kaplan, Bachorowski, & Zarlengo-Strouse, 1999). Αντίθετα, όπως η Field (2010) αναφέρει, οι γονείς χωρίς κατάθλιψη αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα μωρά τους, μιλούν, χαμογελούν και παίζουν μαζί τους, οδηγώντας με τον τρόπο αυτό τα παιδιά στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως το να αναμένουν την σειρά τους σε μια συνομιλία (“turntaking”). Τέτοιες συμπεριφορές απαντώνται σε μικρότερο βαθμό στις μητέρες με κατάθλιψη, γεγονός το οποίο μπορεί μακροπρόθεσμα να οδηγήσει σε δυσκολίες στη συναισθηματική ανάπτυξη αλλά και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (π.χ. Meiser, Zietlow, Reck, & Träuble, 2015).

Μια βασική ικανότητα η οποία ενισχύει τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, είναι η ορθή ερμηνεία των συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου, αφού με τον τρόπο αυτό επιτρέπεται στα άτομα να παρακολουθούν συναισθηματικές αντιδράσεις, να αντιλαμβάνονται τις απόψεις των άλλων και να προσαρμόζουν κατάλληλα τη συμπεριφορά τους έτσι ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις (Hessetal. 1988, ό. α. στο Meiser et al., 2015). Αντίθετα, η μη ορθή ερμηνεία συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου έχει συνδεθεί με ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε μελέτη η οποία διεξήχθη το διάστημα 2004 και 2011 στη Γερμανία, από τον Meiser και τους συνεργάτες του (2015), σε μητέρες, βρέφη και παιδιά προσχολικής ηλικίας, βρέθηκε ότι τα βρέφη των οποίων οι μητέρες έπασχαν αρχικά από επιλόχειο κατάθλιψη ή από αγχώδεις διαταραχές, αντιμετώπιζαν στην προσχολική ηλικία συγκεκριμένα προβλήματα στην ελεύθερη γλωσσική έκφραση των συναισθημάτων. Δηλαδή, παρ’ ότι μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα βασικά συναισθήματα, εντούτοις δυσκολεύονταν να τα κατονομάσουν, πιθανώς εξαιτίας των λιγότερων ευκαιριών των παιδιών να παρατηρήσουν και να συμμετάσχουν σε συζητήσεις σχετικές με τα συναισθήματα.

Σε μελέτη τους στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο Hanington και οι συνεργάτες του (2010) διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασία του παιδιού και την κατάθλιψη στους γονείς, συλλέγοντας δεδομένα για τις μεταβλητές αυτές σε δύο χρονικές περιόδους: αρχικά 6-8 μήνες μετά τη γέννηση του βρέφους και στη συνέχεια 21-24 μήνες μετά τη γέννησή του. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η επιλόχειος κατάθλιψη της μητέρας οδηγούσε σε περισσότερο αρνητικά συναισθήματα και μεγαλύτερη ένταση αργότερα, τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια.

Από την άλλη πλευρά, αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τα ευρήματα, η δύσκολη ιδιοσυγκρασία των κοριτσιών κατά την πρώτη χρονική περίοδο της έρευνας προέβλεπε -αν και σε μικρό βαθμό- την κατάθλιψη στις μητέρες αργότερα. Αντίστοιχα, προέκυψε ότι οι γιοι των πατέρων με κατάθλιψη διέτρεχαν μεγαλύτερο κίνδυνο συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών συγκριτικά με τις κόρες των πατέρων αυτών. Σύμφωνα με τους ερευνητές, ο μηχανισμός στον οποίο βασίζεται η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων δεν είναι σαφής. Πιθανώς, το εύρημα αυτό να αποδίδεται σε μια ενδεχόμενη διαφορετική αλληλεπίδραση των πατέρων προς τους γιους τους -συγκριτικά με τις κόρες τους- ή στο γεγονός ότι οι γιοι είναι περισσότερο ευαίσθητοι στις επιπτώσεις της κατάθλιψης των πατέρων. Αντίθετα με τις μητέρες, η αρχική δύσκολη ιδιοσυγκρασία των βρεφών δεν προέβλεπε στατιστικά σημαντική επίδραση στην κατάθλιψη των πατέρων αργότερα.

Ως προς το αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας, σύμφωνα με τον Sarigiani και τους συνεργάτες του (2003), ο κίνδυνος εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων φαίνεται να είναι ισχυρότερος για τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Ειδικότερα, από έρευνά τους σε δείγμα 335 νεαρών εφήβων (11-14 ετών) στην Πενσυλβάνια των Ηνωμένων Πολιτειών διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια καταθλιπτικών γονέων αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην οικογένειά τους και αναφέρουν περισσότερο αρνητικά συναισθήματα όταν βρίσκονται σε αυτή, φανερώνοντας ότι ενδεχομένως επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια. Ωστόσο, ανεξάρτητα από το φύλο τους, οι έφηβοι με καταθλιπτικούς γονείς διαπιστώθηκε ότι διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν καταθλιπτικά συναισθήματα, σε σχέση με τους υπόλοιπους εφήβους, ενώ είναι πιθανότερο να παρακολουθούν διαμάχες μέσα στην οικογένειά τους, αφού η γονική κατάθλιψη και οι διαπληκτισμοί φαίνεται να συνυπάρχουν.

Ενδιαφέρον αποτελεί και το ερώτημα εάν η επιλόχειος κατάθλιψη επηρεάζει μακροπρόθεσμα τα παιδιά και ιδίως στην εφηβεία, καθώς η έρευνα εστιάζεται κυρίως στον αντίκτυπο της επιλόχειου κατάθλιψης στα παιδιά μικρότερων ηλικιών. Από μετα-ανάλυσή τους στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Sanger, Iles, Andrew, & Ramchandani (2015) διερεύνησαν τυχόν επιπτώσεις στο αναπτυξιακό αυτό στάδιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, επιβεβαιώνεται η υπόθεση επίδρασης της επιλόχειου κατάθλιψης μεταγενέστερα, σε ψυχοκοινωνικούς τομείς, όπως οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και η αυξημένη συναισθηματική ευαισθησία στην εφηβεία. Ως προς το φύλο πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια φαίνεται να είναι περισσότερο ευάλωτα σε γνωστικές και ψυχοκοινωνικές συνέπειες, όπως στον γλωσσικό και ακαδημαϊκό τομέα, ενώ παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά εξωτερίκευσης προβλημάτων, όπως ο θυμός και η βία. Από την άλλη, τα κορίτσια είναι περισσότερο ευάλωτα στην εσωτερίκευση προβλημάτων, όπως δηλαδή συμπτώματα κατάθλιψης ή/και αγχώδους διαταραχής.

Γονική κατάθλιψη και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο

Η Beck (2001) αναφέρεται στον παράγοντα του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου ως πιθανό προβλεπτικό παράγοντα κινδύνου εμφάνισης επιλόχειου κατάθλιψης στις μητέρες. Ομοίως, υποστηρίζεται ότι οι επιδράσεις της κατάθλιψης των γονέων επιδεινώνονται περαιτέρω από τυχόν κοινωνικο-οικονομικά ελλείμματα στην οικογένεια (π.χ. Melchior et al., 2012). Αντίθετα, οι επαρκείς οικονομικοί πόροι πιθανώς να μετριάζουν τις αρνητικές επιπτώσεις της γονικής κατάθλιψης, όπως το να φροντίσει κάποιος άλλος το παιδί κατά τη διάρκεια ενός καταθλιπτικού επεισοδίου της μητέρας (Lovejoy et al., 2000).

Αναλυτικότερα, από τα ευρήματα της μετα-ανάλυσης του Lovejoy και των συνεργατών του (2000), διαπιστώθηκε ότι τα μικρά παιδιά και εκείνα τα οποία αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες στην οικογένεια κινδυνεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τη βίωση ανεπαρκών γονικών πρακτικών των μητέρων με κατάθλιψη. Οι ίδιοι αποδίδουν το εύρημα αυτό στις οικονομικές δυσκολίες, οι οποίες ερμηνεύονται ως ένας επιπρόσθετος επιβαρυντικός παράγοντας για την ανατροφή των παιδιών των γυναικών με κατάθλιψη. Ενδεχομένως, οι γυναίκες οι οποίες ήδη αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα να επιβαρύνονται περισσότερο από τις συναισθηματικές και σωματικές επιπτώσεις της κατάθλιψης. Κατά παρόμοιο τρόπο, επειδή η οικονομική κατάσταση για τις μητέρες μονογονεϊκών οικογενειών είναι συνήθως επιβαρυνμένη, όσες ήδη βρίσκονται σε οικονομική δυσχέρεια, εάν εμφανίσουν κατάθλιψη, πιθανώς να νιώσουν ότι επηρεάζονται αρνητικά και οι γονικές τους ικανότητες (Lovejoyetal., 2000). Αντίστοιχα, έρευνα στη Γαλλία έδειξε ότι τα παιδιά τα οποία εκτίθενται ταυτόχρονα σε μητρική κατάθλιψη και χαμηλό εισόδημα παρουσίαζαν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και εντονότερες συναισθηματικές αντιδράσεις (Melchiorretal., 2012).

Ανθεκτικότητα στις συνέπειες της γονικής κατάθλιψης

Παρά τους κινδύνους και τις δυσμενείς επιπτώσεις της γονικής κατάθλιψης στα παιδιά, φαίνεται ότι ορισμένα από αυτά δεν επηρεάζονται αρνητικά, αλλά αντιθέτως ανθίστανται σε αυτές. Στη συναφή βιβλιογραφία, υπάρχει αναφορά για το γεγονός ότι παρά τις δυσμενείς επιπτώσεις της γονικής κατάθλιψης, δεν αναπτύσσουν όλα τα παιδιά ψυχικά προβλήματα (Goodman, 2007. Sarigiani etal., 2003), αλλά και για τη σημασία παραγόντων όπως η κοινωνική υποστήριξη και ο μητρικός θηλασμός σε μητέρες με επιλόχειο κατάθλιψη, ως προστατευτικούς μηχανισμούς για την μετέπειτα ψυχική υγεία των παιδιών τους (π.χ. Sangeretal., 2015).

Συγκεκριμένα, από την έρευνα του Sarigiani και των συνεργατών του (2003) σε δείγμα εφήβων με καταθλιπτικούς γονείς στην Πενσυλβάνια, βρέθηκε ότι ορισμένοι

έφηβοι βίωναν καταθλιπτική διάθεση, ενώ άλλοι όχι. Σχεδόν όλοι οι έφηβοι οι οποίοι ήταν «ανθεκτικοί» στις συνέπειες της γονικής κατάθλιψης θεωρούσαν ότι διαθέτουν θετικά στοιχεία προσωπικότητας και κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα, και οι δύο γονείς των εφήβων αυτών περιέγραφαν τα παιδιά τους ως «ώριμα και με κίνητρα».

Πιθανώς τα γνωρίσματα της προσωπικότητας των παιδιών αυτών να δρουν προστατευτικά ενάντια στις δυσμενείς επιπτώσεις των ψυχικών διαταραχών των γονέων (Sarigiani et al., 2003). Οι Goodman και Gotlib (1999) επισημαίνουν ότι η ανθεκτικότητα απέναντι στην κατάθλιψη των γονέων των νέων ενδεχομένως να οφείλεται σε μια «πιο εύκολη» ιδιοσυγκρασία και σε χαρακτηριστικά όπως η μικρότερη ευαισθησία στην αλλαγή, η αυξημένη αντοχή στα ερεθίσματα και η μεγαλύτερη ευελιξία στις αντιδράσεις. Αυτά τα στοιχεία ενδεχομένως να επιτρέπουν την ομαλότερη προσαρμογή στη συμβίωση με καταθλιπτικούς γονείς, ενώ η ικανότητα αυτή αντιμετώπισης συμβάλλει στη μείωση του στρες των γονέων, οι οποίοι είναι ήδη πιεσμένοι λόγω της ψυχικής διαταραχής που βιώνουν.

Συμπερασματικά

Από τα προαναφερθέντα, συνάγεται το συμπέρασμα ότι λόγω των δυσμενών επιπτώσεων στα παιδιά, είναι σημαντικό να πραγματοποιείται έγκαιρη διάγνωση για την ύπαρξη κατάθλιψης τόσο στις γυναίκες όσο όμως και στους άνδρες. Αξίζει να σημειωθεί ακόμη ότι, παρά το γεγονός ότι λίγα στοιχεία υπάρχουν για το αν η δύσκολη ιδιοσυγκρασία του παιδιού οδηγεί στη γονική κατάθλιψη, τα αποτελέσματα της επίδρασης του γονέα προς το παιδί φαίνεται να είναι μείζονος σημασίας συγκριτικά με την επίδραση του παιδιού προς το γονέα, κρίνοντας έτσι απολύτως αναγκαίο τον εντοπισμό κατάθλιψης στους γονείς (Hanington et al., 2010).

Επιπλέον, γίνεται αντιληπτό ότι το οικογενειακό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από ψυχοπαθολογικούς και ταυτόχρονα κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες διακινδύνευσης, αυξάνει τις πιθανότητες βίωσης συναισθηματικών δυσκολιών στη ζωή των παιδιών (Melchior et al., 2012), ενώ τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι τα μικρότερης ηλικίας παιδιά και αυτά που βρίσκονται σε οικονομικά μειονεκτική θέση, είναι εκείνα τα οποία κινδυνεύουν περισσότερο από

ανεπαρκή γονική φροντίδα από τις καταθλιπτικές μητέρες (Lovejoy et al., 2000). Αντίθετα, φαίνεται ότι όταν ο γονέας αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο την καταθλιπτική διαταραχή, αυτό λειτουργεί ευεργετικά για ολόκληρη την οικογένεια (Goodman, 2004).

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι οι γενετικοί παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στην κατάθλιψη δεν έχουν σταθερό χαρακτήρα αλλά μεταβάλλονται με το χρόνο και συγχρόνως η γενετική επιρροή του γονέα προς το παιδί μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικιακή διαφορά μεταξύ τους. Ακόμη, εάν η σχέση ανάμεσα στη γονική κατάθλιψη και τα συναισθηματικά προβλήματα του παιδιού δεν είναι εξ ολοκλήρου γενετική αλλά είναι αμφίδρομη, μια παρέμβαση η οποία θα στόχευε τόσο στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης του γονέα όσο και των συναισθηματικών και προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού θα αποδεικνυόταν περισσότερο αποτελεσματική (McAdams et al., 2015).

Τέλος, ως προς τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα, κρίνεται σημαντική η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της επίδρασης της κατάθλιψης του πατέρα στο οικογενειακό περιβάλλον και των επιπτώσεών του στα παιδιά καθώς και της εξέτασης των διαδικασιών σύνδεσης γονικής κατάθλιψης και δυσλειτουργιών στο γονικό ρόλο, ως προς το εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο γονέων (Wilson & Durbin, 2010). Ως θέματα χρήζοντα περαιτέρω διερεύνησης θεωρούνται και οι μεταβλητές και οι συνθήκες εκείνες οι οποίες δρουν ανασχετικά και προστατευτικά έναντι των αρνητικών επιπτώσεων της γονικής κατάθλιψης στα παιδιά (Goodman, 2007), όπως τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά των ίδιων των παιδιών.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Beck, C. T. (2001). Predictors of postpartum depression. An update. *Nursing Research*, 50, 275-285.
- Davis, E. P., Glynn, L. M., Waffarn, F., & Sandman, C. A. (2011). Prenatal maternal stress programs infant stress regulation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 119-129.
- Eysenck, M.W. (2013). The impact of parental psychological difficulties on their children. In A.-S. Antoniou & B. D. Kirckadly (Eds.), *Education, Family and Child & Adolescent Health* (pp. 21-35). Athens: Diadrassi Publications.
- Field, T. (2010). Postpartum depression effects on early interactions, parenting, and safety practices: A review. *Infant Behavior & Development*, 33, 1-6.
- Garber, J., & Martin, N. C. (2002). Negative cognitions in offspring of depressed parents: Mechanisms of risk. In S. H. Goodman & I.H. Gotlib (Eds.), *Children of depressed parents: Mechanisms of risk and implications for treatment* (pp. 121-153). Washington, DC: American Psychological Association.
- Goodman, J. (2004). Paternal postpartum depression, its relationship to maternal postpartum depression, and implications for family health. *Journal of Advanced Nursing*, 45, 26-35.
- Goodman, S. H. (2007). Depression in mothers. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 107-135.
- Goodman, S. H., & Gotlib, I. H. (1999). Risk for psychopathology in children of depressed mothers: A developmental model for understanding mechanisms of transmission. *Psychological Review*, 106, 458-490.
- Gunlicks, M. L., & Weissman, M. M. (2008). Change in child psychopathology with improvement in parental depression: A systematic review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47, 379-389.
- Hanington, L., Ramchandani, P., & Stein, A. (2010). Parental depression and child

temperament: Assessing child to parent effects in a longitudinal population study. *Infant Behavior & Development*, 33, 88-95.

Hasin, D. S., Goodwin, R. D., Stinson, F. S., & Grant, B. F. (2005). Epidemiology of major depressive disorder. *Archives of General Psychiatry*, 62, 1097-1106.

Kaplan, P. S., Bachorowski, J., & Zarlengo-Strouse, P. (1999). Child-directed speech produced by mothers with symptoms of depression fails to promote associative learning in 4-month-old infants. *Child Development*, 70, 560-570.

Lau, J., Y., Eley, T., C. (2010). The genetics of mood disorders. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 313-337.

Lovejoy, C., Graczyk, P., O'Hare, E., & Neuman, G. (2000). Maternal depression and parenting behavior: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 20, 561-592.

McAdams, T. A., Rijdsdijk, F. V., Neiderhiser, J. M., Narusyte, J., Shaw, D. S., Natsuaki, M. N., Spotts, E. L., Ganiban, J. M., Reiss, D., Leve, L. D., Lichtenstein, P., & Eley, T. C. (2015). The relationship between parental depressive symptoms and offspring psychopathology: evidence from a children-of-twins study and an adoption study. *Psychological Medicine*, 1-12.

Meiser, S., Zietlow, A.-L., Reck, C., & Träuble, B. (2015). The impact of postpartum depression and anxiety disorders on children's processing of facial emotional expressions at pre-school age. *Archives of Women's Mental Health*, 18(5), 707-16.

Melchior, M., Chastang, J.-F., Lauzon, B., Galéra, C., Saurel-Cubizolles, M.-J., Larroque, B., & The EDEN Mother-Child Cohort Study Group (2012). Maternal depression, socioeconomic position, and temperament in early childhood: The EDEN mother-child cohort. *Journal of Affective Disorders*, 137, 165-169.

Olson, M., Marcus, S., Druss, B., Pincus, H., & Weissman, M. (2003). Parental depression, child mental health problems, and health care utilization. *Medical Care*, 41, 716-721.

Sarigiani, P., Heath, P., & Camarena, P. (2003). The significance of parental depressed mood for young adolescents' emotional and family experiences. *Journal of Early Adolescence*, 23, 241-267.

Sanger, C., Iles, J., Andrew, C., & Ramchandani, P. (2015). Associations between postnatal maternal depression and psychological outcomes in adolescent offspring: a systematic review. *Archives of Women's Mental Health*, 18, 147-162.

Wilson, S., & Durbin, E. (2010). Effects of paternal depression on fathers' parenting behaviors: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 167-180.

Weissman, M., M., Warner, V., Wickramaratne, P., Moreau, D., & Olfson, M. (1997).

Offspring of depressed parents: 10 years later. *Archives of General Psychiatry*, 54,932-940.

World Health Organization (2015). *Depression is a common illness and people suffering from depression need support and treatment*. Available in http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2012/mental_health_day_20121009/en/.

Υλοποίηση προγραμμάτων Φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο project.

Μια πρακτική εφαρμογή για την Α΄ Δημοτικού στη θεματική ενότητα «Διατροφή».

Κούρτη Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Εκπαιδευτηρίων Αυγουλέα-Λιναρδάτου, Πτυχιούχος Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος «Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση- Νεοελληνική Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία», Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
anna_kourti@hotmail.com

Κωνσταντάτου Μαρία, Εκπαιδευτικός Εκπαιδευτηρίων Αυγουλέα-Λιναρδάτου, Πτυχιούχος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, φοιτήτρια Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
marizakwnstantatou@gmail.com

Μιχαήλ Ζωή, Εκπαιδευτικός Εκπαιδευτηρίων Αυγουλέα-Λιναρδάτου, Πτυχιούχος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, φοιτήτρια Π.Μ.Σ. «Ειδική Αγωγή», Τ.Ε.Α.Π.Η. ΕΚΠΑ.
zoi.michail@gmail.com

Περίληψη

Πολύς λόγος γίνεται τα τελευταία χρόνια για την εφαρμογή προγραμμάτων φιλαναγνωσίας, κυρίως στα δημοτικά σχολεία. Στο πλαίσιο αυτό, προτάθηκε από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) η προσθήκη μίας επιπλέον διδακτικής ώρας στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα για το γλωσσικό μάθημα, για την Α΄ και Β΄ δημοτικού με σκοπό την ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων. Σκοπός της φιλαναγνωσίας είναι η εξοικείωση του μικρού μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης του με αυτό. Αυτή η σχέση θα το βοηθήσει να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, να δραστηριοποιήσει τη φαντασία του και την εφευρετικότητά του, να εμπλουτίσει την αισθητική του καλλιέργεια, να δοκιμάσει τα συναισθήματά του αναπτύσσοντας έτσι τη συναισθηματική του νοημοσύνη, να καλλιεργήσει τη γλωσσική του έκφραση με έμμεσο και βιωματικό τρόπο, και εν κατακλείδι να συγκροτήσει ολόπλευρα την προσωπικότητά του.

Η υλοποίηση ενός προγράμματος φιλαναγνωσίας όμως μπορεί να αποτελέσει ένα καλό εφαλτήριο για την οργάνωση και υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας (project), πάντα σε θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές. Η μέθοδος project είναι μια μέθοδος διεπιστημονική, διαφοροποιημένη και συνεργατική, έχοντας ως βασική επιδίωξη την κινητοποίηση των μαθητών και την οικοδόμηση της γνώσης.

Στην παρούσα εργασία, σκοπό έχουμε να παρουσιάσουμε ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, το οποίο διενεργήθηκε με τη μέθοδο project σε 116 μαθητές Α΄ δημοτικού, για το σχολικό έτος 2015-2016, στη θεματική ενότητα «διατροφή», της Μελέτης Περιβάλλοντος.

Το πρόγραμμα έγινε διαθεματικά και διαδραστικά και απαρτίζεται από πολλές δραστηριότητες, κυρίως βιωματικού χαρακτήρα, έχοντας ως εφαλτήριο το βιβλίο της Μαρίας Πολίτου «Ο Γυριστρούλης και οι Ο,τι Νάνοι στη χώρα των Σωστοφάγων».

Το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα διατροφής και η αλλαγή των διατροφικών συνηθειών, κυρίως σε παιδιά με έντονα προβλήματα παχυσαρκίας.

Λέξεις-Κλειδιά

φιλαναγνωσία, μέθοδος project, διατροφή

Abstract

These years we are talking all the time about “Joy of reading” programs, especially at the primary school. That’s why the National Book Centre of Greece proposed to add one lesson hour per week for the language course. The aim of these programs is the familiarity of the little students with books and reading and of course to create a friendly relationship between each student and the literature. This relationship will help them to develop their critical thought, to sharpen their imagination, to enrich their aesthetic culture, to develop their emotional intelligence, to cultivate their linguistic expression through an experiential way and to create a strong personality. So, the implementation of a “Joy of reading” program at the primary school could be the beginning for a project design, specializing at topics that students are interested for. Project method is an interdisciplinary, differential and collaborative method. Its basic aim is to motivate the students through the Constructivism theory.

In this paper, we would like to present a “Joy of reading” program which took place at Avgouleia-Linardatou private, primary school. The method that we use was

the project method. 116 students of the first class took part to the program at the last school year (2015-2016), at the topic of “Healthy diet”. The program was interdisciplinary and experiential and many activities took place through the school year, based on Maria’s Politou book “Gyristroulis and the Otinanoi at the Country of the people who eat healthy”. The results of the whole project were the awareness of our students at the issue of “Healthy diet”. Also, many of them change some of their eating habits, especially the obese children.

Keywords

“Joy of reading” programs, project method, healthy diet

1.Ο όρος φιλιαναγνωσία

Ο όρος φιλιαναγνωσία αποτελεί μια πολυσυζητημένη έννοια κατά τα τελευταία έτη και παραπέμπει στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο ως το κατεξοχήν είδος και έκφραση της γραπτής ύλης και εμπεριέχει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων κυρίως αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων (Markidis 2011).

Ο συγκεκριμένος όρος έχει αποδοθεί στη βιβλιογραφία και με τον όρο «κοινωνικός εγγραμματισμός». Ο όρος αυτός έχει να κάνει με τη θεωρία ότι η διαμόρφωση θετικής σχέσης του υποκειμένου με τη γραπτή ύλη διαμορφώνεται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές εγγραμματισμού, οι οποίες αναπτύσσονται τόσο σε θεσμικά περιβάλλοντα, όπως είναι τα σχολεία και οι βιβλιοθήκες, όσο και σε άτυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως είναι η οικογένεια ή οι ομάδες ομηλικών (Καρακίτσος 2011).

Αναφορικά με τη διεθνή βιβλιογραφία, φαίνεται ότι ο όρος “φιλιαναγνωσία” ταυτίζεται με τον περιφραστικό γαλλικό όρο *aimer lire* (αγάπη για ανάγνωση), ενώ μοιάζει να διαφοροποιείται από τους αντίστοιχους αλλόγλωσσους όρους, *Literacy*, *Literatie* (Καρακίτσος 2012).

1.1. Στόχοι της φιλιαναγνωσίας

Σκοπός της φιλιαναγνωσίας είναι η εξοικείωση του μικρού μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης του με το λογοτεχνικό

βιβλίο. Αυτή η σχέση θα το βοηθήσει να αναπτύξει την κριτική και δημιουργική του σκέψη, να δραστηριοποιήσει τη φαντασία του και την εφευρετικότητά του, να εμπλουτίσει την αισθητική του καλλιέργεια, να δοκιμάσει τα συναισθήματά του αναπτύσσοντας έτσι τη συναισθηματική του νοημοσύνη, να καλλιεργήσει τη γλωσσική του έκφραση με έμμεσο και βιωματικό τρόπο, και εν κατακλείδι να συγκροτήσει ολόπλευρα την προσωπικότητά του.

Μέσα όμως από τη διαδικασία της φιλαναγνωσίας επιτυγχάνονται βέβαια και κάποιοι επιμέρους στόχοι, όπως η καλλιέργεια της αναγνωστικής απόλαυσης, η άσκηση της δεξιότητας της προσεκτικής ακρόασης και ως εκ τούτου η πρόληψη φαινομένων διάσπασης προσοχής, όταν δεν οφείλεται σε παθογόνα αίτια, που είναι πολύ συχνή στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου, η καλλιέργεια της δεξιότητας αναδιήγησης ιστοριών, συναισθημάτων ή καταστάσεων, η ανάπτυξη της δυνατότητας κατανόησης του κειμένου, η ανάπτυξη της συνεργατικής ικανότητας, της επικοινωνιακής ικανότητας, αλλά και της αφηγηματική ικανότητα, η εξοικείωση με τη λειτουργία ομάδων, καθώς και η δημιουργία κλίματος συντροφικότητας και δημιουργικότητας μέσα στην τάξη, η οποία σταματά να αποτελεί ένα άθροισμα μεμονωμένων μαθητών αλλά γίνεται μια «κοινότητα αναγνωστών».

1.2. Η φιλαναγνωσία στο ελληνικό σχολείο

Στην Ελλάδα υπεύθυνο για τα προγράμματα φιλαναγνωσίας στο δημοτικό σχολείο είναι το Υπουργείο Παιδείας και το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ). Σταθμό στην edραίωση και εξέλιξη τέτοιων προγραμμάτων αποτέλεσε ο Σεπτέμβριος του 2010 με την καθιέρωση της φιλαναγνωσίας για τις Α΄ και Β΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου σε 800 Ολοήμερα, με την παράλληλη αύξηση του γλωσσικού μαθήματος κατά 1 ώρα την εβδομάδα. Σημαντική καινοτομία αποτέλεσε και η δημιουργία της επίσημης ιστοσελίδας του ΕΚΕΒΙ (<http://www.philanagnosia.gr/>), όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στις ενότητες: «Γνωριμία με δημιουργούς», «Επιμορφώσεις», «Λέσχες ανάγνωσης», «Ψηφιακές συναντήσεις με συγγραφείς», καθώς και με την καινοτόμα σελίδα «Ο μικρός αναγνώστης».

Οι εμπλεκόμενοι σε ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας είναι τρεις: το λογοτεχνικό βιβλίο, ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός.

Το λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεί τον διαμεσολαβητή ανάμεσα στον μαθητή και στον ιστορικοκοινωνικό του χώρο και φυσικά πρέπει να προκαλεί το ενδιαφέρον του μαθητή έτσι ώστε να προκαλέσει διάλογο με αυτόν.

Ο μαθητής δε είναι ο κύριος αποδέκτης και εμπλέκεται στη διαδικασία εφόσον αναγνωρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο ιδέες που τον αφορούν.

Στη διαμόρφωση της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη λογοτεχνία βέβαια πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος διακρίνοντας τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών επιλέγει βιβλία και δημιουργεί κίνητρα για την ανάγνωσή τους. Εξάλλου, «σε όλες τις τάξεις, ακόμη και στις πιο ‘δύσκολες’, ακόμη και κάτω από τις πιο αντίξοες συνθήκες, μπορούν να γίνουν εκπληκτικά πράγματα, όταν εκπαιδευτικοί με γνώσεις, μεράκι και ευαισθησία, εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν από πρώτο χέρι την απόλαυση της ανάγνωσης και αγαπούν με πάθος τη λογοτεχνία, αποφασίζουν να δράσουν» (Χαλκιαδάκη 2008: 150).

Σημαντική λοιπόν είναι και η επιλογή του κατάλληλου παιδικού λογοτεχνικού κειμένου. Στην παιδική λογοτεχνία, ανήκουν όλα τα είδη λογοτεχνίας που περιλαμβάνονται και στη λογοτεχνία ενηλίκων, δηλαδή μυθιστορήματα, διηγήματα, ποίηση, παραμύθια, μικρές ιστορίες, βιογραφίες, αλλά και κόμικς και βιβλία γνώσεων. Παρόλο που τα τελευταία φαίνεται να μην εξυπηρετούν το στόχο της τέρψης του αναγνώστη, εντούτοις θα λέγαμε ότι τα σύγχρονα βιβλία γνώσεων ενισχύουν τη δυσκολία διάκρισης των ορίων τους από την «καθαρή» λογοτεχνία, καθώς παρόλο που σαφώς έχουν μορφωτικό χαρακτήρα, πλαισιώνονται από μυθοπλασία. Αντίστροφα, θα μπορούσαμε να πούμε πως και τα βιβλία που χαρακτηρίζονται αμιγώς λογοτεχνικά, λειτουργούν ως ένα βαθμό με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, αφού οι «γνώσεις» που αποκομίζει το παιδί από ένα λογοτεχνικό βιβλίο αφορούν κατά κανόνα τον εσωτερικό κόσμο και τις ανθρώπινες σχέσεις, δίχως όμως να αποκλείεται και η μετάδοση άλλου είδους γνώσεων -π.χ. ιστορικά μυθιστορήματα- (Καρπόζηλου 1994: 84-85). Επομένως στην τάξη μπορούν να «χρησιμοποιηθούν» όλα τα προαναφερόμενα είδη βιβλίων που ανήκουν στην παιδική λογοτεχνία, αρκεί ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει πως κάθε βιβλίο έχει το δικό του χαρακτηριστικό γνώρισμα που το κάνει ξεχωριστό και να διαθέτει το χάρισμα να τα εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών του.

Η διαδικασία της ανάγνωσης στο σχολικό περιβάλλον, στην οποία θα στηριχθεί ο εκπαιδευτικός για την οργάνωση ενός προγράμματος φιλιαναγνωσίας, εξαρτάται κυρίως από τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και από τη σχέση τους με το κείμενο, όπως προκύπτει από τα παραπάνω. Κάθε μαθητής συνομιλεί και απολαμβάνει χωριστά το κείμενο, αλλά όλοι μαζί ανταλλάσσουν απόψεις και βιωματικές εμπειρίες βασιζόμενες στο κείμενο, δημιουργώντας έτσι ένα άλλο

κείμενο, πάνω στο κείμενο που ήδη διάβασαν με αρωγό τον εκπαιδευτικό (Κατσίκη-Γκίβαλου 2008).

2. Η μέθοδος project

Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας ή αλλιώς μέθοδος project, αποτελεί μια μέθοδο διεπιστημονική, διαφοροποιημένη και συνεργατική, έχοντας ως βασική επιδίωξη την κινητοποίηση των μαθητών και την οικοδόμηση της γνώσης. Πρόκειται για μια έννοια πολυσυζητημένη στον χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης, γι' αυτό άλλωστε και έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ορισμού της.

Θα λέγαμε ότι το project είναι μια μελέτη ή μια έρευνα σε βάθος για ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο αναλαμβάνει να επεξεργαστεί μια μικρή ομάδα μαθητών μέσα σε μια τάξη, ενώ μερικές φορές το αναλαμβάνουν ολόκληρη η τάξη ή περιστασιακά ένας μεμονωμένος μαθητής. (Νικολάου 2000:220, Σουλιώτη 2004:45). Αποτελεί, επομένως, σύνθετη δημιουργική εργασία, η οποία μπορεί να απασχολήσει την τάξη ή μέρος της από μερικές ώρες ως και ολόκληρη τη σχολική χρονιά (Σουλιώτη 2005:11-12).

Στη βιβλιογραφία συναντάται και ο παρακάτω ορισμός: «Ως μέθοδος project ορίζεται κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων (Ματσαγγούρας 2003).

Κατά τον Χρυσυφίδη με τον όρο «μέθοδος project» εννοούμε μια σύνθετη μορφή διδακτικής διαδικασίας, η οποία έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους προβληματισμούς μεμονωμένων μελών ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας, στοχεύει δε στην επίτευξη κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος. Στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών, των οποίων η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης είναι καθοριστική, για το λόγο αυτό ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία (Χρυσυφίδης 2000:43-44).

Σκοπός των σχεδίων εργασίας είναι να μάθει κανείς περισσότερα για κάποιο θέμα παρά να αναζητήσει σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις που έχουν τεθεί από το δάσκαλο ή από τους μαθητές ή σε συνεργασία μεταξύ τους. Δίνει έμφαση στη

διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα αυτό καθ' αυτό και βοηθά το μαθητή να καταστεί περισσότερο ενεργό και υπεύθυνο υποκείμενο μάθησης (Μπρίνια 2005:210-111).

Επιπρόσθετα, τα σχέδια εργασίας προσφέρουν και στον ίδιο τον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις εμπειρίες του και να συνδέσει τη μάθηση με τα ενδιαφέροντά του και την επαγγελματική του ζωή, καθώς συμμετέχει ο ίδιος ενεργητικά σε μια διερευνητικού τύπου μάθηση (Δεδούλη 2005: 417-424).

Η ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας στα πλαίσια της τάξης ακολουθεί τις βασικές φάσεις της μεθόδου (Frey 1986). Οι φάσεις είναι οι εξής: ανάπτυξη προβληματισμού, επιλογή θέματος, συλλογικός προγραμματισμός, χωρισμός σε ομάδες, ενδοομαδικός προγραμματισμός, διεξαγωγή του έργου, παρουσίαση, ανατροφοδότηση (Κατσαρού 2008: 32-33).

3. Σύνδεση προγραμμάτων φιλαναγνωσίας και της μεθόδου project στο δημοτικό σχολείο

Όπως προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε παραπάνω, τόσο ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, όσο και ένα πρόγραμμα που υλοποιείται στο σχολείο με τη μέθοδο project έχουν κοινή στοχοθεσία και βασικότερη επιδίωξη την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και την πνευματική του καλλιέργεια. Αυτό είναι που μας κάνει να καταλήγουμε εύκολα στο συμπέρασμα ότι η υλοποίηση ενός προγράμματος φιλαναγνωσίας μπορεί να αποτελέσει ένα καλό εφελκυστικό για την οργάνωση και υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας (project), πάντα σε θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και πάντα με αρωγό και υποστηρικτή τον εκπαιδευτικό.

Πάνω σε αυτή την πεποίθηση στηρίζαμε και το πρόγραμμα που έλαβε χώρα στο σχολείο μας και παρουσιάζεται παρακάτω.

4. Συνδιάζοντας ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας με τη μέθοδο project. Μια πρακτική εφαρμογή για την Α' δημοτικού στη θεματική ενότητα «διατροφή».

Σκεπτόμενοι τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει για τους μαθητές ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, ειδικά όταν εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με τη μορφή του project, οργανώσαμε για το σχολικό έτος 2015-2016, ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα για την Α' δημοτικού. Συμμετείχαν συνολικά 116 παιδιά (5 τμήματα). Το πρόγραμμα είχε συνολική διάρκεια επτά μηνών, καθώς ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2015 και ολοκληρώθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Βασική μας

επιδίωξη ήταν να υπάρχει βιωματικός χαρακτήρας και φυσικά το πρόγραμμα να έχει διαθεματικό χαρακτήρα. Έτσι, στο projectεμπλέξαμε το μάθημα της Γλώσσας, των Νέων Τεχνολογιών, της Φυσικής Αγωγής, των Εικαστικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και φυσικά το μάθημα της Φιλαναγνωσίας.

Οι βασικοί στόχοι ήταν τέσσερεις: α)η καλλιέργεια δημιουργικότητας, συνεργασίας και ομαδικότητας, β) η αγάπη για το βιβλίο, γ) η ενημέρωση γύρω από θέματα διατροφής και υγείας και δ) η αλλαγή διατροφικών συνηθειών σε παιδιά που επέλεγαν για κολατσιό ανθυγιεινά φαγητά.

Τα βιβλία που επιλέχθηκαν ήταν τέσσερα:

1. Ο Γυριστρούλης και οι Ό,τι Νάνοι στη χώρα των Σωστοφάγων, της Μαρίας Πολίτου, το οποίο υπήρξε και το βασικό κείμενο στο οποίο στηρίχθηκε το όλο εγχείρημα.
2. Οι σωματοφύλακες της κατσαρόλας της Λένα Τερκεσίδου.
3. Ο Μαρουλένιος και η καρδούλα του, ένα συλλογικό έργο της Μαρίας Πολίτου, της Ράνιας Μουστάκη και της Άννας Παππά, το οποίο είναι διαθέσιμο μόνο σε ψηφιακή μορφή.
4. Η Δόνα Τεριδόνα και το μυστικό της γαμήλιας τούρτας, το γνωστό παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά.

Η πρώτη δράση μας είχε τίτλο «Τις τροφές θα κυνηγήσει όποιος τον γρίφο απαντήσει». Τα παιδιά της Α΄ τάξης χωρίστηκαν σε 5 ομάδες, σχηματίζοντας 5 μεγάλους κύκλους στην αυλή του σχολείου. Οι δασκάλες εκφωνούσαν κάθε φορά έναν γρίφο και ο εκπρόσωπος της ομάδας που έβρισκε πρώτη την απάντηση, έπαιρνε την αντίστοιχη εικόνα αυτής και την τοποθετούσε μ'ένα μανταλάκι πάνω σ'ένα μεγάλο σχοινί.

Η δεύτερη δράση είχε τίτλο «πρωινό στην αυλή». Τα παιδιά ενημερώθηκαν από την προηγούμενη ημέρα πως θα φάνε το πρωινό τους στην αυλή μαζί με τη δασκάλα και τους συμμαθητές τους. Προηγήθηκε συζήτηση σχετικά με το ποιες τροφές συνιστούν ένα πλήρες και υγιεινό πρωινό. Έτσι το κάθε παιδάκι επέλεξε μόνο του το πρωινό που θα έφερνε στο σχολείο βάσει των προτιμήσεών του, εφόσον εντασσόταν στα πλαίσια της υγιεινής διατροφής. Όλα τα παιδιά κατέβηκαν το επόμενο πρωί στην αυλή του σχολείου, φέρνοντας το πρωινό τους, το οποίο έφαγαν μαζί με τις δασκάλες τους.

Η επόμενη δράση του σχολείου αφορούσε στη διανομή φρούτων στα παιδιά. Μία φορά τον μήνα καθιερώθηκε να μοιράζονται στα παιδιά όλου του σχολείου φρούτα,

προκειμένου να επιλέγουν για το κολατσιό τους χυμούς ή φρέσκα φρούτα και όχι τυποποιημένες τροφές.

Ακόμη μία πολύ σημαντική απόφαση του πάρθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στα πλαίσια της προσπάθειας απόκτησης υγιεινών διατροφικών συνηθειών, ήταν η ριζική αναδιάρθρωση του κυλικείου. Στον κατάλογο του κυλικείου προστέθηκαν φυσικοί χυμοί, μπάρες δημητριακών, φρέσκα φρούτα και λαχανικά, κουλουράκια Θεσσαλονίκης, τوست και αραβικές πίτες με τυρί και λαχανικά, αλλά και ανάλατοι ξηροί καρποί ενώ παράλληλα περιορίστηκαν τα κατεψυγμένα σφολιατοειδή.

Συνεχίζοντας, στο σχολείο οργανώθηκε μία βιβλιοπαρουσίαση από τη Διαιτολόγο-Διατροφολόγο Σοφία Τικταμπανίδη ανά τμήμα, και δημιουργήθηκε το αντίστοιχο κολάζ «Το πιάτο μας» από τους μαθητές όπως και επίσκεψη της διαιτολόγου-διατροφολόγου κυρίας Τσιώτα, όπου τα παιδιά παρακολούθησαν ένα εκπαιδευτικό video, συζήτησαν για τη σημασία των διατροφικών συνηθειών στη ζωή μας και στο τέλος ζωγράφισαν την αγαπημένη τους υγιεινή τροφή.

Επιπλέον, όλα τα τμήματα της Α΄ τάξης δημιούργησαν από ένα κολάζ με την πυραμίδα της υγιεινής διατροφής το οποίο στόλισε την τάξη τους μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Όλες οι τροφές που κολλήθηκαν σε αυτό είχαν σχεδιαστεί και κοπεί από τα ίδια τα παιδιά. Έτσι οι μαθητές μπόρεσαν να κατηγοριοποιήσουν τις τροφές και να οπτικοποιήσουν την πυραμίδα.

Μία ακόμη δράση στα πλαίσια του project υγιεινής διατροφής ήταν η δραματοποίηση του παραμυθιού «ο Μαρουλένιος και η καρδούλα του». Το παραμύθι διαβάστηκε στην ολομέλεια των παιδιών ενώ ταυτόχρονα οι δασκάλες είχαν μεταμφιεστεί στους πρωταγωνιστές αυτού, δίνοντας μια ιδιαιτέρως χιουμοριστική νότα στην όλη προσπάθεια. Ακολούθησε σχετική συζήτηση κι ανάδειξη των σωστών διατροφικών συνηθειών και της σπουδαιότητας της φυσικής άσκησης.

Επιπλέον, το project μας στηρίχτηκε στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Συνολικά οι διδάσκοντες της Α' τάξης του δημοτικού δημιουργήσαμε ομαδικά, διαδραστικές ασκήσεις στηριζόμενες στο λογισμικό storyline, το οποίο υπήρχε διαθέσιμο στο διαδίκτυο. Όλες οι ασκήσεις ήταν οπτικοποιημένες, αφορούσαν στη διατροφή και είχαν τη μορφή drag and drop, αντιστοίχισης και συμπλήρωσης κενού. Με βιωματικό τρόπο οι μαθητές εμπλέχτηκαν στη διαδικασία των ασκήσεων στο διαδραστικό πίνακα, οι οποίες σκόπευαν στην καλύτερη εμπέδωση των όσων είχαν προαναφερθεί σχετικά με τη θεματολογία του project της σωστής διατροφής.

Στα πλαίσια του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής αλλά και των Καλλιτεχνικών, όπως αυτά εντάσσονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Α' τάξης σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ασχοληθήκαμε εκτενώς με το θέμα της διατροφής. Με τη βοήθεια των δασκάλων της τάξης και της δασκάλας των εικαστικών τα παιδιά ζωγράφισαν τα αγαπημένα τους φρούτα με νερομπογιές και χρώματα της επιλογής τους σε χαρτί ακουαρέλα και τα παρουσίασαν στους συμμαθητές τους, ενώ εξηγούσαν και το λόγο που τους αρέσει το συγκεκριμένο φρούτο. Στο τέλος της παρουσιάσής τους εκθέσαμε τις δημιουργίες τους στη γωνιά της Φιλαναγνωσίας που υπήρχε στην τάξη, ενώ κάποιες ζωγραφιές στόλισαν και τους διαδρόμους του σχολείου.

Σκεπτόμενοι ότι τα παιδιά μαθαίνουν με βιωματικό τρόπο, δεν έλειψαν και τα παιχνίδια στην αυλή. Οργανώσαμε το παιχνίδι με τίτλο "Την Τροφούλα κυνηγάω...στην πυραμίδα την κολλάω". Ένα καλάθι γεμάτο με τροφές, στρώματα γυμναστικής, αυτοσχέδια εμπόδια πάντα σε στρώματα γυμναστικής και μια άδεια πυραμίδα διατροφής ήταν όλα όσα χρειαστήκαμε για το βιωματικό μας παιχνίδι στην αυλή. Με αρωγούς μας τους γυμναστές του σχολείου μας, η σφυρίχτρα ήχησε και το παιχνίδι ξεκίνησε με παίκτες τα πέντε τμήματα της πρώτης δημοτικού χωρισμένα σε ομάδες και εμψυχωτές τους δασκάλους τους. Νικήτρια ήταν η ομάδα που είχε περάσει όλα τα εμπόδια και έφτανε πρώτη στην πυραμίδα τοποθετώντας την τροφούλα στη σωστή θέση στην πυραμίδα διατροφής.

Φτάνοντας στο τέλος της σχολικής χρονιάς σκεφτήκαμε πως θα ήταν καλή ιδέα να φτιάξουν τα παιδιά το δικό τους σουπλά, το οποίο θα χρησιμοποιούν κάθε φορά που θα τρώνε στο σπίτι. Κάθε παιδί ζωγράφισε πάνω στο σουπλά το αγαπημένο του φαγητό. Οι δασκάλες της τάξης τα συγκέντρωσαν και τα πλαστικοποίησαν, ώστε να δοθούν στα παιδιά ως αναμνηστικό στο τέλος της χρονιάς. Επίσης, καθ' όλη τη χρονιά ασχοληθήκαμε με φύλλα εργασίας τα οποία ήταν στοχευμένα στη θεματολογία της σωστής διατροφής και ήταν δημιουργία όλων των δασκάλων της Α' τάξης. Αυτά περιείχαν ιστοριούλες με θέμα τη διατροφή, κολλάς, ζωγραφική, αντιστοιχίσεις, καθώς και φύλλα εργασίας με θέματα βγαλμένα από το παραμύθι που επεξεργαστήκαμε "Ο Γυριστρούλης και οι Ό,τι Νάνοι στη χώρα των Σωστοφάγων". Τα φύλλα εργασίας στο τέλος της χρονιάς ενώθηκαν και βιβλιοδεήθηκαν, δημιουργώντας ένα υπέροχο βιβλίο με τίτλο "Στη Χώρα των Σωστοφάγων" και τελικό συγγραφέα τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τέλος, όπως είναι φανερό εμείς οι δάσκαλοι νιώθαμε ότι σίγουρα οι μαθητές μας έχουν κερδίσει πολλά μέσα από αυτό

το πολύμηνο και δημιουργικό project, έχοντας ταυτόχρονα αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και βιώματα που τα καταστούν ικανά να κρίνουν τι είναι σωστό και τι όχι για τη διατροφή τους. Για όλους αυτούς τους λόγους σκεφτήκαμε πως θα ήταν καλή ιδέα να κλείσουμε τη σχολική μας χρονιά με μια καλοκαιρινή γιορτούλα που θα είχε απαρχή τα ενδιαφέροντα των παιδιών μας που τόσο τα ανέδειξαν στη διάρκεια του project αλλά και τις γνώσεις που κατέκτησαν. Έτσι το θεατρικό γράφτηκε από την πένα της διευθύντριας του σχολείου μας και σκηνοθετήθηκε από την ίδια και τον θεατρολόγο μας. Η θεατρική μας παράσταση είχε τίτλο "Στη χώρα των Σωστοφάγων" και οι ρόλοι ήταν βγαλμένοι μέσα από το ομώνυμο παραμύθι της Ελένης Πολίτου, οπότε και ήταν οικείοι στα παιδιά εφόσον το επεξεργαστήκαμε στο project. Οι ρόλοι πλαισιωμένοι με ηχητικά αποσπάσματα από διαφημίσεις τροφίμων, αλλά και τα χορευτικά που έμαθαν τα παιδιά έδωσαν μια ξεχωριστή και ευχάριστη νότα στη γιορτούλα μας. Τέλος, τα παιδιά μας είπαν τραγούδια σχετικά με τη διατροφή, τα οποία είχαν μάθει με η βοήθεια των δασκάλων μουσικής καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς.

Συμπεράσματα

Κλείνοντας αυτό το άρθρο θα λέγαμε ότι σίγουρα η Φιλαναγνωσία είναι μια ώρα μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα που καλλιεργεί στα παιδιά την αγάπη για το βιβλίο και όχι μόνο, αλλά όταν αυτή υλοποιείται με ένα project γίνεται περισσότερο στοχευμένη και όλοι οι μαθητές έχουν να κερδίσουν πολλά μέσα από αυτή τη διαδικασία. τα συμπεράσματα στα οποία εμείς καταλήξαμε μέσα από αυτό είναι πως οι δράσεις που υλοποιήσαμε επέφεραν μια πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των παιδιών και δεν υπήρχε ανταγωνισμός μεταξύ τους, αλλά μόνο απέραντη θέληση για παιχνίδι. Επιπλέον, ο βιωματικός χαρακτήρας των δράσεων αυτών βοήθησε στην ουσιαστική αλλαγή των διατροφικών τους προτιμήσεων κατά τα διαλείμματα και αυτό φάνηκε από τις επιλογές των τροφών που έκαναν στο κυλικείο του σχολείου. Τέλος, υπήρξαν θετικά σχόλια από πολλούς γονείς του σχολείου μας για την αλλαγή των διατροφικών προτιμήσεων των παιδιών και στο σπίτι.

Βιβλιογραφία

Δεδούλη, Μ. (2005). Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρακίτσος Α. (2012). Εισαγωγή στη φιλαναγνωσία, στο Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των Πράξεων: *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών*.

Καρακίτσος, Α. (2011). Φιλαναγνωσία: Ερωτήσεις και Απαντήσεις, στο Αρτζανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσος Α. (επιμ.) (σ. 57-72), *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυρώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρπόζηλου Μ. , (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2005). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Makridis, K. (2011). Social literacy in school contexts: concepts and research instruments. *Report for the National Book Center of Greece*. Athens.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2003), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπρίνια, Β. (2005), Η Διεξαγωγή του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με τη Μέθοδο Project στο Ενιαίο Λύκειο, *Εκπαιδευτικά*, 77-78, σ. 210-217.

Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σουλιώτη, Ε. και Παγγέ, Τ. (2005), Διαθεματικές Προεκτάσεις στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: Πρακτικές εφαρμογές με τη χρήση της μεθόδου Project και των Νέων Τεχνολογιών, *Εκπαιδευτικά*, 75-76, σ. 8-20.

Frey, K. (1986). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας διαπιστωμένης κοινότητας μάθησης, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χαλκιαδάκη. Α. (2008). Τα πολλαπλά 'στοιχήματα' μιας ερευνητικής προσπάθειας, στο Γκίβαλου Ά., Καλογήρου Τ., Χαλκιαδάκη Α. (επιμ.) (σ.137-224), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.

Χρυσοφίδης, Κ. (2000), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

**Δημοτικοί Παιδικοί σταθμοί: Εκπαίδευση ή Φύλαξη; Απόψεις
γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας από δώδεκα μηνών (12) μηνών
έως πέντε (5) ετών.**

Κωνσταντίνου Παναγιώτα
std092396@ac.aep.gr

Μόνιμη Διοικητική Υπάλληλος του Δήμου Παπάγου Χολαργού

Σταθάκης Γεώργιος
stathakis@tutors.eap.gr

Μέλος ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό
προσωπικό

Περίληψη

Πληθώρα μελετών στην Ελλάδα και το εξωτερικό καταδεικνύουν την σπουδαιότητα της προσχολικής αγωγής και της ευεργετικής της δράσης σε διάφορους τομείς. Η δημιουργία των παιδικών σταθμών στις μέρες μας έχει απομακρυνθεί από τον αρχικό λόγο ίδρυσης τους που δεν ήταν άλλος από την φύλαξη των ορφανών τέκνων και τέκνων εργαζομένων μητέρων.

Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί σήμερα αποτελούν δεύτερη οικογένεια και πρώτη επαφή των παιδιών με την «σχολική ζωή» και αποτελούν ξεχωριστό προπαρασκευαστικό κομμάτι της μετέπειτα πορείας τους. Όπως είναι γνωστό η διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών, έχει σαν αρχή την βρεφική κιόλας ηλικία και όχι τη νηπιακή - προσχολική όπως πιστεύονταν στο παρελθόν. Στις μέρες μας η παραπάνω θέση έχει ιδιαίτερη απήχηση στους γονείς δημιουργώντας ολοένα και περισσότερες προσδοκίες για τις δομές προσχολικής αγωγής.

Σκοπός της ερευνάς αυτής είναι να δοθεί ένα είδους «βήμα» στους γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους τόσο για το είδος των παρεχόμενων όσο και ζητούμενων υπηρεσιών που επιτελούνται μέσω των Δημοτικών παιδικών σταθμών. Στα πλαίσια της παραπάνω μελέτης θα διεξαχθούν συμπεράσματά σχετικά με την βαρύτητα που προσδίδουν οι ίδιοι οι γονείς και κηδεμόνες στην εκπαίδευση ή την φροντίδα που λαμβάνουν τα τέκνα τους σε τέτοιου είδους κέντρα προσχολικής αγωγής.

Λέξεις Κλειδιά:

Προσχολική Αγωγή, Εκπαίδευση, Φύλαξη, Δημοτικοί Παιδικοί Σταθμοί

Abstract

Numerous studies in Greece and internationally demonstrate the importance of preschool education and the beneficial action on various sectors. The creation of nurseries today is away from the original founding reason in the past: the storage of orphans and children of working mothers. Early care education structures nowadays are a second family and the first contact of a children with the "school life" and are separate preparatory part of their future career. As it is known, the formation of children's character has as principle the baby very age and not the infant - preschool as thought previously. Nowadays these position particularly appeals to parents by creating more and more expectations for preschool education structures.

The purpose of this study is to provide a kind of " step " in the pre-school children parents to express their views as to the type of services and the services performed by the municipal nurseries. In the context of this study will be carried out conclusions on the importance attached by parents and guardians in the education or care they take their children to such pre- treatment centers themselves.

Key words:

Early Childhood Education, Education, Security, Municipal Nursery

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής και ανάλυσης των προτιμήσεων των γονέων παιδιών που λαμβάνουν φροντίδα και αγωγή αποκλειστικά από Δημοτικούς Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς διαφόρων περιοχών της

Αττικής. Στην εργασία αυτή ερευνώνται οι πτυχές των προσχολικών προγραμμάτων που οι ίδιοι οι γονείς θεωρούν σπουδαιότερα και κατά πόσο θεωρούν σημαντικές για το παιδί τους έννοιες όπως φροντίδα, μέριμνα, φύλαξη και εκπαίδευση και αγωγή

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στους Ο.Τ.Α. και τα νομικά πρόσωπα αυτών που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής μέριμνας και προσχολικής αγωγής σε βρέφη και νήπια από δώδεκα μηνών έως πέντε ετών.

2. Οι Παιδικοί Σταθμοί στην Ελλάδα

Η προσχολική διαπαιδαγώγηση αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη παράμετρο που αφορά την αφομοίωση των αξιών της συλλογικότητας από τα νήπια, καθώς και την απεξάρτησή τους από την ατομικότητα και τον προστατευτικό κλοιό της οικογένειας. Μια από τις κύριες επιδιώξεις είναι η γνωριμία και η επαφή του παιδιού με το φυσικό και κοινωνικό κόσμο. Τα πρώτα τέσσερα-πέντε (4-5) έτη της παιδικής ηλικίας είναι σημαντικά στο να καθορίσουν τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και την ανάπτυξη της προσωπικότητας, των παιδιών, κατά κοινή ομολογία διαφόρων ρευμάτων της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας.

Με τον όρο προσχολική εκπαίδευση εννοείται το κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, που αφορά την ηλικία των παιδιών πριν φοιτήσουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικό σχολείο). Στην συγκεκριμένη περίπτωση η επίσημη και οργανωμένη αγωγή σε αυτό το επίπεδο ασκείται από τους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς (Ζαμπέτα, 1998) ενώ μετά την ηλικία των τεσσάρων (4) ετών δύναται να διατεθεί εναλλακτικά και από τα νηπιαγωγεία με την ένταξη προ-νηπίων στο δυναμικό τους. (Κωνσταντίνου, Σταθάκης, Παλέτα, 2015)

Ο όρος προσχολική εκπαίδευση όμως τα τελευταία χρόνια θεωρείται ξεπερασμένος και δεν αποδίδει ανάλογα το περιεχόμενο των αντίστοιχων δομών και θεσμών. Στην θέση του λαμβάνει ολοένα και περισσότερο έδαφος η χρησιμοποίηση του όρου «αγωγή της πρώιμης παιδικής ηλικίας» (Ζαμπέτα, 1998). Ο παραπάνω όρος αναφέρεται σε ένα ευρύ και πολυσύνθετο πλέγμα θεσμών και υπηρεσιών που αναφέρονται τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην φροντίδα των παιδιών από τη γέννηση τους μέχρι την και την συμπλήρωση της ανάλογης ηλικίας για συμμετοχή τους στο Δημοτικό σχολείο. (Ζαμπέτα, 1998).

Ο ρόλος της προσχολικής αγωγής είναι σημαντικός και αποσκοπεί στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού (Benett, 2008). Οι δομές ημερήσιας

«φροντίδας» παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως παρέχονται σήμερα, δημιουργήθηκαν πριν από αρκετά χρόνια προκειμένου να διευκολύνουν κυρίως την εργατική τάξη και την ολοένα και πιο δυναμική είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας. (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2008).

Με την πάροδο των ετών όμως, κατέστη σαφές ότι η καθημερινή φροντίδα των νηπίων έπρεπε να εξελιχθεί προκειμένου να καλύψει τις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες της οικογένειας, της κοινωνίας αλλά και των ίδιων των παιδιών (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2008).

Στην Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του 1920, όπου δημιουργήθηκαν και οι πρώτες κρατικές προσπάθειες, του τότε Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, στο χώρο της προσχολικής αγωγής δημιουργήθηκε σύγχυση. Τόσο σχετικά με τις εμπλεκόμενες δομές όσο και με τα αντίστοιχα προγράμματα που θα ακολουθούνταν (Καλλιγά, 1990).

Στη χώρα μας, σε όλες της περιόδους της σύστασης του νεοελληνικού κράτους, το θέμα της αγωγής και της φροντίδας του παιδιού δεν αντιμετωπίστηκε σοβαρά. Εκτός από ορισμένες προσπάθειες και παρεμβάσεις που έγιναν σε νομοθετικό και δομικό επίπεδο και έλαβαν χώρα την περίοδο που ακολούθησε την πολιτική αλλαγή στις αρχές της δεκαετίας του '80. Ως εκ τούτου δημιουργήθηκαν τεράστια κενά και προβλήματα τα οποία έπληξαν και πλήττουν κυρίως τα παιδιά των χαμηλότερων λαϊκών στρωμάτων.

Η προσχολική αγωγή μέχρι πρόσφατα ήταν προαιρετική και ασχολούνταν ελάχιστοι και ατελείς κρατικοί φορείς και το μεγαλύτερο μέρος της είχε παραδοθεί σε ιδιωτικούς φορείς. Η πολιτεία για χρόνια αμφιταλαντεύονταν ανάμεσα στην μέριμνα, την υγειονομική περίθαλψη και την προσχολική εκπαίδευση των νηπίων. Ένας εκ των σημαντικότερων σταθμών στο χώρο διενεργήθηκε το 1994 ταυτόχρονα με τη νομική μεταφορά των παιδικών σταθμών στις κοινωνικές παροχές των Ο.Τ.Α..

Όμως μέχρι και το 2001 συνεχίζονταν η διελκυστίνδα μεταξύ της κεντρικής κρατικής διοίκησης (Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας) και τοπικής (Ο.Τ.Α.) για το θέμα των παιδικών σταθμών έως το 2002 όπου τυπικά και ουσιαστικά πλέον έρχονται στην εποπτεία των δήμων (Χαρίτος, 1998, Παπαπροκοπίου, 2003).

Η αντίληψη όμως, των βρεφικών και παιδικών σταθμών ως δομών πρόνοιας και όχι ως χώροι που παρέχουν αγωγή και φροντίδα σε παιδιά νηπιακής ηλικίας (ενισχύεται με τη μη ένταξή τους στις δομές του Υπουργείου Παιδείας), οι μειωμένες κρατικές επιχορηγήσεις και η ανατροπή των εργασιακών σχέσεων (ενίσχυση

ελαστικών μορφών εργασίας) αποτελούν πηγή αρκετών προβλημάτων τα οποία συσσωρεύονται σε έναν ήδη ευαίσθητο χώρο. (Κωνσταντίνου, Σταθάκης, Παλέτα, 2015).

Οι Ο.Τ.Α λοιπόν υποχρεώθηκαν να δημιουργήσουν Ν.Π.Δ.Δ. που να παρέχουν προσχολική αγωγή ή ακόμα και να προχωρήσουν σε συνένωση των υπαρχόντων νομικών προσώπων προκειμένου να ενσωματώσουν τους παιδικούς σταθμούς στις υπηρεσίες τους.

Πιο κοντά στο σήμερα, το 2011 στα πλαίσια του Ν.3852/2010 (Πρόγραμμα Καλλικράτης) οι Ο.Τ.Α. γίνονται αρχικά στόχοι συγχωνεύσεων μεγαλύτερων συνόλων (δημοτικών κοινοτήτων) και συνεχίζουν στην κατάργηση αλλά και τη συνένωση όλων των νομικών τους προσώπων. Ανάμεσα σε αυτά τα Ν.Π. βρίσκονται και αυτά που αφορούν την προσχολική αγωγή. (Κωνσταντίνου, Σταθάκης, 2015).

Στην ουσία, η ίδια ανάγκη που δημιούργησε τους παιδικούς σταθμούς πριν από σχεδόν ενενήντα (90) έτη η οποία έβρισκε την ρίζα της στην αλλαγή των μέσων παραγωγής και την αποδιοργάνωση των δομών της οικογένειας σε παραλλαγμένη μορφή εμφανίζεται και σήμερα, με πρωταγωνιστές είτε τους ανέργους γονείς που πασχίζουν να βιοπορίσουν την οικογένεια τους, είτε τους σκληρά εργαζόμενους που προσπαθούν να διατηρήσουν την εργασία τους. Και στις δυο παραπάνω περιπτώσεις, η ένταξη των παιδιών τους σε προγράμματα προσχολικής αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντική και πολλές φορές επιβεβλημένη για το καλό των παιδιών. (Κωνσταντίνου, Σταθάκης, Παλέτα, 2015).

Με τον τρόπο αυτό κατέστη λοιπόν στους Ο.Τ.Α ακόμα πιο έντονη η ανάγκη εκπαιδευτικής κάλυψης και φροντίδας των νηπίων, αλλά ταυτόχρονα οι δημοτικές αρχές αναγκάστηκαν με μειωμένους πόρους να πάρουν υπό την προστασία τους περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας. (Κωνσταντίνου, Σταθάκης, Παλέτα, 2015).

Όπως ήδη αναφέραμε το 2011 στα πλαίσια του σχεδίου Καλλικράτης (Ν. 3852/2010) που τέθηκε σε ισχύ, οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης κλήθηκαν να συγχωνεύσουν τα Νομικά τους Πρόσωπα και να δημιουργήσουν μόνο δυο. Το ένα εκ των οποίων μπορούσε να αφορά τον Πολιτισμό, τον Αθλητισμό και το Περιβάλλον και το έτερο να παρέχει Κοινωνική Πρόνοια και Προσχολική Αγωγή. (Κωνσταντίνου, Σταθάκης, Παλέτα, 2015).

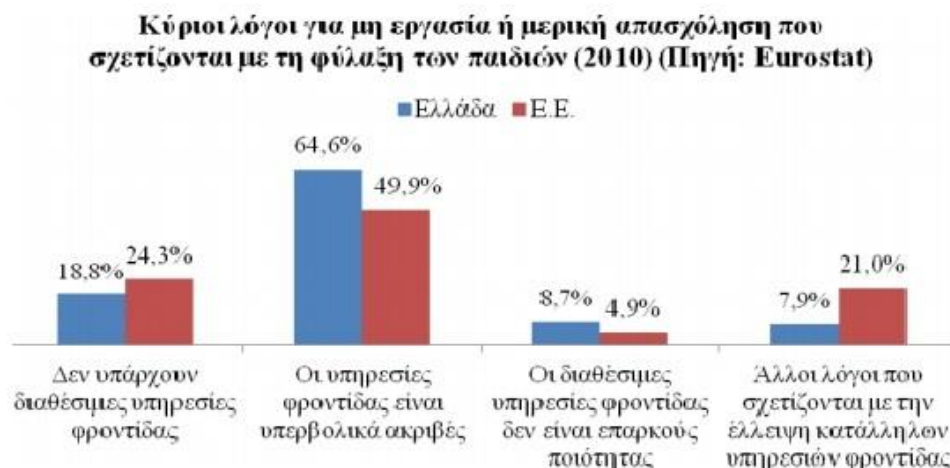
Όπως είναι λοιπόν λογικό οι πόροι που μέχρι τότε διοχετεύονταν για τη λειτουργία των δημοτικών παιδικών σταθμών μειώθηκαν, όχι μόνο ως αποτέλεσμα της νέας

δημοσιονομικής πολιτικής αλλά γιατί τα νέα Νομικά Πρόσωπα (μετά τη συνένωση) αντιμετωπίζονται σαν μια νέα οντότητα οι ανάγκες της οποίας καλύπτονταν συνολικά (Κωνσταντίνου, Σταθάκης, 2015).

Η συγκυρία λοιπόν της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης των καιρών μας δυστυχώς βρίσκει τους δήμους σε μια δίνη περιορισμένων χρηματικών αποθεμάτων αλλά κυρίως με την απειλή της έμψυχης αλλά και δομικής υποστελέχωσης των υπηρεσιών τους. Οι Ο.Τ.Α. δέχονται μεγάλη οικονομική επιβάρυνση και για έναν επιπλέον λόγο. Τα νομικά τους πρόσωπα τα οποία αφορούν την προσχολική αγωγή (δημοτικοί παιδικοί σταθμοί) επιφορτίζονται με πληθώρα παιδιών από δώδεκα (12) μηνών (στην περίπτωση που δέχονται και βρέφη) έως και παιδιά που έχουν κλείσει τα τέσσερα (4) έτη (προνήπια). Συνεπώς, αυτό το μεγάλο ηλικιακό εύρος καθιστά πολύπλοκη και πολυδάπανη την δομή αυτή. (Κωνσταντίνου, Σταθάκης, Παλέτα, 2015)

Σύμφωνα με την Eurostat και σε έρευνα που διεξήχθη το 2010, στην Ελλάδα ένα ποσοστό των γονέων (σχεδόν εννέα τις εκατό 9%) παρέχουν οι ίδιοι φύλαξη στα παιδιά τους καθώς θεωρούν ότι οι υπηρεσίες φροντίδας που παρέχονται δεν έχουν επάρκεια στην ποιότητα τους. (βλ. διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4: Πηγή Eurostat, 2010



3. Η Ποιότητα του Περιβάλλοντος των Ημερήσιων Δομών Φύλαξης

Τα τελευταία χρόνια στην Ε.Ε. τα ποσοστά συμμετοχής βρεφών και νηπίων σε μονάδες που προσφέρουν προσχολική αγωγή αγγίζουν το ενενήντα τρία τις εκατό

(93%) ενώ ταυτόχρονα σημειώνεται αύξηση των ωρών παραμονής των παιδιών σε αυτές (European Commission, Eurydice, & Eurostat, 2014), με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση του περιβάλλοντος των δομών ημερήσιας φύλαξης είναι επιβεβλημένη και βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής των ειδικών. Η ποιότητα του περιβάλλοντος αυτού, συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των παιδιών και τα ύστερα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. (Pianta, Burchinal, Barnett, & Thomburg, 2009)

Για το προσχολικό περιβάλλον ο Fisher (2013), αναφέρει ότι υπάρχουν κάποια κριτήρια που εξασφαλίζουν την υψηλή ποιότητα προσχολικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα σε αυτά βρίσκονται: τα χρησιμοποιούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα, η προσέγγιση μάθησης που χρησιμοποιεί το ανάλογο εργαζόμενο προσωπικό, η έμφαση που δίνεται στο δημιουργικό παιχνίδι και τη συζήτηση, ο χρόνος που διατίθεται για δραστηριοποίηση, η άνεση του περιβάλλοντος χώρου για ενεργό παιχνίδι και μάθηση, οι ανάλογες προβλέψεις για υγιεινή και ασφάλεια των προσχολικών δομών και η ποικιλία και ο πειραματισμός που χρησιμοποιείται στον εσωτερικό και τον εξωτερικό χώρο των ανάλογων δομών.

Ιδιαίτερη σημασία επίσης, δίνεται στην κατάλληλη αναλογία παιδιών και ενηλίκων πράγμα που σχετίζεται άμεσα με την υγιεινή και την ασφάλεια των παιδιών αλλά στην ανάλογη εκπαίδευση και κατάρτιση του που έχει το εργαζόμενο προσωπικό. Πολύ σημαντικό θεωρείται για τον ίδιο ερευνητή οι χρησιμοποιούμενες εγκαταστάσεις προσχολικής αγωγής, η ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ της οικογένειας και του προσχολικού προγράμματος και τέλος ο ανάλογος σχεδιασμός και η συστηματική παρατήρηση κατά τη διάρκεια του προσχολικού προγράμματος.

4. Αξιολόγηση της ποιότητας και κλίμακες παρατήρησης

Μια ιδιαίτερα διαδεδομένη μέθοδος αξιολόγησης της ποιότητας των προσχολικών δομών φύλαξης βασίζεται στη χρήση κλιμάκων παρατήρησης. Οι κλίμακες αυτές προσφέρουν δυνατότητες αξιολόγησης διαφόρων διαστάσεων και πρακτικών που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα προσχολικής αγωγής και μέχρι σήμερα δεν υπήρχε ενδεδειγμένος τρόπος μέτρησης τους (Wortham, 2014).

Η συμπλήρωσή των κλιμάκων παρατήρησης γίνεται με απλό και γρήγορο τρόπο, κάνοντας ιδιαίτερα εύκολη και επιτεύξιμη την μελλοντική επανάληψη και επαναξιολόγηση τους (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2007).

Για παράδειγμα η κλίμακα Infant Toddler Environment Rating Scale Revised Edition (2014) περιλαμβάνει τριάντα εννέα (39) αντικείμενα που οργανώνονται σε επτά (7) υποκλίμακες:

- Περιβάλλον χώρος και επίπλωση
- Ρουτίνες που σχετίζονται με την υγιεινή
- Χρόνος που διατίθεται για συζήτηση και κατανόηση
- Χρόνος δραστηριοποίησης
- Διαδραστική επικοινωνία
- Χρησιμοποιούμενο προσχολικό πρόγραμμα και η δομή του
- Γονείς και εργαζόμενο προσωπικό

Η παραπάνω κλίμακα αξιολόγησης του προσχολικού περιβάλλοντος έχει μελετηθεί και χρησιμοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο των Harms, Clifford, και Cryer (2014) τόσο στην Ελλάδα όσο σε διεθνές επίπεδο και αφορά από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 3 ετών.

Η επόμενη ηλικιακά (για παιδιά από 2 έως 5 ετών) κλίμακα αξιολόγησης είναι η ECERS-RE (Early Childhood Environmental Education. Rating Scale Revised Edition) επίσης των Harms, Clifford, και Cryer, (2014).

Η κλίμακα αυτή περιέχει δείκτες για πολλά θέματα. Επίσης, έχουν προστεθεί νέα στοιχεία που αφορούν την αλληλεπίδραση. Η Κλίμακα αποτελείται από σαράντα τρία (43) αντικείμενα που οργανώνονται σε επτά (7) υποκλίμακες :

- Περιβάλλον χώρος και επίπλωση
- Ρουτίνες που σχετίζονται με την υγιεινή
- Γλωσσική επιτήδευση
- Χρόνος δραστηριοποίησης
- Διαδραστική επικοινωνία
- Χρησιμοποιούμενο προσχολικό πρόγραμμα και η δομή του
- Γονείς και εργαζόμενο προσωπικό

5. Πρώιμη παιδική εκπαίδευση και φροντίδα στην Ευρώπη

Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης η Πρώιμη Εκπαίδευση και Φροντίδα χωρίζεται σε δύο διαφορετικές φάσεις, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται περίπου στην ηλικία των τριών (3). Η ευθύνη, η διοίκηση, η ρύθμιση και η χρηματοδότηση των μονάδων Π.Ε.Φ. κατανέμονται μεταξύ διαφόρων αρχών (λ.χ. δήμοι, υπουργείο παιδείας). Υπάρχουν όμως και ενιαία συστήματα, παροχής Π.Ε.Φ. στην Ευρώπη για παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία είναι οργανωμένα σε ρυθμίσεις και φροντίζουν για όλο το ηλικιακό φάσμα, μέχρι την εισαγωγή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικό). Συγκεκριμένα, στις δομές αυτές, δεν υπάρχουν διαλείμματα ή μετακίνηση μεταξύ οργανισμών, μέχρι τα παιδιά να αρχίσουν το δημοτικό σχολείο (EurydiceandEurostatReport, 2014).

Σε πολλές χώρες της Ε.Ε, το Υπουργείο Παιδείας είναι αρμόδιο για τη διακυβέρνηση της Π.Ε.Φ., τη ρύθμιση και τη χρηματοδότησή της. Μόνο οκτώ (8) ευρωπαϊκές χώρες προσφέρουν εξασφαλισμένη θέση σε μονάδες Π.Ε.Φ. και οι οποίες είναι οι: Δανία, Γερμανία, (από Αύγουστο 2013), Εσθονία, Μάλτα (από Απρίλιο 2014), Σλοβενία, Φιλανδία, Ελβετία και Νορβηγία (EurydiceandEurostatReport, 2014).

Στις περισσότερες χώρες γίνεται τακτική αξιολόγηση σχετικά με την πρόοδο των παιδιών και δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη μετάβαση από την Π.Ε.Φ. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, οι οικονομικές εισφορές για την Π.Ε.Φ. ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, αλλά περίπου οι μισές παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση από την ηλικία των τριών (3) ετών (EurydiceandEurostatReport, 2014).

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες τίθενται στόχοι μάθησης σε όλες τις βαθμίδες προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι οποίες σχετίζονται με την πρόοδο και την ανάπτυξη των παιδιών (EurydiceandEurostatReport, 2014).

Σύμφωνα με μελέτη της ευρωπαϊκής επιτροπής για το 2014 η συμμετοχή στην Π.Ε.Φ. είναι χαμηλή για τα παιδιά κάτω των τριών (3) ετών, αλλά υψηλή κατά τη διάρκεια ενός έτους ή δύο έτη πριν από την έναρξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την άλλη, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, υπάρχει οργανωμένη φύλαξη με έδρα το σπίτι (Childminders) (EurydiceandEurostatReport, 2014), κάτι το οποίο στην χώρα μας δεν υφίσταται και το κομμάτι αυτό το αναλαμβάνουν είτε οι μητέρες,

είτε άτομα χωρίς την απαιτούμενη εκπαιδευτική κατάρτιση για αυτόν τον σκοπό. (EurydiceandEurostatReport, 2014).

Επίσης, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, οι τοπικές αρχές (δήμοι) χρηματοδοτούν την Π.Ε.Φ. για τα μικρότερα παιδιά, ενώ μοιράζονται το κόστος με το κεντρικό επίπεδο για τα παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (EurydiceandEurostatReport, 2014).

6. Η Ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος στην Ελλάδα.

Στη Χώρα μας διεξάγονται διάφορες μελέτες αξιολόγησης του ελληνικού προσχολικού περιβάλλοντος τρεις από τις πιο βασικές καταρτίστηκαν σύμφωνα με την κλίμακα ECERS-RE (EarlyChildhoodEnvironmental Education. Rating Scale) και είναι τωνGrammatikopoulos, Gregoriadis, Tsigilis, & Zachopoulou, (2014), Petrogiannis, (2006) και Μαυρίδου, (2013). Οι παραπάνω εντοπίζουν υψηλή ποιότητα στην αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών αλλά ταυτόχρονα η ελληνική πραγματικότητα επιφυλάσσει ακατάλληλους χώρους χαμηλής ποιότητας και επίπλωσης για τα νηπιαγωγεία.

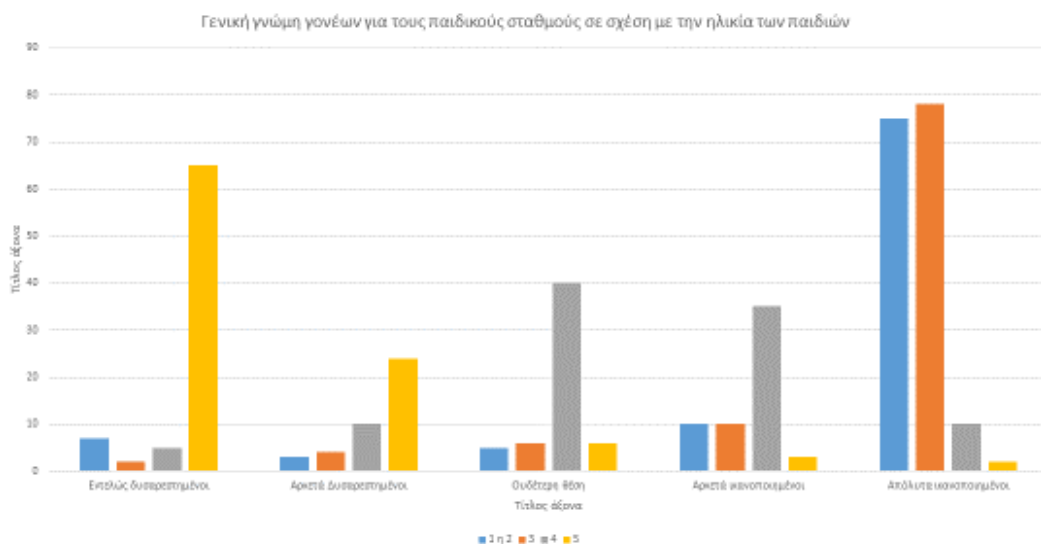
Στην συγκεκριμένη μελέτη γίνεται προσπάθεια αξιολόγησης των απόψεων των γονέων, παιδιών που φοιτούν σε παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς και εστιάζει μόνο στα κέντρα προσχολικής αγωγής των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

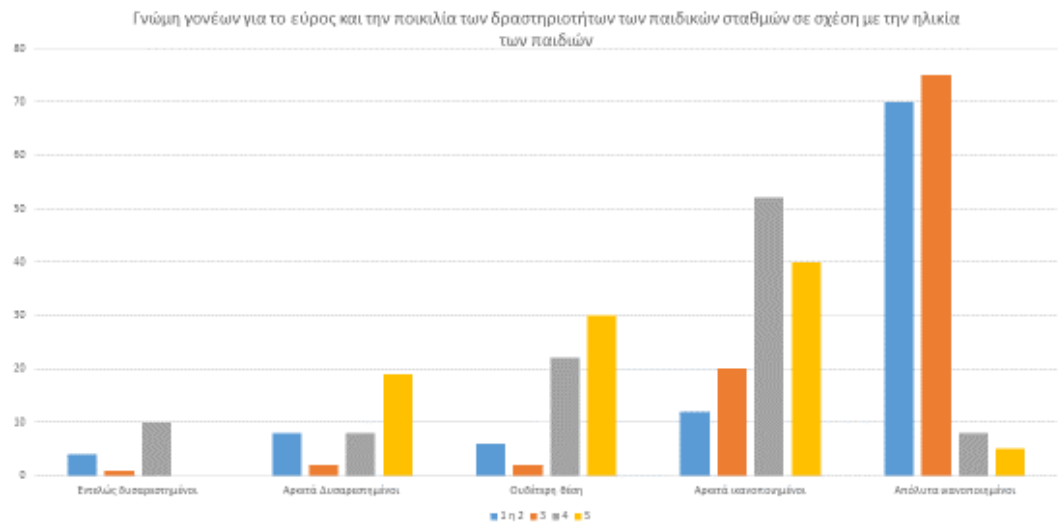
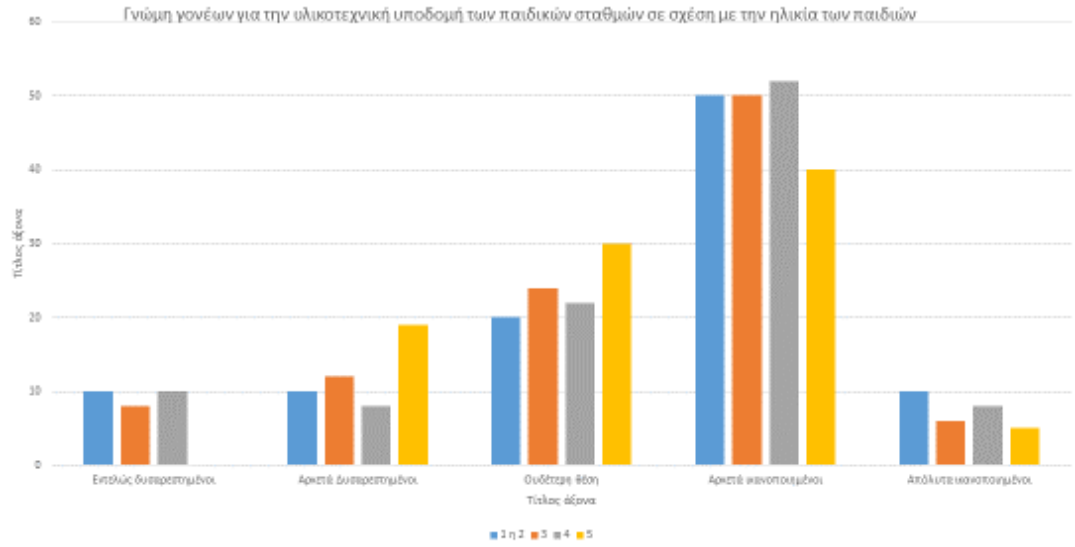
Στην ερευνά αυτή δεν συμμετέχουν οι απόψεις των γονέων παιδιών που φοιτούν σε κέντρα προσχολικής αγωγής του ιδιωτικού τομέα καθώς, αυτά δύναται να λειτουργούν με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, ρυθμιστικούς και οικονομικούς όρους. Επί παραδείγματι υπάρχουν ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί όπου διαθέτουν και άδεια νηπιαγωγείου που δέχονται τετράχρονα νήπια και συγκροτούν τμήματα προνηπίων. Σε αυτές τις περιπτώσεις ακολουθούν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων ξεφεύγοντας από την έννοια της μέριμνας και εντάσσοντας πρώιμα τα παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

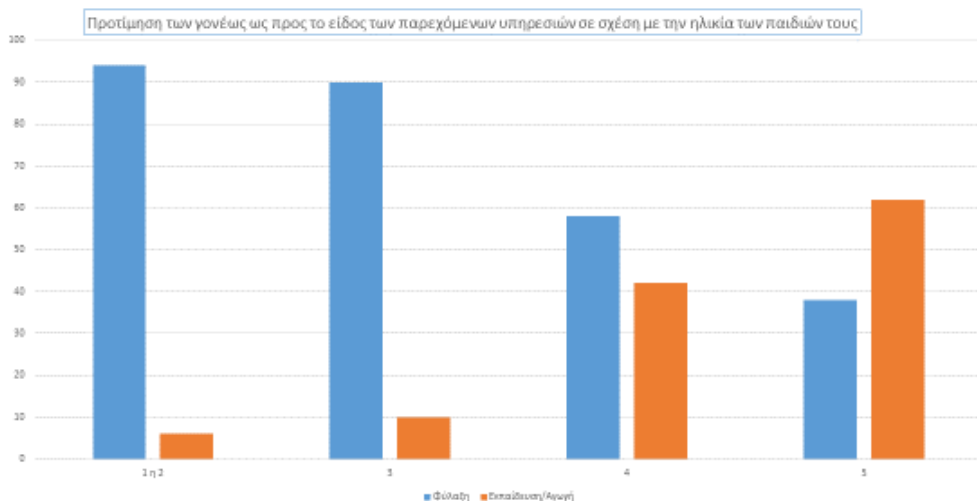
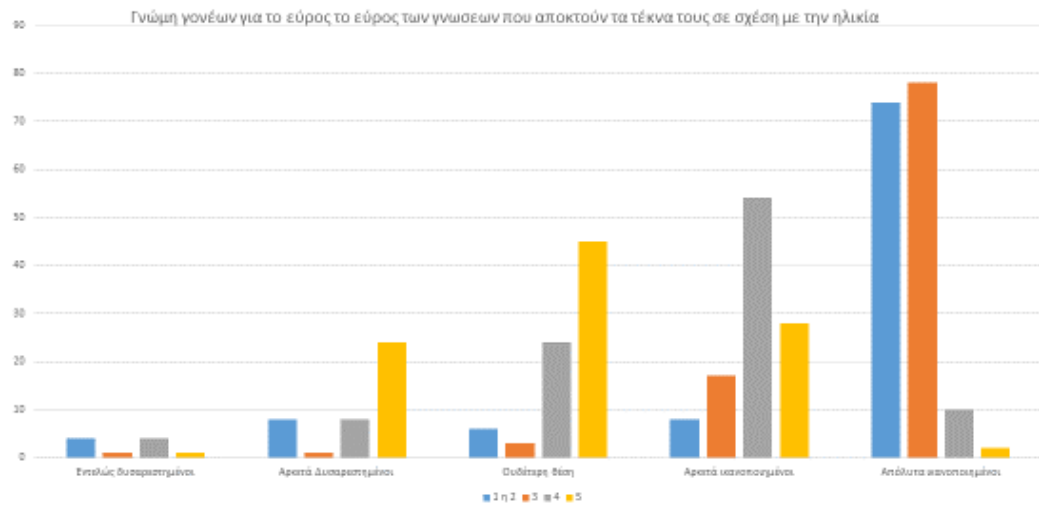
Για τις ανάγκες της έρευνας αυτής μοιράσθηκαν ογδόντα πέντε (85) ερωτηματολόγια με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε γονείς παιδιών που φοιτούν σε Δημοτικούς παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς της Αττικής και υπήρξε θετική ανταπόκριση από σαράντα οκτώ (48) γονείς.

7. Διαγράμματα

Στα παρακάτω διαγράμματα απεικονίζονται οι απόψεις των γονέων σε σχετικά ερωτήματα.







8. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η έρευνα καταδεικνύει αφενός τον χαρακτήρα των παιδικών σταθμών, το γεγονός δηλαδή ότι αποτελούν δομή φύλαξης, και αφετέρου την μεταβολή των προσδοκιών των γονέων από τους παιδικούς σταθμούς καθώς τα παιδιά τους μεγαλώνουν.

Συγκεκριμένα οι γονείς των μικρότερων παιδιών έχουν πιο θετική άποψη για τους παιδικούς σταθμούς σε σχέση με τους γονείς των μεγαλύτερων παιδιών και είναι περισσότερο ικανοποιημένοι για το εύρος των δραστηριοτήτων καθώς και για το

εύρος των γνώσεων που αποκτούν τα παιδιά τους σε σχέση με τους γονείς των μεγαλύτερων παιδιών.

Από την άλλη η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων είναι ικανοποιημένοι με την υλικοτεχνική υποδομή των σταθμών ανεξάρτητα από την ηλικία των παιδιών τους γεγονός που σημαίνει ότι η διαφορά των γονέων παιδιών διαφορετικών ηλικιών στον τρόπο που βλέπουν τους σταθμούς οφείλεται κυρίως στην δομή τους και όχι στην υποδομή τους. Ενώ δηλαδή οι γονείς των μικρότερων παιδιών προσδοκούν από τους παιδικούς σταθμούς υπηρεσίες φύλαξης/μέριμνας, οι γονείς των μεγαλύτερων παιδιών (σε ένα σημαντικό ποσοστό) προσδοκούν εκπαίδευση και αγωγή.

Ανακύπτει επομένως ένα σημαντικό ερώτημα που σχετίζεται με τις αποφάσεις της πολιτείας για την στρατηγική που θα πρέπει να ακολουθήσει σε σχέση με την προσχολική αγωγή. Ίσως έχει φτάσει η στιγμή για την διείσδυση της εκπαιδευτικής αγωγής σε μικρότερες ηλικίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες:

Ζαμπέτα, Ε., (1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη: συγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Καλλιγά, Ε. (1990). *Η Πρόνοια για το παιδί στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Δωδώνη.

Κωνσταντίνου Π., Σταθάκης Γ., Παλέτα Α., (2015). *Η ένταξη της προσχολικής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η μεταφορά αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση*. Πρακτικά 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 19-21 Ιουνίου 2015.

Κωνσταντίνου Π., Σταθάκης Γ. (2015). *Οι επιπτώσεις στους πολιτιστικούς οργανισμούς των Δήμων μετά την εφαρμογή του σχεδίου «Καλλικράτης»*. Μελέτη

περίπτωσης: Δήμος Παπάγου-Χολαργού, Πρακτικά 1^{ου} συνεδρίου:
HellenicOpenBusinessAdministration

Μαυρίδου, Ε. (2013). Αξιολόγηση της ποιότητας του περιβάλλοντος στην Προσχολική Εκπαίδευση. (Μεταπτυχιακή διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πανταζής, Σ. Σακελαρίου, Μ. (2008). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών- Θεωρία και πράξη. Παιδαγωγική - Θεωρία και πράξη.*

Παπαπροκοπίου, Ν. (2003) *Δημόσιοι Παιδικοί Σταθμοί: Χθες, Σήμερα, Αύριο. Στο ΕΑΔΑΠ (επιμ.) προς μία συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χαρίτος, Χ. (1998). *Το Ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του: συμβολή στην Ιστορία της προσχολικής αγωγής.* Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσσες:

Bennett, J. (2008). *Early Childhood Services in the OECD countries: Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field.* Paris: OECD

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe.2014 Edition.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fisher, J. (2013). *Starting from the child? Teaching and Learning from 4 to 8 (4th ed.).* New York: Open University Press.

Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 134-148. doi: 10.1080/1350293X.2012.738868

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Infant Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2007). *The power of observation from birth through eight* (2nd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children and Teaching Strategies.

Petrogiannis, K. (2006). Policy and research on early childcare and education in Greece *Early Childhood Care and Education: International Perspectives* (pp. 27-41).

Pianta, R., Burchinal, M., Barnett, E. S., & Thornburg, K. (2009). Preschool in the United States: What we know, what we need to know, and implications for policy and research. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49-88.

Wortham, S. (2014). *Assesment in Early Childhood Education* (6th ed.). Essex: PearsonEducationLimited.

Όμιλος Ψυχολογίας: «Χτίζοντας έναν υγιή εαυτό»

Αικατερίνη Κωστακιώτη: Εκπαιδευτικός-Ψυχολόγος, MSc, Γ/Σ

Ψυχοθεραπεύτρια

katkostakioti@hotmail.com

Περίληψη

Ο Όμιλος Ψυχολογίας: «Χτίζοντας έναν υγιή εαυτό» λειτούργησε για πρώτη φορά στο 1ο 12/Θ Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο) τη σχολική χρονιά 2015-2016, στα πλαίσια του θεσμού των ομίλων που εφαρμόζονται στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία της χώρας από το 2011. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελείται από μία σειρά 20 δομημένων συναντήσεων, εβδομαδιαίας συχνότητας, σε μια ομάδα 12 μαθητών, ηλικίας 9-10 ετών του σχολείου μας, που δήλωσαν προτίμηση. Το πρόγραμμα βασίζεται στη γνωσιακή – συμπεριφοριστική θεραπεία, σύμφωνα με την οποία ο τρόπος που σκεφτόμαστε ελέγχει και καθορίζει τον τρόπο που αισθανόμαστε και συμπεριφερόμαστε (Stallard, 2002).

Βασικός στόχος του προγράμματος είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής ανθεκτικότητας, μέσα από την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και την εκπαίδευση στον εντοπισμό και την τροποποίηση του αρνητικού τρόπου σκέψης.

Λέξεις-Κλειδιά: Γνωσιακή-Συμπεριφορική Θεραπεία, Αυτοεκτίμηση, Συναισθηματική Ανθεκτικότητα.

Abstact

The Psychology Group: "Building a healthy self" was first introduced in the 1st Experimental Primary School of the University of Athens (Maraslio) during the school year 2015-2016. This was in accordance to the institution of the groups applied to the Model and Experimental Schools of the country from 2011. This program consists of a structured series of 20 sessions, held on a weekly basis, to a group of 12 students of our school, aged 9-10 years, who had declared preference. The program is based on cognitive - behavioral therapy, in which the way we think controls and determines how we feel and behave (Stallard, 2002).

The main aim of the program is to strengthen self-esteem and emotional resilience through learning new skills and educating students in order to identify and modify the negative way of thinking.

Keywords: Cognitive-Behavioral Therapy, Self-esteem, Emotional Resilience.

Εισαγωγή

Ο Όμιλος Ψυχολογίας: «Χτίζοντας έναν υγιή εαυτό» είναι ένα πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής που προτείνει η Γνωσιακή – Συμπεριφορική Ψυχοθεραπεία για να βοηθήσει τα παιδιά σχολικής ηλικίας να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα αρνητικά συναισθήματα. Το πρόγραμμα προσαρμόστηκε και εμπλουτίστηκε με ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες της 12μελούς ομάδας μαθητών του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο).

Η δημιουργία του προγράμματος βασίστηκε στο κίνημα της συναισθηματικής και κοινωνικής αγωγής των παιδιών, η οποία έχει στόχο τη διαχείριση των συναισθημάτων, την πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας (Hughes, 1988). Οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών μπορούν να καλλιεργηθούν, ώστε τα παιδιά να απολαύσουν τα πλεονεκτήματα αυτών των δεξιοτήτων, που έχουν άμεση σχέση με την ευημερία και την επιτυχία στη ζωή τους (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2009). Αυτό αποτέλεσε και το βασικό κριτήριο επιλογής του προγράμματος, καθώς το σχολικό περιβάλλον παρέχει πολλές ευκαιρίες και προσφέρει το έδαφος για την καλλιέργεια και την ενδυνάμωση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Wells et al., 2003). Το πρόγραμμα έχει ψυχοεκπαιδευτικό χαρακτήρα.

Βασικός στόχος του είναι η εκμάθηση του εντοπισμού και της επεξεργασίας-αλλαγής των αρνητικών και αγχογόνων σκέψεων, καθώς και η εκπαίδευση σε νέες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών (Shirk, S.R., Burwell, R. & Harter, S., 2003· Smallwood et., 2007· Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2009).

Αναλυτικότερα, το περιεχόμενο του προγράμματος περιλαμβάνει: 1.Γνωριμία με τα συναισθήματα, διάκριση συναισθημάτων και τρόπων εκδήλωσής τους. 2.Γνωριμία με τον τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δηλαδή κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά. 3. Τα σημάδια του άγχους στο σώμα μας. 4.Τεχνικές χαλάρωσης. 5.Γνωριμία με τις σκέψεις (θετικές και αρνητικές). 6.Εκπαίδευση στην τροποποίηση αρνητικών σκέψεων. 7.Εκπαίδευση στην Τεχνική Επίλυσης Προβλήματος (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2009).

Βασικές μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι: ο διάλογος, η παντομίμα, η αφήγηση ιστοριών, εικαστικές δημιουργίες, ημερολόγιο, παιχνίδι, ιδεοθύελλα, άσκηση στη φαντασία, τεχνικές χαλάρωσης, φύλλα εργασίας.

Στάδια Υλοποίησης του Προγράμματος

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε 20 ωριαίες συναντήσεις, εβδομαδιαίας συχνότητας, με τη συμμετοχή 12 μαθητών ηλικίας 9-10 ετών (8 αγόρια, 4 κορίτσια) κι ενός συντονιστή στο χώρο της σχολικής τάξης, μετά το τέλος του σχολικού προγράμματος. Οι δραστηριότητες προσαρμόστηκαν στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών.

Συνάντηση 1^η: Γνωριμία της ομάδας και δημιουργία συμβολαίου.

Αρχικά, γίνεται μια ανοιχτή συνάντηση με γονείς και μαθητές στην οποία παρουσιάζεται το πρόγραμμα, οι σκοποί και στόχοι, οι μέθοδοι, το γενικό περιεχόμενο και η δομή των συναντήσεων. Στη συνέχεια, αφού αποχωρήσουν οι γονείς, ακολουθεί η γνωριμία της ομάδας με παιγνιώδη τρόπο και η δημιουργία συμβολαίου, το οποίο περιλαμβάνει πέντε κανόνες, τους οποίους έχει συμφωνήσει η ομάδα και συνοδεύουν κάθε συνάντηση εφεξής. Στο τέλος της συνάντησης, οι μαθητές συμπληρώνουν ένα έντυπο με τις προσδοκίες, τις ανάγκες τους, θέματα που τους δυσκολεύουν, αν θα ήθελαν να αλλάξουν κάτι στον εαυτό τους και τι, τους λόγους που διάλεξαν το συγκεκριμένο όμιλο. Ακολουθεί το κλείσιμο και η υπενθύμιση της επόμενης συνάντησης.

Συνάντηση 2^η – 4^η : Εισαγωγή στο συναίσθημα.

Οι μαθητές κάθονται σε σχήμα κύκλου και ακολουθεί μια εισαγωγική συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός – συντονιστής αφηγείται μικρές ιστορίες μέσα από την καθημερινότητα συνομήλικων ηρώων στο σχολείο ή στο σπίτι και στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να δώσουν λύσεις, να μαντέψουν συναισθήματα και σκέψεις ή να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση των ηρώων. Σε πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός διαβάσει τέσσερις ιστορίες και οι μαθητές διερευνούν τα τέσσερα βασικά συναισθήματα: χαρά – λύπη - θυμός – φόβος (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2009). Στη συνέχεια, μαντεύουν συναισθήματα από κάρτες συναισθημάτων που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός και κατόπιν κατασκευάζουν τις δικές τους κάρτες συναισθημάτων με ζωγραφική. Η συζήτηση ολοκληρώνεται με τη διήγηση προσωπικών εμπειριών όπου βίωσαν παρόμοια συναισθήματα.

Καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος οι μαθητές έχουν τετράδιο ασκήσεων, όπου κρατούν σημειώσεις μετά από κάθε συνάντηση. Επίσης, στο τέλος κάθε συνάντησης παίρνουν μια ή περισσότερες ασκήσεις για το σπίτι. Οι ασκήσεις του προγράμματος είναι απλές και ανάλογες με το περιεχόμενο κάθε συνάντησης.

Στην επόμενη φάση, οι μαθητές κατασκευάζουν «Το χαρταετό των συναισθημάτων». Η φάση αυτή περιλαμβάνει τη διερεύνηση περισσότερων και πολυπλοκότερων συναισθημάτων, καθώς και το διαχωρισμό των σκέψεων από τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές. Στην ομάδα εργασίας σε κύκλο, ο εκπαιδευτικός αφηγείται ιστορίες και οι μαθητές διερευνούν το συναίσθημα. Στη συνέχεια ταιριάζουν συναισθήματα με χρώματα και κατασκευάζουν ένα μεγάλο χαρταετό με συναισθήματα. Η ομάδα συνεχίζεται με παιχνίδια συναισθημάτων (Stallard, 2011) και ολοκληρώνεται με τους μαθητές να μοιράζονται προσωπικές ιστορίες όπου ένιωσαν παρόμοια συναισθήματα. Ο εκπαιδευτικός μέσα από βοηθητικές ερωτήσεις προσπαθεί να εκμαιεύσει αβίαστα από κάθε μαθητή ξεχωριστά ότι η σκέψη είναι αυτή που προηγείται, ελέγχει και επηρεάζει το συναίσθημα και εν συνεχεία τη συμπεριφορά, ώστε από μόνοι τους να οδηγηθούν σε συμπεράσματα για τον τρόπο που λειτουργεί η ανθρώπινη συμπεριφορά (Stallard, 2011).

Συνάντηση 5^η -7^η: Γνωριμία με τα συναισθήματα

Οι μαθητές κατανοούν και εκφράζουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Κάθε μαθητής παροτρύνεται να κάνει θετικές και αρνητικές σκέψεις, βάζοντας τον εαυτό του σε διάφορες καταστάσεις και παρουσιάζει κάθε συναίσθημα με το πρόσωπο και

το σώμα. Οι εκφράσεις φωτογραφίζονται από τον εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές να φτιάξουν τις δικές τους κάρτες συναισθημάτων. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες και παίζουν παντομίμα με τα συναισθήματα. Η ο μάδα εργασίας ολοκληρώνεται με κουκλοθέατρο, όπου οι μαθητές δραματοποιούν δικές τους ιστορίες με διάφορα συναισθήματα.

Συνάντηση 8^η – 9^η: Η λειτουργία της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Οι μαθητές συνθέτοντας όλα όσα έμαθαν στις προηγούμενες συναντήσεις, οδηγούνται σε συμπεράσματα για τη λειτουργία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και μαθαίνουν τη σχέση ανάμεσα στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά: οι σκέψεις που κάνουμε ελέγχουν τα συναισθήματα και επηρεάζουν τη συμπεριφορά που εκδηλώνουμε (Stallard, 2011· Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2009). Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες εργασίας και αποτυπώνουν σε χαρτί του μέτρου το ανθρώπινο σώμα, χρησιμοποιώντας το περίγραμμα του σώματος δύο εθελοντών μαθητών. Κατασκευάζουν το θετικό και τον αρνητικό άνθρωπο και τους αναρτούν σε μια γωνιά της τάξης πάνω σε κολλάζ εφημερίδων. Η ομάδα εργασίας ολοκληρώνεται με τη δημιουργία αφίσας, όπου οι μαθητές καταγράφουν το συμπέρασμα της ομάδας για τη λειτουργία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως προκύπτει μέσα από τη διερεύνηση των προσωπικών τους εμπειριών.

Συνάντηση 10^η: Τα σημάδια του άγχους.

Οι μαθητές μαθαίνουν και εξοικειώνονται με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα τους όταν αγχώνονται ή φοβούνται. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα σημαντικότερα σημάδια του άγχους και να ακούν τα μηνύματα ανησυχίας που στέλνει το σώμα όταν αισθάνονται δυσφορία, ώστε να μάθουν να παρατηρούν καλύτερα τον εαυτό τους και στη συνέχεια να τον ηρεμούν (Stallard, 2011· Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2009). Οι εργασίες ολοκληρώνονται με την κατασκευή αφίσας όπου εικονίζονται τα βασικά σημάδια του άγχους και την ανταλλαγή απόψεων κι εμπειριών.

Συνάντηση 11^η: Μαθαίνουμε να αισθανόμαστε καλά.

Οι μαθητές εξοικειώνονται με τεχνικές χαλάρωσης, προτείνουν και συζητούν τρόπους που τους δημιουργούν ευχάριστα συναισθήματα και τους ηρεμούν. Διαπιστώνουν ότι μπορούν να ελέγχουν τα αγχώδη συναισθήματα μαθαίνοντας να χαλαρώνουν μέσα από διάφορους τρόπους (Burns, 1980).

Εκπαιδεύονται στο παιχνίδι της χαλάρωσης, όπου δίνονται σαφείς οδηγίες από τον εκπαιδευτικό, την ελεγχόμενη αναπνοή, τη νοερή απεικόνιση του χαλαρωτικού μου μέρους (Stallard, 2002, 2011). Επίσης, καταγράφονται ιδέες και προτείνονται δραστηριότητες που βοηθούν στη χαλάρωση και μας κάνουν να αισθανόμαστε χαρούμενοι. Καθένας καλείται να επιλέξει αυτά που του ταιριάζουν περισσότερο, ώστε να τα θέτει εύκολα και γρήγορα σε εφαρμογή κάθε φορά που αισθάνεται δυσφορία ή έχει να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα.

Συνάντηση 12^η – 14^η: Γνωριμία με τις σκέψεις (θετικές και αρνητικές).

Οι μαθητές διαχωρίζουν τις σκέψεις σε θετικές και αρνητικές και τις καταγράφουν μέσα στο κεφάλι του θετικού και του αρνητικού ανθρώπου, αντίστοιχα, και στη συνέχεια, γράφουν στο σημείο της καρδιάς τα συναισθήματα που φέρνει κάθε σκέψη και πιο κάτω τις συμπεριφορές που επηρεάζονται από τα συναισθήματα. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, οι μαθητές οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι άλλες φορές σκεφτόμαστε θετικά και άλλες αρνητικά. Οι θετικές σκέψεις μας κάνουν να νιώθουμε ευχάριστα και να αντιμετωπίζουμε θετικά τις καταστάσεις, ενώ οι αρνητικές μας κάνουν να νιώθουμε δυσάρεστα και να συμπεριφερόμαστε με τρόπο που οδηγεί στην αποτυχία. Η θετική σκέψη οδηγεί στην επιτυχία.

Στη συνέχεια, οι μαθητές εξοικειώνονται με τις αυτόματες αρνητικές σκέψεις και μαθαίνουν τους έξι πιο συνηθισμένους τύπους γνωσιακών λαθών στην παγίδα των οποίων εγκλωβίζονται οι περισσότεροι άνθρωποι: τα λάθη που μας 'ρίχνουν', μεγεθύνοντας τα αρνητικά, η πρόβλεψη της αποτυχίας, οι 'συναισθηματικές' σκέψεις, προγραμματίζοντας τον εαυτό σου ώστε να αποτύχει, η προσωποποίηση (Stallard, 2002, 2011).

Συνάντηση 15^η: Ο αρνητικός φαύλος κύκλος.

Γίνεται σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα και υπενθύμιση όσων συζητήθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση. Στη συνέχεια, μέσα από την αφήγηση μικρών ιστοριών και με τη βοήθεια ερωτήσεων, οι μαθητές οδηγούνται στη διαπίστωση ότι οι

αρνητικές σκέψεις μας δυσκολεύουν και δημιουργούν γύρω μας μια αρνητική παγίδα: Οι αρνητικές σκέψεις δημιουργούν δυσάρεστα συναισθήματα. Τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα μας εμποδίζουν να κάνουμε πράγματα. Η απραξία μας δίνει περισσότερο χρόνο να σκεφτούμε όλα αυτά που μπορούν να πάνε άσχημα. Τελικά, αυτό επιβεβαιώνει τις αρνητικές μας σκέψεις. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος (Stallard, 2011). Οι εργασίες ολοκληρώνονται με την κατανόηση του φαύλου κύκλου μέσα από προσωπικά παραδείγματα που μοιράζονται οι μαθητές και την σχηματική αναπαράσταση του αρνητικού φαύλου κύκλου σε μορφή αφίσας, η οποία αναρτάται στην τάξη.

Συνάντηση 16^η – 17^η: Μαθαίνω να κάνω εναλλακτικές σκέψεις.

Οι μαθητές τροποποιούν κάθε αρνητική σκέψη σε θετική – ρεαλιστική και μαθαίνουν να σκέφτονται με τρόπο που τους βοηθά και τους κάνει να νιώθουν καλά με τον εαυτό τους. Για κάθε αρνητική σκέψη που έχει γραφτεί στον «αρνητικό άνθρωπο» προτείνεται από τους μαθητές μια εναλλακτική, βοηθητική σκέψη που την αντικρούει και την αμφισβητεί. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία μελετώνται οι συνέπειες των αρνητικών και των θετικών σκέψεων και η ομάδα οδηγείται σε επιπλέον συμπεράσματα.

Στη συνέχεια γίνεται περισσότερη εξάσκηση στην αμφισβήτηση των αρνητικών σκέψεων και την εξεύρεση εναλλακτικών - βοηθητικών σκέψεων, μέσα από παιχνίδια και ασκήσεις για περισσότερη εξοικείωση των μαθητών (Kendall & Chansky, 1991· Stallard, 2002· Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2009).

Συνάντηση 18^η: Οι σκέψεις που οδηγούν στην επιτυχία.

Γίνεται σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα και υπενθύμιση με περιληπτικό τρόπο όλων όσων ακούστηκαν στις προηγούμενες συναντήσεις. Οι σημειώσεις των μαθητών βοηθούν ιδιαίτερα. Ακολουθεί το παιχνίδι: «εξολόθρευση των αρνητικών σκέψεων» (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2009) και κατασκευάζεται το ταμπλό με τις σκέψεις που οδηγούν στην επιτυχία. Κάθε μαθητής φτιάχνει το δικό του караβάκι και πάνω σ' αυτό καταγράφει μια θετική σκέψη για ένα σημαντικό του πρόβλημα για να τη θυμάται πάντα και να την επαναλαμβάνει στον εαυτό του κάθε φορά που δυσκολεύεται. Οι θετικές σκέψεις των μαθητών:

-Αν προσπαθήσω, θα τα καταφέρω.

- Είναι δύσκολη η αλλαγή, αλλά μπορώ να την κάνω.
- Όλοι κάνουν λάθη, θα ζητήσω συγγνώμη.
- Με στηρίζουν οι γονείς μου και ο αδερφός μου.
- Δεν πειράζει αν χάσω, γιατί παίζω παιχνίδια για να διασκεδάσω.
- Δεν θα τα παρατήσω, μπορώ να τα καταφέρω με επιμονή.
- Αν προσπαθήσω, θα βελτιωθώ την επόμενη φορά.
- Δεν πειράζει που έκανα λάθος, μέσα από τα λάθη μαθαίνεις.
- Δεν είμαι τόσο καλός στο γράψιμο, τα καταφέρνω όμως άριστα στα αθλήματα.
- Δεν πειράζει αν με κοροϊδέψουν, θα γελάσω κι εγώ.
- Έχω φίλους που με αγαπούν, δεν είμαι μονός μου.
- Αν διαβάσω περισσότερο, θα γράψω καλύτερα την επόμενη φορά.

Συνάντηση 19^η: Τεχνική επίλυσης προβλήματος.

Οι μαθητές μαθαίνουν τα βήματα στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων που τους στενοχωρούν ή τους αγχώνουν.

Η ομάδα κάθετα σε κυκλική διάταξη και στη συνέχεια ψηφίζεται ένα πρόβλημα από όλα τα μέλη. Στη μέση του κύκλου τοποθετείται χαρτί του μέτρου και ξεκινά το παιχνίδι «Ιδεοθύελλα». Στόχος είναι να καταγραφούν όσες περισσότερες λύσεις είναι εφικτό, χωρίς λογοκρισία. Στη συνέχεια, καταγράφονται δύο λίστες με τις θετικές και αρνητικές συνέπειες και κάθε συνέπεια βαθμολογείται από 1 ως 3, ανάλογα με τη βαρύτητά της. Ακολουθεί καταμέτρηση των θετικών και αρνητικών συνεπειών και επιλέγεται η λύση με τη μεγαλύτερη βαθμολόγηση θετικών συνεπειών και τη μικρότερη αρνητικών συνεπειών. Έπειτα τίθεται σε εφαρμογή. Για την καλύτερη εφαρμογή της λύσης ακολουθεί συζήτηση της ομάδας και καταγραφή ενός αναλυτικού σχεδίου δράσης.

Συνάντηση 20^η: Αξιολόγηση του προγράμματος.

Στη τελευταία συνάντηση, γίνεται κριτική συζήτηση και συνολική αποτίμηση και ανατροφοδότηση του προγράμματος. Όλα τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσουν σκέψεις και συναισθήματα και εν συνεχεία οι μαθητές συμπληρώνουν το φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος, το οποίο περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Το πρόγραμμα παρουσιάζεται στους γονείς των μαθητών και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Αξιολόγηση του Προγράμματος

Αυτό που προέκυψε από την κριτική συζήτηση των μαθητών και τα φύλλα αξιολόγησης, στο τέλος του προγράμματος, αλλά και από την ανατροφοδότηση, σε κάθε ομάδα εργασίας, κατά τη διάρκεια των 20 συναντήσεων, είναι ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν θετική στάση και απόλαυσαν τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάστηκε το πρόγραμμα. Το θεώρησαν πολύ διαφορετικό και πρωτότυπο.

Στην ερώτηση αν σου άρεσε ο Όμιλος Ψυχολογίας: 8 μαθητές απάντησαν πολύ και 4 αρκετά. Όλοι είπαν ότι έμαθαν νέα πράγματα, ήταν ενδιαφέρον, βοηθήθηκαν, ήταν διαφορετικό από αυτό που περίμεναν. Νέες γνώσεις που απέκτησαν:

- Συναισθήματα που δεν ήξερα.
- Να ξεχωρίζω μία σκέψη από ένα συναίσθημα.
- Να ξεχωρίζω την αρνητική σκέψη από τη θετική.
- Έμαθα πώς από τη σκέψη φτάνεις στη συμπεριφορά.
- Τα σημάδια του άγχους.
- Τον αρνητικό φαύλο κύκλο.
- Πώς να λύνουμε ένα πρόβλημα.
- Να κάνω τις αρνητικές σκέψεις θετικές.
- Να συγκρατώ το θυμό μου.

-Να ξεχωρίζω το καλό από το κακό.

-Πώς να κάνω νέους φίλους.

Στην ερώτηση ποιες ενότητες σου άρεσαν περισσότερο, οι μαθητές επισήμαναν: τα σημάδια του άγχους, τη χαλαρωτική εικόνα, το χαρταετό των συναισθημάτων, τα παιχνίδια με τα συναισθήματα, την τεχνική επίλυσης προβλήματος, τα φύλλα εργασίας και τις κατασκευές.

Στην ερώτηση ποιες ενότητες σε δυσκόλεψαν, οι μαθητές κατέγραψαν: την άσκηση στη φαντασία με τη χαλαρωτική εικόνα, ορισμένα φύλλα εργασίας, την αλλαγή των αρνητικών σκέψεων σε θετικές.

Όλοι απάντησαν ότι απέκτησαν χρήσιμες γνώσεις για τον εαυτό τους στο παρόν και στο μέλλον.

Στην ερώτηση ποιες δεξιότητες έχεις εφαρμόσει ως τώρα, οι μαθητές απάντησαν: τη χαλαρωτική εικόνα, την τεχνική επίλυσης προβλήματος, την αναγνώριση των συμπτωμάτων του άγχους, το σπάσιμο του αρνητικού φαύλου κύκλου και την τροποποίηση των αρνητικών σκέψεων σε θετικές.

Από τη πλευρά του εκπαιδευτικού - συντονιστή, το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε σε σημαντικό βαθμό στους αρχικούς στόχους και τις προσδοκίες. Οι σημαντικότερες παρατηρήσεις είναι ότι βοήθησε στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, αύξησε την αυτοεκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα αρκετών μαθητών, καθώς έμαθαν να σκέφτονται πιο θετικά. Επιπλέον, το πρόγραμμα βοήθησε σημαντικά τους μαθητές να λειτουργούν πιο εποικοδομητικά κάθε φορά που δυσκολεύονται, ενώ παράλληλα, η πλειοψηφία οικειοποιήθηκε την τεχνική επίλυσης προβλήματος. Η σημαντικότερη δυσκολία του προγράμματος ήταν η προσαρμογή του στο μικρό ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, ώστε να είναι κατανοητό και να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μικρών μαθητών.

Επίλογος

Η υλοποίηση του προγράμματος αποτέλεσε μια σημαντική εμπειρία για τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό - συντονιστή με πολλαπλά οφέλη, όπως προκύπτει από τη συνολική αποτίμηση. Προγράμματα συναισθηματικής αγωγής προάγουν την ψυχική υγεία των μαθητών και τους βοηθούν να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες

που ενισχύουν τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και την αυτοεκτίμηση (Brown, Gafni, Roberts, Byrne, & Majumdar, 2004). Παράλληλα, διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού και τον βοηθούν να ενισχύσει τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση, μέσα από την καθημερινή πράξη, καθώς η σχολική ζωή παρέχει άπειρες ευκαιρίες (Wells et al., 2003).

Στο μέλλον, το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα μπορούσε να συνεχιστεί στην ίδια ομάδα, εμβαθύνοντας σε συγκεκριμένα συναισθήματα, όπως ο θυμός ή το άγχος, που απασχολούν περισσότερο τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brown, G., Gafni, A., Roberts, J., Byrne, C., & Majumdar, B. (2004). Effective/efficient mental health programs for school-age children: a synthesis of reviews. *Social Science & Medicine*, 58, 1367-1384.

Burns, D.D. (1980). *Feeling Good*. New American Library, New York.

Hughes, J. N. (1988). *Cognitive behavior therapy with children in schools*. Pergamon Press, New York.

Kendall, P.C. and Chansky, T.E. (1991). *Considering cognition in anxiety-disordered youth*. *Journal of Anxiety Disorders* 5, 167-85.

Shirk, S.R., Burwell, R. & Harter, S. (2003). Strategies to modify low-esteem in adolescents. In M.A. Reinecke, F.M. Dattilio & A. Freeman (Eds), *Cognitive therapy with children and adolescents: a casebook for clinical practice* (second edition). New York: Guilford Press.

Smallwood, P.L., Christner, R.W., & Brill, L. (2007). Applying cognitive behavior therapy groups in school settings. In R.W. Christner, J.I. Stewart & A. Freeman (Eds), *Handbook of Cognitive Behavior Therapy with children and Adolescents* (pp.97). New York. Routledge.

Stallard, P. (2011). *Σκέφτομαι Σωστά-Νιώθω Καλά. Οδηγός του Ειδικού. Χρησιμοποιώντας τη Γνωσιακή –Συμπεριφοριστική Θεραπείας σε παιδιά και νέους*.

Επιμέλεια έκδοσης : Ζαφεροπούλου Μ. (Μετάφραση: Γκουντή Χριστίνα και Τασίου Ασπασία. Αθήνα). Τυπωθήτω.

Stallard, P. (2002). *Σκέφτομαι Σωστά-Νιώθω Καλά. Ένα εγχειρίδιο Γνωσιακής – Συμπεριφορικής Θεραπείας για παιδιά και νέους*. (Μετάφραση: Γκουντή Χριστίνα και Τασίου Ασπασία. Αθήνα). Τυπωθήτω.

Wells, J., Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education*, 103 (4), 197-220.

Ψύλλου, Ρ. και Ζαφειροπούλου, Μ. (2009). *Τα φιλαράκια: Πώς να αντιμετωπίσουμε τα αρνητικά συναισθήματα*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα (Επανεκδοση Πεδίο, 2012).

Επικοινωνία στην εκπαίδευση από απόσταση: Ο ρόλος του διδάσκοντος

Νικόλαος Λεβέντης

Μεταπτυχιακός Φοιτητής Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, EUC

nik.leventis@gmail.com

Περίληψη

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα νέο είδος εκπαίδευσης για τα εκπαιδευτικά δεδομένα, το οποίο κατακρίνεται για την ελλιπή επαφή ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει το ζήτημα της επικοινωνίας στις σπουδές από απόσταση με έμφαση στο ρόλο του διδάσκοντα, διότι, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, η σχέση επικοινωνίας που αναπτύσσει ο εκπαιδευτής με τους εκπαιδευόμενους επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη σχέση που αναπτύσσουν οι διδασκόμενοι με τις σπουδές τους. Σκοποί της μελέτης είναι η συνειδητοποίηση της εκπαίδευσης από απόσταση, του ταχύτερα εξελισσόμενου τομέα της εκπαίδευσης σήμερα, ως μιας ευκαιρίας για τους διδάσκοντες να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και ως ενός διαφορετικού είδους εκπαίδευσης πέρα της δια ζώσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης μας πληροφορούν για την θετική συμβολή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, το κομβικό ρόλο του εκπαιδευτή για την καλλιέργεια της υγιούς χρήσης του διαδικτύου και την ανάγκη ύπαρξης επικοινωνίας μεταξύ των μελών της κοινότητας. Τέλος, προτείνονται πρακτικές προώθησης της επικοινωνίας με τους φοιτητές που έχουν ως σκοπό την ενδυνάμωση της αίσθησης του (συν)ανήκειν σε μια ψηφιακή κοινότητα/οικογένεια, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για την μη συμβατική δια ζώσης σπουδή.

Λέξεις-κλειδιά

Επικοινωνία, εκπαίδευση από απόσταση, διδάσκων, πρακτικές επικοινωνίας και υλοποίησης, ηλεκτρονική μάθηση

Abstract

Distance education is usually accused for the lack of face-to-face contact between the teacher and the student. This study presents the subject of communication in

distance education, with emphasis on teachers' role, because the quality of communication which is developed between a student and a teacher affects in a positive or negative way the academic progress of the student. The aims of study are the understanding of distance education as a chance for teachers to develop their communication skills and as a different type of education, which is not necessarily bad. The results of the study inform us for the positive contribution of new technologies in teaching, the crucial role of the teacher for the healthy or unhealthy relationship that students develop with new technologies and the vital role of communication among the members of an educational community. Finally, some communicational practices are proposed aiming to boost the sense of belonging in an online community, a vital element for e-learning in general.

Keywords

Communication, distance education, teacher, communication and implementation practices, e-learning

Ορίζοντας Το E-Learning

Η ηλεκτρονική μάθηση είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται μέσα από τη χρήση νέων τεχνολογιών, με στόχο τον εμπλουτισμό της μαθησιακής και διδακτικής εμπειρίας (Obringer, 2001). Η Obringer (2001) διακρίνει τέσσερις κατηγορίες ηλεκτρονικής μάθησης:

1. βάσεις δεδομένων, στις οποίες βρίσκονται οι προς μάθηση πληροφορίες (knowledge database),
2. μάθηση μέσω διαδικτυακής υποστήριξης ή μάθηση με συμβουλευτικό χαρακτήρα, που κάνει χρήση e-mail, forums κ.ά (online support),
3. ασύγχρονη εκπαίδευση, η οποία συνδέεται στενά με την εξ αποστάσεως ασύγχρονη διαδικτυακή εκπαίδευση (asynchronous training) και
4. σύγχρονη εκπαίδευση, η οποία πραγματοποιείται διαδικτυακά σε κοινό χρόνο για τον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο (synchronous training).

Ο Hrastinski (2008), από την πλευρά του, θεωρεί ότι το e-learning διακρίνεται σε δύο μορφές: στη σύγχρονη εξ αποστάσεως διαδικτυακή μάθηση και στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως διαδικτυακή μάθηση. Επομένως, η μόνη διαφορά τους έγκειται στη ταυτόχρονη επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα-διδασκομένων, η οποία παρατηρείται στη σύγχρονη μορφή ηλεκτρονικής μάθησης και δεν εντοπίζεται στην ασύγχρονη μορφή του e-learning. Στην ελληνική βιβλιογραφία, η έννοια του e-learning αποδίδεται με τον όρο «*τηλεκπαίδευση*» (Γκελαμέρης, 2015), δηλαδή εκπαίδευση από απόσταση, εφόσον το πρώτο συνθετικό της λέξης, δηλαδή το «*τηλέ-*», σημαίνει από μακριά. Όμως, η μόλις εκτεθείσα θέση δεν αποδίδει πλήρως το περιεχόμενο του όρου, αφού κατά το Ευρωπαϊκό Κέντρο Ανάπτυξης Επαγγελματικής Κατάρτισης (*European centre for the development of Vocational Training*) το e-learning θεωρείται ως η «*μάθηση που υποστηρίζεται από τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας*», και ότι ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να υπάρξει και δια ζώσης και εξ αποστάσεως (2014: 72). Οι Smaldino et al. (2008/ 2010), από την πλευρά τους, πιστεύουν ότι η διαδικτυακή μάθηση και η ηλεκτρονική μάθηση ταυτίζονται, αφού δεν μπορεί να υπάρξει e-learning άνευ διαδικτύου. Επιπλέον, οι ίδιοι μελετητές, προβαίνουν στη διάκριση μεταξύ:

- μικτής ή υβριδικής μάθησης, όταν χρησιμοποιούνται μικτά η άμεση διαπροσωπική επαφή με την υποστήριξη των Τ.Π.Ε. και η διαδικτυακή εξ αποστάσεως σπουδή (*blended learning*), και
- ασύγχρονης μάθησης, όταν αυτή πραγματοποιείται εξ αποστάσεως online.

Εντός παρόμοιου πλαισίου, κινείται ο Γκελαμέρης (2015), ο οποίος διακρίνει την ηλεκτρονική μάθηση σε εξ αποστάσεως, που πραγματοποιείται με σύγχρονο ή ασύγχρονο τρόπο, και σε μικτή ή υβριδική μάθηση.

Ως πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης αξίζει να σημειώσουμε τη χρήση πολυμέσων για την προσφορά πολυμορφικού υλικού, το χαμηλότερο κόστος των σπουδών, την προσαρμογή της μάθησης στους ρυθμούς του ατόμου, τη μάθηση ανεξαρτητως χρόνου και χώρου, τη δυνατότητα διάδρασης με τους συν-διδασκόμενους, τον διδάσκοντα και το εκπαιδευτικό υλικό, και τη προσφορά κινήτρων για μάθηση κ.ά. (Obringer, 2001). Το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το

διδασκαλικό πλαίσιο, η εκπαιδευτική διαδικασία και τα χρησιμοποιούμενα μέσα συγκροτούν το θεωρητικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και συντείνουν στον πολυμορφικό χαρακτήρα της (Φραγκάκη&Λιοναράκης, 2009a).

E-Learning& Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση από απόσταση αποτελεί ένα από τα είδη του όρου ομπρέλα e-learning. Η σημασία της παρούσας ενότητας έγκειται στο γεγονός ότι η ηλεκτρονική μάθηση και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συχνά ταυτίζονται (Γκελαμέρης, 2015). Έτσι, μέσα από μια σύντομη ειδική αναφορά στην έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σκιαγραφείται η σχέση μεταξύ αυτής και του e-learning.

Μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, πλέον, η εκπαίδευση δεν γνωρίζει χωρικούς ή χρονικούς περιορισμούς. Ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται το είδος της εκπαίδευσης το οποίο πραγματοποιείται ως επί το πλείστον εκτός της φυσικής τάξης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Holmberg, 1977). Με τον παραπάνω ορισμό συμφωνούν και οι Smaldinoetal. (2008/ 2010), οι οποίοι θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως σπουδή δεν λαμβάνει υπόψη της τα στοιχεία του χώρου και του χρόνου. Με άλλα λόγια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά ένα είδος διδακτικής πρακτικής στο πλαίσιο της οποίας εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενοι διαχωρίζονται ως προς το χρόνο και του χώρο (Holmberg, 2003). Ο δε Rumble (1989) τονίζει στον ορισμό του την έλλειψη άμεσης επαφής μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων, σημειώνοντας την άμεση επικοινωνία ως αναγκαίο στοιχείο της μάθησης, γι' αυτό και κρίνει αρνητικά την εκπαίδευση από απόσταση.

Ο πολυμορφικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης από απόσταση αναδεικνύει την ευέλικτη λειτουργία του εν λόγω είδους σπουδής. Όπως συμπεραίνουμε από τη διεθνή βιβλιογραφία η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσαρμόζει και εναρμονίζεται (σ)τα διαρκώς ανανεούμενα εκπαιδευτικά δεδομένα (*uptodatedata*). Τόσο στη θεωρία όσο και στη πράξη η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολυεπίπεδη, αφού δύνανται να παρέχει μαζική και προσωποποιημένη εκπαίδευση, διαθεματική και ποιοτική διδασκαλία, ευέλικτη και ενδιαφέρουσα μάθηση (Λιοναράκης, 2006).

Η Επικοινωνία Στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η ραγδαία και απότομη τεχνολογική πρόοδος από το 1970 και εξής επέδρασε καταλυτικά σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους ένας εκ των οποίων υπήρξε και ο κλάδος της εκπαίδευσης (Σολομωνίδου, 2006). Μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και

κοινωνικό πλαίσιο, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) χάρη στο διαδραστικό χαρακτήρα τους διευκολύνουν τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση των μαθητών. Ο διδάσκων, χάνει το δασκαλοκεντρικό του ρόλο, και μετατρέπεται, καθ' όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης της εκπαιδευτικής πράξης σε συνεργάτη, εμπνευστή, συντονιστή, διευκολυντή, παρατηρητή και υποστηρικτή (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010· Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010· Beaudoin, 1990).

Σε γενικό επίπεδο, η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα-διδασκομένου και των διδασκομένων μεταξύ τους είναι ζωτικής σημασίας είτε πρόκειται για προγράμματα εξ αποστάσεως είτε δια ζώσης εκπαίδευσης. Ωστόσο, ειδικά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επικρίνεται για ότι τα άτομα, που επιλέγουν το εν λόγω είδος εκπαίδευσης, υιοθετούν μια ανεξάρτητη στάση, μια στάση «μοναχικού λύκου» (Brown et al., 2015). Το ζήτημα της επικοινωνίας στη εκπαίδευση από απόσταση έφεραν στο προσκήνιο οι μαθητοκεντρικές θεωρίες μάθησης (Beaudoin, 1990).

Χαρακτηριστικό παράδειγμά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν τα εικονικά πανεπιστήμια. Λέγοντας εικονικά πανεπιστήμια αναφερόμαστε σε μη συμβατικά πανεπιστήμια, αλλά σε ιδρύματα τα οποία διεκπεραιώνουν τη διδασκαλία τους και τις λοιπές δραστηριότητές τους μέσω των νέων τεχνολογιών (Αναστασιάδης κ.ά., 2005). Η αμφίδρομη επικοινωνία εξασφαλίζεται μέσω υπολογιστή. Με αυτό στο νου κατανοούμε την ιδιαίτερη σημασία της επικοινωνίας στις σπουδές από απόσταση. Επιπλέον, δεδομένου ότι ο ήχος και η εικόνα αποτελούν βασικά στοιχεία επικοινωνίας η εκπαίδευση από απόσταση κάνει χρήση ποικίλων τηλεπικοινωνιακών εργαλείων, με στόχο την εγκαθίδρυση ενός πλαισίου αλληλεπιδραστική μάθησης και διδασκαλίας, ώστε να δίνεται η εντύπωση όσο το δυνατόν πιο άμεσης επαφής μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Smaldino et al., 2008/ 2010).

«Στον κυβερνοχώρο η κοινωνικότητα, αλλάζει μορφή, το άτομο μαθαίνει να επικοινωνεί και να συνεργάζεται απαλλαγμένο από πιθανή αναστολή να εκτεθεί διαπροσωπικά» σημειώνουν χαρακτηριστικά, οι Αναστασιάδης κ.ά. (2005: 291). Η επικοινωνία στην εκπαίδευση από απόσταση βοηθά τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει απορίες και καλλιεργεί δημιουργικές σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011). Η ουσιαστική ένταξη ενός φοιτητή στην εκπαιδευτική κοινότητα βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοσή του, διότι νιώθει ότι αποτελεί σημαντικό μέλος μιας «οικογένειας» (Brown et al., 2015).

Επιπλέον, άτομα απομακρυσμένων περιοχών και άτομα με ειδικές ανάγκες επωφελούνται ιδιαίτερα στην επικοινωνία χάρη στο είδος της εικονικής εκπαίδευσης, και στα τηλεπικοινωνιακά συστήματα ευρύτερα (Αναστασιάδης κ.ά., 2005).

Ο Ρόλος Του Διδάσκοντα Στην Επικοινωνία Με Τους Φοιτητές

Όσο διαφέρει ο εξ αποστάσεως τύπος εκπαίδευσης από τον δια ζώσης τόσο διαφορετικός είναι και ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός σε κάθε τύπο. Στην εκπαίδευση από απόσταση ως αίθουσα διδασκαλίας λειτουργούν τα τεχνολογικά μέσα και ειδικότερα οι υπηρεσίες τηλεπικοινωνίας, οι οποίες δημιουργούν ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον με δυνατότητες αλληλεπίδρασης και διαλόγου (Smaldinoetal., 2008/ 2010). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η μελέτη του υλικού και η μάθησή του από τον εκπαιδευόμενο είναι σε κάποιο βαθμό ατομική/προσωπική υπόθεση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει ρόλο διευκολυντή και μεσολαβητή της μάθησης. Επιπλέον, στις εξ αποστάσεως σπουδές ο εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι συντονιστής της πορείας της μάθησης, γνώστης του αντικειμένου του, να έχει άριστες γνώσης χειρισμού της τεχνολογίας (λύνοντας αποτελεσματικά τα τυχόν προκύπτοντα τεχνικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας), να είναι εμψυχωτής και να λειτουργεί ως σύμβουλος σπουδών (Beaudoin, 1990· Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010· Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011). Ο εκπαιδευτικός καλείται να αποδεχτεί τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, ώστε να συμβάλει σε μια ανακαλυπτική μάθηση συνεργατικού χαρακτήρα, στο πνεύμα του εποικοδομητισμού (Σολομωνίδου, 2006). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να συνειδητοποιήσει ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα ενεργής συμμετοχής στα τεκτονόμενα της τάξης, και, επομένως, οι νέες τεχνολογίες συνιστούν αναγκαίο στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης, ώστε στο επιτελεστικό της πλαίσιο να συνδυάζει τη χρήση όλων δεξιοτήτων των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους (Eisner, 1998· Rocard & al., 2007), υποδεικνύοντας τοιούτο τρόπο χρήσης της τεχνολογίας ως εκπαιδευτικού και επικοινωνιακού μέσου (Κότσαρη, 2014). Οι εξ αποστάσεως φοιτητές, ελλείψει της δια ζώσης επικοινωνίας με το διδάσκοντα που απολαμβάνουν οι μαθητές της συμβατικής εκπαίδευσης έχουν ανάγκη επικοινωνίας και υποστήριξης, διότι δεν έχουν την ακαδημαϊκή εκείνη γνώση που θα τους επέτρεπε να διαχειριστούν ουσιαστικά το προς μελέτη υλικό (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Έρευνες έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί χωρίς επικοινωνιακές δεξιότητες και υποστηρικτικό χαρακτήρα (ιδίως στα πρώτα στάδια

των εξ αποστάσεως σπουδών) επηρεάζουν αρνητικά την πορεία των σπουδών των φοιτητών τους (Ζυγούρης& Μαυροειδής, 2011; Brownetal., 2015).

Στην σημερινή εκπαίδευση κρίνεται ωφέλιμη η τόνωση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ιδιαίτερα δε αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν σημαντική επιρροή στους μαθητές, οι μαθητές επιθυμούν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς τους και η πολυτροπικότητα των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας συμβαδίζει με την κοινωνικότητα και την επικοινωνία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010). Η έρευνα των Brown et. al (2015) τονίζει, την ανάγκη αντιμετώπισης των «*μοναχικών λύκων*» με την ενθάρρυνση των φοιτητών για διάδραση με τους διδάσκοντες και τους συμμαθητές τους, κάνοντας χρήση των ποικίλων ηλεκτρονικών διαδικτυακών μέσων που η τεχνολογία σήμερα προσφέρει. Το φαινόμενο των «*μοναχικών λύκων*», δηλαδή των φοιτητών που στηρίζονται εξ ολοκλήρου στις προσωπικές τους δυνατότητες μεγεθύνεται συνεχώς στις εξ αποστάσεως σπουδές. Έτσι, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, μέσω των προσώπων τους, είναι ανάγκη να υποστηρίζουν τους φοιτητές τους για να μην νιώθουν παραμελημένοι, αλλά αντιθέτως να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια κοινότητα (Ζυγούρης& Μαυροειδής, 2011). Κατά τους Ραλλιά& Αναστασιάδη (2015), μάλιστα, η ποιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κρίνεται σε σημαντικό βαθμό επί τη βάση της επικοινωνίας μεταξύ των δυο μερών της εκπαιδευτικής πράξης, του διδάσκοντα και του διδασκόμενου.

Στο πλαίσιο της τεχνολογικής προόδου και της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δημιουργήθηκαν ποικίλα εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας. Είναι, λοιπόν, στο χέρι του διδάσκοντα η προώθηση και ενθάρρυνση της επικοινωνίας στην εκπαίδευση από απόσταση.¹³ Αξίζει εδώ να σημειωθεί, ότι η γνώση χειρισμού της τεχνολογίας τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και τον εκπαιδευόμενο αποτελεί βασικό παράγοντα ορθής επικοινωνίας (Hillesheim, 1998).

Το Εκπαιδευτικό Υλικό Ως Διδάσκων

Η ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης από απόσταση, όπως είπαμε και παραπάνω, έγκειται στην έλλειψη πρόσωπο με πρόσωπο επαφής μεταξύ διδάσκοντα και

¹³ Στις σπουδές από απόσταση εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος τους μαθητή, ο οποίος οφείλει να αποδέχεται τις πρακτικές που υιοθετεί ο διδάσκοντας προς τόνωση της επικοινωνίας, να συμμετέχει ενεργά στις συζητήσεις, να επιδιώκει την επικοινωνία με τους συμμαθητές του (ακόμα και υπό τη μορφή της ανατροφοδότησης), και να είναι συνεργάσιμος (Ζυγούρης& Μαυροειδής, 2011). Αυτά αναφέρουμε ενδεικτικά καθότι ο ρόλος του μαθητή στην εκπαίδευση από απόσταση δεν είναι αυτό που εξετάζουμε –θα μπορούσε, όμως, να αποτελέσει αντικείμενο επόμενης μελέτης.

διδασκόμενου. Αυτό το χαρακτηριστικό της καθορίζει σε κύριο βαθμό τον τρόπο μετάδοσης της πληροφορίας υποδεικνύοντας ως αναγκαία τη μετατροπή του εκπαιδευτικού υλικού στα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε να καλύπτεται το κενό της έλλειψης δια ζώσης επικοινωνίας. Οι σπουδές από απόσταση περιλαμβάνουν το στοιχείο της ανεξάρτητης μάθησης. Εντός αυτού του πλαισίου, λοιπόν, το εκπαιδευτικό υλικό οφείλει να συμβάλλει θετικά στη διαδικασία της ανεξάρτητης μελέτης, ώστε π.χ. να μη δημιουργούνται στο διδασκόμενο απορίες και λανθασμένες εντυπώσεις, τις οποίες δεν μπορεί να λύσει και να διορθώσει άμεσα. Το εκπαιδευτικό υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση επιτελεί τις διδακτικές λειτουργίες του απόντος διδάσκοντα προωθώντας την ανακαλυπτική μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευομένου με το προς μελέτη υλικό (Ζησίμου&Αθανασούλα, 2015·Ματραλής, 1998· Ματραλής&Λυκουργιώτης, 1998).

Η ακαδημαϊκή και παιδαγωγική ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου και ψηφιακού, καθορίζεται από τους σαφείς μαθησιακούς στόχους, την επιστημονικά τεκμηριωμένη και σαφή παρουσίαση του περιεχομένου, τις αναφορές σε βοηθητικό υλικό και τη συνάφεια του περιεχομένου με το προφίλ των εκπαιδευομένων. Πιο συγκεκριμένα, ως προς το ζήτημα της επικοινωνίας, το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να επεξηγεί δύσκολα σημεία και έννοιες, να προωθεί την ενεργό μάθηση, να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση, να είναι διαδραστικό, να είναι φιλικό προς τους εκπαιδευόμενους κ.λπ. (Ραλλιάς& Αναστασιάδης, 2015; Ζησίμου&Αθανασούλα, 2015· Μουζακιώτου&Κανονάκη, 2015·Ματραλής, 1998· Ματραλής&Λυκουργιώτης, 1998).

Η χρήση εικόνων είναι επιβεβλημένη για το εκπαιδευτικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επειδή μια εικόνα είναι ικανή να επικοινωνήσει το περιεχόμενο και να οξύνει μέσω της αναπαράστασης των εννοιών την κριτική σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα (Μουζακιώτου&Κανονάκη, 2015). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, τον ερμηνευτικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα της εικόνας στο εκπαιδευτικό υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Πλειός, 2005).

Το σωστά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση θέτει σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του αντικειμένου της μελέτης του, με συνέπεια η διδασκαλία να εμπεριέχεται στο εκπαιδευτικό υλικό. Στην εκπαίδευση από απόσταση υπάρχουν τρία είδη επικοινωνίας: η επικοινωνία διδάσκοντα-διδασκόμενου, η επικοινωνία μεταξύ των διδασκόμενων και η επικοινωνία διδασκόμενου-εκπαιδευτικού υλικού. (Ραλλιάς& Αναστασιάδης, 2015).

Το κατάλληλο διδακτικό υλικό είναι η μεγαλύτερη υποστήριξη που μπορεί να λάβει ένας φοιτητής εκπαίδευσης από απόσταση από το ίδρυμα στο οποίο φοιτά (Βαλασίδου, 2005).

Οι Τεχνολογίες Του E-Learning

Το e-learning, όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, αποτελεί έναν όρο ομπρέλα, για τα είδη μάθησης που χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά μέσα. Οι τεχνολογίες υλοποίησης, λοιπόν, που θα αναφερθούν παρακάτω είναι κοινές και για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης είναι συμβατικά και διαδικτυακά μέσα προβολής εικόνων, ήχου, βίντεο και κειμένων (Smaldinoetal., 2008/ 2010). Ειδικότερα, ως προς τις τεχνολογίες υλοποίησης του e-learning, στις μέρες μας, αυτές αξιοποιούν κατά κύριο λόγο διαδικτυακά εργαλεία και υπηρεσίες, ώστε δια της χρήσης αυτών να εμπλουτίσουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και να συμβάλλουν σε υψηλότερης ποιότητας μάθηση. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων και υπηρεσιών στη διδασκαλία (εξ αποστάσεως και μη) υποστηρίζει αποτελεσματικά τη διαδικασία της μάθησης, την κοινωνικότητα και την επικοινωνία, υπό την προϋπόθεση ότι η διαδικασία της διδασκαλίας οργανώνεται προσεκτικά και καθοδηγείται με μεντορική μαεστρία από τον διδάσκοντα (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).

Τεχνολογίες υλοποίησης του e-learning, πέρα του αναγκαίου ηλεκτρονικού υπολογιστή, αποτελούν: cds και dvds (συμβατικά μέσα), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ebooks, εργαλεία και υπηρεσίες του web 2.0, εκπαιδευτικά λογισμικά, webcameras, ηλεκτρονικές πλατφόρμες μάθησης, ενδοδίκτυα, ιστοσελίδες με εκπαιδευτικό υλικό σε κειμενική και οπτικοακουστική μορφή, τηλεπικοινωνίες, εργαλεία ψηφιακού ή αναλογικού ήχου και εικόνας, ηλεκτρονικά περιβάλλοντα με δυνατότητες αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και διαλόγου κ.λπ. (Smaldinoatal., 2008/ 2010). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ηλεκτρονική εκπαίδευση χρησιμοποιεί ποικίλλα τεχνολογικά εργαλεία και υπηρεσίες προκειμένου να προσφέρει μια υψηλού επιπέδου διδασκαλία και να διευκολύνει τη μάθηση. Η πολυμεσική παρουσίαση της γνώσης (δηλαδή ο συντονισμός ποικίλων μορφών τεχνολογίας ώστε το διδακτικό υλικό να απευθύνεται σε πολλές αισθήσεις) λειτουργεί ταυτόχρονα παιδαγωγικά και αισθητικά, με συνέπεια η ηλεκτρονική μάθηση να αναδεικνύει την πολυπλοκότητά της.

Τα (κλειστού και ανοικτού κώδικά) Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Σ.Δ.Μ.), δηλ. συστήματα αυτοματοτοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. Moodle), τα Συστήματα Διαχείρισης Διδακτικών Ενοτήτων (Σ.Δ.Δ.Ε.), τα οποία αφορούν στο εκπαιδευτικό υλικό και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων (π.χ. Blackboard), και τα Συστήματα Διαχείρισης Μαθησιακού Περιεχομένου (Σ.Δ.Μ.Π.), τα οποία συνδυάζουν τα χαρακτηριστικά των Σ.Δ.Μ. και Σ.Δ.Δ.Ε. και υποστηρίζουν ένα εύρος εργασιών από τη διαχείριση πληροφοριών όσο και στοιχείων που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία, αποτελούν βασικές τεχνολογίες υλοποίησης του e-learning (Γκελαμέρης, 2015). Τα εικονικά πανεπιστήμια και οι ψηφιακές κοινότητες μάθησης για να υλοποιήσουν το εκπαιδευτικό έργο τους αξιοποιούν Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες και (Εικονικά) Περιβάλλοντα Μάθησης (Φραγκάκη&Λιοναράκης, 2009b).

Πρακτικές Προώθησης Της Επικοινωνίας ΜεΤους Φοιτητές

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η έρευνα των Brown et. al (2015) υπογραμμίζει την σημασία της επικοινωνίας στις εξ αποστάσεως σπουδές, ώστε οι φοιτητές να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια κοινότητα. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή θα μπορούσε να διευκολυνθεί και να ενθαρρυνθεί με τη χρήση εργαλείων επικοινωνίας, όπως χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, παροχή καταλόγου στοιχείων επικοινωνίας διδασκομένων και διδασκόντων, συστηματική πραγματοποίηση τηλεσυναντήσεων (ομαδικών (εκπαιδευτής-εκπαιδευόμενοι) και ατομικών (εκπαιδευτής-εκπαιδευόμενος)) προς επίλυση αποριών ή προβληματισμών και παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού, δημιουργία ομάδων συζητήσεων (forum), δημιουργία κοινοτήτων μάθησης/διερεύνησης ή/και ενδιαφέροντος, δυνατότητα τηλεφωνικής επικοινωνίας και βιντεοκλήσεων, ενεργοποιημένα δωμάτια (chatrooms), χρήση διαδικτυακών συνεργατικών περιβαλλόντων κ.λπ. (Σολομωνίδου, 2006· Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010· Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011· Καρατζά, χ.η.).

Ειδικότερα, όσον αφορά στο ζήτημα των τηλεσυναντήσεων είναι ωφέλιμη μια ρύθμιση του χρόνου ομιλίας των φοιτητών από πλευράς του διδάσκοντα, αφού «οι πιο ομιλητικοί και γνώστες των νέων τεχνολογιών φοιτητές, κυριαρχούν στις συζητήσεις με αποκλεισμό των περισσότερο προβληματισμένων, ή αυτών που έχουν περιορισμένο χρόνο για παρεμβάσεις και συνεισφορά» (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010: 119).

Επομένως, κρίνουμε ότι τον εκπαιδευτικό θα βοηθούσε η χρήση χρονόμετρου, ώστε να ορίζεται ένα χρονικό πλαίσιο ομιλίας ίσο για όλους τους φοιτητές.

Επιπλέον, ο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικός, αν αντιμετωπίσει απροθυμία από πλευράς των φοιτητών για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, δύναται να επιβάλλει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων, ώστε να ωθήσει τους τελευταίους να έρθουν σε επικοινωνία με τους συμμαθητές τους και να συνεργαστούν. Σε δεύτερη φάση, να οργανώνει ο ίδιος τις ομάδες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό συνεργασιών των μαθητών του, ώστε να μην συνεργάζονται κάθε φορά οι ίδιοι με τους ίδιους. Τοιουτοτρόπως, φρονούμε ότι θα ενδυναμώνεται η κοινωνικότητα των διδασκομένων. Σύμφωνα με τις αρχές του οικοδομισμού, στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης των μελών μιας ομάδας, οικοδομείται επαγωγικά και συλλογικά η πορεία προς την γνώση (Κόμης, 2004).

Τέλος, οι Brown et al. (2015) προτείνουν στους ιθύνοντες των εξ αποστάσεως σπουδών να μην προβαίνουν σε έναν «βάνανσο» υπολογισμό των ωρών που θα χρειαστεί ο φοιτητής να αφιερώσει στη μάθηση, διότι με αυτόν τον τρόπο διατηρούν το φαινόμενο των «μοναχικών λύκων», αλλά, αντιθέτως, τους καλεί να συνεργαστούν μαζί τους αλληλοδιαμορφώνοντας την εκπαιδευτική πράξη. Με αυτό στο νου, μπορούμε να ισχυρισθούμε, ότι η μανιώδης από πλευράς εκπαιδευομένου κάλυψη των υπολογισθέντων ωρών μελέτης οδηγεί στην υιοθέτηση μιας ανεξάρτητης στάσης, η οποία με τη σειρά της τροφοδοτεί φαινόμενα αντικοινωνικότητας και εγκλεισμού σε μια εγωτική αυτάρκεια.

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα ανωτέρω καταλήγουμε ότι οι νέες τεχνολογίες συνεπικουρούν στην ανάπτυξη μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και στην ενδυνάμωση της ενεργητικής μάθησης (Rollag & Billsberry, 2012· Σολομωνίδου, 2006:). Η αξιοποίηση της νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάληψη από πλευράς των φοιτητών, ευρύτερα δε των μαθητών, πιο ενεργητικών ρόλων στη διαδικασία της μάθησης. Η υποστήριξη των φοιτητών επικοινωνιακά και εκπαιδευτικά συνιστά βασικό παράγοντα ακαδημαϊκής επιτυχίας (Brown et al., 2015· Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010· Ραλλιάς & Αναστασιάδης, 2015). Ο εκπαιδευτικός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιουργεί σχέσεις με τους μαθητές τους και πάνω σε αυτήν την αλληλεπίδραση οικοδομεί την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για την μη συμβατική δια ζώσης σπουδή

(Kiriakidis, 2007). Οι σπουδαστές στη εκπαίδευση από απόσταση χρειάζεται να επιδιώκουν την επικοινωνία με τον διδάσκοντα και ο διδάσκων να επιμορφώνεται συνεχώς ανανεώνοντας της γνώσεις του, αφού η σύγχρονη τεχνολογική πραγματικότητα ωθεί σε μία συνεχή επιμόρφωση των διδασκόντων όλων των βαθμίδων (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011· Ε.Κ.Π.Α. & Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., 2008).

Το διαδίκτυο έχει, πλέον, αποδείξει την αξία του ως ένα μέσο κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών. Με αυτό στο νου μπορούμε να κατανοήσουμε την επίδραση που άσκησε στον όρο «επικοινωνία», ώστε η «ψηφιακή επικοινωνία» να συνιστά συνιστά μια νέα μορφή επικοινωνίας στην οποία ερείδεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα εργαλεία και οι υπηρεσίες του διαδικτύου δεύτερης γενιάς, ή αλλιώς ονομαζόμενου «*συμμετοχικού ιστού*», στα οποία στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προσφέρουν απίστευτες δυνατότητες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, γι' αυτό, άλλωστε, αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως «*κοινωνικό λογισμικό*» ή, αλλιώς, «*αλληλεπιδραστικό συνεργατικό λογισμικό*». Οι διαδικτυακές τεχνολογίες της εποχής μας, εισάγουν τα άτομα σε μια παγκόσμια πραγματικότητα μετατρέποντάς τα σε πολίτες του κόσμου, ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, την ανταλλαγή ιδεών και υλικού, την συνδιαμόρφωση της ύλης, την δημοσίευση του ατομικού λογισμικού και την επικοινωνία (Owen et al., 2006). Έτσι, η δια ζώσης εκπαίδευση παύει να είναι η μόνη πηγή γνώσης, προωθείται μια διαλογική επεξεργασία της πληροφορίας και η ενεργός μάθηση και η επικοινωνία αλληλοπεριχωρούνται.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσες Αναφορές

Αναστασιάδης, Π., Αυγερίου, Π., Ρετάλης, Σ. (2005). Εικονικά Πανεπιστήμια (Κεφ. 12). Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βαλασίδου, Α. (2005). *Παράγοντες Επιτυχίας Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με Νέες Τεχνολογίες. Διατριβή επί διδακτορία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα εφαρμοσμένης Πληροφορικής. Θεσσαλονίκη.

Γκελαμέρης, Δ. (2015). Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11, 51-71.

Ε.Κ.Π.Α.& Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (2008). *Εκπαιδευτική τεχνολογία-πολυμέσα. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Ανακτήθηκε την 23^η Οκτωβρίου από:http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1101&bitstream=1101_01#page/1/mode/2up

Ζησίμου, Η.-Σ. & Αθανασούλα, Ρ.-Α. (2015). Διασφάλιση Ποιότητας και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού και συναφούς Έργου στην Τριτοβάθμια Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η περίπτωση της Θ.Ε. ΕΚΠ62 του Ε.Α.Π. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα»*, 2(Α), 7-8 Νοεμβρίου 2015 (σσ. 54-67). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Ζυγούρης, Φ. & Μαυροειδής, Η. (2011). Ο ρόλος της επικοινωνίας και των νέων τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 7(1), 69-86.

Καρατζά, Μ. (χ.η.). *Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στην εκπαίδευση από απόσταση* (Κεφ. 5). Επιμορφωτικό υλικό. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε την 3^η Μαρτίου 2016 από:https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjLsZ2xpqPLAhWmPZoKHfAQAboQFghBMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.ekped.gr%2Fpraktika10%2Fgen%2F126.pdf&usg=AFQjCNEQDnhqWaLuP45T4_pnbvcPWvkrbQ

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κότσαρη, Κ. (2014). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες. Στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 109-110.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Λιοναράκης, Α. (2006). *Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης*. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης* (σσ. 11-41). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ματραλής, Χ. (1998). Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής & Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Γ, 21-49. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ματραλής, Χ. & Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ιδιαίτερα εκπαιδευτικά «εργαλεία»-μέθοδοι. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Α, 37-94. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μουζακιώτου, Σ. & Κανονάκη, Μ.-Ο. (2015). Το οπτικοακουστικό υλικό και η δυναμική του στο Εκπαιδευτικό Υλικό της Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα»*, 3(Α). 7-8 Νοεμβρίου 2015 (σσ. 46-57). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1-2).

Πλειός, Γ. (2005). Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση: Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας. Αθήνα: Πολύτροπον.

Ραλλιάς, Δ. & Αναστασιάδης, Π. (2015). *Δημιουργία διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). *8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Καινοτομία και Έρευνα* 3(Α), 7-8 Νοεμβρίου 2015 (σσ.2-15). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Smaldino, S., Lowther, D. & Russell, J. (2008). Μτφ. Α.-Π. Λιωνής (2010). Επιμ. Π. Αντωνίου. *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Μέσα για Μάθηση*. Αθήνα: Έλλην.

Φραγκάκη, Μ. & Λιοναράκης, Α. (2009a). *Η κοινωνικο-πολιτική και ηθική διάσταση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας μέσα από ένα Εξ Αποστάσεως Πολυμορφικό Μοντέλο. Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Φραγκάκη, Μ. & Λιοναράκης, Α. (2009b). Πολυμορφικό Μοντέλο Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης. Στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 29-53.

Ξενόγλωσσες Αναφορές

Beaudoin, M. (1990). The instructor's changing role in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 4(2), 21-29.

Brown, M., Hughes, H., Keppell, M., Hard, N. & Smith, L. (2015). Stories from students in their first semester of distance learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4), 1-17.

Brown, M., Keppell, M., Hughes, H., Hard, N., & Smith, L. (2013). Exploring the disconnections: Student interaction with support services upon commencement of distance education. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 4(2), 63-74.

Eisner, W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

European centre for the development of Vocational Training (2014). *Terminology of european education and training policy. A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications office.

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and Synchronous E-Learning. *EDUCAUSE Quarterly*, 31(4), 51-55.

Hillesheim, G. (1998). Distance Learning: Barriers and Strategies for Students and Faculty. *The Internet and Higher Education*, 1(1), 31-44.

Holmberg, T. (2003). *Distance Education in Essence- an overview of theory and practice in the early twenty-first century*. Bibliotheks und informationssystem der Universitat Oldenburg. Centre for Routledge and Kegan Paul.

Holmberg, B. (1977). *Distance Education. A survey and Bibliography*. New York: Cogan Page.

Kiriakidis, P. (2007). *Online Learner Satisfaction: Learner-Instructor Discourse*. Ανακτήθηκε την 3^η Μαρτίου 2016 από : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vkIt8atD7AJ:etec.hawaii.edu/proceedings/2007/kiriakidis.pdf+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr>

Obringer, L. (2001). *How E-learning Works*. Ανακτήθηκε την 18η Μαΐου 2016 από: <http://people.howstuffworks.com/elearning.htm>

Owen, M., Grant, I., Sayers, S. & Facer, K. (2006). *Social software and learning*. Ανακτήθηκε την 2^η Φεβρουαρίου από: www.futurelab.org.uk/research/opening_education.htm

Rollag, K. & Billsberry, J. (2012). Technology as the enabler of a new wave active learning. *Journal of Management Education*, 36(6), 743-752.

Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemmo, V. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Ανακτήθηκε την 23^η Οκτωβρίου 2015 από: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf

Rumble, G. (1989). On defining distance education. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 8-21.

Καρτέλες του Προπ: : Ένα εργαλείο για δημιουργική γραφή.

Παράδειγμα εφαρμογής σε τμήματα ένταξης.

Λιάκου Κωνσταντία

Δασκάλα ΠΕ70, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Ανατολικής Θεσσαλονίκης

nantia7013@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία εστιάζεται στη δημιουργική αξιοποίηση του παραμυθιού και της μαγικής τράπουλας του Προπ κατά τη διδασκαλία και προσέγγιση της γνώσης στο δημοτικό σχολείο. Χρησιμοποιώντας τις τεχνικές και «λειτουργίες» που προτείνει η τράπουλα του Προπ και φτιάχνοντας παραμύθια και ιστορίες δίνουμε πολλαπλές ευκαιρίες στους μαθητές να προβληματιστούν δημιουργικά, να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν, να κατανοήσουν το επιστημονικό λεξιλόγιο, να εκφραστούν γραπτά και προφορικά, να αλληλεπιδράσουν με τον κόσμο γύρω τους και να ξεδιαλύνουν τις απορίες τους.

Λέξεις κλειδιά: Τράπουλα του Προπ, δημιουργική γραφή, διαχείριση πληροφοριών

Abstract

The present work focuses on the creative utilization of fairy tales and Prop's magic deck during the process of teaching and during the knowledge-based approach in elementary school. By using the techniques along with the "functions" proposed by Prop's deck, and by also creating fairy tales or stories, we provide the students with multiple opportunities to think creatively. Furthermore, we encourage them to collaborate, to communicate, to understand scientific vocabulary, to express themselves orally and in writing, to interact with the world around them and to sort out all of their queries.

Keywords: Prop's deck, creative writing, information management.

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης σύμφωνα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) αποτελεί και η *«ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοπνευματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»*. Μέσα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί σ' αυτό το ρόλο και να χρησιμοποιεί μεθόδους διδασκαλίας που να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Ακόμη και ο ίδιος ο μαθητής χρειάζεται νέους τρόπους κινητοποίησης του ενδιαφέροντός του και νέους τρόπους μάθησης. Το παραμύθι, το πλέξιμο μιας ιστορίας, είναι σίγουρα ένα πολυδιάστατο μέσο για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Το παραμύθι διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να κάνουν ελκυστική μια δραστηριότητα: εμπεριέχει στοιχεία όπως η δράση, το σενάριο, η κίνηση, η θεατρικότητα, το παιχνίδι, η φαντασία κτλ που καλύπτουν και διαπερνούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα και ανταποκρίνονται στους σύγχρονες μεθόδους μάθησης. Αυτός άλλωστε είναι ο βασικός σκοπός μας, να καταστήσουμε τη γνώση ευχάριστη και δημιουργική για το παιδί έχοντας ως αφετηρία τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του και στοχεύοντας στη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ικανοτήτων του αξιοποιώντας όλους τους τύπους της νοημοσύνης του, σύμφωνα με τον Gardner. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκπόνηση διαθεματικών προγραμμάτων και υλοποίηση σχεδίων εργασίας και έτσι οι μαθητές προσεγγίζουν αβίαστα τη γνώση και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (μεταγνώση).

Την αφήγηση, συγγραφή και εικονογράφηση της νέας ιστορίας-παραμυθιού θα διευκολύνει η τράπουλα του Propp. Ο Ρώσος Vladimir Propp έκανε την πιο επιτυχημένη ανάλυση της δομής των παραμυθιών στο βιβλίο του η «Μορφολογία των λαϊκών παραμυθιών».

Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου

Η μαγική τράπουλα βασίζεται στις λεγόμενες «λειτουργίες» των παραμυθιών. Οι λειτουργίες αυτές, σύμφωνα με έναν από τους σημαντικότερους μελετητές του παραμυθιού, τον ρώσο Βλαντιμίρ Προπ, ο οποίος προσδιόρισε ότι είναι 31 στον αριθμό, υπάρχουν πάνω- κάτω σε όλα τα παραμύθια. Ο Τζιάνι Ροντάρι τις περιόρισε σε 20 αντικαθιστώντας κάποιες με ισάριθμα παραμυθικά θέματα και πρότεινε τη δημιουργία μιας τράπουλας. Ο Ροντάρι λέει πως οι «λειτουργίες» είναι για το παραμύθι ότι οι νότες για τη μουσική. Όπως με τις 12 νότες μπορείς να φτιάξεις αναρίθμητες μελωδίες, έτσι και με τις «λειτουργίες» μπορείς να φτιάξεις αναρίθμητα παραμύθια. Σημειώνει πως δεν υπάρχουν όλες οι λειτουργίες σε όλα τα παραμύθια, αντί της υποχρεωτικής αλληλουχίας γίνονται άλματα, συνενώσεις και συνοψίσεις. Ο ίδιος επίσης επισημαίνει ότι στα παιδιά αρέσει να ανακατώνουν τα τραπουλόχαρτα, να ξεκινούν από το τέλος ή να κάνουν μια ιστορία μόνο με τρία από αυτά.

Πρόκειται για τις εξής λειτουργίες:

- 1) Απαγόρευση
- 2) Παράβαση
- 3) Βλάβη ή Έλλειψη
- 4) Αναχώρηση του ήρωα
- 5) Αποστολή
- 6) Συνάντηση με τον δωρητή
- 7) Μαγικά δώρα
- 8) Εμφάνιση του ανταγωνιστή
- 9) Διαβολικές ικανότητες του ανταγωνιστή
- 10) Αγώνας
- 11) Νίκη
- 12) Επιστροφή
- 13) Άφιξη στο σπίτι

- 14) Ψεύτικος ήρωας
- 15) Δύσκολες δοκιμασίες
- 16) Αποκατάσταση της βλάβης
- 17) Αναγνώριση του ήρωα
- 18) Αποκάλυψη του ψεύτικου ήρωα,
- 19) Τιμωρία του ανταγωνιστή
- 20) Γάμος

«Κάθε χαρτί της τράπουλας δεν αντιπροσωπεύει μόνο τον εαυτό του, αλλά μια πλήρη «τομή» του κόσμου των παραμυθιών, ένα φτεροκόπημα φανταστικών απόηχων, για παιδιά που έχουν κάπως εξοικειωθεί με τα παραμύθια, τη γλώσσα τους, τα θέματά τους.....»(Ροντάρι ,1994:36)

«Οι «λειτουργίες» των παραμυθιών, κατά κάποιο τρόπο, βοηθούν το παιδί να γνωρίσει τον εαυτό του. Και είναι στη διάθεσή μας, έτοιμες, εγκυρότατες, εύκολες στη χρήση: θα μου φαινόταν άσκοπη σπατάλη να τις απορρίψουμε...»(Ροντάρι ,1994:48)

Ο Προπ θεωρεί πλασματική την ακριβή κατάταξη των παραμυθιών σε τύπους και έχοντας μια ανατρεπτική λογική εφάρμοσε έναν άλλο τρόπο ταξινόμησης των παραμυθιών, την ταξινόμηση κατά ζεύγη. Πιο συγκεκριμένα διαιρεί τα παραμύθια σε τέσσερις κατηγορίες, με βάση τα ζεύγη πάλη- νίκη και πρόβλημα – λύση και έτσι οδηγείται στην ταξινόμηση: 1) αν η εξέλιξη του θέματος γίνεται μέσω του ζεύγους πάλη- νίκη 2) αν η εξέλιξη λαμβάνει χώρα μέσω του ζεύγους πρόβλημα- λύση 3) αν η εξέλιξη λαμβάνει χώρα μέσω και των δύο ζευγών και 4) αν η εξέλιξη γίνεται με απουσία και των δύο αυτών ζευγών.

Στοχεύοντας στην καλλιέργεια της φαντασίας και δημιουργικότητας των παιδιών, η οποία απαλλάσσει από τις συμβάσεις της κανονικής μορφής παραμυθιών, χρησιμοποιούμε τα 20 τραπουλόχαρτα για να δώσουν ιδέες και να οδηγήσουν σε φανταστικές και μη συμβατικές ιστορίες. Μαθητές και διδάσκοντες εμπλέκονται σε ποικίλες γνωστικές και επικοινωνιακές διαδικασίες και αξιοποιούνται πόροι, όπως οι ΤΠΕ, με στόχο τη δραστηριοποίηση και αυτενέργεια των μαθητών.Έτσι συγκεκριμένα χρησιμοποιούμε:

- Πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, για την ψηφιακή καταγραφή των ιστοριών.
- Πρόγραμμα ζωγραφικής, για την επιμέλεια των καρτών του Προπ και την εικονογράφηση των ιστοριών.
- Ένα πρόγραμμα παρουσίασης, το οποίο θα περιλαμβάνει δημιουργίες των παιδιών (κάρτες από πρόγραμμα ζωγραφικής) και θα δώσει ιδέες για τη συνέχιση της ιστορίας.
- Πρόγραμμα δημιουργίας ψηφιακής αφίσας, για τη δημιουργία αφίσας για τη βιβλιοπαρουσίαση των παιδιών.



Εικ1:Γωνιά φιλαναγνωσίας

Διδακτικές πρακτικές

Η πρακτική χρησιμοποίησης των καρτών του Προπ εδράζεται στις γνωστικές θεωρίες μάθησης –κονστрукτιβισμό (Piaget) και ανακαλυπτική μάθηση (Bruner) - και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις για τη μάθηση (Vygotsky, Doise, Mugny). Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες η μάθηση δε μεταδίδεται αλλά είναι μια διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης, η οποία εδράζεται πάνω σε προγενέστερες γνώσεις, που τροποποιούνται κατάλληλα ώστε να συζευχθούν με τη νέα γνώση. Ο μαθητής μαθαίνει σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αλληλεπιδρά μαζί του. Ακόμη, στην ανακαλυπτική μάθηση ο μαθητής ανακαλύπτει τη γνώση μέσα από ενεργητικές διαδικασίες.

Στην αρχή συγκεντρώνονται τα παιδιά και μιλούν για γνωστά παραμύθια. Αναφέρουν ήρωες που γνωρίζουν. Έπειτα ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις λειτουργίες της Τράπουλας του Προπ. Δίνονται παραδείγματα. Γίνεται μια πρώτη γνωριμία με τις λειτουργίες και εντοπίζονται ενδεικτικά κάποιες ή και όλες σε γνωστά παραμύθια, π.χ. οι λειτουργίες της απαγόρευσης και της παράβασης στο μουσικό παραμύθι «Ο Πέτρος και ο Λύκος», στην «Κοκκινোসκουφίτσα», στα «Εφτά Κατσικάκια», η λειτουργία των μαγικών δώρων στη «Σταχτοπούτα», η λειτουργία του ψεύτικου ήρωα στην «Κοκκινোসκουφίτσα», οι διαβολικές ικανότητες του ανταγωνιστή στην «Ωραία Κοιμωμένη» και ο γάμος στα περισσότερα κλασικά κυρίως παραμύθια. Στη συγκεκριμένη φάση αξιοποιούνται παραμύθια από ηλεκτρονική μορφή.

Έπειτα οι μαθητές συμφωνούμε να ζωγραφίσουν μια λειτουργία της τράπουλας. Τις ζωγραφιές τους τις σαρώνουμε με μορφή .jpg. Εναλλακτικά κάποιες ομάδες χρησιμοποιούν προγράμματα ζωγραφικής στον υπολογιστή για να φιλοτεχνήσουν τις λειτουργίες (όπως το λογισμικό RNA: Revelation Natural Art). Επιλέγουμε μεμονωμένες συγκεκριμένες λειτουργίες και για οικονομία χρόνου και για να αποφευχθεί ο πλατειασμός και η χαοτική αφήγηση.

Φτάνουμε έτσι στη φάση εκκίνησης της συγγραφής του παραμυθιού. Ξεκίνησε μια συζήτηση. Καλλιεργείται ο προφορικός λόγος κατά σειρά εικόνων.

Τα παιδιά μπορούν

-Να φτιάξουν το δικό τους παραμύθι ακολουθώντας πιστά τη σειρά των τραπουλόχαρτων

-Να ανακατέψουν τα τραπουλόχαρτα και να δημιουργήσουν την πιο αναπάντεχη ιστορία.

-Να μοιράσουν τα τραπουλόχαρτα μεταξύ τους και να φτιάξουν ένα παραμύθι όλοι μαζί

-Να τραβήξουν ένα τραπουλόχαρτο στην τύχη κι από αυτό να φτιάξουν μια ιστορία

-Να μοιραστούν τα τραπουλόχαρτα κι ο καθένας να αφηγηθεί ένα διαφορετικό παραμύθι

Σαν προγραφικό στάδιο δόθηκε φύλλο εργασίας όπου οι μαθητές κλήθηκαν να ορίσουν τους ήρωες του δικού τους παραμυθιού, στοιχεία επιγραμματικά της περιγραφής της χώρας, σημαντικά γεγονότα που θα βοηθήσουν στην πλοκή και να διαλέξουν μια από τις λειτουργίες την οποία θα κάνουν πράξη οι ήρωες. Ανά ομάδα επιλέγει μία ή δύο από τις «λειτουργίες». Ύστερα με βάση αυτή τη λειτουργία (π.χ.Αγώνας) βάζουν τους ήρωες σε πλοκή προκειμένου να την εκτελέσουν, Προηγείται προφορική αφήγηση.

Στη συνέχεια ολοκληρώνουν τη συγγραφή με γραπτή αποτύπωση. Στη συγκεκριμένη φάση ο δάσκαλος παίζει το ρόλο του διευκολυντή και εμψυχωτή. Υπενθυμίζεται στους μαθητές η τήρηση των αρχών της αφηγηματικής γραφής (αρχή, μέση, τέλος). Το παραμύθι μπορεί να δουλευτεί και σε ώρες εκτός σχολείου, καλλιεργώντας έτσι τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.

Τέλος έγινε η παρουσίαση. Δίνεται και η δυνατότητα της «δραματοποίησης». Κάποια άλλα παιδιά επιλέγονται εθελοντικά για να «ενσαρκώσουν» τους ήρωες..

Ολοκληρώνοντας και αυτή τη δραστηριότητα, τα παιδιά συζητούν για την ιδέα παρουσίασης των έργων τους σε κοινό. Μαζί αποφασίζουν να ετοιμάσουν μια αφίσα για την εκδήλωση αυτή.Για τον σκοπό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί το πρόγραμμα δημιουργίας ψηφιακής αφίσας Glogster.

Συμπεράσματα

Η τράπουλα του Προπ είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως. Σε ένα επόμενο επίπεδο θα μπορούσε να αποτελέσει στόχο η σύνθεση παραμυθιών από τα παιδιά χρησιμοποιώντας μόνο κάποιες συγκεκριμένες λειτουργίες, προκειμένου να διδαχθούν και να κατανοηθούν μέχρι και έννοιες των φυσικών επιστημών. Είναι δυνατό να επιχειρηθεί να γραφτεί ολόκληρο παραμύθι με τη βοήθεια μόνο μιας κάρτας-λειτουργίας. Για παράδειγμα φτιάχνουμε μια τράπουλα και πάνω σε κάθε κάρτα γράφουμε μια έννοια φυσικών επιστημών την οποία συνοδεύει και μια εικόνα. Δημιουργείται μια ιστορία που βασίζεται και περιγράφει αυτή την έννοια. Ακολούθως επιλέγεται μια άλλη κάρτα και πρέπει να συνεχίσει την ιστορία παρουσιάζοντας ταυτόχρονα την έννοια που υπάρχει στη δική της κάρτα.

Επιπλέον, τα παραμύθια είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν και την ώρα της Θεατρικής Αγωγής και της Μουσικής. Τα παιδιά θα μπορούσαν να αναδείξουν σημεία της ιστορίας τους σε θεατρικά δρώμενα, υποδυόμενα τους πρωταγωνιστές της, αναλαμβάνοντας ίσως και τη μουσική επιμέλεια της παράστασης

Ο συνδυασμός της τράπουλας του Προπ με τη διδασκαλία και την προσέγγιση της γνώσης ανέδειξε εκείνη την εκπαίδευση, που ξεπερνά τα παραδοσιακά όρια των μαθημάτων και έχει τη δυναμική να δημιουργεί σχέσεις αλληλεπίδρασης με ποικίλες ανθρώπινες δραστηριότητες. Παρατηρήθηκε ενθουσιασμός και παιγνιώδη διάθεση, που στην ουσία μετασχηματίζει τη γνώση. Αποτελεί για το λόγο αυτό ένα σημαντικό διδακτικό εργαλείο.

Η αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών γίνεται ενδιάμεσα και τελικά.

α) Ενδιάμεση ή Διαμορφωτική αξιολόγηση: Η ανταπόκριση των μαθητών σε κάθε στάδιο του σεναρίου και η σωστή αξιοποίηση των φύλλων εργασίας δίνει ένα δείγμα για το βαθμό κατανόησης και αφομοίωσης των εννοιών.

β) Τελική αξιολόγηση: Στο τέλος, αυτό που προτείνεται είναι να γίνεται παρουσίαση των εργασιών σε προσκεκλημένο κοινό για ανατροφοδότηση.

Αναφορές

Βοσνιάδου, Σ. (2001) *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*
[http://www.deutsch.gr/img/Howstudentslearn. pdf](http://www.deutsch.gr/img/Howstudentslearn.pdf) (ανακτήθηκε 15/7/2016)

Γερμανός, Δ. (2001) *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg

Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.

Ματσαγγούρας, Ηλ (2003) *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Ηλ (2000) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση* . Αθήνα: Γρηγόρης

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. 2011. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Α΄. Αθήνα: Π.Ι.

Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες-Όρια-Προοπτικές. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Ανακτήθηκε από: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.pdf (ανακτήθηκε 15/7/2016)

Παπαστάμου, Στ.(1990) Διομαδικές σχέσεις. Αθήνα: Οδυσσέας

Ροντάρι, Τ. (1994) *Γραμματική της Φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο

Frey, K (1998) Η μέθοδος Project. μτφ.Κλ. Μάλλιου Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Χρυσafίδης, Κ.(2001) Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg

Χρυσafίδης, Κ (2009) Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Αθήνα: Δίπτυχο.

Το υλικό που προτείνεται από το Π.Ι. στις ιστοσελίδες:

<http://photodentro.edu.gr/lor/> (ανακτήθηκε 15/7/2016)

και <http://dschool.edu.gr/> (ανακτήθηκε 15/7/2016)

Το παιδί σας έχει αυτισμό!» Και τώρα... τι γίνεται;

Συμβουλευτική γονέων παιδιών με αυτισμό

Ελένη Λουκοπούλου, Νηπ/γός Ειδικής Αγωγής

loukoel@yahoo.gr

Ζαχαρένια Καραθανάση, Νηπ/γός Ειδικής Αγωγής/Msc στις Σπουδές Φύλου

zkarathanasi@gmail.com

Παναγιώτα Ζέρβα, Φοιτήτρια ΤΕΙ Λάρισας/ΣΕΥΠ/Τμήμα Νοσηλευτικής

zervapan94@gmail.com

Περίληψη

Η απόκτηση ενός παιδιού αποτελεί μία από τις σημαντικότερες εμπειρίες στη ζωή ενός ανθρώπου. Οι γονείς προσμένουν το «ονειρικό παιδί», αλλά συνήθως το παιδί που γεννιέται απέχει αρκετά από τις γονεϊκές προσδοκίες. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση από αυτές τόσο μεγαλύτερη είναι η απογοήτευση. Ειδικά όταν αυτό το παιδί δεν ανταποκρίνεται στο «φυσιολογικό» και ανήκει στα άτομα με αυτισμό, τότε οι γονείς βιώνουν την αποτυχία. Η πλειοψηφία των γονέων που έρχονται αντιμέτωποι με μία γνωμάτευση αυτισμού για το παιδί τους, εισέρχονται σε μία νέα, επώδυνη κατάσταση. Από το αρχικό ερώτημα «Τι έχει το παιδί μου; Θα θεραπευτεί;» μέχρι τη δήλωση «Το παιδί μου έχει αυτισμό», οι γονείς διανύουν μία τεράστια διαδρομή. Μόνοι, χωρίς ουσιαστική βοήθεια και προσπαθώντας να αναπροσαρμόσουν τα νέα δεδομένα της ζωής τους κάνουν επιλογές που αφορούν το παιδί τους. Η κατεύθυνση, ο καθορισμός σταθερών βημάτων, η τοποθέτηση ρεαλιστικών στόχων καθώς και η αναζήτηση λύσεων και επιλογών σε ζητήματα κοινωνικής προσαρμογής της οικογένειας, η εύρεση κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου κ.α. είναι κρίσιμα ζητήματα που απασχολούν τους γονείς. Αναδεικνύεται λοιπόν η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής αυτών των γονέων, που θα προσφέρει όχι μόνο σωστή πληροφόρηση

αλλά θα στηρίξει και θα ενδυναμώσει τα μέλη της οικογένειας, μετατρέποντας το «πρόβλημα» σε «πρόκληση».

Λέξεις-κλειδιά: Συμβουλευτική γονέων, Αυτισμός, Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση

Abstract

The acquisition of a child is one of the most important experiences in a person's life. Parents expect the “dreamy child”, but usually the child born is far away from parents’ expectations. The bigger this distance is, the greater becomes the frustration. Especially when the child does not respond to “normal” and belongs to people with autism, parents are experiencing failure. The majority of parents, facing a paper, concerning their child, in which the word “autism” is written, enter in a new, painful situation. Since the first question “What is happening to my child? Will it be cured?” till the statement “My child has autism”, parents go through a long distance. Alone, without substantial help, they try to adapt new data into their life and make choices, concerning their child. They have to confront crucial issues, such as direction, setting of next steps, installation of realistic targets, search for solutions, finding the appropriate educational framework etc. All the above prove the need for parental counseling, providing not only accurate information, but also supporting and strengthening family members, turning the “problem” to “challenge”.

Keywords: Parental Counseling, Autism, Special Education, Education

Εισαγωγή

Προσμένοντας το πλάσμα που πρόκειται να φέρουν στον κόσμο πολλοί γονείς «πλάθουν το ονειρικό παιδί». Όμως με τη διάγνωση του αυτισμού οι γονείς εισέρχονται σε μία νέα, επώδυνη κατάσταση. Από το αρχικό ερώτημα «Τι έχει το παιδί μου;» μέχρι τη δήλωση «Το παιδί μου έχει αυτισμό», οι γονείς διανύουν μία τεράστια διαδρομή, στην οποία είναι συνήθως μόνοι.

Στην εργασία παρουσιάζεται αρχικά πώς οι γονείς αντιλαμβάνονται τα πρώτα σημάδια του αυτισμού. Στη συνέχεια αναλύονται τα στάδια από τα οποία διέρχονται οι γονείς λαμβάνοντας μία διάγνωση αυτισμού για το παιδί τους. Στο τέλος αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής αυτών των γονέων.

Στο τέλος κάθε ενότητας παραθέτουμε τμηματικά τα λόγια μητέρας παιδιού με αυτισμό, το οποίο φοιτούσε τη σχολική χρονιά (2015-16) στο Ειδικό Νηπιαγωγείο που εργαζόμαστε κατόπιν αδείας της.

Πρώτα σημάδια του αυτισμού

Σε έρευνα για τις προκλήσεις της οικογένειας που σχετίζονται με την διάγνωση του αυτισμού, οι περισσότεροι γονείς απάντησαν ότι τα πρώτα σημάδια του αυτισμού έγιναν αντιληπτά ανάμεσα στο 2^ο και 3^ο έτος των παιδιών τους (Molteni&Maggiolini 2015). Σε άλλη έρευνα οι γονείς αναφέρουν ότι κατά τους πρώτους μήνες τα παιδιά τους αναπτύσσονται κανονικά και από την ηλικία 18-24 μηνών άρχισαν να παρατηρούν συμπεριφορές που δημιουργούσαν ανησυχία αλλά αρχικά θεωρήθηκε σαν χαρακτηριστικό της ανάπτυξής τους (Fernandez-Alcántara et al., 2016). Είναι γεγονός ότι για τους γονείς είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η παρατήρηση και η αναγνώριση εκείνων των στοιχείων που παραπέμπουν με σαφήνεια στον αυτισμό νωρίτερα των 24 μηνών ειδικότερα αν είναι το πρώτο παιδί για να γίνει έγκαιρη παρέμβαση (Frenette et al., 2011). Όσο τα προειδοποιητικά σημάδια αυξάνονται, ξεκινά ένα «ταξίδι» αναζήτησης των αιτιών ανάμεσα σε διάφορες ειδικότητες του κλάδου της υγείας μέχρι την τελική διάγνωση Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Fernandez-Alcántara et al., 2016). Τα σημάδια που παρατηρούν οι γονείς επικεντρώνονται στην επικοινωνία, το λόγο και τη συμπεριφορά. Ενδεικτικά αναφέρονται: Δεν κοιτάει στα μάτια, δε γυρνά όταν του μιλούν, κάποιες φορές φαίνεται ότι ακούει και κάποιες άλλες όχι, περίεργη αντίδραση σε ήχους, απουσία λόγου ή παρουσία μη λειτουργική, επανάληψη λέξεων (ηχολαλία), παίζει συνήθως μόνο του χωρίς να νοιάζεται για τα παιδιά γύρω του, διάφορες επαναλαμβανόμενες κινήσεις (στερεοτυπίες) κ.α.

Λίγο πριν τα δύο άρχισα να παρατηρώ διαφορές στο παιδί μου εε.. άρχισε να χάνει πρώτα λόγο και μετά και επικοινωνία. Όσο πέρναγε ο καιρός, στην αρχή

νομίζαμε ότι είναι κρυωμένος, ότι κάτι έγινε... Όμως εγώ έβλεπα ότι το παιδί μου το χάνω λίγο λίγο, δεν ήτανε το ίδιο και άρχισε να λέω κάτι έχει το παιδί, πρέπει να πάμε σε κάποιο γιατρό και εκεί δημιουργήθηκαν πάρα πολλά προβλήματα μέσα στην οικογένεια, κανείς άλλος δεν ήθελε να το δεχτεί. Και πήρα την παιδιάτρο, κλείσαμε ένα ραντεβού, μου είπε μάλλον αφού της είπα τι βλέπω και μου είπε να πάμε στο Παίδων σε μια παιδονευρολόγο μια ειδικότητα που δεν την είχα ξανακούσει ποτέ... (λόγια μητέρας παιδιού με αυτισμό).

Διάγνωση

Ο σκοπός της διάγνωσης είναι πολύπλευρος: α) δίνει απάντηση και βοηθά στην κατανόηση του προβλήματος, β) δίνει κατευθύνσεις σε γονείς, ειδικούς επαγγελματίες, εκπαιδευτικούς κ.α και γ) βοηθά στη χάραξη εκπαιδευτικών στρατηγικών και αποτελεσματικών πρακτικών (Νότας, 2005).

Σύμφωνα με το διαγνωστικόσύστημα DSM (Diagnostic and Statistical Manual) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (APA) και συγκεκριμένα το DSMIV και μέχρι το Μάιο του 2013 ο αυτισμός βρισκόταν κάτω από την «ομπρέλα» των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (ΔΑΔ) και συνοδευόταν από μια τριάδα διαγνωστικών συμπτωμάτων. Αυτά είναι: α) δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, β) δυσκολίες στην επικοινωνία και γ) στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Με τη νέα αναθεωρημένη έκδοση το DSMV υπάρχουν σημαντικές αλλαγές. Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια και μόνο ξεχωριστή διαγνωστική κατηγορία με διαγνωστικά συμπτώματα: α) την κοινωνική επικοινωνία (ενοποίηση των δυσκολιών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας) και β) στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Η υπερευαισθησία και υποευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα αποτελούν τώρα μέρος της ομάδας των επαναλαμβανόμενων και στερεοτυπικών συμπεριφορών (Αυτισμός Άσπεργκερ-Ελλάς, χ.χ.)

...αλλά επιβεβαιώθηκαν οι φόβοι μου. Μόλις είδε το παιδί μας είπε ότι Φ. έχει αυτισμό. Με κοίταζε στα μάτια με έπιασε και μου λέει, είναι δύσκολα χρειάζεται πάρα πολύ υπομονή, αγάπη και πάρα πολλές ώρες με εργοθεραπείες και

λογοθεραπείες και δεν ξέρεις τι δυναμικό έχει το παιδί μέχρι να δεις που μπορεί να φτάσει. Εκείνη τη στιγμή επειδή δεν ήξερα τι είχα να αντιμετωπίσω, ήτανε..., ακούγεται πολύ τρελό αλλά είναι ένα συναίσθημα που μετά το συνειδητοποιείς σαν ανακούφιση κάτι, με τη έννοια ότι εντάξει ξέρω τι έχω οπότε τι πρέπει να κάνω για να το παλέψω. Γιατί εγώ προσωπικά δεν ξέρω τι ήταν ο αυτισμός χωρίς να ξέρω βεβαίως τι σημαίνει όλο αυτό που έχω να αντιμετωπίσω. Πάντως σίγουρα δεν έχουμε ενημέρωση, βοήθεια δεν πήρα από πουθενά.... (λόγια μητέρας παιδιού με αυτισμό.)

Η οικογένεια μετά τη διάγνωση

Η ανακοίνωση της διάγνωσης του αυτισμού είναι μια τραυματική εμπειρία για τους γονείς με σημαντικό αντίκτυπο σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Είναι για τους περισσότερους γονείς, όπως αναφέρουν, μια μορφή «θανάτου». Μετά από ένα μεγάλο διάστημα ανησυχίας και φόβων αλλά και συζητήσεων με επαγγελματίες υγείας η διάγνωση «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» λειτουργεί σαν ανακούφιση των μέχρι τώρα ανησυχιών και παράλληλα προκαλεί ένα μείγμα συναισθημάτων με αρνητικό πρόσημο (Negri&Castorina, 2014). Μια άγνωστη πραγματικότητα αρχίζει να διαμορφώνεται, επηρεάζοντας όλες τις πτυχές της οικογενειακής καθημερινότητας, μιας καθημερινότητας που οι γονείς δεν είχαν φανταστεί.

Ο τρόπος αντιμετώπισης των νέων δεδομένων στη ζωή τους διαφέρει σε κάθε μέλος της οικογένειας και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Τα συναισθήματα που έχουν παρατηρηθεί σχετίζονται με αυτά του θρήνου και τα στάδια που διέρχεται κάθε άτομο. Τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα που μελετούν τα στάδια του θρήνου συμπεριλαμβάνουν τρία γενικά στάδια: α) σοκ και άρνηση, β) συναισθηματική αποδιοργάνωση (θυμός, ενοχή, ντροπή κ.α.) και (γ) συναισθηματική οργάνωση (αποδοχή ή προσαρμογή) (Negri&Castorina, 2014). Οι γονείς μπορεί να «κινούνται» ανάμεσα στα στάδια, να προχωρούν μπροστά, να επανέρχονται αλλά και να καθιλώνονται σε αυτά (AutismSpeaks, 2014;2011).

Τα συναισθήματα που έχουν παρατηρηθεί είναι:

Σοκ και θλίψη

Η πραγματικότητα της διάγνωσης ανατρέπει τις προσδοκίες, τα όνειρα και τα σχέδια που είχαν οι γονείς για το μέλλον του παιδιού τους και προκαλεί σοκ και θλίψη. Η απώλεια είναι έντονη και ουσιαστικά σηματοδοτείται ο «θάνατος» του ονειρικού παιδιού (Rosenbloom, 2003). Η έντονη θλίψη βιώνεται ως «κατάθλιψη» και παρά το γεγονός ότι δεν ίδιες, οι αντιδράσεις των γονέων που ακολουθούν διαφέρουν αλλά συμβαίνουν σχεδόν σε όλους. Από το κλάμα του θρήνου έως την αφοσίωση στη δουλειά ώστε να αποφεύγει το «πρόβλημα», κάθε τρόπος εκδήλωσης αναγνωρίζεται ως δικαίωμα και για το λόγο αυτός είναι σεβαστός. Η έκφραση αυτού του συναισθήματος δίνει τη δυνατότητα απελευθέρωσης της συσσωρευμένης έντασης του πόνου (AutismSpeaks, 2014;2011), (Νότας, 2005).

Μετά ήρθε... η κατάθλιψη; Η αντίδραση του άντρα μου ήταν η άρνηση, πέρασε πάρα πολύ καιρός για να αποδεχθεί πράγματα, τη διάγνωση να αποδεχθεί. Εγώ πάλι νομίζω.. όχι νομίζω έπεσα σε κατάθλιψη, ζορίστηκα πάρα πολύ, χάλασα τις σχέσεις μου με όλους και φιλικό περιβάλλον και συγγενικό περιβάλλον δεν μπορούσα να επικοινωνήσω με κανέναν... Στην ουσία βυθίστηκα σε μια άβυσσο με πολύ κακές σκέψεις. Ήταν πολύ ζόρικο όλο αυτό για μένα ως μάνα και φυσικά γιατί είχα και άγνοια δεν ήξερα τι είχα να αντιμετωπίσω (λόγια μητέρας παιδιού με αυτισμό.)

Άρνηση

Η βαθιά επιθυμία των γονέων να πιστέψουν ότι το παιδί τους είναι καλά, τους βάζει σε μια διαδικασία αμφισβήτησης της διάγνωσης και πεποίθησης ότι κάποιος λάθος έχει γίνει. Φράσεις όπως «το παιδί μου δεν έχει τίποτα», «έχουν κάνει λάθος» κ.α. είναι χαρακτηριστικές ενώ περιστατικά που αφορούν το παιδί τους υπενθυμίζουν το λόγο που οδηγήθηκαν στη διάγνωση. Κατά το διάστημα αυτό ξεκινά η αναζήτηση και άλλων απόψεων, αφήνοντας ανοιχτό τον κίνδυνο της παραπληροφόρησης και της παραπλάνησης από «ειδικούς» που τους λένε αυτά που θέλουν να ακούσουν δημιουργώντας μεγαλύτερη σύγχυση (Νότας, 2005). Είναι σημαντικό ακόμα κι αν ακούσουν κάτι δύσκολο για το παιδί τους, να μη χαθεί η εστίαση στις ανάγκες του παιδιού με αυτισμό και να αναζητήσουν τις έγκυρες πληροφορίες. Η άρνηση είναι ένα συναίσθημα που μπορεί να βιώσει η οικογένεια στο βαθμό που δε θα εμποδίσει τη λήψη αποφάσεων για τη θετική εξέλιξη του παιδιού τους (AutismSpeaks, 2014;2011).

Θυμός

Τα ερωτηματικά συνεχίζονται αλλά εκφράζουν και το θυμό για αυτό που τους συμβαίνει. Άλλοι γονείς θεωρούν ότι είναι θεόσταλτο «γιατί θεέ μας τιμωρείς;», άλλοι μιλούν για την κακή τύχη τους αλλά και του παιδιού «γιατί μας έτυχε αυτό;» ή «σε τι φταίει αυτό το παιδί» κ.α.. Ο θυμός μπορεί συνοδεύεται από ντροπή και πανικό με ερωτήματα όπως «πώς θα το πούμε στους δικούς μας;», «τι θα κάνουν οι φίλοι μας;», «δε θα μας θέλει κανείς» κ.α. Η εκδήλωσή του είναι πιο αισθητή κυρίως στα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος είτε φωνάζοντας, είτε ξεσπώντας με το παραμικρό κ.α., αλλά σε κάθε περίπτωση είναι μια προσπάθεια να «μιλήσουν» ή να «αποφορτιστούν» για ότι τους πληγώνει και τους προκαλεί θυμό και οργή (AutismSpeaks, 2014).

Ενοχή

Πολύ συχνά οι γονείς, προσπαθώντας να κατανοήσουν την αιτία, αναρωτιούνται «μήπως φταίω εγώ;», «είναι κληρονομικό;» «μήπως μας τιμωρεί ο θεός;». Η ενεργοποίηση των ενοχών είναι ιδιαίτερα επίπονη και φορτίζεται ακόμα περισσότερο όταν επιρρίπτονται ευθύνες από τον έναν/μία στον άλλο/η και αντίστροφα. Με τη σωστή πληροφόρηση οι ενοχές μειώνονται και σταδιακά εξαλείφονται (Νότας, 2005).

Αποδοχή

Το διάστημα μετά τη διάγνωση είναι δύσκολο για όλα τα μέλη της οικογένειας. Η αποδοχή της διάγνωσης αν και διαφέρει από την αποδοχή του αυτισμού είναι ένα σημαντικό βήμα για την υποστήριξη του παιδιού. Θα χρειαστεί χρόνο να κατανοηθούν όλα τα δεδομένα καθώς και οι επιπτώσεις στα μέλη της οικογένειας ξεχωριστά. Η επανεμφάνιση δύσκολων συναισθημάτων είναι πιθανή, αλλά ενισχύεται η ελπίδα όταν το παιδί παρουσιάζει πρόοδο (AutismSpeaks, 2014).

Ανησυχία και άγχος

Σε όλα τα στάδια που έχουν περιγραφεί η ανησυχία και το άγχος ενυπάρχει και υποκινεί τα βήματα της οικογένειας ποικιλοτρόπως. Τα επίπεδα του άγχους είναι υψηλά στους γονείς με παιδιά με αυτισμό σε σχέση με τους γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Harper et al, 2013; Eikeseth et al, 2015). Μια πηγή άγχους είναι η διαχείριση των συμπεριφορών και των στερεοτυπιών που εκδηλώνει το παιδί με

αυτισμό (Lecavalier, Leone&Wiltz, 2006). Επίσης τα γενικότερα προβλήματα επικοινωνίας και οι δυσκολίες στη κοινωνική αλληλεπίδραση λειτουργούν σαν ένα είδος απομόνωσης που κάποιες φορές «κρατάει» το παιδί στο σπίτι. Έτσι οι γονείς οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση όχι μόνο από το λιγοστό χρόνο που μπορούν να διαθέσουν για δραστηριότητες εκτός σπιτιού άλλα και εφαρμόζοντας ως στρατηγική στάση την αποφυγή αντιμετώπισης του στίγματος και των μύθων που περιβάλλουν τον αυτισμό (Gray, 2001). Ο Νότας (2005) περιγράφει τις ανησυχίες των γονέων σε σχέση με: α) τη βαρύτητα του αυτισμού, β) την κάλυψη των αναγκών του παιδιού, γ) την εξέλιξη και το μέλλον του παιδιού, δ) την κατάλληλη θεραπευτική παρέμβαση και τους κατάλληλους ειδικούς επαγγελματίες, ε) το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στ) τη συμβουλευτική υποστήριξη και εκπαίδευσή τους, ζ) τις αντιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος και η) τις επιπτώσεις στην οικογένεια και τα αδέρφια (Νότας, 2005).

Τα νέα δεδομένα που προκύπτουν στην οικογένεια μετά την διάγνωση αναδεικνύουν τις ανάγκες της, που βρίσκονται σε μια στενή μεταξύ τους σχέση αλλά και την προσπάθεια της αναπροσαρμογής και της ισορροπίας όλων των μελών της οικογένειας:

α) Η πληροφόρηση των γονέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τα επόμενα βήματα της οικογένειας. Τόσο ο τρόπος μετάδοσης όσο και η πληρότητα των πληροφοριών πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια ώστε να μη δημιουργούν σύγχυση και εσφαλμένες εκτιμήσεις. Πολλοί γονείς αναφέρονται στην έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τον αυτισμό και στην αναγκαιότητα κατάλληλης υποστήριξης τόσο κατά τη διάγνωση όσο και αργότερα (Ellis et al., 2002;Whitaker, 2002;Siklos & Kerns, 2006). Επίσης η ποιότητα της επικοινωνίας δημιουργεί δυσκολίες στην συνεργασία των γονέων με τους/τις ειδικού/ές επαγγελματίες (Cunningham et al., 1985, όπ. αναφ. στο Παπαγεωργίου, 2006).

β) Εκπαίδευση σε δεξιότητες καθημερινής διαχείρισης που θα βοηθήσει τόσο το παιδί τους όσους και τους ίδιους. Οι γονείς εκφράζουν την ανάγκη για μια πιο ενεργητική συμμετοχή στην υποστήριξη του παιδιού τους (Siklos &Kerns, 2006). Η δυνατότητα που δίνεται στους γονείς να μάθουν και να εφαρμόσουν αυτές τις δεξιότητες δημιουργεί θετικά συναισθήματα (Solomonet al, 2008).

γ) Οι γονείς έχουν ανάγκη υποστήριξης από την πολιτεία και την κοινωνία (Νότας, 2005) και εκφράζουν την ανησυχία τους ότι οι δομές είναι λιγοστές σε αριθμό, δεν είναι σωστά οργανωμένες και εντέλει δεν παρέχουν με επάρκεια τη βοήθεια που οι ίδιοι πιστεύουν ότι χρειάζονται (Cunningham et al., 1985, όπ. αναφ. στο Παπαγεωργίου, 2006). Είναι γεγονός ότι τόσο το κράτος όσο και η κοινωνία έχουν κάνει σημαντικά βήματα σχετικά με τη στάση τους απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Παρόλα αυτά η στήριξη της οικογένειας είναι ελλιπής (Γενά, 2006) οδηγώντας την οικογένεια σε εξάντληση ακόμα και πριν τη διάγνωση, αναδεικνύοντας την ανυπαρξία ή τα πολύπλοκα σε δομή και οργάνωση συστήματα υπηρεσιών. Η αναζήτηση κατάλληλων υπηρεσιών και επαγγελματιών είναι διαρκής και επίπονη εμπειρία.

δ) Σε όλες τις περιπτώσεις διαπιστώνεται μια βαθιά ανάγκη των γονέων να κατανοηθούν τα συναισθήματά τους από τους ειδικούς, την οικογένειά τους, τους συγγενείς, τους φίλους και το σχολείο (Νότας, 2005).

ε) Οι γονείς έχουν ανάγκη να τους «αναγνωρίζεται το δικαίωμα» στη ζωή. Αυτό ερμηνεύεται με το να ζήσουν όμορφες στιγμές, να προχωρήσουν μπροστά και να εξελιχθούν σαν οικογένεια αλλά και ξεχωριστά κάθε μέλος της (Νότας, 2005) και να σπάσουν την κοινωνική απομόνωση.

στ) Η υποστήριξη και η συμβουλευτική είναι σημαντικές και καθοριστικές για την εξέλιξη της οικογένειας. Η επεξεργασία τόσων δεδομένων, η επίδραση τόσων παραγόντων δημιουργούν μια γενικότερη «αναστάτωση» όπου είναι απαραίτητες αποφάσεις και αντίστοιχες πρακτικές για τη λειτουργικότητά της οικογένειας σε όλα τα επίπεδα (Νότας, 2005).

Σταδιακά λοιπόν άρχισα με βοήθεια από ψυχολόγο από το κέντρο, ο οποίος παρακολουθούσε και το παιδί, να συνέρχομαι, πρώτα απ' όλα να αποδεχθώ, μετά να κατανοήσω τι είναι αυτό που έχω να παλέψω και να συνειδητοποιήσω ότι όλα στη ζωή μας έρχονται ξαφνικά και το μόνο που μπορούμε να κάνουμε και το μόνο που πρέπει να κάνουμε είναι να σηκωθούμε και να το παλέψουμε. Θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι σοκαρίστηκα πάρα πολύ, τρομερά, παρ' ότι το βίωνα, όταν μου είπαν ότι αυτό που βιώνεις είναι πένθος. Για μένα ήταν χαστούκι απίστευτο, αισθάνθηκα τόσο απαίσια ακούγοντας τη λέξη πένθος και αυτό που σκέφτηκα ήταν

πως είναι δυνατό να πενθώ ένα παιδί που το κρατάω αγκαλιά μου....(λόγια μητέρας παιδιού με αυτισμό.)

Συμβουλευτική υποστήριξη και συστημική προσέγγιση

Η οικογένεια του παιδιού με αυτισμό όπως και άλλες οικογένειες είναι μέρος της κοινωνίας μας και η λειτουργία της επηρεάζεται από αυτή. Επίσης η ίδια η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα όπου όλα τα μέλη της βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης. Κατά συνέπεια κάθε τι που συμβαίνει σε ένα μέλος της οικογένειας επιδρά και στα άλλα και αυτό αφορά την ποιότητα της επικοινωνίας, τα αντίστοιχα συναισθήματα και συμπεριφορές (Νότας, 2006). Η έλευση ενός παιδιού με αυτισμό αλλάζει τα μέχρι τώρα γνωστά πρότυπα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ολόκληρης της οικογένειας και τελικά αναδιαμορφώνονται (Gau et al., 2012). Έτσι κάθε συμπεριφορά γίνεται κατανοητή μέσα από το συνολικό πλαίσιο της αλληλεπίδρασης.

Η συστημική προσέγγιση προσανατολίζεται στη διερεύνηση του πλαισίου και πιο συγκεκριμένα στις δυσλειτουργίες των δομών της οικογένειας και του τρόπου επικοινωνίας που αναπτύσσεται. Κάθε πρόβλημα του ατόμου θεωρείται και σύμπτωμα του πλαισίου που ανήκει. Η αποφυγή του προβλήματος ή οι συγκρούσεις για αυτό δεν οδηγεί στην επίλυσή του. Οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται είναι αποτέλεσμα αντιλήψεων και στάσεων και σχετίζονται με τα πρότυπα επικοινωνίας. Κατά συνέπεια βασική επιδίωξη της συστημικής προσέγγισης είναι η εξέλιξη και η αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων που εμποδίζουν τη λειτουργία των δομών της οικογένειας και την επικοινωνία της. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συζήτησης και της πληροφόρησης, της κατανόησης και της ενσυναίσθησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αλήθεια-υποκειμενική αντίληψη της οικογένειας γίνεται κατανοητή, αλλά ταυτόχρονα και η οικογένεια κατανοεί την αλήθεια των υπολοίπων. Η σχετικότητα της πραγματικότητας, λαμβάνοντας υπόψη και το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται η οικογένεια, αξιολογείται κυρίως από τη λειτουργικότητά της (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Η αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής υποστήριξης κρίνεται και από την ποιότητα επικοινωνίας των επαγγελματιών υγείας με την οικογένεια, αλλά πολύ περισσότερο από την εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Αυτό επιτυγχάνεται όταν οι

επαγγελματίες υγείας μιλούν με ειλικρίνεια, έχουν τακτική επαφή και διαρκή συνεργασία με τους γονείς, συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα ευαισθητοποίησης της κοινότητας (Νότας, 2005). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι γονείς μεταξύ άλλων θα μπορούν:

- Να λάβουν όλες τις πληροφορίες που σχετίζονται με τον αυτισμό, όχι μόνο για την κάλυψη των δικών τους αποριών αλλά και για καλύτερη ενημέρωση του περίγυρού τους.
- Να εκπαιδευτούν ώστε να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα δύσκολες καταστάσεις.
- Να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας νέους τρόπους.
- Να εκφράζουν και να διαχειρίζονται δύσκολα αλλά φυσιολογικά συναισθήματα, ώστε να ενδυναμώσουν την οικογενειακή ζωή και τη λειτουργία της, δίνοντας την δυνατότητα στα μέλη της τόσο να επιλύουν εσωτερικά προβλήματα όσο και να διαμορφώνουν σε θετική κατεύθυνση τις σχέσεις τους με το στενό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
- Οι προσδοκίες των γονέων να εκφράζονται μέσω ρεαλιστικών στόχων για την εξέλιξη του παιδιού.
- Να επιλέγουν τις κατάλληλες θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Νότας, 2005).

Παρόλα αυτά συνειδητοποίησα εκ των υστέρων και αφού άρχισα να συνέρχομαι και γνωρίζοντας κι άλλο κόσμο, τα βήματα αυτά τα οποία πέρασα εγώ θα τα περάσεις οπωσδήποτε είναι το φυσιολογικό, είναι το ανθρώπινο, να πέσεις για να ξανασηκωθείς. Να βοηθήσεις το παιδί σου, την ζωή σου, τον άντρα σου, το άλλο σου το παιδί, όλους. Ακόμα και το περιβάλλον που υπάρχει γύρω μας εγώ πρέπει να το βοηθήσω να καταλάβει, να αποδεχτεί, να αγαπήσει. Γιατί αν δεν το αποδεχτώ εγώ και δε σηκωθώ εγώ πως έχω την απαίτηση να το αποδεχτούν οι γύρω μου (λόγια μητέρας παιδιού με αυτισμό).

Εκπαίδευση

Η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου από τους γονείς είναι μια δύσκολη διαδικασία για την εξέλιξη του παιδιού και κινείται ανάμεσα σε: α) γενικό σχολείο είτε μόνο είτε με παράλληλη στήριξη, για την οποία πολλές φορές

επιβαρύνονται οικονομικά οι γονείς, β) στο γενικό σχολείο και συγκεκριμένα στο τμήμα ένταξης ή) στο ειδικό σχολείο.

Και στο τομέα της εκπαίδευσης διαπιστώνονται προβλήματα στην ποιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας από την πλευρά των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα. Οι γονείς περιγράφουν τη συνεργασία στο επίπεδο των πληροφοριών που τους ζητούνται σε σχέση με το παιδί, σε συζητήσεις τους νιώθουν ότι «κατηγορούνται» ενώ έχουν ανάγκη για περισσότερη καθοδήγηση και ουσιαστική επικοινωνία, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει και σύγκρουση μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν ένα πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο. Πληροφορούν, ενημερώνουν, προτείνουν λύσεις για καθημερινά προβλήματα, υποστηρίζουν συναισθηματικά και κοινωνικά τους γονείς και τα παιδιά. Στην προσπάθεια ανταπόκρισης του πολύπλευρου εκπαιδευτικού έργου τους, οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά είναι χωρίς στήριξη (Μαυροπούλου, 2006). Έτσι στα προβλήματα εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό έχει μεγάλο μερίδιο ευθύνης και το εκπαιδευτικό σύστημα (Νότας, 2005)

Για την ειδική αγωγή η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική και χρήσιμη ως πρακτική (Μαυροπούλου, 2006), με την ενεργό συμμετοχή τους κάθε πρόγραμμα παρέμβασης κινείται σε θετική κατεύθυνση για την εξέλιξη του παιδιού τους (Παπαγεωργίου, 2006α).

Συμπεράσματα

Η συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων με παιδί με αυτισμό είναι απαραίτητη και αναγκαία σε κάθε περίπτωση. Ο τρόπος με τον οποίο οι οικογένειες θα προσαρμοστούν στη διάγνωση είναι κρίσιμης σημασίας. Η αποδοχή της διάγνωσης του αυτισμού από τους γονείς και η αναθεώρηση των προσδοκιών τους για το μέλλον του παιδιού και της οικογένειας είναι μια διαδρομή που απαιτεί χρόνο και υποστήριξη (Παπαγεωργίου, 2006). Μέσω της υποστήριξης και της εκπαίδευσης των γονέων χρησιμοποιούνται όλες οι δυνατότητες που θα βοηθήσουν στη θετική εξέλιξη του παιδιού και της οικογένειας και την ποιότητα ζωής τους γενικότερα (Παπαγεωργίου, 2006α). Το κλίμα εμπιστοσύνης, η ποιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα

στους γονείς και επαγγελματίες υγείας και εκπαίδευσης συμβάλουν θετικά στην επίτευξη των στόχων.

Όλα τα παιδάκια που έχουν ή δεν έχουν προβλήματα είναι χαρισματικά και αξίζουν την αγάπη μας, την προσοχή μας. Ένα από αυτά είναι κι ο γιος μου και η κόρη μου σαφώς. Μου μιλάει με χίλιους δυο άλλους τρόπους, νοιώθω την αγάπη του, την χαρά του, τη λύπη του, τα πάντα. Έχει ένα άλλο τρόπο να τα εκφράζει, κάθε μέρα τον βρίσκω όλο και περισσότερο, όλο και περισσότερο καταλαβαίνω αυτό που θέλει και χαίρομαι με την πρόοδό του και τις δυνατότητές του και τις ικανότητές του και να βλέπουμε τον χαρακτήρα του. Γιατί το παιδί μου δεν είναι ο αυτισμός. Το παιδί μου είναι ο Φ. που έχει αυτισμό. Απλά θέλει χρόνο να καταλάβεις. Το παιδί μου όπως κι αν είναι ότι κι αν είναι είναι το παιδί μου κι αφού λέω θα κάνω τα πάντα γι αυτό, αυτό είναι το να σηκωθώ όταν πέσω. Το θέμα είναι να σηκωθείς. Τα παιδιά μου είναι τα πάντα (λόγια μητέρας παιδιού με αυτισμό.)

Βιβλιογραφία

Αυτισμός Άσπεργκερ-Ελλάς, (χ.χ.) Διαγνωστικά κριτήρια για τις Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού. Ανασύρθηκε από http://www.autismhellas.gr/files/el/DSM-V_%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%91%CE%93%CE%95%CE%A3.pdf

Autism Speaks. (2014). *100 Day Kit for Newly Diagnosed Families of Young Children*. Ανασύρθηκε από <https://www.autismspeaks.org/family-services/tool-kits/100-day-kit>

Autism Speaks. (2011). *A Parent's Guide to Autism*. Ανασύρθηκε από

<https://www.autismspeaks.org/family-services/tool-kits/family-support-tool-kits>

Eikeseth S., Klintwall L., Hayward D. & Gale, C. (2015). Stress in parents of children with autism participating in early and intensive behavioral intervention, *European Journal of Behavior Analysis*, 16(1), pp. 112-120

Ellis, J. T., Luiselli, J. K., Amirault, D., Byrne, S., O'Malley- Cannon, B., Taras, M., & Sisson, R. W. (2002). Families of children with developmental disabilities:

Assessment and comparison of self-reported needs in relation to situational variables. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), pp.191–202.

Fernandez-Alcántara, M., , García-Carob, P., Pérez-Marfila, N., Hueso-Montorob, C., Laynez-Rubioc, C., & Cruz-Quintana F. (2016). Feelings of loss and grief in parents of children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities* 55, pp. 312–321

Frenette, P., Dodds, L., MacPherson, K., Flowerdew, G., Hennen, B., & Bryson, S. (2011). Factors affecting the age at diagnosis of autism spectrum disorders in Nova Scotia, Canada. *Autism*, 17(2), pp. 184–195.

Gau, S. S.-F., Chou, M.-C., Chiang, H.-L., Lee, J.-C., Wong, C.-C., Chou, W.-J., & Wu, Y.-Y. (2012). Parental adjustment, marital relationship, and family function in families of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (1), pp. 263–270

Γενά, Α. (2006). Οικογένεια και παιδιά με αυτισμό. Οι αντιδράσεις και η προσαρμογή των γονέων. Σε Νότας, Σ. (επιμ) *Το φάσμα του αυτισμού, συνεργασία-σύγκλιση οικογένειας και επαγγελματιών* (σελ. 45-88). Τρίκαλα: "έλλα". Ανασύρθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/330>

Gray, D. E. (2001). Accommodation, resistance and transcendence: Three narratives of autism. *Social Science & Medicine*, 53(9), pp. 1247–1257.

Harper, A., Dyches, T. T., Harper, J., Roper, S. O., & South, M. (2013). Respite care, marital quality, and stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11), pp. 2604–2616

Lecavalier L, Leone S, & Wiltz J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), pp.172–183.

Μαυροπούλου, Σ. (2006). Σύγκλιση μεταξύ γονέων παιδιών με αυτισμό και εκπαιδευτικών. Σε Νότας, Σ. (επιμ) *Το φάσμα του αυτισμού, συνεργασία-σύγκλιση οικογένειας και επαγγελματιών* (σελ. 89-108). Τρίκαλα: "έλλα". Ανασύρθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/330>

Molteni P. & Maggolini S. (2015). Parents' Perspectives Towards the Diagnosis of Autism: An Italian Case Study Research. *Journal of Child and Family Studies*. 24(4), pp. 1088–1096

Negri, M. L. & Castorina, L. L. (2014). Family Adaptation to a Diagnosis of Autism Spectrum Disorder. In Tarbox J., Dixon D. R., Sturmey P. and Matson J. L. (Eds), *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders Research, Policy, and Practice*, Springer, New York, (pp. 117-137)

Νότας, Σ. (2005). *Το φάσμα του αυτισμού, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Ένας οδηγός για την οικογένεια*. Λάρισα: "έλλα". Ανασύρθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/663>

Παπαγεωργίου, Β. (2006). Η συνεργασία με τους γονείς. Σε Νότας, Σ. (επιμ) *Το φάσμα του αυτισμού, συνεργασία-σύγκλιση οικογένειας και επαγγελματιών* (σελ. 21-44). Τρίκαλα: "έλλα". Ανασύρθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/330>

Παπαγεωργίου Β. (2006α). *Προς τους γονείς..., για τους γονείς...* Σύλλογος γονέων κηδεμόνων και φίλων αυτιστικών ατόμων Νομού Λάρισας. Ανασύρθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/318>

Παπαδιώτη-Αθανασίου Β. (2000). Η συστημική προσέγγιση στην ψυχοθεραπεία σήμερα. Μια εξελικτική πορεία. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 70, σελ. 32-45, Αθήνα. Ανασύρθηκε από http://www.sosyti.gr/data/papadioti/11_Papadioti.pdf

Rosenbloom S., (2003). *Souls: Beneath and Beyond Autism*. McGraw-Hill, New York

Siklos, S., & Kerns, K. A. (2006). Assessing need for social support in parents of children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), pp. 921–933.

Solomon, M., Ozonoff, S., Carter, C., & Caplan, R. (2008). Formal thought disorder and the autism spectrum: Relationship with symptoms, executive control, and anxiety. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), pp. 1474–1484.

Whitaker, P. (2002). Supporting families of preschool children with autism: What parents want and what helps. *Autism*, 6(4), pp. 411–426.

Η διδασκαλία της τέχνης μέσα από τη μελέτη ενός φυσικού φαινομένου

Θωμάς Μαλάμος , Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

thomasmalamos@yahoo.gr

Περίληψη

Ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι μεταξύ άλλων η υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στα έργα τέχνης, η γνωριμία, ερμηνεία, κατανόηση της ελληνικής και παγκόσμιας κληρονομιάς, ο πειραματισμός και η δημιουργία έργων τέχνης από τους ίδιους τους μαθητές. Για την επίτευξη των παραπάνω μπορεί να αξιοποιηθεί όχι μόνο το μάθημα των Εικαστικών, αλλά και ενότητες πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνηθεί η δυνατότητα για τη διδασκαλία της τέχνης μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση. Ως επίκεντρο της προσέγγισης αυτής επιλέχτηκε μία ενότητα από τη Μελέτη Περιβάλλοντος και συγκεκριμένα ο κύκλος του νερού. Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα στάδια σχεδιασμού, ανάπτυξης και υλοποίησης ενός διδακτικού σεναρίου. Περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι του σεναρίου, οι φάσεις της ανάπτυξής του, οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν, ο τρόπος αξιολόγησής του. Η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να δημιουργήσει ένα νέο περιβάλλον μάθησης, να συνεισφέρει σε μία εναλλακτική πορεία κατάκτησης της γνώσης με επίκεντρο τον μαθητή και τα βιώματά του.

Λέξεις -κλειδιά : Τέχνες, διαθεματική προσέγγιση

Abstract

One of the goals of education is, among others, adopting positive attitudes and behaviors towards works of art, the acquaintance, interpretation and understanding of Greek and World heritage, experimenting and creating works of art from the students themselves. For the attainment of the above we can turn to advantage not only the course of Arts but also sections of many different discipline. The purpose of this introduction is to investigate the potential of teaching Art through the interdisciplinary approach. A module from the Environment Studies, specifically the water cycle, was chosen as a focal point of this approach. In order to achieve the goal of this research

the stages of planning, developing and implementing a teaching scenario were used. The targets of this scenario, the phases of its development, the activities which were implemented and how this scenario was evaluated are thoroughly described. The interdisciplinary approach can create a new learning environment and contribute to an alternative course of achieving knowledge with the students and their experiences as the epicenter.

Keywords: Arts, interdisciplinary approach.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών το μάθημα των Εικαστικών έχει ως ειδικό σκοπό, μεταξύ άλλων:

α) τη δημιουργία εικαστικών έργων από την πλευρά των μαθητών μέσα από την παρατήρηση, την έρευνα, τον πειραματισμό και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στον χειρισμό απλών υλικών και μέσων

β) τη γνωριμία με διάφορους τρόπους και τεχνικές για τη δημιουργική έκφραση απόψεων, συναισθημάτων και βιωμάτων

γ) τη γνωριμία και την εξοικείωση με την ορολογία, τα σύμβολα τα μορφικά στοιχεία και τις μορφές που χρησιμοποιούν οι εικαστικοί καλλιτέχνες

δ) την υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στα έργα τέχνης και

ε) την ανάπτυξη ικανοτήτων για την εκτίμηση της ελληνικής και παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από τη γνωριμία των ποικίλων μορφών των εικαστικών έργων τέχνης. (Υπουργείο Παιδείας-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003).

Οι επιμέρους στόχοι του μαθήματος ορίζονται στο ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα ανά δύο τάξεις. Έτσι, οι στόχοι στις Γ' και Δ' τάξεις που ενδιαφέρουν την παρούσα εισήγηση, ορίζονται σε έξι άξονες. Ο πρώτος άξονας έχει ως στόχο την εξοικείωση των παιδιών με απλά υλικά, μέσα και τεχνικές. Ο δεύτερος άξονας έχει ως στόχο τη γνωριμία και τη χρήση των μορφικών στοιχείων και ο τρίτος άξονας έχει ως στόχο το θέμα και το περιεχόμενο. Ο τέταρτος άξονας έχει ως στόχο την ανάπτυξη των διάφορων μορφών των εικαστικών τεχνών. Ο πέμπτος άξονας έχει ως στόχο τη γνωριμία με τα έργα τέχνης και τους δημιουργούς τους, ενώ ο έκτος και τελευταίος

άξονας έχει ως στόχο την εισαγωγή των παιδιών στις αισθητικές αξίες. (Υπουργείο Παιδείας-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ό.π.)

Είναι αυτονόητο πως οι παραπάνω άξονες δεν είναι αυτόνομοι μεταξύ τους, αλλά ο εκπαιδευτικός τους συνδυάζει κατά την κρίση του και παράλληλα συνδέει το μάθημα των Εικαστικών και με άλλα μαθήματα του σχολείου. Με αφορμή τα παραπάνω σχεδιάστηκε και παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο για μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου και με αφορμή την ενότητα Ο κύκλος του νερού.

Με τον όρο σενάριο εννοείται μία σειρά δράσεων καλά σχεδιασμένων και προετοιμασμένων που εστιάζουν σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, χρησιμοποιώντας συμβατικά, αλλά και ψηφιακά εργαλεία. (Ιερά Αρχιεπισκοπή Αθηνών, χ.χ.).

Στόχοι του σεναρίου

Γνωρίζοντας και κατανοώντας: Τα παιδιά να γνωρίσουν, να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν το φαινόμενο του κύκλου του νερού και της σημασίας του για τη ζωή.

Διερευνώντας: Να εργαστούν μεθοδικά και να διερευνήσουν το φαινόμενο, αξιοποιώντας ποικίλες τεχνικές μάθησης.

Επικοινωνώντας: Να αναπτύξουν μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα.

Συνδέοντας: Να εφαρμόζουν δραστηριότητες, να παράγουν έργα, να δημοσιοποιούν τις εργασίες τους.

Ενδεικτικές δραστηριότητες του σεναρίου

1η Δραστηριότητα: Με αφορμή ένα επίκαιρο και πραγματικό γεγονός, όπως για παράδειγμα μία βροχερή ημέρα στο σχολείο, δημιουργούμε στα παιδιά τα κατάλληλα ερεθίσματα για να μελετήσουμε περαιτέρω τον κύκλο του νερού. Με κατάλληλες ερωτήσεις, όπως : γιατί βρέχει σήμερα, πόσο συχνά έβρεξε τις τελευταίες ημέρες, πώς μυρίζει το χώμα μετά τη βροχή, περιγράψτε ένα γεγονός που σας συνέβη μία βροχερή ημέρα κ.ά. βάζουμε τα παιδιά στη διαδικασία να εμπλακούν ενεργά με το θέμα μας.

2η Δραστηριότητα: Ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (Ράπτης & Ράπτη, 2004) καθοδηγεί τα παιδιά στην αναζήτηση στην προεπιλεγμένη από τον ίδιο ιστοσελίδα του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού <http://www.snhell.gr> του ποιήματος του Ζαχαρία Παπαντωνίου *Το ποταμάκι*. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες μελετούν το ποίημα και το παρουσιάζουν με όποιον τρόπο επιθυμούν (ανάγνωση κανονική, αργή, γρήγορη, ρυθμική κ.λ.π.). Στη συνέχεια ακούν το ποίημα μελοποιημένο σε δύο εκδοχές: Η πρώτη εκδοχή με μουσική της Μαρίζας Κωχ και η δεύτερη εκδοχή με μουσική του Γιάννη Ζουγανέλη. Οι ομάδες επιλέγουν ποια εκδοχή τους αρέσει περισσότερο και μαθαίνουν να τραγουδούν στην εκδοχή που διάλεξαν. Έπειτα η κάθε ομάδα ζωγραφίζει ένα στίχο του ποιήματος και όλες μαζί οι ζωγραφιές δημιουργούν μία εικαστική σύνθεση που αποτυπώνει το σύνολο του ποιήματος.

3η Δραστηριότητα: Με την τεχνική της ιδεοθύελλας (Ματσαγγούρας, 2007) οι ομάδες των παιδιών καλούνται να περιγράψουν με δικό τους τρόπο τον κύκλο του νερού. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να μελετήσουν τον παραπάνω κύκλο αξιοποιώντας αντίστοιχο υλικό που διατίθεται στην ιστοσελίδα του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καστοριάς.

4η Δραστηριότητα: Στην τέταρτη δραστηριότητα τα παιδιά αναζητούν παροιμίες για το νερό, τις παρουσιάζουν με διάφορες μιμητικές κινήσεις και τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να τις ανακαλύψουν και να τις εξηγήσουν.

5η Δραστηριότητα: Στη δραστηριότητα αυτή αξιοποιείται το εκπαιδευτικό υλικό της Ε.Υ.Δ.Α.Π. “Ο Σταγονούλης”, με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με έννοιες και στάσεις που συνδέονται με την Αγωγή του Καταναλωτή. Στην ενότητα αυτή τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν τις δικές τους αφίσες με τα δικά τους συνθήματα για την προστασία αυτού του πολύτιμου δώρου της φύσης.

6η Δραστηριότητα: Δίνουμε στα παιδιά μία σειρά από πίνακες ζωγράφων με θέμα τη βροχή. Τα παιδιά παρατηρούν τα χρώματα, τα πρόσωπα που εμφανίζονται, τα ρούχα που φοράνε, το τοπίο και ότι άλλο τους κάνει εντύπωση. Στη συνέχεια κατασκευάζουν με τα δικά τους υλικά τους δικούς τους πίνακες, αφού είναι γνωστό πως τα παιδικά δημιουργήματα έχουν μία ιδιότυπη αυθυπαρξία που χαρακτηρίζεται

τόσο από την ιδιαιτερότητα του γραφισμού τους, όσο κι από τη δυναμική του ψυχισμού τους. (Κάνιστρα, 1991).

7η Δραστηριότητα: Ως προέκταση της προηγούμενης δραστηριότητας τα παιδιά καλούνται να μελετήσουν ένα εικαστικό έργο του Ζογγολόπουλου, τις περίφημες Ομπρέλες και να κατασκευάσουν με δικά τους υλικά, όπως κλωστές, σκοινιά, λεπτά σύρματα ένα δικό τους παρόμοιο έργο.

8η Δραστηριότητα: Τα παιδιά συνθέτουν τις εργασίες που δημιούργησαν στις προηγούμενες δραστηριότητες, έτσι ώστε να αποτελέσουν το συνολικό υλικό της τάξης που μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, όπως να εκτεθεί μόνιμα ή προσωρινά στους χώρους του σχολείου, να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου, να παρουσιαστεί στους μαθητές των άλλων τάξεων ή στους γονείς των παιδιών.

9η Δραστηριότητα: Η τελευταία δραστηριότητα σχετίζεται με την αξιολόγηση της δράσης που θα μπορούσε να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους, όπως η καταγραφή ημερολογίου δραστηριοτήτων, η σύνθεση φακέλου με τις εργασίες των ομάδων, ερωτηματολόγια κ.ά (Helm&Katz, 2002).

Συνοψίζοντας

Συνοψίζοντας και στο πλαίσιο του περιορισμού μίας εισήγησης με τις παραπάνω δραστηριότητες οι οποίες αν και παρουσιάστηκαν μεμονωμένα, εντούτοις συνδέονται μεταξύ τους άρρηκτα, επιδιώχθηκε:

Τα παιδιά να αποκτήσουν επιστημονικές γνώσεις σε σχέση με τον κύκλο του νερού

Να έρθουν σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα και λαογραφικές παραδόσεις

Να γνωρίσουν καλλιτέχνες και τα έργα τους

Να κατασκευάσουν τα δικά τους έργα τέχνης και να συνεργαστούν μεταξύ τους

Είναι αυτονόητο πως όλα τα παραπάνω οφείλουν να αποτελούν μέρος ενός ευρύτερα σχεδιασμένου προγράμματος που προάγει τις ενεργητικές και βιωματικές διαδικασίες μάθησης, με επίκεντρο τον μαθητή και τα ενδιαφέροντά του, και όχι αποσπασματικές διδακτικές ενέργειες τα αποτελέσματα των οποίων θα χαθούν μέσα στο τοπίο της κατακερματισμένης γνώσης.

Βιβλιογραφία

Ιερά Αρχιεπισκοπή Αθηνών (χ.χ.). *Προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των κληρικών και λαϊκών στελεχών της Εκκλησίας*, Αθήνα: Ίδρυμα Ποιμαντικής Επιμορφώσεως

Κάνιστρα, Μ. (1991). *Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο*, Αθήνα: Σμίλη.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλία. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Τόμος Β΄, Αθήνα: Gutenberg.

Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*, Τόμος Α΄, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Υπουργείο Παιδείας - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα.

Helm, J.H., Katz, H. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: Μικροί ερευνητές*, μτφρ. Βεργιοπούλου, Α., Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Ψηφιακό Παιχνίδι

Άρτεμις Μαντζανά Μαθηματικός με Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή

artemis.m@yahoo.com

Γιάννης Νικολόπουλος Μαθηματικός - Ειδικός Παιδαγωγός, Επιμορφωτής στην

Ελληνογερμανική Αγωγή, Μέλος του Δ.Σ. της Ελληνικής Εταιρίας Δυσλεξίας

johnnikol@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ερευνητική ανάλυση, κεντρικό πρόσωπο αποτελούν οι μαθητές με διάγνωση, από τον αρμόδιο φορέα (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. ή Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα) Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών εστιασμένων στα Μαθηματικά. Έπειτα από την ανάδειξη των κυριότερων γνωρισμάτων που έχουν καταγραφεί μέχρι σήμερα γι' αυτήν την ομάδα μαθητών, ανατρέχουμε στην βιβλιογραφία προς εύρεση καλών πρακτικών που ενδέχεται να διευρύνουν τα περιθώρια ανάπτυξης των μαθηματικών τους ικανοτήτων. Πολλοί ερευνητές, με μεγάλο εκπαιδευτικό έργο, έχουν προσδώσει πρόσθετη παιδαγωγική αξία στην χρήση νέων τεχνολογιών στην σύγχρονη εκπαίδευση. Έχοντας ως άξονα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό ψηφιακό παιχνίδι ως ενισχυτικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Στη συνέχεια, παραθέτονται κι άλλες πηγές με εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό, που θεωρήθηκε πρόσφορο για την εμπλοκή των μαθητών με την γνώση. Μέσα από την αναζήτηση νέων εργαλείων και στρατηγικών για την ανάπτυξη πυκνών ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές, τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης, γεννιούνται ποικίλα ερευνητικά ερωτήματα που συνιστούν ζητήματα για περαιτέρω διερεύνηση, στην κοινότητα της παιδείας.

ABSTRACT

The subjects of this research analysis are students diagnosed by the competent institution for Special Learning Difficulties/ Disabilities (KEDDY or JETs) focused on mathematics. After highlighting the main findings around this type of students as recorded until today, we look at the literature to identify good practices that may broaden the limits in the development of their mathematical skills. Many researchers, with great educational work, have attached added pedagogical value to the use of new technologies in modern education. Drawing on the difficulties faced by students with Special Learning Difficulties, an illustrative digital game is presented as a supporting training tool. Then, other sources of educational material and software are cited, which considered beneficial in involving students with knowledge. Through the search for new tools and strategies for the development of dense learning opportunities for all pupils, of formal and special education, a variety of research questions arise that can be the subject of further exploration in the education community.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, Μαθηματικά, Δυσαριθμησία, Καλές πρακτικές, Ψηφιακές τεχνολογίες, Στρατηγικές εκπαίδευσης, Ψηφιακό παιχνίδι

ΟΡΙΣΜΟΣ

Στα πλαίσια της επιστημονικής εκπαιδευτικής κοινότητας, έχουν γίνει πολλές προσεγγίσεις για τον προσδιορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών. Βιβλιογραφικά, συναντάμε για πρώτη φορά τον όρο αυτό, αναφερόμενοι στην προφανή αναντιστοιχία ανάμεσα στις έκδηλες ικανότητες ενός παιδιού απέναντι στη μάθηση και στην απρόσμενη τελική του απόδοση (Dr. Samuel Kirk, 1963). Από τότε έγιναν πολλές προσπάθειες να δοθεί ένας ακριβής και κοινά αποδεκτός ορισμός. Διεργασία που είναι μέχρι και σήμερα σε εξέλιξη. Ένας απ' τους επικρατέστερους και ευρέως γνωστούς στην πραγματικότητα της Ειδικής Αγωγής είναι:

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικευμένος όρος, που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Ενδεχομένως, οι μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, D. D., 1990).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ

Βασιζόμενοι στην αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών, μπορούμε να τις διαχωρίσουμε σε δυο μεγάλες κατηγορίες (Τομαράς, 2008):

Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες – το προφίλ του παιδιού χαρακτηρίζεται από ελλιπή ανάπτυξη δεξιοτήτων σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του. Έπειτα από διάγνωση στον αρμόδιο φορέα, παράλληλα με την μαθησιακή δυσκολία τους, συχνά παρουσιάζουν και αναπτυξιακές διαταραχές ή νοητική υστέρηση ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Επιπλέον, σ' αυτήν την κατηγορία υπάγονται και παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές, ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, και ευρύτερα εξωγενείς παράγοντες που δυσχεραίνουν την εκπαίδευσή τους.

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – παρατηρείται έντονη ασυμμετρία νοητικού δυναμικού του μαθητή, αντιδιαμετρικά με τις σχολικές του επιδόσεις. Πρόκειται για δυσκολίες που οφείλονται σε νευρολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες, επομένως το παιδί τις αποκτά εκ γενετής. Συνήθως, υστερεί σε ορισμένα μαθήματα ενώ στα άλλα παρουσιάζει έως και εξαιρετικές επιδόσεις.

ΕΙΔΗ

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, στην Ελλάδα, για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα στο άρθρο 3, (ΝΟΜΟΣ 3699 (ΦΕΚ Α', 199/ 2-10-2008)) ως Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται:

- ✓ Η δυσλεξία (Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία),
- ✓ η δυσαριθμησία (Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά-Αριθμητική),
- ✓ η δυσαναγνωσία (Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση),
- ✓ η δυσγραφία (Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στη Γραπτή έκφραση) και
- ✓ η δυσορθογραφία (Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στη Γραπτή έκφραση).

Επίσης να σημειώσουμε τον συνδυασμό Δυσαριθμησίας-Δυσλεξίας. Τα Ελλείμματα των Μαθηματικών έχουν βάση την Δυσαριθμησία αλλά και ο ρόλος της Δυσλεξίας, ειδικά μάλιστα όσο ανεβαίνουμε στην ακαδημαϊκή κλίμακα που τα προβλήματα της πρακτικής αριθμητικής αλλά και οι εκφράσεις πλεονάζουν σε σχέση με τις απλές πράξεις των πρώτων τάξεων του δημοτικού, ο ρόλος της Δυσλεξίας δυναμώνει (Νικολόπουλος, 2015). Έχει φτάσει μάλιστα η επιστημονική αρθρογραφία να αναφέρει σαφέστατα: «Δυσλεξία και Δυσαριθμησία στα Μαθηματικά» (AshcraftandFaust, 1994).

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Όπως προείπαμε, υπάρχει πληθώρα ορισμών για τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες. Συνεπώς, ο προσδιορισμός του πληθυσμού των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ποικίλει, ανάλογα με την διαφορετική προσέγγιση του εκάστοτε ερευνητή.

Σύμφωνα με μελέτη που έγινε στο Λονδίνο (A.L.B.S.U., 1987) το ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά και την αριθμητική κυμαίνεται, περίπου στο 12% με 15% του μαθητικού πληθυσμού. Ενώ μελέτες (Ramma&Gowramma, 2003), που εστίασαν στο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που χαρακτηρίζεται από δυσαριθμησία, ανέδειξαν το ποσοστό της τάξης του 6%.

Ενδιαφέρον δημιουργεί (FuchsL. &FuchsD., 2001) το γεγονός ότι, στο σύνολο των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες το 50%, αυτών, παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσχέρεια στις μαθηματικές του δεξιότητες. Γι' αυτό θα εστιάσουμε στην Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία που ορίζεται ως δυσαριθμησία.

ΔΥΣΑΡΙΘΜΗΣΙΑ

Ο όρος Δυσαριθμησία χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει την Ειδική Δυσκολία ενός μαθητή, που δεν παρουσιάζει κάποιο εμφανές πρόβλημα και παρ' όλ' αυτά δυσκολεύεται στην κατάκτηση και εφαρμογή μαθηματικών εννοιών και αλγορίθμων (R. Cohn, 1961).

Μελετάμε περιπτώσεις παιδιών:

- ✓ με φυσιολογικά επίπεδα νοημοσύνης,
- ✓ που μεγαλώνουν σε θετικό περιβάλλον,
- ✓ έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους συνομηλίκους τους,
- ✓ δεν παρουσιάζουν αισθητηριακά ή άλλου είδους προβλήματα (ΔΑΦ ή ΔΕΠΥ...).

Εντούτοις, παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση ικανοτήτων και σχολικών επιδόσεων. (Bateman, 1965) , (Lerner, 2003).

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Παρακάτω παραθέτονται χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, που επηρεάζουν τις Μαθηματικές τους δεξιότητες:

- αστοχεί στη μετατροπή των γλωσσικών και αριθμητικών δεδομένων του προβλήματος σε αλγεβρικές εκφράσεις, γιατί αντιμετωπίζει αδυναμία με τα λεκτικά εκφραστικά μέσα,
- δεν διακρίνει τη σωστή στρατηγική επίλυσης του προβλήματος,
- συγχέει αριθμούς και σύμβολα,
- αδυνατεί να συγκρατήσει μαθηματικούς όρους και τύπους,
- δε θυμάται την αλληλουχία των βημάτων ενός αλγόριθμου,
- δυσκολεύεται να εκφράσει με τη χρήση μαθηματικών όρων την απάντησή του,
- η επικείμενη αξιολόγηση, προκαλεί αίσθημα άγχους και αναστέλλει την εμπλοκή του μαθητή στην παραγωγική διαδικασία του μαθήματος,

- μετά από επαναλαμβανόμενες αποτυχίες ο μαθητής αποθαρρύνεται και σταματάει να προσπαθεί.(Jordan, N., Hanich, L. B., & Kaplan, D., 2003)

Συνοπτικά, παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα απόκτησης και χρήσης του προσληπτικού και εκφραστικού λόγου. Οι παραδοσιακοί μέθοδοι διδασκαλίας, ως επί των πλείστων βασίζονται σε γλωσσικά μέσα (λέξεις), συνεπώς, δυσχεραίνουν την εκμάθηση των Μαθηματικών, για παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Barkley, 1981).

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Οι δυσκολίες που εντοπίσαμε παραπάνω, αποτέλεσαν κίνητρο για τον εντοπισμό νέων στρατηγικών διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, μέσα από την αναζήτηση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, διαπιστώσαμε ότι η εισαγωγή καλών πρακτικών (Κυνηγός, Γαβρίλης, Κεϊσογλου, Ψυχάρης, 2009), όπως η χρήση ψηφιακών εργαλείων στην σύγχρονη εκπαίδευση, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τα παιδιά, προσφέροντας πρόσθετη παιδαγωγική αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως καλές πρακτικές ορίζονται (Grouws D. & Cebulla K. J., 2000) οι στρατηγικές διδασκαλίαςόπου:

- ✓ Δημιουργούν πλούσιες ευκαιρίες για μάθηση, σε όλους τους μαθητές
- ✓ Διαμορφώνονται με άξονα την κατανόηση
- ✓ Εμπλέκουν στην επίλυση του προβλήματος τους μαθητές
- ✓ Δίνουν πυκνές ευκαιρίες στους εμπλεκόμενους, για προβληματισμό, επινόηση και εφαρμογή των ιδεών τους
- ✓ Πετυχαίνουν φανερό τρόπο στη διαδικασία λύσης, δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, μέσα από το διάλογο
- ✓ Καλλιεργούν κατάλληλες συνθήκες συνεργατικής και ερεθίσματα διαλόγου

Προτείνονται, λοιπόν, ψηφιακά μέσα όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν μαθηματικές ιδέες, να κατασκευάσουν μοντέλα, να πειραματιστούν, να αλληλοσυνδέσουν αναπαραστάσεις και διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Ένα από αυτά τα εργαλεία σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις οποίες αξιοποιείται η ψηφιακή τεχνολογία, είναι το ψηφιακό παιχνίδι. Οπτικοποιώντας τα δεδομένα μιας μαθηματική άσκησης ή προβλήματος, δίνεται κίνητρο στους μαθητές να συμμετάσχουν, μέσα από τη βιωματική ενασχόληση σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές των μαθηματικών.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Ενισχυτικός παράγοντας για την επιλογή αυτής της στρατηγικής διδασκαλίας αποτέλεσαν τα ευρήματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, όπου καταδεικνύει μεγάλο ποσοστό να εμπλέκεται με ψηφιακά παιχνίδια, σε όλες τις ηλικίες. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Κουτρομάμος Γ.&Νικολοπούλου Κ., 2010) φαίνεται ότι η συχνότητα χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών είναι σχετικά υψηλή.

Τα αποτελέσματα των ερευνών τους έδειξαν ότι το 88% των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παίζουν ψηφιακά παιχνίδια στον ελεύθερο χρόνο τους. Περισσότερο από το μισό αυτών (53,5%) παίζουν μεταξύ ενός και τεσσάρων χρόνων, ενώ η συχνότητα χρήσης των παιχνιδιών για ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (45,2%) είναι ‘‘μερικές φορές την εβδομάδα’’.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που αναφέραμε, έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που είχαν διεξαχθεί στην Ελλάδα (Mysirlaki&Paraskeva, 2007)(Χρήστου, 2006)(Veriki&Chronaki, 2008)(Σοφός&Παντελής, 2009) και στο εξωτερικό (Annetta et al., 2009) και ανέφεραν υψηλό ποσοστό μαθητών που έχουν ως ενασχόληση τα ψηφιακά παιχνίδια. Τα ευρήματα βρίσκονται σε ιδιαίτερα μεγάλη συμφωνία με τμήματα προηγούμενης σχετικής έρευνας(Σοφός&Παντελής, 2009), με δείγμα μαθητών από το Δημοτικό κιόλας μέχρι το Λύκειο και αναδείκνυε ποσοστό 83% του δείγματος να χρησιμοποιεί ψηφιακά παιχνίδια.

Από τις έρευνες διαπιστώνουμε ότι το ψηφιακό παιχνίδι έχει εισχωρήσει βαθιά στις ζωές των παιδιών κάθε ηλικίας. Ο ρεαλισμός και τα εξελιγμένα γραφικά τους, ο κόσμος που απεικονίζεται πολύ παραστατικά, με ζωντανά χρώματα και κίνηση, τα διαβαθμισμένα επίπεδα δυσκολίας είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά που κάνουν τα ψηφιακά παιχνίδια τόσο δημοφιλή. Γι' αυτό, στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες υπάρχουν προγράμματα χρήσης των νέων τεχνολογιών, έχοντας σα στόχο την εξοικείωση με την τεχνολογία και την εναρμόνισή της στην καθημερινή ζωή αλλά και την βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων, οι οποίοι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ

Η σύγχρονη προσέγγιση της εκπαίδευσης και αγωγής εισάγει το ψηφιακό παιχνίδι, που οπτικοποιεί τα δεδομένα ενός μαθηματικού προβλήματος. Έχοντας σαν αποτέλεσμα:

- ✓ Ο σκοπός είναι απλός, σε ορισμένες περιπτώσεις αυτονόητος, έτσι στη διατύπωση του προβλήματος δεν εμπλέκονται λεκτικά μέσα.
- ✓ Ο στοχασμός που προκύπτει από τις συνέπειες της ενεργής εμπλοκής του μαθητή, εδραιώνει τη γνώση για τη λειτουργικότητα μαθηματικών αλγορίθμων.
- ✓ Η προσομοίωση των μαθηματικών εκφράσεων που διατυπώνει ο μαθητής, τον βοηθάει να εντοπίσει τις διαφορές των αριθμών και των συμβόλων που συγχέει.

- ✓ Η εξέλιξη είναι σταδιακή, έτσι το επίπεδο ανεβαίνει αφού κατακτηθεί η προηγούμενη γνώση.
- ✓ Οι κανόνες του παιχνιδιού, δομούν τη σκέψη, ταξινομώντας στη μνήμη τα βήματα ενός αλγορίθμου.
- ✓ Σταδιακά κατακτάται και η πολυσύνθετη σκέψη, αφού συνδυάζει τα προηγούμενα επίπεδα του παιχνιδιού, για να ξεπεράσει τα επόμενα. Η δραστηριότητα συνοδεύεται από ένα αίσθημα διασκέδασης, οπότε δίνεται κίνητρο στο μαθητή να εμπλακεί.
- ✓ Ο στόχος είναι η ίδια η δραστηριότητα και όχι η επίτευξη υψηλού βαθμού, έτσι αποβάλλεται το άγχος πιθανής αποτυχίας.
- ✓ Κερδίζει, ανεβαίνει η αυτοπεποίθηση, χάνει, πεισμώνει και ξαναπροσπαθεί, χωρίς το φόβο της χαμηλής βαθμολογίας.

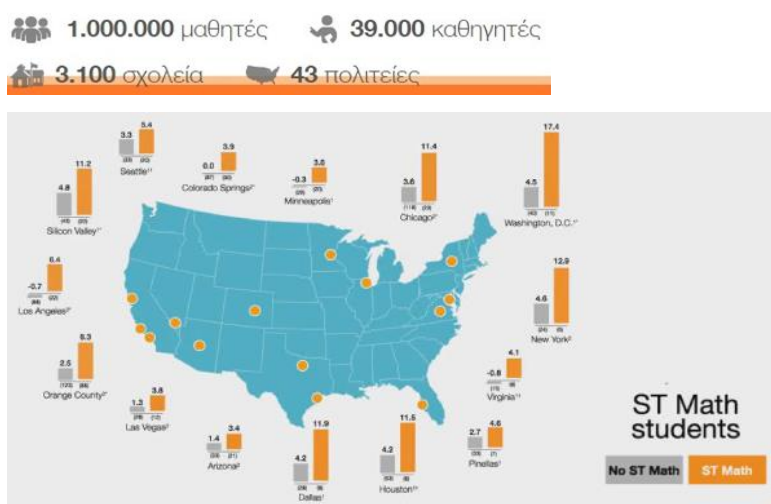
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ Ψ.Π. ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Ε.Μ.Δ.

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ «ο μαθητής με Ε.Μ.Δ. ..	ΘΕΤΙΚΑ Ψ.Π. «στο ψηφιακό παιχνίδι..	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ «με την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής, αναμένουμε..
..αστοχεί στη μετατροπή των γλωσσικών και αριθμητικών δεδομένων του προβλήματος σε αλγεβρικές εκφράσεις, γιατί αντιμετωπίζει αδυναμία με τα λεκτικά εκφραστικά μέσα»	..ο σκοπός είναι απλός, σε ορισμένες περιπτώσεις αυτονόητος, έτσι στη διατύπωση του προβλήματος δεν εμπλέκονται λεκτικά μέσα»	..να είναι κατανοητός ο στόχος του προβλήματος για το μαθητή και κατ' επέκταση να είναι έκδηλη η προσέγγιση της λογικής επίλυσής του»
..δεν διακρίνει τη σωστή στρατηγική επίλυσης του προβλήματος»	..ο στοχασμός που προκύπτει από τις συνέπειες της ενεργής εμπλοκής του μαθητή, εδραιώνει τη γνώση για τη λειτουργικότητα μαθηματικών αλγορίθμων»	..βαθιά κατανόηση για τη χρησιμότητα των διαφορετικών μαθηματικών αλγορίθμων και ευελιξία σε μελλοντικά παρόμοια προβλήματα»
..συγχέει αριθμούς και σύμβολα»	..η προσομοίωση των μαθηματικών εκφράσεων που διατυπώνει ο μαθητής, τον βοηθάει να εντοπίσει τις διαφορές των αριθμών και των συμβόλων που συγχέει»	..ο εντοπισμός των διαφορών μεταξύ αριθμών και συμβόλων και η αφομοίωση της πραγματικής τους αξίας»
..αδυνατεί να συγκρατήσει μαθηματικούς όρους και	..η εξέλιξη είναι σταδιακή, έτσι το επίπεδο ανεβαίνει αφού	..η μάθηση να κατακτάται ομαλά, αφού έχει εδραιωθεί η

τύπους»	κατακτηθεί η προηγούμενη γνώση»	πρότερη γνώση»
..δε θυμάται την αλληλουχία των βημάτων ενός αλγόριθμου»	..οι κανόνες δομούν τη σκέψη, ταξινομώντας στη μνήμη τα βήματα ενός αλγορίθμου»	..μέσα από τη βιωματική εμπλοκή του μαθητή, να αποτυπωθεί η λογική εξέλιξη των αλγορίθμων»
..δυσκολεύεται να εκφράσει με τη χρήση μαθηματικών όρων την απάντησή του»	..σταδιακά κατακτάται και η πολυσύνθετη σκέψη, αφού συνδυάζει τα προηγούμενα επίπεδα του παιχνιδιού, για να ξεπεράσει τα επόμενα»	..η ανάπτυξη της πολυσύνθετης σκέψης που απαιτείται για να διατυπώσει ένας μαθητής μια τεκμηριωμένη απάντηση»
..η επικείμενη αξιολόγηση, προκαλεί αίσθημα άγχους και αναστέλλει την εμπλοκή του μαθητή στην παραγωγική διαδικασία του μαθήματος»	..ο στόχος είναι η ίδια η δραστηριότητα και όχι η επίτευξη υψηλού βαθμού, έτσι αποβάλλεται το άγχος πιθανής αποτυχίας»	..ο μαθητής να είναι απαλλαγμένος από τον ανασταλτικό παράγοντα του άγχους και προσηλωμένος στην επίτευξη του στόχου»
..μετά από επαναλαμβανόμενες αποτυχίες ο μαθητής αποθαρρύνεται και σταματάει να προσπαθεί»	..ο μαθητής κερδίζει, ανεβαίνει η αυτοπεποίθηση, χάνει, πεισμώνει και ξαναπροσπαθεί»	..ο μαθητής να εμπλέκεται χωρίς το φόβο της χαμηλής βαθμολογίας»

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Αυτά τα οφέλη, αποτέλεσαν κινητήρια δύναμη τη δεκαετία του '90, για τρεις ερευνητές (John Phelan, Matthew Peterson and Mark Bodner) στη Καλιφόρνια, που σχεδίασαν και υλοποίησαν ένα εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι (ST Math, by MIND Research Institute) το οποίο σήμερα εφαρμόζεται σε πάνω από 3.000 σχολεία σε 43 πολιτείες των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Οι στατιστικές έρευνες καταδεικνύουν εξαιρετικά αποτελέσματα αύξησης επιδόσεων των μαθητών. (Πηγή: <http://www.mindresearch.org/>)

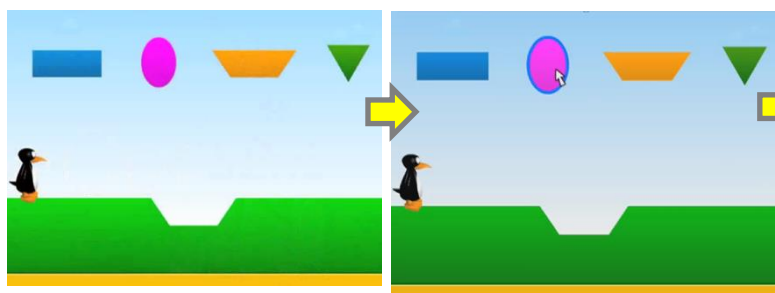


Ένα παιχνίδι, κλιμακωμένης δυσκολίας, προσαρμοσμένο για διαφορετικές ηλικιακές απαιτήσεις και γνωστικά αντικείμενα. Βασικός ήρωας ένας μικρός πιγκουίνος, ο οποίος προσπαθεί, μέσα από δοκιμασίες, να διασχίσει την οθόνη. Ένας απλός, ξεκάθαρος στόχος που δεν χρειάζεται λόγια και εκφωνήσεις. Παρακάτω παρουσιάζονται, δειγματικά, κάποιες από τις δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές με βασικές μαθηματικές έννοιες μέσα από το ψηφιακό παιχνίδι.

Σχολική Θεματική ενότητα: Γεωμετρικά Σχήματα

Τη συναντάμε στη Γ' τάξη Δημοτικού, στα Μαθηματικά - ΕΝΟΤΗΤΑ 1-

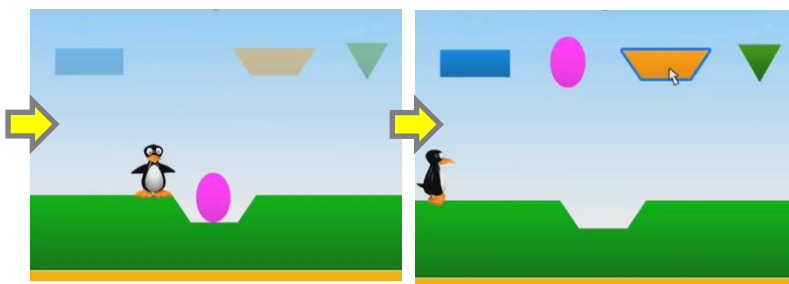
Κεφάλαιο 3: Γεωμετρικά σχήματα και στερεά σώματα.



► Όπως μπορούμε να δούμε στις εικόνες, ο μικρός πιγκουίνος

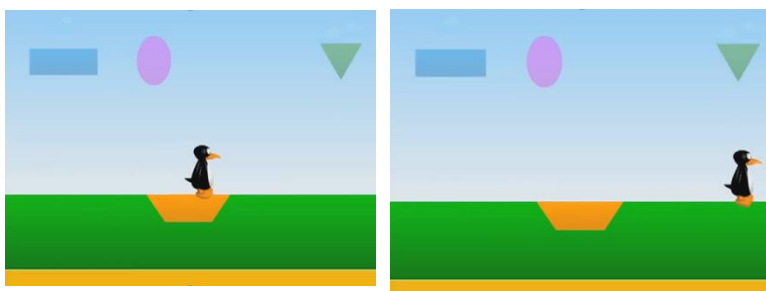
στέκεται στην αριστερή πλευρά της οθόνης.

Σκοπός του παιχνιδιού, είναι να επιλέξει ο μαθητής το κατάλληλο γεωμετρικό σχήμα, ώστε το πέραςμα του πιγκουίνου να γίνει ομαλό και να μπορέσει να το διασχίσει. Οι πολλαπλές επιλογές του μαθητή, βρίσκονται στο πάνω μέρος της οθόνης. Όταν ο μαθητής αποφασίσει ποια είναι η απάντηση του τοποθετεί τον κέρσορα πάνω στο σχήμα κι αυτό αποκτά ένα περίγραμμα μπλε.



► Σε περίπτωση που ο μαθητής επιλέξει λάθος γεωμετρικό

σχήμα, ο μικρός πιγκουίνος βρίσκει εμπόδιο στο δίαβα του. Ο μαθητής έχει την δυνατότητα να δει οπτικά το αποτέλεσμα της επιλογής του και να κατανοήσει γιατί δεν ήταν το σωστό. Έπειτα, ο μικρός πιγκουίνος επιστρέφει στην αρχική του θέση δίνοντας στο μαθητή την ευκαιρία να προσπαθήσει ξανά.

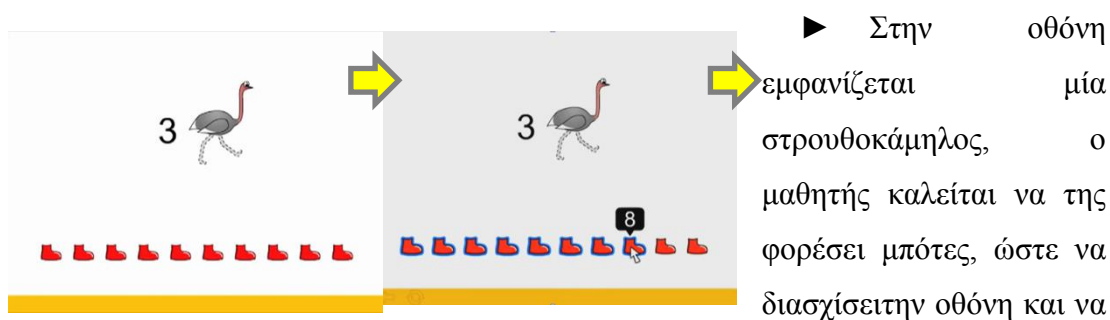


► Όταν ο μαθητής κάνει τη σωστή επιλογή, το γεωμετρικό σχήμα που επέλεξε, εφαρμόζει ιδανικά στο πάτωμα και ο μικρός πιγκουίνος μπορεί να προχωρήσει για την επόμενη δοκιμασία, διασχίζοντας την οθόνη.

Σχολική Θεματική ενότητα: Προπαίδεια του 2

Τη συναντάμε στη Β' τάξη Δημοτικού, στα Μαθηματικά - ΕΝΟΤΗΤΑ 4-

Κεφάλαιο 25: Βρίσκω την προπαίδεια του 2 και του 4.

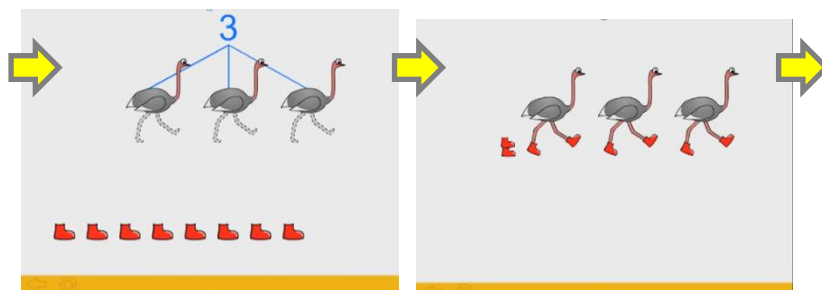


ανοίξει το

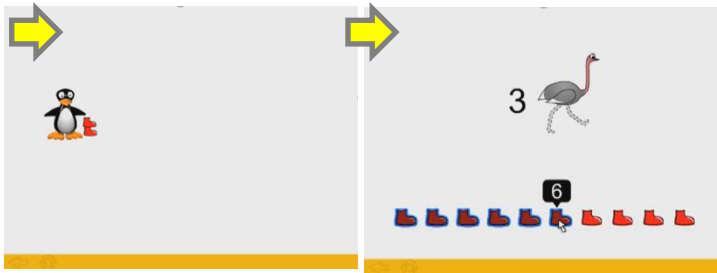
δρόμο στο μικρό πιγκουίνο που μέλημά του είναι να φτάσει στη δεξιά πλευρά της οθόνης.

Το πρόβλημα αυτό δομείται οπτικά.

Δεν χρησιμοποιεί καθόλου λεκτικά μέσα. Στην οθόνη του μαθητή εμφανίζεται ένα 3 μπροστά από την στρουθοκάμηλο που συμβολίζει το πλήθος των στρουθοκαμήλων. Στο κάτω μέρος της οθόνης ο μαθητής βλέπει τα διαθέσιμα παπούτσια και με τον κέρσορα δύναται να δώσει τη σωστή απάντηση. Η συλλογιστική που απαιτεί αυτό το πρόβλημα, συνοψίζεται σε μια απλή μαθηματική πράξη: $(2\text{πόδια η κάθε στρουθοκάμηλος}) \times (3\text{στο πλήθος στρουθοκάμηλοι}) = 6\text{μπότες}$

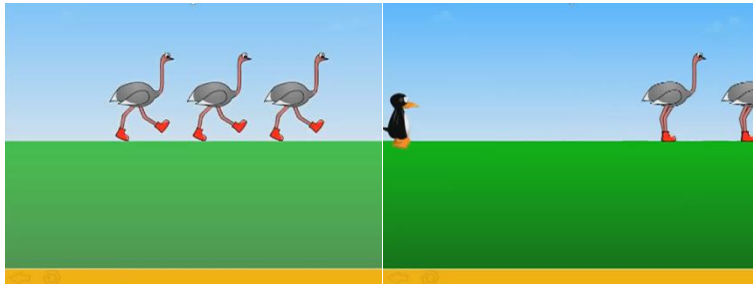


► Αφού δώσει ο μαθητής την απάντησή του, το παιχνίδι απαλείφει τον αριθμό των στρουθοκαμήλων και στη θέση του εμφανίζει τις τρεις στρουθοκαμήλους ώστε να διαπιστώσει ο μαθητής αν η απάντησή του ήταν η κατάλληλη. Αν ο μαθητής έχει δώσει αριθμό μικρότερο από τον απαιτούμενο κάποια στρουθοκάμηλος θα είναι ξιπόλητη και δεν θα προχωρήσει. Σ' αυτό το παράδειγμα ο μαθητής δίνει αριθμό μεγαλύτερο και βλέπουμε ότι δυο παπούτσια περισσεύουν.



► Η λανθασμένη επιλογή του μαθητή, έχει ως αποτέλεσμα, ο μικρός πιγκουίνος να πέσει πάνω στις μπότες και να μην καταφέρει να διασχίσει την

οθόνη. Το παιχνίδι αναδιατυπώνει την ερώτηση οπτικά και του δίνει την ευκαιρία να πάρει τη σωστή απόφαση.

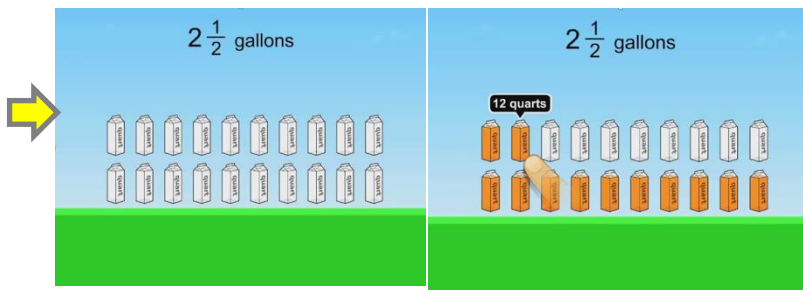


► Ο μαθητής έχοντας καταλάβει το λάθος του και το λόγο που η απάντησή του δεν ήταν η κατάλληλη επιλέγει πλέον τη σωστή. Οι στρουθοκάμηλοι αποχωρούν φορώντας τις μπότες τους και ο μικρός πιγκουίνος διαβαίνει, πλέον ανενόχλητος.

Σχολική Θεματική ενότητα: Μεικτός αριθμός

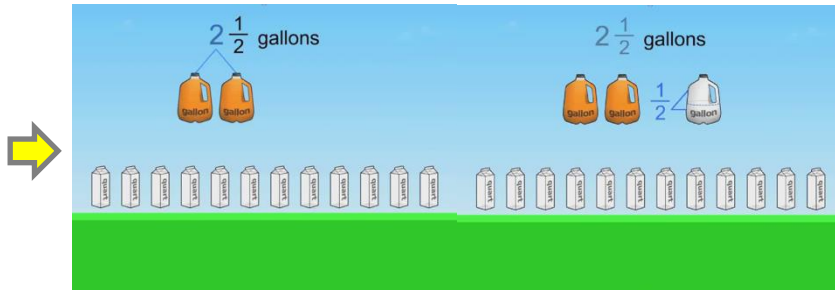
Τη συναντάμε στην Α' τάξη Γυμνασίου, στα Μαθηματικά - ΕΝΟΤΗΤΑ 2-

Κεφάλαιο 4: Πρόσθεση και Αφαίρεση κλασμάτων

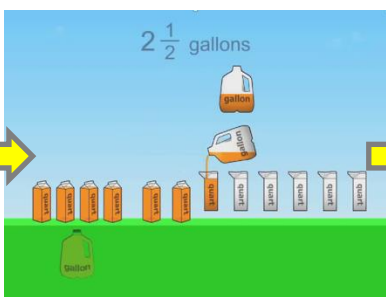


► Στο πάνω μέρος της οθόνης δίνεται ένας μεικτός αριθμός, που συμβολίζει την ποσότητα πορτοκαλάδας που θα κληθεί ο μαθητής να μοιράσει σε μπουκάλια του ενός τετάρτου ($\frac{1}{4}$).

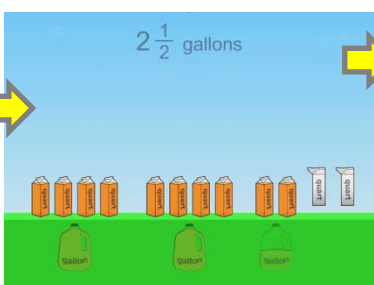
► Ένας μαθητής που θα εμπλακεί με αυτή την άσκηση πρέπει να γνωρίζει ότι ένας μεικτός αριθμός αποτελείται από το άθροισμα ενός ακεραίου και ενός κλάσματος μικρότερου της μονάδας.



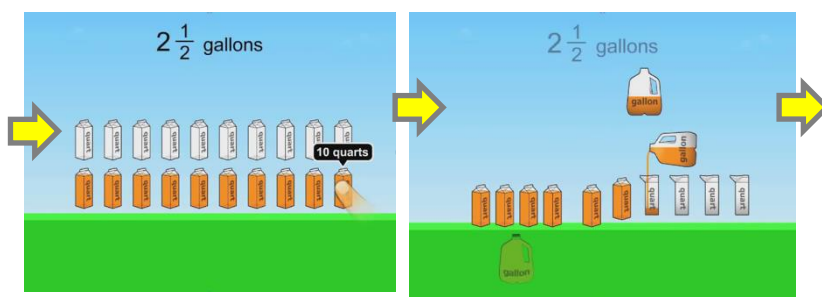
► Το παιχνίδι απεικονίζει την ποσότητα της πορτοκαλάδας σε μπετόνια και καλεί τον μαθητή να επιλέξει την αντιστοιχία της ποσότητας της πορτοκαλάδας σε μπουκάλια του ενός τετάρτου.



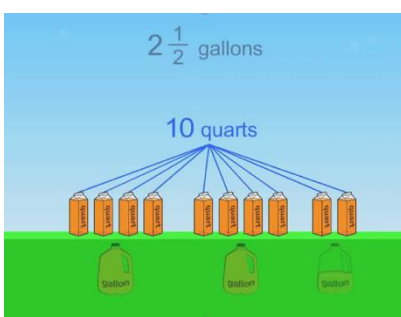
► Το παιχνίδι γεμίζει τα μπουκάλια που επέλεξε ο μαθητής με την ποσότητα της πορτοκαλάδας που αντιστοιχεί στο μεικτό αριθμό.



► Αν ο μαθητής επιλέξει λιγότερα μπουκάλια του ενός τετάρτου, θα περισσέψει πορτοκαλάδα που δε θα έχει συσκευαστεί, ενώ αν επιλέξει περισσότερα μπουκάλια, όπως παραπάνω, θα περισσέψουν μπουκάλια άδεια.



► Αφού διαπίστωσε ο μαθητής το λόγο που η επιλογή του δεν ήταν σωστή, καλείται να προσπαθήσει ξανά.

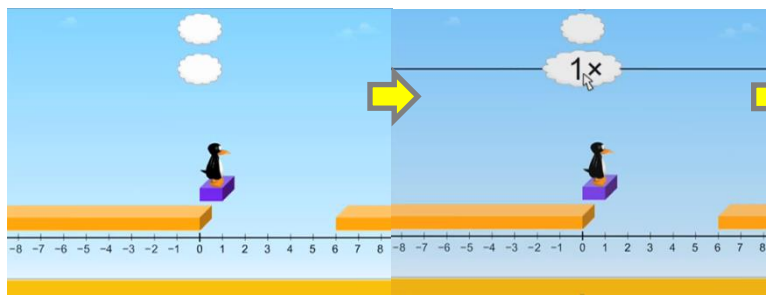


► Το παιχνίδι δημιουργεί μια ξεκάθαρη εικόνα στο μαθητή της ισοδυναμίας μεταξύ του μεικτού αριθμού $2\frac{1}{2}$ και των 10 τετάρτων ($\frac{10}{4}$).

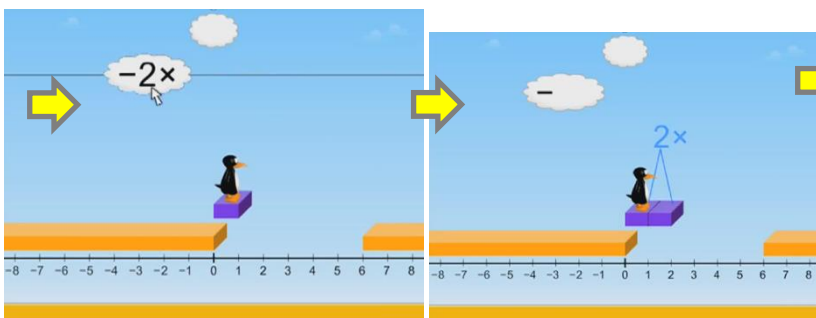
Σχολική Θεματική ενότητα: Γινόμενο αντίθετων αριθμών

Τη συναντάμε στην Α' τάξη Γυμνασίου, στα Μαθηματικά - ΕΝΟΤΗΤΑ 7-

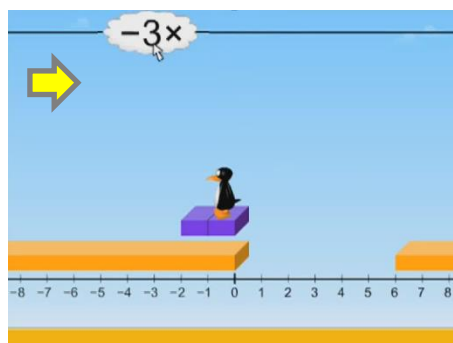
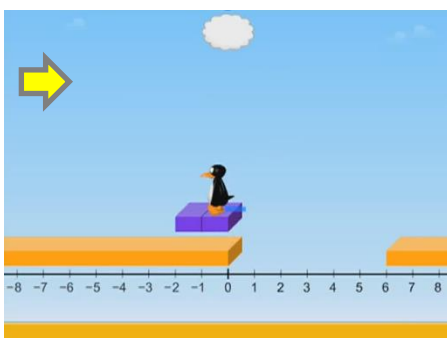
Κεφάλαιο 5: Πολλαπλασιασμός ρητών αριθμών



► Το σκαλοπάτι που βρίσκεται ο μικρός πιγκουίνος επάνω έχει μέγεθος ίσα με μια μονάδα.



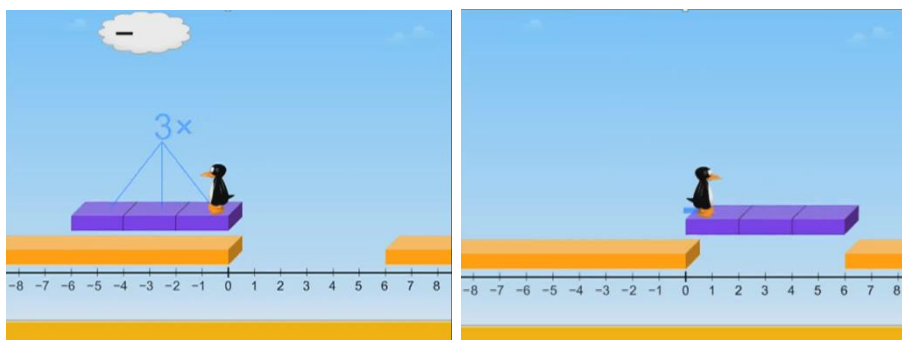
► Πολλαπλασιάζοντας με το δύο το σκαλοπάτι διπλασιάζει το μέγεθός του. Αυτό που μένει είναι το πρόσημο του δύο που είναι μείον.



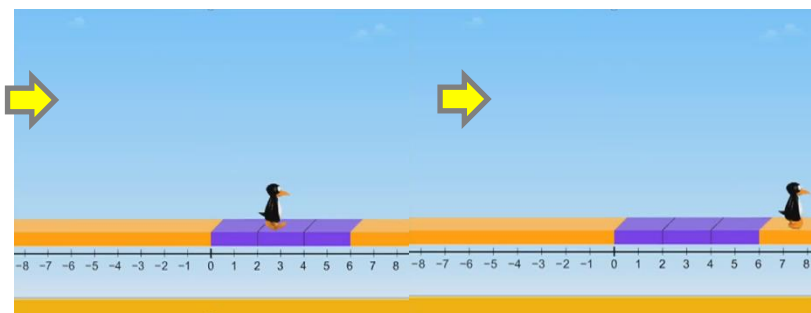
► Το μείον γυρίζει το σκαλοπάτι του μικρού πιγκουίνου αριστερά από το μηδέν. Αυτό συμβαίνει γιατί το γινόμενο ενός θετικού και ενός αρνητικού είναι αρνητικός αριθμός.

Ο πολλαπλασιασμός που ακολουθεί θα είναι

ανάμεσα στο ήδη υπάρχον αρνητικό 2 (-2), με τον αρνητικό αριθμό 3 (-3).



► Το διπλό σκαλοπάτι τριπλασιάζεται (εδώ γίνεται η πράξη $2 \times 3 = 6$). Και το πρόσημο βάση των κανόνων πρόσημων ρητών αριθμών μετατοπίζει το σκαλοπάτι του μικρού πιγκουίνου δεξιά από το μηδέν, δηλαδή θετικός αριθμός [αφού $(-) \times (-) = (+)$].



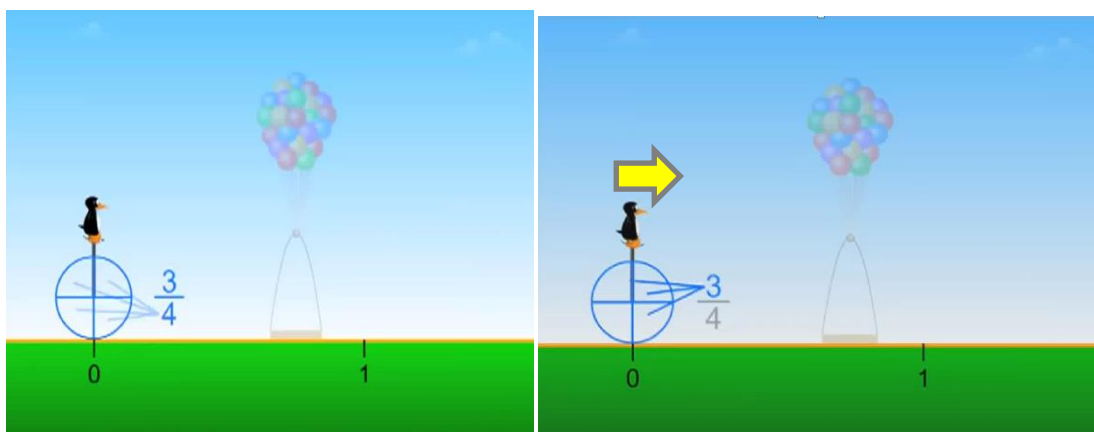
► Αφού ο μαθητής έδωσε σωστή αξία στο σκαλοπάτι,

χρησιμοποιώντας τους μαθηματικούς κανόνες και το κατεύθυνε ορθά σύμφωνα με τις υποδείξεις που έδινε το παιχνίδι στα συννεφάκια, το κομμάτι του σκαλοπατιού εφάρμοσε στο δάπεδο και ο μικρός πιγκουίνος μπόρεσε να διασχίσει την οθόνη.

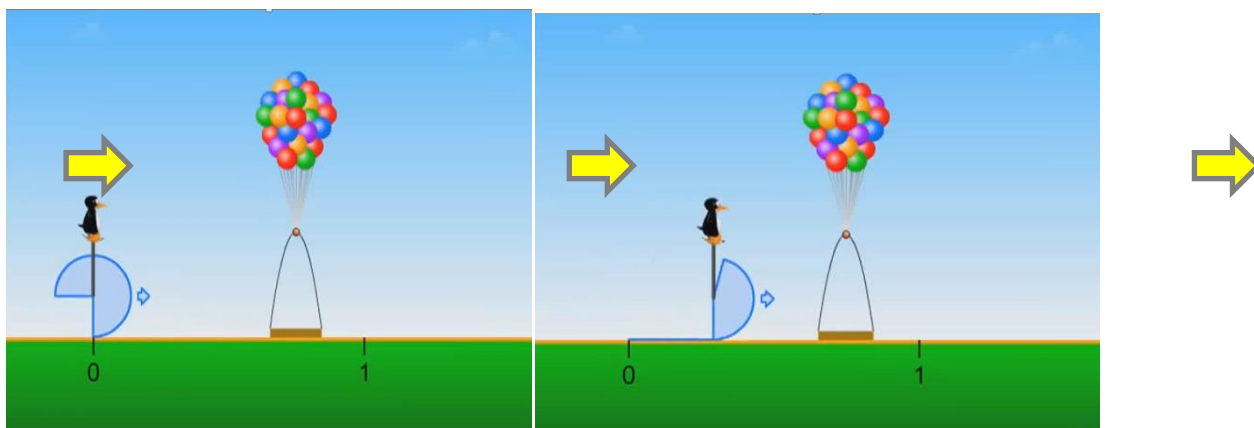
Σχολική Θεματική ενότητα: Σύγκριση κλασμάτων με τη μονάδα

Τη συναντάμε στην Α' τάξη Γυμνασίου, στα Μαθηματικά - ΕΝΟΤΗΤΑ 2-

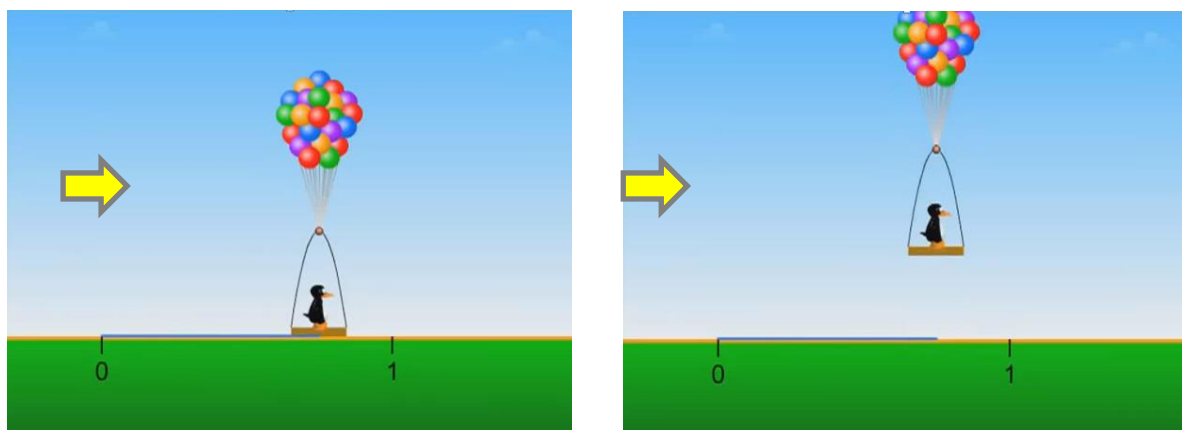
Κεφάλαιο 3: Σύγκριση κλασμάτων



► Ο μαθητής καλείτε να διαλέξει εύστοχα αριθμητή και παρονομαστή για το κλάσμα, ώστε να επιλέξει το κατάλληλο κομμάτι της ρόδας όπου βρίσκεται πάνω ο μικρός πιγκουίνος, για να καλύψει τη διαδρομή του μικρού πιγκουίνου μέχρι το αερόστατο μπαλονιών που θα μεταφέρει το μικρό πιγκουίνο στη δεξιά πλευρά της οθόνης. Ο παρονομαστής χωρίζει τη ρόδα σε 4 ίσα κομμάτια και ο αριθμητής επιλέγει τα 3 κομμάτια από αυτά.



► Η ρόδα ξετυλίγεται όσο κυλάει στο δάπεδο. Στο μαθητή δίνεται επιπλέον η ευκαιρία να διαπιστώνει οπτικά ότι το κλάσμα που επέλεξε (με αριθμητή μικρότερο του παρονομαστή) είναι μικρότερο της μονάδας.



► Ο μικρός πιγκουίνος φτάνει στο αερόστατο μπαλονιών και καταφέρνει με την κατάλληλη επιλογή του μαθητή να διασχίσει με επιτυχία την οθόνη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι γεγονός ότι όλα τα παιδιά έχουν προοπτικές εξέλιξης. Εμείς ως γονείς ή/και ως εκπαιδευτικοί, οφείλουμε να δώσουμε την ευκαιρία στα παιδιά, γενική ή ειδικής αγωγής, να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους, μαθησιακά. Θέλουμε να διασφαλίσουμε ότι όλοι οι μαθητές, θα κατακτήσουν τους βασικούς μαθηματικούς αλγορίθμους και θα μπορούν μακροπρόθεσμα να τους χρησιμοποιούν με για την επίλυση προβλημάτων είτε στην καθημερινότητά τους είτε σε μια πιθανή εκπαιδευτική δοκιμασία.

Το ψηφιακό παιχνίδι σίγουρα δεν αντικαθιστά τη διδασκαλία των μαθηματικών, εντούτοις την ενισχύει σημαντικά. Προσεγγίζουμε, λοιπόν τα μαθηματικά μέσα από οπτικά, μη-γλώσσα μέσα, με απώτερο σκοπό τη βαθιά κατανόηση, την ενθάρρυνση και προσήλωση του ενδιαφέροντος του μαθητή, μέσα από την ευχάριστη διαδικασία του παιχνιδιού. Η δια βίου μάθηση, θα οδηγήσει στην κατάκτηση της γνώσης και στη σταδιακή άνοδο και των σχολικών επιδόσεων, χωρίς αυτός να είναι ο αυτοσκοπός.

ΧΡΗΣΙΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ

- Ιστοσελίδα με παιχνίδια εκπαιδευτικά που έχουν βραβευτεί με Nobel (<http://www.nobelprize.org/educational/all/>)
- Το “Μαγικό Φίλτρο” (<http://www2.media.uoa.gr/epinoisi/>) Ψηφιακό Παιχνίδι Περιπέτειας που αναπτύχθηκε από το Εργαστήρι Νέων Τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα ΜΜΕ στα πλαίσια του έργου ΕΠΙΝΟΗΣΗ – Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Υστέρηση.
- Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» όπου μπορείτε να βρείτε: Εκπαιδευτικό Υλικό (<http://repository.edulll.gr/edulll/>)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (<http://pi-schools.sch.gr/logismika1/dimotiko/>)
- Στην Εκπαιδευτική Τηλεόραση (<http://www.edutv.gr/>) υπάρχουν εκπαιδευτικά βίντεο για Α'βάθμια και Β'βάθμια εκπαίδευση ανάλογα με την ενότητα που θα επιλέξετε.
- Εκπαιδευτικό παιχνίδι βασισμένο στο γνωστικό πεδίο των μαθηματικών (<http://www.mindresearch.org/play/>)
- Εκπαιδευτικό Λογισμικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (<http://www.i-pinakas.com/>)
- Το Φωτόδεντρο (<http://photodentro.edu.gr/lor/>) Πανελλήνιο Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων για την Α'βάθμια και Β'βάθμια εκπαίδευση όπου μπορείτε να βρείτε Εκπαιδευτικό Υλικό και Εφαρμογές Ειδικής Αγωγής.
- Στην Ανοιχτή Βιβλιοθήκη (<http://www.openbook.gr/2011/10/anoikth-bibliothhkh.html/>)
- Ιστοσελίδα (<http://sxoleio.eu/>) με δωρεάν προγράμματα, Εκπαιδευτικά Λογισμικά
- Εκπαιδευτικό υλικό και για Ειδική Αγωγή, επιμέλεια από κ. Παγώνη Ηλέκτρα - δασκάλα ειδικής αγωγής (<http://ilektra.weebly.com/>)
- Εκπαιδευτικό Λογισμικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης << ΠΕΡΗΣ & ΚΑΤΙΑ >> (<http://www.diavasma.com/flashes/mainst.swf>)

- Ελεύθερο λογισμικό ανοιχτού κώδικα για την εκπαίδευση
(<http://opensoft.sch.gr/software>)
- Παιχνίδια για να γνωρίσουν τα παιδιά την Ευρωπαϊκή Ένωση
(http://europa.eu/kids-corner/index_el.htm)
- Διαθέτει Ψηφιακή Βιβλιοθήκη για παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες
(<http://www.specialeducation.gr/frontend/articles.php?cid=143>)
- Τεχνικής Στήριξης Πληροφοριακών Συστημάτων Σχολικών Μονάδων,
παρέχει Πιστοποιημένο Εκπαιδευτικό Λογισμικό (<http://ts.sch.gr/>)
- Δωρεάν Εκπαιδευτικές Εφαρμογές με στόχο την Εκμάθηση των Γραμμάτων,
καθώς και Εφαρμογές για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά
(<http://www.slideboom.com/people/persidou?rows=5&show=0&page=1>)
- Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου μπορείτε να βρείτε υλικό σχετικά με:
την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Προγράμματα και Επιμορφώσεις, Ευρωπαϊκά
Θέματα, Εκπαιδευτικό Υλικό, Εκδόσεις, Βιβλιοθήκες.
(<http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?lang=el>)
- Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του Μουσείου της Ακρόπολης
(<http://www.ysma.gr/theglafkaproject/#/el/home>)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Hammill, D. D. (1990). Defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 73-84.

Donald D. Hammill, James E. Leigh, Gaye McNutt and Stephen C. Larsen. (1981). A new definition of L.D. *Learning Disability Quarterly*. 4(2). 336-342.

Ashcraft, M. H., & Faust, M. W. (1994). Mathematics anxiety and mental arithmetic performance: An exploratory investigation. *Cognition and Emotion* 8, pp. 97-125.

Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Bateman, B. (1965). An educator's view of the diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth. *Learning Disorders*, (1) Special Child Publications, Seattle, WA.

Jordan, N., Hanich, L. B., & Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with comorbid mathematics and reading difficulties. *Child Development*, 74(3), 834–850.

Papert S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. N.Y.: Basic. 9.

Papert S. (1991). *The Children's Machine*. N.Y.: Basic Books.

Kynigos C. (2008). Theories, context and values to understand learning with digital media: book review of 'humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking', by M. Borba and M. Villareal. *ZDM Mathematics Education* (2008) 40. 909–911. Springer Berlin / Heidelberg.

Karagiannakis, G., & Baccaglini-Frank, A. (2014). The DeDiMa Battery: A Tool for Identifying Students' Mathematical Learning Profiles. *Health Psychology Report*, 2(4).

Karagiannakis, G., Baccaglini-Frank, A., & Papadatos, Y. (2014). Mathematical learning difficulties subtypes classification. *Frontiers in Human Neuroscience*. 8(57)

Shalev, R., Mano, O. Kerem, B. (2001). Developmental Dyscalculia is a familiar learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1).

A.L.B.S.U. (1987). Literacy, numeracy and adults: Evidence from the National Child Development Study. London: Adult Literacy and Basic Skills Unit.

Ramma, S. & Gowaramma, I.P. (2003). A systematic procedure for identifying and classifying children with dyscalculia among primary school children in India. *Dyslexia*, 8, 67-85

Grouws D. και. Cebulla K. J (2000). Improving Student Achievement in Mathematics: (1) Research Findings, ERIC

Fuchs L. & Fuchs D. (2001). Principles for the Prevention and Intervention of mathematics Difficulties. *Learning Disabilities and Research & Practice*, 16(2)

Cohn, R. (1961). Dyscalculia. *Archives of Neurology*, 4, 301–307

Mysirlaki, S., & Paraskeva, F. (2007). Digital games: Developing the issues of socio-cognitive learning theory in an attempt to shift an entertainment gadget to an educational tool. *Proceedings of the first IEEE international workshop on digital game and intelligent toy enhanced learning, DIGITEL2007* (pp. 147–151). Jhongli, Taiwan

Veriki, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *ComputersandEducation*, 51(3), 1392-1404

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Νικολόπουλος, Γ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, αναγκαία η δημιουργία λεξιλογίου εννοιών. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 1001-1015. Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου. <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr>

Κυνηγός Χ. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: Η Υπολογιστική Τεχνολογική ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη Γενική παιδεία. Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης. Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Σείριος. 396-416.

Κυνηγός, Χ., Γαβρίλης, Κ. Κεϊσογλου Σ., Ψυχάρης Γ. (2009). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Διδακτική των Μαθηματικών με τη βοήθεια εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος

Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη. Β. (Επιμ.) (2002). Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής. Αθήνα: Καστανιώτη.

Καραγιαννάκης, Γ. (2012). Οι αριθμοί ...πέρα απ' τους κανόνες. Αθήνα: Διερευνητική Μάθηση.

Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. (πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. 41-56.

Αγαλιώτης, Ι. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2008). Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση. 1(2) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τομαράς Ν. (2008) Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό
 ινστιτούτο [http://www.pi-
 schools.gr/download/lessons/drast_math_etoimotitas/vivlio_ekp/
 kef_vivliou/10nomos_3699_2008.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/lessons/drast_math_etoimotitas/vivlio_ekp/kef_vivliou/10nomos_3699_2008.pdf)

Κουτρομάμος, Γ., & Νικολοπούλου, Κ. (2010). Διερεύνηση Χρήσης Ψηφιακών
 Παιχνιδιών από Μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση.
 Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 3(2), 97-112

Χρήστου, Ι. (2006). Στάση των παιδιών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού απέναντι στο
 Ηλεκτρονικό Παιχνίδι και κοινωνική συμπεριφορά. Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε.
 Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σοφός, Α., & Παντελή, Α. (2009). Ηλεκτρονικά παιχνίδια: μια έρευνα στο
 βιόκοσμο των νέων. Ανακτήθηκε στις 22 Ιουνίου 2009 από
[http://209.85.129.132/search?q=cache:AfoRh63F94YJ:www.pre.aegean.gr/Document
 s](http://209.85.129.132/search?q=cache:AfoRh63F94YJ:www.pre.aegean.gr/Documents)

Η Φυσική Αγωγή και οι Νέες Τεχνολογίες των Πληροφοριών & των Επικοινωνιών: Η περίπτωση των ψηφιακών παιχνιδιών κονσόλας «exergames».

Μαντζουράτος Γεώργιος, Καθηγητής Φυσικής Αγωγής

mantzouratos75@gmail.com

Κοκκινάκου Θεοδώρα, Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

tkokkinakou@yahoo.com

Δρόσος Ελευθέριος, Δάσκαλος

birdrossos@gmail.com

Μπίρμπου Παναγιώτα, Φιλολόγος

giotabirmpou@gmail.com

Κυλιτζίδου Αθηνά, Καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας

athenakylitzidou@yahoo.gr

Περίληψη

Στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα κρίνεται κρίσιμα σημαντική η εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, οι οποίοι θα καλύψουν τα κενά που δημιουργεί η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας, προς όφελος των μαθητών. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν τις ρίζες τους στην πρωτογενή μορφή μάθησης «*παίζω και μαθαίνω*» απ' όπου και αναπτύσσουν τα συγκριτικά τους πλεονεκτήματα ως εκπαιδευτικό μέσο. Σκοπός της έρευνας μας ήταν να καταδείξει ποιες είναι οι νέες τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) που μπορούν να βρουν εφαρμογή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, καθώς και με ποιους τρόπους τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια κονσόλας (exergames) μπορούν να εξυπηρετήσουν τους επιδιωκόμενους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι τα exergames καλύπτουν πολλούς από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, έχοντας το πλεονέκτημα ότι προσφέρουν την χρήση του σκορ για την ενθάρρυνση του μαθητή και ταυτόχρονα την ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης. Τα exergames

μπορούν να προάγουν πολλούς από τους στόχους του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος για την Φυσική Αγωγή, μέσα από την αύξηση της αυτοπεποίθησης και του ενθουσιασμού για συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες. Κύρια μπορούν να αναπτύξουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες, δηλαδή την κιναισθητική αντίληψη, την οπτική αντίληψη, την ακουστική αντίληψη, την αντίληψη μέσω της αφής και τις ικανότητες συντονισμού. Σημαντικό είναι ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υιοθέτηση καλών πρακτικών στον ψυχοκοινωνικό τομέα, μέσα από την ένταξη τους στο στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: φυσική αγωγή, ΤΠΕ, ψηφιακά παιχνίδια, αναλυτικό πρόγραμμα

Abstract

In the school of the 21st century, it is critically important to introduce alternative ways of teaching, which will fill the gaps created by the traditional method of teaching for the benefit of students. Electronic games have their roots in the primary form of learning "*play and learn*" from where they develop their comparative advantages as an educational tool. The aim of our study was to demonstrate what the new technologies of information and communication technologies (ICT) that can be applied to physical education class, and in what ways the digital interactive console games (exergames) can serve their intended purposes curriculum. The literature review showed that exergames meet many of the goals of the curriculum, having the advantage of offering the use of scores to encourage student and simultaneously feedback during execution. The exergames can promote many of the goals of the Greek curriculum for Physical Education, through the increase of self-confidence and enthusiasm for participation in motor activities. Main can develop their perceptual abilities, namely the kinesthetic perception, visual perception, auditory perception, perception through touch and coordination skills. Important is that it can be used for the adoption of good practice in the psychosocial sector, through their integration in the style of mutual teaching.

Key words: physical education, ICT, digital games, curriculum

Εισαγωγή

Στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα κρίνεται κρίσιμα σημαντική η εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, οι οποίοι θα καλύψουν τα κενά που δημιουργεί η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας, προς όφελος των μαθητών.

Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας δεν καλύπτει επαρκώς τις σύγχρονες μαθησιακές ανάγκες, καθώς δεν επιτυγχάνει την διασύνδεση της μάθησης με την ζωή που βιώνουν οι μαθητές καθημερινά με τέτοιο τρόπο που να έχει νόημα και αξία για αυτούς (Brown, 1997). Η διδασκαλία των νέων γνώσεων δομείται στη βάση εννοιών που δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτές και που δεν επιτρέπουν στο μαθητή να αντιληφθεί το νόημα ή την αξία τους (Herrington & Oliver, 2000).

Κρίνεται πιθανό οι μαθητές να απολαμβάνουν περισσότερο μια εμπειρία μάθησης που εμπεριέχεται σε κάποιο ηλεκτρονικό παιχνίδι. Αυτό συμβαίνει διότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν τις ρίζες τους στην πρωτογενή μορφή μάθησης «*παίζω και μαθαίνω*» απ' όπου και αναπτύσσουν τα συγκριτικά τους πλεονεκτήματα ως εκπαιδευτικό μέσο. Επίσης, βασίζονται σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης και καινοτόμα μαθησιακά μοντέλα, όπως η «*ευρετική ή ανακαλυπτική μάθηση (J. Bruner)*», η «*βιωματική μάθηση*» και η «*μάθηση μέσω συμμετοχής σε κοινότητες*» (Facer, 2003; Shaffer et al., 2004). Καθοριστική κρίνεται και η απροθυμία των μαθητών να εμπλακούν σε μια διαδικασία μάθησης με την χρήση παραδοσιακών μεθόδων και μέσων, τα οποία αισθάνονται ότι τους δημιουργούν κόπωση (Prensky, 2002).

Οι νέες τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορούν να δώσουν μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση στη μάθηση δισυπόστατα. Πρώτον, με το να συνδράμουν στη δημιουργία εικονικών αυθεντικών μαθησιακών περιβαλλόντων όπου θα λαμβάνονται υπόψη οι κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών (Mueller, 2008) και δεύτερον, με το να ενισχύσουν τις προσπάθειες των μαθητών για την ολοκλήρωση αυθεντικών δραστηριοτήτων, δηλαδή καταστάσεων ή συνθηκών παρόμοιων με αυτές που θα συναπαντήσουν στον πραγματικό κόσμο (Ormrod, 2008).

Η Φυσική Αγωγή (Φ.Α.) αποτελεί ένα πολυσύνθετο γνωστικό αντικείμενο του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) το οποίο βοηθάει το μαθητικό πληθυσμό να αποκτήσει ανεπτυγμένες νοητικές, κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες, με ευρεία αντίληψη και κριτική σκέψη, θεωρώντας ότι μ' αυτό τον τρόπο τίθενται οι βάσεις για αθλητική δραστηριότητα καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους (Lund & Tannehill, 2010; Pangrazi, 2001). Επίσης, προάγει την ευγενή άμιλλα, τη συνεργατικότητα μεταξύ των παιδιών, καλλιεργώντας αισθήματα όπως αυτά της

ευθύνης, της υπευθυνότητας και του σεβασμού προς τους συνανθρώπους τους (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γουδάς, 2003). Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ατόμων τα οποία πιστεύουν στην επικοινωνία και αναπτύσσουν δράση εξίσου καλά είτε μόνα τους είτε ως μέλη συνόλου, που καλλιεργούν την βούληση αλλά και τη φαντασία τους, που σέβονται το διαφορετικό, που έχουν αδιαμφισβήτητη πίστη στο σύνολο και στην οργάνωση των αναγκών τους (Lund & Tannehill, 2010). Η Φ.Α. μέσα από διαδικασίες συσχέτισης με άλλα γνωστικά αντικείμενα θα επανακαθορίσει το ρόλο της στα Α.Π., προκύπτοντας πορίσματα άξια αναφοράς (Penney & Chandler, 2000; Penny & Quill, 2005). Η ανωτέρω διαδικασίες συσχέτισης παραπέμπουν στην *Διαθεματικότητα* την οποία ορίζουμε

«ως την εκπαιδευτική διαδικασία που οργανώνεται με τέτοιον τρόπο ώστε να διαπερνά τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των περιεχομένων μάθησης των επιμέρους αντικειμένων, συσχετίζοντας έτσι ποικίλες διαστάσεις του Α.Π. σε μία λογική σύνδεση, με σκοπό την εστίαση του ενδιαφέροντος σε ευρύτερους τομείς μελέτης».

Ως εκ τούτου, η μάθηση και η διδασκαλία εξετάζονται με ένα τρόπο - θεωρούμενα ως κάτι το αδιαίρετο - που αντικατοπτρίζει τον πραγματικό κόσμο, ο οποίος είναι διαδραστικός (Ματσαγγούρας, 2003; Penny & Quill, 2005).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταδείξει ποιες είναι οι νέες τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) που μπορούν να βρουν εφαρμογή στο μάθημα της Φ.Α., καθώς και με ποιους τρόπους τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια κονσόλας (exergames) μπορούν να εξυπηρετήσουν τους επιδιωκόμενους σκοπούς του Α.Π. στο μάθημα της Φ.Α.;

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι νέες τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) που μπορούν να βρουν εφαρμογή στο μάθημα της Φ.Α.;
- Με ποιους τρόπους τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια κονσόλας (exergames) μπορούν να εξυπηρετήσουν τους επιδιωκόμενους σκοπούς του Α.Π. στο μάθημα της Φ.Α.;

Εννοιολογικοί ορισμοί

1. Σχολείο και Νέες Τεχνολογίες

Στο σύγχρονο σχολείο οι Νέες Τεχνολογίες δεν εισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μόνο τον πληροφορικό αλφαριθμητισμό, αλλά παρέχουν δυναμικά εργαλεία και εφαρμογές υποστήριξης, ενδυνάμωσης και εμπλουτισμού της διδασκαλίας και της μάθησης (Τζιμογιάννης, 2001). Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον Καθηγητή Φυσικής Αγωγής ως γνωστικό και διερευνητικό εργαλείο, ως εποπτικό μέσο, ως εργαλείο επικοινωνίας, ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών αλλά και ως εργαλείο τεχνολογικού αλφαριθμητισμού (Αναστασιάδης, 2003).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία αποτελεί κίνητρο προκειμένου να αναζητηθούν τρόποι ανανέωσης του παρεχόμενου διδακτικού έργου καθώς μας προσφέρουν τα εργαλεία για να επαναπροσδιορίσουμε τους παράγοντες της διδασκαλίας, αλλά και εννοιολογικά το ίδιο της το περιεχόμενο (Φρυδάκη, 2007).

2. Τεχνολογία και σωματική δραστηριότητα

Η τεχνολογία σε κάθε περίπτωση λειτουργεί αμφίπλευρα. Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών μπορεί για παράδειγμα να συμβάλει στην εμφάνιση στάσεων που παραπέμπουν στην καθιστική ζωή κατά την διάρκεια του ελεύθερου χρόνου, παίζοντας παιχνίδια στον υπολογιστή. Στον αντίποδα, η τεχνολογία έχει χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της σωματικής δραστηριότητας και στον έλεγχο της συμπεριφοράς κατά την εκτέλεση μιας άσκησης. Για χρόνια τα βηματόμετρα (*pedometers*), τα επιταχυνσιόμετρα (*accelerometers*) και οι μετρητές καρδιακού ρυθμού (*heart rate monitors*) έχουν χρησιμοποιηθεί ως εργαλεία καταγραφής της σωματικής δραστηριότητας. Νεότερες τεχνολογίες και προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για την προώθηση της σωματικής δραστηριότητας αποτελούν, το παγκόσμιο σύστημα εντοπισμού θέσης (*GPS*), τα γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών (*GIS*), τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια, τα βίντεο, και η πειστική τεχνολογία (*Persuasive Technology*) (Marcus, Ciccolo & Sciamanna, 2009).

Αναφερόμενοι στο GPS μπορούμε να πούμε ότι χρησιμοποιεί 24 δορυφόρους και τους επίγειους σταθμούς ως σημεία αναφοράς για τον υπολογισμό της γεωγραφικής τοποθεσίας και ακριβή εντοπισμό μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας μια φορητή μονάδα GPS παρέχονται πληροφορίες σχετικά με το υψόμετρο, την απόσταση, το χρόνο, και η μέση ταχύτητα κατά τη διάρκεια

της πεζοπορίας. Ένα γράφημα που απεικονίζει τα ανηφορικά και κατηφορικά τμήματα του εδάφους είναι επίσης διαθέσιμο. Τα GPS μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με επιταχυνσιόμετρα για την αξιολόγηση και την παρακολούθηση της φυσικής δραστηριότητας (Rodriguez, Brown & Troped 2005; Troped et al., 2008).

Τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια αποτελούν μια ιδιαίτερη πτυχή των ΤΠΕ, εξελίσσονται συνεχώς, γίνονται πιο ελκυστικά με αποτέλεσμα να απορροφούν την προσοχή όλο και περισσότερων ατόμων. Η νέα γενιά των ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών, τείνει να επηρεάσει τη φυσική δραστηριότητα των ατόμων, μέσα από τον συνδυασμό άσκησης και παιχνιδιού και αποτελούν μία δημοφιλή εναλλακτική λύση στην ενασχόληση των ατόμων με φυσικές δραστηριότητες (Patsi, Adoniou & Lagiou, 2012).

Εφαρμογή των ΤΠΕ στο μάθημα της Φ.Α.

Η χρήση των ΤΠΕ στην Φ.Α. και ιδιαίτερα των ψηφιακών παιχνιδιών συγκεντρώνει όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών (Papastergiou, 2009). Η εξάσκηση σε ένα εικονικό περιβάλλον, όπως αυτό που δημιουργούν τα ψηφιακά παιχνίδια, δίνει τη δυνατότητα για συμμετοχή σε όλους, ανεξάρτητα από το πνευματικό τους επίπεδο και τις κινητικές τους ικανότητες. Ταυτόχρονα η έρευνα έχει δείξει ότι μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια αυξάνεται ο χρόνος αντίδρασης, ο νευρομυϊκός συντονισμός, η αυτοεκτίμηση (Russell & Newton, 2008) βελτιώνεται η φυσική κατάσταση, η ενίσχυση των θετικών στάσεων για τη δια βίου άσκηση (Papastergiou, 2009; Patsi et al., 2011) και ο ενθουσιασμός, ακριβώς εξαιτίας της συμμετοχής σε κινητικές δραστηριότητες που προσφέρουν χαρά (Fogel et al., 2010; Graves et al., 2010; Hansen & Sanders, 2010; Papastergiou, 2009).

Τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια έχουν εισέλθει δυναμικά στα σπίτια αλλά και στα σχολικά προγράμματα στις Η.Π.Α., προκειμένου να δώσουν ένα κίνητρο για περισσότερη φυσική δραστηριότητα (Epstein et al., 2007). Το *Dance Dance Revolution*, *Wii fit Systems* και το *Game Bikes* είναι μερικά από τα γνωστότερα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια. Παιδιά ή και ενήλικες που τα χρησιμοποιούν, καταναλώνουν 2,5 έως 7 θερμίδες/ λεπτό ακόμα και στο χαμηλό ή μεσαίο επίπεδο δυσκολίας, ανάλογα και με το είδος της επιλεγμένης δραστηριότητας (Haddock et al., 2008). Σε κάθε περίπτωση η έρευνα γύρω από τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια

είναι ακόμα περιορισμένη και δεν μπορεί να εξασφαλίσει τα ευεργετικά οφέλη από την χρήση τους καθώς και τις όποιες συνέπειες μπορεί να έχει για τον οργανισμό ή παρατεταμένη χρήση τους (Daley, 2009).

Τα Ψηφιακά Διαδραστικά Παιχνίδια κονσόλας (exergames)

Τα exergames είναι τα πλέον σύγχρονα και δημοφιλή ψηφιακά παιχνίδια στον κόσμο των παιδιών και των εφήβων (Coveart, 2008; Papastergiou, 2009). Τα παιχνίδια αυτά δεν δημιουργήθηκαν αρχικά για να βελτιώσουν την υγεία αυτού που το χρησιμοποιεί αλλά για να καταστήσουν την χρήση βιντεοπαιχνιδιών πιο ευχάριστη (Parker-Pope, 2005). Βέβαια στην πορεία αποδείχτηκε ότι είναι παιχνίδια τα οποία προάγουν με τρόπο ουσιαστικό την φυσική υγεία των συμμετεχόντων (Khoo & Cheok, 2006). Ο όρος exergames προέρχεται από τη σύνθεση των λέξεων «*exercise*» (άσκηση) και «*games*» (παιχνίδια) και είναι παιχνίδια που συνδυάζουν κίνηση και σωματική άσκηση και επηρεάζουν τη φυσική δραστηριότητα των χρηστών (Papastergiou, 2009; Sinclair, Hingston & Masek, 2007). Το στοιχείο που διαφοροποιεί τις κονσόλες νέας γενιάς από τα παραδοσιακά βιντεοπαιχνίδια είναι οι ενσωματωμένοι αισθητήρες κίνησης, οι οποίοι παρέχουν ένα διαδραστικό περιβάλλον το οποίο απαιτεί χειρονομίες και συγχρονισμένες κινήσεις των άνω ή κάτω άκρων προκειμένου να επιτευχθεί προσομοίωση με όσα εμφανίζονται στην οθόνη του παιχνιδιού (Vernadakis, Antoniou & Gioftsidou, 2012). Το τηλεχειριστήριο μπορεί να χρησιμοποιείται άλλοτε σαν ρακέτα, άλλοτε σαν σπαθί κ.α. Το διαφορετικό λοιπόν με αυτήν τη νέα γενιά ψηφιακών παιχνιδιών, όπου βασικό χαρακτηριστικό είναι η διάδραση, είναι ότι απαιτεί από τους παίκτες την ενεργή συμμετοχή τους, ενώ ταυτόχρονα τους προσφέρει τη δυνατότητα ενός πιο διαισθητικού και ρεαλιστικού χειρισμού και αλληλεπίδρασης (Χριστοδούλου, 2012).

Τα exergames και οι επιδιωκόμενοι στόχοι στο μάθημα της Φ.Α.

Η χρήση των ΤΠΕ θα πρέπει να βρίσκεται σε απόλυτη αντιστοιχία με τις παιδαγωγικές αρχές και τους στόχους που έχει να επιτελέσει δια μέσου του Α.Π. το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Rintala, 1998). Οι ΤΠΕ είναι γνωστό από τα πρώτα στάδια εισαγωγής στην εκπαίδευση, ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά το περιβάλλον μάθησης (Coelho, 1999) βοηθώντας από τη μια τους καθηγητές Φ.Α. να προσφέρουν περισσότερες και ποιοτικότερες ευκαιρίες μάθησης και από την άλλη

τους μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους στο μάθημα της Φ.Α. (Lambdin, 1997).

Ψηφιακό Διαδραστικό Παιχνίδι *Dance Dance Revolution*

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), βασικός άξονας του γνωστικού περιεχομένου της Ψυχοκινητικής, σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, είναι ο οπτικοκινητικός συντονισμός και συγχρονισμός (συναρμογή). Δια μέσου του προγράμματος σπουδών οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να αναπτύξουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες: την κιναισθητική αντίληψη, την οπτική αντίληψη, την ακουστική αντίληψη, την αντίληψη μέσω της αφής, τις ικανότητες συντονισμού
- Να αναπτύξουν απλές κινητικές προσαρμοστικές δεξιότητες
- Να γνωρίσουν το σώμα τους μέσα από την κίνηση
- Να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για κίνηση.

Αλλά και στον βασικό άξονα του περιεχομένου της Μουσικοκινητικής επιδιώκεται ανάμεσα σε άλλα να καλλιεργήσουν στοιχεία ρυθμού και κίνησης.

Τα *exergames* καλύπτουν τους παραπάνω στόχους, έχοντας το πλεονέκτημα ότι προσφέρουν και το «*rhetoric of impulsion*» δηλαδή την χρήση του σκορ για την ενθάρρυνση του παίχτη ή του μαθητή (Bogost, 2005; Bogost 2007), που ταυτόχρονα προσφέρει ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης. Το *Dance Dance Revolution (DDR)* (εικ.1) είναι ένα παιχνίδι που επιτυγχάνει τους παραπάνω στόχους. Συγκεκριμένα ο μαθητής εκτελεί βήματα επάνω σε ένα χαλί, στο ρυθμό της μουσικής, σύμφωνα με τα βέλη που εμφανίζονται στην οθόνη. Σε κάθε λάθος βήμα, ένα καθολικό ενεργόμετρο μειώνεται, συνοδευόμενο από μηνύματα που αξιολογούν την ακρίβεια των κινήσεων που έχουν γίνει (Τέλεια, Αρκετά Καλά, Καλά, Παραλίγο, Άστοχος) άρα πιθανώς και την ικανότητα συντονισμού των κινήσεων του μαθητή (Staiano & Calvert, 2011).



εικ.1

Το ψηφιακό παιχνίδι DDR δύναται να προάγει και το στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας το οποίο συναντάται πολύ συχνά στο μάθημα της Φ.Α. και εξυπηρετεί πολλούς από τους επιδιωκόμενους στόχους της, όπως ανάπτυξη της συνεργασίας των παιδιών, την καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων και την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (ΔΕΠΠΣ, 2003; Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γουδάς, 2003,σελ.115). Μόλις οι μαθητές εξοικειωθούν με το DDR και στα πλαίσια μιας πιο ολιστικής προσέγγισης της διδασκαλίας, που συνδυάζει τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα, οι μαθητές θα μπορέσουν να λειτουργήσουν, παρέχοντας ανατροφοδότηση (Himberg, Hutchinson & Roussell, 2003) βασιζόμενη σε ένα φύλλο κριτηρίων (βλέπε Σχήμα 1). Αυτό θα συμβάλλει στην υιοθέτηση καλών πρακτικών στον ψυχοκοινωνικό τομέα, καθώς και στην εκμάθηση του πώς να παρέχουν στους συμμαθητές τους εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Trout & Zamora, 2005).

Σχήμα 1. Φύλλο Κριτηρίων

Προς τον ασκούμενο

Σκοπός αυτού του Φύλλου Κριτηρίων είναι να σε βοηθήσει να βελτιώσεις τις ικανότητές σου στο DDR αλλά και την ικανότητα επικοινωνίας με ένα συμμαθητή σου.

1. Πάρε ένα χαλί για τον καθένα και τοποθετήστε τα σε ένα ελεύθερο σημείο του χώρου
2. Αποφασίστε από πριν ποιος θα ξεκινήσει πρώτος

3. Ο ένας από εσάς θα είναι ο δάσκαλος και ο άλλος θα χορεύει 4. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να ανατροφοδοτεί αυτόν που χορεύει όσο διαρκεί το τραγούδι 5. Συμπλήρωσε πρώτα τα παρακάτω κριτήρια και μετά αλλάξτε ρόλους 6. Συμπληρώστε ένα φύλλο κριτηρίου για κάθε τραγούδι		
Οδηγίες δασκάλου	Ο χορευτής εκτελεί κάθε βήμα στο ρυθμό	Ο χορευτής χρειάζεται εξάσκηση
αριστερό, δεξί, μπροστά, πίσω, επανάληψη		
αριστερό , δεξί (ταυτόχρονα)		
μπροστά, πίσω (ταυτόχρονα)		
Ερωτήσεις στον δάσκαλο: Ο χορευτής απλά βάδιζε ή έκανε βήμα προς την κατεύθυνση; Βήμα.... Βάδισμα.... Ο χορευτής χρησιμοποίησε τη δημιουργικότητα; Ναι..... Όχι ΣΧΟΛΙΑ:.....		

(Πηγή: Trout & Zamora, 2005, σελ. 25)

Ψηφιακή Διαδραστική Κονσόλα Nintendo Wii

Ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια κονσόλας όπως το Nintendo Wii, γίνονται όλο και πιο ορατά μέσα στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής ανά τον κόσμο (Fiorentino & Castelli, 2005; Hayes & Silberman, 2007). Σημαντικοί λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν να χρησιμοποιούν αυτές τις τεχνολογίες θα μπορούσαν να αποδοθούν στους μαθητές, οι οποίοι έχουν ως κίνητρο την διασκέδαση μέσα από αυτά (Dickey, 2005) ή στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς επειδή παρέχουν ευκαιρίες για να συμμετέχουν οι μαθητές σε μια φυσική δραστηριότητα (Krisberg, 2012).

Βέβαια σε αρχικό στάδιο η χρήση τέτοιων παιχνιδιών στο μάθημα της Φ.Α. συνάντησε αντιδράσεις, καθώς υπήρχε (και σαφώς υπάρχει) η αντίληψη ότι οδηγεί σε αδρανείς συμπεριφορές (Sanders & Hansen, 2008). Μεγάλος αριθμός καθηγητών Φ.Α. θεωρούν ότι η χρήση ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών μειώνει τον χρόνο που θα μπορούσαν να καταναλώσουν οι μαθητές σε σωματικές δραστηριότητες (Fogel et al., 2010).

Ο χειρισμός του Nintendo Wii γίνεται μέσω δύο τμημάτων: του Remote, το οποίο μοιάζει με χειριστήριο και το Nunchuk, το οποίο είναι ένα κλασικό joystick σε μικρότερο μέγεθος. Αυτά τα δύο τμήματα συνδέονται με ένα καλώδιο μεταξύ τους. Το Wii Remote ενσωματώνει αισθητήρες κίνησης, οι οποίοι λαμβάνουν τις κινήσεις που κάνει ο παίκτης με τα χέρια του και μεταφέρονται στο παιχνίδι (<http://el.wikipedia.org/wiki/Wii>).

Η χρησιμοποίηση του Nintendo Wii στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτύχει την εκπλήρωση αρκετών από τους στόχους του Α.Π. αλλά κύρια την αύξηση της αυτοπεποίθησης και του ενθουσιασμού από την συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες (Hayes & Silberman, 2007). Σε έρευνα του ο Fogel et al. (2010) μελέτησαν τις επιδράσεις της άσκησης χρησιμοποιώντας το Nintendo Wii (Sports games) και παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας αθλοπαιδιών σε παιδιά που δεν ήταν ιδιαίτερα ενεργά στο μάθημα της Φ.Α. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές δαπάνησαν περισσότερο χρόνο σε σωματική δραστηριότητα που είχε ως βάση το Nintendo Wii σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας φυσικής αγωγής.

Ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας των αθλοπαιδιών αλλά και των παιχνιδιών ευρύτερα, συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς του μαθήματος της Φ.Α (Βιβλίο Δασκάλου Φ.Α. Γ' και Δ' Δημοτικού, σελ. 83). Τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια όπως το Nintendo Wii, παρέχουν αυτή την πτυχή καθώς είναι δραστηριότητες με σκοπό την διασκέδαση και οδηγούν και στην άμεση ικανοποίησης (Russell, 2009).

Πολλές έρευνες αναδεικνύουν ότι το συνολικό επίπεδο της φυσικής κατάστασης επηρεάζεται θετικά μέσα από την χρήση του Nintendo Wii (Fogel et al., 2010; Krisberg, 2012; Lager & Bremberg, 2005; Marshall et al., 2004). Το παιχνίδι Nintendo Wii Sports, διαθέτει στην διαδραστική πλατφόρμα τα αθλήματα του μπίιζμπολ, του μπόουλινγκ, της πυγμαχίας, του γκολφ και του τένις. Η πυγμαχία δείχνει να είναι στο επίκεντρο της έρευνας καθώς θεωρείται ποιο φυσική δραστηριότητα (Bausch et al., 2008; Graves et al., 2007; Graves et al., 2008; Willems & Bond, 2009). Σαφώς και κάποιος που παίζει Nintendo Wii Sports δεν θα

κάψειτόσες θερμίδες όσοστην πραγματικότητα όταν παίζεικάποιο άθλημα όπως το μπόουλινγκ, το τένις, το γκολφ ή την πυγμαχία αλλά σίγουρα θα επιτύχει αυξημένες δαπάνεςενέργειας τουλάχιστον κατά2% σε σύγκριση με τα παιχνίδια που παίζονται από καθιστή θέση στον υπολογιστή(Graves et al., 2007).

Πολλάγυμναστήρια, σχολεία και κέντρα αποκατάστασηςπροσφέρουν τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδιαγια τηνπροώθηση της σωματικής δραστηριότηταςτωνπαιδιών, των εφήβωνκαιτων ενηλίκωνμεγαλύτερης ηλικίας. Το θετικό με τα παιχνίδια αυτά, είναι ότι είναι κατάλληλαγια παιχνίδισε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, απαιτούν λίγηεκπαίδευσηή δεξιότητα, παρέχουνμια εναλλακτική λύση γιατην άσκησησε κακές καιρικές συνθήκες, καιμπορεί να χρησιμεύσουνως ένα μεταβατικό στάδιογια τηνπραγματικότηταπου είναι η συμμετοχήστον αθλητισμόκαι τη φυσικήδραστηριότητα(Chamberlain & Gallagher,2008).

Exergaming και Ειδική Αγωγή

Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ),ως μια ετερογενή ομάδα, παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα φυσικών, γνωστικών και κοινωνικών συμπεριφορών που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και την κινητική ικανότητα (Winnick, 2005). Η δυσκολία εκτέλεσης κάποιων κινητικών δεξιοτήτων πιθανά να οδηγήσει σε μια αρνητική στάση για συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες (Wall, 2004). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα μια σειρά από αλληλοσχετιζόμενες επιδράσεις όπως, χαμηλή φυσική κατάσταση, χαμηλή σωματική αυτοεκτίμηση καθώς και αυξημένο κίνδυνο παχυσαρκίας (Κουτσούκη, 2007). Μία από τις σημαντικές συνεισφορές του exergaming είναι ίσως η ενίσχυση οπτικοκινητικού συντονισμού (Eye Hand Coordination). Η **ικανότητα ελέγχου της κίνησης του χεριού όπως αυτή προκύπτει μετά από ένα οπτικό ερέθισμα** είναι γνωστή ως οπτικοκινητικός συντονισμός. Ο συντονισμός αυτός, διαδραματίζει κεντρικό ρόλο σε πολλά είδη αθλητισμού, ειδικά σε παιχνίδια με μπάλα, που απαιτούν, ανάμεσα σε άλλα, την σωστή έκταση των χεριών για την υποδοχή της μπάλας (Telford et al., 2013). Σε έρευνα των Wicks et al. (2015), σε παιδιά ηλικίας 8 έως 16 ετών, εμφανίστηκε βελτίωση του οπτικοκινητικού συντονισμού μετά από την χρήση exergames. Σε ανάλογη έρευνα των Ma & Qu (2016), οι 18 μαθητές που έπαιξαν 23 φορές exergames σε διάστημα 3 μηνών, εμφάνισαν βελτίωση του οπτικοκινητικού συντονισμού τους.

Η αποτελεσματικότητα των exergaming για τη βελτίωση του οπτικοκινητικού συντονισμού δεν έχει διερευνηθεί αρκετά και το κενό στην βιβλιογραφία αν και μεγάλο, αλλά αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω.

Συμπεράσματα

Τα χρόνια που έρχονται είναι και θα παραμείνουν γεμάτα προκλήσεις για την Φ.Α. Τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια κονσόλας αποτελούν μια πρόκληση σε κάθε περίπτωση. Κάποιοι πιστεύουν ότι τα παιχνίδια αυτά είναι ένα «τρικ» για να κρατήσουμε τα παιδιά σε μια ευχάριστη διάθεση στο μάθημα της Φ.Α. Κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι η σημασία και η χρήση τους στις Η.Π.Α. αν μη τι άλλο δείχνει ότι, κάθε τι που προσφέρει στα παιδιά φυσική δραστηριότητα αξίζει τον κόπο να ερευνηθεί και να υιοθετηθεί σε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τα συμπεράσματα από την μικρή μελέτη δείχνουν ότι υπάρχουν δραστηριότητες όπως το DDR και το Nintendo Wii που μπορούν να προάγουν πολλούς από τους στόχους του ελληνικού Α.Π για τη Φ.Α. μέσα από την αύξηση της αυτοπεποίθηση και του ενθουσιασμού για συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες. Κύρια μπορούν να αναπτύξουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες, δηλαδή την κιναισθητική αντίληψη, την οπτική αντίληψη, την ακουστική αντίληψη, την αντίληψη μέσω της αφής και τις ικανότητες συντονισμού. Σημαντικό είναι ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υιοθέτηση καλώνπρακτικών στον ψυχοκοινωνικό τομέα, μέσα από την ένταξη τους στο στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας. Σαφώς και στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο απουσιάζουν βασικά και ουσιώδη στην υλικοτεχνική υποδομή για το μάθημα της Φ.Α. Σαφώς όμως υπάρχουν καθηγητές Φ.Α. οι οποίοι ανησυχούν, προβληματίζονται, δοκιμάζουν και υιοθετούν νέες πρακτικές, όπως την χρήση ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών και ίσως να είναι οι προάγγελοι μιας διαφορετικής εξέλιξης και προοπτικής.

Ο καθηγητής Φ.Α. του 21^{ου} αιώνα δεν θα πρέπει να είναι απλά «ψηφιακά καταρτισμένος» αλλά και εφοδιασμένος με όλες εκείνες τις γνώσεις που θα του επιτρέψουν, ως «μέντορας», να επιδείξει στους μαθητές την χρήση αλλά και την αξία των νέων τεχνολογιών. Βέβαια ένας εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να αξιολογείται με βάση την ποσότητα των γνώσεων του, αλλά βάση της ικανότητάς του να εισφέρει μέσω αυτών, ποιοτικά χαρακτηριστικά, στη διαδικασία της μάθησης. Εξάλλου ο πιο σημαντικός «παράγοντας» κατά την εισαγωγή οποιουδήποτε εργαλείου διδασκαλίας στα σχολεία, είναι ο προβληματισμός σχετικά με την εκπαιδευτική του αξία (Quinn,

2011; Papastergiou, 2009; Staiano & Calvert, 2011). Ίσως ένα εθνικό στρατηγικό σχέδιο για την φυσική δραστηριότητα να δείξει ποιες είναι οι πραγματικές ανάγκες των παιδιών, προκειμένου να αναπτύξουν θετικές στάσεις πάνω στη δια βίου άσκηση. Ίσως τα δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης που δημιουργούν τα ψηφιακά παιχνίδια, με τη δημιουργία εικονικών κόσμων και τη δραστηριοποίηση του μαθητή, να βοηθήσουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών κοινωνικών πρακτικών, δυναμικών ταυτοτήτων, κοινών αξιών και τρόπων σκέψης για τους πολίτες του αύριο.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Κουτσούκη, Δ. (2007). *Ειδική Φυσική Αγωγή: Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Συμμετρία.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η Σχολική Τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γουδάς, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

Τζιμογιάννης, Α. (2001). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πραγματικότητα και Προοπτικές. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: 1ο Συνέδριο για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, Σύρος, σελ. 29-40.

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Ανάκληση Ιούνιος 12, 2016, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2012). *Βιβλίο εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής Γ' και Δ' Δημοτικού*. Ανάκληση Ιούνιος 12, 2016, από <http://www.pi-schools.gr>.

Φρυδάκη, Ε. (2007). Από τη διδασκαλία στη μάθηση. Αναζητώντας τις χαμένες γέφυρες. *Νέα παιδεία*, 123, 53-70.

Χριστόδουλος, Α. (2012). Ηλεκτρονική άσκηση, όπως λέμε ηλεκτρονικό κάπνισμα; *Ελληνικό Ίδρυμα Καρδιολογίας*, 21, 231.

Ξενόγλωσση

Bausch, L., Beran, J., Cahanes, S., & Krug, L. (2008). Physiological responses while playing Nintendo Wii Sports. *Journal of Undergraduate Kinesiology Research*, 3(2), 19-25.

Bogost, I. (2005). *The rhetoric of exergaming*. Paper presented at the Proceedings of the Digital Art & Culture Conference (DAC'05), Copenhagen, Denmark, November 30th-December 3rd 2005.

Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. The MIT Press.

Brown, A.L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52(4), 399-413.

Chamberlin, B., & Gallagher, R. (2008). Exergames using video games to promote physical activity. Ανάκληση Ιούνιος 2, 2016, από <http://www1.cyfernet.org>.

Coelho, J.D. (1999). Physical education in the 21st century. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 29-30.

Coveart, T. (2008). Nintendo Wii: getting seniors active – virtually. *Long Term Care*, 18(2), 24-29.

Daley, A.J. (2009). Can exergaming contribute to improving physical activity levels and health outcomes in children? *Pediatrics*, 124, 763-771.

Dickey, M. D. (2005). Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design. *Educational Technology, Research and Design*, 53(2), 67-83.

Epstein, L.H., Beecher, B.S., Graf, J.L., & Roemmich, J.N. (2007). Choice of interactive dance and bicycle games in overweight and non overweight youth. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(2) 124-131.

Facer, K. (2003). *Computer games and learning*. Retrieved June 2, 2016, from <http://www.nestafuturelab.org/research/discuss/02discuss01.htm>

Fiorentino, L. H., & Castelli, D. (2005). Creating a virtual gymnasium. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76(4), 16-18.

Fogel, V., Miltenberger, R., Graves, R., & Koehler, S. (2010). The effects of exergaming on physical activity among inactive children in a physical education classroom. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 43(4), 591-600.

Haddock, B.L., Brandt, A.M., Siegel, S.R., Wilkin, L.D., & Joung-Kyue, H. (2008). Active video games and energy expenditure among the overweight children. *International Journal of Fitness*, 4, 17–23.

Hansen, L., & Sanders, S. (2010). Fifth grade students' experiences participating in active gaming in physical education: The persistence to game. *ICHPERSD Journal of Research*, 5(2), 33–40.

Hayes, E. & Silberman, L. (2007). Incorporating video games into physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(3), 18-24.

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology, Research and Development*, 48(3), 23–48.

Himberg, C., Hutchinson, G., & Roussell, J. (2003). Teaching secondary physical education: Preparing adolescents to be active for life. Champaign, 11: Human Kinetics.

Graves, L.E., Stratton, G., Ridgers, N.D., & Cable, N.T. (2007). Energy expenditure in adolescents playing new generation computer games. *British Medical Journal* 335(7), 1282-1284.

Graves, L.E., Ridgers, N.D., & Stratton, G. (2008). The contribution of upper limb and total body movement to adolescents' energy expenditure whilst playing Nintendo Wii. *European Journal of Applied Physiology*, 104(4), 617-623.

Graves, L. E. F., Ridgers, N. D., & Gareth, K. W. (2010). The physiological cost and enjoyment of Wii Fit in adolescents, young adults, and older adults. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(3), 393–401.

Krisberg, K. (2012). Digital games emerge as a new tool to foster health, exercise. *The Nation's Health*, 12(2), 1-10.

Lager, A., & Bremberg, S. (2005). *Health effects of video and computer game playing: A systematic review*. Stockholm, Sweden: Swedish National Institute of Public Health.

Lambdin, D. (1997). Computer organized physical education. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 68, 25-29.

Lund, J., & Tannehill, D. (2010). *Standards-based physical education curriculum development*. MA: Jones and Bartlett.

Ma, A. W. W., & Qu, L. (2016). The Effect of Exergaming on Eye-Hand Coordination among Primary School Children: A Pilot Study. *Advances in Physical Education*, 6, 99-102.

Marcus, B.H., Ciccolo, J.T., & Sciamanna, C.N. (2009). Using electronic/computer interventions to promote physical activity. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 102-105.

Meckbach, J., Gibbs, B., Almqvist, J., Öhman, M., & Quennerstedt, M. (2013). Exergames as a teaching tool in Physical Education? *Sport Science Review*, 22, 369 – 385.

Mueller, J. (2008). What is authentic assessment? ΣτοYoon, J. M. & Hyun-Hwa, L. (2008) Incorporating an Authentic Learning Strategy Into Undergraduate Apparel and Merchandising Curriculum. *Journal of Experiential Education*, 35(1), 272-289.

Ormrod, J.E. (2008). *Educational psychology, Developing learners*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Pangrazi, R. (2001). *Dynamic physical education for elementary school children* (13th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Papastergiou, M. (2009). Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: a literature review. *Computers & Education*, 53(3), 603-622.

Parker-Pope, T. (2005). The PlayStation Workout: Videogames That Get Kids To Jump, Kick and Sweat. *Wall Street Journal*. Retrieved June 2, 2016, from <http://online.wsj.com/news/articles/SB112837781519958894?mod=googlewsj>.

Patsi, C., Antoniou, P., Batsiou, S., Bebetos, E., & Lymnioudis, A. (2011). The engagement of people with vision problem in computer games and videos. *I-teacher*, 2, 10–19.

Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical Education: What future(s)? *Sport education and Society*, (5)1, 71-87.

Penny, D., & Quill, M. (2005). Sport education and cross-curricular learning (pp. 71-83). In Penney, D., Clarke, G., Quill, M. & Kinchin, G. (Eds). *Sport Education in Physical Education: Research Based Practice*. Routledge: New York.

Prensky, M. (2002). The motivation of gameplay. *On the Horizon*, (10)1.

Quinn, M. (2011). Introduction of active video gaming into the middle school curriculum as a school-based childhood obesity intervention. *Journal of Pediatric Health Care*, 27(1), 3-12.

Rintala, J. (1998). Computer technology in higher education: an experiment not a solution. *Quest*, 50, 366-378.

Rodriguez, D.A., Brown, A.L., & Troped, P.J. (2005). Portable global positioning system units to complement accelerometry-based physical activity monitors. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(11), 572-581.

Russell, W. D., & Newton, M. (2008). Short-term psychological effects of interactive. Video game technology exercise on mood and attention. *Educational Technology & Society*, 11(2), 294–308.

Russell, W.D. (2009). A comparison of exergaming to traditional video games on children's mood, attention, and short-term memory. *Missouri Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 19, 77-88.

Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R., & Gee, J. (2004). *Video games and the future of learning*. University of Wisconsin - Madison and AcademicAdvanced Distributed learning Co - Laboratory. Retrieved June 2, 2016, from <http://www.academiccolab.org/resources/gappspaper1.pdf>.

Sanders, S., & Hansen, L. (2008). *Exergaming: New directions for fitness education in physical education* [Policy Brief]. Tampa, FL: University of South Carolina.

Sinclair, J., Hingston, P., & Masek, M., (2007, December 1). Considerations for the design of exergames. *5th international conference on Computer graphics and interactive techniques in Australia and Southeast Asia* (pp. 289-295). Retrieved June 2, 2016, from <http://www.acm.org>.

Staiano, A.E., & Calvert, S.L. (2011). Exergames for Physical Education Courses: Physical, Social, and Cognitive Benefits. *Child Development Perspectives*, 5, 93-98.

Telford, R.D., Cunningham, R.B., Telford, R.M., Olive, L.S., Byrne, D.G., & Abhayaratna, W.P. (2013). Benefits of Early Development of Eye-Hand Coordination: Evidence from the LOOK Longitudinal Study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science*, 23, 263-269.

Troped, P.J., Oliveira, M.S., Matthews, C.E., Cromley, E.K., Melly, S.J., & Craig, B.A. (2008). Prediction of activity mode with global positioning system and accelerometer data. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 40(5), 972-978.

Trout, J.M. & Zamora, K.J. (2005). Using Dance Dance Revolution in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 16(5), 22-25.

Vernadakis, N., Antoniou, P., Gioftsidou, A., Giannousi, M., & Ioannidis, D. (2012). The impact of Nintendo Wii to physical education students' balance compared to the traditional approaches. *Computers & Education*, 59(2), 196-205.

Wall, A.E. (2004). The developmental skill-learning gap hypothesis: Implications for children with movement difficulties. *Adapted physical Activity Quarterly*, 21, 197-218.

Wicks, L.J., Telford, R.M., Cunningham, R.B., Semple, S.J., & Telford, R.D. (2015). Longitudinal Patterns of Change in Eye-Hand Coordination in Children Aged 8 - 16 Years. *Human Movement Science*, 43, 61-66.

Willems, M., & Bond, T. (2009). Metabolic equivalent of brisk walking and playing new generation active computer games in young-adults. *Medicina Sportiva* 13(2), 95-98.

Winnick, J.P. (2005). *Adapted physical education and sport*(4th ed).Champaign, IL. Human Kinetics.

Ιστοσελίδες

<http://el.wikipedia.org/wiki/Wii>

Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης στα Μαθηματικά του Δημοτικού Σχολείου

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Περίληψη

Η θεραπευτική αξία των ομάδων έχει υποστηριχτεί, ήδη από καιρό, από πολλές και διαφορετικές επιστήμες. Μάλιστα, υπάρχει μια ποικιλία ομάδων, που συγκροτούνται κάθε μέρα, για πολλά και διαφορετικά ακροατήρια. Κάποιες είναι συμβουλευτικές, άλλες είναι θεραπευτικές ομάδες, ωστόσο οι περισσότερες εμπίπτουν στην κατηγορία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, συνήθως, ορίζονται οι ομάδες, όπου η εστίαση είναι εκπαιδευτική, σχετική με μια ψυχολογική έννοια ή ένα θέμα. Οι ομάδες αυτές συχνά φέρνουν κοντά άτομα με παρόμοιες «ανησυχίες» και μελήματα και προσφέρουν εναλλακτικά εργαλεία για την απόκτηση ελέγχου, πέρα από συναισθηματικές καταστάσεις. Για πολλούς ειδικούς, θεωρείται αδιαμφισβήτητο ότι η αποτελεσματική μάθηση μπορεί να προκύψει μέσα από άτομα που μοιράζονται εμπειρίες και στρατηγικές, με σκοπό την υπερακόντιση των «προβλημάτων» τους. Η ομαδική εργασία είναι ευεργετική και θεραπευτική σε πολλά περιβάλλοντα, ειδικά στα σχολεία. Πολλά παιδιά που χρειάζονται θεραπευτική παρέμβαση είναι πολύ πιθανό να τη λάβουν στον σχολικό χώρο. Η παρούσα εργασία λαμβάνοντας υπόψη κάποιους πιθανούς λόγους, οι οποίοι καθιστούν το μάθημα των Μαθηματικών, δύσκολο και αντιπαθές, κάτι που συναρτάται με το ελλειπές, λειψό ενδιαφέρον και την αποτυχία-υποεπίδοση, προτείνει ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές Στ' Δημοτικού, που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στα Μαθηματικά. Η συμβουλευτική ομάδα μετέρχεται του συνηθισμένου μοντέλου των 8 συνεδριών, των 60 λεπτών η καθεμιά. Συντονιστής είναι ο Σχολικός Σύμβουλος της οικείας περιφέρειας.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθηματικά, υποεπίδοση, ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες

Abstract

The therapeutic benefits of group dynamics are nowadays confirmed by many fields of science. In fact, there is a wide range of groups which are created on a daily basis, for many different audiences. Some of them are advisory groups, others are therapeutic groups, but most of them fall into the category of Psychoeducational groups. Psychoeducational groups focus on educational matters, related to a psychological concept or theme. These groups often bring together people with similar concerns and offer alternatives on maintaining self-control over emotional

situations. Many experts believe that effective learning can occur when people share experiences and strategies in order to deal with their personal problems. Teamwork is beneficial and healing for many environments, especially in schools. For many children, who require a therapeutic intervention, is more likely to take it in school. Considering some possible reasons that make Maths a difficult and unpopular school subject, as much as the general lack of interest and the underachievement among schoolchildren, the present work suggests a psychoeducational program for students of 6th grade, who perform poorly in Maths. This intervention is carried out in 8 sessions, utilizing the usual model of 60 minutes each. The School Advisor of this region is the Coordinator of the group.

Keywords: Mathematics, underachievement, psychoeducational groups

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες

Η θεραπευτική αξία των ομάδων έχει υποστηριχτεί, ήδη από καιρό, από πολλές και διαφορετικές επιστήμες, κυρίως της Ψυχολογίας, όπως η Ψυχιατρική, η Κοινωνική Εργασία, η Νοσηλευτική και η Κοινωνική Επανάταξη (Hale&Cowls, 2015). Η ομαδική θεραπεία βοηθάει τα άτομα. Πράγματι, ερευνητικά δεδομένα έδειξαν σαφέστατα ότι η ομαδική θεραπεία είναι μια εξαιρετικά αποτελεσματική μορφή ψυχοθεραπείας και ότι είναι τουλάχιστον ισόκυρη με την ατομική ψυχοθεραπεία, ως προς την παροχή ουσιαστικών οφελών (Yalom&Leszcz, 2005).

Υπάρχει μια ποικιλία ομάδων που συγκροτούνται κάθε μέρα, για πολλά και διαφορετικά ακροατήρια. Κάποιες είναι συμβουλευτικές άλλες είναι θεραπευτικές ομάδες, ωστόσο οι περισσότερες εμπίπτουν στην κατηγορία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, συνήθως, ορίζονται οι ομάδες, όπου η εστίαση είναι εκπαιδευτική, σχετική με μια ψυχολογική έννοια ή ένα θέμα (Brown, 2011).

Σύμφωνα με την «The Association for Specialists in Group Work (ASGW)» (Ένωση Ειδικών για την Ομαδική Εργασία) αξιοποιούνται τέσσερις (4) βασικοί τύποι ομάδων εργασίας. Συγκεκριμένα, ανάλογα με τους τιθέμενους σκοπούς και τις ακολουθούμενες διαδικασίες, οι ομάδες αυτές είναι (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011; Conyne, 2000; Delucia-waack, 1998):

- ομάδες έργου (task/work groups), όπου εφαρμόζονται δυναμικές, ομαδικές αρχές και διαδικασίες, με σκοπό να διευκολυνθεί η επίτευξη των στόχων σε π.χ. ομάδες εργασίας, κοινοτικές οργανώσεις ή ομάδες συζήτησης.

- ομάδες συμβουλευτικής (counseling groups), όπου ο συντονιστής μέσα από φόρμες αλληλεπίδρασης και υποστήριξης, επικεντρώνεται στην παροχή βοήθειας προς τους συμμετέχοντες, ώστε να επιλυθούν, εκπαιδευτικά, προσωπικά, κοινωνικά και αναπτυξιακά προβλήματα αλλά και θέματα που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία.

- ομάδες ψυχοθεραπείας (therapy groups), στις οποίες επιδιώκεται να βοηθηθούν μεμονωμένα μέλη της ομάδας, για την κατανόηση και την επίλυση συναισθηματικών και ψυχολογικών προβλημάτων, μέσω ενδοατομικών και διαπροσωπικών τεχνικών και μεθόδων.

- ομάδες ψυχοεκπαίδευσης/οδηγητικής (psychoeducational/guidance groups), όπου ο θεραπευτής εστιάζει στην εκπαίδευση, την πρόληψη και την ανάπτυξη των ικανοτήτων σε μέλη από δομημένες ομάδες.

Ο τελευταίος παραπάνω τύπος αφορά στις λεγόμενες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, για τις οποίες θα ακολουθήσει, στη συνέχεια, μια εκτενέστερη και περισσότερο εμπειρισταωμένη μελέτη τους. Οι ομάδες αυτές συχνά φέρνουν κοντά άτομα με παρόμοιες «ανησυχίες» και μελήματα, που σχετίζονται με την υγεία. Προσφέρουν δε, εναλλακτικά εργαλεία για την απόκτηση ελέγχου, πέρα από συναισθηματικές καταστάσεις (La Salvia, 1993). Για πολλούς ειδικούς, θεωρείται αδιαμφισβήτητο ότι η αποτελεσματική μάθηση μπορεί να προκύψει μέσα από άτομα που μοιράζονται εμπειρίες και στρατηγικές, με σκοπό την υπερακόντιση των «προβλημάτων» τους. Μάλιστα, μια τέτοια προσέγγιση λογίζεται περισσότερο ισχυρή και ωφέλιμη από ό,τι η μετάδοση πληροφοριών, μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας (Hale & Cowls, 2015; Anderson 2001).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παρέχουν ένα δομημένο, υποστηρικτικό και διαδραστικό περιβάλλον, εντός του οποίου οι συμμετέχοντες μπορεί να μάθουν για την ασθένειά τους, αλλά και να γνωρίσουν στρατηγικές αποτελεσματικής αντιμετώπισης και διαχείρισης των διάφορων συμπτωμάτων τους (Brown 2011; Pitschel-Walz et.al., 2009).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μπορεί να αποτρέψουν την εμφάνιση υποτροπών σε ψυχικές παθήσεις, μέσω της κατάλληλης και επαρκούς παροχής πληροφοριών αλλά και μέσω της απόκτησης ικανοτήτων που προσφέρουν. Πράγματι, οι ομάδες αυτές μπορούν να βοηθήσουν στη διατήρηση της ευεξίας αλλά και στην αποκατάσταση επαναλαμβανόμενων προβλημάτων, με τη βελτίωση της γνώσης της ασθένειας, την

ανάπτυξη και ενίσχυση δεξιοτήτων, όπως επίσης και με τη δημιουργία ρουτινών για την επανάκτηση των ικανοτήτων (Hale & Cowls, 2015). Γενικά, κύριος σκοπός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η ενδυνάμωση του ατόμου, ώστε να καταστεί ικανό να λύσει προβλήματα ζωής, μέσα από την άμεση καθοδήγηση και την ουσιαστική παρέμβαση, μέσω εκμάθησης στρατηγικών. Κατά αυτόν τον τρόπο, βελτιώνονται οι τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, ενισχύονται οι δεξιότητες αυτοφροντίδας, τονώνεται το εγώ αλλά και η ικανότητα προσαρμογής σε αυξημένες προκλήσεις της ζωής (La Salvia, 1993).

Ο όρος ψυχοεκπαιδευτική ομάδα περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ομάδων που έχουν σημαντική εκπαιδευτική συνιστώσα πέραν, βέβαια, του ψυχολογικού στοιχείου. Τέτοιες ομάδες χρησιμοποιούνται σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες σε όλα τα περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων των νοσοκομείων, των επιχειρήσεων, των πανεπιστημίων, των κυβερνητικών και κοινωνικών φορέων παροχής υπηρεσιών, των σχολείων αλλά και του στρατού (Geroski & Kraus, 2002). Ας σημειωθεί ότι οι ομάδες αυτές δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση και τη μάθηση παρά στην αυτογνωσία και την αυτό-κατανόηση και χρησιμεύουν για να εκπαιδεύσουν όσους αντιμετωπίζουν μια δυνητική απειλή ή μια απρόσμενη εξέλιξη, αλλά και για να διδάξουν δεξιότητες αντιμετώπισης σε εκείνους που βιώνουν άμεσες κρίσεις στη ζωή τους (Brown, 2011).

Η ομαδική εργασία είναι ευεργετική και θεραπευτική σε πολλά περιβάλλοντα, ειδικά δε, στα σχολεία. Πολλά παιδιά που χρειάζονται θεραπευτική παρέμβαση είναι πολύ πιθανό, και απαραίτητο φυσικά, να τη λάβουν στον σχολικό χώρο. Πράγματι, τα σχολεία είναι τα μοναδικά ιδρύματα με σημαντική και σταθερή πρόσβαση σε παιδιά και εφήβους, προσφέροντας ομαδοποιήσεις αλλά και ευνοϊκά περιβάλλοντα για αλληλεπιδράσεις (Bore, Hendricks & Womack, 2013). Φυσικά, η ένταξη σε ομάδες είναι ίδιον και αναγκαίο για την ύπαρξη της ανθρώπινης φυλής, άμα τη γεννήσει.

Οι ομαδικές εργασίες μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν μια σειρά από δεξιότητες, παρατηρώντας και μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο, σε ένα ελεγχόμενο θεραπευτικό περιβάλλον. Επιπλέον, και οι θετικές εμπειρίες από ομάδες έχει προ πολλού αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στη μάθηση και στη διατήρησή της αλλά και γενικά στην συνολική ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Caruso & Woolley, 2008; Tinto, 1994). Οι ομάδες παιδιών χρησιμοποιούνται πια συχνά, με σκοπό να βοηθήσουν μαθητές να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς, γνωστικά,

συναισθηματικά, κοινωνικά, ψυχικής υγείας, καθώς και κοινωνικής και σωματικής ανάπτυξης (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011). Διευκολύνουν, επίσης, και τη μετάβαση των μαθητών στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (στο Μπαούρδα, Μπρούζος & Βασιλόπουλος, 2014). Έχει αποδειχτεί, μάλιστα, ότι η ομαδική εργασία είναι κατά 25% θεραπευτικά ευεργετικότερη και αποτελεσματικότερη από την ατομική συμβουλευτική (Bore, Hendricks & Womack, 2013).

Από τους τέσσερις τύπους των ομάδων, όπως περιγράφηκαν από την ASGW και παρουσιάστηκαν παραπάνω, οι ομάδες συμβουλευτικής και οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν τις πιο συχνές παρεμβάσεις στο σχολείο (Gerrity & DeLucia-Waack, 2006). Οι πρώτες χρησιμοποιούνται, κυρίως, για σκοπούς αποκατάστασης (κατάθλιψη, διατροφικές διαταραχές), ενώ οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι οι πιο συνήθεις στα σχολεία (Champe & Rubel, 2012), τόσο για την πρόληψη όσο και ως μια πρώτη παρέμβαση για μαθητές σε κίνδυνο. Η ψυχοεκπαιδευτική καθοδήγηση εστιάζει στην υγιή ανάπτυξη και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την πρόληψη των προβλημάτων, αξιοποιώντας εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές στρατηγικές, όπως ρόλων, επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, δεξιοτήτων επικοινωνίας (Gerrity & DeLucia-Waack, 2006). Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να διδαχθούν συγκεκριμένες δεξιότητες και στρατηγικές αντιμετώπισης, για την πρόληψη αρκετών προβλημάτων (π.χ. διαχείριση θυμού, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, ανάπτυξη φιλίας). Ο στόχος της ψυχοεκπαιδευτικής εργασίας είναι να αποτρέπει τη μελλοντική ανάπτυξη ανεπιθύμητων δυσλειτουργιών και παράλληλα να ενισχύει πολλές δεξιότητες αλλά και τον αυτοσεβασμό (Geroski & Kraus, 2002).

Σχολική υποεπίδοση στα Μαθηματικά

Αναμφισβήτητα, τα Μαθηματικά αποτελούν ύψιστη προτεραιότητα σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, στη στοιχειώδη, τουλάχιστον, εκπαίδευση (Tang, 2005; Russel, 1984). Μάλιστα, η σύζευξη μεταξύ των Μαθηματικών και της Διδακτικής τους είναι καθοριστική και κρίσιμη εκπαιδευτική παράμετρος, προς όφελος, ασφαλώς, της Μαθηματικής Παιδείας (Thompson et al., 2014).

Ωστόσο, όσον αφορά στη διδασκαλία των Μαθηματικών, διατυπώνονται, κατά καιρούς, πολλές ενστάσεις και επιφυλάξεις, σχετικές με την αξία και την προσφορά του σχολικού μαθήματος στην πλειονότητα των μαθητών (Legner, 2013). Είναι

βεβαιωμένη, ανά τις σχολικές αίθουσες, η αναντιστοιχία δημοφιλίας μεταξύ των Μαθηματικών ως επιστήμης και ως σχολικού μαθήματος (Μαστρογιάννης 2016). Τα Μαθηματικά παρά την τεράστια συμβολή τους σ' όλες τις πτυχές και εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας, παρά τον ρόλο τους ως εφαλτηρίου και καθοδηγητή της ανθρώπινης σκέψης, παρόλη τη μέθεξη που προκαλούν στον ανθρώπινο νου, την επεξήγηση και αποκρυπτογράφηση των φυσικών φαινομένων, την αναμφίβολη γοητεία και εμβέλειά τους, δεν τυχαίνουν καθολικής και πλήρους αποδοχής. Άξιος αναφοράς είναι, βέβαια, και ο παρατηρημένος διαχρονικός κατατρεγμός τους από τα χρόνια ακόμα της Υπατίας, το 415 μ.Χ., μέχρι την απόρριψη και τον τρόμο, που ένιωθαν οι μαθηματικοί στα χρόνια του Γαλιλαίου (Μαστρογιάννης 2010).

Αυτή η διαφορετική προσέγγιση της κοσμογονίας και των φυσικών νόμων, που επαγγέλλονται τα Μαθηματικά, υπήρξε η κύρια αιτία του αναθεματισμού και του διωγμού τους, μέχρι σχετικά πρόσφατα. Αλλά και σήμερα, όμως, διαπιστώνεται χαλαρό ενδιαφέρον ή και περιφρόνηση, ακόμα και μορφωμένων ατόμων, για τη μαθηματική επιστήμη. Πολλοί αποστασιοποιούνται από τα Μαθηματικά και μάλιστα, ανενδοίαστα, με περισσή δόση έπαρσης, αρκετοί ομολογούν ότι ως μαθητές στο σχολείο, αδιαφορούσαν και αποτύγχαναν σε αυτά. Βέβαια, αυτό επιβεβαιώνεται και από την καθημερινή σχολική πρακτική, όπου τα Μαθηματικά γοητεύουν λίγους μαθητές, όντας από τα λιγότερο δημοφιλή μαθήματα (Kline, 1993; Εξαρχάκος, 1988).

Τα Μαθηματικά, σύμφωνα με τον αξιακό κώδικα πολλών μαθητών, ενδιαφέρουν μόνο ειδικούς επιστήμονες, καθώς φαντάζουν ακαταλαβίστικα, άχρηστα, ανιαρά και πολύπλοκα, ικανά μόνο να μπερδεύουν και να αναστατώνουν τον νου (Kulm, 1999). Τα αποτελέσματα, κάθε χρόνο, των εισαγωγικών εξετάσεων για τα ελληνικά Πανεπιστήμια και Τ.Ε.Ι. αποτελούν ακριτόμυθους μάρτυρες της αποτυχίας των μαθητών στα Μαθηματικά. Για παράδειγμα, την τρέχουσα σχολική χρονιά 2015-2016, επί συνόλου 4.910 υποψηφίων στα Μαθηματικά Γενικής Παιδείας, το 66,19% έγραψε κάτω από τη βάση. Χαμηλό ποσοστό αποτυχίας καταγράφηκε και στα Μαθηματικά Θετικών Σπουδών, αφού από τους 19.380 υποψηφίους το 46,76% δεν έπιασε τη βάση. Τέλος, εντελώς αποκαρδιωτικό ήταν το ποσοστό αποτυχίας στα Μαθηματικά των Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής, καθότι από τους 20.966 μαθητές που διαγωνίσθηκαν, στο 77,89% αυτών ο βαθμός τους δεν υπερέβηκε το 10.

Σε κάθε περίπτωση, στόχος αλλά και προϋπόθεση για την επιτυχία των στόχων της μαθηματικής εκπαίδευσης είναι η απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στα Μαθηματικά αλλά και η απομυθοποίηση της δυσκολίας τους (Τύπας & Ντάφου, 2006). Υπάρχει σωρεία ερευνών και μελετών που αφορούν στη μαθηματική εκπαίδευση, εξαιτίας της πρακτικής, επιστημονικής και πολιτισμικής αξίας των Μαθηματικών, καθώς και της σημαντικότητάς τους στην καθημερινή και σχολική ζωή (Yalçın, Yavuz & Dibek, 2015). Γενικά, η μαθηματική εκπαίδευση και μάθηση βιώνεται ως πολύ δύσκολο θέμα από τους μαθητές, παγκοσμίως (Van Steenbrugge, Valcke & Desoete, 2010; Λακασάς, 2007). Η ανησυχία ή και η φοβία για τα Μαθηματικά είναι διαπολιτισμικά κοινές, δε συναρτώνται με ηλικία ούτε με φύλο και πηγάζουν, συνήθως, από δυσάρεστες τραυματικές εμπειρίες και παρομοιάζονται πολλές φορές με τον φόβο και το «άγχος της σκηνής» (Μαστρογιάννης, 2010; Wigfield & Meece, 1988). Ωστόσο, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων φαίνεται να λειτουργεί αντίστροφα σε σχέση με τα επίπεδα του άγχους, που εκδηλώνουν οι μαθητές (Awasthi, Imam, & Singh, 2015). Πάντως, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την αρνητική επίδραση, που προκαλεί στις επιδόσεις των μαθητών ο φόβος της αποτυχίας κατά τη μάθηση των Μαθηματικών (Puteh & Khalin, 2016; Pantziara & Philippou, 2015).

Παρακάτω θα παρουσιαστούν, συγκεντωτικά, κάποιοι πιθανοί λόγοι, που καθιστούν το μάθημα των Μαθηματικών απεχθές, δύσκολο και αντιπαθές, κάτι που συναρτάται, βέβαια, με το ελλειπές, λειψό ενδιαφέρον και την συνεπακόλουθη αποτυχία-υποεπίδοση (Curtis, 2014; Legner, 2013; Βουργάνας, 2012; Mastrogianis & Trypa, 2010; Μαστρογιάννης, 2010; Hoskonen, 2007; Αγαλιώτης, 2011; Cerrito, 1996; Μυλωνογιάννης, 1996; Kline, 1993; Polya, 1991):

- Η φοβία και η προκατάληψη ως παραδοσιακά, εδραιωμένες πεποιθήσεις.
- Η απουσία εικονιστικών συνειρμών στα Μαθηματικά.
- Η δυσκολία γρήγορης ανάγνωσης των μαθηματικών κειμένων.
- Η συχνή απουσία αιτιολογήσεων στα μαθηματικά κείμενα.
- Η μειωμένη πλάγια μεταβίβαση μάθησης στα Μαθηματικά, αφού η μελέτη τους είναι σχεδόν απομονωμένη από άλλα γνωστικά αντικείμενα.

- Η εσφαλμένη πεποίθηση ότι η μελέτη των Μαθηματικών (σε αντιδιαστολή με την Αριθμητική) είναι άσχετη με την καθημερινή ζωή αλλά και την μετέπειτα επαγγελματική σταδιοδρομία.

- Η σχολαστικότητα, η προσοχή στη λεπτομέρεια, η τυπική τελειότητα, η ακρίβεια και η συντομία που απαιτούν τα Μαθηματικά.

- Η ιεραρχική φύση και η αλυσιδωτή δομή των Μαθηματικών, η οποία δεν επιτρέπει και δεν επιδέχεται κενά γνώσης.

- Η ιδιαιτερότητα της μαθηματικής γλώσσας και του μαθηματικού λόγου.

- Το παρωχημένο σύστημα διδασκαλίας, εξέτασης και αξιολόγησης.

- Η πληθώρα της διδακτέας ύλης.

- Η ποιότητα των εγχειριδίων.

- Η εμμονή στην απομνημόνευση και την αποστήθιση.

- Η ασκησιομανία και η βαθμοθηρία.

- Η πλημμελής αξιοποίηση στο σχολείο των διαφορετικών στυλ μάθησης (αναλυτικού και συνθετικού τύπου).

- Οι πολλαπλές απαιτήσεις των δασκάλων.

- Η προβληματική-κακή διδασκαλία και συμπεριφορά των διδασκόντων.

- Η «αντιδικία» δασκάλων-καθηγητών.

- Ο τρόπος εισαγωγής στα Πανεπιστήμια .

- Η μεγαλύτερη κόπωση που προκαλούν τα Μαθηματικά, σε σχέση με άλλα μαθήματα.

Για την βελτίωση της διδασκαλίας των Μαθηματικών, προτείνεται να μην διδάσκονται λιγότερα Μαθηματικά αλλά διαφορετικά Μαθηματικά, με κύρια εστίαση στην επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και διαίσθησης, εντός καταστάσεων που σχετίζονται με θέματα της πραγματικής ζωής (Legner, 2013). Με όρους ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, τα προβλήματα να είναι προκλητικά και μόλις μέσα στις δυνατότητες των μαθητών (Μαστρογιάννης, 2016). Επίσης, μια ιστορική αναδρομή θεμάτων που μελετήθηκαν διαχρονικά αλλά και οι συγχρονικές προσπάθειες μεγάλων μαθηματικών για έρευνα και για επίλυση προβλημάτων, όπως για παράδειγμα του Αρχιμήδη, του Λάιμπνιτς, του Γκάους κ.ά (Halmos, 1994) θεωρούνται αποτελεσματικές μεθοδολογικές παρεμβάσεις άρσης διδακτικών αγκυλώσεων στη μαθηματική εκπαίδευση. Επιπλέον, κάποιες άλλες στρατηγικές θα μπορούσαν να αφορούν στον πλουραλισμό και την ποικιλία μέσων

διδασκαλίας, την ενσωμάτωση των ΤΠΕ, την επιβράβευση των προσπαθειών και την τόνωση της αυτοπεποίθησης αλλά και την καθοδήγηση γονέων κατά την προετοιμασία των μαθητών στο σπίτι. Τέλος, η επίλυση προβλημάτων με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, η αξιοποίηση της αποκλίνουσας σκέψης μέσω ανοιχτών προβλημάτων, η υπογράμμιση της αξιωματικής πραγματικότητας και αλήθειας ότι όλοι κάνουν λάθη και φυσικά ο εξοβελισμός της πνευματοκτονού πρακτικής της στείρας αποστήθισης τύπων και της απλής εφαρμογής αλγορίθμων, συμπληρώνουν τμήμα του διδακτικού οπλοστασίου των εκπαιδευτικών στις τάξεις των Μαθηματικών(Μαστρογιάννης, 2016).

Η ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση

Η συμβουλευτική ομάδα, που έχει προγραμματιστεί για 16 μαθητές Έκτης Δημοτικού οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στα Μαθηματικά, θα στηριχθεί στο συνηθισμένο μοντέλο των 8 συνεδριών των 60 λεπτών η καθεμιά(Greenberg, 2003). Συντονιστής θα είναι ο Σχολικός Σύμβουλος της περιοχής.

Ένας από τους υποστόχους του συντονιστή θα είναι η ενθάρρυνση προς την ομάδα, ώστε αυτή να γίνει συνεκτική. Θα πρέπει να υπάρχουν αναθέσεις εργασίας που θα απαιτούν κάποια συνεργασία της ομάδας και τα μέλη θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αναφέρεται το ένα στο άλλο με το όνομά του κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Αυτή η χρήση των ονομάτων των μελών της ομάδας θα βοηθήσει στη σύνδεση και τη συνοχή της. Μια φωτογραφία της ομάδας μαζί με τον συντονιστή ηγέτη θα πρέπει να λαμβάνεται κατά την πρώτη συνεδρία της ομάδας, η οποία θα αναρτάται στο χώρο των συνεδριών. Κάθε μέλος θα κληθεί να υπογράψει τη φωτογραφία και τα αντίγραφα θα διανεμηθούν στα μέλη της ομάδας, μετά την τελευταία συνεδρία.

Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων που φοιτούν οι μαθητές έχουν θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο σε αυτό το πρόγραμμα. Ο συντονιστής θα συναντηθεί με τους εκπαιδευτικούς των οποίων οι μαθητές είναι στο πρόγραμμα για να τους εξηγήσει τις λεπτομέρειες του σχεδίου. Θα κληθούν να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών τους, που είναι στην ομάδα συμπληρώνοντας μια εβδομαδιαία έκθεση προόδου, υποδεικνύοντας ποιες θεμελιώδεις δεξιότητες πρέπει να ενισχυθούν.

Τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να επιλέγονται, να προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Η συνέντευξη επιλογής με τα μελλοντικά μέλη της

ομάδας θα επικεντρωθεί στους μαθητές που ενδιαφέρονται να προσπαθήσουν να ξεπεράσουν το πρόβλημά τους, όπως και να είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν. Οι μαθητές θα πρέπει να ξέρουν ότι θα συναντώνται οκτώ φορές ως ομάδα για 60 λεπτά. Ο αρχηγός της ομάδας θα πρέπει επίσης να ενημερώσει και τους γονείς των μαθητών ότι το παιδί τους έχει περισσότερες ικανότητες από αυτές που παρουσιάζει, ώστε να πάρει την απαραίτητη συγκατάθεσή τους.

Το πρόγραμμα[σύμφωνα με τον Greenberg(2003)]

- Πληθυσμός: Μαθητές Στ' Δημοτικού.
- Αριθμός μελών της ομάδας: δεκαέξι (16)
- Γένος: Μεικτό ή ομοιογενές.
- Χρόνος προγράμματος: 8 εβδομάδες.
- Αριθμός ομαδικών συνεδριών: Οκτώ (8).
- Χρόνος ομαδικών συνεδριών: 60 λεπτά.
- Τοποθεσία: Αίθουσα σχολείου της οικείας Εκπαιδευτικής Περιφέρειας.
- Ηγεσία-Συντονισμός: Σχολικός Σύμβουλος.
- Προγραμματισμένη παρακολούθηση: Τέσσερις εβδομάδες μετά την τελευταία συνεδρίαση.

Συνεδρία 1: Εισαγωγή

Στόχοι

- 1) Καλωσόρισμα της ομάδας και γνωριμία των μελών μεταξύ τους.
- 2) Γνωριμία με τον συντονιστή και εξήγηση του σχεδίου της ομάδας.
- 3) Προσδιορισμός του σκοπού της ομάδας
- 4) Καθορισμός των κανόνων και των συνεπειών παραβίασης τους.
- 5) Προσδοκίες από την ένταξη σε αυτή την ομάδα.
- 6) Ανατροφοδότηση από την ομάδα για τις επιθυμίες κάθε μέλους.
- 7) «Σπάσιμο του πάγου».
- 8) Ανακοίνωση του προγράμματος των συνεδριάσεων και των μεθόδων πληροφόρησης των μελών.

Υλικά που απαιτούνται

- Δεκαέξι αντίγραφα υπεύθυνης δήλωσης συγκατάθεσης των γονέων.

Συγκεκριμένες στρατηγικές

1) Εξήγηση των στόχων του προγράμματος της ομάδας και όλων των λεπτομερειών. Η ομάδα είναι απαραίτητο να καταλαβαίνει τι θα πρέπει και τι να αναμένεται να κάνει. Η συνοχή, η συνεκτικότητα και η αλληλοβοήθεια είναι σημαντικές για την επιτυχία του κάθε μέλους της ομάδας.

2) Καθιέρωση κανόνων στην ομάδα. Εκτός από τους τυποποιημένους κανόνες δίνεται έμφαση στην εμπιστευτικότητα αλλά και στην ανάγκη για ανελλιπή συμμετοχή. Τα μέλη θα πρέπει να αισθάνονται ότι είναι τυχερά που έχουν επιλεγεί για αυτή την ομάδα.

3) Αναφορά από όλα τα μέλη συγκεκριμένων στόχων ή τι θα ήθελαν να ολοκληρώσουν και να επιτύχουν μέσα από την ομάδα. Καταγραφή αυτών των παρατηρήσεων για μελλοντική χρήση.

4) Υπενθύμιση στα μέλη ότι πρέπει να δεσμεύσουν οχτώ εβδομάδες της ζωής τους για να εργαστούν για αλλαγή της στάσης τους απέναντι στα Μαθηματικά, αποκτώντας ισχυρά κίνητρα για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Η ομάδα θα συνεδριάσει για οχτώ εβδομάδες και μια ενιαία συνεδρία έχει προγραμματιστεί τέσσερις εβδομάδες αργότερα. Είναι απαραίτητο να ειπωθεί πώς αυτές οι οχτώ εβδομάδες θα μπορούσαν να αλλάξουν το μέλλον ενός μέλους στο σχολείο και, πολύ πιθανόν, το τι θα κάνει μετά την αποφοίτηση. Ο συντονιστής εντυπωσιάζει την ομάδα με την παραδοχή ότι αυτές οι οχτώ εβδομάδες θα μπορούσαν να έχει θετικό αντίκτυπο στη ζωή του κάθε μέλους. Επίσης, ο συντονιστής-Σχολικός Σύμβουλος ζητά από κάθε γονέα μέλους να υπογράψει μια δήλωση δέσμευσης (στην αρχή της πρώτης συνεδρία θα παρευρίσκονται απαραίτητα και οι γονείς).

5) «Σπάσιμο πάγου». Ζητείται από κάθε μέλος να πει:

- i. Ποιο θα λέγατε ότι είναι το καλύτερο φαγητό;
- ii. Αν έπιανε φωτιά το σπίτι σας ποια 3 πράγματα θα σπεύδατε να διασώσετε;
- iii. Τι θα κάνατε αν βρίσκατε ένα εγκαταλειμμένο σκυλάκι στο δρόμο;

6) Ενημέρωση της ομάδας για το πρόγραμμα συναντήσεων και περιγραφή της διαδικασίας, η οποία πρέπει να υπενθυμίζεται σε κάθε συνεδρίαση.

7) Ανακοίνωση ότι η επόμενη εβδομάδα θα επικεντρωθεί στην αξία των Μαθηματικών. Ζητείται από την ομάδα να σκεφτεί πού «κρύβονται» τα Μαθηματικά στην καθημερινή ζωή.

8) Συνόψιση της συνεδρίας.

Συνεδρία 2: Η αξία των Μαθηματικών-Κίνητρα μάθησης

Στόχοι

- 1) Κάθε μέλος να αντιληφτεί την αξία των Μαθηματικών και στην καθημερινή ζωή.
- 2) Να διαπιστωθεί ότι η αξιολόγηση των κινήτρων προϋποθέτει επιτυχία στο σχολείο.
- 3) Συζήτηση για τις τρέχουσες προτεραιότητες του κάθε μέλους.
- 4) Έναρξη συζήτησης για τα κίνητρα.

Υλικά που απαιτούνται

- Αντίγραφο των κανόνων της ομάδας θα πρέπει να υπάρχει σε κάθε συνεδρία.

Συγκεκριμένες στρατηγικές

- 1) Ανασκόπηση της προηγούμενης συνεδρίας.
- 2) Επανεξέταση των κανόνων της ομάδας.
- 3) Συζήτηση για την ανάθεση της προηγούμενης εβδομάδας, την αξία των Μαθηματικών και τα κίνητρα του κάθε μέλους.
- 4) Διερεύνηση της βάσης για τη στάση του κάθε μέλους απέναντι στα Μαθηματικά.
- 5) Καθορισμός των προτεραιοτήτων κάθε μέλους αλλά και της προτεραιότητας για τη μάθηση των Μαθηματικών.
- 6) Διερεύνηση της δυνατότητας κάθε μέλους για να εξετάσει το ενδεχόμενο αλλαγής στάσης απέναντι στα Μαθηματικά και να αναγάγει τη μάθησή τους σε ύψιστη προτεραιότητα.
- 7) Έναρξη συζήτησης σχετικά με τα κίνητρα: τι είναι, γιατί είναι σημαντικά, πώς ενισχύεται η παρακίνηση, και γιατί όλα αυτά μπορεί να είναι μια δύσκολη διαδικασία.
- 8) Ανάθεση εργασίας για το σπίτι: Κάθε μέλος θα κληθεί να θέσει έναν στόχο για τη βελτίωση της απόδοσής του στην τάξη. Ένας στόχος θα μπορούσε να είναι η ολοκλήρωση ενός συγκεκριμένου αριθμού ασκήσεων, σε προβλήματα «πρακτικής Αριθμητικής».
- 9) Συνόψιση της συνεδρίας.

Συνεδρία 3: Κίνητρα για επιτυχία στα Μαθηματικά

Στόχοι

- 1) Συνέχιση της συζήτησης για τα κίνητρα από την προηγούμενη εβδομάδα.
- 2) Συζήτηση για την έννοια της επιτυχίας.
- 3) Συζήτηση για την ιδέα της δέσμευσης.
- 4) Συζήτηση για τις δεξιότητες επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων.

Υλικά που απαιτούνται

- Κατευθυντήριες οδηγίες για δεξιότητες επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων και διανομή τους στην ομάδα.

Συγκεκριμένες στρατηγικές

- 1) Ανασκόπηση της προηγούμενης συνεδρίας.
- 2) Επανεξέταση των κανόνων των ομάδων, αν είναι απαραίτητο.
- 3) Παρακολούθηση των κατ' οίκον εργασιών. Αναφορά από τα μέλη του στόχου τους για τη βελτίωση της επίδοσής τους στην τάξη.
- 4) Συζήτηση των συναισθημάτων κάθε μέλους σε σχέση με:
 - i. Πώς οι γονείς τους βλέπουν τη μελέτη των Μαθηματικών.
 - ii. Πώς οι συνομήλικοί τους βλέπουν τα Μαθηματικά.
 - iii. Πώς τα αδέλφια τους βλέπουν τα Μαθηματικά.
- 5) Εξήγηση των κινήτρων επίδοσης.
- 6) Διερεύνηση τα δυνατότητας κάθε μέλους να παρακινηθεί, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι.
- 7) Έναρξη συζήτησης σχετικά με την έννοια της επιτυχίας:
 - i. Γιατί είναι η επιτυχία σημαντική;
 - ii. Τι χρειάζεται για να είναι κάποιος επιτυχημένος;
 - iii. Ποιους ανθρώπους ξέρουν που είναι επιτυχημένοι.
- 8) Έναρξη συζήτησης σχετικά με τη δέσμευση:
 - i. Ποιο είναι το νόημα της λέξης «δέσμευση»;
 - ii. Γιατί είναι σημαντικό να δεσμεύεται κανείς;
 - iii. Γιατί μπορεί να είναι δύσκολο να δεσμεύεται κανείς;
 - iv. Υπάρχουν μέλη που δεσμεύτηκαν ποτέ;
 - v. Αν ναι, σε τι;

vi. Θα αναλάβει το κάθε μέλος μια υποχρέωση-δέσμευση για τη βελτίωση της στάσης του απέναντι στα Μαθηματικά;

9) Ανάθεση εργασίας για το σπίτι: Τα μέλη θα διαλέξουν ένα κεφάλαιο Μαθηματικών στο οποίο αντιμετωπίζουν προβλήματα και θα ζητήσουν από τον δάσκαλό τους να μάθουν τι θα μπορούσαν να αρχίσουν να κάνουν για να βελτιώσουν τον βαθμό τους. Δέσμευση για αναφορά των αποτελεσμάτων στην τάξη την επόμενη εβδομάδα.

10) Διαμοίραση των κατευθυντήριων οδηγιών για τις δεξιότητες επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων.

11) Συνόψιση της συνεδρίας.

Συνεδρία 4: Η «δυσκολία» των Μαθηματικών στο Σχολείο

Στόχοι

- 1) Διερεύνηση της δυσκολίας των Μαθηματικών ως σχολικού μαθήματος.
- 2) Εκτίμηση της αξίας τους για την εκπαίδευση.
- 3) Συζήτηση για την αλληλουχία των Μαθηματικών και την ποιότητα των εγχειριδίων τους.
- 4) Εντοπισμός των άμεσων και μελλοντικών στόχων των μελών της ομάδας ως προς το μάθημα των Μαθηματικών.

Συγκεκριμένες στρατηγικές

- 1) Ανασκόπηση της προηγούμενης συνεδρίας.
- 2) Επανεξέταση των κανόνων της ομάδας, αν είναι απαραίτητο.
- 3) Υποβολή από κάθε μέλος έκθεσης σχετικά με την εργασία για το σπίτι. Ποιο κεφάλαιο τελικά επιλέχθηκε και πώς τελικά θα μπορούσε να βελτιωθεί ο βαθμός;
- 4) Έναρξη συζήτησης για τη φαινομενική δυσκολία των Μαθηματικών:
 - i. Πώς μπορεί να υπερνικηθεί;
 - ii. Μπορεί να αλλάξει η στάση όσον αφορά στο μάθημα των Μαθηματικών; Υπάρχουν τρόποι;
 - iii. Υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες δυσκολίες στα Μαθηματικά;
- 5) Έναρξη συζήτησης σχετικά με τα εγχειρίδια:
 - i. Μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στο μάθημα των Μαθηματικών;

6) Εντοπισμός από κάθε μέλος των άμεσων και μελλοντικών στόχων του, ως προς το μάθημα των Μαθηματικών:

- i. Πόσο ρεαλιστικοί είναι οι στόχοι τους;
- ii. Τι πρέπει να κάνουν, εάν θέλουν να τους επιτύχουν

7) Ανάθεση εργασίας για το σπίτι: Τα μέλη θα πουν τρόπους, πώς η διδασκαλία των Μαθηματικών μπορεί να γίνει συναρπαστική. Τα ευρήματα θα αναφερθούν την επόμενη εβδομάδα στην ομάδα.

8) Συνόψιση της συνεδρίας.

Συνεδρία 5: Η συναρπαστικότητα των Μαθηματικών

Στόχοι

1) Να εξεταστεί πώς η συναρπαστικότητα των Μαθηματικών μπορεί να καταστεί ισχυρή ωστική συνιστώσα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

2) Να εξεταστούν οι πολλές επεξηγήσεις των Μαθηματικών για τον κόσμο, οι αποκρυπτογραφήσεις όλων σχεδόν των φυσικών φαινομένων.

3) Να συζητηθεί το πρόβλημα της πλήξης και της ανίας που προκαλεί σε πολλούς μαθητές το μάθημα των Μαθηματικών.

Συγκεκριμένες στρατηγικές

1) Ανασκόπηση της προηγούμενης συνεδρίας.

2) Αναφορά από κάθε μέλος της προόδου του, που σημειώνεται στην τάξη στο μάθημα των Μαθηματικών.

3) Συζήτηση σχετικά με το πώς τα Μαθηματικά και η διδασκαλία τους μπορεί να γίνει συναρπαστική.

4) Εξέταση ομαδικοσυνεργατικές τεχνικές:

- i. Τρόπων ανάπτυξης της κριτικής σκέψης
- ii. Τρόπων αναπαράστασης προβλημάτων
- iii. Τρόπων πολλαπλών αναπαραστάσεων
- iv. Λέξεων με πολυσημία
- v. Τρόπων εύκολης απομνημόνευσης
- vi. Τρόπων εναλλακτικής αξιολόγησης στα Μαθηματικά
- vii. Της σημασίας της αυτοεκληρούμενης προφητείας
- viii. Της αξίας των ανοιχτών προβλημάτων

5) Συζήτηση για πρότυπους ρόλους και συγκεκριμένους προσδιορισμούς τους από κάθε μέλος.

6) Μελέτη των προηγούμενων εργασιών για το σπίτι, σχετικά με τη φαινομενική δυσκολία στα Μαθηματικά

7) Έναρξη συζήτησης, σχετικά με την πλήξη ή τη βαρεμάρα που αισθάνονται κάποιοι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Μαθηματικών

8) Αναζήτηση τρόπων άμβλυνσης του αισθήματος της βαρεμάρας και της πλήξης, μέσω συναρπαστικών διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών.

9) Συνόψιση της συνεδρίας.

Συνεδρία 6: Σχολική πρόοδος στα Μαθηματικά

Στόχοι(Πριν από αυτή τη συνεδρία, ο συντονιστής θα έχει μιλήσει με τους δασκάλους των μελών της ομάδας για να μάθει εάν έχουν παρατηρηθεί αλλαγές στη στάση ή τις επιδόσεις των μαθητών τους στα Μαθηματικά)

1) Να αξιολογηθεί η πρόοδος που έχουν σημειώσει τα μέλη στην σχολική εργασία τους (π.χ. βαθμολογίες στα τεστ, στις κατ οίκον εργασίες, συμμετοχή στην τάξη, ενεργητική συμμετοχή, σχόλια των εκπαιδευτικών).

2) Να υποβληθεί έκθεση σχετικά με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, που θα ενισχύσει την πρόοδο των συγκεκριμένων μελών της ομάδας.

3) Να προσδιοριστεί ποια βοήθεια είναι απαραίτητη για κάθε μέλος σε συγκεκριμένα κεφάλαια (π.χ. κλάσματα, ποσοστά, ποσά, αλγορίθμους).

4) Να επανεξεταστούν οι στόχοι που έθεσε κάθε μέλος στη δεύτερη συνεδρία.

5) Να προσδιοριστούν οι προτεραιότητες κάθε μέλους της ομάδας με σκοπό τη σχολική επιτυχία στα Μαθηματικά (Μια κλίμακα πέντε σημείων θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί)

Υλικά που απαιτούνται

- Αναφορές από τους εκπαιδευτικούς που δείχνουν την πρόοδο των μελών (δεν πρέπει να διανεμηθούν στα μέλη)

Συγκεκριμένες στρατηγικές

1) Ανασκόπηση της προηγούμενης συνεδρίας.

- 2) Υποβολή έκθεσης από τα μέλη, σχετικά με την πρόοδό τους στην τάξη.
- 3) Διάχυση στην ομάδα διαφόρων θετικών σχολίων εκπαιδευτικών.
- 4) Διερεύνηση της βοήθειας που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα μέλη σε συγκεκριμένα κεφάλαια, ώστε να βελτιωθούν οι επιδόσεις τους στην τάξη και συνακόλουθα στους βαθμούς τους.
- 5) Έλεγχος της προόδου ως προς τους στόχους κάθε μέλους (από τη 2η συνεδρία).
- 6) Συζήτηση με τα μέλη, αν διαισθάνονται ότι οι στάσεις τους απέναντι στα Μαθηματικά έχει αλλάξει.
- 7) Έναρξη συζήτησης σχετικά με την επίλυση προβλημάτων:
 - i. Προσδιορισμός των ειδικών και γενικών παραγόντων επίλυσης.
 - ii. Περιγραφή τρόπων απόκτησης μαθηματικής σκέψης.
 - iii. Συζήτηση ώστε να διαφανεί ότι η επιτυχία στα Μαθηματικά μπορεί να μην είναι ένα τείχος δυσθεώρητου ύψους.
- 8) Ανάθεση εργασίας για το σπίτι: Εντοπισμός από κάθε μέλος ενός λόγου ή μιας αιτίας, που θα μπορούσε να εξηγήσει γιατί οι μαθητές έχουν αρνητική στάση απέναντι στα Μαθηματικά, στο πλαίσιο της προετοιμασίας για τη συζήτηση την επόμενη εβδομάδα.
- 9) Υπενθύμιση στην ομάδα ότι ακολουθούν ακόμη δύο συνεδρίες.
- 10) Συνόψιση της συνεδρίας.

Συνεδρία 7: Αρνητική στάση, Φοβία & Προκατάληψη

Στόχοι

- 1) Ορισμός αρνητικής σκέψης.
- 2) Προσδιορισμός της βάσης της αρνητικής σκέψης.
- 3) Συζήτηση σχετικά με την αρνητική στάση απέναντι στα Μαθηματικά.
- 4) Μελέτη της ιδιαιτερότητας των Μαθηματικών.
- 5) Μελέτη του τρόπου διδασκαλίας των Μαθηματικών.

Συγκεκριμένες στρατηγικές

- 1) Ανασκόπηση της προηγούμενης συνεδρίας.
- 2) Υποβολή έκθεσης από τα μέλη σχετικά με την πρόοδό τους στην τάξη.
- 3) Έναρξη συζήτησης, σχετικά με την αρνητική σκέψη.

4) Παρακολούθηση της εργασίας για το σπίτι. Αναφορά από κάθε μέλος ενός λόγου, ο οποίος θα μπορούσε να εξηγήσει γιατί οι μαθητές έχουν αρνητική στάση απέναντι στα Μαθηματικά.

5) Συζήτηση για την επίδραση της αρνητικής σκέψης σε όλες τις πτυχές της (μαθητικής) ζωής.

6) Συζήτηση για αντίδοτα στην αρνητική σκέψη και τη φοβία, σύμφωνα με μεθόδους που ενεργοποιεί ένας θετικός στοχαστής.

7) Καθορισμός και αναζήτηση από την ομάδα παραδειγμάτων παρουσίασης της αιωρούμενης δυσκολίας των Μαθηματικών από συμμαθητές ή φίλους.

8) Διερεύνηση της προκατάληψης προς την δυσκολία των Μαθηματικών από τους οικείους των μελών.

9) Έναρξη μιας συζήτησης, σχετικά με τις αιτίες της πλήξης.

10) Υπενθύμιση στην ομάδα ότι την επόμενη εβδομάδα είναι η τελευταία συνεδρία.

11) Συνόψιση της συνεδρίας.

Συνεδρία 8: Προσωπικά προβλήματα

Στόχοι

1) Προσδιορισμός των προσωπικών προβλημάτωντα οποία μπορεί να έχουν ισχυρή επίπτωση στις σχολικές επιδόσεις στα Μαθηματικά.

2) Εξέταση των τρόπων,μέσω των οποίων οι περισπασμοί επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις.

3) Εξέταση θεμάτων από τις προηγούμενες συνεδρίες.

4) Αξιολόγηση της προόδου που σημειώθηκε στην ομάδα.

5) Κλείσιμο των ομαδικών συνεδρών με ένα αναψυκτικό.

Υλικά που απαιτούνται

- Έντυπα αξιολόγησης για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, αναψυκτικά.

Συγκεκριμένες στρατηγικές

1) Ανασκόπηση της προηγούμενης συνεδρίας

2) Υποβολή έκθεσης από τα μέλη σχετικά με την πρόοδό τους στην τάξη.

3) Παρουσίαση από τα μέλη παραδειγμάτων σχετικών με το πώς τα προσωπικά προβλήματα μπορούν να επηρεάσουν τις σχολικές επιδόσεις. Π.χ. αναστάτωση για κάτι που συνέβη στο σπίτι ή σε έναν φίλο, θυμός, συνεχείς, ανασχετικές σκέψεις για κάτι που μας κάνει έξω φρενών, ανησυχία για το τι θα συμβεί σε εμάς, φόβος ότι κάποιος στο σχολείο θα μας πειράξει ή θα μας φοβερήσει, συστολή που επιβαρύνει την αναζήτηση επεξηγήσεων από τον δάσκαλο, κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

4) Αναφορά από την ομάδα περιπτώσεων που μπορούν να τους αποσπούν την προσοχή από το διάβασμα για το σχολείο. Παραδείγματα θα μπορούσαν να είναι η ανησυχία, ο φόβος, το αίσθημα απόρριψης, η αδιαθεσία ή ο πόνος, η αναζήτηση του βέλτιστου τρόπου αξιοποίησης του χρόνου μετά το σχολείο, ένα πρόβλημα στο σπίτι κ.λπ.

5) Εξέταση των βασικών θεμάτων από τις τελευταίες επτά εβδομάδες. Αυτό θα περιλαμβάνει, σε γενικές γραμμές, αναφορά στην αξία των Μαθηματικών, στα κίνητρα μάθησης, την «δυσκολία» των Μαθηματικών, την συναρπαστικότητα των Μαθηματικών, την πρόοδο στα Μαθηματικά την φοβία και την προκατάληψη απέναντι στα Μαθηματικά, την αρνητική σκέψη, την μείωση της πλήξης, καθώς και τρόπους άρσης των περισπασμών που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση.

6) Διαμοίραση στα μέλη των εντύπων αξιολόγησης.

7) Με ένα ελαφρύ αναψυκτικό, ο συντονιστής ευχαριστεί την ομάδα για τη συνεργασία της, ενημερώνοντας και ενθαρρύνοντας, ταυτόχρονα, τα μέλη να κλείσουν ένα ραντεβού για ατομική συμβουλευτική.

Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Η μάθηση και η διδασκαλία των Μαθηματικών, για μια σειρά από λόγους, καταδυναστεύει την πλειονότητα των μαθητών, σε όλα σχεδόν τα μήκη και πλάτη της «εκπαιδευτικής γης». Χωρίς να φταίνε σχεδόν καθόλου τα ίδια, τα Μαθηματικά αφίστανται κατά πολύ της μαθητικής δημοτικότητας, παρ' όλη την καθολική επιστημονική παντοκρατορία τους. Η φοβία, η προκατάληψη, η κακή διδασκαλία και η ιδιαιτερότητά τους ως σχολικό μάθημα αποστερούν από τα Μαθηματικά το μαθητικό έρεισμα. Στην κατεύθυνση αυτή, πληθώρα ερευνών και μελετών, στοχεύοντας στην άρση αυτής της εκπαιδευτικής αγκύλωσης, προτείνουν συνεχώς νέους τρόπους γεφύρωσης αυτής της ταραγμένης σχέσης μεταξύ μαθητών και Μαθηματικών. Η παρούσα εργασία, αξιοποιώντας τη μαθησιακή δυναμική των

ομάδων πρότεινε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα οχτώ εβδομάδων, υπό τον συντονισμό του Σχολικού Συμβούλου της οικείας περιφέρειας. Τέτοιες αλληλεπιδραστικές παρεμβάσεις, που μάλλον είναι ξένες (ακόμα) για το εκπαιδευτικό μας σύστημα, πιθανόν να λειτουργήσουν θεραπευτικά για την άμβλυνση του αδιεξόδου, που βιώνεται στις τάξεις των Μαθηματικών. Δεν παραγνωρίζεται, ασφαλώς, ότι απαιτείται λεπτομερής οργάνωση, ενδεδεγμένης και συστηματικός προγραμματισμός, ισχυρή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αλλά και διαθεσιμότητα του ειδικού συντονιστή και του χώρου υλοποίησης της ψυχοεκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρά ταύτα, όμως, αυτή η δυσκολία του εγχειρήματος φαίνεται πως δεν είναι ικανή να αναχαιτίσει τα παιδαγωγικά οφέλη, που θα προκύψουν, καθώς οι εκπαιδευτικές απολαβές στο τέλος του προγράμματος μπορεί να είναι αξιόλογες και άμεσα αξιοποιήσιμες. Γενικά, όπως η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει, τέτοιου είδους ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα, μέσω εκμάθησης συγκεκριμένων στρατηγικών, μπορεί να ενισχύσουν με δεξιότητες τους μαθητές, κατά τη διαχείριση συμπεριφορικών γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων.

Αναντίρρητα, λοιπόν, τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν. Τα Μαθηματικά, όμως, είναι εύκολα ή δύσκολα, τελικά; Ως απάντηση θα μνημονευθούν τα λόγια του Ούγγρου μαθηματικού, John Louis von Neumann (1903-1957), ο οποίος σε σχετική ερώτηση, αφοπλιστικά δήλωσε (Μαστρογιάννης, 2016): «Εάν οι άνθρωποι δεν πιστεύουν ότι τα Μαθηματικά είναι απλά, είναι μόνο, επειδή δε συνειδητοποιούν πόσο περίπλοκη είναι η ζωή!»...

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Anderson, A. J. (2001). Psychoeducation: group therapy for the dually diagnosed. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 5, pp. 77-78

Awasthi, D., Imam, A. & Singh, G. P. (2015). Relationship between Mathematics Anxiety among Secondary School Students with School Type and Parental Education. *Indian Journal of Applied Research*, 5(12), pp. 250-253

Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι. & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Bore, S. K., Hendricks, L. & Womack, A. (2013). Psycho-Educational Groups in Schools: The Intervention of Choice. *National Forum Journal of Counseling and Addiction*, 2(1)

Brown, W. N. (2011). *Psychoeducational Groups: Process and Practice*. Third Edition. Routledge. Taylor & Francis Group

Βουργάνας, Π. (2012). Συνέπειες στη μαθηματική εκπαίδευση από τον τρόπο εισαγωγής στα παιδαγωγικά τμήματα. *Εισηγήσεις στρογγυλών τραπεζιών 29ου Συνεδρίου Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας*, Καλαμάτα 9, 10, 11 Νοεμβρίου 2012

Caruso, H. M. & Wooley, A. W. (2008). Harnessing the power of emergent interdependence to promote diverse team collaboration. *Diversity and Groups*, 11, pp. 245-266

Cerrito, P. (1996). Mathematics Across the Curriculum. *College Teaching*, 44(2)

Champe, J. & Rubel, D. J. (2012). Application of Focal Conflict Theory to Psychoeducational Groups: Implications for Process, Content and Leadership. *The Journal for Specialists in Group Work*, 37(1)

Conyne, R. K. (2000). Understanding and Using Group Work. Διαθέσιμο από: <http://library.educationworld.net/a3/a3-42.html>, τελευταία προσπέλαση 6/05/2016

Curtis, W. (2014). *How to improve your Math Grades*. Berkeley: Occam Press

Delucia-Waack, J. L. (1998). Grouping our groups: What works? *The Journal for Specialists in Group Work*, 23(2)

Εξαρχάκος, Θ. (1988). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Gerrity, D. A. & DeLucia-Waack, J. L. (2006) Effectiveness of Groups in the Schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), pp. 97-106

Geroski, A. M. & Kraus, K. L. (2002). Process and Content in School Psychoeducational Groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 27(2), pp. 233-245

Greenberg, R. K. (2003). *Group counseling in K-12 schools: A handbook for school counselors*. Boston, MA: Allyn & Bacon

Hale, S. & Cowls, J. (2015). Psychoeducational Groups. In Söderback, I. (Ed), *International Handbook of Occupational Therapy Interventions*. Second Edition (pp. 509-518). Springer

Hoskonen, K. (2007). Mathematics is - favourite subject, boring or compulsory. In *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Larnaca, Cyprus 22 - 26 February, 2007

Kline, M. (1993). *Γιατί δεν μπορεί να κάνει πρόσθεση ο Γιάννης*. Αθήνα: Εκδόσεις Βάνιας

Kulm, G. (1999). Evaluating Mathematics Textbooks. *Basic Education*, 43(9)

Λακασάς, Α. (2007). *Η βαρβαροποίηση στιγματίζει τους μαθητές*. Εφημερίδα Καθημερινή, 30-12-2007

LaSalvia, T. (1993). Enhancing addiction treatment through Psychoeducational Groups. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 10, pp. 439-444

Legner, P. (2013). *The value of teaching mathematics*. (Διαθέσιμο online: <http://mathigon.org/resources/valueof-mathematics.pdf>, προσπελάστηκε 21/5/2016)

Μαστρογιάννης, Α. (2016). Η αντίστροφη δημοτικότητα των Μαθηματικών ως επιστήμης και ως σχολικού μαθήματος. Μερικές συζητητικές, «συναρπαστικές» διδακτικές προτάσεις. *Νέος Παιδαγωγός*, τ. 7

Μαστρογιάννης, Α. (2010). *Η ...μαθη(μα)τική αποτυχία, ως αρνητικός, διαμορφωτικός παράγοντας σχολικής κουλτούρας, στο Δημοτικό Σχολείο*. Αγρίνιο: ΕκδόσειςΠασχέντη

Mastrogiannis, A. & Trypa, A. (2010). Lateral transfer of learning from software of aesthetic and creative expression to mathematics. In *Proceedings of EDULEARN10, International Conference on Education and New Learning Technologies*, (pp. 3440-3449), July 5, 6 and 7, 2010, Barcelona, Spain

Μπαούρδα, Β., Μπρούζος, Α. & Βασιλόπουλος, Σ. (2014). Μετάβαση από τη μια βαθμίδα της εκπαίδευσης στην επόμενη: Αξιοποίηση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για την υποστήριξη των μαθητών.*Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 103, σ. 119-128

Μυλωνογιάννης, Π. (1996). *Το Τελευταίο θεώρημα του Φερμά*. Αθήνα: Κάτοπτρο

Pantziara, M. &Philippou, G. (2015). Students' Motivation in the Mathematics Classroom. Revealing Causes and Consequences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), pp. 385–411

Polya, G. (1991). *Πώς να το λύσω*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα

Puteh, M. &Khalin, S. Z. (2016). Mathematics Anxiety and Its Relationship with the Achievement of Secondary Students in Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(2), pp. 119-122

Russel, H. (1984). Implications of Some Results of the Second International Mathematics Study. In Damerow, P., Dunkley, M., Nebres, B. & Werry B. (Eds), *Report and papers presented in theme group I, «Mathematics for All» at the 5th International Congress on Mathematical Education*, Adelaide, August 24-29, 1984, UNESCO

Tang, K. C. (2005). Secondary School Mathematics Curricula. In Bray, M. & Koo, R. (2004) (Eds), *Education and Society in Hong Kong and Macau: Comparative Perspectives on Continuity and Change*. Comparative Education Research Centre, Univ. of Hong Kong

Thompson, P. W., Artigue, M., Törner, G. & de Shalit, E. (2014). Collaboration between mathematics and mathematics education. In M. Fried & T. Dreyfus (Eds), *Mathematics and mathematics education: Searching for the common ground* (pp. 313-333). Berlin: Springer

Tinto, V. (1994). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Second Edition. Chicago: University of Chicago Press

Τύπας, Γ. & Ντάφου, Ε. (2006). *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αξιολόγηση στα Μαθηματικά* (Διαθέσιμο on line: http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf, προσπελάστηκε 21/1/2016)

Van Steenbrugge, H., Valcke, M. & Desoete, A. (2010). Mathematics learning difficulties in primary education: Teachers' professional knowledge and the use of commercially available learning packages. *Educational studies*, 36, pp. 59-71

Wigfield, A. & Meece, L. J. (1988). Math Anxiety in Elementary and Secondary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), pp. 210-216

Yalçın, S., Yavuz, H. C. & Dibek, I. M. (2015). Content Analysis of Papers Published in Educational Journals with High Impact Factors. *Education and Science*, 40(182), pp. 1-28

Yalom, I. D. & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. Fifth Edition. New York: Basic Books

Τα καλλιγραφήματα ως εργαλεία κατανόησης και γραπτής έκφρασης στο Δημοτικό Σχολείο

Παρασκευή Μαστρονικόλα,
Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας,
M.Sc. Διδακτικής της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας
mastpar@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο της χρήσης καινοτόμων υποστηρικτικών υλικών στην διδακτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, τίθεται το ζήτημα της εισαγωγής των καλλιγραφημάτων στην διδασκαλία των γαλλικών στο δημοτικό σχολείο.

Το αντικείμενο της έρευνας μας, φιλοδοξεί να αξιοποιήσει το καλλιγράφημα ως παιδαγωγικό εργαλείο, δείχνοντας ότι η χρήση του στην τάξη, πετυχαίνει ένα διπλό όφελος: προκαλεί την κινητοποίηση των μικρών μαθητών, παρέχοντας στο μάθημα μια παιγνιώδη και επικοινωνιακή προοπτική και ταυτόχρονα, τους επιτρέπει να αναπτύξουν την επιδεξιότητα της γραπτής έκφρασης, συνδυάζοντας το σχέδιο με την ποίηση. Για να επιβεβαιώσουμε τις υποθέσεις μας, προτείναμε επίσης στους μαθητές τη δημιουργία ενός καλλιγραφήματος.

Η εργασία αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο είναι αφιερωμένο στις θεωρητικές βάσεις πάνω στις οποίες είναι βασισμένη η έρευνα. Στην αρχή, παρουσιάσαμε την ιστορία και την εξέλιξη των καλλιγραφημάτων. Στην συνέχεια, εκθέσαμε τους λόγους της χρήσης τους στο δημοτικό σχολείο, επισημαίνοντας τις ιδιαιτερότητες του κοινού μας όπως επίσης και τη σημασία της γραπτής έκφρασης. Τέλος, προβάλλαμε τη διεπιστημονική αξία των καλλιγραφημάτων.

Το δεύτερο μέρος παρουσιάζει τη διαδικασία που ακολουθήθηκε ώστε να ελέγξουμε την εγκυρότητα των υποθέσεων της έρευνας μας, καθώς και την εκπόνηση

της προτεινόμενης εργασίας (καλλιγράφημα). Τέλος, αφού αναλύσαμε τα αποτελέσματα της έρευνας, καταλήξαμε στις γενικές μας διαπιστώσεις.

Λέξεις - Κλειδιά : καλλιγράφημα, παιδαγωγικό εργαλείο, κινητοποίηση, γραπτή έκφραση, διεπιστημονικότητα.

Abstract

The present work is included in the border of innovative use of supporting materials of the instructive process. More specifically, the question of the introduction of calligrammes in the teaching of French in the elementary school is posed.

The object of our research aspires to developing the calligramme as a pedagogic tool, showing that its use in the class achieves a double goal: first, it causes the motivation of younger students, providing in the course time a play and a communication prospect and simultaneously, allows them to develop the ability of written expression, combining drawing with poetry. In order to confirm our assumptions, we also proposed to the students the creation of a calligramme.

The work is constituted by two parts. The first is dedicated to the theoretical bases on which the research is based. In the beginning, we presented the history and the development of the calligrammes. Then, we exposed the reasons for their use in the elementary school, pointing out the particularities of our target group (public) as also the importance of written expression. Finally, we underlined the interdisciplinary value of the calligrammes.

The second part presents the process that was followed so that we check the validity of our research's assumptions, as well as the development of the proposed work (a calligramme). Finally, after we analyzed the results of the research, we were led to our general assertions.

Keywords: calligramme, pedagogic tool, motivation, written expression, interdisciplinarity

Εισαγωγή

Στηνεποχήμας,

η διδακτική μεθοδολογία είναιιαπολύτως διαφοροποιημένη από αυτήν του παρελθόντος. Η επιθυμία των υπευθύνων της εκπαίδευσης είναι πλέον η παραγωγή νέας γνώσης από τον μαθητή και όχι η στείρα αναπαραγωγή των γνώσεων που έχει ήδη λάβει. Έχει παρατηρηθεί επίσης, ότι ιδιαίτερα τα παιδιά ηλικίας 10 έως 12 ετών δεν μπορούν να μάθουν παρακινημένα μόνο από μια πνευματική προοπτική. Ο λόγος είναι ότι σε αυτές κυρίως τις ηλικίες, για την κινητοποίηση τους κατά την διαδικασία της μάθησης τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο. Ιδίως όσον αφορά στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας σε ένα παιδικό κοινό, αυτή πρέπει να έχει μια διπλή οπτική: την γνωστική τους ανάπτυξη και τη συναισθηματική τους ολοκλήρωση.

Για τους λόγους αυτούς, η σύγχρονη παιδαγωγική θέτει το μαθητή στην καρδιά των ενδιαφερόντων του και προσπαθεί να δημιουργήσει μεθόδους οι οποίες, βασισμένες στις έρευνες της ψυχολογίας, θα καταφέρουν να τον κινητοποιήσουν. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ωθήσει το μαθητή να δράσει, να δημιουργήσει. Είναι αλήθεια ότι ένα μάθημα με χαρακτήρα παιγνιώδη και επικοινωνιακό, ζωντανεύει το ενδιαφέρον του μαθητή και του παρέχει κίνητρο. Η χρήση υλικού που περιέχει πολιτιστικά στοιχεία (τραγούδι, θέατρο, ταινίες ή σχέδιο-ζωγραφική) διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών, ενώ ένα διεπιστημονικό project τους οδηγεί στο να συμμετέχουν αποτελεσματικά και δίνει στη μάθηση μια ρεαλιστική προοπτική.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να επαληθεύσουμε τις αρχικές μας υποθέσεις και να κινητοποιήσουμε τους μικρούς μαθητές συνδυάζοντας γλώσσα και πολιτισμό. Έτσι, οι μαθητές θα ξεφύγουν από τη ρουτίνα και οι καθηγητές θα κάνουν την τάξη ένα χώρο δημιουργίας.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη:

Το πρώτο μέρος παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια :

- Η ιστορία των καλλιγραφημάτων
- Το καλλιγράφημα στη δημοτική εκπαίδευση

- Η διεπιστημονική αξία των καλλιγραφημάτων.

Το δεύτερο μέρος παρουσιάζει αναλυτικά την έρευνα και χωρίζεται επίσης σε τρία κεφάλαια :

- Η μεθοδολογία της έρευνας
- Η παιδαγωγική προσέγγιση
- Τα αποτελέσματα της έρευνας

Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

1. Η ιστορία των καλλιγραφημάτων

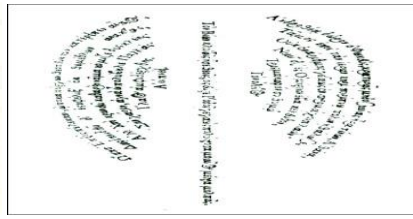
«Τα σχηματικά ή σχηματοποιημένα ποιήματα ή καλλιγραφήματα είναι ποιήματα γραμμένα με τέτοιο τρόπο ώστε οι στίχοι τους να σχηματίζουν μια γραφική αναπαράσταση, μια συγκεκριμένη εικόνα» (Abrams, 2005). Επιπλέον, σύμφωνα με τη Wikipedia ("Το καλλιγράφημα", 2010), «ένα καλλιγράφημα είναι ένα ποίημα, του οποίου η γραφική διάταξη στη σελίδα σχηματίζει ένα σχέδιο, σε σχέση με το θέμα του κειμένου».

Ο όρος «καλλιγράφημα» εφευρέθηκε το 1918 από το Γάλλο ποιητή Guillaume Apollinaire. Πρόκειται για ένα νεολογισμό που προκύπτει από τη σύνθεση των όρων «ιδεόγραμμα» και «καλλιγραφία». Η λέξη «ιδεόγραμμα» παραπέμπει σε γραφικά σύμβολα τα οποία χαρακτηρίζουν έννοιες.

Η «σχηματική ποίηση» είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος γραφής ο οποίος συνδυάζει αρμονία και κίνηση, λέξεις και ιδέες. Ανατρέχοντας στην παγκόσμια ιστορία της λογοτεχνίας, θα δούμε ότι το «σχηματικό ποίημα», το «ιδεόγραμμα» σχετιζόταν με το σύστημα γραφής που χρησιμοποιούσαν πολλοί αρχαίοι λαοί: οι αρχαίοι Αιγύπτιοι (την ιερογλυφική γραφή), οι λαοί της Μεσοποταμίας (τον κώδικα του Hammurabi), οι Κινέζοι, οι Μάγια (ανάλογα συστήματα γραφής). Οι πρώτοι όμως οι οποίοι χρησιμοποιούν το σχήμα παράλληλα με το λόγο για να εκφραστούν είναι οι αρχαίοι Έλληνες. Η παράδοση των «σχεδιασμένων ποιημάτων» αρχίζει από τους Αλεξανδρινούς ποιητές του 3^{ου} αιώνα π.Χ όπως ο Θεόκριτος από την Κω ή ο Σιμίας από τη Ρόδο.



Θεόκριτος



Σιμίας

Δημιουργία «σχηματικών ποιημάτων» των οποίων οι στίχοι ήταν γραμμένοι σε γυαλί, σε σταυρούς κλπ, συναντάμε στην εβραϊκή, τη χριστιανική αλλά και τη βυζαντινή ποίηση. Ανάλογες τάσεις περιγράφονται επίσης στην κινεζική ποίηση αλλά και σε χειρόγραφα του μεσαίωνα. Στις αρχές του 16^{ου} αιώνα ο François Rabelais είναι ο πρώτος που χρησιμοποιεί ιδεογράμματα ενώ μετά τον 17^ο αιώνα συναντάμε συχνά ποιητές που εκφράζονται μέσω των σχηματικών ποιημάτων, όπως ο George Herbert.

Τον 19^ο αιώνα ο Victor Hugo δίνει ώθηση στα κείμενα με μορφή, χρησιμοποιώντας διαφορετικού τύπου ή μεγέθους χαρακτήρες και τοποθετώντας το κείμενο σε ολόκληρη τη σελίδα. Ιδεοποιήματα γράφει επίσης, ο φουτουριστής Ρώσος ποιητής Μαϊακονσκι το 1912, ο συμβολικός ποιητής Mallarmé το 1914 και ο σουρεαλιστής ποιητής Hans Arp το 1951.

Τα καλλιγραφήματα όμως που γνωρίζουμε καλύτερα είναι αυτά του G. Apollinaire. Στο καλλιγράφημα η εικονική διάσταση του κειμένου είναι σημαντική. Η τυπογραφία των στίχων, η διάταξη τους, ακόμη και τα κενά, υπογραμμίζουν την έννοια του ποιήματος. Σε όλα τα έργα της συλλογής «Calligrammes» (Καλλιγραφήματα) του Apollinaire, ο χώρος επιβάλλεται σαν ένα στοιχείο - κλειδί της ποίησης.



Apollinaire
 το σιντριβάνι Το λαβωμένο περιστέρι και
 Το μαντολίνο, το γαρύφαλλο και το μπαμπού

Ο Apollinaire χρησιμοποιεί και τις δυο μορφές καλλιγραφήματος: την πιο κοινή και πιο παλιά στην οποία το ίδιο το κείμενο παίρνει τη μορφή του αντικειμένου και τη λιγότερο συχνή όπου το κείμενο βρίσκεται στο περίγραμμα του αντικειμένου.

Στην Ελλάδα, ένας μεγάλος αριθμός Ελλήνων ποιητών ασχολήθηκε με τη σχηματική ποίηση, όπως ο Απόστολος Μελαχρινός, ο Πότης Ψαλτήρας αλλά και ο νομπελίστας ποιητής μας Γεώργιος Σεφέρης. Ο Σεφέρης έγραψε σχηματικά ποιήματα, τα «Ιδεογράμματα», επηρεασμένος καθαρά από τον Apollinaire. Τα ιδεογράμματα του Σεφέρη είναι έξι και δημιουργήθηκαν τα πρώτα χρόνια του Β' Παγκοσμίου πολέμου.



Σεφέρης

2. Το καλλιγράφημα στη δημοτική εκπαίδευση

Στη δημοτική εκπαίδευση η προσέγγιση της ποίησης πρέπει να είναι παιγνιώδης. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν στα τετράδια των μικρών μαθητών, σχέδια με χρωματιστά μολύβια, που συνοδεύουν τα γραπτά τους κείμενα. Το σχέδιο και η ζωγραφική, δραστηριότητες που τα παιδιά αγαπούν, θα μπορούσαν να γίνουν το όχημα με το οποίο θα ανακαλύψουν και την ποίηση. Τα καλλιγράφημα μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους μαθητές του δημοτικού να εμβαθύνουν στη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Jakobson (1963, σ.209-248) «η ποιητική γλώσσα παρέχει προτεραιότητα στο σημαίνον παρά στο σημαινόμενο. Τα καλλιγράφημα όχι μόνο αποδίδουν τους «ήχους» των λέξεων αλλά επιπλέον δίνουν αξία και στα σημεία που αποτελούν τη γραφική τους υπόσταση».

Για να συμμετέχουν οι μικροί μαθητές στις απαραίτητες δραστηριότητες για την προσέγγιση της ποίησης πρέπει να είναι κινητοποιημένοι ουσιαστικά. Η

κινητοποίηση του μαθητή είναι αυτή που αποτελεί το ουσιαστικό κλειδί για την πρόσληψη της καινούριας γνώσης. Ένας μαθητής κινητοποιημένος αισθάνεται ικανός να ανταποκριθεί σε δραστηριότητες και συνεπώς η διαδικασία της μάθησης γίνεται εύκολη και ευχάριστη.

Σύμφωνα με τον Maslow (1970, σ.21-22) «ο απώτερος σκοπός του ανθρώπινου όντος είναι να ανυψώσει την προσωπική του εκτίμηση και να εξελιχθεί ως άτομο». Ο εκπαιδευτικός στόχος λοιπόν δεν είναι μόνο η διδασκαλία αλλά και ο σχηματισμός αυτόνομων μαθητών. Ο μαθητής που είναι κινητοποιημένος από τον εκπαιδευτικό, μπορεί εύκολα να επενδύσει τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα του εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, έχοντας κατακτήσει τη δεξιότητα «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» αλλά και την αυτονομία του.

Χωρίς αμφισβήτηση τίποτα δε γίνεται χωρίς να το επιθυμεί το παιδί. Ο πρώτος στόχος λοιπόν του δασκάλου είναι να του δημιουργήσει την επιθυμία για γνώση. Σύμφωνα με τη Λάχλου (2006, σ.29) «η κινητοποίηση έρχεται από την ομαδική εργασία, την πραγματοποίηση ενός σχεδίου και την ευχαρίστηση». Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη τις παιγνιώδεις δραστηριότητες οι οποίες θα κινητοποιήσουν τους μαθητές του. Αυτές ελκύουν τους μαθητές συνδυάζοντας το ουσιώδες με το ευχάριστο. Ευνοούν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τη διάδραση. Δίνουν προτεραιότητα στην έκφραση και δημιουργούν μια καινούρια σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού.

Το καλλιγράφημα μπορεί να αποτελέσει το ιδανικό εργαλείο κινητοποίησης. Η ανακάλυψη της οπτικής ποίησης εισάγει πολλές λογοτεχνικές δραστηριότητες στο περιβάλλον της τάξης. Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να καλέσει τους μαθητές να αναπαραστήσουν τους στίχους ποιημάτων που έχουν ήδη μελετήσει ή να γράψουν οι ίδιοι και να εικονογραφήσουν δικά τους μικρά ποιήματα. Οι μαθητές προσπαθώντας να δημιουργήσουν ένα καλλιγράφημα μπορούν να χρησιμοποιήσουν εικόνες που έχει προτείνει ο εκπαιδευτικός ή να παράγουν δικές τους.

Όσον αφορά στη γραπτή έκφραση, πρέπει να επισημάνουμε ότι το να γράφουμε έχει έναν επικοινωνιακό σκοπό και γι' αυτό προέχει το νόημα του κειμένου. Η κατάκτηση της γραπτής έκφρασης συνιστά πλέον και μια κοινωνική απαίτηση αφού ο γραπτός λόγος εμφανίζει έξαρση στην εποχή μας (e-mail, sms, κλπ). Η απόκτηση της δεξιότητας της γραπτής έκφρασης δεν αποτελεί όμως μια εύκολη ή απλή δουλειά. Ο

δάσκαλος λοιπόν, πρέπει να διδάσκει όχι μόνο τη γνώση αλλά και την τεχνογνωσία. Αυτό θα το επιτύχει με εκμάθηση σε επίπεδα (ευαισθητοποίησης, παρουσίασης των κανόνων κλπ), με χρήση ασκήσεων που θα κινητοποιήσουν τους μαθητές και με δραστηριότητες καθοδηγούμενες ή ελεύθερες. Τέλος για ένα τόσο νέο κοινό, όπως είναι τα παιδιά του δημοτικού, το να γράψουν πρέπει να προσφέρει και μια ευχάριστη πρόκληση, όπως η συμμετοχή σε διαγωνισμούς λογοτεχνικής δημιουργίας ή σε μια έκθεση. Δυστυχώς, στο σημείο αυτό, πρέπει να πούμε ότι στα σχολικά εγχειρίδια το μεγαλύτερο μέρος των κειμένων δεν ευνοεί την κινητοποίηση των μαθητών. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός χρειάζεται επιπλέον υποστηρικτικά μέσα. Ως τέτοιο προτείνεται και το καλλιγράφημα. Πριν όμως ο δάσκαλος χρησιμοποιήσει στην τάξη το οποιοδήποτε μέσο, θα πρέπει ο ίδιος να είναι καλά προετοιμασμένος για να έχει μια καλή διαχείριση του χρόνου και του χώρου.

3. Η διεπιστημονικότητα των καλλιγραφημάτων

Η ποίηση στην εκπαίδευση

Ο όρος ποίηση σημαίνει την πράξη της δημιουργίας. Αποτελεί μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς, διαχέει τις ιδέες και παρουσιάζει τον κόσμο από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Επιτρέπει τη λήθη και την απόδραση. Η ποίηση μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή. Για τον George Jean (1989, σ.149-161), τα ποιήματα αναφέρονται συχνά στα «κρυμμένα δράματα ή τις κρυμμένες χαρές που ζει κάθε παιδί». Οι ποιητικές δραστηριότητες επιτρέπουν:

- την ανάπτυξη της φαντασίας
- τη δόμηση της προσωπικότητας
- την κοινωνικοποίηση
- τον έλεγχο του γραπτού και προφορικού λόγου.

Ένα ποιητικό κείμενο ελκύει το μικρό μαθητή γιατί συνδυάζει τη λακωνικότητα αλλά και τη δυνατότητα να μπορεί να τα πει όλα σε μικρό χώρο. Το καλλιγράφημα μπορεί να αποτελέσει το σημείο έναρξης για εργασίες γραφής ενός κειμένου είτε

- γράφοντας ένα ολόκληρο κείμενο ξεκινώντας από λίγες λέξεις είτε
- γράφοντας ένα ολόκληρο ποίημα ξεκινώντας από μια οπτική πληροφορία είτε

- ολοκληρώνοντας ένα ημιτελές ποίημα

Το σχέδιο στην εκπαίδευση

Το σχέδιο είναι μια από τις πρώτες μορφές έκφρασης του παιδιού. Είναι βέβαιο ότι αποτελεί ένα εργαλείο επικοινωνίας όπως και ο λόγος. Το σχέδιο είναι απαραίτητο στο παιδί γιατί μέσω αυτού εκφράζει ό,τι αισθάνεται, ιδίως όταν δεν είναι ακόμα σε θέση να χρησιμοποιήσει άλλα μέσα επικοινωνίας όπως τη γραφή. Επίσης, το σχέδιο του προσφέρει ευχαρίστηση και αποτελεί γι' αυτό μια παιγνιώδη δραστηριότητα η οποία απαιτεί συνδυασμό εγκεφαλικών και αισθητηριακών μηχανισμών. Τέλος, το σχέδιο βοηθά στην ανάπτυξη της φαντασίας του και στην ικανότητά του να εφευρίσκει και να δημιουργεί. Δραστηριότητες οι οποίες έχουν βάση τους το σχέδιο, επηρεάζουν θετικά τη συναισθηματική νοημοσύνη του παιδιού. Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν ο εκπαιδευτικός να προσφέρει στους μαθητές του την δυνατότητα να εκφράζονται και με τον «οπτικό» λόγο.

Τα καλλιγραφήματα συνδυάζουν ποίηση και σχέδιο, εξάπτουν την περιέργεια των μαθητών και κατά συνέπεια την κινητοποίηση τους και τα βοηθούν να κατακτήσουν με παιγνιώδη τρόπο τη γραπτή έκφραση.

Δεύτερο Μέρος : Ανάλυση της έρευνας

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Υποθέσεις

Με την έρευνα μας προσπαθήσαμε να επιβεβαιώσουμε με αντικειμενικό τρόπο τις παρακάτω υποθέσεις εργασίας. Η εισαγωγή του καλλιγραφήματος στην εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε

- να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη, αφού αποτελεί μια κατεξοχήν παιγνιώδη δραστηριότητα, αιχμαλωτίζοντας ταυτόχρονα την προσοχή των παιδιών,
- να κινητοποιήσει τους μαθητές ώστε να εκφραστούν μέσω της γραφής, συνδυάζοντας «το τερπνόν μετά του ωφελίμου».
- να βελτιώσει και να αναπτύξει όχι μόνο τις γλωσσικές αλλά και τις καλλιτεχνικές δεξιότητες των παιδιών

- να προσφέρει πολιτιστικές γνώσεις στους μικρούς μαθητές.

Στόχοι

Ως εκπαιδευτικούς στόχους, γενικούς και ειδικούς, καθορίσαμε τους εξής:

➤ Γενικοί στόχοι

Η εκπαιδευτική μας πρόθεση είναι να:

- μελετήσουμε τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στη συγκεκριμένη καινοτομία
- κάνουμε την τάξη δυναμική χάρη σε παιγνιώδεις δραστηριότητες και στην εκπόνηση ενός project.
- εξοικειώσουμε τους μαθητές με το λεξιλόγιο των ρούχων και των αξεσουάρ (γλωσσολογικός στόχος)
- δώσουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν τα καλλιγραφήματα και να τα μνήσουμε στη γραφή τους (επικοινωνιακός στόχος)
- ενισχύσουμε την αισθητική τους και τις πολιτιστικές γνώσεις τους (πολιτιστικός στόχος)

➤ Ειδικοί στόχοι

Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να:

- αναγνωρίζουν ένα καλλιγράφημα
- χρησιμοποιούν λέξεις οι οποίες ανήκουν στο λεξιλογικό πεδίο «ρούχα και αξεσουάρ» (στα γαλλικά)
- δημιουργούν ένα καλλιγράφημα.

Κοινό και τόπος

Έχοντας ως στόχο την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των συμπερασμάτων της έρευνας, το δείγμα μας προήλθε από δύο Δημοτικά Σχολεία της Αττικής (Αρτέμιδος και Γέρακα). Εργαστήκαμε με τάξεις της Έκτης Δημοτικού και πιο συγκεκριμένα με 84 μαθητές (49 κορίτσια, 35 αγόρια) που είχαν επιλέξει ως δεύτερη

ξένη γλώσσα τα γαλλικά. Οι μαθητές είχαν ήδη διδαχθεί μέσω του σχολικού εγχειριδίου το λεξιλόγιο (στα γαλλικά) της θεματικής ενότητας «Ρούχα - Αξεσουάρ». Η έρευνα διεξήχθη κατά την ώρα του μαθήματος των γαλλικών και είχε διάρκεια δύο διδακτικές ώρες.

Εργαλεία

Χρησιμοποιήθηκαν *δύο ερωτηματολόγια* τα οποία προτάθηκαν στους μαθητές πριν και μετά το μάθημα. Για να εγγυηθούμε την αντικειμενικότητα των απαντήσεων τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δέκα ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου.

1° ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΠΡΙΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ)

1. Η προτίμηση της γαλλικής γλώσσας στο σχολείο είναι επιλογή
 - ☐ προσεπτική
 - ☐ υποχρεωτική από το σχολείο
 - ☐ άλλη (προσδιόρισε).....
2. Πώς κρίνεις το μάθημα των γαλλικών σε γενικές γραμμές;
 - ☐ ευχάριστο
 - ☐ δύσκολο
 - ☐ αδιάφορο
 - ☐ άλλο (προσδιόρισε).....
3. Σε ένα γαλλικό κείμενο συναντάς τις περισσότερες δυσκολίες όταν προσπαθείς
 - ☐ να το διαβάσεις
 - ☐ να το κατανοήσεις
 - ☐ να εκφραστείς προφορικά πάνω σε αυτό
 - ☐ να εκφραστείς γραπτά πάνω σε αυτό
4. Θα ήθελες στο μάθημα των γαλλικών να περιλαμβάνονται περισσότερες δραστηριότητες (σημείωσε όσες απαντήσεις επιθυμείς)
 - ☐ καλλιτεχνικές
 - ☐ παιχνιδιές
 - ☐ δημιουργικής γραφής
5. Πώς σου αρέσει περισσότερο να εργάζεσαι μέσα στην τάξη;
 - ☐ Με τους συμμαθητές σου σε ομάδες
 - ☐ Μόνος σου, για να μη σε ενοχλεί κανείς
6. Γενικά, προτιμάς να εκφράζεσαι περισσότερο με
 - ☐ τη γραφή
 - ☐ το σχέδιο - ζωγραφική
 - ☐ το τραγούδι
 - ☐ άλλο (προσδιόρισε).....
7. Βρίσκεις την ποίηση
 - ☐ ευχάριστη
 - ☐ δυσνόητη
 - ☐ αδιάφορη
 - ☐ άλλο (προσδιόρισε).....
8. Λέγεται ότι η εικόνα «δυναμώνει» το μήνυμα ενός κειμένου. Συμφωνείς;
 - ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
9. Νομίζεις ότι η διδασκαλία της ποίησης με εικόνες μπορεί να την κάνει κατανοητή και ενδιαφέρουσα;
 - ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
10. Γνωρίζεις τι είναι τα calligrammes (καλλιγραφήματα);
 - ☐ Ναι
 - ☐ Όχι

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δεκατέσσερις ερωτήσεις.

2^ο ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΜΕΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ)

1. Πώς βρήκες την γνωριμία σου με τα calligrammes;

- ☐ Πολύ ευχάριστη και διασκεδαστική
- ☐ Έμαθα πολλά ενδιαφέροντα πράγματα μέσα από αυτά
- ☐ Δεν βρήκα ότι ήταν κάτι σημαντικό
- ☐ Βαρέθηκα

2. Κατανόησες εύκολα αυτό το είδος ποίησης;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

3. Τι σε διευκόλυνε περισσότερο στην κατανόηση των calligrammes;

- ☐ Το κείμενο
- ☐ Το σχέδιο
- ☐ Οι ομαδικές εργασίες
- ☐ Τίποτα

4. Ποιο στάδιο στην δημιουργία calligrammes σου άρεσε περισσότερο;

- ☐ Το γράψιμο του ποιήματος
- ☐ Η δημιουργία του σχεδίου
- ☐ Η τοποθέτηση του κειμένου στο σχέδιο
- ☐ Όλα
- ☐ Κανένα

5. Νομίζεις ότι μαθαίνεις πιο εύκολα τα γαλλικά μέσα από τα calligrammes;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Δεν ξέρω

6. Πιστεύεις ότι με τα calligrammes θα θυμάσαι καλύτερα και θα χρησιμοποιείς περισσότερες γαλλικές λέξεις;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Δεν ξέρω

7. Κατά τη γνώμη σου με τα calligrammes έγραψες στη γαλλική γλώσσα|

- ☐ ευκολότερα
- ☐ δυσκολότερα
- ☐ όπως και πριν

8. Τα calligrammes σου δίνουν την ευκαιρία να εκφράσεις τις προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματά σου;
- ☐ πολύ
 - ☐ αρκετά
 - ☐ λίγο
 - ☐ καθόλου
9. Πιστεύεις ότι τώρα μπορείς να γράφεις στα γαλλικά ένα ποίημα αυτής της μορφής πάνω σε ένα θέμα της δικής σου επιλογής;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Δεν ξέρω
10. Θα προσπαθήσεις να δημιουργήσεις calligrammes (καλλιγραφήματα) και στα ελληνικά;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Δεν ξέρω
11. Θα ήθελες τα calligrammes να συμπληρώνουν την ύλη του σχολικού σου βιβλίου των γαλλικών;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Δεν ξέρω
12. Πιστεύεις ότι τα calligrammes βοήθησαν να γίνει το μάθημα πιο ευχάριστο;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Δεν ξέρω
13. Τελικά πώς θα χαρακτήριζες τα calligrammes; Μπορείς να διαλέξεις όσες απαντήσεις σε εκφράζουν.
- ☐ Διασκεδαστικό
 - ☐ Εύκολο
 - ☐ Ενδιαφέρον
 - ☐ Πρωτότυπο
 - ☐ Αστείο
 - ☐ Δημιουργικό
 - ☐ Βαρετό
 - ☐ Αδιάφορο
 - ☐ Αναγκαστικό
14. Θα ήθελες να υπάρχει στην τάξη σου η «Γωνιά της Ποίησης» όπου θα εκθέτονται έργα δικά σου και των συμμαθητών σου;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Δεν ξέρω

Αφού οι μαθητές επανέλαβαν το απαραίτητο λεξιλόγιο με τη χρήση του πίνακα, τους ζητήθηκε να εκπονήσουν μια εργασία - project.

Τέλος, για να καταλήξουμε στα συμπεράσματα της έρευνας βασιστήκαμε και στην παρατήρηση κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

2. Παιδαγωγική προσέγγιση

Η εκπαιδευτική διαδικασία χωρίστηκε στα παρακάτω στάδια :

➤ *A' στάδιο*

Αποτελεί τη φάση της ευαισθητοποίησης. Για το λόγο αυτό απευθύναμε στους μαθητές ερωτήσεις σχετικές με τα καλλιγραφήματα.

➤ *B' στάδιο*

Ανακάλυψη των καλλιγραφημάτων. Παρείχαμε στους μαθητές πληροφορίες σχετικά με την ιστορία των καλλιγραφημάτων

➤ *Γ' στάδιο*

Αποτελεί τη φάση της αντίληψης. Εργαστήκαμε πάνω στη μορφή του ποιήματος και των χαρακτηριστικών του.

➤ *Δ' στάδιο*

Σε αυτό το στάδιο ενεργοποιήσαμε τις πρότερες γνώσεις των μαθητών (γράφοντας το σχετικό λεξιλόγιο στον πίνακα). Πάνω σε αυτές θα βασιστεί η καινούρια γνώση.

➤ *E' στάδιο*

Αποτελεί τη φάση της σταθεροποίησης των γνώσεων. Ζητήσαμε από τους μαθητές, ως εργασία, να δημιουργήσουν ένα καλλιγράφημα.

Εργασία - project

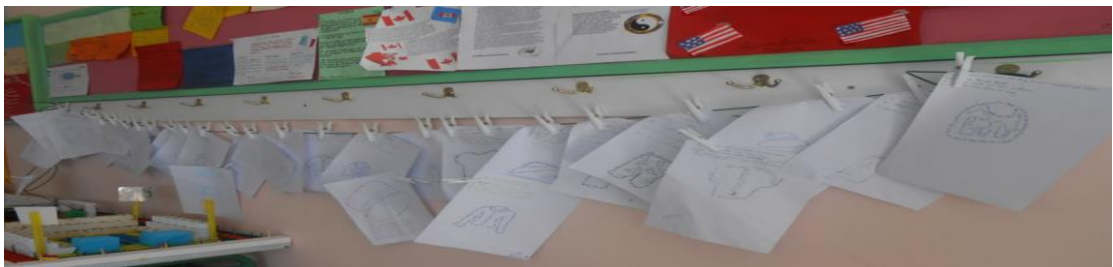
Κατά το πέμπτο στάδιο η εργασία των μαθητών ήταν κυρίως ομαδική. Οι ομάδες αποτελούνταν από 4-5 μαθητές. Σκοπός της εργασίας ήταν να ενεργοποιηθούν οι μαθητές και να καταφέρουν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους, να καλλιεργήσουν την δεξιότητα τους στον γραπτό λόγο αλλά και να αναπτύξουν την αισθητική τους. Τελικός στόχος; Η δημιουργία ενός καλλιγραφήματος το οποίο θα είναι το αποτέλεσμα συνολικής αλλά και ατομικής εργασίας. Η οδηγία προς τους μαθητές ήταν η εξής:

«Θα δημιουργήσετε ένα καλλιγράφημα. Οι μαθητές της ομάδας, σε συνεργασία, θα γράψετε ένα κοινό ποίημα, στα γαλλικά, 3-5 σειρών. Το ποίημα θα αφορά σε ρούχα ή αξεσουάρ που υπάρχουν γραμμένα στον πίνακα. Το ποίημα θα γραφεί στο πάνω μέρος

της λευκής σελίδας που έχει ο καθένας μπροστά του. Κατόπιν, κάθε μέλος της ομάδας θα σχεδιάσει στο κάτω μέρος της σελίδας του, το σχέδιο ενός από τα ρούχα ή αξεσουάρ που περιλαμβάνονται στο κοινό ποίημα. Τέλος, καθένας σας θα προσαρμόσει το κοινό ποίημα στο δικό του σχέδιο ώστε να δημιουργήσει ένα καλλιγράφημα».



Τα έργα τους εκτέθηκαν μέσα στην τάξη, στη “Γωνιά της Ποίησης”.



3.Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας βασίστηκαν κυρίως στην ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών, τις οποίες λάβαμε από τη συμπλήρωση των δυο ερωτηματολογίων και των διαπιστώσεων που προέκυψαν από την ανάλυση αυτή.

Ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων

Τα ερωτηματολόγια απευθύνονταν σε μαθητές της Έκτης τάξης, δηλαδή σε παιδιά ηλικίας μεταξύ 11 και 12 χρόνων. Οι μαθητές αυτοί είχαν επιλέξει τα γαλλικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Παρατηρήσαμε ότι τα κορίτσια ήταν περισσότερα από τα αγόρια (49-35). Το πρώτο ερωτηματολόγιο (πριν το μάθημα), λειτούργησε ως διαγνωστικό εργαλείο, ενώ το δεύτερο (μετά το μάθημα), ως εργαλείο εκτίμησης. Επεξεργαστήκαμε τις απαντήσεις που ελήφθησαν με τη βοήθεια του IBM SPSS Statistics 22.

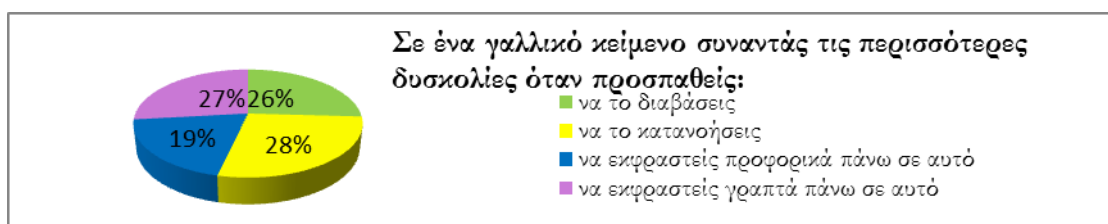
➤ 1^ο ερωτηματολόγιο:

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με τις αρχές της απλότητας και της σαφήνειας. Περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις, άλλες κλειστού τύπου, άλλες ημι-κλειστού και άλλες με ελεύθερες απαντήσεις.

Ανάλυση των απαντήσεων του 1^{ου} ερωτηματολογίου

Γράφημα 1

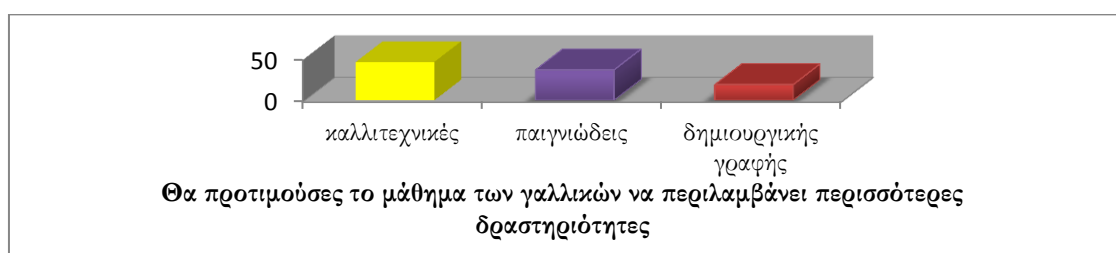
ΕΡΩΤΗΣΗ 3



Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν οι μαθητές συναντούσαν δυσκολίες και στις τέσσερις δεξιότητες της γαλλικής γλώσσας (γράφημα 1).

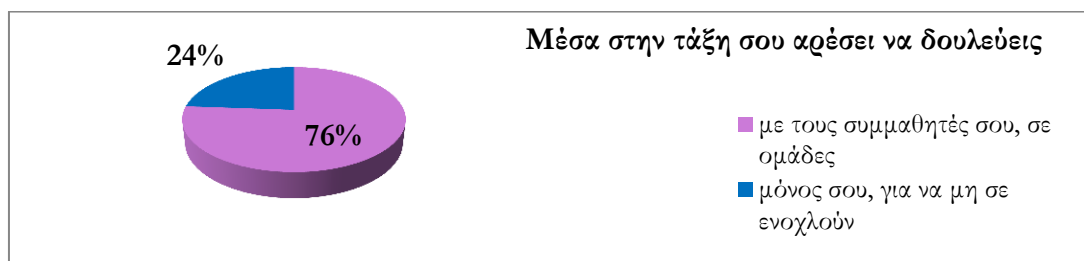
Γράφημα 2

ΕΡΩΤΗΣΗ 4



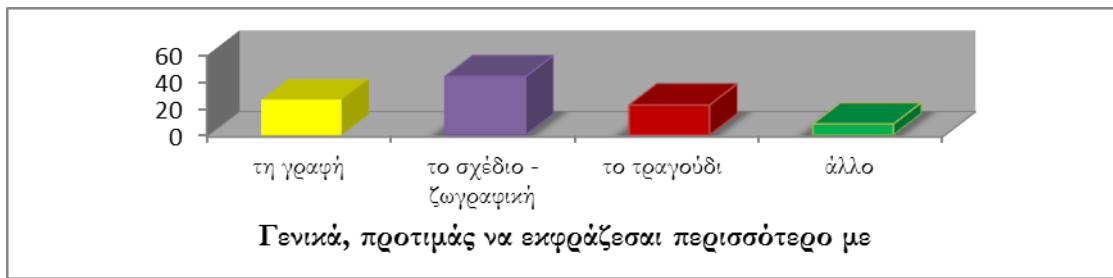
Θα προτιμούσαν το μάθημα να περιλαμβάνει περισσότερες καλλιτεχνικές, παιγνιώδεις ή δημιουργικής γραφής δραστηριότητες (γράφημα 2).

Γράφημα 3 ΕΡΩΤΗΣΗ 5



Γράφημα 4

ΕΡΩΤΗΣΗ 6



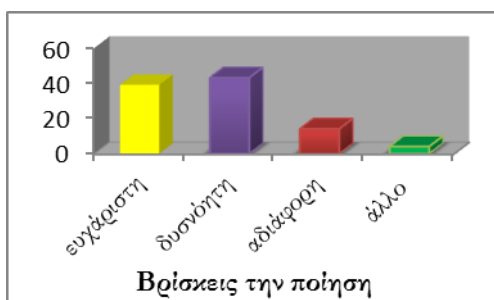
Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών προτιμά να εργάζεται σε ομάδες και να εκφράζεται κυρίως με το σχέδιο και τη ζωγραφική (γραφήματα 3,4).

Γράφημα 5

ΕΡΩΤΗΣΗ 7

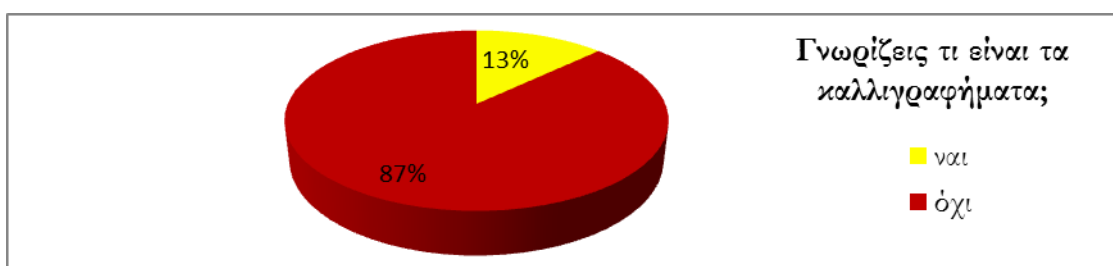
Γράφημα 6

ΕΡΩΤΗΣΗ 9



Η γνώμη τους για την ποίηση είναι ότι είναι «αφηρημένη» ή «αδιάφορη» ενώ γίνεται «ενδιαφέρουσα» και «ευχάριστη» αν περιλαμβάνει εικόνες (γραφήματα 5,6).

Γράφημα 7 ΕΡΩΤΗΣΗ 10



Τέλος, σχεδόν το σύνολο των μαθητών δε γνώριζαν τα καλλιγραφήματα (87%). Το υπόλοιπο 13% μπερδευε, πιθανόν, τα καλλιγραφήματα με τα καλλιγραφικά γράμματα (γράφημα 7).

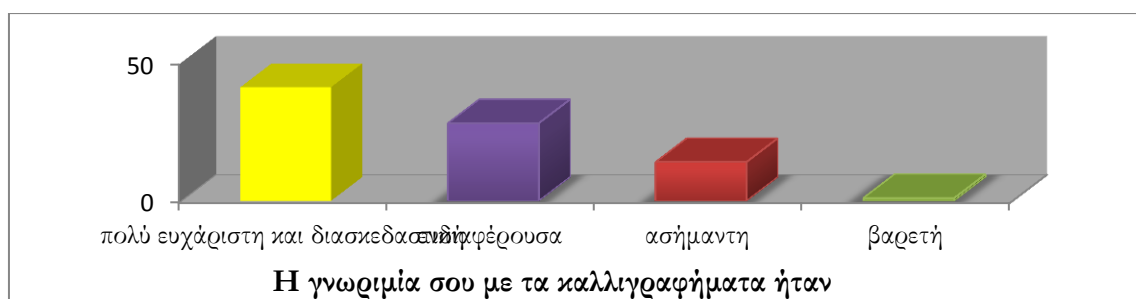
➤ **2^ο ερωτηματολόγιο**

Και αυτό το ερωτηματολόγιο είναι απλό στη σύνταξή του και κατανοητό, ώστε να διευκολύνει τους μαθητές να απαντήσουν ειλικρινά και αυθόρμητα. Περιλαμβάνει δεκατέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου.

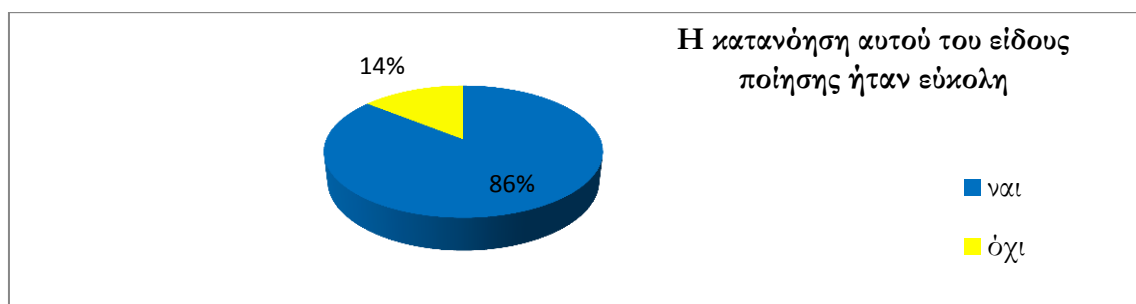
Ανάλυση των απαντήσεων του 2^{ου} ερωτηματολογίου

Γράφημα 8

ΕΡΩΤΗΣΗ 1

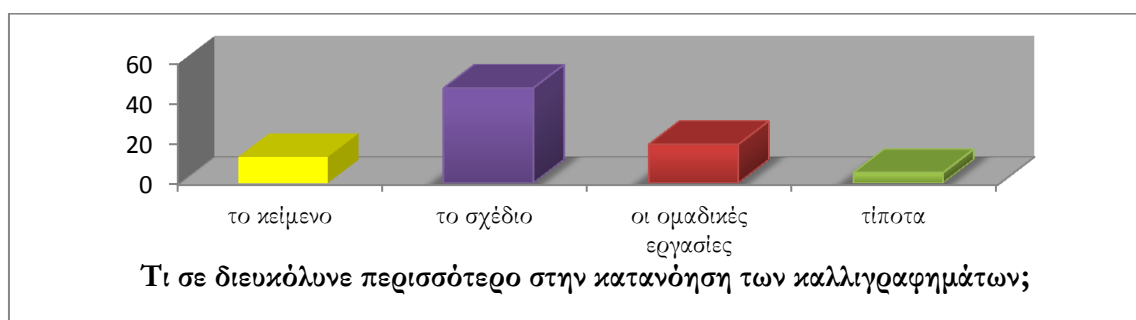


Γράφημα 9 ΕΡΩΤΗΣΗ 2



Η πλειοψηφία των μαθητών (82%) θεώρησε ότι η γνωριμία τους με τα καλλιγραφήματα ήταν ευχάριστη και ενδιαφέρουσα, ενώ μέσω αυτών κατανόησαν ευκολότερα την ποίηση (γραφήματα 8,9).

Γράφημα 10 ΕΡΩΤΗΣΗ 3



Αυτό που διευκόλυνε την κατανόηση ήταν το σχέδιο του καλλιγραφήματος. Επίσης, η ομαδική εργασία τους βοήθησε ιδιαίτερα (γράφημα 10).

Γράφημα 11

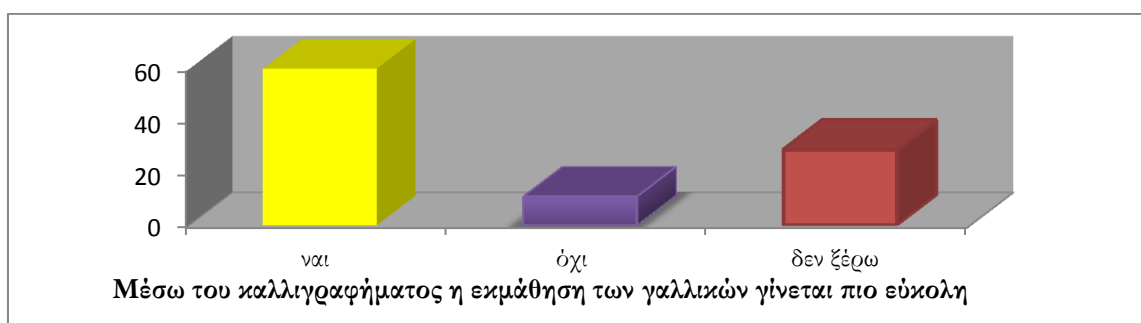
ΕΡΩΤΗΣΗ 4



Το σχέδιο ήταν για τους μαθητές το πιο ευχάριστο στάδιο κατά τη δημιουργία του καλλιγραφήματος (γράφημα 11).

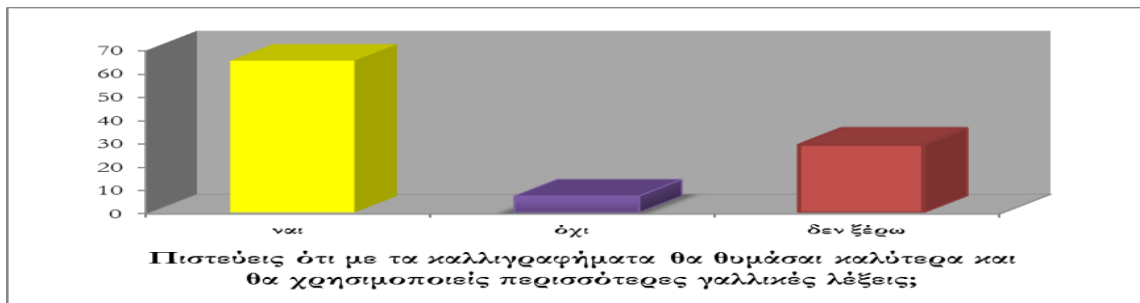
Γράφημα 12

ΕΡΩΤΗΣΗ 5



Γράφημα 13

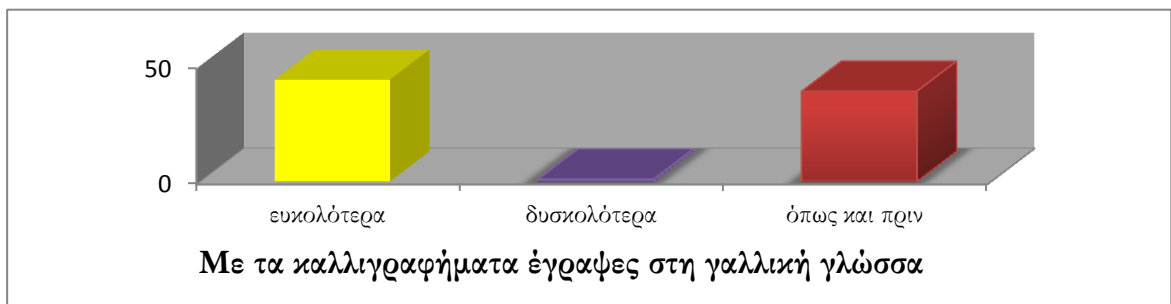
ΕΡΩΤΗΣΗ 6



Οι μαθητές θεώρησαν ότι με το καλλιγράφημα, η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας έγινε ευκολότερη επειδή απομνημόνευσαν και χρησιμοποίησαν καλύτερα τις γαλλικές λέξεις (γραφήματα 12,13).

Γράφημα 14

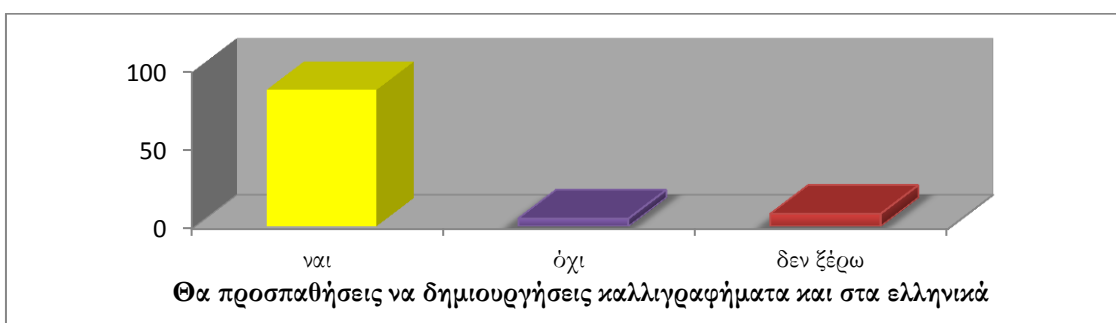
ΕΡΩΤΗΣΗ 7



Τα παιδιά αισθάνθηκαν ότι βελτίωσαν τη δεξιότητά τους στο γραπτό λόγο, αφού με τα καλλιγραφήματα κατάφεραν να εκφραστούν ευκολότερα (γράφημα 14).

Γράφημα 15

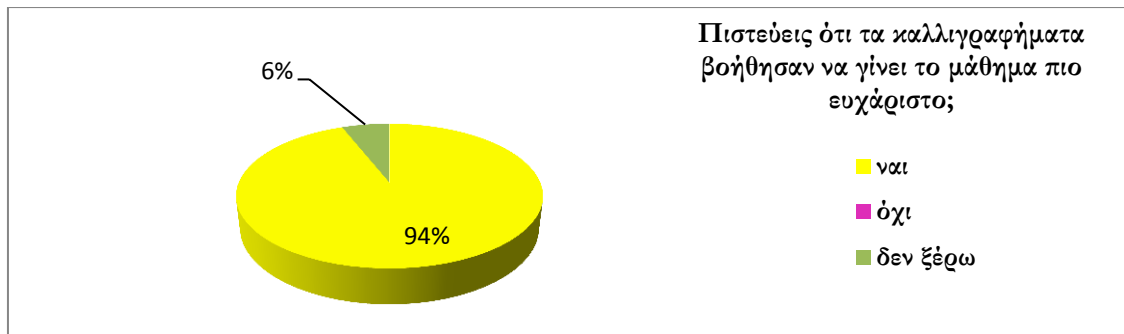
ΕΡΩΤΗΣΗ 10



Επίσης, το 87% δήλωσε ότι θα προσπαθούσε να δημιουργήσει ένα καλλιγράφημα και στα ελληνικά (γράφημα 15).

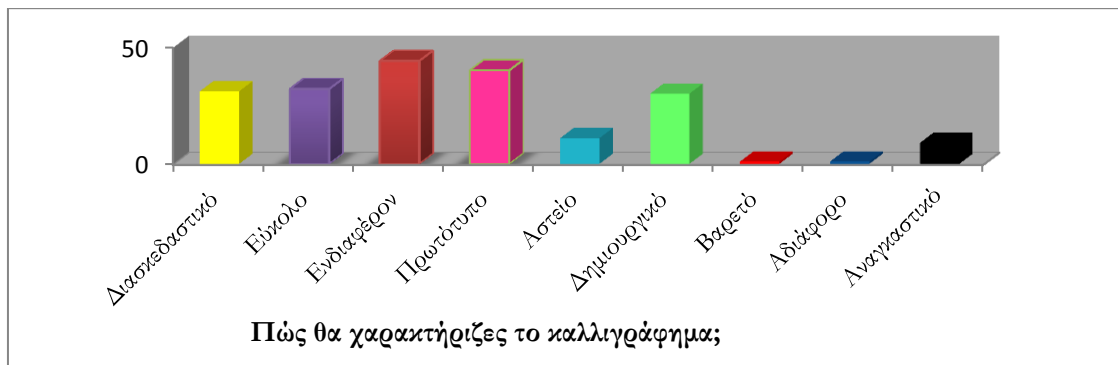
Γράφημα 16

ΕΡΩΤΗΣΗ 12



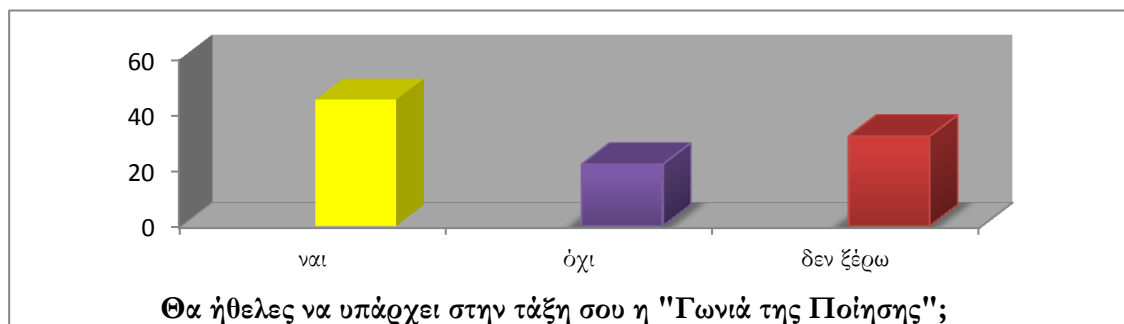
Γράφημα 17

ΕΡΩΤΗΣΗ 13



Γράφημα 18

ΕΡΩΤΗΣΗ 14



Τέλος, το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών (73 παιδιά) δήλωσαν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο και είχαν αποκτήσει θετική γνώμη για τα καλλιγραφήματα αλλά και για την ποίηση, αφού δήλωσαν ότι θα ήθελαν να συνεχίσει να υπάρχει στην τάξη η «Γωνιά της Ποίησης» (γραφήματα 16,17,18).

Διαπιστώσεις

Κατόπιν της ανάλυσης και του συνδυασμού των απαντήσεων των μαθητών στα δυο ερωτηματολόγια προέκυψαν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- η αλλαγή της αντιμετώπισης του μαθήματος από μη ευχάριστο σε ευχάριστο οφείλεται στο ότι οι μαθητές δέχτηκαν μια διαφορετική διδασκαλία η οποία πλησίαζε περισσότερο την παιδική ψυχολογία.

- πριν το μάθημα, τα παιδιά είχαν αρνητικά συναισθήματα για την ποίηση. Η αντιμετώπιση αυτή άλλαξε για το σύνολο των μαθητών μετά τη γνωριμία τους με τα καλλιγραφήματα. Διαπιστώσαμε ότι αυτό έγινε χάρη στη χρήση του σχεδίου και της αισθητικής διάστασης των καλλιγραφημάτων, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν το σημείο εκκίνησης ώστε οι μαθητές να ασχοληθούν μελλοντικά με την ποίηση.

- πριν το μάθημα, οι μαθητές δήλωναν ότι συναντούσαν την ίδια δυσκολία να κατακτήσουν όλες σχεδόν τις δεξιότητες (γραφή, κατανόηση, ανάγνωση) όμως μετά την επαφή τους με τα καλλιγραφήματα είπαν πως μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν καλύτερα το λεξιλόγιο και συνεπώς να γράφουν ευκολότερα απ' ότι πριν. Αυτό δείχνει ότι τα καλλιγραφήματα συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης αλλά και στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας.

Επίλογος

Μέσω αυτής της εργασίας προσπαθήσαμε να δείξουμε πώς τα καλλιγραφήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο στην τάξη. Κι αυτό γιατί μπορούν να απευθυνθούν σε ένα κοινό απαιτητικό από άποψη ηλικίας και επιπέδου, συνδέουν τη γλώσσα με τα εικαστικά, χάρη στη διεπιστημονικότητα τους, ανήκουν στην πολιτιστική και καλλιτεχνική κληρονομιά Γάλλων αλλά και Ελλήνων και επιπλέον, γιατί ξεχωρίζουν από άλλου τύπου υποστηρικτικά υλικά λόγω του χαρακτήρα τους, ο οποίος είναι παιγνιώδης και δημιουργικός.

Το ζωνρό ενδιαφέρον αλλά και η υψηλή συμμετοχή των μαθητών, έδειξε ότι η επιλογή να εισάγουμε το καλλιγράφημα στο μάθημα εκτέλεσε την πρώτιστη λειτουργία του, που ήταν η κινητοποίηση τους. Οι μαθητές διασκέδασαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και δέχθηκαν ευκολότερα τη γνώση.

Είναι αλήθεια ότι «επανάσταση» στην εκπαίδευση σημαίνει ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να εκμεταλλευτούμε με παιδαγωγικό τρόπο, τις πηγές που μας

προσφέρονται, ώστε να αναπτύξουμε στους μαθητές μας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Μια ποικιλία τέτοιων πηγών θα καταφέρει να αιχμαλωτίσει το ενδιαφέρον τους και να τους ενθαρρύνει να δράσουν πρακτικά. Η χρήση των καλλιγραφημάτων στην τάξη προϋποθέτει την κινητοποίηση πριν απ' όλα του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η δημιουργία ενός καλλιγραφήματος όχι μόνο κινητοποιεί το μαθητή αλλά και προσφέρει μια λύση στο πρόβλημα της ανομοιογένειας της τάξης με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι όλοι οι εκπαιδευτικοί. Παρατηρήσαμε ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος ενισχύθηκε η διάδραση και η συνεργατικότητα δημιουργώντας μια ευχάριστη ατμόσφαιρα ακόμα και για τους ντροπαλούς μαθητές. Γι' αυτό, και θα ήταν ιδανική η χρησιμοποίηση των καλλιγραφημάτων σε τάξεις μαθητών με δυσλεξία ή ΔΕΠΥ.

Κλείνοντας, ελπίζουμε ότι η εργασία αυτή θα πείσει τους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με αυτό το καινούριο εργαλείο, τα καλλιγραφήματα.

Βιβλιογραφία

- Abrams, M. H. (2005). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. σελ. 455-456. Πατάκης
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. σ.209-248. Paris: Éditions de Minuit
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row
- Lahlou, S. (9-11/2006). Exploiter les ressources Internet et créer une motivation pour la communication : une proposition didactique. *Contact+*, No 35, 29-33
- Jean, G. (1989). À l'école de la poésie. Retz. *Actualité Pédagogique*
- "Το καλλιγράφημα", (2010). Wikipédia. Διαθέσιμο στο site:
http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal

«Παιδική κακοποίηση: “Διαμορφωτικός ρόλος στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και σχολική επίδοση -Μελέτη περίπτωσης κακοποιημένης έφηβης”»

ΜΑΥΡΑΚΗΣ ΧΡΙΣΤΟΓΙΑΝΝΟΣ - ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ
 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ -ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
 ΓΑΖΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ - ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ (Τ.Ε.Α.Π.Η)Π.Τ.Δ.Ε.
 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ-ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ : MA
 Special Education Needs MBA ininternational Business

Περίληψη

Το φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης μέσα στην οικογένεια αποτελεί ζήτημα, το οποίο αποκτά όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις με το πέρασμα των τελευταίων ετών. Το γεγονός ότι παιδιά που πέφτουν θύματα κακοποίησης από την ίδια τους την οικογένεια οφείλεται σε γονεϊκό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από παθογένεια και δυσχέρειες σε πολλαπλά επίπεδα. Οι συνέπειες του προαναφερθέντος φαινομένου επηρεάζουν καθολικά τη μετέπειτα ζωή του παιδιού σε ένα πλήθος εκφάνσεων της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του, οδηγώντας σε προβληματική κοινωνική συμπεριφορά, διαταραγμένο ψυχικό κόσμο, ιδιόρρυθμη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, αρνητική επίδραση στη σχολική επίδοση, μετατρέποντας τον, εντέλει, σε έναν ενήλικα που αντιμετωπίζει δυσκολίες σε διάφορες πτυχές της ζωής του. Συνήθως δημιουργούνται άτομα με έντονα προβλήματα στις προσωπικές τους σχέσεις, τα οποία δυσκολεύονται να δημιουργήσουν συναισθήματα αγάπης και εμπιστοσύνης, έχουν ροπή προς καταχρήσεις ή παραβατικές συμπεριφορές, εμφανίζουν αγχώδεις διαταραχές, παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμοστικότητας, κυκλοθυμικά συναισθήματα και κυρίως κατάθλιψη. Πολλές φορές οι άνθρωποι που υπέστησαν κακοποίηση όντας παιδιά, ως ενήλικες μετατρέπονται σε θύτες και ασκούν οι ίδιοι κακοποίηση στα παιδιά τους.

Σκοπός της συγκεκριμένης εισήγησης είναι η θεωρητική προσέγγιση των κύριων χαρακτηριστικών της παιδικής κακοποίησης, ενώ σε συνδυασμό με την καταγραφή ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με το εν λόγω φαινόμενο, θα διασαφηνιστεί καλύτερα η αύξησή του σε πρακτικό επίπεδο. Επί προσθέτως, επιχειρείται η μελέτη περίπτωσης μιας 14χρονης έφηβης, η οποία υπήρξε θύμα ενδοοικογενειακής

κακοποίησης, αλλά και οι συνέπειες στην ψυχοκοινωνική της ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση εξαιτίας της βίας που υπέστη από τη μητέρα της. Παρατηρήσεις, συμπεράσματα και στρατηγικές μπορούν να έχουν επικουρικό ρόλο στο έργο ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να εντοπίσει και να αντιμετωπίσει φαινόμενα ανάλογου περιεχομένου στο εκπαιδευτικό του έργο.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ:

Παιδική κακοποίηση – Ερευνητικά δεδομένα – Μελέτη περίπτωσης – Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη – Σχολική επίδοση

Abstract

The phenomenon of child abuse in the family environment consists an issue whose more and more aspects are enlightened over the last years. The fact that children become victims of abuse by their own family is due to parenthood characterized by pathogenesis and distress in multiple levels. The consequences of the already mentioned phenomenon affect the whole later life of a child as far as his personality and behavior are concerned, leading to problematic social treatment, disturbed mental balance, particular psychological development, negative impact to school performance, resulting finally in an adult who faces difficulties to all the aspects of his life. Most of the time, these adults have intense problems in their relationships with others, they have difficulties creating feelings of love and trust, they are prone to abuse of alcohol, drugs etc. or to delinquency, they have anxiety disorder, they cannot be adapted easily to an environment, they experience moody feelings and mainly depression. In a lot of cases, adults who have been abused during their childhood are turned into abusers to their own children.

The aim of this hypothesis is the theoretical approach of the main features of child abuse, as well as the practical clarification of its increase via the recording of research clues relevant to this phenomenon. Moreover, it is cited the case study of a fourteen-year-old girl who has been a victim of domestic abuse, and more specifically by the side of her mother. The consequences of the abuse to her psychosocial development and her school progress are also mentioned. Notices, conclusions and strategies are hoped to help all kind of instructors who are required to face this kind of phenomenon.

KEY WORDS:

Child abuse - Research Data - Case study - Psychosocial development- School performance

Θεματικοί Άξονες Εισήγησης**Θεωρητικό μέρος:**

- Ορισμός και μορφές παιδικής κακοποίησης
- Αίτια πρόκλησης παιδικής κακοποίησης
- Συνέπειες της παιδικής κακοποίησης
- Αντιμετώπιση περιστατικού κακοποίησης

Πρακτικό μέρος:

- Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων
- Παρουσίαση μελέτης περίπτωσης κακοποιημένου παιδιού

Ορισμός & Μορφές Παιδικής Κακοποίησης

Η κακοποίηση και η παραμέληση του παιδιού περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικής ή/και συναισθηματικής κακής μεταχείρισης, σεξουαλικής παραβίασης, παραμέλησης θεραπευτικής αντιμετώπισης ή εκμετάλλευσης για εμπορικούς ή άλλους σκοπούς, η οποία καταλήγει σε πραγματική ή δυνάμει βλάβη που αφορά στην υγεία, την επιβίωση, την ανάπτυξη ή την αξιοπρέπεια του παιδιού, στο πλαίσιο μιας σχέσης εμπιστοσύνης, ευθύνης ή δύναμης (ΠΟΥ, 1999).

Μορφές κακοποίησης:

- σωματική
- συναισθηματική/ψυχολογική
- σεξουαλική
- παραμέληση

Αίτια Πρόκλησης Παιδικής Κακοποίησης

- **Ατομικοί παράγοντες** (π.χ. κατάθλιψη, αλκοολισμός, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, γονέας-θύμα κακοποίησης κατά την παιδική ηλικία, ψυχοπαθολογικά αίτια, ανεργία – μη σταθερή εργασία, φτώχεια κ.α.)

- **Προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις** (π.χ. έλλειψη επικοινωνίας κ.α.)
- **Κοινωνικοί παράγοντες** (π.χ. πολιτισμικές, «κοινώς» αποδεκτές πεποιθήσεις που ευνοούν την αποδοχή βίας εντός της οικογένειας ως μέσο επιβολής πειθαρχίας)
- **Λοιποί παράγοντες** όπως: ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη κατά τη νεαρή ηλικία, μονογονεϊκή οικογένεια, παιδιά με ειδικές ανάγκες, πρωτότοκα παιδιά κ.α.

Συνέπειες της Παιδικής Κακοποίησης

Οι συνέπειες ποικίλουν κι έχουν εύρος από τις σχετικά ηπιότερες μέχρι τις σοβαρότατες και μακροχρόνιες.

Παραδείγματα συνεπειών:

μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, επιθετικότητα, μετατραυματικό στρες, αδυναμία βίωσης συναισθημάτων αγάπης και εμπιστοσύνης, επαναθυματοποίηση, αγχώδεις διαταραχές, αυτοκαταστροφικές τάσεις, χρήση ουσιών κ.α.

Νομικό Πλαίσιο Κατοχύρωσης Κακοποιημένων Παιδιών

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που υπογράφηκε το 1989 από τα κράτη-μέλη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, ρυθμίζει τις υποχρεώσεις των κρατών για την προστασία και προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού. Το 1992 κυρώθηκε νόμος και στη χώρα μας (νόμος 2101/92).

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού περιλαμβάνει τρεις μεγάλες κατηγορίες δικαιωμάτων:

- Προστασία (από κάθε μορφής κακοποίηση, εκμετάλλευση, διάκριση, ρατσισμό, κ.λπ.)
- Παροχές (δικαίωμα στην εκπαίδευση, την υγεία, την πρόνοια, την ψυχαγωγία, κ.λπ.)

- Συμμετοχή (δικαίωμα στην έκφραση γνώμης, την πληροφόρηση, τον ελεύθερο χρόνο, κ.λπ.)

Το 2006 στη χώρα μας ψηφίστηκε νόμος που φορά την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας, ωστόσο έχουν εντοπισθεί ελλείψεις από τη Διεθνή Αμνηστία.

Αντιμετώπιση Περιστατικού Κακοποίησης:

- Εκτίμηση αποτελεσμάτων κακοποίησης στο παιδί.
- Εκτίμηση της ασφάλειας και της φροντίδας που μπορεί να λάβει το παιδί από τους κηδεμόνες και κατά πόσο οι τελευταίοι είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν με τους ειδικούς.
- Επέμβαση Δικαστικού Συστήματος και Κοινωνικής Πρόνοιας σε περίπτωση που κρίνεται αναγκαία η «απομάκρυνση» του παιδιού από τους κηδεμόνες του.
- Ο παιδοψυχολόγος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην πιστή ακολουθία της νομικής διαδικασίας όσο και στην ορθή και ψύχραιμη λήψη αποφάσεων και στη συνεργασία όλων των περαιτέρω ειδικών που θα εμπλακούν στη διαδικασία.
- Ορθή λήψη αποφάσεων, συνεργασία μεταξύ των ειδικών που εμπλέκονται στις διαδικασίες αντιμετώπισης περιστατικών κακοποίησης, πλήρης νομοθετική και παιδαγωγική κάλυψη της διαδικασίας, διακριτικότητα και προστασία του κακοποιημένου παιδιού ώστε να «τραυματιστεί» το λιγότερο δυνατό.

Παρουσίαση Ερευνητικών Δεδομένων

- Το φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης, το οποίο ξεκινά από την αρχαιότητα ως και σήμερα, δυστυχώς γίνεται όλο και πιο έντονο με την πάροδο των χρόνων, στοιχείο που αντιτίθεται στον τρόπο ζωής των «ευνοούμενων» και «προοδευτικών» κοινωνιών στις οποίες ζούμε.
- Σύμφωνα με τα πανελλαδικά στατιστικά στοιχεία υποστήριξης παιδιών μέσω εθνικής τηλεφωνικής γραμμής SOS 1056, παρουσιάζεται ένας πίνακας καταγγελιών κακοποίησης των παιδιών από το ίδιο τους το οικογενειακό

περιβάλλον για το έτος 2015. Συγκεκριμένα μέσα σε ένα σύνολο 1.975 καταγγελιών:

ΗΛΙΚΙΑΚΕ Σ ΟΜΑΔΕΣ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΝΩΣΤΟ ΦΥΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ
0-6 ετών	400	314	53	767 (39%)
7-12 ετών	377	318	12	707 (36%)
13-18 ετών	128	176	5	309 (15%)
Άγνωστη ηλικία	31	21	140	192 (10%)
ΣΥΝΟΛΟ 936	(47%) 829	(42%) 210	(11%) 1.975	1.975 (100%)

▪ *Αξίζει να σημειωθεί πως από το 2009 μέχρι το 2015 παρατηρήθηκε αύξηση του ποσοστού καταγγελιών ενδοοικογενειακής κακοποίησης παιδιού κατά 39%.*

Ποσοστιαίος Διαχωρισμός ανά Είδος Κακοποίησης Παιδιού:

- Σωματική Κακοποίηση παιδιού: 46,5%
- Σεξουαλική κακοποίηση παιδιού: 1,5%
- Παραμέληση/ Εγκατάλειψη: 46%
- Οικονομική εκμετάλλευση:
 - A) εξώθηση σε επαιτεία: 1%
 - B) εξώθηση σε πορνεία: 0,8%
 - Γ) εμπόριο παιδιών: 0,5%
 - Δ) άλλο: 0,2%
- Ψυχολογική/ Συναισθηματική Κακοποίηση: 3,5%

Αναφορικά με τη Σχέση Θύματος και Θύτη Προέκυψαν τα Ακόλουθα Στοιχεία:

- Γονείς (αφορά και τους δύο): 35,5%
- Μητέρα: 38%
- Πατέρας: 18,5%
- Άτομο λοιπού συγγενικού περιβάλλοντος: 4%
- Άλλο: 4%

(Χαμόγελο του Παιδιού, 2015)

Μελέτη	Περίπτωσης
Περιγραφή Οικογενειακού Υπόβαθρου	

- Η Ε. είναι 14 ετών και φοιτά στη Β' Γυμνασίου σε σχολείο της Αττικής. Επισκέπτομαι τη μαθήτρια ως κατ' οίκον δάσκαλός της εδώ και 2 χρόνια, με στόχο την ενίσχυσή της στη μαθησιακή διαδικασία.
- Είναι μέλος διαζευγμένης οικογένειας. Οι γονείς της ξεκίνησαν τις διαδικασίες διαζυγίου πριν από περίπου 2,5 χρόνια.
- Η μητέρα της Ε. είναι αλκοολική. Καταναλώνει ημερησίως μεγάλη ποσότητα αλκοολούχων ποτών (ούζο ή κρασί). Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό αποτέλεσε και μια από τις αιτίες διαζυγίου του ζευγαριού.
- Μετά την έναρξη των διαδικασιών του διαζυγίου του ζευγαριού, η Ε. συνέχιζε να ζει με τη μητέρα της. Επισκεπτόταν τον πατέρα της κάθε Σαββατοκύριακο. Η μητέρα της κατανάλωνε μεγάλες ποσότητες αλκοόλ σε καθημερινή βάση. Την χτυπούσε ανελέητα και χωρίς ουσιαστικό λόγο σχεδόν καθημερινά. Μάλιστα όταν η Ε. επέστρεφε στο σπίτι της μητέρας κατά την Κυριακή το μεσημέρι, η μητέρα χτυπούσε τη μαθήτρια πιο βάνανυσα, διότι βρισκόταν και πάλι υπό την επήρεια μέθης, αλλά και για το γεγονός πως της θύμιζε τον σύζυγό της, με τον οποίο ήταν σε διάσταση. Κατά τη διάρκεια του ξυλοδαρμού, χρησιμοποιούσε διάφορα μέσα, ώστε να προκαλέσει περισσότερο πόνο στην κόρη της, όπως ζώνες, τακούνια από γόβες, βιβλία.

Μελέτη	Περίπτωσης:
Περιγραφή Οικογενειακού Υπόβαθρου	

- Σχεδόν σε καθημερινή βάση η Ε. δεχόταν ξυλοδαρμούς από τη μητέρα της για ασήμαντες αφορμές. Της μιλούσε πολύ άσχημα, την υποτιμούσε και

συχνά κατηγορούσε στην ίδια τον σύζυγο της (η μητέρα). Επιπλέον, δεν την βοηθούσε στη μελέτη, ενώ της έκρυβε τα βιβλία της, ώστε να πάει αδιάβαστη την επόμενη ημέρα στο σχολείο.

- Μετά από έναν χρόνο παραμονής στο σπίτι, η Ε. ξυλοκοπήθηκε άγρια από την μητέρα της. Η Ε., μην μπορώντας να αντέξει άλλο τα χτυπήματα, έκλαιγε με λυγμούς και προσπαθούσε να τα αποφύγει με κάθε τρόπο. Η μητέρα σταμάτησε να την χτυπά και την τράβηξε φωτογραφίες. Ανήρτησε τις φωτογραφίες στο Facebook με τη λεζάντα: *«Έτσι είναι τα παιδιά που θέλουν να φύγουν μακριά από τους γονείς τους»*. Έπειτα την έδιωξε από το σπίτι.

- Η Ε. ειδοποίησε τον πατέρα της αμέσως. Θέλοντας ο ίδιος να προστατέψει το παιδί και να απομακρύνει τη μητέρα με τη χρήση ασφαλιστικών μέτρων, μεταφέρθηκαν στο αστυνομικό τμήμα της περιοχής. Η μαθήτρια έδωσε κατάθεση και εξήγησε στους υπαλλήλους της αστυνομίας τι είχε συμβεί, περιγράφοντας τους μώλωπες και τα χτυπήματα που είχε σε όλο της το σώμα.

- Αμέσως μετά την εκδίωξη της Ε. από το σπίτι, η μητέρα ανήρτησε και πάλι φωτογραφίες στο facebook από μια σπιτική συνάνθροιση με τη λεζάντα: *«Κάνω πάρτι. Έδιωξα την κόρη μου από το σπίτι. Το πάρτι είναι για όλους, όποιος θέλει μπορεί να έρθει!»*.

- Η Ε. σήμερα ζει με τον πατέρα της με προσωρινή δικαστική απόφαση. Εκκρεμεί ακόμη μια δικαστική διαμάχη σχετικά με την οριστική κηδεμονία από τους γονείς της, μια και την διεκδικούν και οι δύο.

- Φθάνοντας στο σήμερα, η μητέρα συνεχίζει να καταναλώνει ποσότητες αλκοόλ, αλλά σε ηπιότερο βαθμό. Εργάζεται σε μια ιδιωτική εταιρεία. Η Ε. επιδιώκει την επαφή με τη μητέρα της, διότι *«την αγαπά παρόλο το κακό που της έκανε»*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει. Η μητέρα επικοινωνεί με τη μαθήτρια, όχι ιδιαίτερα συχνά, ενώ βρίσκονται σπανιότερα για ελάχιστο χρόνο σε δημόσιο χώρο, διότι η Ε. φοβάται, μήπως την ξαναχτυπήσει σε περίπτωση που την επισκεφθεί στο σπίτι της.

- Οξεία αμφιθυμικά συναισθήματα: Η συναισθηματική κατάσταση της Ε. εύκολα αλλάζει και παρουσιάζει κυκλοθυμικές αντιδράσεις χαρμολύπης. Παρατηρούνται έντονες αλλαγές της συναισθηματικής της σύνθεσης μετά από κάθε μορφής επικοινωνία με τη μητέρα της.
- Συχνές εκρήξεις θυμού: Η Ε. συχνά θυμώνει για ασήμαντες αιτίες με τα μέλη του κοντινού οικογενειακού της περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να έχει ξεσπάσματα έντονης οργής κυρίως απέναντι στον πατέρα της ή στη γιαγιά και στον παππού της.
- Συχνή χρήση ψέματος: Η Ε. συχνά χρησιμοποιεί ψευδείς δικαιολογίες προκειμένου να αποφύγει στρεσογόνες καταστάσεις ή να ελίσσεται, με στόχο να ξεφύγει από υποχρεώσεις και προσωπικές ευθύνες, π.χ. σχολική μελέτη.
- Στοιχεία ψευδοωριμότητας: Η Ε. καταβάλλει προσπάθειες για να είναι αρεστή και αγαπητή σε ευρύτερα κοινωνικά σύνολα, όπως παρέα συνομηλίκων, ομάδα καθηγητών, παρουσιάζοντας υποδειγματική συμπεριφορά. Η ψευδής αυτή ωριμότητα οφείλεται στην χαμηλή αυτοεκτίμησή της και στον φόβο της ματαίωσης ή της απόρριψης.
- Αίσθημα του «ανήκειν»: Η ίδια, λόγω απουσίας σταθερού οικογενειακού περιβάλλοντος κατά την παιδική ηλικία, νιώθει έντονη την ανάγκη να είναι μέλος διάφορων κοινωνικών ομάδων, όπως της χορωδίας του σχολείου, της θεατρικής ομάδας, της αθλητικής ομάδας του σχολείου, πολλών παρεών συνομηλίκων κλπ.
- Υψηλά επίπεδα φόβου και αποτυχίας: Η Ε. διακατέχεται από αντιδράσεις υπερβολικού άγχους ή και φόβου σε δύσκολες καταστάσεις ή σε συνθήκες άγνωστες για την ίδια, όπως η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.
- Απόσυρση: Η Ε., έχοντας έντονο το αίσθημα της ματαίωσης, δεν καταβάλλει το μέγιστο των δυνατοτήτων της, κυρίως στη σχολική επίδοση, εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας και της χαμηλής αυτοεκτίμησης.
- Υπερευαισθησία: Η Ε. παρουσιάζεται αρκετά ευάλωτη σε δυσάρεστες καταστάσεις και εύκολα συγκινείται ή κλαίει.
- Αναβίωση σκηνών βίας: Συχνά, κατά τη διάρκεια συζητήσεων ή σκέψεών της, επαναφέρει τις σκηνές βίας και ξυλοδαρμού από τη μητέρα της και εκδηλώνει ξεσπάσματα θυμού ή μελαγχολίας.
- Έντονα συναισθήματα μνησικακίας: Η Ε. διακατέχεται από έντονα συναισθήματα εκδίκησης κυρίως απέναντι στη μητέρα της, για τον τρόπο που

την χειρίστηκε. «Όταν θα μεγαλώσω, θέλω να βρω έναν τρόπο να την κάνω να πονέσει, όπως πόνεσα κι εγώ!» αναφέρει χαρακτηριστικά.

- Άρνηση της πραγματικότητας: Της είναι αδύνατο να διαχειριστεί, ακόμα και σα σκέψη στο μυαλό της, την παρουσία της στην εκδίκαση της υπόθεσης περί της κηδεμονίας, λόγω του ότι και η ίδια θα πρέπει να δώσει την κατάθεσή της στους δικαστές.

Συνέπειες στη Σχολική Επίδοση

- Ελλιπής προετοιμασία από το σπίτι λόγω παραμέλησης καθημερινής μελέτης.
- Μηδενικό ενδιαφέρον για πρόσκτηση γνώσης ή διεκπεραίωση σχολικών υποχρεώσεων και αρνητική στάση απέναντι στο «σχολείο».
- Παντελής έλλειψη κινήτρων μάθησης.
- Κατώτερη ποιότητα συμπεριφοράς στην τάξη και λιγότερα επιτεύγματα κατά τη διάρκεια της βασικής της εκπαίδευσης.
- Συναισθήματα φόβου και ματαίωσης από τους καθηγητές καθόριζαν τη μη συμμετοχή της Ε. στη σχολική διαδικασία κατά τις παραδόσεις των μαθημάτων σε σχολικές ώρες.
- Αδυναμία επίτευξης γλωσσικών και μαθηματικών δραστηριοτήτων, σε αντιδιαστολή με την ηλικία της και τη σχολική τάξη στην οποία φοιτούσε, λόγω ανυπαρξίας πληθώρας βασικών γνωστικών δομών.
- Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, παρουσίαζε αναπτυξιακές δυσκολίες:
 - ✓ Στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου,
 - ✓ Στην ενημερότητα του γραπτού λόγου,
 - ✓ Στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, επεξεργασία, κατανόηση,
 - ✓ Στην παραγωγή γραπτού λόγου.
- Αδυναμία μνημονικού μηχανιστικού συστήματος.
- Αδυναμία στην κατάκτηση της μεταγνωστικής διαδικασίας και της γενίκευσης.

Επίλογος

Το φαινόμενο κακοποίησης των ανηλίκων από την ίδια την οικογένεια αποκτά όλο και μεγαλύτερη διάσταση με την πάροδο των χρόνων. Ο ρόλος και η ευθύνη κάθε μέλους μιας κοινωνίας για την αντιμετώπιση και τον περιορισμό του προβλήματος, ανακλάται τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να βρεθεί στη θέση του αυτόπτη μάρτυρα βίαιων συμπεριφορών απέναντι σε μαθητές και πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος, αλλά και γνώστης χειρισμού ανάλογων καταστάσεων. Στόχος είναι η συνεχής και αδιάληπτη παρέμβαση, με σκοπό τη γενικότερη κοινωνική αλλαγή, ώστε να βρεθεί η λύση του προβλήματος και να σταματήσει η διαιώνισή του.

*Τα παιδιά δεν θα πρέπει να κάνουν θυσίες για να έχουμε εμείς τη ζωή που θέλουμε. Εμείς θα πρέπει να κάνουμε θυσίες για να έχουν τα παιδιά τη ζωή που τους αξίζει....
...για έναν πιο ανθρωπινό κόσμο.*

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Jaffle, P., Wolf, D., Wilson, S. & Zak, L. (1986) *Similarities in Behavioural and Social Maladjustment Among Child Victims and Witnesses to Family Violence*. American Journal of Orthopsychiatry

Thio, A. (2003) *Παρεκκλίνουσα Συμπεριφορά* (μτφρ. Μπαρπάτση, Μ.). Αθήνα: Έλλην.

World Health Organization, (1999) *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention*. Geneva: W.H.O.

Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, Ε. & Μαραγκός, Χ. (1995). *Η κακοποίηση των παιδιών μέσα στην οικογένεια ως πρόβλημα υγείας*. Στο: Ι. Κυριακόπουλος, Ε. Γεωργούση, Β. Μαργαριτίδου & Χ. Συμεωνίδου (επιμ.), *Υγεία, Κοινωνική Προστασία και Οικογένεια*. Αθήνα: Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών της Υγείας, Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας.

Ζαφείρης, Α., Ζαφείρη, Ε. & Μουζακίτης, Χ. (1999) *Οικογενειακή Θεραπεία: Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καφφές, Α., Τριανταφύλλου, Θ. & Γιωτάκος, Ο. (2006) *Πρακτικός Οδηγός για Ειδικές Καταστάσεις*. Στο: Ο. Γιωτάκος & Θ. Τριανταφύλλου (επιμ.), *Ψυχολογική Στήριξη από το Τηλέφωνο* (σελ. 175 – 244). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεβιδιώτη – Λέκκου, Ε. (1996) *Εποπτεία στην Πράξη της Κοινωνικής Εργασίας: Εισαγωγικές Σκέψεις, Θέσεις και Ασκήσεις*. Αθήνα: Έλλην.

Μποζίκη, Ι. (2014) *Κακοποίηση ανηλίκων*. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://195.251.38.253:8080/xmlui/handle/123456789/2172> (ημερομηνία πρώτης δημοσίευσης: 13 Οκτωβρίου 2014).

Μωραΐτη, Α. (2012) *Γονείς και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Κακοποίηση-Αίτια-Επιπτώσεις*. [Online] Διαθέσιμο στο: http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/774/psa_2012019.pdf?sequence=1 (ημερομηνία πρόσβασης: 1 Μαρτίου 2016).

Παντελιάδου Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2008) *ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ*. Βόλος. Εκδόσεις: Γράφημα.

Παπαδάτος, Ι. (2010) *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα. Εκδόσεις: GUTENBERG.

Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (2006) *Η διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού: Σύντομη κριτική αποτίμηση*. Στο Μ. Λουμάκου & Λ. Μπεζέ (επιμ.), *Το παιδί και τα δικαιώματά του* (σελ. 237- 243). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου.

Πρεκατέ, Β. & Γιωτάκος, Ο (2005) *Οδηγός Εκπαιδευτικών και Γονέων για την Ανίχνευση της Παιδικής Κακοποίησης*. Αθήνα: BHTA MedicalArts.

Πρεκατέ, Β. & Γιωτάκος, Ο. (2005) *Οδηγός Εκπαιδευτικών και Γονέων για την Ανίχνευση της Παιδικής Κακοποίησης*. Αθήνα: BHTA MedicalArts.

Σπυριδούλα, Κ., "Η κακοποίηση παιδιών στην οικογένεια "Ι.Θ.-τευχος 51 [Online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.isth.gr/images/uploads/03-5-KOTSH.pdf> (ημερομηνία πρόσβασης: 22 Φεβρουαρίου 2016)

Σταυριανάκη, Μ., Κυριακοπούλου, Α., Ρίγκα, Α. & Νικολαΐδης, Γ. (2008) *Μεθοδολογία Delphi: Μια ποιοτική προσέγγιση του φαινομένου της βίας κατά ανηλίκων*. Κοινωνική Εργασία

Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (2000) *Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης*. Στο: Α. Καλαντζή – Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκη (επιμ.), *Θέματα Επιμόρφωσης/Εναισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων* (σελ. 201 – 214). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φερέτη, Ε. (1998) *Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού*. Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού. Αθήνα.

Χαμόγελο του παιδιού (2015) *Καταγγελίες για παιδιά θύματα κακοποίησης-παραμέλησης*. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://www.hamogelo.gr/53.1/Kataggelies-gia-poidia-thymata-kakopoihshs---paramelhshs>. (ημερομηνία πρόσβασης: 18 Φεβρουαρίου 2016).

Πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης με εργαλείο τη μουσική και το τραγούδι για μαθητές/τριες με εγκεφαλική παράλυση

Αναστασία Μαυρίδου, Σχολική Ψυχολόγος

e-mail: anastmavr@gmail.com

Αικατερίνη Γεροφώτη, Μουσικοπαιδαγωγός Ειδικής Αγωγής

e-mail: gerofoti@yahoo.com

Περίληψη

Η εισήγηση αφορά στην εφαρμογή ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, με εργαλείο τη μουσική και το τραγούδι για μαθητές/τριες με εγκεφαλική παράλυση και νοητική αναπηρία. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας, μέσω του δικτύου «Νοιάζομαι για τον εαυτό μου και τους άλλους». Συμμετείχαν 11 μαθητές/τριες του 2^{ου} Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης. Πραγματοποιήθηκαν 30 συναντήσεις σε διάστημα επτά μηνών κατά το σχολικό έτος 2015-16. Ο σκοπός της παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη της θετικής προσέγγισης του εαυτού και των άλλων και οι στόχοι αφορούσαν στην ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η προσέγγιση της ομάδας έγινε με διαδραστικό και συμμετοχικό τρόπο, βασισμένο σε βιωματικές και ενεργητικές μεθόδους παρέμβασης, αφού προσαρμόστηκε υπάρχον και δημιουργήθηκε πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για άτομα με πολλαπλές αναπηρίες. Στο άρθρο αυτό περιγράφονται σχεδιασμός, η εφαρμογή και το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος. Έπειτα από ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκαν θετικές αλλαγές σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο στους επιμέρους στόχους. Το εγχείρημα επιβεβαιώνει τις πολλαπλές δυνατότητες των ατόμων με εγκεφαλική παράλυση και την ανάγκη ενίσχυσης ανάλογων παρεμβάσεων. Η μουσική ενίσχυσε τα θετικά κίνητρα συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και πρωτοβουλίας των μαθητών, και κατά συνέπεια τη συλλογικότητά τους.

Λέξεις- Κλειδιά: κοινωνική – συναισθηματική μάθηση, μουσική, τραγούδι, εγκεφαλική παράλυση

Abstact

The proposal concerns the implementation of a social and emotional learning programme for students with cerebral palsy and mental disability and uses as a basic tool music and singing. The programme was implemented as part of the health education through the network "I care about myself and others." It was attended by 11 students of the 2nd Special Elementary School of Thessaloniki. It was held in 30 sessions over a period of seven months during the school year 2015-16. The purpose of the intervention was the development of a positive approach to self and others and its objectives regarded the development of social, emotional and communication skills. The team's approach was interactive and participatory, based on experiential and active intervention methods. Moreover, existing educational material was adapted and new original material was created suitable for students with multiple disabilities. This article describes the organizational layout, the implementation and educational material of the programme. After analyzing the data collected through a questionnaire, positive changes were found both on the individual and group level targets. The project confirms the multiple possibilities of people with cerebral palsy and the need to strengthen such interventions. Music strengthened the positive incentives for participation, interaction and students' initiative, and consequently their collective responsibility.

Keywords: social- emotional learning, music, singing, cerebral palsy

1. Εισαγωγή

1.1 Τα προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στο σχολείο

Σύμφωνα με την προσέγγιση του Ευρωπαϊκού Δικτύου Σχολείων προαγωγής της Υγείας, η ψυχική και συναισθηματική υγεία αποτελεί το επίκεντρο της προαγωγής υγείας στα σχολεία (Weare&Gay,2000). Ωστόσο τα οργανωμένα σχολικά προγράμματα στοχεύουν στη νοητική ανάπτυξη και δεν δίνουν έμφαση στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Τριλίβα &Chimienti,1998). Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη των παιδιών για ιδιαίτερη βοήθεια σε δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανάπτυξης (Goleman, 1995). Τις τελευταίες

δεκαετίες πληθώρα ερευνών και παρεμβάσεων συνέδεσαν με μοναδικό τρόπο την επιστημονική έρευνα, την ψυχολογική πρακτική και το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας σε σχολεία πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λαμπροπούλου & Λυκίτσάκου, 2009).

Η συναισθηματική εκπαίδευση επηρεάζει θετικά τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική υγεία των παιδιών (Gottman, 2011). Στα μαθήματα που περιλαμβάνει έχουν αποδοθεί διάφορα ονόματα: «κοινωνική ανάπτυξη», «δεξιότητες ζωής», «κοινωνική και συναισθηματική μάθηση» (Goleman, 1995). Ως προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ορίζονται «αυτά που παρέχουν συστηματική διδασκαλία στην τάξη, η οποία θα προωθεί τις ικανότητες των παιδιών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να εκτιμούν την οπτική των άλλων, να έχουν κοινωνικούς στόχους και να επιλύουν προβλήματα, και να χρησιμοποιούν μια ποικιλία διαπροσωπικών δεξιοτήτων για να χειρίζονται, αποτελεσματικά και ηθικά, αναπτυξιακά σχετικά καθήκοντα» (Payton et al., 2000).

Ερευνητικά δεδομένα και στην Ελλάδα (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Γεωργουλέας & Λαμπροπούλου, 2006) αποδεικνύουν ότι από την εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων προκύπτουν σημαντικά οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς: βελτίωση συμπεριφοράς, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ενεργοποίηση κινήτρων, διαχείριση σχολικής τάξης, αντιμετώπιση κρίσεων, κ.α. Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010) οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν στον τρόπο προσέγγισης των άλλων, στη δημιουργία σχέσεων με τους συνομηλίκους, στην απόκτηση θετικής στάσης προς το σχολείο, στην κατανόηση και στην εφαρμογή κανόνων συμπεριφοράς στο σχολείο, στην κατανόηση της μη-λεκτικής επικοινωνίας (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, στάση του σώματος), στην κατανόηση, έκφραση και στο μοίρασμα των συναισθημάτων.

1.2 Η εγκεφαλική παράλυση

Η εγκεφαλική παράλυση είναι γνωστή ως κλινική οντότητα περισσότερο από 150 έτη και κατέχει εξέχουσα θέση στην ιατρική. Ανήκει στις νευρολογικές διαταραχές, οι οποίες οφείλονται σε βλάβες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και είναι ένας όρος «ομπρέλα» που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις συνθήκες, όπου κάποιο

εγκεφαλικό τραύμα επηρεάζει αρνητικά την κινητικότητα ενός ατόμου (Bobath&Bobath, 1992).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων παρουσιάζουν εγκεφαλική παράλυση κατά την εμβρυική περίοδο (70-80%) και σπανιότερα κατά τη διάρκεια του τοκετού ή της εμβρυακής περιόδου. Στους δύο από τους τρεις ασθενείς συνοδεύεται από νοητική αναπηρία, ενώ συχνή είναι η συνύπαρξη συνοδών προβλημάτων όπως, επιληψία, διαταραχές της ανάπτυξης, της όρασης ή της ακοής, καθώς και ασυνήθιστα επίπεδα κάποιων αισθήσεων ή ερεθισμάτων (Kriger, 2006). Η εγκεφαλική παράλυση είναι ανίατη αλλά η κλινική της εικόνα και οι ικανότητες ενός παιδιού με εγκεφαλική παράλυση μπορεί να ποικίλουν και μπορούν να βελτιωθούν με ειδικές θεραπείες και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

1.3 Ο ρόλος της μουσικής στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών με εγκεφαλική παράλυση και νοητική καθυστέρηση

Η μουσική επιλέχθηκε ως βασικό εργαλείο της παρέμβασης, ως παράγοντας ενεργοποίησης και χαράς των μαθητών, γεγονός που παρατηρήθηκε κατά την συμμετοχή τους στις μουσικές δραστηριότητες του σχολείου. Επίσης, για την επιλογή αυτήν, λήφθηκαν υπόψη τα πορίσματα ερευνών για την επίδραση μουσικών παρεμβάσεων στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με εγκεφαλική παράλυση, και πιο συγκεκριμένα στις εξής συμπεριφορές: βλεμματική επαφή, (Krakouer, Houghton, Douglas&West, 2001), αλληλεπίδραση (Perry, 2003), αυθορμητισμό, προλεκτική επικοινωνία, οπτική επαφή και σωματική προβολή προς το πρόσωπο που αλληλεπιδρά, αυτονομία, πρωτοβουλία, κίνητρα συμμετοχής (Kho, 2011).

Για τους μαθητές με αναπηρία γενικότερα, έχουν διεξαχθεί και άλλες έρευνες, στις οποίες φαίνεται ότι στη συμμετοχή σε μουσικά προγράμματα αποδίδεται αύξηση κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοπεποίθησης, μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Lobo & Winsler, 2006), ανάπτυξη της σωματικής έκφρασης (Chuang, Wang & Yieh, 2009), αύξηση της λεκτικής επικοινωνίας (Chuang, Wang & Yieh, 2009, Frick, 2000, Suthers, 2001), βελτίωση της ποιότητας του λόγου (Frick, 2000) και αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων (Frick, 2000, Suthers, 2001).

2. Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκαν 30 εβδομαδιαίες συναντήσεις σε διάστημα επτά μηνών στην μεγαλύτερη αίθουσα του σχολείου(επαρκής χώρος για όλα τα αναπηρικά αμαξίδια) ώστε η διάταξη των μαθητών να είναι κυκλική και να υπάρχει όσο το δυνατόν περισσότερο οπτική επαφή και συγκέντρωση στην κάθε δραστηριότητα και συνεργασία σε μικρές ομάδες και στην ολομέλεια.

2.1 Δείγμα

Συμμετείχαν 5(45%) μαθητές και 6 (55%) μαθήτριες ηλικίας από 7,5 έως 14,5 με κύριες διαγνώσεις: Εγκεφαλική Παράλυση (62%), Μυοπάθεια (10%), Σύνδρομο ArrolChiariII (10%), Ψυχοκινητική Καθυστέρηση (18%). Επιπλέον παρουσίαζαν μέτρια έως βαριά νοητική αναπηρία, νευρολογικές διαταραχές της επικοινωνίας και κινητικές αναπηρίες των άνω ή /και των κάτω άκρων. Στην εφαρμογή του προγράμματος συμμετείχε και μια εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την χρήση τριών εργαλείων: ερωτηματολόγιο (Γεροφώτη, 2013), μη δομημένη συνέντευξη και συμμετοχική παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αρχικής και τελικής αξιολόγησης συμπληρώθηκε από τους τρεις υπεύθυνους του προγράμματος και από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών, η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης στους εκπαιδευτικούς και η συμμετοχική παρατήρηση έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια των προγραμματισμένων συναντήσεων από τους υπεύθυνους του προγράμματος.

2.3 Στόχοι

Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι και είχαν χαρακτήρα εξατομικευμένο και ομαδικό (Τριλίβα & Chimienti,1998). Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι αφορούσαν σε

α. Συναισθηματικές δεξιότητες

Αυτοσυναίσθημα - Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, Αναγνώριση συναισθημάτων, Κατανόηση συναισθημάτων, Έκφραση συναισθημάτων, Διαχείριση συναισθημάτων

β. Κοινωνικές δεξιότητες

Αυτορρύθμιση- Οριοθέτηση με τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, Ενεργητικότητα - Πρωτοβουλία - Αλληλεπίδραση, Διεκδικητική στάση, Συνεργασία - Αμοιβαιότητα, Ομαδικότητα

γ. Δεξιότητες συμπεριφοράς - αποτελεσματικής επικοινωνίας

Μη λεκτικές δεξιότητες: επικοινωνία μέσω του βλέμματος, της έκφρασης του προσώπου, με τον τόνο της φωνής, με χειρονομίες, κλπ

Λεκτικές δεξιότητες: σαφής έκφραση των αιτημάτων, σωστή σύνταξη και δομή προτάσεων, εμπλουτισμός λεξιλογίου, αυτοέλεγχος έντασης και χροιάς της φωνής, αυτοαξιολόγηση της φωνής, διατήρηση στο θέμα συζήτησης, προσεκτική ακρόαση

2.4 Σχεδιασμός του προγράμματος

Ακολουθήθηκαν τα παρακάτω γενικά στάδια προετοιμασίας, εφαρμογής και αξιολόγησης προγραμμάτων (Χατζηχρήστου, 2008):

1. Ενημέρωση της σχολικής μονάδας και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με θέματα εφαρμογής του προγράμματος
2. Επιλογή συγκεκριμένων μαθητών που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα (με κύριο κριτήριο το νοητικό δυναμικό και το επίπεδο εκφραστικού και αντιληπτικού λόγου)
3. Επιλογή εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα (με κριτήριο τη διάθεση και τη συνεργασία)
4. Εποπτεία (από εξωτερικό συνεργάτη)
5. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος (ανάλυση ερωτηματολογίου)
6. Παρουσίαση-διάχυση του προγράμματος (εκδήλωση στο τέλος της χρονιάς σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές του ίδιου και άλλων σχολείων, καθώς και σε ημερίδες παρουσίασης των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών θεμάτων)

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη διαμορφώθηκαν οι βασικοί τομείς της δομής του σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Πλατσίδου, 2010):

1) Αρχική αξιολόγηση των ειδικών κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών/τριων με τη χρήση του ερωτηματολογίου και της παρατήρησης

2) Ανάλυση των επιλεγμένων δραστηριοτήτων: Η προσέγγιση της ομάδας έγινε με διαδραστικό και συμμετοχικό τρόπο βασισμένο σε βιωματικές και ενεργητικές μεθόδους παρέμβασης. Οι βιωματικές δραστηριότητες- εκπαιδευτικό υλικό που επιλέχθηκε ήταν ένας συνδυασμός στοιχείων από υπάρχοντα εγχειρίδια και υλικό Αγωγής Υγείας (που όμως αφορούσε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και χρειαζόταν προσαρμογή) και νέες πρωτότυπες δραστηριότητες.

Ως βασικό εργαλείο της παρέμβασης, επιλέχθηκε η μουσική (μουσικοκινητικές δραστηριότητες, εκτέλεση οργάνων, αυτοσχεδιασμός με τη φωνή και τα μουσικά όργανα, δημιουργία στίχων, ενεργητική ακρόαση) και το τραγούδι.

3) Προσαρμογή της «διδασκαλίας» στο επίπεδο των μαθητών: Κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λήφθηκαν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μέτρια νοητική αναπηρία (Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών, 2004): αδυναμία γενίκευσης και μεταφοράς συγκεκριμένης γνώσης, αδυναμία αναστρεψιμότητας της σκέψης, περιορισμένη επεξεργασία των πληροφοριών, αδύνατη μακροπρόθεσμη μνήμη, ελλιπής και βραχύχρονη συγκέντρωση προσοχής, ανάγκη για συστηματική παρότρυνση.

4) Επιλογή αμοιβών για τους μαθητές: Υλικές, λεκτικές και μη λεκτικές αμοιβές με βάση τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα μάθησής του κάθε μαθητή.

5) Ευκαιρίες σε κάθε παιδί να βιώσει την επιτυχία: Προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις κινητικές, γνωστικές και επικοινωνιακές ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών/τριων ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι αλλά να είναι και αρκετά προκλητικές ώστε να κρατούν το ενδιαφέρον τους.

6) Χρόνος για εκτεταμένη εξάσκηση: Χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων για την επίτευξη του κάθε στόχου και διάθεση επαρκούς χρόνου για την κατάκτηση του. Συχνή επανάληψη και σταθερή ανατροφοδότηση.

3. Εφαρμογή του προγράμματος «Οι Τραγουδιστές της Καρδιάς»

3.1. Τα βήματα υλοποίησης του προγράμματος

Τα βήματα υλοποίησης της παρέμβασης και οι ενδεικτικές δραστηριότητές τους περιγράφονται παρακάτω:

Α. Γνωριμία της ομάδας και εισαγωγή στο θέμα που θα απασχολήσει την ομάδα.

Ενδεικτικά χρησιμοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

α. Παιχνίδι με ονόματα – Γνωριμία: ο κάθε μαθητής αναφέρει το όνομα του και το όνομα του προηγούμενου μαθητή. Ο τελευταίος πρέπει να θυμηθεί όλα όσα προηγήθηκαν (ΕΠΙΨΥ-ΟΚΑΝΑ).

β. Τραγούδι – «Οι τραγουδιστές της καρδιάς»: Ονοματοδοσία και δημιουργία τραγουδιού για το όνομα της ομάδας. Απόκτηση μιας μουσικής ταυτότητας.

γ. Το ρολόι των συναισθημάτων «Πως νιώθω σήμερα;»: Τα μέλη της ομάδας δηλώνουν με μία λέξη το συναίσθημά τους και τείνουν το βέλος στην αντίστοιχη εικόνα από το ρολόι των συναισθημάτων(ΕΠΙΨΥ-ΟΚΑΝΑ) (Βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Το ρολόι των συναισθημάτων

Β. Θεμελίωση της συνοχής της ομάδας και ανάπτυξη ασφάλειας και εμπιστοσύνης των μελών στην ομάδα. Ενδεικτικές δραστηριότητες:

α. «Το τραγούδι της Καλημέρας» και «Το τραγούδι του Αντίο»: Ομαδικό τραγούδι καλωσορίσματος ή αποχαιρετισμού, με παράλληλη εκτέλεση οργάνων και αυτοσχεδιασμός των μαθητών στους στίχους του τραγουδιού.

β. Το έμβλημα της ομάδας: Δημιουργία ενός χάρτινου εμβλήματος με τα βασικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας - αγαπημένα φαγητά, ζώα,



χρώματα, δραστηριότητες (Αναγνωστοπούλου, Τριλίβα & Χατζηνικολάου, 2007) (Βλ. Εικόνα 2). Οι απαντήσεις των μαθητών έγιναν τραγούδι με τίτλο «Μου αρέσει...».

Εικόνα 2: Το έμβλημα της ομάδας

γ. Τραγούδι «Εγώ και εσύ μαζί» (Μουσική: Newman, R Στίχοι: Ιωαννίδης Αλκ.): Κινητική απόδοση των στίχων του τραγουδιού, χορεύοντας σε ζευγάρια που εναλλάσσονται.

Γ. Υπογραφή ενός «συμβολαίου» από όλα τα μέλη της ομάδας, οι όροι του οποίου αποτέλεσαν το πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας. Ενδεικτικά:

α. Το συμβόλαιό: Δημιουργία ενός «συμβολαίου» λειτουργίας της ομάδας, με έμφαση στους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και υπογραφή του από όλα τα μέλη(χρήση εικόνων MAKATON και PECS).

β. Συμπλήρωση ημιτελών προτάσεων «Τι δεν μου αρέσει να μου κάνουν»: Οι μαθητές συμπληρώνουν την πρόταση τραγουδιστά, με την συνοδεία της κιθάρας.

γ. Ομαδικό τραγούδι των στίχων που προέκυψαν από τις δηλώσεις των μαθητών.

δ. Παιχνίδια ρόλων: κάποιοι μαθητές παραβιάζουν τους κανόνες και άλλοι να εκφράζουν τα συναισθήματά τους για αυτή την παραβίαση, αναγνωρίζουν τις δυσκολίες στην επικοινωνία και κάνουν προτάσεις για τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Δ. Διερεύνηση γνώσεων και στάσεων επί του θέματος, η οποία έγινε με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών («Πείτε μου όλα τα συναισθήματα που γνωρίζετε») και της Συμπλήρωσης Ημιτελών προτάσεων («Όταν μου συμβαίνει αυτό, αισθάνομαι...»).

Ε. Ερμηνεία- κατανόηση του ζητήματος με βιωματικές τεχνικές. Οι δραστηριότητες περιγράφονται στο κεφάλαιο 3.2, και χωρίζονται σε αυτές που αφορούσαν σε όλα τα συναισθήματα και αυτές που έγιναν στο πλαίσιο ερμηνείας και κατανόησης ενός μόνο συναισθήματος. Κάποιες επαναλαμβάνονταν, ενώ άλλες εφαρμόστηκαν μόνο μια φορά.

3.2 Δραστηριότητες για τα συναισθήματα

A. Δραστηριότητες για όλα τα συναισθήματα

α. Πως ακούγεται το συναίσθημα: Ενεργητική ακρόαση ήχων, φωνών και μουσικών έργων και ταύτιση του ακουστικού ερεθίσματος με ένα ή περισσότερα συναισθήματα. Μουσικός αυτοσχεδιασμός με τη χρήση μουσικών οργάνων, του σώματος και της φωνής για την απόδοση των συναισθημάτων. Ταύτιση των συναισθημάτων με το τονικό ύψος, την ένταση, το ύφος και την ταχύτητα του ήχου.

β. Πως φαίνεται το συναίσθημα: Ταύτιση οπτικού ερεθίσματος (έκφραση προσώπου, κίνηση του σώματος ή εικόνα) με ένα ή περισσότερα συναισθήματα. Επιπλέον, μίμηση συναισθημάτων/ «καθρέπτης» από έναν μαθητή, ενώ οι υπόλοιποι προσπαθούν να καταλάβουν πιο συναίσθημα εκφράζει (Τριλίβα & Chimienti, 2000)

γ. Λεξικό συναισθημάτων: Ανάπτυξη ενός λεξιλογίου με το οποίο να εκφράζεται το συναίσθημα. Ο χαρακτηρισμός (ή κατονομασία) των συναισθημάτων συνάδει με την ενσυναίσθηση (Gottman, 2011).

δ. Δημιουργία τραγουδιών: Μετατροπή των δηλώσεων των μαθητών σε στίχους και μελοποίησή τους. Εκμάθηση και ηχογράφηση των τραγουδιών αυτών, ώστε να διατηρηθούν στη μνήμη των μαθητών για πολύ καιρό, εφόσον ακούν το cd ήχου που δημιουργήθηκε από την ομάδα και μετά το τέλος της παρέμβασης.

ε. Διευκρίνιση: Εκμάθηση της χρήσης κατευθυντικών ερωτήσεων ώστε να είναι σαφής και κατανοητή η συζήτηση (ΕΠΨΥ-ΟΚΑΝΑ).

στ. Παρακολούθηση της ροής της συζήτησης: Παραμονή στο θέμα της συζήτησης και προσεκτική ακρόαση των ιδεών που εκφράζονται (ΕΠΨΥ-ΟΚΑΝΑ).

ι. Παιχνίδι ρόλων: Δραστηριότητες που ζητούν από τα παιδιά να μπουν στο ρόλο ενός πραγματικού ή φανταστικού προσώπου και να φανταστούν ή να παίξουν τα συναισθήματα ή τη συμπεριφορά του (Τριλίβα & Chimienti, 2000).

κ. Κοινωνικά σενάρια: Μέσα από σταδιακή αφήγηση μικρών ιστοριών οι μαθητές προσπαθούν να καταλάβουν τι αισθάνεται ο ήρωας, να εξηγήσουν το λόγο και να μπουν στη θέση του (Τριλίβα & Chimienti, 2000).

B. Δραστηριότητες για την αγάπη

α. Συζήτηση για το συναίσθημα (πότε και γιατί το νιώθουμε, πως το εκφράζουμε, πως το καταλαβαίνουμε στους άλλους, διαβαθμίσεις)

β. «Τι είναι άραγε αγάπη» (τραγούδι): Μετατροπή των δηλώσεων που έκαναν οι μαθητές σε στίχους με ομοιοκαταληξία και ομαδικό τραγούδι.

γ. Τραγούδι καλωσορίσματος για την αγάπη: Οι θετικές δηλώσεις προηγούμενης συνάντησης μετατρέπονται σε στίχους.

δ. Δραματοποίηση - Τα είδη της αγάπης: Συζήτηση και θεατρικό παιχνίδι σχετικά με την ερωτική, φιλική, γονική αγάπη και τις διαφορές τους.

Γ. Δραστηριότητες για τη χαρά

α. Συζήτηση για το συναίσθημα (πότε και γιατί το νιώθουμε, πως το εκφράζουμε, πως το καταλαβαίνουμε στους άλλους, διαβαθμίσεις).

β. Ενεργητική ακρόαση προτάσεων ή λέξεων: Οι λέξεις ή οι προτάσεις αναπαράγονται με συναισθηματική χροιά και οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν ποιες από αυτές παραπέμπουν στο συναίσθημα της χαράς (Θεοδωράκη, 2011).

γ. Το δέντρο της χαράς (κολλάζ): Δημιουργία ενός χάρτινου δέντρου από τις παλάμες των παιδιών πάνω στις οποίες αναφέρεται τι τους χαροποιεί. (Βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Το δέντρο της χαράς

δ. Δραματοποίηση – «Ο βασιλιάς της χαράς και η βασίλισσα της λύπης»: Οι δύο αυτοί χαρακτήρες (μαθητές) έχουν την ικανότητα να μεταδίδουν τη χαρά ή την λύπη αντίστοιχα, ενώ παράλληλα γίνεται σύνδεση των δύο αντίθετων αυτών συναισθημάτων.

Δ. Δραστηριότητες για τη λύπη

α. Συζήτηση για το συναίσθημα (πότε και γιατί το νιώθουμε, πως το εκφράζουμε, πως το καταλαβαίνουμε στους άλλους, διαβαθμίσεις, τρόποι ανακούφισης).

β. Τραγούδι για την λύπη: «Μια χαρά, Μια χαρά, λύπη φύγε μακριά» (Θεοδωράκη, 2011). Κινητική απόδοση των στίχων και ομαδικό τραγούδι.

γ. «Οι χάρτινες βαρκούλες της λύπης» (Βλ. Εικόνα 4): Δημιουργία χάρτινων караβιών και καταγραφή των δηλώσεων των μαθητών για την λύπη πάνω στο χαρτί. Τοποθέτηση των караβιών πάνω σε θαλασσί πανί και μετακίνηση του πανιού σαν κύμα, ώστε να απομακρυνθούν τα караβάκια με τη λύπη. Οι μαθητές τραγουδούν όλοι μαζί «Διώξε την λύπη παλικάρι, πάμε μια βόλτα στο φεγγάρι» (Μουσική: Χατζιδάκης Μ., Στίχοι: Περγιάλης – Εμιρζάς).



Εικόνα 4: Οι χάρτινες βαρκούλες της λύπης

δ. «Έλα πάρε μου την λύπη περιστέρι»: Ομαδικό τραγούδι «Έλα πάρε μου την λύπη» (Μουσική: Χατζιδάκης Μ., Στίχοι: Γκάτσος Ν.) ενώ ένας μαθητής μετακινείται στον χώρο, κρατώντας στο χέρι του ένα χάρτινο περιστέρι, το οποίο μπορεί να μετατρέψει τον κάθε ένα από λυπημένο σε χαρούμενο (Θεοδωράκη, 2011).

Ε. Δραστηριότητες για το θυμό

α. Συζήτηση για το συναίσθημα (πότε και γιατί το νιώθουμε, πως το εκφράζουμε, πως το καταλαβαίνουμε στους άλλους, διαβαθμίσεις, τρόποι ανακούφισης)

β. Ηχοϊστορία «Ο Θυμός και το δελφίνι»: Ανάγνωση με μουσική υπόκρουση. Εύρεση τρόπων απόδοσης των ήχων και των συναισθημάτων με το στόμα, το σώμα και τα μουσικά όργανα. Παιχνίδια ρόλων όπου οι μαθητές υποδύονται τους πρωταγωνιστές του παραμυθιού και προτείνουν λύσεις για τη διαχείριση της κατάστασης (Θεοδωράκη, 2011).

γ. Το μπαλόني του θυμού (Ντ' Αλλανσέ, 2008): Ένα κόκκινο μπαλόني όλο και φουσκώνει, όταν κατά τη διάρκεια θεατρικού παιχνιδιού, ο πρωταγωνιστής θυμώνει,

όλο και πιο πολύ. Οι μαθητές προτείνουν λύσεις για τη διαχείριση του θυμού (ώστε να μην σκάσει το μπαλόνι). Τονίζεται η σημαντικότητα της εκτόνωσης του θυμού μέσα σε κοινωνικά αποδεκτά όρια.

δ. Το θυμόμετρο: Συζήτηση και διατύπωση προτάσεων σχετικά με τη διαβάθμιση του θυμού από την ηρεμία στην οργή (Ντ' Αλλανσέ, 2008) (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Το θυμόμετρο

ε. Τραγούδι – «Όταν είμαι θυμωμένος βρε παιδιά»: Οι προτάσεις των μαθητών για τη διαχείριση του θυμού έγιναν εικονοτράγουδο, ώστε βλέποντας τις εικόνες να μπορούν να θυμούνται την πορεία των στίχων του και οι μαθητές που δεν έχουν κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης (Βλ. Εικόνα 6).

Όταν είμαι θυμωμένος / η βρε παιδιά

Όταν είμαι θυμωμένος βρε παιδιά (χ2) 

Κλείνω μάτια και αυτιά (χ2) 

και μετρώ ως το 10 σιγανά 

Όταν είμαι θυμωμένος/η βρε παιδιά 

Ζητάω διάλειμμα παιδιά, σταματάω μια στιγμή, 

για να πάρω μια βαθιά αναπνοή. 

Όταν είμαι θυμωμένος/η βρε παιδιά (χ2), 

σκέφτομαι πολύ καλά, 

πως εγώ θα σας μιλήσω (χ2) 

Στίχοι: Κατερίνα Γεροφώτη (Μουσικοπαιδαγωγός ειδικής αγωγής), Μουσική: δανεισμένη από το τραγούδι "Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά"

Εικόνα 6: Μέρος από το εικονοτράγουδο «Το τραγούδι του θυμού»

4. Αποτελέσματα

Σύμφωνα, με την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, διαπιστώθηκαν θετικές καταγραφές στο τέλος της παρέμβασης στους περισσότερους ομαδικούς και ατομικούς στόχους που αναφέρθηκαν παραπάνω.

5. Συζήτηση

Η θετική ανταπόκριση των μαθητών στο πρόγραμμα αποδεικνύει τις πολλαπλές δυνατότητες των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες, καθώς και την ανάγκη ενίσχυσης ανάλογων παρεμβάσεων. Η εκπαίδευση στους συγκεκριμένους τομείς από πολύ νωρίς είναι σημαντική για την βελτίωση της προσωπικής και κοινωνικής ζωής των μαθητών. Το καταλληλότερο σχήμα για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης είναι να αρχίζουν νωρίς, να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα ανάλογα με την ηλικία, να συνεχίζονται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής και να συνδυάζουν τις προσπάθειες στο σχολείο, στο σπίτι και την

κοινωνία. Το κοινό νόημα που διαπερνάει αυτά τα μαθήματα είναι ο στόχος να ανεβεί το επίπεδο κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών μέσα στο πλαίσιο της κανονικής τους εκπαίδευσης- και το οποίο δεν είναι κάτι που απλώς εφαρμόζεται ως θεραπευτική αγωγή σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικά προβλήματα, αλλά ένα σύνολο ικανοτήτων και αντιλήψεων ουσιωδών για κάθε παιδί (Goleman, 1995). Τα στοιχεία δηλώνουν ότι, παρόλο που αυτά τα προγράμματα δεν μεταμορφώνουν κανένα μέσα σε μια νύχτα, καθώς εξακολουθούν να διδάσκονται στα παιδιά από τάξη σε τάξη, αρχίζουν να διαπιστώνονται εμφανείς βελτιώσεις στην ατμόσφαιρα του σχολείου και στην συμπεριφορά- όπως και στο επίπεδο συναισθηματικής επάρκειας- των παιδιών που το παρακολουθούν.

Για την εκπαίδευση και θεραπεία των μαθητών με εγκεφαλική παράλυση, η χρήση της μουσικής μπορεί να παίζει ουσιαστικό ρόλο, διότι τους ενεργοποιεί δημιουργικά, μπορούν να εμπλακούν σε μουσικές δραστηριότητες χωρίς πολλές κινητικές απαιτήσεις, και αποτελεί ένα μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας που επιτρέπει την έκφραση και τη συμμετοχή και των μαθητών που δεν έχουν αναπτύξει τον μηχανισμό του λόγου.

Η μουσική και το τραγούδι ως βασικό εργαλείο διδασκαλίας στο πλαίσιο προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο, διότι επιδρά άμεσα στα συναισθήματα και στα θετικά κίνητρα αλληλεπίδρασης, συμμετοχής και μάθησης των συμμετεχόντων. Η τόνωση των κινήτρων τους, ωθεί τους μαθητές να αποκτήσουν μία πιο δημιουργική παρουσία στην ομάδα, ενώ παράλληλα ευνοεί και την ανάπτυξη της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας. Τέλος, η ακρόαση του CD ήχου που δημιουργήθηκε, με το οποίο οι μαθητές μπορούν να ακούν τα ηχογραφημένα τους τραγούδια, σε χώρους εκτός του σχολείου, με τη συντροφιά διαφόρων οικείων προσώπων, αποτελεί μνημονική υπενθύμιση των όσων διδάχτηκαν και βίωσαν οι μαθητές. Επίσης, μπορεί να ευνοήσει τη συνέχιση και τη γενίκευση των θετικών αλλαγών που παρουσίασαν οι μαθητές και σε χώρους εκτός σχολείου.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Τ., Τριλίβα, Σ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2007). *Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας* [DVD]. Θεσσαλονίκη: Διεύθυνση Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Bobath, B. & Bobath, K. (1992). *Κινητική ανάπτυξη στους διάφορους τύπους της εγκεφαλικής παράλυσης*. (σ.1-4). Αθήνα: Εκδ. «Γρηγόριος Παρισσιανός»

Chuang, S. Wang, P. & Yieh, S. (2009). *Effect of music programs to increase communication skills of students with blindness and severe Intellectual Disability in Taiwan*. In 19th Asian Conference on Mental Retardation. Singapore 26 November 2009. Retrieved 10 October 2011, from http://www.gttd.net/acmr_19/pdf/59.pdf.

Frick, J. W. (2000). *A qualitative study of music and communication in a musically rich early childhood special education classroom*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Fairfax Virginia: George Mason University.

Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. (σ. 360-394). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Gottman, J. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Εκδ. Πεδίο

Γεροφώτη, Κ. (2013). *Διπλωματική διατριβή με θέμα "Το μάθημα της Μουσικής στο Ειδικό Σχολείο ως μέσο επίτευξης των ευρύτερων στόχων για τους μαθητές με μέτρια ή σοβαρότερη νοητική καθυστέρηση"*. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/134116?ln=el>. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Θεοδωράκη, Μ. (2011). *Μουσικοκινητικά παιχνίδια με άξονα τα συναισθήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάπλαση.

Kho, H.C. (2011). *Promoting communication and socialization in music therapy for children with cerebral palsy: a thesis submitted to the New Zealand School*

of Music in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Music Therapy. Retrieved at 15 July 2016 from <http://hdl.handle.net/10179/2876>.

Krakouer, L., Houghton, S., Douglas, G., & West, J. (2001). The efficacy of music therapy in effecting behavior change in persons with Cerebral Palsy. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 6, 29-37.

Krigger, K. W. (2006). Cerebral Palsy: An Overview. *American Family Physician*, 73(1), 91-100.

Lobo, Y.B., & Winsler, A. (2006). *The effects of a creative dance and movement program on the social competence and behaviour of Head Start preschoolers*. *Social Development*, 15, 501-519.

Παιχνίδια Παιδιών (2000). Εκδόσεις: ΕΠΙΨΥ-ΟΚΑΝΑ

Perry, R. (2003). Relating Improvisational Music Therapy with Severely and Multiply Disabled Children to Communication Development. *Journal of Music Therapy*, Fall 40(3), 227-246.

Πλατσίδου Μ. (2010). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg & Δαρδανός

Ντ' Αλλανσέ, Μ. (2008). *Ο μεγάλος θυμός*. Μετ. Χρ. Σιδηροπούλου. Εκδόσεις Ηλίβατον.

Suthers, L. (2001). *Toddler diary: A study of development and learning through music in the second year of life*. *Early Child Development and Care*, 171, 21-32.

Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2000). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα. Ένα εγχειρίδιο τεχνικών* (σ. 32-81). Αθήνα : Εκδ. Πατακη

Τριλίβα, Σ. &Chimienti, G. (1998). Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων (σ.15-21). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΥΠΕΠΘ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, (2004). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση. ΑΘΗΝΑ

Χατζηχρήστου, Σ. (2008). *Πρόγραμμα προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Δαρδανός

Χατζηχρήστου, Σ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Αικ., & Λυκιτσάκου, Κ. (2009). *Παρεμβατικά προγράμματα στη σχολική κοινότητα: η εμπειρία του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών*. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ. Εκδ.) *Σχολική Ψυχολογία: Εφαρμογές στο Σχολικό Περιβάλλον* (σ. 283-306). Αθήνα: Εκδ. Τόπος

Weare, K. &Gray, G. (2000). *Η Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ, ΒΡΑΧΥΧΡΟΝΗ ΜΝΗΜΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Εραστή Μαυρογιαννάκη

Εκπαιδευτικός- Μεταπτυχιακή Φοιτ. ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

erimauro@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική εργασία γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης και της εκμάθησης της ανάγνωσης καθώς και της σχέσης της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών με αυτή. Η πειραματική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια και οι συμμετέχοντες ήταν 39 μαθητές της πρώτης δημοτικού από δύο σχολεία της Αθήνας και της Πάτρας. Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν και στα δύο στάδια ήταν οι ίδιες. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Όσον αφορά στην αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ηχητική ταξινόμηση, η επισήμανση της ομοιοκαταληξίας και η απόφαση για την ομοιότητα ή τη διαφορά των λέξεων. Η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών αξιολογήθηκε με τις δοκιμασίες της μνήμης ακολουθιών αριθμών, της επανάληψης ψευδολέξεων και της ανάκλησης λέξεων. Τέλος, σχετικά με την ανάγνωση αξιολογήθηκαν οι δεξιότητες της ανάγνωσης συμφώνων, φωνηέντων, συλλαβών και συμπλεγμάτων διάφορων μορφών, λέξεων και ψευδολέξεων. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε στατιστικώς σημαντική βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης, της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών και της ανάγνωσης στο *δεύτερο στάδιο* (Μάρτιος). Επίσης, η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης ήταν θετική και στατιστικώς σημαντική, σε αντίθεση με τη σχέση της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών με την ανάγνωση. Τέλος, στο *πρώτο στάδιο* η επίδραση τόσο της φωνολογικής επίγνωσης όσο και της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών δεν ήταν στατιστικώς σημαντική. Αντίθετα, στο *δεύτερο στάδιο* παρατηρήθηκε μια στατιστικώς σημαντική επίδραση τόσο της φωνολογικής

επίγνωσης όσο και της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών στην παραπάνω δεξιότητα.

Λέξεις- Κλειδιά: συλλαβική επίγνωση, φωνημική επίγνωση, βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών, ανάγνωση

Abstract

The current study sought to investigate the relation between phonological awareness, short term memory and reading in Greek beginner readers. The experimental procedure was conducted in two stages and the participants were 39 beginner readers from two schools of Athens and Patras. The testing methods used in both stages were identical. As far as the assessment of phonological awareness is concerned, the tests that were used were the optical oddity test, the rhyming test and the same-different matching test. The verbal short-term memory was assessed on the basis of the following tests: the test of recalling a sequence of numbers, the test of non-word repetition and the test of recalling a sequence of words. Finally, as regards reading, the following were evaluated: the skills of reading consonants, vowels, syllables and complexes of various forms (e.g. consonant-vowel or consonant-consonant-vowel), words and non-words. The SPSS programme was used for the statistical analysis. It was shown that there is a statistically significant improvement of phonological awareness, short term memory and reading between the first and the second stage. Also the correlation between phonological awareness and reading is statistically significant, but the correlation between short-term memory and reading is not statistically significant. Finally, regarding the regression, it wasn't statistically significant in the first stage but it was in the second.

Keywords: syllabic awareness, phonemic awareness, short term memory of phonological information, reading

Εισαγωγή

Στα αλφαβητικά συστήματα η φωνολογική δομή του προφορικού λόγου αναπαριστάνεται σε μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας από το γραπτό λόγο με αποτέλεσμα σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002, σελ. 39) «η ανάγνωση σε ένα τέτοιο σύστημα γραφής, να πρέπει να προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα» ώστε να είναι εφικτή η πρόσβαση της ηχητικής ταυτότητας της λέξης στη σημασιολογική μνήμη και να μπορεί ο αναγνώστης να την κατανοεί. Για να είναι επιτυχής και ολοκληρωμένη η διεκπεραίωση της ανάγνωσης είναι αναγκαία σύμφωνα με τον Πόρποδα (1991, σελ.7, όπ. αναφ. στη Παλαιοθεοδώρου, 2004, σελ. 18) η ύπαρξη δύο βασικών και ανεξάρτητων γνωστικών λειτουργιών: της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Ο ίδιος ερευνητής ορίζει την αποκωδικοποίηση ως «την αναγνώριση των γραπτών (οπτικών) συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα καθώς και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική παράσταση». Η διεκπεραίωση αυτής της λειτουργίας είναι επιτυχής όταν στηρίζεται σε δύο παράγοντες: τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι γραμμένη μια λέξη και στην επίγνωση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες οι οποίες αναπαριστάνονται από τα γραπτά σύμβολα (Πόρποδας, 2002, σελ. 45). Η κατανόηση αποτελεί τη δεύτερη βασική λειτουργία για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας της ανάγνωσης. Η πραγματοποίηση αυτής είναι επιτυχής όταν υπάρχει πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και ανάσυρση της σημασίας της λέξης. Αυτό βέβαια προϋποθέτει την ύπαρξή ή την προηγούμενη γνωστική συγκράτηση της έννοιας της λέξης στη μακροπρόθεσμη μνήμη και φυσικά την δυνατότητα πρόσβασης σε αυτή.

Είναι λοιπόν φανερό ότι η ανάγνωση μιας λέξης είναι αποτέλεσμα της επιτυχούς διεκπεραίωσης και των δύο αυτών λειτουργιών δηλαδή της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Η εφαρμογή μόνο της μιας από τις δύο προαναφερθείσες λειτουργίες, δηλαδή είτε μόνο της αποκωδικοποίησης είτε μόνο της κατανόησης, δε μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχή ανάγνωση. Ο Πόρποδας (2002, σελ. 46) αναφέρει ότι «η ανάγνωση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως γινόμενο των δύο αυτών λειτουργικών παραγόντων και θα μπορούσε να αναπαρασταθεί ως εξής:

Σημαντικό ρόλο στην διδασκαλία της ανάγνωσης από τους δασκάλους και στη κατάκτηση αυτής της ικανότητας από τους μαθητές παίζουν αφενός η φωνολογική ενημερότητα και αφετέρου η βραχύχρονη μνήμη των φωνολογικών πληροφοριών.

Η αμοιβαία σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης

Υποστηρίζεται ότι η φωνολογική επίγνωση και η μάθηση της ανάγνωσης έχουν μια αμοιβαία και αλληλεπιδραστική σχέση. Συγκεκριμένα, η ικανότητα ανάλυσης του προφορικού λόγου στα συστατικά του στοιχεία δε διευκολύνει μόνο την εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής αλλά ταυτόχρονα η μάθηση των γνωστικών αυτών διαδικασιών κατά ανάλογο τρόπο οδηγεί στη βελτίωση του χειρισμού των φωνημικών μονάδων των λέξεων του προφορικού λόγου, δηλαδή στην κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης (Aidinis & Nunes, 2001).

Σύμφωνα με τον Carrilo (1994), η απόκτηση της συνειδητοποίησης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου φαίνεται να οδηγεί στην κατανόηση της φύσης του αλφαβητικού κώδικα γραφής και της σχέσης της με τον προφορικό λόγο ο οποίος τείνει να έχει ευνοϊκή επίδραση στη μάθηση της ανάγνωσης. Αυτή με τη σειρά της

οδηγεί **Αποκωδικοποίηση × Κατανόηση = Ανάγνωση** στη

βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης. Η σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης παρόλο που δεν είναι τόσο εμφανής κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού, τείνει να είναι πιο έκδηλη με την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με τον Perfetti (1987, όπ. αναφ. στο Πόρποδας, 2002, σελ. 276) καθώς το παιδί μαθαίνει να διαβάζει, ταυτόχρονα αποκτά επίγνωση για κάποιες αρχές που διέπουν τη δομή του ορθογραφικού συστήματος. Συνέπεια του παραπάνω αποτελεί η ανακάλυψη των ανάλογων αρχών που διέπουν τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου και επομένως τη βελτίωση του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και ο ερευνητής Hatcher (1994) (όπ. αναφ. στο Πόρποδας, 2002, σελ. 276). Το δείγμα του, το οποίο αποτελούνταν από παιδιά 7 ετών, το χώρισε σε τέσσερις ομάδες. Η πρώτη εξασκούσαν καθημερινά για περίπου 30 λεπτά στην ανάγνωση και ταυτόχρονα στην απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης, η δεύτερη εξασκούσαν μόνο στη ανάγνωση, η τρίτη μόνο στην απόκτηση της φωνολογικής συνειδητοποίησης της δομής του προφορικού λόγου και η τέταρτη ακολούθησε απλά το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά της τρίτης ομάδας που είχαν εξασκηθεί στη φωνολογική επίγνωση, είχαν μεγάλη πρόοδο στην ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων του προφορικού λόγου, ενώ τα παιδιά της πρώτης ομάδας, τα οποία είχαν ασκηθεί στη φωνολογική επίγνωση ταυτόχρονα με την αναγνωστική διαδικασία, είχαν μεγαλύτερη πρόοδο στη μάθηση της ανάγνωσης.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αποδόθηκε στην αλληλεπίδραση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης γεγονός που επισημαίνεται και σε έρευνα των Roth&Schneider (2001, όπ. αναφ. στο Πόρποδας, 2002, σελ. 277). Οι παραπάνω ερευνητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η άσκηση των παιδιών στο χειρισμό των φωνημικών μονάδων των λέξεων του προφορικού λόγου (φωνολογική επίγνωση), ταυτόχρονα με την αναγνωστική διαδικασία, μπορεί να αποτελέσει τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης πιθανών δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής.

Η σχέση της βραχύχρονης μνήμης στη μάθηση της ανάγνωσης

Στη μάθηση της ανάγνωσης δε διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο όλα τα επιμέρους συστήματα της βραχύχρονης μνήμης. Μείζονος σημασίας αποτελεί το φωνολογικό κύκλωμα. Η ανάγνωση είναι μία ιδιαίτερα σύνθετη λειτουργική διαδικασία, στη διεκπεραίωση της οποίας συμβάλλουν αρκετοί γνωστικοί παράγοντες, μεταξύ των οποίων και η εργαζόμενη μνήμη. Πιο συγκεκριμένα, το φωνολογικό κύκλωμα διαδραματίζει ξεχωριστό ρόλο στην αναγνωστική διαδικασία (Baddeley& Wilson, 2002, Baddeley & Blachman, 1991). Ωστόσο, ο ρόλος του φωνολογικού κυκλώματος έχει βρεθεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικός μόνο στην περίπτωση των αρχάριων αναγνωστών, που βρίσκονται στο στάδιο της εκμάθησης της ανάγνωσης. Οι έμπειροι

αναγνώστες δε φαίνεται να επηρεάζονται από τη λειτουργία του συστήματος αυτού (Cary&Verhaeghe, 1994). Αυτό θα γίνει ευκολότερα κατανοητό, αφού εξηγήσουμε πώς συμβάλλει το φωνολογικό κύκλωμα στην ανάγνωση. Το φωνολογικό κύκλωμα, όπως, επισημαίνει ο Πόρποδας (2002), *"(...) επιτρέπει στον αναγνώστη που διαβάζει μια λέξη να συγκρατεί τις φωνημικές αναπαραστάσεις του κάθε γράμματος που αναγνωρίζει, μέχρις ότου συγκεντρώσει επαρκείς αναπαραστάσεις γραμμάτων που θα μπορούν να σχηματίσουν μία συλλαβή, η οποία θα συγκρατηθεί και αυτή, μέχρις ότου αναγνωριστούν τα επόμενα γράμματα της λέξης και σχηματιστεί η επόμενη συλλαβή κ.ο.κ., που τελικά θα οδηγήσει στην ανάγνωση της λέξης"* (σ. 192). Το φωνολογικό κύκλωμα, δηλαδή, βοηθά τον αρχάριο αναγνώστη να συγκρατεί προσωρινά τα μικρότερα μέρη (φωνημικές αναπαραστάσεις γραμμάτων) των μεγαλύτερων τμημάτων (γραπτές λέξεις), μέχρι να καταφέρει να τα συνενώσει και να διαβάσει τις λέξεις.

Το φωνολογικό κύκλωμα επίσης βοηθάει τους αναγνώστες να κατανοήσουν τις λέξεις που διαβάζουν. Ο αρχάριος αναγνώστης καλείται να διαβάσει μία λέξη που βλέπει για πρώτη φορά γραπτά. Συγκρατεί, λοιπόν, τη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης αυτής στην εργαζόμενη μνήμη και αναζητά στη σημασιολογική μνήμη τη σημασία της λέξης αυτής (που γνωρίζει προφορικά, αλλά τώρα τη μαθαίνει και γραπτά), προκειμένου να την κατανοήσει.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης και της εκμάθησης της ανάγνωσης καθώς και της σχέσης της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών με αυτή. Η πειραματική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Το *πρώτο στάδιο* ξεκίνησε αρχές Οκτώβρη και ολοκληρώθηκε στα τέλη του ίδιου μήνα. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη περίοδος καθώς μετά από συζήτηση με τους δασκάλους και των δύο σχολείων όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ο μήνας Σεπτέμβριος είναι ο μήνας της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο, καθώς πρόκειται για μαθητές πρώτης δημοτικού, και κατά τη διάρκεια αυτού διδάσκονται τα γράμματα της αλφαβήτου. Η διδασκαλία των γραμμάτων κρίθηκε αναγκαία προϋπάρχουσα γνώση για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της έρευνας. Το *δεύτερο στάδιο* ξεκίνησε αρχές

Μάρτη και ολοκληρώθηκε στα τέλη του ίδιου μήνα. Καθώς δεν υπήρξε κάποια παρέμβαση από την πλευρά του ερευνητή επιλέχθηκε η πραγματοποίηση του δεύτερου σταδίου τον μήνα Μάρτιο διότι εκείνη την περίοδο είχε ολοκληρωθεί η διδασκαλία της ανάγνωσης, όπως ανέφεραν οι τέσσερις δάσκαλοι των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Συμμετέχοντες

Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου εξετάσθηκαν 39 μαθητές από σχολεία της περιοχής της Αθήνας και της Πάτρας. Συγκεκριμένα 20 μαθητές (10 αγόρια και 10 κορίτσια) από την Αθήνα και 19 μαθητές (10 αγόρια και 9 κορίτσια) από την Πάτρα.

Η συγκρότηση του δείγματος βασίστηκε στα παρακάτω κριτήρια:

1. Raven's Coloured Progressive Matrices test, στάθμιση Π. Τσακρή (1970).

Η συγκεκριμένη δοκιμασία πραγματοποιήθηκε με σκοπό να μετρηθεί το νοητικό πηλίκο των μαθητών ώστε τα μέλη του δείγματος να μη διαφέρουν σημαντικά ως προς τον παράγοντα τη νοημοσύνης. Συγκεκριμένα η μέση τιμή του δείκτη νοημοσύνης (mean) είναι 118.15 και η τυπική απόκλιση (sd) είναι 7,78.

2. Χρονολογική ηλικία των μαθητών.

Η ηλικία αποτέλεσε ένα παράγοντα ο οποίος ελήφθη υπόψη ώστε να μην υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μελών του δείγματος ως προς τον παράγοντα της χρονολογικής ηλικίας.

Υλικά

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε και στα δυο στάδια είναι ίδιο καθώς απώτερος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η σύγκριση της επίδοσης των μαθητών στις επιμέρους δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης, βραχυπρόθεσμης συγκράτησης πληροφοριών στη μνήμη και αναγνωστικής δεξιότητας.

Δοκιμασία αξιολόγησης του δείκτη νοημοσύνης

Για να προσδιορισθεί ο παράγοντας της νοημοσύνης χορηγήθηκε το Raven's Coloured Progressive Matrices test, στάθμιση Π. Τσακρή (1970). Η πραγματοποίηση της διαδικασίας και η εξαγωγή του νοητικού πηλίκου έγινε σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται και τους πίνακες στάθμισης.

Δοκιμασίες Φωνολογικής επίγνωσης

Οι δοκιμασίες για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών ήταν οι παρακάτω:

- δοκιμασία ηχητικής ταξινόμησης (odditytest) (εντοπισμός ομοιότητας- διαφοράς στη συλλαβή, εντοπισμός της ομοιότητας- διαφοράς στο φώνημα)
- δοκιμασία επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας (rhymingtest)
- δοκιμασία απόφασης για την ομοιότητα ή τη διαφορά των λέξεων (same- differentmatchingtest) (επισήμανση της ομοιότητας στη συλλαβή, επισήμανση της ομοιότητας στο φώνημα)

Το περιεχόμενο των παραπάνω δοκιμασιών βρίσκεται στο *«Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α-Β δημοτικού» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) στο «Φύλλο Εξέτασης».*

Δοκιμασίες για την αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης των φωνολογικών πληροφοριών

Οι δοκιμασίες για την αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης των φωνολογικών πληροφοριών των μαθητών ήταν οι παρακάτω:

- δοκιμασία για τη μνήμη ακολουθιών αριθμών
- δοκιμασία επανάληψης ψευδολέξεων
- δοκιμασία ανάκλησης λέξεων

Το περιεχόμενο των παραπάνω δοκιμασιών βρίσκεται στο «*Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α-Β δημοτικού*» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) στο «*Φύλλο Εξέτασης*».

Δοκιμασίες για την αναγνωστική δεξιότητα

Οι δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών ήταν οι παρακάτω:

- δοκιμασία ανάγνωσης γραμμάτων και συμπλεγμάτων (ανάγνωση συμφώνων, ανάγνωση φωνέντων, ανάγνωση συλλαβών φωνήεν-σύμφωνο, ανάγνωση συλλαβών σύμφωνο- φωνήεν, ανάγνωση συλλαβών σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν, ανάγνωση συμπλεγμάτων φωνήεν-σύμφωνο που δεν είναι συλλαβές, ανάγνωση συμπλεγμάτων σύμφωνο-φωνήεν- φωνήεν που δεν είναι συλλαβές)
- δοκιμασία ανάγνωσης λέξεων
- δοκιμασία ανάγνωσης ψευδολέξεων

Αποτελέσματα

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (mean), Τυπικές αποκλίσεις (std. deviation) και Διάμεσοι (median) για την φωνολογική επίγνωση, τη βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών

		Ηχητική Ταξινόμηση- Ομοιότητα, διαφορά στη συλλαβή	Ηχητική Ταξινόμηση- Ομοιότητα, διαφορά στο φώνημα	Επισήμανση Ομοιοκαταλ.	Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων- Ομοιότητα στη συλλαβή	Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων- Ομοιότητα στο φώνημα	Μνήμη Ακολουθιών	Επανάληψη Ψευδολέξεων	Ανάκληση Λέξεων	Αναγν.
ΣΤΑΔΙΑ										
Μέσος όρος (mean)	ΟΚΤΩΒ	2,67	2,49	3,62	4,67	3,59	9,15	19,95	3,54	20,62
	ΜΑΡΤ	5,49	4,87	5,72	5,69	5,23	11,10	21,95	3,72	60,03
Τυπική Απόκλιση (std. deviation)	ΟΚΤΩΒ	1,54	2,49	3,62	1,20	,97	2,43	3,03	2,54	18,03
	ΜΑΡΤ	1,12	1,30	,65	,61	,58	2,49	1,93	2,21	14,93
Διάμεσος (median)	ΟΚΤΩΒ	3,00	3,00	4,00	5,00	4,00	9,00	20,00	3,00	16,00
	ΜΑΡΤ	6,00	4,00	6,00	6,00	5,00	11,00	22,00	4,00	65,00

Σημ. Ομοιοκαταλ: Ομοιοκαταληξία * Αναγν: Ανάγνωση * N= 39
πληροφοριών και την ανάγνωση

Σχέση φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης

		Σύμφωνα	Φωνήεντα	Συλλαβή φ. - σ.	Συλλαβή σ. - φ.	Συλλαβή σ.- σ. - φ.	Σύμπλεγμα φ.- σ.	Σύμπλεγμα σ.- σ.- φ.	Ανάγνωση λέξεων	Ανάγνωση ψευδολέξεων
Φωνολογική επίγνωση	ΣΤΑΔΙΑ									
Ηχητική Ταξινόμηση- Ομοιότητα, διαφορά στη συλλαβή	ΟΚΤΩΒ.	,253	,306	,213	,316*	,188	,270	,336*	,318*	,289
	MART.	,360*	,180	,317*	,390*	,222	,149	,179	,073	,193
Ηχητική Ταξινόμηση- Ομοιότητα, διαφορά στο φώνημα	ΟΚΤΩΒ.	,256	,267	,019	,265	,075	,194	,128	,035	,150
	MART.	,092	,078	,062	,056	,048	,054	,176	,238	,154
Επισήμανση Ομοιοκαταληξίας	ΟΚΤΩΒ.	,122	,222	,286	,264	,130	,304	,155	,221	,165
	MART.	-,114	-,060	-,038	,165	-,015	,080	,089	-,016	,023
Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων- Ομοιότητα στη συλλαβή	ΟΚΤΩΒ.	,555**	,482**	,230	,375*	,102	,236	,252	,081	,169
	MART.	,495**	,298	,581**	,687**	,529**	,503**	,253	,185	,407*
Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων- Ομοιότητα στο φώνημα	ΟΚΤΩΒ.	,381*	,283	,287	,215	,147	,247	,183	,038	,227
	MART.	,393*	,119	,375*	,292	,360*	,331*	,201	,237	,207

Σημ. φ: φωνήεν ' σ: σύμφωνο ' ΟΚΤΩΒ: Οκτώβριος ' MART: Μάρτιος. N= 39

*, p< .05, **, p< .01

Πίνακας 2. Σχέση φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης

Παρατηρούμε ότι στο *πρώτο στάδιο* που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της δραστηριότητας «Ηχητική Ταξινόμηση-Ομοιότητα, Διαφορά στη συλλαβή» και της ανάγνωσης συλλαβών της μορφής

σύμφωνο-φωνήεν ($r = .32, p < .05$), της ανάγνωσης συμπλεγμάτων της μορφής σύμφωνο – σύμφωνο-φωνήεν ($r = .34, p < .05$) και της ανάγνωσης λέξεων ($r = .32, p < .05$). Επίσης στατιστικώς σημαντική κρίνεται η σχέση μεταξύ της δραστηριότητας «Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων- Ομοιότητα στη συλλαβή» και της ανάγνωσης συμφώνων ($r = .55, p < .01$), της ανάγνωσης φωνηέντων ($r = .48, p < .01$), της ανάγνωσης συλλαβών της μορφής σύμφωνο- φωνήεν ($r = .37, p < .05$), καθώς και της δραστηριότητας «Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων- Ομοιότητα στο φώνημα» και της ανάγνωσης συμφώνων ($r = .38, p < .05$).

Παρατηρούμε ότι στο *δεύτερο στάδιο* που πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της δραστηριότητας «Ηχητική Ταξινόμηση- Ομοιότητα, Διαφορά στη συλλαβή» και της ανάγνωσης συμφώνων ($r = .36, p < .05$), της ανάγνωσης συλλαβών της μορφής φωνήεν-σύμφωνο ($r = .32, p < .05$) και της ανάγνωσης συλλαβών της μορφής σύμφωνο-φωνήεν ($r = .39, p < .05$), καθώς και η σχέση μεταξύ της δραστηριότητας «Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων- Ομοιότητα στη συλλαβή» και της ανάγνωσης συμφώνων ($r = .49, p < .01$), της ανάγνωσης συλλαβών της μορφής φωνήεν-σύμφωνο ($r = .58, p < .01$), της ανάγνωσης συλλαβών της μορφής σύμφωνο-φωνήεν ($r = .69, p < .01$), της ανάγνωσης συλλαβών της μορφής σύμφωνο – σύμφωνο-φωνήεν ($r = .53, p < .01$), της ανάγνωσης συμπλεγμάτων της μορφής φωνήεν-σύμφωνο ($r = .50, p < .01$) καθώς και της ανάγνωσης ψευδολέξεων ($r = .41, p < .05$). Επίσης στατιστικώς σημαντική αναδεικνύεται η σχέση μεταξύ της δραστηριότητας «Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων-Ομοιότητα στο φώνημα» και της ανάγνωσης συμφώνων ($r = .39, p < .05$), της ανάγνωσης συλλαβών της μορφής φωνήεν-σύμφωνο ($r = .37, p < .05$), της ανάγνωσης συλλαβών σύμφωνο-σύμφωνο- φωνήεν ($r = .36, p < .05$), καθώς και της ανάγνωσης συμπλεγμάτων της μορφής φωνήεν-σύμφωνο ($r = .33, p < .05$).

Σχέση βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών και ανάγνωσης

Πίνακας 3. Σχέση βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών και

		Σύμφωνα	Φωνήεντα	Σύλλαβή φ. - σ.	Σύλλαβή σ. - φ.	Σύλλαβή σ.- σ.- φ.	Σύμπλεγμα φ.- σ.	Σύμπλεγμα σ.- σ.- φ.	Ανάγνωση λέξεων	Ανάγνωση ψευδολέξεων
Βραχύχρονη μνήμη	ΣΤΑΔΙΑ									
	ΟΚΤΩΒ.	,039	,430**	,237	,331*	,234	,225	,365*	,289	,254
Μνήμη Ακολουθιών	ΜΑΡΤ.	,054	-,045	,048	,145	,109	,013	,253	,361*	,271
	ΟΚΤΩΒ.	,234	,267	,162	,250	,210	,149	,273	,156	,285
Επανάληψη Ψευδολέξεων	ΜΑΡΤ.	-,015	-,078	,023	-,086	,104	,226	,338*	,279	,332*
	ΟΚΤΩΒ.	,104	,246	,132	,237	,173	,133	,310	,363*	,266
Ανάκληση Λέξεων	ΜΑΡΤ.	,203	,181	,219	,248	,290	,224	,301	,585**	,386*

Σημ. φ: φωνήεν, σ: σύμφωνο, N= 39

*. $p < .05$, **. $p < .01$

ανάγνωσης

Παρατηρούμε ότι στο *πρώτο στάδιο* που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της δραστηριότητας «Μνήμη Ακολουθιών» και της ανάγνωσης φωνηέντων ($r = .43, p < .01$) καθώς και της ανάγνωσης συλλαβών της μορφής σύμφωνο-φωνήεν ($r = .33, p < .05$) και της ανάγνωσης συμπλεγμάτων της μορφής σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν ($r = .36, p < .05$). Επίσης η σχέση μεταξύ της δραστηριότητας «Ανάκληση λέξεων» και της ανάγνωσης λέξεων είναι στατιστικώς σημαντική ($r = .36, p < .05$).

Παρατηρούμε ότι στο *δεύτερο στάδιο* που πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της δραστηριότητας «Μνήμη Ακολουθιών» και της ανάγνωσης λέξεων ($r = .36, p < .05$). Επίσης στατιστικώς σημαντική είναι η

σχέση μεταξύ της δραστηριότητας «Επανάληψη Ψευδολέξεων» και της ανάγνωσης συμπλεγμάτων της μορφής σύμφωνο-σύμφωνο- φωνήεν ($r = .34, p < .05$) καθώς και της ανάγνωσης ψευδολέξεων ($r = .34, p < .05$). Τέλος η σχέση μεταξύ της δραστηριότητας «Ανάκληση λέξεων» και της ανάγνωσης λέξεων ($r = .39, p < .01$). καθώς και της ανάγνωσης ψευδολέξεων είναι στατιστικώς σημαντική ($r = .39, p < .05$).

Επίδραση φωνολογικής επίγνωσης και βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών στην ανάγνωση

Πίνακας 4. Επίδραση φωνολογικής επίγνωσης και βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών στην ανάγνωση

Φωνολογική επίγνωση	<i>t</i>	<i>p</i>
Ηχητική Ταξινόμηση- Ομοιότητα, διαφορά στη συλλαβή	1,965	,058
	-,182	,857
Ηχητική Ταξινόμηση- Ομοιότητα, διαφορά στο φώνημα	,530	,600
	1,242	,223
Επισήμανση Ομοιοκαταληξίας	1,315	,198
	-2,256	,031
Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων- Ομοιότητα στη συλλαβή	,529	,600
	4,163	,001
Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων- Ομοιότητα στο φώνημα	1,905	,066
	1,435	,161
Βραχύχρονη μνήμη		
"Μνήμη Ακολουθιών"	,849	,401
	-,269	,789
"Επανάληψη Ψευδολέξεων"	,036	,971
	,899	,375
	1,074	,290
"Ανάκληση Λέξεων"	2,164	,037

Σημ. $p < .05$, $N=39$

Στο *πρώτο στάδιο* που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο παρατηρούμε ότι ούτε η φωνολογική επίγνωση (καθώς για όλες τις μεταβλητές ισχύει ότι το $p > .05$), ούτε η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών (καθώς για όλες τις μεταβλητές ισχύει ότι το $p > .05$) έχουν στατιστικώς σημαντική επίδραση στην ανάγνωση.

Στο *δεύτερο στάδιο* που πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο παρατηρούμε ότι στατιστικώς σημαντική είναι η επίδραση των δραστηριοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης «Επισήμανση Ομοιοκαταληξίας» ($p = .03 < .05$) και «Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων-Ομοιότητα στη συλλαβή» ($p = .00 < .05$) στην

ανάγνωση. Ακόμη στατιστικώς σημαντική είναι και η επίδραση της δραστηριότητας της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών «Ανάκληση Λέξεων» ($p = .04 < .05$) στην ανάγνωση.

Διαφορά φωνολογικής επίγνωσης, βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών και ανάγνωσης στο πρώτο (Οκτώβριος) και δεύτερο (Μάρτιος) στάδιο

Πίνακας 5. Διαφορά φωνολογικής επίγνωσης, βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών και ανάγνωσης στο πρώτο και δεύτερο στάδιο

	<i>t</i>	<i>p</i>
Ηχητική Ταξινόμηση- Ομοιότητα, διαφορά στη συλλαβή	-11,865	,001
Ηχητική Ταξινόμηση- Ομοιότητα, διαφορά στο φώνημα	-9,718	,001
Επισήμανση Ομοιοκαταληξίας	-10,666	,001
Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων- Ομοιότητα στη συλλαβή	-5,761	,001
Απόφαση Ομοιότητας ή Διαφοράς των λέξεων- Ομοιότητα στο φώνημα	-10,389	,001
Μνήμη Ακολουθιών	-5,824	,001
Επανάληψη Ψευδολέξεων	-4,359	,001
Ανάκληση Λέξεων	-,597	,554
Ανάγνωση συμφώνων	-5,863	,001
Ανάγνωση φωνηέντων	-5,063	,001
Ανάγνωση συλλαβών φωνήεν, σύμφωνο	-9,531	,001
Ανάγνωση συλλαβών σύμφωνο, φωνήεν	-7,017	,001
Ανάγνωση συλλαβών σύμφωνο, σύμφωνο, φωνήεν	-11,805	,001

Ανάγνωση συμπλεγμάτων φωνήεν, σύμφωνο	-9,514	,001
Ανάγνωση συμπλεγμάτων σύμφωνο, φωνήεν, φωνήεν	-9,272	,001
Ανάγνωση λέξεων	-8,166	,001
Ανάγνωση ψευδολέξεων	-12,020	,001
Σημ. $p < .05$, $N=39$, $df= 38$		

Παρατηρούμε ότι και στα δύο στάδια υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις μεταβλητές της φωνολογικής επίγνωσης, της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών και της ανάγνωσης γιατί για όλες τις μεταβλητές ισχύει ότι με $df= 38$ το $p = .001 < .05$. Μόνο στη μεταβλητή της βραχύχρονης μνήμης στη δραστηριότητα «Ανάκληση Λέξεων» δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά γιατί $p > .05$.

Πίνακας 6. Διαφορά μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης του πρώτου σταδίου και

	<i>t</i>	<i>p</i>
Άθροισμα των απαντήσεων των δραστηριοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης- Πρώτο στάδιο	-19,582	,001
Άθροισμα των απαντήσεων της δραστηριότητας της ανάγνωσης- Δεύτερο στάδιο		

Σημ. $p < .05$, $N=39$, $df= 38$
της ανάγνωσης του δεύτερου σταδίου

Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης στο πρώτο στάδιο και της ανάγνωσης στο δεύτερο στάδιο καθώς το $p < .05$

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Φωνολογική επίγνωση και ανάγνωση

Στο πρώτο στάδιο παρατηρήθηκε, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της συλλαβικής επίγνωσης και της δεξιότητας της ανάγνωσης συμφώνων, φωνηέντων, συλλαβών της μορφής σύμφωνο-φωνήεν, συμπλεγμάτων της μορφής σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν και λέξεων. Αυτό το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για τους μαθητές η συλλαβική επίγνωση φαίνεται να είναι πιο εύκολη γνωστική ικανότητα σε σχέση με την φωνημική επίγνωση (Cary&Verhaeghe, 1994). Όσον αφορά στην ανάγνωση η επιτυχία στις δραστηριότητες ανάγνωσης αποδίδεται στο γεγονός ότι οι μαθητές, σύμφωνα με το μοντέλο διττής θεμελίωσης, ηλικιακά βρίσκονται στη φάση της θεμελιακής ανάγνωσης και συγκεκριμένα στο στάδιο «γνώση των γραμμάτων και των αντίστοιχων φθόγγων». Ακόμη, η δεξιότητα της ανάγνωσης συμφώνων και φωνηέντων ήταν επιτυχής γιατί εκείνη την περίοδο οι μαθητές είχαν ολοκληρώσει τη διδασκαλία των γραμμάτων. Ομοίως η ανάγνωση συλλαβών της μορφής σύμφωνο-φωνήεν ήταν κάτι το αναμενόμενο καθώς οι πρώτες συλλαβές που μαθαίνουν οι μαθητές έχουν την παραπάνω μορφή (Cole&Cole, 2001). Στη δραστηριότητα «Ανάγνωση Λέξεων» πολλοί μαθητές μπόρεσαν να την ολοκληρώσουν με επιτυχία καθώς οι μισές λέξεις προέρχονταν από το βιβλίο της γλώσσας της Α΄ Δημοτικού ενώ στη δραστηριότητα «Ανάγνωση συμπλεγμάτων της μορφής σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν» τα συμπλέγματα προέρχονταν από λέξεις που υπήρχαν στο βιβλίο της Α΄ δημοτικού (π.χ. μπα: μπάλα). Βέβαια υπήρξε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της φωνημικής επίγνωσης και της ανάγνωσης συμφώνων αλλά αυτή η συσχέτιση αφορά μόνο μια δραστηριότητα της ανάγνωσης και όχι περισσότερες, καθιστώντας αδύνατη τη γενίκευση του πορίσματος. Στο πρώτο στάδιο, λοιπόν, παρατηρήθηκε κατάκτηση της δεξιότητας της συλλαβικής επίγνωσης με ταυτόχρονη κατάκτηση της ανάγνωσης συμφώνων, φωνηέντων, συλλαβών της μορφής σύμφωνο-φωνήεν, συμπλεγμάτων της μορφής σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν και λέξεων.

Στο δεύτερο στάδιο παρατηρήθηκε, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, βελτίωση της δεξιότητας της συλλαβικής επίγνωσης με παράλληλη βελτίωση της δεξιότητας της ανάγνωσης συμφώνων, φωνηέντων, συλλαβών της μορφής φωνήεν-σύμφωνο, συλλαβών της μορφής σύμφωνο-φωνήεν, συλλαβών της μορφής σύμφωνο-σύμφωνο-

φωνήεν, συμπλεγμάτων της μορφής σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν και της ανάγνωσης ψευδολέξεων. Το παραπάνω πόρισμα συνάδει με τη βιβλιογραφία καθώς οι μαθητές φτάνοντας στο τέλος της Α΄ δημοτικού βρίσκονται στη φάση της μορφογραφικής ανάγνωσης. Έτσι ερμηνεύεται τόσο η στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της δεξιότητας της ανάγνωσης με τη φωνημική επίγνωση αλλά και η στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της δεξιότητας της συλλαβικής επίγνωσης με την ανάγνωση ψευδολέξεων, πορίσματα τα οποία δεν παρατηρήθηκαν στο πρώτο στάδιο. Επίσης τα παραπάνω πορίσματα ενισχύει και η στατιστική ανάλυση, που βρίσκεται στον *πίνακα 5*, η οποία αναδεικνύει την βελτίωση των παραπάνω δεξιοτήτων από το πρώτο στο δεύτερο στάδιο.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, όπως φαίνεται στον *πίνακα 4*, ότι στο πρώτο στάδιο δεν υπάρχει καμία στατιστικώς σημαντική επίδραση της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση. Στο δεύτερο όμως στάδιο προκύπτουν τρία συμπεράσματα τα οποία αξίζει να αναλυθούν. Πρώτον, η επίδραση της συλλαβικής επίγνωσης στην ανάγνωση είναι στατιστικώς σημαντική, συμπέρασμα που ενισχύει το παραπάνω πόρισμα ότι η όσο βελτιώνεται η συλλαβική επίγνωση βελτιώνεται και η ανάγνωση, σύμφωνα με τον *πίνακα 2*. Δεύτερον, η επίδραση της φωνημικής επίγνωσης στην ανάγνωση δεν είναι στατιστικώς σημαντική άρα ήταν αναμενόμενο να προκύψει ότι η σχέση φωνημικής επίγνωσης και ανάγνωσης δεν είναι στατιστικώς σημαντική, βάση του *πίνακα 2*. Τρίτον, στον *πίνακα 5*, αναδείχθηκε στατιστικώς σημαντική η επίδραση της ικανότητας επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας με την ανάγνωση παρόλο που, όπως δείχνει και ο *πίνακας 2*, η σχέση τους δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Αυτό το πόρισμα δεν συνάδει με πορίσματα ερευνών που έχουν γίνει στην αγγλική γλώσσα (Bradley&Bryant, 1983, 1985, όπ. αναφ. στον Πόρποδα, 2002, σελ. 234) σύμφωνα με τα οποία η ανάπτυξη της ικανότητας της ομοιοκαταληξίας συνδέεται άμεσα με τη μάθηση της ανάγνωσης. Στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται ότι η ικανότητα επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας επιδρά στην κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης αλλά δεν συνδέεται άμεσα με αυτή. Επιπλέον, όπως φαίνεται στον *πίνακα 6*, παρατηρήθηκε ότι η βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης συνολικά, οδήγησε στη βελτίωση της ανάγνωσης.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως τα δεδομένα αυτής της έρευνας ενισχύουν την άποψη ότι η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης είναι αμοιβαία και αλληλεπιδραστική καθώς η ικανότητα

ανάλυσης του προφορικού λόγου στα συστατικά του στοιχεία δε διευκόλυνε μόνο την εκμάθηση της ανάγνωσης και αλλά παράλληλα η μάθηση των παραπάνω γνωστικών διαδικασιών οδήγησε στη βελτίωση του χειρισμού των φωνολογικών μονάδων των λέξεων του προφορικού λόγου, δηλαδή στην κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης.

Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών και ανάγνωση

Στο πρώτο στάδιο, όπως φαίνεται στον *πίνακα 3*, στατιστικώς σημαντική είναι η συσχέτιση της ικανότητας συγκράτησης της φωνολογικής αναπαράστασης μιας σειράς διαφορετικών ψηφίων αριθμών και της ανάγνωσης φωνηέντων, συλλαβών της μορφής σύμφωνο-φωνήεν και συμπλεγμάτων της μορφής σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν, παρόλο που, σύμφωνα με τον *πίνακα 4* η επίδραση αυτής της ικανότητας στην ανάγνωση δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Αυτό το συμπέρασμα συνάδει με τη βιβλιογραφία καθώς το φωνολογικό κύκλωμα βοηθά τον αρχάριο αναγνώστη να συγκρατεί προσωρινά τα μικρότερα μέρη (φωνημικές αναπαραστάσεις γραμμάτων) των μεγαλύτερων τμημάτων (γραπτές λέξεις), μέχρι να καταφέρει να τα συνενώσει και να διαβάσει τις λέξεις. Λαμβάνοντας, λοιπόν υπόψη και την ηλικία των μαθητών (7 ετών) είναι αναμενόμενο να υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της παραπάνω ικανότητας με την ανάγνωση φωνηέντων, συλλαβών της μορφής σύμφωνο-φωνήεν και συμπλεγμάτων της μορφής σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν αλλά γενικότερα η επίδραση της στην ανάγνωση να μην είναι στατιστικώς σημαντική καθώς οι μαθητές ακόμα δεν μπορούν να συγκρατήσουν μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών (Cole&Cole, 2001). Ακόμη, παρατηρήθηκε, όπως φαίνεται στον *πίνακα 3*, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της ικανότητας ανάκλησης λέξεων με την ανάγνωση λέξεων το οποίο ερμηνεύεται ομοίως με τα παραπάνω καθώς η αδυναμία ανάγνωσης λέξεων σχετίζεται άμεσα με την αδυναμία ανάκλησης αυτών από τη βραχύχρονη μνήμη.

Στο δεύτερο στάδιο, όπως παρουσιάζεται στον *πίνακα 3*, υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας συγκράτησης της φωνολογικής αναπαράστασης μιας σειράς διαφορετικών ψηφίων αριθμών και της ανάγνωσης λέξεων, μεταξύ της ικανότητας συγκράτησης της φωνολογικής αναπαράστασης γλωσσικών μονάδων (ψευδολέξεις) οι οποίες δεν είναι λέξεις και της ανάγνωσης συμπλεγμάτων της μορφής σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν και ψευδολέξεων, καθώς και

μεταξύ της ικανότητας ανάκλησης λέξεων και της ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων. Τα συμπεράσματα αυτά συνάδουν με τη βιβλιογραφία καθώς οι μαθητές πλέον, παρόλο που αναπτυξιακά βρίσκονται στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής νόησης σύμφωνα με τον Piaget, έχουν σημειώσει σημαντική εξέλιξη και πλέον είναι σε θέση να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες του φωνολογικού κυκλώματος επιτυγχάνοντας προσωρινά τη συγκράτηση των μικρότερων μερών της λέξης, μέχρι να καταφέρουν να τα συνενώσουν και να τις διαβάσουν (Ball&Blachman, 1991). Επίσης τα παραπάνω πορίσματα ενισχύει και η στατιστική ανάλυση, που βρίσκεται στον *πίνακα 5*, η οποία αναδεικνύει τη βελτίωση των παραπάνω δεξιοτήτων από το πρώτο στο δεύτερο στάδιο.

Βέβαια στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τη βελτίωση των ικανοτήτων της βραχύχρονης μνήμης από το πρώτο στο δεύτερο στάδιο, όπως φαίνεται στον *πίνακα 5*, η επίδραση τους στην ανάγνωση δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύει, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τη διαπίστωση ότι ενώ η βραχύχρονη μνήμη συνδέεται άμεσα με την ανάγνωση και οι δυσκολίες συγκράτησης φωνολογικών πληροφοριών σε αυτή αποτελούν σαφείς ενδείξεις για δυσκολίες που πιθανόν θα εμφανίσουν οι μαθητές προσχολικής ηλικίας αργότερα στην εκμάθηση της ανάγνωσης αφορά τους μαθητές προσχολικής ηλικίας. Για τους μαθητές σχολικής ηλικίας η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών αξιοποιείται στην εκμάθηση της ανάγνωσης αλλά δεν συνδέεται άμεσα με αυτή.

Περιορισμοί Έρευνας και Μελλοντικές κατευθύνσεις

Καταλήγοντας τον σχολιασμό, την ερμηνεία αλλά και την πιθανή εφαρμογή που μπορεί να προκύψει από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι απαραίτητο να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά, το δείγμα ήταν μικρό (39 μαθητές) λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των μαθητών της πρώτης δημοτικού, και περιορισμένο καθώς αποτελούνταν από μαθητές δύο σχολείων, ένα της Αθήνας και ένα της Πάτρας. Επίσης, η πορεία των μαθητών στη βελτίωση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης, της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών και της ανάγνωσης θα ήταν πιο ξεκάθαρη εάν η συγκεκριμένη έρευνα είχε ξεκινήσει ένα χρόνο νωρίτερα και είχε συγκεντρώσει δεδομένα για την επίδοση των ίδιων μαθητών σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο. Όσον αφορά στη βραχύχρονη μνήμη

δεν λήφθηκε η υπόψη ο χρόνος αντίδρασης των μαθητών σε κάθε δραστηριότητα καθώς δεν υπήρχε κάποιο μέσο το οποίο να μετρά με ακρίβεια αυτό το χρόνο και το χρονόμετρο δεν αποτελούσε ένα επαρκές και ακριβές μέσο.

Θα χρειαστούν, λοιπόν, αρκετές, διαχρονικές, συστηματικές και εμπεριστατωμένες ερευνητικές μελέτες οι οποίες θα επιβεβαιώσουν τα πορίσματα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα. Ενδεχομένως, σε επόμενες έρευνες το δείγμα τους να είναι πιο αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού ώστε να είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παράλληλα θα ήταν σημαντικό να εξετασθεί η επίδοση των μαθητών, στις τρεις δεξιότητες με τις οποίες ασχολείται η παρούσα μελέτη, σε δύο διαφορετικές φάσεις. Στο νηπιαγωγείο όπου οι μαθητές, σύμφωνα με το μοντέλο διττής θεμελίωσης, βρίσκονται στην προαναγνωστική φάση και στη συνέχεια στην πρώτη δημοτικού όπου, σύμφωνα με το ίδιο μοντέλο, βρίσκονται στη φάση της θεμελιακής ανάγνωσης. Τέλος, αναμένεται σε επόμενες έρευνες να έχει «κατασκευαστεί» ένα μέσο το οποίο θα μετρά με ακρίβεια το χρόνο αντίδρασης του κάθε μαθητή γιατί όσον αφορά στη βραχύχρονη μνήμη αυτός είναι ένας βασικός παράγοντας ο οποίος πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχολιασμό της επίδοσης των μαθητών σχετικά με αυτή τη δεξιότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aidinis, A. & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145–177.

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: an overview, *Journal of Communication Disorders*, 36, 189-208

Baddeley, A. D., Wilson, B. A. (2002). Prose recall and amnesia: implications for the structure of working memory. *Neuropsychologia*, 40, 1737-1743.

Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phoneme segmentation training in Kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66

Carrilo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 279–298.

Cary, L. & Verhaeghe, A. (1994). Promoting phonemic analysis ability among kindergarteners: Effects of different training programs, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 251–278.

Cole, M. & Cole, R.S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Επιμ. Μπαμπλέκου, Ζ. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παλαιοθοδώρου, Α. (2004). *Η εκπαίδευση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση και ο ρόλος της στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*, Πάτρα.

Πόρποδας, Κ. (2011). *Μάθηση & Γνώση στην Εκπαίδευση: Γνωστική Ανάλυση-Δυσκολίες- Εφαρμογές*, Πάτρα.

«Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α΄-Β΄ Δημοτικού» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ).

ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΔΕΠΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μαρία Ευθ.Μπαλατσού

Εκπαιδευτικός Π.Ε.

MSc Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ

Μετεκπαίδευση ΔΕΠΥ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ

Μέλος Ε.Ε.Μ. ΔΕΠΥ

vlamar@hotmail.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή είναι μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που διερευνά τον τρόπο διαχείρισης των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ, στους μαθητές με διαταραχή αλλά και στο σύνολο της σχολικής τάξης του γενικού σχολείου, από την σκοπιά του γενικού εκπαιδευτικού λειτουργού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει σκοπό να λειτουργήσει ως συνοπτικός και πρακτικός οδηγός των εκπαιδευτικών που καλούνται να προσφέρουν τον καλύτερό τους εαυτό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, για όλους τους μαθητές τους.

Στα επιμέρους κεφάλαια παρατίθεται μια εισαγωγή η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση και επεξήγηση του όρου ΔΕΠΥ καθώς και σύγχρονα επιδημιολογικά στοιχεία για αυτή. Ακολουθούν η επιγραμματική παράθεση των πυρηνικών της συμπτωμάτων, των τύπων της, η αναφορά στην αυξημένη συννοσηρότητα της και στις δυσκολίες που προκύπτουν ως συνέπεια αυτής. Επισημαίνεται ιδιαιτέρως ο σημαντικότερος ρόλος του σχολείου και κυρίως του εκπαιδευτικού της τάξης στη ζωή του παιδιού με ΔΕΠΥ αλλά και της οικογένειας του. Τέλος γίνεται εκτενής αναφορά σε εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές των οποίων η εφαρμογή βελτιώνει σε πολύ μεγάλο ποσοστό τη λειτουργικότητα του μαθητή με ΔΕΠΥ.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ:

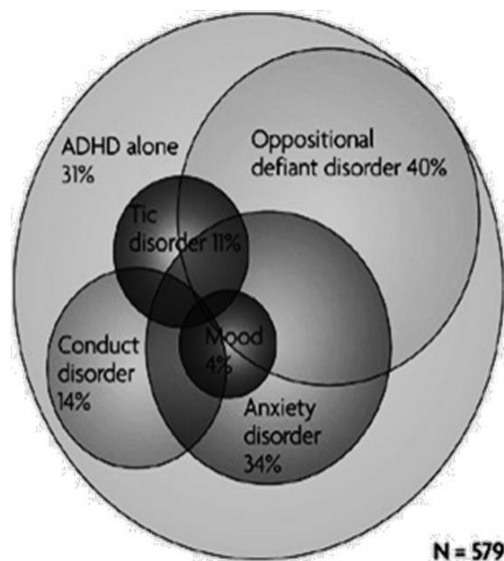
ΔΕΠΥ, συμπτώματα, σχολείο, εκπαιδευτικός, καλές πρακτικές, εκπαιδευτικές στρατηγικές

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος **Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα(ΔΕΠΥ)**, κατά το CDC, αναφέρεται στη νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία εμφανίζεται κυρίως στην προσχολική ηλικία και επηρεάζει την όλη εικόνα του ατόμου, αφού δυσκολεύεται κάθε φορά να ανταποκριθεί σε καταστάσεις στις οποίες οι περισσότεροι από τους συνομήλικους του τα καταφέρνουν εύκολα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΕΠΥ δεν μπορούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, την κινητικότητά τους και σε πολλές περιπτώσεις δεν μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους κι αυτό τα διαφοροποιεί από τα περισσότερα παιδιά του ίδιου αναπτυξιακού επιπέδου. Τα βασικά – πυρηνικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ, κατά DSM-IV, είναι η διάσπαση της προσοχής, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα, ενώ ανάλογα με τα υπάρχοντα συμπτώματα διακρίνονται τρεις τύποι της διαταραχής: η ΔΕΠΥ-Απροσεξίας, η ΔΕΠΥ- Παρορμητικότητας/Υπερκινητικότητας, και ο Συνδυασμένος τύπος.

Επιδημιολογικά στοιχεία ΔΕΠΥ – Συννοσηρότητα

Η ΔΕΠΥ είναι μια αρκετά συχνή αναπτυξιακή διαταραχή η οποία κατά τον Rappley (2005) αφορά το 8% - 12% των παιδιών παγκοσμίως. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ (σε ποσοστό >70%), παρουσιάζουν μεγάλη συννοσηρότητα με ψυχιατρικές διαταραχές, όπως αυτές του άγχους, της συμπεριφοράς και των εναλλαγών της διάθεσης, (The MTA Cooperative Group. ArchGenPsychiatry 1999 ;56:1073–1086). Το 20% - 40% των παιδιών αυτών παρουσιάζουν σύμφωνα με τους Conners et al (2001) Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως η Δυσλεξία, η Δυσορθογραφία, η Δυσαριθμησία και η Δυσγραφία.



Σύμφωνα δε με τους Yoshida & Uchiyama,(2004) το ποσοστό της συννοσηρότητας μεταβάλλεται ανάλογα με τον υπότυπο της διαταραχής που παρουσιάζει το άτομο.

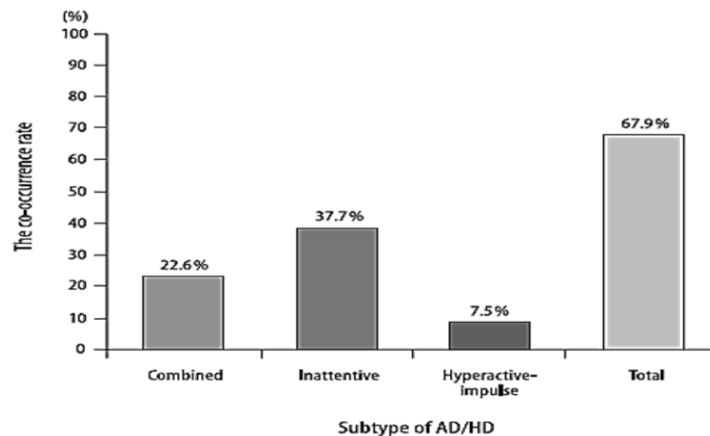


Fig. 2 Co-occurrence of AD/HD in high-functioning PDD

ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΔΕΠΥ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Οι δυσκολίες που προκύπτουν από την εκδήλωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ και από τη συννοσηρότητά της διαφαίνονται κυρίως κατά την μετάβαση των παιδιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αφού πλέον απαιτείται συγκέντρωση σε δραστηριότητες αλλά και συμμόρφωση σε κανόνες, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που πρώτος μετά την οικογένεια παρατηρεί το παιδί σφαιρικά. Τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ στις επιτελικές λειτουργίες επιβαρύνουν την σχολική και κοινωνική τους καθημερινότητα αφού αφορούν συγκεκριμένους νευρολογικούς τομείς.

Δυσκολίες σε ακαδημαϊκό επίπεδο, κοινωνική λειτουργικότητα και συμπεριφορά

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ κατά τον Barkley (1990, 1998, 2002), έχουν μειωμένη σχολική επίδοση ακόμα και αν έχουν φυσιολογικό ή ακόμα και μεγάλο IQ, έχουν δυσκολίες στην οργάνωση των εργασιών τους, δεν εστιάζουν με επιτυχία την προσοχή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν άσχημο γραφικό χαρακτήρα και εμφανίζουν δυσκολίες εξαιτίας της μεγάλης συννοσηρότητας που παρουσιάζει η ΔΕΠΥ με τις ΕΜΔ. Όσον αφορά την κοινωνική τους λειτουργικότητα, τα παιδιά με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν πληθώρα δυσκολιών εξαιτίας της διαταραχής: συγκρούονται με τους συνομηλίκους τους οι οποίοι συχνά τους απορρίπτουν εξαιτίας της εναντιωματικής, προκλητικής, διασπαστικής ίσως και παραβατικής συμπεριφοράς τους, δυσκολεύονται στις καθημερινές τους συναναστροφές ενώ συχνά εμφανίζουν ριψοκίνδυνες συμπεριφορές.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΔΕΠΥ

Το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικότατο ρόλο στην πορεία και στην εξέλιξη των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ: μπορεί από τη μια πλευρά να συντελέσει στη διατήρηση ίσως και στην εντατικοποίηση των συμπτωμάτων, αλλά από την άλλη πλευρά μπορεί να βοηθήσει εξαιρετικά στον περιορισμό τους. Σίγουρα ένα κατάλληλο-προστατευτικό σχολικό περιβάλλον βοηθά να παρουσιάσουν οι μαθητές καλύτερη πορεία, σε σχέση πάντα με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων τους.

Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης στη ζωή του παιδιού με ΔΕΠΥ αλλά και της οικογένειάς του, αυτός είναι καθοριστικός. Ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που με τις επιλογές του ή τις παραλείψεις του επηρεάζει καταλυτικά την ανάπτυξη των παιδιών. Κατά την Φαρμακοπούλου Ι (2015) είναι αυτός που πρώτος θα ενημερωθεί από την οικογένεια για την ύπαρξη της ΔΕΠΥ, αυτός που θα αντλήσει τις αναγκαίες πληροφορίες από τους γονείς για την προσωπικότητα του παιδιού, για τις συνήθειες του αλλά και για την κατάσταση της υγείας του ή για τυχόν συνυπάρχοντα σωματικά ή παιδοψυχιατρικά προβλήματα. Επίσης είναι αυτός που βρίσκεται μόνος με το παιδί αρκετές ώρες της μέρας και γι' αυτό θα πρέπει να ενημερώνεται άμεσα για τα σημαντικά γεγονότα της οικογενειακής ζωής, τα οποία μπορεί να τον επηρεάσουν καταλυτικά. Δεν θα ήταν υπερβολή να αναφερθεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμψυχωτή, όχι μόνο του παιδιού αλλά και της οικογένειάς του σε καθημερινή βάση.

Επίσης πρέπει να αναφερθεί πως ο εκπαιδευτικός είναι το άτομο εκείνο που καλείται να συνεργαστεί ουσιαστικά με όλες τις εμπλεκόμενες ειδικότητες για την σφαιρική αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ (ειδικούς παιδαγωγούς, παιδοψυχολόγους, παιδοψυχιάτρους, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές) καθώς και να λάβει υπ' όψιν του τις ληφθείσες πληροφορίες για τον σχεδιασμό του πλάνου της καθημερινής εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Χαρακτηριστικά, οι Losel&Farrington (2012) τονίζουν ότι η επένδυση του εκπαιδευτικού στο συναισθηματικό δέσιμο και στην προσωπική δέσμευση, εξασφαλίζει μια παιδαγωγική βασισμένη στις σχέσεις και στην επικοινωνία, μια παιδαγωγική «σχεσιοδυναμική», μια παιδαγωγική ποιότητας που ενισχύει το κίνητρο του παιδιού για μάθηση και καλή σχολική επίδοση, εξασφαλίζοντας καλούς προγνωστικούς δείκτες για την ΔΕΠΥ.

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΜΕ ΔΕΠΥ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.

Πρακτικές οδηγίες

Ο δάσκαλος για την ομαλή λειτουργία της τάξης θα πρέπει να εξασφαλίσει τα ακόλουθα: ο μαθητής με ΔΕΠΥ να κάθεται κοντά του, στα μπροστινά θρανία, μακριά από πόρτες,

παράθυρα, τον υπολογιστή της τάξης και άλλες πηγές μηχανικού θορύβου. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι το παιδί πρέπει να είναι αποκομμένο – διαχωρισμένο από την υπόλοιπη τάξη. Εξίσου βοηθητικό είναι το παιδί με ΔΕΠΥ να κάθεται με έναν από τους καλούς και ήρεμους μαθητές της τάξης του, ο οποίος εδώ λειτουργεί ως πρότυπο οργάνωσης και θετικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, θα ήταν καλό να δημιουργηθούν ειδικές γωνίες στην τάξη για εργασίες ατομικές αλλά και ομαδικές με πρόβλεψη για χρήση εναλλακτικών πλάνων εργασίας κυρίως για τα παιδιά με ΔΕΠΥ, τα οποία μπορούν να δουλέψουν πολύ καλά με τη διαρκή, διακριτική εποπτεία του εκπαιδευτικού. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα να προσφεύγει το παιδί σε αυτή τη γωνία της τάξης όταν θέλει να κινηθεί, πράγμα που επιτρέπεται σε κάθε περίπτωση σε ένα παιδί με ΔΕΠΥ. Σύμφωνα με τους Rueda et al (2004) δεν είναι άσχημο ο μαθητής με ΔΕΠΥ να βγει για λίγο από την τάξη, πράγμα που λειτουργεί ως βαλβίδα αποσυμπίεσης.

Στην ίδια μελέτη αναφέρεται ότι η διατήρηση μιας διδακτικής ρουτίνας από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα βοηθητική. Η χρήση κατά την διάρκεια των παραδόσεων των αισθήσεων, της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι καθοριστική. Η οπτική επαφή με το παιδί, το χαμόγελο, το άγγιγμα, η προσφώνηση συχνά με το όνομα του, η επένδυση σε μια προσωπική σχέση μαζί του αποτελούν πηγές μετάδοσης πληροφοριών εύκολα αποδεκτών από το μαθητή. Ακόμη, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι δεν πρέπει να γίνονται συνεχείς αρνητικές παρατηρήσεις στο παιδί με ΔΕΠΥ - έτσι κι αλλιώς βιώνει αρνητικά συναισθήματα και δεν πρέπει να υποβαθμιστεί περισσότερο η αυτοεικόνα του. Είναι χρήσιμο στην αρχή του σχολικού έτους να δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με το μαθητή ένα κοινό «συμβόλαιο» που θα αφορά την συμβίωση στη τάξη και το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει εβδομαδιαίους και μηνιαίους στόχους, αρκεί να είναι εύκολη για το παιδί η τήρηση του. Σε κάθε οργανωμένο βήμα του παιδιού είναι απαραίτητος ο έπαινος, συγκεκριμένα και όχι αοριστολογώντας, και η ουδέτερη αντιμετώπιση της κάθε του αποτυχίας.

Τέλος είναι ιδιαίτερος βοηθητική η χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας στην παράδοση (υπολογιστές, οπτικοακουστικό υλικό, φωτογραφίες, αφίσες), τα οποία δεν κουράζουν το σύνολο των μαθητών και σίγουρα προσελκύουν το ενδιαφέρον του μαθητή με ΔΕΠΥ. Βοηθούν δε ιδιαίτερα στα μαθήματα των ειδικοτήτων όπως η μουσική προσέγγιση, το θεραπευτικό-θεατρικό παιχνίδι, η πολιτισμική αγωγή, τα οποία ανοίγουν νέους, ενδιαφέροντες ορίζοντες στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΕΠΥ.

Εκπαιδευτικές στρατηγικές για εξάσκηση – ενίσχυση επιτελικών λειτουργιών

Μια εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές με ΔΕΠΥ πρέπει να περιλαμβάνει τρόπους ενεργοποίησης –ενίσχυσης των επιτελικών τους λειτουργιών, στις οποίες έχουν ελλείμματα. Οι βασικοί τομείς στους οποίους παρατηρούνται οι ελλείψεις αυτές είναι: η μνήμη εργασίας, η γνωστική ευελιξία αλλά και η ανασταλτική λειτουργία. Οι Losel&Farrington (2012), Rueda (2004), με σύγχρονες έρευνες που στοχεύουν στην εκπαίδευση των επιτελικών λειτουργιών, επισημαίνουν ότι η βελτίωση τους με τη χρήση στοχευμένης γνωστικής– εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι εφικτή.

Οργάνωση του μαθήματος

Είναι χρήσιμο από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όχι μόνο για τους μαθητές με ΔΕΠΥ αλλά και για το σύνολο των παιδιών, να δίνεται η κεντρική ιδέα του μαθήματος με λέξεις – κλειδιά πριν την παράδοση ώστε να υπάρχει προϋδεασμός των μαθητών για τα όσα θα ακολουθήσουν. Ιδιαίτερα βοηθητικό είναι το να γίνεται διαφοροποιημένη διδασκαλία με σύντομες παρουσιάσεις, διάσπαση της ύλης σε μικρότερα κομμάτια κι απλοποίηση των σύνθετων εννοιών. Όσον αφορά τους μαθητές με ΔΕΠΥ, πρέπει να αντιληφθούμε ότι οι οδηγίες μας πρέπει να δίνονται με τρόπο απλό και σαφή, καθώς και το ότι η καθοδήγηση μας πρέπει να είναι σταθερή και διακριτική καθ'όλη τη διάρκεια της παράδοσης. Κατά τον Σκαλούμπακα(2015), είναι χρήσιμο οι μαθητές με ΔΕΠΥ να έχουν ενεργή συμμετοχή στο μάθημα, με το να γράφουν τις σημειώσεις στον πίνακα ή στον υπολογιστή του εκπαιδευτικού. Είναι γενική παραδοχή πως η ωριμότητα αλλά και η δεκτικότητα τους στο στάδιο αυτό τους επιτρέπει να εκπαιδευτούν και σε πρόγραμμα διαχείρισης χρόνου, μέσω αυτοεποπτείας– αυτοπαρακολούθησης (self-monitoring) ίσως με τη χρήση από την πλευρά του εκπαιδευτικού της κάρτας καθημερινής προόδου. Με τον τρόπο αυτό το παιδί αποκτά κίνητρο για να προσπαθήσει περισσότερο.

Ασκήσεις – Γραπτές εργασίες – Διαγωνίσματα

Θεωρείται δεδομένο ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ χρειάζονται περισσότερο χρόνο συγκριτικά με τους συμμαθητές τους για την ολοκλήρωση της όποιας σχολικής εργασίας. Όσον αφορά λοιπόν τις σχολικές εργασίες, κατά τον Τομαρά (2009), σίγουρα υπάρχει διαφοροποίηση της ποσότητας της ύλης αλλά και του βαθμού δυσκολίας τους. Τα παιδιά πρέπει να έχουν κατανοήσει τις οδηγίες που δίνονται και υπάρχει επανάληψη όσες φορές κι αν χρειαστεί από την πλευρά του εκπαιδευτικού, με ήρεμο και θετικό τρόπο. Είναι επίσης χρήσιμο ο ίδιος ο μαθητής να τις επαναλάβει, αφού το να ακούει τα όσα λέει τον βοηθά να κατανοεί πιο εύκολα. Για την διευκόλυνση των μαθητών με ΔΕΠΥ, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει επιπλέον υλικό με μορφή σημειώσεων και όχι μόνο, για να υποστηριχθεί ο μαθητής μαθησιακά, ενισχύοντας την αντιληπτική, την αναγνωστική αλλά και την ορθογραφική του ικανότητα. Τέλος, κατά τον Dudley W. (2003), καλό είναι να αποφεύγονται οι κατ'οίκον

εργασίες για όλα τα παιδιά, πόσο μάλλον για αυτά με ΔΕΠΥ. Ουσιαστικά διαταράσσεται η ηρεμία του παιδιού αλλά και της οικογένειας του, αφού σπαταλούνται πολλές ώρες σε μια μη παραγωγική ενασχόληση.

Ενίσχυση οργανωμένης συμπεριφοράς

Είναι δεδομένο πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ χρειάζονται ένα εξαιρετικά δομημένο περιβάλλον για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν θετικά στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής. Έτσι, κατά την Σκαναβή (2015), είναι χρήσιμο να καθιερωθεί στην τάξη μια ρουτίνα η οποία βοηθά τα συγκεκριμένα παιδιά όπως το να δίνεται από το δάσκαλο ένα πεντάλεπτο στο τέλος της μέρας για την οργάνωση των θρανίων αλλά και των βιβλίων των μαθητών και στο τέλος της διαδικασίας να υπάρχει επιβράβευση των πιο οργανωτικών μαθητών. Επίσης είναι σημαντικό στο τέλος της μέρας ο εκπαιδευτικός να βεβαιώνεται πως ο μαθητής του με ΔΕΠΥ έχει σημειώσει στο τετράδιο καθημερινής επικοινωνίας με την οικογένεια τυχόν εργασίες που πρέπει να ετοιμάσει στο σπίτι.

Ενίσχυση κοινωνικοποίησης

Είναι πολύ σημαντικό για έναν μαθητή με ΔΕΠΥ, να ενισχύσει τη σχέση του με τους συμμαθητές του ενώ πρέπει να προληφθεί η απόρριψη του από αυτούς. Έτσι δημιουργούνται με τα παιδιά οι κανόνες της τάξης, τοποθετούνται σε τέτοιο σημείο μέσα στην αίθουσα για να μπορούν όλοι να τους βλέπουν και υπάρχει πάντα καθοδήγηση για την ήρεμη επίλυση των διαφορών τους ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Τέλος, ο Barkley (2002) προτείνει την εφαρμογή διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας όπως η αλληλοδιδασχή, μέθοδος παλιά αλλά στην περίπτωση των μαθητών με ΔΕΠΥ ιδιαίτερα βοηθητική και αποτελεσματική σε κοινωνικό αλλά και σε μαθησιακό επίπεδο.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ΔΕΠΥ όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι μια αρκετά συχνή αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί και χρόνια αφού ένα παιδί με ΔΕΠΥ γίνεται ένας ενήλικας με ΔΕΠΥ. Είναι μια διαταραχή με υψηλότατα ποσοστά συννοσηρότητας τα οποία δυσκολεύουν την έκβαση των παρεμβάσεων που επιχειρούνται. Σημαντικότετος προστατευτικός παράγοντας στην περίπτωση της ΔΕΠΥ είναι η όσο το δυνατόν έγκαιρη διάγνωση της και η έναρξη της αντιμετώπισης της, ενώ θεωρείται καθοριστικός ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος και ιδιαίτερα του σχολικού ως προς την έκφρασή της. (Barkley 2002)

Παρόλες τις δυσκολίες που προκαλεί η ΔΕΠΥ και η συννοσηρότητα της, κανείς δεν αμφιβάλει ότι υπάρχουν τρόποι αντιμετώπισης της αλλά και βελτίωσης των συμπτωμάτων

της στον εκπαιδευτικό και μαθησιακό τομέα. Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με την οικογένεια αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, μπορεί να καταφέρει ουσιαστικά πράγματα προς όφελος του παιδιού στην καθημερινή και μαθησιακή του λειτουργικότητα. Το βασικότερο όμως από όλα είναι να υπάρχει η διάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ουσιαστικής ενασχόλησης με τους μαθητές και ειδικότερα με αυτούς που παρουσιάζουν ελλείμματα και συνεχιζόμενη εκπαίδευση του προσωπικού στα νευραλγικά αυτά θέματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (Διαθέσιμο online: www.cdc.gov/actearly)
2. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, Text Revision (DSM-IV-TR) , American Psychiatric Association
3. Rappley, M.(2005). *Clinical practice. Attention deficit – hyperactivity disorder*. N Engl J Med. 2005; 352: 165-173
4. TheMTAcooperativegroup.(1999). ArchGenPsychiatry. 1999; 56: 1073-1086
5. Conners et al.(2001). *ADHD Comorbidity Findings from the MTA study: comparing comorbid subgroups*. Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry. 2001; vol 40, issue 2, 147-158
6. 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)*. Eur Child Adolesc Psychiatry. 2004 Oct;13(5):307-14 (Διαθέσιμοonline: www.PubMed.gov)
7. Barkley, R.A.(1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York. Guilford Press
8. Barkley, R.A.(1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York. Guilford Publications
9. Barkley, R.A.(2002). *International Consensus Statement on ADHD. Clinical child and family psychology review*. June 2002, vol 5, No 2
10. Φαρμακοπούλου,Ι. (2015). *Διαχείρισηδυσκολιώνσυνεργασίαςσχολείου – οικογένειας*. ΜετεκπαιδευτικόΠρόγραμμαΕΚΠΑ, 2014-2015. Αξιολόγησηκαιαντιμετώπισηνηπίων, παιδιώνκαιεφήβωνμεΔΕΠΥ.
11. Losel, F.&Farrington, D.(2012). *Direct Protective and Buffering Protective factors in the development of youth violence*. American Journal of Preventive

Medicine/ vol 43, issue 2, supplement 1, Aug 2012, pages 58-523(Διαθέσιμο online.: www.sciencedirect.com)

12. Rueda, M.R.& Fan, J.& Mc Candliss, B.D.&Halparin, J.D.& Gruber, D.B.&Lercari, L.P.& Posner, M.I.(2004). *Development of attentional networks in childhood*.Neuropsychologia. 2004; 42 (8): 1029-40. (Διαθέσιμοonline: www.PubMed.gov)

13. Σκαλούμπακας, Χρ.(2014). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Προσαρμογής – Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠΥ*. Μετεκπαιδευτικό πρόγραμμα ΕΚΠΑ , 2014-2015. Αξιολόγηση και αντιμετώπιση νηπίων, παιδιών και εφήβων με ΔΕΠΥ.

14. Τομαράς, Ν. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες – Ισότητες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Εκδ. Πατάκη

15. Dudley, W.(2003). *ADHD is over diagnosed*. New York. Greenhaven press

16. Σκαναβή Ε. ADHD Ελλάδας. (Διαθέσιμοonline: www.adhdhellas.org)

Πρόγραμμα Βιωματικής Μάθησης στα Τμήματα Ένταξης

Μπαστέα Αγγελική, Ειδική Εκπαιδευτικός, Α' ΚΕΔΔΥ Αθηνών, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής
και Ψυχολογίας του ΠΤΔΕ του Παν. Αθηνών

angelabastea@yahoo.com

Βρανάς Θεμιστοκλής, Ειδικός Εκπαιδευτικός, Τμήματος Ένταξης, 1^ο Δ. Σ. Αγ.
Κωνσταντίνου, Αργινίου

themisvranas@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η βιωματική μάθηση είναι μια ριζοσπαστική μορφή διδασκαλίας, η οποία εκτείνεται πέρα από τη σχολική τάξη και τις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται μέσα σε αυτή. Με τη βιωματική μάθηση η κατάκτηση της γνώσης μετατρέπεται από παθητική διαδικασία, σε μια ενεργητική διαδικασία, η οποία καθοδηγείται από τον ίδιο το μαθητή. Το σχολείο γίνεται μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας και οι μαθητές «δρώντα» πρόσωπα. Στην ουσία η μάθηση, μέσω βιωματικών πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων, οδηγεί αβίαστα στην κατάκτηση της γνώσης.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή της βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η βιωματική μάθηση έχει την ιδιότητα να παρακάμπτει τα παραδοσιακά «εργαλεία» μεταβίβασης της γνώσης, όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή, δεξιότητες στις οποίες υστερούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και να τα ωθεί να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία πρόσκτησης νέων γνώσεων.

Η υλοποίηση των βιωματικών προγραμμάτων μάθησης βρίσκει το ιδανικό πεδίο εφαρμογής της, στο Τμήμα Ένταξης. Η ύπαρξη ολιγομελών ομάδων προσδίδει στο Τμήμα Ένταξης την απαραίτητη ευελιξία για σχεδιασμό δράσεων.

Στο Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε) του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγίου Κωνσταντίνου Αργινίου, στο οποίο φοιτούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εφαρμόστηκαν ετήσια προγράμματα βιωματικής μάθησης, τα οποία συνέβαλαν με επιτυχία στην εναλλακτική κατάκτηση της γνώσης. Οι μαθητές συμμετείχαν σε ποικιλία προγραμμάτων, στα οποία δεν υπήρχε η παραμικρή οικονομική επιβάρυνση. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα εξής: πτήση με ελικόπτερο στο Σούνιο στην περιοχή του ναού του Ποσειδώνος, ξενάγηση σε φρεγάτα και υποβρύχιο του Πολεμικού Ναυτικού, γύρος της Ελλάδας σε μία ημέρα, χρησιμοποιώντας όλα τα μεταφορικά μέσα κ.α

Τα προγράμματα καταγράφηκαν με μαγνητοσκόπηση από τους μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου του Τ.Ε. Στο τέλος του βιωματικού προγράμματος γίνεται η πρώτη προβολή της ταινίας, αποκλειστικά για τα παιδιά της ομάδας του τμήματος ένταξης και στη συνέχεια γίνεται καταγραφή σε βίντεο των σχολίων και των συνολικών εντυπώσεών τους από το πρόγραμμα. Ακολουθεί δεύτερη προβολή, η οποία απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη, στην οποία φοιτούν οι μαθητές και μετά την προβολή ακολουθεί συζήτηση, μεταξύ όλων των μαθητών του κανονικού τμήματος, με τους συμμετέχοντες στα βιωματικά προγράμματα συμμαθητές τους, του Τμήματος Ένταξης.

Η χρήση των προγραμμάτων βιωματικής μάθησης στα τμήματα ένταξης αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο για την ανάπτυξη κίνητρων και την ισχυροποίηση της αυτοεικόνας τους, μέσω της αποδοχής τους από το σύνολο των συμμαθητών τους, όσο και μαθησιακά μέσω της οικειοποίησης της γνώσης, δια της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: βιωματική μάθηση. μαθησιακές δυσκολίες, τμήματα ένταξης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο, ως θεσμός και ευρύτερα το σύστημα διαπαιδαγώγησης των νέων προβάλλει τη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, ως αυτοσκοπό και την ίδια τη γνώση, ως αυταξία. Ο σπουδαίος Γάλλος παιδαγωγός Freinet (1967, 1993) υποστηρίζει πως το Σχολείο δεν καλλιεργεί παρά μία αφηρημένη έννοια νοημοσύνης, που δρα έξω από τη ζώσα πραγματικότητα, με το χειρισμό λέξεων και απομνημονευμένων ιδεών. Η εκπαίδευση, όμως, δεν είναι προετοιμασία για τη ζωή, είναι η ίδια η ζωή, όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει ο Dewey (1916,2007), ο βασικότερος υποστηρικτής της βιωματικής μάθησης στην Αμερική. Το σχολείο της απομνημόνευσης παραγνωρίζει το γεγονός ότι η αφομοίωση του πνευματικού πλούτου της ανθρωπότητας από την κάθε νέα γενιά συμβαδίζει, με τη διαμόρφωση της κοσμοαντίληψής της, των σκοπών ζωής και των ιδεωδών της(Παυλίδης,1998, 2060).

Στο κλασσικό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, αντιτίθεται η βιωματική παιδαγωγική, μια ριζοσπαστική μορφή διδασκαλίας η οποία συνενώνει τη θεωρητική γνώση, με την πράξη, τον άνθρωπο με τη φύση, το εγώ με την κοινωνία. Η βιωματική μάθηση είναι μια εναλλακτική διδακτική μέθοδος, η οποία εισάγει τη διαδικασία κατάκτηση της γνώσης, μέσω της εμπειρίας. Ο μαθητής βγαίνει από την σχολική αίθουσα και έρχεται σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης (Kolb, 1981, 1984, Καμαρινού,2000).

-Διδακτικά εργαλεία Βιωματικής μάθησης

Η βιωματική μάθηση διδάσκει μέσω της έρευνας, της παρατήρησης, της συνέντευξης, του καταιγισμού ιδεών, της συζήτησης, της αντιπαράθεσης, της προσομοίωσης, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, την εργασία σε ομάδες, την αλληλοδιδασκική, την εργασία πεδίου, τις δημιουργικές συνθέσεις και τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού κ.α (Kayes, 2002, Μπακιρτζής, 2000, Χρυσafiδης,1994).

Η βιωματική εκπαίδευση εφαρμόζει εξειδικευμένες τεχνικές, όπως:

-Παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων

- Βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια
 - Τεχνικές λόγου (ημερολόγιο, αφήγηση ιστοριών, δημιουργική γραφή)
 - Δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας
 - Παιχνίδι ρόλων και θεατρική δημιουργία- ψυχόδραμα
- (Wurdinger, 2005, Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, Δεδούλη, 2003)

-Οι δομικές βάσεις της Βιωματικής Μάθησης

Η βιωματική μάθηση στηρίζεται στη σύνδεση της γνώσης με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και την καθημερινή ζωή, στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, στην εργασία σε ομάδες, στη βίωση συναισθημάτων. Η βιωματική μάθηση επιδιώκει την αναπροσαρμογή του προγράμματος, με αξιοποίηση των αναδυόμενων στόχων και την ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού (Dewey,1938,1980,2003, Kold, & Kold, 2008)

Η βιωματική εκπαίδευση συσχετίζεται, όμως, και με τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κουλτούρας, με κύρια χαρακτηριστικά της την αυτενέργεια, το σεβασμό των διαφορετικών απόψεων και την κριτική σκέψη. Στη βιωματική μάθηση ρόλο του παιδαγωγού είναι αυτός του εμπνευστή, ο οποίος αποσκοπεί στη σύσταση παιδαγωγικών σχέσεων: σεβασμού, ισότιμης επικοινωνίας προσώπων και ελευθερίας (ReynoldsandVince 2008, Wurdinger, 2005, Dewey, al.,1985).

- Οι θεωρητικές βάσεις της Βιωματικής Μάθησης

Η γενική έννοια της μάθησης μέσω της εμπειρίας είναι αρχαία. Περίπου το 350 π.Χ., ο Αριστοτέλης έγραψε στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια» για τα πράγματα που πρέπει να μάθουμε, μέσω της εμπειρίας. Η έννοια όμως, της εκπαίδευσης δια της βιωματικής εμπειρίας, μέσω της εργασίας διατυπώθηκε, αρχικά, από τους Μαρξ και Ένγκελς (Μαρξ Ένγκελς, 1982). Στην Αμερική την ιδέα της βιωματικής μάθησης υλοποιεί ο J. Dewey καθηγητής της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν, με την ίδρυση του Σχολείου - Εργαστηρίου. Ο J. Dewey θεωρούσε το σχολείο κοινωνία σε μικρογραφία και, ως εκ τούτου, τασσόταν υπέρ μιας κοινοτικής οργάνωσης της σχολικής ζωής, όπου θα κυριαρχεί και θα καλλιεργείται το πνεύμα της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας.Χαρακτηριστικό απόφθεγμα του Deweyπαραφράζοντας τον

Λίνκολν ήταν η ρήση « η εκπαίδευση είναι από την εμπειρία, για την εμπειρία, μέσω της εμπειρίας»(Dewey,1938,1980).

Στην Ευρώπη, η Βιωματική Διδασκαλία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Σχολείου Εργασίας των Kerschenstreiner και Guiding που τόνιζαν τη δράση, τόσο εντός σχολείου, όσο και εντός κοινωνίας, την ανάπτυξη κινήτρων και την παιδαγωγική σπουδαιότητα της εμπλοκής του χεριού στην γνωστική ανάπτυξη (Kerschensteiner,2013, Rohrs, 1993). Θέσεις που υποστήριξε και ο σοβιετικός Makarenko (1983,1984) υπογραμμίζοντας ιδιαίτερα το σπουδαίο ρόλο της εργασίας στη μετατροπή του εκπαιδευόμενου από αντικείμενο, σε υποκείμενο της παιδαγωγικής επενέργειας. Στο πλαίσιο του παιδοκεντρικού σχολείου βρίσκονται και οι θέσεις των Montessori (1949, 2013) και Decroly που επισήμαναν τη σημασία των ενδιαφερόντων των μαθητών και την αναγκαιότητα εμπλοκής τους στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των δράσεων (Deraepe, al., 2003, Ματσαγγούρας,1995).

Η βιωματική μάθηση, ως μια αρθρωτή εκπαιδευτική προσέγγιση, ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1970, με τη συμβολή του David Kolb, ο οποίος ολοκλήρωσε τη σύγχρονη θεωρία της βιωματικής μάθησης, αντλώντας στοιχεία από το έργο του John Dewey, του Kurt Lewin και του Jean Piaget (Kolb et al. 2000).

Θεμελιωτές της βιωματικής θεωρίας μάθησης υπήρξαν οι Lewin Piaget, Vygotsky. Ο Lewin εστίασε στη δυναμική των ομάδων και στην υποκειμενική μάθηση μέσω της εμπειρίας. Ο Piaget (1978) διακήρυξε ότι ο νους μετασχηματίζει και δεν καταγράφει απλώς τις εμπειρίες, συνεπώς, η μάθηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου και του περιβάλλοντος. Ο Vygotsky ανέδειξε τον ρόλο της ομάδας στη διαμόρφωση της ατομικής άποψης (Kolb et al. 2000)

Σύγχρονα ευρήματα των Νευροεπιστημών μας επιβεβαιώνουν σήμερα την ανάγκη συμμετοχής των παιδιών σε βιωματικές πολυαισθητηριακές δραστηριότητες. Από τα αποτελέσματα των πρόσφατων ερευνών του εγκεφάλου, με μαγνητικό τομογράφο fMRI, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει αποδεδειγμένα θετικά αποτελέσματα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γιατί χρησιμοποιεί περισσότερες από μία αισθητηριακές οδούς, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο πολλαπλές περιοχές του εγκεφάλου με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται. (Bradford, 2008, Foxe, &Schroeder,2005, James, &Engelhardt, 2012, Μπαστέα,2014)

Ιδιαίτερα σημαντική, λοιπόν, είναι η συμβολή της βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η βιωματική μάθηση έχει την ιδιότητα να παρακάμπτει τα παραδοσιακά «εργαλεία» μεταβίβασης της γνώσης, όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή, δεξιότητες στις οποίες υστερούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τα ωθεί να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία πρόσκτησης νέων γνώσεων. Ο χώρος της Ειδικής Αγωγής αφήνει μεγάλη ελευθερία στη σύλληψη και στην εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών προτάσεων σε σχέση με το περιοριστικό περιβάλλον του σχολείου, γενικότερα. Η υλοποίηση βιωματικών προγραμμάτων μάθησης βρίσκει στο Τμήμα Ένταξης το ιδανικό πεδίο εφαρμογής της. Η ύπαρξη ολιγομελών ομάδων προσδίδει στο Τμήμα Ένταξης την απαραίτητη ευελιξία για σχεδιασμό δράσεων (Ματσαγγούρας, 1995).

Με την εργασία μας αυτή θέλουμε να παρουσιάσουμε την αξία της βιωματικής μάθησης στο σχολείο και ειδικότερα στις εκπαιδευτικές δομές, εντός γενικού σχολείου, που στηρίζουν τα παιδιά που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Στο Τμήμα Ένταξης, του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγίου Κωνσταντίνου Αγρινίου, σχεδιάσθηκαν και υλοποιήθηκαν τρία προγράμματα βιωματικής μάθησης. Κάθε σχολικό έτος προγραμματίζεται ο σχεδιασμός ενός προγράμματος βιωματικής μάθησης στο οποίο συμμετέχουν οι μαθητές της ΣΤ' τάξης, που δέχονται παρέμβαση στο Τμήμα Ένταξης. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται ότι όλοι οι μαθητές που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης, όταν θα φτάνουν στη ΣΤ' τάξη, θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε κάποιο βιωματικό πρόγραμμα. Ο μικρός αριθμός μαθητών που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης είναι το κλειδί για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση δράσεων, οι οποίες λειτουργούν ως ψηφίδες μωσαϊκού που συνδυαζόμενες αποκαλύπτουν τη μεγάλη εικόνα ενός ευρύτερου πλαισίου προσέγγισης της γνώσης, όπως αυτή έχει προσδιοριστεί από το θέμα του προγράμματος. Ο ρόλος του δασκάλου είναι εμπνευστικός και υποστηρικτικός και συμβάλλει στην «ανίχνευση» των προτιμήσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών του, με σκοπό να τα ενσωματώσει σε ένα σχέδιο προγράμματος βιωματικής μάθησης.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με την επιλογή εκείνων των βιωματικών δράσεων που συγκίνησαν και ενθουσίασαν τους μαθητές, ανεξάρτητα με το αν αυτές κρίθηκαν, με

την πρώτη ματιά, μη υλοποιήσιμες ή υπερβολικά φιλόδοξες. Οι δράσεις προέκυψαν από «καταιγισμό ιδεών» ή, καλύτερα, από «γαϊτανάκι σκέψεων», λόγω των πραγματικά «πολύχρωμων», «μπερδεμένων» αλλά και αρμονικά κινούμενων ιδεών, γύρω από τον βασικό άξονα του προγράμματος. Οι αυθόρμητες ιδέες των μαθητών δεν πρέπει να αποθαρρύνουν το δάσκαλο αλλά να τον γεμίζει με χαρά, ενθουσιασμό και ανυπομονησία, ώστε να βολιδοσκοπήσει σχετικά με τους φορείς και τα πρόσωπα (χορηγοί) που θα μπορέσουν να βοηθήσουν, αφιλοκερδώς, στην υλοποίησή τους. Η προσωπική μας εμπειρία δείχνει ότι στη χώρα μας, παρά την πολύ σοβαρή και πολυεπίπεδη κρίση που αντιμετωπίζει, υπάρχει η διάθεση για προσφορά από άτομα και φορείς. Η αποτίμηση των βολιδοσκοπήσεων οδήγησε στην υποβολή συγκεκριμένων αιτημάτων, προς συγκεκριμένους αποδέκτες, για συμμετοχή τους στην υλοποίηση του βιωματικού προγράμματος μάθησης. Η θετική ανταπόκριση ατόμων και φορέων επέτρεψε μια λεπτομερή καταγραφή του τι μπορεί να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμά μας και οδήγησε στην τελική παρουσίασή του, τόσο στους μαθητές, όσο και τους γονείς τους.

Οι γονείς εξαρχής ενημερώθηκαν ότι οι δράσεις του βιωματικού προγράμματος θα καταγραφούν φωτογραφικά και κινηματογραφικά και θα ζητηθεί η έγγραφη συγκατάθεσή τους, τόσο για τη συμμετοχή των παιδιών στις δράσεις του προγράμματος, όσο και για την εμφάνισή τους σε φωτογραφίες και βίντεο που θα δημοσιοποιηθούν, για τις ανάγκες προβολής του, στη σχολική κοινότητα αλλά και την ευρύτερη κοινωνία.

Έχοντας ολοκληρώσει και αυτό το στάδιο, αποτυπώσαμε, λεπτομερώς, στόχους και δράσεις του βιωματικού προγράμματος μάθησης και το καταθέσουμε προς έγκριση στο αρμόδιο τμήμα της οικείας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τονίζεται ότι μια βασική παράμετρος για την υλοποίηση του προγράμματος είναι η μηδενική οικονομική επιβάρυνση των οικογενειών των συμμετεχόντων μαθητών. Ο μικρός αριθμός μαθητών, αλλά και η ευρύτερη οικονομική δυσκολία που αντιμετωπίζουν στις μέρες μας, όλοι σχεδόν οι Έλληνες, δεν επιτρέπουν σε καμία περίπτωση τη συσχέτιση της υλοποίησης του προγράμματος με τη δυνατότητα κάλυψης των εξόδων του προγράμματος από τις οικογένειες των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να συμπεριλάβει στις επαφές του και πιθανούς

χορηγούς για την κάλυψη των εξόδων μετακίνησης, όπως, για παράδειγμα, Υπεραστικό ΚΤΕΛ ή Σωματείο Ταξί.

Κάθε δράση ενταγμένη σε πρόγραμμα βιωματικής μάθησης αναπτύχθηκε σε τρία επίπεδα:

- Τη γνωριμία των μαθητών με το γνωστικό περιεχόμενό της,
- την εκτέλεση της προγραμματισθείσας δράσης και
- την καταγραφή των εντυπώσεων που αυτή άφησε στους μαθητές.

Για παράδειγμα, μια επίσκεψη σε έναν αρχαιολογικό χώρο προϋποθέτει: τη συγκέντρωση και την επεξεργασία, από τους μαθητές, πληροφοριών μέσω εγκυκλοπαιδειών, διαδικτύου ή άλλου πρόσφορου μέσου σχετικά με αυτόν, την επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο και, τέλος, την καταγραφή, γραπτή ή βιντεοσκοπημένη, των εντυπώσεων που άφησε η επίσκεψη στον κάθε μαθητή.

Με δεδομένο ότι όλες οι δράσεις του προγράμματος περιστρέφονταν γύρω από έναν κοινό θεματικό άξονα, υπήρξε πρόνοια καταγραφής τους σε βίντεο ώστε να αποτελέσουν τα δομικά στοιχεία για τη δημιουργία μιας κινηματογραφικής ταινίας. Σε αυτή θα παρουσιάζονταν οι βιωματικές δραστηριότητες με συνεχή και αλληλένδετο τρόπο, δημιουργώντας την αίσθηση της ομαλής χρονικής και θεματικής διαδοχής τους. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος βιωματικής μάθησης, αυτή η ταινία αποτέλεσε για τους μαθητές την ιδανική καταγραφή του έργου τους, ένα πραγματικά πολύτιμο αναμνηστικό της προσπάθειάς τους. Η δημιουργία της κινηματογραφικής ταινίας είναι μια πρόκληση από μόνη της, μιας και πρέπει οι δράσεις να αποτελούν μέρη ενός σεναρίου, οι δε μαθητές να αναλάβουν ρόλους ηθοποιών!

Οι μαθητές, αρχικά ένιωθαν αμήχανα, αλλά, σύντομα, εξοικειώθηκαν με αυτή την πρόκληση και πραγματικά απόλαυσαν το γύρισμα των σκηνών, ακόμη και αυτών που κρίθηκαν αποτυχημένες αλλά είχαν τη δυνατότητα να δουν και να σχολιάσουν μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της κινηματογράφησης! Όλη αυτή η διαδικασία

αύξησε, κατακόρυφα, το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των παιδιών για το πρόγραμμα, και τα ώθησε να καταβάλλουν το μέγιστο των δυνάμεών τους, για την επιτυχία του. Σε αυτή τη φάση, καταβλήθηκε προσπάθεια οι διάλογοι των μαθητών να αποδίδονται με φυσικότητα και ο δάσκαλος να μην φέρνει σε δύσκολη θέση μαθητές που δυσκολεύονται στην εκφορά του λόγου, αλλά αντιθέτως να τους ενθαρρύνει. Είναι πραγματικά ανούσιο, κουραστικό και αρνητικό για το ηθικό ενός μαθητή να του ζητούμε να επαναλάβει, ξανά και ξανά, μια φράση που τον δυσκολεύει. Αυτή τη δυσκολία την αντιμετωπίσαμε, δημιουργώντας μαζί με τα παιδιά μικρούς σε έκταση διαλόγους, αφήνοντας τους μαθητές να αυτοσχεδιάσουν. Η ευρεία χρήση του μοντάζ, κατά την τεχνική επεξεργασία της ταινίας, βοήθησε επίσης, στην επιλογή των πιο κατάλληλων και επιτυχημένων διαλόγων. Ο δάσκαλος πρέπει πάντα να έχει στο μυαλό του ότι η ταινία που δημιουργείται έχει κατά κύριο σκοπό αποδέκτες της τους συμμετέχοντες μαθητές και βασικός στόχος της είναι να τους θυμίζει τις προσπάθειες και τα επιτεύγματά τους, που τους οδήγησαν στην ολοκλήρωσή της.

Στο τέλος του προγράμματος έγινε η πρώτη προβολή της ταινίας, αποκλειστικά, για τα παιδιά της ομάδας του Τ.Ε και στη συνέχεια ακολούθησε καταγραφή σε βίντεο των σχολίων και των συνολικών εντυπώσεών τους από το πρόγραμμα. Στη συνέχεια, έγινε δεύτερη προβολή της ταινίας, σε ολόκληρη την τάξη φοίτησης, στην οποία υπάγονταν τα παιδιά. Μετά την προβολή, ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, μεταξύ των μαθητών του Τ.Ε που συμμετείχαν στο βιωματικό πρόγραμμα και των υπόλοιπων συμμαθητών τους, της κανονικής τάξης.

Συμπερασματικά, αναφέρουμε ότι μέσα από ένα πρόγραμμα βιωματικής μάθησης η πληροφορία μετατρέπεται σε γνώση αβίαστα, με τους μαθητές να θεωρούν ότι ζουν μια συναρπαστική περιπέτεια, κάτι βέβαια που δεν απέχει και πολύ από την πραγματικότητα. Άμεσο αποτέλεσμα της έντονης ενεργοποίησης και επιτυχούς συμμετοχής τους, σε τόσες απαιτητικές δράσεις είναι η εκτόξευση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους. Πέραν αυτού, το διασκεδαστικό και πολλές φορές φαινομενικά ακατόρθωτο των δράσεων που υλοποιούν, αυξάνει θεαματικά την αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους και τους μετατρέπει σε πόλο έλξης για την απάντηση ερωτημάτων, που τους συναρπάζουν και ερεθίζουν τη φαντασία τους, όπως για παράδειγμα πώς είναι να πετάς με ένα ελικόπτερο ή να βρίσκεσαι μέσα σε ένα υποβρύχιο ή ένα ορυχείο. Με αυτόν τον τρόπο, συνεπώς, με τον σχεδιασμό και την

υλοποίηση ενός προγράμματος βιωματικής μάθησης κάθε δάσκαλος Τμήματος Ένταξης μπορεί να ελπίζει στην προσφορά τριών σημαντικών «δώρων» στους μαθητές του: Προσφορά γνώσης, προσφορά ευχαρίστησης και διασκέδασης, και κυρίως, συνειδητοποίησης από μέρους τους των «κρυφών» ικανοτήτων και δυνάμεών τους.

Στην συνέχεια αναφέρονται επιγραμματικά τα προγράμματα βιωματικής μάθησης κατά σχολικό έτος:

A. Σχολικό έτος 2013-2014

Τίτλος προγράμματος:

«Ταξιδεύοντας στην Ελλάδα, τα μέσα μεταφοράς στην Πατρίδα μου»

Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών της ΣΤ' τάξης: 2

Δράσεις του προγράμματος:

- Συνέντευξη με τον Πρόεδρο του αστικού ΚΤΕΛ Αγρινίου.
- Συνέντευξη με τον Υπεύθυνο Δρομολογίων του Υπεραστικού ΚΤΕΛ Αιτωλοακαρνανίας.
- Συνέντευξη με τον Πρόεδρο του Ράδιο Ταξί Αγρινίου.
- Συνέντευξη με τον πρώην Αντιπρόσωπο της Ολυμπιακής Αεροπορίας στο Αγρίνιο.
- Συνέντευξη με Τουριστικό Πράκτορα.
- Επίσκεψη στον σταθμό του Υπεραστικού ΚΤΕΛ Αιτωλοακαρνανίας στο Αγρίνιο.
- Επίσκεψη στον πρώην Σιδηροδρομικό Σταθμό Αγρινίου.
- Επίσκεψη στο πρώην Πολιτικό Αεροδρόμιο Αγρινίου.
- Γνωριμία με το πρώτο μεταφορικό μέσο, το άλογο και ιππασία.

- Γύρος του Αγρινίου σε μία ώρα χρησιμοποιώντας όλα τα μεταφορικά μέσα
- (ποδήλατο, ταξί, αστικό λεωφορείο, Ι.Χ. αυτοκίνητο).
- Γύρος της Ελλάδας σε μία ημέρα χρησιμοποιώντας όλα τα μεταφορικά μέσα
(ταξί, καράβι, υπεραστικό λεωφορείο, τρένο, αεροπλάνο, αστικό λεωφορείο).

Β. Σχολικό έτος 2014-2015

Τίτλος προγράμματος:

«Πάνω, κάτω, στο νερό και από κάτω»

Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών της ΣΤ' τάξης: 3

Δράσεις του προγράμματος:

- Πειραματική εξήγηση και επίδειξη των βασικών νόμων πλεύσης.
- Πειραματική εξήγηση και επίδειξη των βασικών νόμων πτήσης.
- Επίσκεψη και ξενάγηση σε ανενεργή στοά εξόρυξης βωξίτη.
- Επίσκεψη στον Ναύσταθμο Σαλαμίνας και ξενάγηση σε φρεγάτα και υποβρύχιο του Πολεμικού Ναυτικού.
- Επίσκεψη στο Αεροδρόμιο Μεγάρων και πτήση εθισμού με ελικόπτερο.
- Επίσκεψη στην κεντρική πλατεία του Αγίου Κωνσταντίνου.

Γ. Σχολικό έτος 2015-2016

Τίτλος προγράμματος:**«Ανάσες Πολιτισμού, Ανάσες Προόδου****Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών της ΣΤ' τάξης: 3****Δράσεις του προγράμματος:**

- Συζήτηση στο Σχολείο με την παιδαγωγό και συγγραφέα κυρία Σταυρούλα Κάτσου Καντάνη.
- Επίσκεψη στο σπίτι της κυρίας Μέλας Τζογάνη και ακρόαση παραδοσιακού παραμυθιού.
- Επίσκεψη στο αρχαίο θέατρο Στράτου.
- Επίσκεψη στον ναό του Στρατίου Διός.
- Επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Αγρινίου.
- Επίσκεψη στην Πινακοθήκη Αγρινίου.
- Επίσκεψη σε εργαστήρι τέχνης και σχεδιασμός αρχαιοελληνικού αγγείου.
- Επίσκεψη στο Λαογραφικό Μουσείο Αγρινίου.
- Επίσκεψη στο Λαογραφικό Μουσείο του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγίου Κωνσταντίνου.
- Επίσκεψη στη Γέφυρα «Χαρίλαος Τρικούπης» και ξενάγηση στο κέντρο ελέγχου της.
- Επίσκεψη στο Αεροδρόμιο Μεγάρων και πτήση με ελικόπτερο στην περιοχή του ναού του Ποσειδώνος, στο Σούνιο.

Ακολουθούν ορισμένες φωτογραφίες από της Βιωματικές Δράσεις:

**Επίσκεψη στον Ναύσταθμο Σαλαμίνας και ξενάγηση σε φρεγάτα
και υποβρύχιο του Πολεμικού Ναυτικού**



Επίσκεψη στο Αεροδρόμιο Μεγάρων και πτήση με ελικόπτερο στην περιοχή

του ναού του Ποσειδώνος, στο Σούνιο



Επίσκεψη και ξενάγηση σε ανενεργή στοά εξόρυξης βωξίτη



Βιβλιογραφία

Bradford, J. (2005). Using multisensory teaching methods.

Δεδούλη. Μ.(2003), «Βιωματική Μάθηση-Αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 5

Depaepe, M., Simon, F., & Gorp, A. V. (2003). The canonization of Ovide Decroly as a “saint” of the New Education. *History of Education Quarterly*, 43(2), 224-228.

Dewey, J. (1899). *School and society*, Chicago.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, New York
Dewey, J. (1938) *Experience and education* (New York : MacMillan).

Dewey, J. (1980) *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Αθήνα, Γλάρος)

Dewey, J., Boydston, J., Baysinger, P. R., & Levine, B. (1985). Democracy and education 1916: The middle works of John Dewey, 1899-1924.

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.

Dewey, J. (2003) *Schools of Tomorrow* (Hawaii, University Press of Pacific)

Dewey, J. (2007). *Experience and education*. Simon and Schuster.

Freinet, C. (1967). *L'éducation du travail*.

Freinet, C. (1993). *Education through work: a model for child-centered learning* (Vol. 19). Edwin Mellen Press.

- Καμαρινού, Δ. (2000), *Η Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Ξυλόκαστρο.
- Kerschensteiner, G. (2013). *Theorie der Bildung*. Springer-Verlag.
- Kolb, D. A. 1981. Experiential Learning Theory and the Learning Style Inventory: A reply to Freedman and Stumpf. *Academy of Management Review*. 6 (2): 289-296.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall
- Lewin, K. (1957) Action research and minority problems. In G. W. Lewin and G. Allport (eds) *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics* (New York : Harper & Brothers), 201-216.
- Μακάρενκο Α. Σ. (1990). *Περί της διαπαιδαγώγησης*, Μόσχα..
- Μαρξ Κ., Ένγκελς Φ. (1982). *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος*, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή,.
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), (1995), *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση*, Αθήνα: Gutenberg
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind* (Vol. 1). Lulu. com.
- Montessori, M. (2013). *The montessori method*. Transaction publishers.

Μπακιρτζής, Κ.(2000). Βιωματική Εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 30.

Μπαστέα Α.(2014) «Αντιμετώπιση Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών με τη δημιουργία πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας», Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Nicomachean Ethics, Book 2, Ross translation (1908).

Pagan, N. O. (2008). Configuring the moral self: Aristotle and Dewey. *Foundations of Science*, 13(3), 239-250.

Παυλίδης, Π. (1998). Η συμβολή της παιδείας στην κοινωνική πρόοδο: μια αναφορά στις παιδαγωγικές απόψεις του ΑΣ Μακαρένκο.

Παυλίδης, Π.(2006). Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (147), 99-127.

Reynolds, M. and Vince, R. (2008), *Experiential Learning and Management Education*. New York: Oxford University Press.

Röhrs, H. (1993). Jean-Jacques Rousseau Vision Und Wirklichkeit.

Schroeder, C. E., & Foxe, J. (2005). Multisensory contributions to low-level, 'unisensory' processing. *Current opinion in neurobiology*, 15(4), 454-458.

Sivell, J. (1994). Freinet Pedagogy Theory and Practice.

Τριλίρα Σ. & Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Τόπος . Αθήνα
Χρυσafίδης, Κ., (2000), Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία, Αθήνα:
Gutenberg

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes* (Cambridge, Mass.:Harvard University Press).

Wurdinger, S. (2005), *Using Experiential Learning in the Classroom* . Maryland:
Scarecrow Education.

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα και Μαθησιακές Δυσκολίες

Μπαστέα Αγγελική, Ειδική Παιδαγωγός Α΄ΚΕΔΔΥ Αθηνών, Διδάκτωρ Ειδικής
Αγωγής και Ψυχολογίας του ΠΤΔΕ του Παν. Αθηνών

angelabastea@yahoo.com

Παπαδάτος Γιάννης, Ψυχίατρος, Καθηγητής Ψυχοφυσιολογίας και Ψυχικής Υγιεινής,
Παν. Αθηνών

ypapad@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών διαπιστώνεται μια αυξανόμενη διασύνδεση μεταξύ της Διαταραχής **Ελλειμματικής Προσοχής–Υπερκινητικότητας** (ΔΕΠ-Υ) και της εμφάνισης **Μαθησιακών Δυσκολιών**. Η διαταραχή της ΔΕΠ-Υ συνδέεται συχνά με χαμηλή σχολική επίδοση, λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζονται τόσο στην ανάγνωση και στη γραφή, όσο και στα μαθηματικά, όπως αυτές διαγιγνώσκονται με κατάλληλες δοκιμασίες. Επιπλέον, η διαταραχή της ΔΕΠΥ έχει αρκετές πιθανότητες να εμφανίσει συννοσηρότητα με διαταραχές συμπεριφοράς, διαταραχές άγχους ή συναισθηματικές διαταραχές, οι οποίες επιβαρύνουν το μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο του παιδιού.

Η ΔΕΠ-Υ συνδέεται, επίσης, με αυξημένη χρήση των υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής αυξημένα ποσοστά σχολικής διαρροής και τελικά, με σχετικά χαμηλά ποσοστά αποφοίτησης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά, τα οποία, σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM-5, είχαν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ, και η διερεύνηση του είδους των μαθησιακών δυσκολιών τους. Στην έρευνά μας

συμμετείχαν 45 παιδιά με ΔΕΠΥ, τα οποία φοιτούσαν από την Β΄ μέχρι την ΣΤ΄ Δημοτικού. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν με κατάλληλα διαγνωστικά εργαλεία.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στο σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τα συμπεράσματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την έγκαιρη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών και την παροχή κατάλληλης και εξειδικευμένης παρέμβασης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με ΔΕΠΥ.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής–Υπερκινητικότητας, Μαθησιακές Δυσκολίες, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συννοσηρότητα, διαγνωστικά κριτήρια, παρεμβάσεις.

Abstract

According to numerous studies, there is a growing link between Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and the occurrence of Learning Difficulties. ADHD disorder is often associated with poor school performance because of the learning difficulties that occur both in reading and writing and in mathematics, as they have been diagnosed with appropriate Tests. In addition, ADHD disorder is likely to exhibit comorbidity with disruptive, impulse-control and conduct disorders, anxiety disorders or depressive disorders that burden the child's learning and cognitive level. ADHD is also associated with increased use of Special Education services, increased school leakage rates and ultimately, relatively low graduation rates from Universities. The purpose of the present study was to identify learning difficulties in children who, according to the DSM-5 criteria, had been diagnosed with ADHD, and to investigate their type of learning difficulty. Our research involved 45 children with ADHD, who were in Primary School, from 2nd to 6th grade. The children were evaluated with appropriate diagnostic tools.

The results of the survey reveal the existence of learning difficulties for all the children who participated in the survey. Conclusions are particularly important for the timely diagnosis of Learning Difficulties and the provision of appropriate and specialized intervention that responds to the needs of children with ADHD.

KEYWORDS: Attention Deficit Disorder – Hyperactivity, Learning Difficulties, Specific Learning Disorder, comorbidity, diagnostic features, interventions.

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που έχει ως κύρια συμπτώματα την αδυναμία συγκέντρωσης της Προσοχής, την Υπερκινητικότητα και την Παρορμητικότητα, σε επίπεδα ασύμβατα με την ηλικία και το νοητικό επίπεδο του παιδιού. Τα συμπτώματα αυτά επηρεάζουν, αρνητικά, τη λειτουργικότητα του παιδιού, τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Υπάρχουν τρεις υπότυποι της ΔΕΠ-Υ: ο Απρόσεκτος, ο Υπερκινητικός -Παρορμητικός και ο Συνδυασμένος τύπος. Η επικράτηση της διαταραχής ανέρχεται περίπου στο 5% του μαθητικού πληθυσμού και εμφανίζεται στα περισσότερα πολιτισμικά επίπεδα. Η διαταραχή εκδηλώνεται για πρώτη φορά στην παιδική ηλικία και συνεχίζεται, συνήθως και στην ενήλικη ζωή (APA, 2013-DSM-5).

Η συγκεκριμένη διαταραχή συνδέεται, συχνά, με τη χαμηλή σχολική επίδοση. (Παπαδάτος, 2010 ; Pliszka et al., 1999). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αξιολογούνται με χαμηλότερους βαθμούς, σε σχέση τους συνομηλίκους τους, παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στις σχολικές δοκιμασίες και παραπέμπονται, συχνότερα, σε υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής (DuPaul & Stoner 2013, Faraone et al., 1993a).

Επιπλέον, κάνουν περισσότερες απουσίες από το σχολείο, έχουν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να επαναλάβουν την ίδια τάξη στο Δημοτικό, ενώ εγκαταλείπουν σε μεγαλύτερο ποσοστό το σχολείο, σε σχέση με άλλα παιδιά. Συγκεκριμένα, το 25-31% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ενδέχεται να εγκαταλείψει το σχολείο, πριν τελειώσει το Γυμνάσιο. Τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου αυξάνονται σημαντικά στην εφηβεία, όταν συνυπάρχει και Διαταραχή Διαγωγής. Το 80% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ συνεχίζουν να εμφανίζουν χρόνια σχολική υποεπίδοση και υψηλά ποσοστά σχολικής απόρριψης και στην εφηβεία, σύμφωνα με έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες, το 2002, σε 8.647 παιδιά (ηλικίες 6-11) (Pastor & Reuben, 2002).

Επίσης, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, που αποφοιτούν από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έχουν λιγότερες πιθανότητες να συνεχίσουν τις σπουδές τους, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Παπαδάτος, 2010, Λαμπροπούλου, 2010). Οι επιπτώσεις της συνύπαρξης των μαθησιακών δυσκολιών με τη διαταραχή της ΔΕΠ-Υ είναι πολύ σοβαρές, τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο για τις οικογένειές τους αλλά και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Παπαδάτος, 2010).

Κατά συνέπεια, ο κίνδυνος εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, είναι ιδιαίτερα αυξημένος. Η συναισθηματική κατάσταση δε, αυτών των παιδιών επιβαρύνεται, σταδιακά, καθώς αυξάνονται τα μαθησιακά τους κενά και η επίδοση στο σχολείο τους δεν ανταποκρίνεται, ούτε στο νοητικό τους δυναμικό, ούτε στην υπέρμετρη προσπάθεια που καταβάλλουν (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2006, Λαμπροπούλου, 2010).

-Ποια είναι η σχέση της ΔΕΠ-Υ με τις μαθησιακές δυσκολίες;

Σύμφωνα με διεθνή ερευνητικά δεδομένα, τα ποσοστά συνοσυρότητας της ΔΕΠ-Υ με τις Μαθησιακές Δυσκολίες κυμαίνονται από 25% έως 70%. Η μεγάλη διακύμανση προκύπτει, κυρίως, από τα διαφορετικά διαγνωστικά κριτήρια, τα οποία χρησιμοποιούνται στις διάφορες έρευνες για τον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών και της ΔΕΠ-Υ, καθώς και των διαφορετικών διαγνωστικών εργαλείων, που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγησή τους (Barkley, 2006, Currie et al., 2008, Pham&Riviere, 2015).

Οι Mayes και Calhoun, (2006), οι οποίοι μελέτησαν στις Η.Π.Α., 949 παιδιά, ηλικίας 6-16 ετών, με διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένης της ΔΕΠ-Υ, διαπίστωσαν ότι το 71% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (στο συνδυασμένο τύπο Διάσπασης προσοχής και Υπερκινητικότητας) παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, στο 63% των περιπτώσεων, οι δυσκολίες αυτές είχαν σχέση με τη γραπτή έκφραση, στο 26% με τα μαθηματικά και στο 33% με την ανάγνωση.

Σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών, η φύση της διαταραχής, λόγω της διάσπασης προσοχής και/ή της υπερκινητικότητας δημιουργεί μαθησιακές δυσκολίες, ως δευτερογενές σύμπτωμα. Σε άλλες περιπτώσεις παιδιών συνυπάρχουν, ταυτόχρονα, και οι δυο διαταραχές: αυτή της ΔΕΠ-Υ και της Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας - Δυσλεξίας και πηγάζουν από έναν κοινό γενετικό παράγοντα (Gayan,etal, 2005, Zumberge, etal., 2007). Σε κάποιες άλλες κατηγορίες παιδιών, η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, λόγω των ελλειμμάτων που δημιουργεί στο παιδί, κατά την μαθησιακή διαδικασία, το ωθεί σε διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα (APA,2013-DSM-5).

Συνεπώς, είναι κρίσιμο να διαπιστωθεί: α) αν το παιδί έχει, μόνο, ΔΕΠΥ και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι συνέπεια της διαταραχής β) αν υπάρχει συννοσηρότητα της ΔΕΠΥ, με Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία ή γ) αν το παιδί έχει, μόνο, Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία και εμφανίζει απροσεξία και υπερκινητικότητα, ως επακόλουθο των εγγενών μαθησιακών δυσκολιών. Η ακριβής διάγνωση των ανωτέρω είναι σημαντική για την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού (Λαμπροπούλου,2010).

- Το γνωστικό προφίλ των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής -

Υπερκινητικότητα

Το 10-54% των παιδιών με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν ελλείμματα γλωσσικής έκφρασης, άρθρωσης και αποδιοργάνωση της ομιλίας (Chronisetal., 2006). Κατά την προσχολική ηλικία οι δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου που εμφανίζουν πολλά από αυτά τα παιδιά, επηρεάζουν, αρνητικά, την πρόσκτηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου αλφαριθμητισμού (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2006, Μαγουλά,& Φαφουδάκη,2009, Gialluisi, etal.,2014). Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι τα ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή η έλλειψη ικανότητας αναγνώρισης και χειρισμού των φωνημάτων του προφορικού λόγου συνδέονται με τα ελλείμματα στην

αποκωδικοποίηση λέξεων (Πόρποδας,1992). Πολλοί ερευνητές, αναφέρουν ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση σχετίζονται περισσότερο με τον Απρόσεκτο τύπο της ΔΕΠ-Υ, παρά με τον Υπερκινητικό ή Παρορμητικό τύπο της διαταραχής (Paloyelis et al.,2010, Willcutt & Pennington, 2000b), ωστόσο ευρήματα άλλων ερευνών αντιδιαστέλλονται και υποστηρίζουν ότι και η παρορμητικότητα συμβάλλει στις αναγνωστικές δυσκολίες (Purvis & Tannock, 2000).

Τα περισσότερα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εντάσσονται στην Α΄τάξη του Δημοτικού με ελλειπίες ικανότητες, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να κατακτήσουν το μηχανισμό της ανάγνωσης. Εκτός από τα ελλείμματα που παρουσιάζουν στην αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες και στην αναγνωστική κατανόηση και στη λεκτική απόδοση του νοήματος του κειμένου, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν, συστηματικά, χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, Berthiaume,et al;2010, Miller, 2013; Παπαδάτος,2010).Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν επιπρόσθετα, ελλείμματα στη λεπτή και στην αδρή κινητικότητα. Το 52% αυτών των παιδιών εμφανίζει φτωχό κινητικό συντονισμό, δυσκολίες στη γραφή καθώς και τικ, σε σχέση, τόσο με τους συνομήλικους τους, όσο και σε σχέση με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (APA,2013-DSM-5, Re, etal., 2007)

Στα περισσότερα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εντοπίζονται, επιπλέον, σημαντικά ελλείμματα των εκτελεστικών λειτουργιών, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, τυπικής ανάπτυξης. Οι εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούν ένα σύνολο δομικών νοητικών λειτουργιών, που συνδέονται με τη χρήση των ανώτερων νοητικών λειτουργιών, οι οποίες συμβάλλουν στην συνολική νευροψυχολογική λειτουργία. Οι εκτελεστικές λειτουργίες ρυθμίζουν και ελέγχουν την ολοκλήρωση σύνθετων γνωστικών έργων, τα οποία απαιτούν ενσυνείδητο προγραμματισμό, έλεγχο των παρορμήσεων, στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά και ευελιξία στη χρήση στρατηγικών (Diamantopoulou, etal,2007, Gapin,& Etnier, 2010). Οι λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου αντιπροσωπεύονται, επίσης, από τη μνήμη εργασίας, τις μεταγνωστικές ικανότητες και τις διαδικασίες αυτορρύθμισης. (Gaskins, etal., 2007, Meltzer etal., 2007).Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν την τάση να προτιμούν τις εύκολες στρατηγικές για την επίλυση μιας άσκησης και όχι τις πιο αποτελεσματικές.Επιπλέον, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν αδυναμία να συγκεντρώσουν την προσοχή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, στη μελέτη των δεδομένων ενός προβλήματος και σε ελάχιστες περιπτώσεις, έχουν την ικανότητα να αναλύουν μία δραστηριότητα στα

επιμέρους βήματα προκειμένου να την επιλύσουν, ορθώς (Boyer, etal., 2014, Kofman, etal, 2008). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τα φυσιολογικά παιδιά παρουσιάζουν σταθερά ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες, που σχετίζονται με τον ανασταλτικό έλεγχο και την αυτοκαθοδήγηση (Tannock, 1998, Cohen,etal., 2000) Ένα στοιχείο, ακόμη, που δρα ως τροχοπέδη στην οργάνωση του τρόπου εργασίας αυτών των παιδιών είναι και η ελλιπής ανάπτυξη του εσωτερικού λόγου, στη γνωστική τους ανάπτυξη. Ο εσωτερικός λόγος είναι δομικός παράγοντας για την αυτοκαθοδήγηση των ατόμων και είναι άμεσα, εξαρτώμενος από τις γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες, όμως, είναι, συχνά, ελλειμματικές, στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Bruce, etal.,2006, Tannock&Schachar, 1996).

Σημαντική επίδραση στις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, εκτός από τα γνωστικά τους ελλείμματα, έχουν και αρκετά στοιχεία της συμπεριφοράς τους. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, συνήθως, εμφανίζουν έλλειψη κινήτρων, με αποτέλεσμα να αδυνατούν ή να αποφεύγουν να θέσουν στόχους, επιχειρώντας με αυτόν τον τρόπο να καλύψουν τα μαθησιακά τους ελλείμματα. Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ διακατέχονται από έλλειψη επιμονής και από τάση εύκολης παραίτησης, όταν συναντούν δυσκολίες στις σχολικές εργασίες (Barkley,2006). Η συγκεκριμένη συμπεριφορά, πιθανώς, προέρχεται και από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τον έλεγχο των συναισθημάτων τους, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν χαμηλή ανοχή στην ματαίωση και αδυναμία διαχείρισης της αποτυχίας (Hoza et al., 2001, Johnson & Reid, 2011, Scime & Norvilitis, 2006).

Οι Rogers και συν. (2010) αναφέρουν, επιπλέον, ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν αναπτύσσουν κίνητρα για να ανταπεξέλθουν στους στόχους των τυπικών τάξεων, αν και διαθέτουν πολλές από τις απαραίτητες δεξιότητες.

-Διαφορές μεταξύ των φύλων

Υπάρχουν διαφορές επίσης, ανάμεσα στα δυο φύλα, καθ' ότι παρατηρούνται περισσότερα αγόρια, με δυσλεξία, να παρουσιάζουν και ΔΕΠ-Υ, σε σχέση, με τα κορίτσια (Germano etal., 2010). Τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια, οι δυσκολίες στην ανάγνωση σχετίζονται, σε μεγάλο βαθμό, με τις δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής, αλλά στα αγόρια μπορεί να σχετίζονται και με την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα (Willcutt & Pennington, 2000a). Επίσης,

η αναλογία εμφάνισης της ΔΕΠΥ στο γενικό πληθυσμό είναι πιο συχνή στα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια, σε ποσοστό, περίπου 2: 1 (APA,2013-DSM-5).

-ΔΕΠΥ και Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Ε.Μ.Δ)

Η ΔΕΠΥ με την Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, είναι οι δύο πιο συχνά εμφανιζόμενες νευρο -αναπτυξιακές διαταραχές, που επηρεάζουν, περίπου, 5-15% του μαθητικού πληθυσμού (APA, 2013 - DSM-5). Αυτές οι διαταραχές συνυπάρχουν σε πολλά κλινικά και επιδημιολογικά δείγματα με εκτιμώμενο ποσοστό συννοσηρότητας που κυμαίνεται από 15% έως 45% (DuPaul, et al., 2013). Επιπλέον, τουλάχιστον το 60% των περιπτώσεων των παιδιών με Ε.Μ.Δ- δυσλεξία πληροί τα κριτήρια για τη διάγνωση και κάποιας άλλης διαταραχής, συνηθέστερα της ΔΕΠ-Υ (Kronenberger & Dunn, 2003, Willcutt & Pennington, 2000a,b).

Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει τους κοινούς νευροψυχολογικούς παράγοντες που μπορεί να εμφανίζονται συχνά σε άτομα με Ε.Μ.Δ και ΔΕΠ-Υ. Ήδη από το 1991, οι Dykman και Akerman ανέφεραν ότι 25-40% των ατόμων με ΔΕΠΥ, εμφανίζουν, ταυτόχρονα και συμπτώματα Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας- Δυσλεξίας, ενώ 15-40% των ατόμων με Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία έχουν συμπτώματα ΔΕΠ-Υ. Τα υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας ΕΜΔ με ΔΕΠΥ υποδεικνύουν ότι η παρουσία, μιας εκ των δυο διαταραχών, αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης και της άλλης διαταραχής (Willcutt & Pennington, 2000a, DuPaul et al., 2013).

Η έρευνα των Somale και συν., 2016 έχει δείξει ότι ο επιπολασμός της ΔΕΠ-Υ σε μαθητές με Ε.Μ.Δ κυμαίνεται σε ποσοστό μέχρι και 60%, το οποίο είναι πολύ υψηλότερο από αυτό του γενικού πληθυσμού.

Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει τους κοινούς νευροψυχολογικούς παράγοντες που μπορεί να εμφανίζονται συχνά σε άτομα με ΕΜΔ και ΔΕΠΥ. Ήδη από το 1991, οι Dykman και Akerman ανέφεραν ότι 25-40% των ατόμων με ΔΕΠΥ, εμφανίζουν, ταυτόχρονα και συμπτώματα Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας- Δυσλεξίας, ενώ 15-40% των ατόμων με Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία έχουν συμπτώματα ΔΕΠΥ. Τα υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας ΕΜΔ με ΔΕΠ -Υ υποδεικνύουν ότι η παρουσία, μιας εκ των δυο διαταραχών, αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης και της άλλης διαταραχής (DuPaul et al., 2013)

Τόσο η ΔΕΠΥ, όσο και η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία συνδέεται με πολλαπλά γνωστικά ελλείμματα, συμπεριλαμβανομένων των δυσλειτουργιών στην επεξεργασία των πληροφοριών. Τα ειδικάγνωστικά ελλείμματα που εμφανίζονται σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή σε παιδιά με Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία – Δυσλεξία συνυπάρχουν, όταν υπάρχει συννοσηρότητα και των δυο διαταραχών (Boadaetal.,2012)

Η ευρεία κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, σύμφωνα με τις αναθεωρήσεις του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM-5(2013), περιλαμβάνει πολλά ελλείμματα δεξιοτήτων. Αν και τα πιο κοινά ανήκουν στις τρεις υπο-κατηγορίες: Αναγνωστική δυσκολία – Δυσλεξία, Δυσκολία στο Γραπτό Λόγο και Δυσκολία στα Μαθηματικά - Δυσαριθμησία. Είναι, επίσης, γνωστό ότι οι Ε.Μ.Δ έχουν υψηλή συννοσηρότητα με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (Pennington,2006). Μεταξύ των διαφόρων υποκατηγοριών, οι Αναγνωστικές Δυσκολίες-Δυσλεξία είναι το πιο διερευνημένο πεδίο, από όλες τις υποκατηγορίες των Ε.Μ.Δ, με υψηλό ποσοστό συνύπαρξης με τη ΔΕΠ-Υ, από 25 έως 48%. Τα ποσοστά συννοσηρότητας μεταξύ της Ε.Μ.Δ - υποκατηγορία «Δυσκολία στο Γραπτό Λόγο» και της ΔΕΠ-Υ κυμαίνονται από 55 έως 64%. (Yoshimasuetal., 2011) και μεταξύ της Ε.Μ.Δ - υποκατηγορία «Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά -Δυσαριθμησία» και της ΔΕΠ-Υ σε ποσοστό που κυμαίνεται από 11 και 30% (Carano, etal.,2008,Geary,2004). Συνολικά, εκτιμάται ότι το ποσοστό συννοσηρότητας μεταξύ όλων των υποκατηγοριών της Ε.Μ.Δ και της ΔΕΠΥ υπολογίζεται από 31 έως 45% (DuPauletal.,2013)

Ειδικότερα, στη «Δυσλεξία», ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολίες στην επακριβή ή με ταχύτητα ανάγνωση λέξεων και κειμένου, στην κατανόηση του γραπτού λόγου, καθώς και στην ορθογραφημένη γραφή. Στη «Δυσαριθμησία», ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση της έννοιας του αριθμού, στην απομνημόνευση των αριθμητικών πράξεων, στους ακριβείς ή με ταχύτητα υπολογισμούς, καθώς και στη μαθηματική λογική. Στη «Δυσκολία στο Γραπτό Λόγο», ο μαθητής παρουσιάζει ελλείμματα στην ακριβή απόδοση της ορθογραφίας των λέξεων, στη γραμματική και στη στίξη, καθώς και στη σαφήνεια ή την οργάνωση της γραπτής έκφρασης. Σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών μπορεί να συνυπάρχουν όλα τα συμπτώματα της Ε.Μ.Δ (APA,2013- DSM-5, Pham&Riviere, 2015).

Στις Ε.Μ.Δ μπορεί να υπάρχει έλλειμμα προσοχής, λόγω σύγχυσης, έλλειψης ενδιαφέροντος και μειωμένης ικανότητας. Το έλλειμμα προσοχής υπάρχει στις σχολικές εργασίες και όχι σε άλλες δραστηριότητες, ενώ αν συνυπάρχει και ΔΕΠΥ η διάσπαση προσοχής είναι γενικευμένη (APA,2013- DSM-5). Στην περίπτωση της εμφάνισης και των δύο διαταραχών, Ε.ΜΔ και ΔΕΠΥ, τόσο οι μαθησιακές δυσκολίες, όσο και τα γνωστικά ελλείμματα επιδεινώνουν, ακόμη, περισσότερο τη σχολική επίδοση και η εξέλιξη της διαταραχής προβλέπεται δυσμενέστερη (Germano, etal,2010).

Η συχνότητα της συνύπαρξης των δύο διαταραχών έγινε αιτία αναζήτησης της γενετικής τους βάση (Boadaetal., 2012). Πληθυσμιακές μελέτες και αναλύσεις του DNA, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο χαρτογράφησης, παρείχαν δεδομένα, που υποδηλώνουν, ότι τόσο η Ε.Μ.Δ, όσο και η ΔΕΠΥ, συνδέονται με άτυπη εγκεφαλική ανάπτυξη. Αυτό είναι το αποτέλεσμα της επίδρασης πολλών γονιδίων, τα οποία τροποποιούν την ανάπτυξη του εγκεφάλου, που συνδέεται με τη λειτουργία της ανάγνωσης, καθώς και την ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής ή την πιθανότητα εμφάνισης υπερκινητικότητας (Boadaetal., 2012 ; Willcutt, etal.,2003). Επιπλέον, σχετικές μελέτες δείχνουν ότι οι περιοχές στο χρωμόσωμα 17q 16p μπορεί να περιλαμβάνουν γονίδια που αυξάνουν τον κίνδυνο εμφάνισης και των δύο διαταραχών (Pennington & Olson, 2004). Σε έρευνες με χρήση MRI (μαγνητική τομογραφία υψηλής ανάλυσης) διαπιστώθηκε ότι το μέγεθος των περιοχών των κροταφικών λοβών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ήταν μικρότερο σε σχέση με τα φυσιολογικά παιδιά (Hynd&etal.,1990, Παπαδάτος,2010). Επιπλέον, με τη συγκεκριμένη μέθοδο διερεύνησης καταδεικνύεται η σημασία εξειδικευμένων κέντρων του εγκεφάλου (πρόσθιος λοβός, δεξί ημισφαίριο κ.ά.) στη ρύθμιση της προσοχής, της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητας (Semrud-Clikemanetal., 1994).

Όσον αφορά τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ της ΔΕΠ-Υ και της Ε.Μ.Δ- Δυσλεξίας: η ΔΕΠ-Υ δεν μπορεί να προκαλέσει Δυσλεξία και η Δυσλεξία δεν δημιουργεί ΔΕΠ-Υ. Θα πρέπει να συνυπάρχουν και οι δυο διαταραχές. Η ΔΕΠ-Υ μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την μαθησιακή διαδικασία και συνδέεται οπωσδήποτε με μαθησιακές δυσκολίες, που δεν έχουν, όμως, σχέση με τη Δυσλεξία. Η Δυσλεξία δεν προκαλεί, λοιπόν, ούτε επιδεινώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς αν δεν υπάρχει και ΔΕΠ- Υ,

ενώ η ΔΕΠ-Υ δεν καθυστερεί τη διαδικασία της ανάγνωσης, αν δεν συνυπάρχει και Δυσλεξία (Germano,etal., 2010, Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, Keulers,etal., 2007).

Ερευνητικά αποτελέσματα έχουν επιβεβαιώσει ότι στις περιπτώσεις που συνυπάρχουν η ΔΕΠ-Υ με τη Δυσλεξία, τα δευτερογενή προβλήματα, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτο-συνείδηση, καθώς και η σχολική απόσυρση, αποτελούν συνηθέστερο φαινόμενο, σε σχέση με τα παιδιά που διαγιγνώσκονται μόνο με ΔΕΠ-Υ ή Δυσλεξία (Keulers, atal., 2007). Επομένως, αντιλαμβανόμαστε πως η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση είναι πολύ σημαντικές παράμετροι για την συνολική ανάπτυξη του παιδιού (Pliszka, &AACAP, 2007).

-Παρεμβάσεις για ΔΕΠΥ και Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία

Τα παιδιά, τα οποία εμφανίζουν ΔΕΠ-Υ πρέπει, απαραιτήτως, να παραπεμφθούν για διάγνωση της Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας και σε περίπτωση που διαγνωστούν με συννοσηρότητα, πρέπει να δεχθούν παρέμβαση και για τις δυο διαταραχές. Παρεμβάσεις που στοχεύουν μόνο στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι και στη ΔΕΠ-Υ αποδεικνύονται αναποτελεσματικές. Στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να εφαρμοστούν, ταυτόχρονα, συμπεριφορικές παρεμβάσεις τροποποίησης της συμπεριφοράς για τη διαταραχή της ΔΕΠ-Υ (Schultz,etal.,2011) και διδασκαλία, μέσω πολυαισθητηριακών μεθόδων και βιωματικών δραστηριοτήτων για την αντιμετώπιση της Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας – Δυσλεξίας. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις σε ορισμένα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πρέπει να περιλαμβάνουν παρακολούθηση από αρμόδιο παιδοψυχίατρο και χορήγηση φαρμάκων, αν κριθεί αναγκαίο (Hale,2011). Για τη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ επιλέγονται, ως φαρμακευτική αγωγή, τα διεγερτικά και κυρίως η μεθυλφαινιδάτη (Ritalin-Methilyn) (Παπαδάτος, 2010, Λαζαράτου &Αναγνωστόπουλος, 2010).

Οι **Συμπεριφορικές παρεμβάσεις** χρησιμοποιούν την ενίσχυση και την τιμωρία για να μειώσουν την προβληματική συμπεριφορά (Damico&Amstrong, 1996).Στις **Γνωστικές - Συμπεριφορικές παρεμβάσεις** γίνεται εκπαίδευση των παιδιών με ΔΕΠΥ, τόσο στη λεκτική αυτοκαθοδήγηση και αυτοενίσχυση, κατά την επίλυση προβλημάτων, όσο και στην ανάπτυξη κινήτρων για τον αυτοέλεγχο της διασπαστικής και παρορμητικής συμπεριφοράς (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2004, Meichenbaum, &Goodman, 1971).

Οι **Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις**, σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ, συνδέονται με τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μείωση θορύβων και διασπαστικών στοιχείων, συχνά διαλείμματα, ανάμεσα στις σχολικές εργασίες καθώς και τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα στην τάξη, εκ μέρους του εκπαιδευτικού (DuPauletEckert,1997). Για την αντιμετώπιση της Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής συνιστάται η χρήση της **Πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας**, η οποία χρησιμοποιεί τα τρία μονοπάτια της μάθησης, μέσα από τα οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν- την οπτική, την ακουστική και την κιναισθητική δίοδο. Η συνεχής αλληλεπίδραση και η ταυτόχρονη χρήση πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών ενισχύουν το ένα, το άλλο και οδηγούν σε ένα βέλτιστο μαθησιακό αποτέλεσμα. Η πολυαισθητηριακή μέθοδος στηρίζεται στην Εξατομικευμένη και Άμεση Διδασκαλία (οι έννοιες διδάσκονται αναλυτικά με συνεχή αλληλεπίδραση μαθητή-παιδαγωγού). Η μέθοδος εισάγει, επίσης, τον αυτοματισμό των δεξιοτήτων και την υπερμάθηση, μέσω της δομημένης επανάληψης και αξιολογεί, συνεχώς, το μαθησιακό αποτέλεσμα με συγκεκριμένα πρωτοκόλλα αξιολόγησης. (Μπαστέα,2014, Bastea, Papadatos, 2015).

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά, τα οποία σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM-5, έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ και η διερεύνηση του είδους αυτών των μαθησιακών δυσκολιών.

Μεθοδολογία της έρευνας -Δείγμα έρευνας

Στην έρευνα μας, η οποία διεξήχθη στο Α΄ ΚΕΔΔΥ Αθηνών, μελετήθηκε η πιθανή συνύπαρξη μαθησιακών δύσκολων, σε παιδιά με διάγνωση ΔΕΠ-Υ. Η διάγνωση στηρίχθηκε στα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-5 και έγινε από αρμόδιο παιδοψυχίατρο. Στους μαθητές χορηγήθηκαν, για τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών, τα εξής διαγνωστικά εργαλεία :

- 1) Κλίμακες Νοημοσύνης Wechsler για Παιδιά (ελληνικό WISC-III)
- 2) Διαγνωστικά εργαλεία ανίχνευσης Δυσλεξίας:
 - BangorDyslexiaTest(Miles, 1983)προσαρμογή στα ελληνικά
 - -Dyslexiascreeningtest –Junior (Fawcett&Nicolson, 2004)
 - προσαρμογή στα ελληνικά (Γκουντή,2015).
- 3) Βασική Δοκιμασία Φωνολογικών δεξιοτήτων βασισμένη στο PhonologicalAssessmentBattery (Frederickson, Frith, Reason, 1997) προσαρμογή στα ελληνικά (Μπαστέα,2012)
- 4) Δοκιμασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης:
 - α.) Τεστ Ανάγνωσης, τεστ –Α, Γ' Δημ. – Γ' Γυμν.

(Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007), με υποκλίμακες

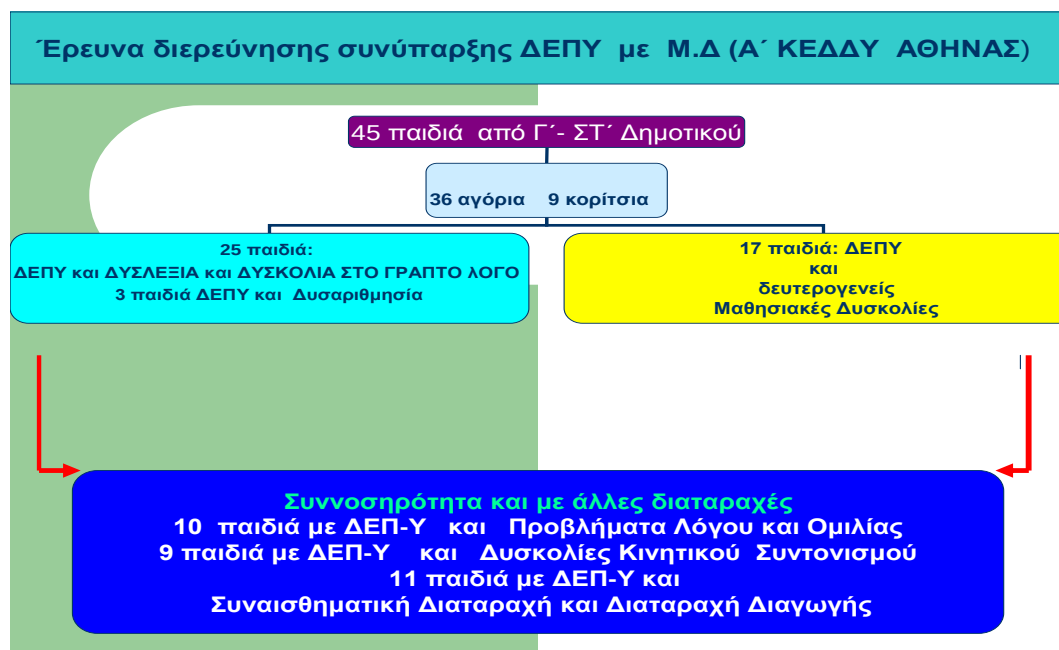
Αποκωδικοποίηση, Αναγνωστική Ευχέρεια, Μορφολογία-σύνταξη,

Κατανόηση
 - β.)Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ'- ΣΤ' Δημοτικού (Πόρποδα, Διακογιώργη, Δημάκου, Καραντζή, 2007), με υποκλίμακες: παραγωγή γραπτού λόγου, επεξεργασία γραπτού λόγου.
 - γ.) Διαγνωστικό εργαλείο Δυσαριθμησίας ZAREKI –R, ελληνική έκδοση του NUCALC-R,(von Aster & Weinhold, 2002).

Τα δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 45 μαθητές, ηλικίας 8,1-12,3 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν από Γ'- ΣΤ' Δημοτικού. Από τους 45 μαθητές, 9 ήταν κορίτσια και 36 αγόρια. Ο δείκτης νοημοσύνης κυμαινόταν στα πλαίσια του φυσιολογικού (χαμηλού μέχρι ανώτερου) από 80 Δ.Ν – 132 Δ.Ν. Οι μαθητές προσήλθαν στο Α' ΚΕΔΔΥ Αθήνας, ύστερα από πρόταση των σχολείων της περιοχής εμβέλειας της υπηρεσίας ή ύστερα από πρωτοβουλία των γονέων τους.

Συζήτηση

Από το σύνολο των 45 παιδιών με ΔΕΠ-Υ, διαγνώστηκαν 25 παιδιά με συννοσηρότητα ΔΕΠΥ και Ε.Μ.Δ (Δυσλεξία και Δυσκολία στο Γραπτό Λόγο) (τα περισσότερα αγόρια), 3 παιδιά με ΔΕΠΥ και ΕΜΔ (Δυσαριθμησία) και 17 παιδιά με ΔΕΠΥ και δευτερογενείς μαθησιακές δυσκολίες. Εμφανίστηκε, επίσης, συννοσηρότητα με προβλήματα Λόγου και Ομιλίας, με Δυσκολίες Κινητικού Συντονισμού, με Συναισθηματική Διαταραχή και με Διαταραχή Διαγωγής. Αναλυτικότερα στοιχεία εμφανίζονται στο παρακάτω διάγραμμα:



Από το σύνολο των ευρημάτων μας συνάγεται ότι η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Ακόμη και στην απουσία των Ε.Μ.Δ εμφανίζονται μειωμένες επιδόσεις στις δοκιμασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στα παιδιά με ΔΕΠΥ.

Στο μεγαλύτερο, όμως, ποσοστό παιδιών με ΔΕΠ-Υ, που συμμετείχαν στην έρευνα, εντοπίστηκε Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Δυσλεξία, Δυσκολία στο γραπτό

λόγο, Δυσαριθμησία). Αναλυτικότερα, φωνολογικό έλλειμμα εντοπίστηκε στην ανάγνωση ψευδολέξεων και πραγματικών λέξεων και δυσκολίες στη διάκριση μεταξύ πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων. Η ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων εντός κειμένου, σε διάστημα ενός λεπτού, ήταν χαμηλή. Οι μαθητές που είχαν συννοσυρότητα με Δυσλεξία και Δυσκολία στο γραπτό Λόγο, σε σχέση με την ομάδα των παιδιών που είχαν μόνο ΔΕΠ-Υ είχαν πιο μειωμένη απόδοση στη φωνολογική επίγνωση (στον εντοπισμό ή την απαλοιφή της φωνολογικών μονάδων), στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση, στη λεκτική ευχέρεια, στη μνήμη εργασίας και στο βαθμό αυτοματοποίησης στην ταχεία ονομασία εικόνων και στην άμεση ανταπόκριση σε εντολές. Συνεπώς, τα παιδιά με συννοσυρότητα Ε.ΜΔ και ΔΕΠ-Υ ήταν πιο επιβαρυνμένα, σε σχέση με τα παιδιά με μεμονωμένη την κάθε διαταραχή, ειδικά στις εξής παραμέτρους: στην άμεση ανταπόκριση σε εντολές και στην ταχύτητα επεξεργασίας. Αυτό οφείλεται στην εμφάνιση σε αυτές τις ομάδες ενός διπλού ελλείμματος, τόσο των γλωσσικών λειτουργιών, όσο και της προσοχής (Willcuttetal., 2003).

Ο μηχανισμός της προσοχής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοματοποιημένης αναγνωστικής ικανότητας. Για το λόγο αυτό, δεν μπορεί να είναι τυχαίο φαινόμενο το γεγονός ότι η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία συνυπάρχει, τόσο συχνά, με τη ΔΕΠ-Υ (Willcuttetal.,2010). Πρώιμα, επίσης, συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής αποτελούν προγνωστικό δείκτη για την εκδήλωση δυσκολιών στην ανάγνωση, κατά τη φοίτηση του παιδιού στο Δημοτικό. Η έλλειψη αυτοματοποίησης των δεξιοτήτων οφείλεται σε μνημονικά ελλείμματα στην βραχυπρόθεσμη μνήμη και ελλείμματα στην κεντρική εκτελεστική λειτουργία του εγκεφάλου. Η αυτοματοποίηση σχετίζεται με την άδηλη μνήμη, η οποία συμβάλει βαθμιαία στη μείωση του συνειδητού ελέγχου των πράξεων, κατά την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ταχύτητα και η αποτελεσματικότητα της εκτέλεσης των πράξεων. Συναφή αποτελέσματα με αυτά της έρευνάς μας διαπιστώθηκαν και σε προγενέστερες μελέτες (Willcutt etal.,2011, McGrath, etal.,2011).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και Δυσαριθμησία αποτύχανε, επίσης στην αυτοματοποίηση (δηλαδή, στην μνημονική ανάκτηση βασικών μαθηματικών δεδομένων), και εμφάνισαν οπτικοχωρικό έλλειμμα ή έλλειμμα στην αριθμητική

μνήμη εργασίας και στην ταχύτητας επεξεργασίας. Ανάλογα ευρήματα αναφέρονται και σε συναφείς έρευνες (Semrud-Clikeman & Bledsoe, 2011, Willcutt, et al., 2013).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και δευτερογενείς μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Συγκεκριμένα, παρουσίασαν αδυναμίες στην οπτικο-κινητική ολοκλήρωση και στη λεπτή κινητικότητα με αποτέλεσμα να εμφανίσουν δυσγραφία. Επιπλέον, επισημάνθηκαν επίμονες δυσκολίες σε διάφορες γνωστικές διαδικασίες, όπως η προσοχή, η μνήμη εργασίας, η οργάνωση και ο σχεδιασμός κατά τη διαδικασία της γραπτής έκφρασης. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με προγενέστερα, πορίσματα κλινικών μελετών που αναφέρουν ότι ο γραφικός χαρακτήρας, η ορθογραφία καθώς και η γραπτή έκφραση είναι ελλειμματικά σε παιδιά με ΔΕΠΥ, σε σύγκριση με παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ (Re, et al., 2007, Pitcher al., 2003, Yoshimasu, et al., 2011).

Επίλογος

Οι επιπτώσεις της συνύπαρξης των μαθησιακών δυσκολιών με τη διαταραχή της ΔΕΠΥ είναι πολύ σοβαρές, τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο για τις οικογένειές τους αλλά και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, όπως διαφαίνεται και σε έρευνες μεγάλης εμβέλειας (Pastor & Reuben, 2002).

Συμπερασματικά, αναφέρουμε ότι το παιδί με ΔΕΠΥ γεννιέται με ορισμένες εγγενείς δυσκολίες, οι οποίες έχουν κατά βάση οργανική αιτιολογία, αλλά αυτές οι δυσκολίες επηρεάζονται σημαντικά και από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι η συνήθης έκφανση αυτών των δυσκολιών, όμως οι εξειδικευμένες παρεμβάσεις μπορούν να διαμορφώσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον κατάλληλο για την υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠΥ, τα οποία αναπτύσσουν, ταυτόχρονα και Μαθησιακές Δυσκολίες.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edn, American Psychiatric Association.

Barkley, R.A. (2006). Attention –Deficit Hyperactivity Disorder, Third Edition. A Handbook for Diagnosis and Treatment. New York. Guilford Press

Bastea. A.P., Papadatos G.D.,(2015) An intervention for Specific Learning Disorder-Dyslexia through the development of a Multisensory Teaching Method, European Educational Research Association, Budapest , in press

Berthiaume, K. S., Lorch, E. P., & Milich, R. (2010). Getting clued in: Inferential processing and comprehension monitoring in boys with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 14(1), 31-42.

Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., ... & Faraone, S. V. (2004). Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 72(5), 757.

Boada, R., Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2012). Understanding the comorbidity between dyslexia and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Topics in Language Disorders*, 32(3), 264-284.

Boyer, B. E., Geurts, H. M., & Van der Oord, S. (2014). Planning skills of adolescents with ADHD. *Journal of attention disorders*, 1087054714538658.

Bruce, B., Thernlund, G., & Nettelbladt, U. (2006). ADHD and language impairment. *European child & adolescent psychiatry*, 15(1), 52-60.

Capano L, Minden D, Chen SX, Schacher RJ, Ickowicz A.(2008).Mathematical learning disorder in school-age children with attention-deficit hyperactivity disorder. *CanJPsychiatry*.53: 392–9.

Γκουντή, Π.Δ. (2015). Δυσλεξία σε αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές. ΔιδακτορικήΔιατριβή, ΕΚΠΑ, υπόδημοσίευση

ChronisA., JonesH., RaggiV. (2006) Evidence-basedpsychosocialtreatmentsforchildrenandadolescentswithattention-deficit/hyperactivitydisorder. *Clinical Psychology Review*, 26(4),. 486-502.

Cohen, N. J., Vallance, D. D., Barwick, M., Im, N., Menna, R., Horodezky, N. B., & Isaacson, L. (2000). The interface between ADHD and language impairment: An examination of language, achievement, and cognitive processing. *Journal of child psychology and psychiatry*, 41(3), 353-362.

Currie J., Stabile M., Manivong, P., & Roos, L.L. (2008), Child health and young adult outcomes. National Bureau of Economic Research,Working Paper 14482.

Diamantopoulou, S., Rydell, A. M., Thorell, L. B., &Bohlin, G. (2007). Impact of executive functioning and symptoms of attention deficit hyperactivity disorder on

children's peer relations and school performance. *Developmental neuropsychology*, 32(1), 521-542.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). ADHD and learning difficulties: What is the connection. *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*, 72-108.

DuPaul G, Gormley MJ, Laracy SD (2013) Comorbidity of LD and ADHD: implications of DSM-5 for assessment and treatment. *J Learn Disabil.*;46:43–51.

DuPaul GJ, Stoner G, O'Reilly JJ.(2008) Best practices in classroom interventions for attention problems. In: Thomas A, Grimes J, editors. *Best practices in school psychology V*. Bethesda: National Association of School Psychologists; p. 1421–37.

DuPaul G J, Stoner G. (2010) Interventions for attention deficit hyperactivity disorder. In: Shinn MR, Walker HM, editors. *Interventions for achievement and behavior problems in a three-tier model including RTI*. Bethesda: National Association of School Psychologists; p. 825–48.

Dykman, R. A., & Ackerman, P. T. (1991). Attention deficit disorder and specific reading disability: Separate but often overlapping disorders. *Journal of learning Disabilities*, 24(2), 96-103.

Faraone, S. V., & Biederman, J., & Friedman, D. (2000). Validity of DSM-IV subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder: A family study perspective. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 300-307.

Gapin J, Etnier JL. The relationship between physical activity and executive function performance in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *J Sport Exerc Psychol*. 2010;32:753–63.

Gaskins, I. W., Pressley, M. I. C. H. A. E. L., & Meltzer, L. (2007). Teaching metacognitive strategies that address executive function processes within a schoolwide curriculum. *Executive function in education: From theory to practice*, 261-286.

Gayan, J., Willcutt, E. G., Fisher, S. E., Francks, C., Cardon, L. R., Olson, R. K., ... & DeFries, J. C. (2005). Bivariate linkage scan for reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder localizes pleiotropic loci. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(10), 1045-1056.

Geary DC.(2004) Mathematics and learning disabilities. *J Learn Disabil*.37:4–15.

Germanò, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental neuropsychology*, 35(5), 475-493.

Gialluisi, A., Newbury, D. F., Wilcutt, E. G., Olson, R. K., DeFries, J. C., Brandler, W. M., ... & Luciano, M. (2014). Genome-wide screening for DNA variants associated with reading and language traits. *Genes, Brain and Behavior*, 13(7), 686-701.

Hale, J. B., Reddy, L. A., Semrud-Clikeman, M., Hain, L. A., Whitaker, J., Morley, J., ... & Jones, N. (2011). Executive impairment determines ADHD medication response: implications for academic achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 196-212.

Hoza, B., Waschbusch, D. A., Owens, J. S., Pelham, W. E., & Kipp, H. (2001). Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys: Self-evaluations, and attributions. *Journal of consulting and clinical psychology*, 69(2), 271

Hynd, G. W., Semrud-Clikeman, M., Lorys, A. R., Novey, E. S., & Eliopoulos, D. (1990). Brain morphology in developmental dyslexia and attention deficit disorder/hyperactivity. *Archives of neurology*, 47(8), 919-926.

Johnson, J., & Reid, R. (2011). Overcoming executive function deficits with students with ADHD. *Theory into Practice*, 50(1), 61-67.

Κάκουρος, Ε & Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων - Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Καραδήμας, Ε. (2004). Διάσπαση προσοχής και αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων: Από τον απρόσεκτο μαθητή ως τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων* (σσ. 223-254). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Keulers, E. H., Hendriksen, J. G., Feron, F. J., Wassenberg, R., Wuisman-Frerker, M. G., Jolles, J., & Vles, J. S. (2007). Methylphenidate improves reading performance in children with attention deficit hyperactivity disorder and comorbid dyslexia: an unblinded clinical trial. *European Journal of Paediatric Neurology*, 11(1), 21-28.

Kofman, O., Gidley Larson, J., & Mostofsky, S. H. (2008). A novel task for examining strategic planning: Evidence for impairment in children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30(3), 261-271.

Kronenberger, W.G., & Dunn, D.W. (2003). Learning disorders. *Neurologic Clinics*, 1, 941–52.

Λαζαράτου, Ε., & Αναγνωστόπουλος, Δ. (2001). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Στο Γ. Τσιάντης (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική* (2^η έκδ., σσ. 135-147). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Λαμπροπούλου Α.(2010)« Διερεύνηση της εφαρμογής ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα και Μαθησιακές Δυσκολίες» Διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Levine, E.S., & Anshel, D. J. (2011). “Nothing works!” A case study using cognitive-behavioral interventions to engage parents, educators, and children in the management of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 48(3), 297-306.

Μαγουλά, Ε & Φαφουδάκη, Κ (2009). Γλωσσικές στρατηγικές κατά την κατάκτηση της ανάγνωσης στην Α΄ Δημοτικού, στο Ε. Τάφα και Γ. Μανωλίτσης (Επιστ. Εκδ). *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο, σελ. 79-91.

McGrath LM, Pennington BF, Shanahan MA, Santerre-Lemmon LE, Barnard HD, Willcutt

EG, et al.(2011).A multiple deficit model of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder:searching for shared cognitive deficits. *J Child Psychol Psychiatry*.;52:547– 57.

Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. *Journal of abnormal psychology*, 77(2), 115.

Meltzer, L. Y. N. N., & Krishnan, K. A. L. Y. A. N. I. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities. *Executive function in education: From theory to practice*, 77-105.

Miller, A. C., Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of abnormal child psychology*, 41(3), 473-483.

Μπαστέα Α.(2014) «Αντιμετώπιση Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών με τη δημιουργία πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας», Διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Paloyelis, Y., Rijdsdijk, F., Wood, A. C., Asherson, P., & Kuntsi, J. (2010). The genetic association between ADHD symptoms and reading difficulties: the role of inattentiveness and IQ. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1083-1095.

Παπαδάτος Γ. (2010): « Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων». Αθήνα. Gutenberg.

Pastor, P. N., & Reuben, C. A. (2002). *Attention Deficit Disorder and Learning Disability: United States, 1997-98. Vital Health and Statistics. Data from the National Health Interview Survey*. For full text: http://www.cdc.gov/nchs/data/series/sr_10/sr10_206.

Pennington BF. From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*. 2006;101:385–413.

Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101(2), 385-413.

Pham, A. V., & Riviere, A. (2015). Specific learning disorders and ADHD: current issues in diagnosis across clinical and educational settings. *Current psychiatry reports*, 17(6), 1-7.

Pitcher TM, Piek JP, Hay DA (2003). Fine and gross motor ability in males with ADHD. *Dev Med Child Neurol*. 2003;45:525–35.

Pliszka, S. R., Carlson, C. L., & Swanson, J. M. (1999). ADHD With Comorbid Disorders: Clinical Assessment and Management. Guilford Press, 72 Spring Street, NY, NY 10012.

Pliszka, S., & AACAP Work Group on Quality Issues. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(7), 894-921.

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

Purvis, K. L., & Tannock, R. (2000). Phonological processing, not inhibitory control, differentiates ADHD and reading disability. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(4), 485-494.

Re AM, Pedron M, Cornoldi C. (2007) Expressive writing difficulties in children described as exhibiting ADHD symptoms. *J Learn Disabil.*;40:244–55

Rogers, M. A., Tannock, R., & Wiener, J. (2010). Father involvement in the learning of children with and without attention-deficit hyperactivity disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19.

Semrud-Clikeman M, Bledsoe J. (2011) Updates on attention-deficit/hyperactivity disorder and learning disorders. *Curr Psychiatr Rep.*;13:364–73.

Semrud-Clikeman, M., & Hynd, G. W. (1990). Right hemisphere dysfunction in nonverbal learning disabilities: Social, academic, and adaptive functioning in adults and children. *Psychological Bulletin*, 107(2), 196.

SEMRUD-CLIKEMAN, M., FILIPEK, A., BIEDERMAN, J., STEIGARD, R., KENNEDY, D., RENSHAW, P. & BEKKEN, K. (1994). Attention deficit hyperactivity disorder: Magnetic resonance imaging morphometric analysis of the corpus callosum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 875-881.

Schultz, B. K., Storer, J., Watabe, Y., Sadler, J., & Evans, S. W. (2011). School-based treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 48(3), 254-262. doi: 10.1002/pits.20553

Scime, M., & Norvilitis, J. M. (2006). Task performance and response to frustration in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 43(3), 377-386.

SibleyMH, WaxmonskyJG, RobbJA, PelhamWE. (2013)Implications of changes for the field: ADHD. *J Learn Disabil.*;46:34–42.

Somale, A., Kondekar, S. V., Rathi, S., & Iyer, N. (2016). Neurodevelopmental comorbidity profile in specific learning disorders. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 3(2), 355-361.

Tannock, R. (1998). Attention deficit hyperactivity disorder:Advances in cognitive, neurobiological, and genetic research,*Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 65±100.

Tannock, R., & Schachar, R. (1996). Executive dysfunction as an underlying mechanism of behavior and language problems in attention deficit hyperactivity disorder. *Language, learning, and behavior disorders: Developmental, biological, and clinical perspectives*, 38, 128-155.

Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000a). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1039-1048.

Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000b). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of learning disabilities*, 33(2), 179-191.

Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (2000). Twin study of the etiology of comorbidity between reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American journal of medical genetics*, 96(3), 293-301.

Willcutt EG, Betjemann RS, McGrath LM, Chhabildas NA, Olson RK, DeFries JC, et al. (2010) Etiology and neuropsychology of comorbidity between RD and ADHD: the case for multiple-deficit models. *Cortex*;46:1345–61

Willcutt, E. G., DeFries, J. C., Pennington, B. F., Smith, S.D., Cardon, L. R., & Olson, R. K. (2003). Genetic etiology of comorbid reading difficulties and attention deficit hyperactivity disorder. In Plomin, R., DeFries, J. C., Craig, I. W., & McGuffin, P. (Eds.), *Behavioral genetics in the postgenomic era* (pp. 227–246). Washington, DC: American Psychological Association.

Willcutt, E. G., Boada, R., Riddle, M. W., Chhabildas, N., DeFries, J. C., & Pennington, B. F. (2011). Colorado Learning Difficulties Questionnaire: validation of a parent-report screening measure. *Psychological assessment*, 23(3), 778.

Willcutt, E. G., Petrill, S. A., Wu, S., Boada, R., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Pennington, B. F. (2013). Comorbidity between reading disability and math disability: Concurrent psychopathology, functional impairment, and neuropsychological functioning. *Journal of learning disabilities*, 46(6), 500-516.

Yoshimasu K, Barbaresi WJ, Colligan RC, Killian JM, Voigt RG, Weaver AL, et al. (2011) Written-language disorder among children with and without ADHD in a population-based birth cohort. *Pediatrics*;128:e605–12.

Zumberge, A., Baker, L. A., & Manis, F. R. (2007). Focus on words: a twin study of reading and inattention. *Behavior genetics*, 37(2), 284-293.

Επιθετική συμπεριφορά – Συμβόλαιο τιμής.

Μπικάκης Ιωάννης

(Μαθηματικός, Μεταπτυχιακός φοιτητής Ειδικής Αγωγής)

bikakisgiannis@yahoo.gr

Περίληψη

Τα σχολεία στις μέρες μας, ενστερνιζόμενα την αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνουν στις τάξεις τους ένα μεγάλο πλήθος μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Κάποιοι από αυτούς μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών σύμφωνα με τον Farrell (2006), θέτει σε συνεχή πρόκληση τους γονείς, τους δασκάλους και όλες τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτές αρχές.

Σκοπός της έρευνας είναι να περιγράψει τους λόγους εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς αυτών των μαθητών. Να αναφέρει πιθανά προβλήματα συνοσηρότητας και να προτείνει στρατηγικές αντιμετώπισης του μαθητή από τους καθηγητές του σχολείου. Επίσης προτείνει και ένα συγκεκριμένο συμβόλαιο τιμής που είναι κατάλληλο για μαθητές Β΄ βάθμιας εκπαίδευσης.

Για τη σύνταξη της μελέτης χρησιμοποιήθηκε υλικό από εργασία του συγγραφέα που έγινε στα πλαίσια σχετικού μαθήματος του μεταπτυχιακού προγράμματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στο οποίο είναι φοιτητής. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης πανεπιστημιακά συγγράμματα, εγχώρια και διεθνής βιβλιογραφία σχετική με τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών.

Είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που έχουν στις τάξεις τους μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα και είναι σημαντικό γι' αυτούς να γνωρίζουν τις παραμέτρους που διέπουν τη συμπεριφορά ενός παιδιού, όπως επίσης και τους τρόπους αντιμετώπισης της παραβατικής συμπεριφοράς εντός του χώρου του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά

Συμπεριληπτική εκπαίδευση, επιθετικότητα, συνοσηρότητα, συμβόλαιο τιμής

Abstract

Nowadays schools following the principles of inclusive education, consist of students with different characteristics. Some of them may exhibit behavioral problems and according to Farrel (2006) parents, teachers and Ministry of Education alike should delve deeper into this phenomenon.

This study aims to present the underlying reasons behind this aggressive behavior and any factors contributing to the deterioration of this violent behavior. Also, it is essential measures and strategies to combat this phenomenon be suggested.

In order to conduct this, study bibliography, associated with student's emotional and behavioral problems, was used as well as the research findings derived from the student's Bikakis Ioannis as assignment, attending the University of Nicosia postgraduate studies proved to be useful tools for this study.

It is of primary importance for teachers to be aware of the reasons behind children behavior and try to deal with violent and aggressive incidents of school.

Keywords

Inclusive education, aggressive behavior

Εισαγωγή

Τα σχολεία στις μέρες μας, ενστερνιζόμενα την αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνουν στις τάξεις τους ένα μεγάλο πλήθος μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Κάποιοι μπορεί να μην έχουν σαν μητρική γλώσσα τα Ελληνικά, άλλοι μπορεί να έχουν κάποιας μορφής κινητικό ή άλλο πρόβλημα υγείας, άλλοι να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμησία κλπ) ή τέλος να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Σε αυτή τη μελέτη θα μας απασχολήσει η τελευταία κατηγορία που είναι οι μαθητές με συμπτώματα επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτή η κατηγορία, όπως λέει και

ο Farrell (2006), θέτει σε συνεχή πρόκληση τους γονείς, τους δασκάλους και όλες τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτές αρχές.

Συχνότητα - Φύλο – Ηλικία - Νοημοσύνη

Παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς είναι το φύλο, η ηλικία και η νοημοσύνη του μαθητή.

Όσον αφορά το φύλο η διαταραχές συμπεριφοράς είναι περισσότερο διαγνωσμένες στα αγόρια από ότι στα κορίτσια σε μια αναλογία 3:1 ή 4:1 (Στασινός, 2013).

Επίσης υπάρχει μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης παρόμοιων συμπεριφορών σε αστικά περιβάλλοντα και σε νέους με κατώτερη κοινωνική διαστρωμάτωση και μειονοτική καταγωγή. (Caninoetal., 2004).

Συνήθως ο μέσος δείκτης νοημοσύνης των παιδιών με προβληματική συμπεριφορά είναι ελαφρά χαμηλότερος του μέσου όρου και κυμαίνεται στο 90-95, όπως αναφέρει και ο Στασινός (2013).

Όσον αφορά την ηλικία εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς είναι πλέον συχνή στην παιδική και εφηβική ηλικία. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι επηρεάζεται από την συνολική αλλαγή που υφίσταται, σωματικά και ψυχολογικά, σε αυτή την ηλικία το κάθε παιδί.

Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς

Η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών συνήθως περιορίζεται σε λεκτικές επιθέσεις, αλλά πολλές φορές μετατρέπεται σε κανονική επιθετική συμπεριφορά με σωματικές επιθέσεις στους συμμαθητές τους. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις αποδέκτες αυτής της συμπεριφοράς είναι και οι καθηγητές.

Μία ακόμα περίπτωση επιθετικής συμπεριφοράς είναι και το γνωστό bullying (εκφοβισμός). Σε αυτή την περίπτωση ο παραβατικός μαθητής επιδεικνύει ένα στοιχείο του χαρακτήρα ή του σωματότυπου του το οποίο είναι αρκετό για να

τρομοκρατήσει τους συμμαθητές του χωρίς να χρειαστεί να τους επιτεθεί λεκτικά ή σωματικά.

Τρόποι εκδήλωσης της επιθετικότητας

Όταν θέλουμε να χαρακτηρίσουμε μια συμπεριφορά ως επιθετική πρέπει να λάβουμε υπόψη μας μια σειρά από κριτήρια. Αυτά είναι η συχνότητα, η διάρκεια, το μέγεθος/ένταση, η τοπογραφία (η μορφή της εκδηλούμενης συμπεριφοράς) και τέλος την συγκυριακή σημειολογία (τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες αυτή εμφανίζεται).

Όταν αναφερόμαστε στη συχνότητα μετράμε ουσιαστικά το πόσο συχνά εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά ο μαθητής. Όσο πιο συχνά εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά ο μαθητής τόσο πιο σοβαρό πρόβλημα δημιουργείται εντός του σχολείου.

Σε αντιστοιχία με το προηγούμενο η διάρκεια αναφέρεται στο χρόνο που διαρκεί η επιθετικότητα του μαθητή. Μια επιθετικότητα που διαρκεί λίγα δευτερόλεπτα είναι πιο εύκολα αντιμετωπίσιμη από μία άλλη που μπορεί να κρατήσει αρκετά λεπτά.

Με τον όρο μέγεθος/ένταση εξετάζουμε την δυναμικότητα την αντίδρασης του μαθητή. Για παράδειγμα το πόσο δυνατά θα φωνάξει ή η δύναμη με την οποία θα κλείσει την πόρτα φεύγοντας από μία αίθουσα είναι στοιχεία που υπολογίζονται όταν μετράμε την ένταση/μέγεθος της αντίδρασης του.

Με την τοπογραφία μετράμε την μορφή της επιθετικής συμπεριφοράς που επιδεικνύει. Η τοπογραφία σχετίζεται με το ποιον αντιμετωπίζει κάθε φορά ο μαθητής. Ανάλογα λοιπόν με το ποιον αντιμετωπίζει ο παραβατικός μαθητής η επιθετικότητα του μπορεί να περιορίζεται σε λεκτική ή να είναι σωματική. Στην περίπτωση των αγοριών μαθητών η επιθετικότητα συνήθως έχει την ακόλουθη τοπογραφία. Στους καθηγητές τους επιτίθενται λεκτικά, στα κορίτσια η συμπεριφορά τους είναι μικτή, ενώ στα αγόρια είναι σχεδόν πάντοτε σωματική η επιθετικότητα.

Με την συγκυριακή σημειολογία εξετάζονται οι ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες εμφανίζεται η επιθετική συμπεριφορά. Μην ξεχνάμε άλλωστε ότι ένας μαθητής με επιθετική συμπεριφορά μπορεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες να συμπεριφέρεται φυσιολογικά (Στασινός, 2013).

Σε κάθε περίπτωση όταν γίνεται διάγνωση αυτή πρέπει να στηρίζεται στο συνδυασμό όλων των προαναφερθέντων στοιχείων. Με αυτό συμφωνεί και ο Χρηστάκης (2001) ο οποίος αναφέρει ότι πρέπει να συνυπολογίζονται η συχνότητα, η ένταση και οι επιπτώσεις της συμπεριφοράς στο μαθητή αλλά και στο περιβάλλον του.

Διάγνωση

Όλοι μας είμαστε ικανοί σε κάποιο βαθμό να αντιληφθούμε μια επιθετική συμπεριφορά γιατί αυτή δεν θα είναι συμβατή με το κοινωνικό μας περιβάλλον. Όμως η πλήρης και ακριβής διάγνωση πρέπει να ανατίθεται σε ειδικούς όπως είναι οι παιδοψυχολόγοι, οι παιδοψυχίατροι ή στην περίπτωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα ΚΕΔΔΥ.

Όμως και οι ειδικοί αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην ακριβή διαφοροδιάγνωση της επιθετικότητας. Η ακριβής μέτρηση της μορφής της συμπεριφοράς και των αιτιών που την προκαλούν στηρίζεται στη χορήγηση τεστ τα οποία όμως δεν διακρίνονται για την ακρίβεια και την αξιοπιστία τους. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητο, εφόσον κριθεί αναγκαίο και είναι δυνατό να επιτευχθεί, να γίνεται παρατήρηση του μαθητή και στο φυσικό του περιβάλλον (σχολείο) για να εντοπιστούν όλοι οι παράγοντες που τον ωθούν στην επιθετική συμπεριφορά, και οι οποίοι πιθανότατα δεν εντοπίστηκαν με τα τεστ.

Μέσα από την παρατήρηση θα διαγνωστεί για το αν πρόκειται για ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη (φυσιολογικό μαθητή) το οποίο για κάποιο λόγο εμφάνισε επιθετική συμπεριφορά η οποία μπορεί να εξαλειφθεί με το πέρασμα του χρόνου, εάν παύσει η επίδραση της αρνητικής συγκυρίας που οδήγησε σε αυτή.

Επίσης μέσα από την παρατήρηση μπορούμε να εντοπίσουμε περιπτώσεις που ο επιθετικός μαθητής συμπεριφέρεται με φυσιολογικό τρόπο. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να γίνει προσπάθεια να αυξηθεί η συχνότητα εμφάνισης αυτών των στοιχείων ώστε να περιοριστεί η επιθετικότητα του μαθητή.

Σε αρκετές περιπτώσεις κατά τη διάγνωση εμφανίζονται και στοιχεία συννοσηρότητας. Αρκετοί μαθητές διαγιγνώσκονται ότι ανήκουν στο φάσμα του

αυτισμού, ή ότι έχουν ΔΕΠΥ ή ακόμα και δυσλεξία. Επομένως ο σχεδιασμός ενός προγράμματος αντιμετώπισης της επιθετικότητας πρέπει να λαμβάνει υπόψη και αυτά τα στοιχεία. Επίσης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι υπερβολικά ανθεκτική στις εξωγενείς προσπάθειες για αλλαγή και βελτίωση της.

Είδαμε λοιπόν ότι η διάγνωση και ο σχεδιασμός των προγραμμάτων αντιμετώπισης της επιθετικότητας είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα που πρέπει να ανατίθεται σε ειδικούς.

Στρατηγικές αντιμετώπισης

Κατά τη σχεδίαση ενός προγράμματος αντιμετώπισης της επιθετικότητας πρέπει να γίνεται μέριμνα ώστε να μην αντιμετωπίζεται το ίδιο μια φραστική επιθετικότητα και μια επιθετικότητα που περιλαμβάνει χειροδικία (Μπέμπης, Παληαμπέλου & Τοκατλίδης, 2014).

Επίσης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η επιθετικότητα θεωρείται κοινωνικό προϊόν, δηλαδή είναι μια συμπεριφορά που μαθαίνεται και ότι λαμβάνει χώρα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Ως υπεύθυνοι για την εκμάθηση της μπορούν να θεωρηθούν οι γονείς και τα αδέρφια του μαθητή, οι συνομήλικοί του, αλλά και στοιχεία ξένα προς αυτόν όπως είναι το διαδίκτυο και η τηλεόραση.

Κατά τον σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης πρέπει να καλύπτονται τρία βασικά κριτήρια:

- α) ποιος είναι ο αποδέκτης της παρέμβασης
- β) ποια στρατηγική παρέμβασης θεωρείται κατάλληλη
- γ) πώς μπορεί να υλοποιηθεί.

Ορισμένες πρακτικές διδακτικής μεταχείρισης του παιδιού σύμφωνα με το Στασινό (2013) είναι οι ακόλουθες:

- Διδασκαλία δεξιοτήτων για αυτοέλεγχο και αυτοδιαχείριση.
- Βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού.

- Προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού.
- Σύναψη συμβολαίου τιμής.
- Διαχείριση ανεπιθύμητων συμπεριφορών με τεχνικές που ευνοούν την αλλαγή της διαταραγμένης συμπεριφοράς (όπως είναι η επιβολή μιας μετριασμένης ποινής σ' επίπεδο ιδιωτικό και χωρίς προβολή στην τάξη) με σκοπό την σταδιακή απόσβεση της.

Συμβόλαιο Τιμής

Στα πλαίσια των δύο τελευταίων πρακτικών στηρίζεται το ακόλουθο συμβόλαιο τιμής.

Σε κάθε περίπτωση η εφαρμογή του προτείνεται μόνο εφόσον εκκρεμεί η σχετική γνωμάτευση των ΚΕΔΔΥ. Έχει δηλαδή σχετική διάρκεια και πρέπει να αντικατασταθεί άμεσα από το προτεινόμενο από τα ΚΕΔΔΥ πρόγραμμα αντιμετώπισης. Επίσης θεωρείται χρήσιμο, στην εισήγηση τους προς τα ΚΕΔΔΥ, οι καθηγητές να αναφέρουν την πιθανή εφαρμογή του και τα έως τότε αποτελέσματα που έχει στον μαθητή με επιθετική συμπεριφορά.

Τα κύρια στοιχεία του προτεινόμενου συμβολαίου τιμής είναι τα ακόλουθα:

- Η βαθμολογία του εξαρτάται αποκλειστικά από τη συμπεριφορά του.
- Κερδίζει μισή μονάδα για κάθε εβδομάδα που δεν ενοχλεί κατά τη διάρκεια του σχετικού μαθήματος.
- Χάνει μισή μονάδα κάθε φορά που παρουσιάζει μη προβλεπόμενη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του σχετικού μαθήματος.
- Σε εβδομαδιαία βάση του ανακοινώνεται (κατ' ιδίαν) η απόδοση και η μέχρι τότε βαθμολογία του.
- Αν υποπέσει σε παράπτωμα που επιφέρει μείωση της βαθμολογίας, τότε του ανακοινώνεται άμεσα το αρνητικό αποτέλεσμα (κατ' ιδίαν) ώστε να συνδυάσει την απρεπή συμπεριφορά με το αρνητικό αποτέλεσμα.

Με τον τρόπο αυτό αντιμετωπίζεται και το σύνηθες πρόβλημα χαμηλής βαθμολογίας που παρουσιάζει αυτή η ομάδα μαθητών. Σε πλύστες τις περιπτώσεις, λόγω της χαμηλής τους βαθμολογίας, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση η οποία τους

οδηγεί στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς ως μια (λανθασμένη) προσπάθεια τόνωσης της αυτοεκτίμησης τους.

Και όπως αναφέρουν και οι Μακρή – Μπότσαρη (2001) η αυτοεκτίμηση χτίζεται από τις προσδοκίες που έχει κάποιος για τον εαυτό του και από την εκπλήρωση ή όχι αυτών.

Συμπέρασμα

Από το συγκεκριμένο συμβόλαιο τιμής αναμένεται η μείωση της επιθετικότητας του μαθητή. Άλλωστε όλοι οι μαθητές, και πολύ περισσότερο οι μέτριοι ή κακοί, θέλουν να επιτύχουν την υψηλότερη δυνατή βαθμολογία με το λιγότερο δυνατό διάβασμα. Οπότε συνδέοντας άμεσα την βαθμολογία με την συμπεριφορά του μαθητή επιτυγχάνεται ο διπλός σκοπός. Πρώτα ο μαθητής είναι λιγότερο επιθετικός, και δεύτερον έχει εμφανή και άμεσα αποτελέσματα και στη βαθμολογία του.

Βιβλιογραφία

Canino, G., Shrout, P.E., Rugio-Stipic, M., Bird, H.R., Bravo, M., Ramirez, R. et al. (2004). *The DSM-IV rates of child and adolescent disorders in Puerto Rico*. Archives of General Psychiatry, 61, 85-93.

Farrell, M. (2006). *Behavioural, emotional and social difficulties: Practical strategies*. London: Routledge.

Μακρή – Μπότσαρη. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπέμπης, Ι., Παλιαμπέλου, Ε. & Τοκατλίδης, Α. (2014). *Θεωρητική προσέγγιση προβληματικής συμπεριφοράς των εφήβων στην σχολική τους ζωή*. Retrieved from: <http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/paliampelou%20eleni.pdf>

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.

**Οι λόγοι που οι καθηγητές Α & Β βάθμιας εκπαίδευσης
επιμορφώνονται στην ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια της
σταδιοδρομίας τους.**

Μπικάκης Ιωάννης

(Μαθηματικός, Μεταπτυχιακός φοιτητής Ειδικής Αγωγής)

bikakisgiannis@yahoo.gr

Περίληψη

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επιλέγουν να επιμορφωθούν σε θέματα Ειδικής Αγωγής συνεχώς αυξάνεται. Παρατηρείται επίσης μια ταυτόχρονη αύξηση στα προγράμματα επιμόρφωσης που τους παρέχονται. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν αμέσως μετά την απόκτηση του πτυχίου τους να συνεχίσουν με μεταπτυχιακού επιπέδου σπουδές. Άλλοι εισέρχονται στον εργασιακό χώρο και επιλέγουν να επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους

Σκοπός της ερευνάς είναι να αναδείξει το προφίλ της δεύτερης ομάδας εκπαιδευτικών. Να διερευνήσει το κοινωνικό/οικογενειακό τους προφίλ και να το συσχετίσει με τους λόγους που επιλέγουν να επιμορφωθούν στην Ειδική Αγωγή. Ακόμα θα διερευνηθούν τα είδη της επιμόρφωσης (σεμινάρια, μεταπτυχιακό κλπ) που επιλέγουν και οι λόγοι επιλογής ή απόρριψης κάποιας μορφής επιμόρφωσης.

Η μελέτη στηρίζεται σε εργασία του συγγραφέα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής που παρακολουθεί (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας). Για την σύνταξη της χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που διαμοιράστηκε μέσω internet αλλά και διά ζώσης στους φοιτητές του ΚΕΜΕΨΕ (2015-2016). Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Μέσα από την παρούσα μελέτη θα δούμε κατά πόσο τα σημερινά προγράμματα (όπως είναι διαρθρωμένα) καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Επίσης θα αναλυθεί τι επιπλέον αναζητούν οι εκπαιδευτικοί από τα προγράμματα που παρακολουθούν.

Λέξεις-Κλειδιά

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Επιλογές εκπαιδευτικών, Ειδική Αγωγή.

Abstract

Throughout the years an increasing number of teachers decide to educate themselves in the field of Special Education. It could also be argued that the available teacher education programs are on the increase. Some teachers decide to pursue postgraduate studies when they graduate from university while others choose to further educate themselves while working. The specific study focuses on the latter category.

This study aims to examine their social and family environment and analyze in depth the underlying reasons behind their decision to educate themselves in the field of Special Education. Also, the kind of education (such as seminars and postgraduate studies) will be presented as well as the reasons why they opt for specific ways of educating themselves.

This study is part of the students' assignment, Bikakis Ioannis, attending the Nicosia university postgraduate studies which were distributed via the Internet and in person to students of KEMEΨΕ. The SPSS statistic software was used for the analysis of the data collected.

Through this research we aim to illuminate whether the teacher education programs fulfill teachers expectations and cover their needs.

Keywords

Teacher education, Teachers' choices, Special Education

Εισαγωγή

Διατύπωση προβλήματος

Την τελευταία δεκαετία του εικοστού αιώνα τα Ευρωπαϊκά κράτη, ανάμεσα τους και η Ελλάδα, αναγνώρισαν ένα σημαντικό παράγοντα που επιβράδυνε την ανάπτυξη

τους. Οι φοιτητές μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους είτε εντάσσονταν στην αγορά εργασίας, είτε συνέχιζαν τις σπουδές τους για την απόκτηση ενός μεταπτυχιακού (master) ή ενός διδακτορικού (phD) αμέσως μετά τη λήψη του κυρίως πτυχίου τους. Και στις δύο περιπτώσεις ως εργαζόμενοι πλέον παρέμεναν με τις γνώσεις που είχαν λάβει πριν από μία, δύο ή και τρεις δεκαετίες, όταν ήταν φοιτητές. Όμως μετά την αποφοίτηση νέα δεδομένα είχαν αναπτυχθεί και οι άνθρωποι αυτοί δεν είχαν κάποιο οργανωμένο τρόπο για να αποκτήσουν τη σχετική γνώση.

Σε αυτά τα πλαίσια αναπτύχθηκε ο θεσμός της δια βίου μάθησης. Ο θεσμός αυτός ήταν εν μέρει ενεργός σε συγκεκριμένα επαγγέλματα, όπως του ιατρού και του μηχανικού. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιλήφθηκε τη σχετική δυσλειτουργία και ενήργησε προς την κατεύθυνση της εξάλειψης του σχετικού προβλήματος. Στα πλαίσια αυτά η Ελλάδα με σχετική νομοθεσία (Ν.3369/2005, Ν.2327/1995, Ν.3748/2009, Ν.3879/2010) όρισε το σχετικό θεσμό και προχώρησε στη δημιουργία των φορέων που θα ήταν υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια εντάσσεται και η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην Α βαθμια και Β βαθμια εκπαίδευση.

Σκοπός

Η εργασία αυτή έχει σαν σκοπό να διερευνήσει τους λόγους που κάποιος εκπαιδευτικός αποφασίζει ότι θέλει να αποκτήσει επιπλέον γνώσεις στην Ειδική Αγωγή, εν μέσω της σταδιοδρομίας του, όπως και οι επιλογές που καλείται να κάνει με βάση τις διαθέσιμες επιλογές που έχει.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα που θα απαντηθούν μέσω της παρούσας εργασίας είναι τρία.

Το πρώτο είναι ο λόγος που κάποιος εκπαιδευτικός επιλέγει την περαιτέρω επιμόρφωση του, εν μέσω της σταδιοδρομίας του, και θα συσχετισθεί με την δεδομένη επαγγελματική του κατάσταση.

Το δεύτερο ερώτημα αφορά το είδος της επιμόρφωσης που επιλέγει. Το συγκεκριμένο ερώτημα έχει δύο υποκατηγορίες. Η πρώτη αφορά το μακροεπίπεδο της επιμόρφωσης (π.χ. μεταπτυχιακό, ημερίδα κλπ) και το δεύτερο το μικροεπίπεδο αυτής, δηλαδή τις (εκπαιδευτικές) απαιτήσεις του εκάστοτε προγράμματος. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό θα συσχετισθεί με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά πρακτικά στοιχεία της επιλογής όπως είναι η αναγνώριση του σχετικού τίτλου, το κόστος του προγράμματος, η διάρκεια του κλπ. Αυτό το ερώτημα θα συσχετισθεί με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού.

Σημαντικότητα

Η μελέτη των παραπάνω στοιχείων κρίνεται αναγκαία ώστε να δοθεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται η δημιουργία των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Υπόβαθρο που αφορά τόσο το μακροεπίπεδο όσο και το μικροεπίπεδο τους.

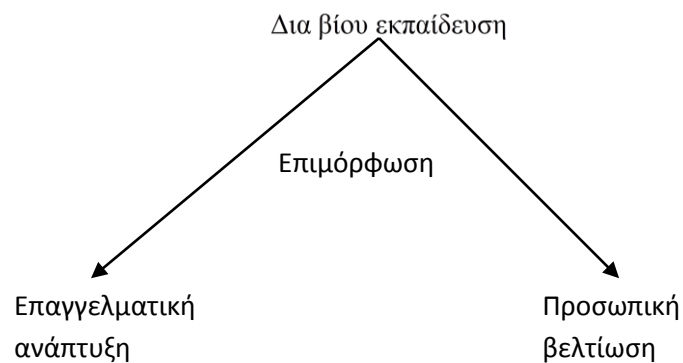
Οριοθέτηση

Η μελέτη στηρίζεται αποκλειστικά στις σχετικές απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών των δύο πρώτων βαθμίδων του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Επιμόρφωση

Η επιμόρφωση καλείται να καλύψει ταυτόχρονα δύο ανάγκες (όπως φαίνεται στο σχήμα), την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την ανάγκη για βελτίωση του ίδιου, σε πραγματικό επίπεδο γνώσεων που θα τον βοηθήσουν να είναι πιο αποτελεσματικός στην εργασία του.



Με την επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται ουσιαστικά η επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού σε θέσεις διευθυντή σχολικής μονάδας, προϊστάμενου σε ΚΕΔΔΥ κλπ. Άλλωστε όπως αναφέρει και ο Μαντάς (2002), όταν εκπαιδευτικοί προωθούνται σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, η επιμόρφωση τους είναι αναγκαία ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων τους καθηκόντων.

Το θεσμικό πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων λειτούργησε χωρίς την απαιτούμενη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ενώ και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ίδιων των προγραμμάτων είναι ανύπαρκτη (Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α., 2006).

Αναγνωρίζεται συχνά βέβαια ότι οι διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών καθώς και οι ανάγκες του συστήματος μπορεί να μη συμπίπτουν, αλλά θα πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται (Hargreaves, 1995).

Ιστορικά στοιχεία

Η εξέλιξη του θεσμού της επιμόρφωσης στην Ελλάδα μπορεί να διακριθεί σε τρεις περιόδους.

Την πρώτη περίοδο (1977-1992) η επιμόρφωση υπόκειται σε έλεγχο από την πολιτική εξουσία. Τα ίδια τα προγράμματα σπουδών δεν σχετίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Έχουν μακρά διάρκεια (μονοετή) και επιτρέπουν τη συμμετοχή λίγων μόνο εκπαιδευτικών (Γρόλλιος, 1998).

Αμέσως μετά την πρώτη ακολουθεί μια δεύτερη σύντομη περίοδος. Συγκεκριμένα το 1992-1995 δημιουργούνται βραχυχρόνια σεμινάρια τα οποία επιτρέπουν την μαζική συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Βαβουράκη, Δούκας, Θωμοπούλου, Κούτρα, Σμυρνιωτοπούλου, Kalantzis). Στην ενδιάμεση αυτή φάση ο έλεγχος εξακολουθεί να ασκείται από την πολιτική ηγεσία, αλλά επιτυγχάνεται η μείωση της διάρκειας των προγραμμάτων και η αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων (Γρόλλιος, 1998).

Η τρίτη και τελευταία περίοδος ξεκινάει το 1995 και διαρκεί έως σήμερα. Εισάγεται ο θεσμός των ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης και αναγνωρίζεται η ανάγκη τα προγράμματα να καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Βαβουράκη κ.α.). Αυτή την περίοδο τα προγράμματα είναι αμειβόμενα (για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς) και η παρακολούθησή τους γίνεται στον ελεύθερο χρόνο (Γρόλλιος, 1998). Εγκαταλείπεται η ετήσια επιμόρφωση, η διάσταση ανάμεσα στο ζητούμενο της επιμόρφωσης και στα παρεχόμενα προγράμματα εξακολουθεί να υφίσταται, ενώ και οι επιμορφούμενοι είναι κυρίως πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (Μαυροειδής & Τύπας, 2001). Τουλάχιστον όμως υπάρχουν σεμινάρια που καλύπτουν κάθε εκπαιδευτικό και μη αντικείμενο, ενώ και οι φορείς που τα παρέχουν έχουν αυξηθεί καθώς περιλαμβάνουν από ΑΕΙ έως και Ινστιτούτα συνδικαλιστικών φορέων (Βαβουράκη κ.α.).

Αλλά όπως ισχύει σε κάθε ζώντα οργανισμό, τα προβλήματα εξακολουθούν να υπάρχουν και σχετίζονται κυρίως με την ποιότητα της επιμόρφωσης, την διατηρούμενη διάσταση ανάμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα (Π.Ι. Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης, 2005, Παπαναούμ, 2003).

Συμπέρασμα

Όπως είδαμε η διά βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθίσταται δυσχερής όταν αγνοούνται οι ιδιαιτερότητες και οι επιμέρους ανάγκες τους (Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή,

A., 2006). Σε αυτό το πλαίσιο η συγκεκριμένη έρευνα θα προσπαθήσει να διερευνήσει τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μέσου καθηγητή που επιθυμεί να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή. Ο όρος *ανάγκες* περιλαμβάνει τους λόγους που επιζητεί/θέλει κάποιος την επιμόρφωση, ενώ ο όρος *ιδιαιτερότητες* καλύπτει όλα εκείνα τα στοιχεία που επηρεάζουν την απόφαση για επιλογή ενός συγκεκριμένου προγράμματος και την απόρριψη κάποιου άλλου εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Μεθοδολογία

Μέσο συλλογής δεδομένων

Για το σκοπό της έρευνας δόθηκε ερωτηματολόγιο σε καθηγητές της Α βαθμίας και Β βαθμίας εκπαίδευσης το οποίο είναι κατασκευής του ερευνητή.

Πληθυσμός - Δείγμα

Ως πληθυσμός προς διερεύνηση θεωρούνται όσοι έχουν λάβει πτυχίο που τους επιτρέπει, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, να εργαστούν ως καθηγητές/δάσκαλοι στο Ελληνικό δημόσιο σχολείο και είναι «ενεργοί» προς την κατεύθυνση αυτή. Ο όρος «ενεργοί» καλύπτει όσους μετά τη λήψη του πτυχίου τους ασχολούνται με την εκπαίδευση. Οι υπόλοιποι που ακολούθησαν άλλη επαγγελματική σταδιοδρομία εξαιρούνται του προς μελέτη πληθυσμού. Το μέγεθος του σχετικού πληθυσμού μπορεί να υπολογιστεί στις 200,000 άτομα περίπου. Το μέγεθος αυτό αλλάζει κάθε σχολική χρονιά καθώς καινούργιοι καθηγητές ολοκληρώνουν τις σπουδές τους και άλλοι αποφασίζουν να αλλάξουν σταδιοδρομία.

Το δείγμα προέρχεται από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ή διαμένουν εντός των διοικητικών ορίων της Περιφέρειας Αττικής (περιλαμβανόμενης και της αντίστοιχης του Πειραιά).

Δεδομένα

Όπως προαναφέρθηκε για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο. Αυτό αποτελείται από τρία (3) μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Το δεύτερο μέρος σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές γνώσεις των ερωτώμενων, ενώ στο τρίτο μέρος οι ερωτήσεις αφορούν τους λόγους και τις επιλογές που διαθέτει/επιλέγει ο εκπαιδευτικός.

Διαδικασία εκτέλεσης έρευνας

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε με δύο μεθόδους. Αρχικά η διάθεση του έγινε ηλεκτρονικά (e-mailκαθηγητών, moodleΠανεπιστημίου Λευκωσίας) όπου δόθηκε η οδηγία να το συμπληρώσουν μόνο όσοι διέμεναν/εργάζονταν στα προαναφερόμενα διοικητικά όρια.

Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε καθηγητές που παρακολουθούν το ετήσιο πρόγραμμα εξειδίκευσης του Κέντρου Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αποτελέσματα

Στο σημείο αυτό ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά διαμορφώθηκαν μετά την ανάλυση των δεδομένων. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Η ανάλυση των δεδομένων θα ακολουθήσει τη ροή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Στο πρώτο μέρος θα γίνει αναφορά στα δεδομένα όπως αυτά συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν. Στο δεύτερο μέρος θα γίνει συνδυασμός των δεδομένων για να φανεί αν υπάρχει συσχετισμός μεταξύ τους.

Πρώτο μέρος – Ανάλυση δεδομένων

Φύλο

Το δείγμα αποτελείται από 8 άνδρες και 89 γυναίκες. Θα μπορούσε να δικαιολογήσει κανείς την μεγάλη απόκλιση από το φυσιολογικό μέσο όρο (50% για κάθε φύλο) λόγω του ότι στην Ελλάδα οι ειδικότητες που ασχολούνται με την ειδική αγωγή είναι κυρίως όσες ανήκουν στον ευρύτερο τομέα των φιλολογικών μαθημάτων (φιλόλογοι, ιστορικοί, ξένες γλώσσες) ή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλοι, νηπιαγωγοί). Σε αυτές τις ειδικότητες ο κύριος όγκος των φοιτητών, και μετέπειτα καθηγητών, προέρχεται από το ασθενές φύλο.

Ηλικία

Η ανάλυση έδειξε ότι στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (26-30) ανήκουν 56 άτομα. Αυτό αποτελεί περίπου το 58% του δείγματος δείχνοντας μια σαφή τάση των νέων καθηγητών να επιζητούν την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Πιθανότατα να οφείλεται ακόμα και στην ανεπάρκεια ορισμένων ΑΕΙ να επιμορφώσουν κατάλληλα τους φοιτητές τους στο σχετικό θέμα. Επίσης η ανάλυση έδειξε ότι όσοι είναι άνω των 40 χρόνων αποτελούν το 7% του συνόλου. Οπότε μπορούμε να δούμε εμφανή την τάση όσοι έχουν καταξιωθεί επαγγελματικά να μην ενδιαφέρονται και τόσο για την περαιτέρω εξέλιξη τους μέσω της διά βίου μάθησης.

Οικογενειακή κατάσταση

Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (74%) είναι ελεύθεροι, κάτι το οποίο συνάδει και με την ηλικιακή τους ομάδα. Στην κρίσιμη ηλικία (26-35 χρόνων) φαίνεται οι περισσότεροι να επιλέγουν την επαγγελματική, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα την οικογενειακή τους αποκατάσταση.

Επαγγελματική κατάσταση

Το 50% του δείγματος δήλωσαν ότι είναι άνεργοι ή ότι ασχολούνται με ιδιαίτερα μαθήματα. Από τους υπόλοιπους ένα ποσοστό 9% δήλωσαν ότι δουλεύουν σε φροντιστήριο και ένα 10% ότι είναι αναπληρωτές. Σε κάθε περίπτωση το 69% του δείγματος δεν έχει στην πράξη κάποια σταθερή επαγγελματική απασχόληση.

Εισόδημα

Οι απαντήσεις δείχνουν ότι το 56% του δείγματος είναι υποχρεωμένοι να ζουν με λιγότερα από 500 ευρώ το μήνα. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν όσοι είναι ηλικιακά κάτω των 35 χρόνων, είναι ελεύθεροι ή δεν έχουν μόνιμη επαγγελματική αποκατάσταση (άνεργοι, ιδιαίτερα μαθήματα, εργαζόμενοι σε φροντιστήρια, αναπληρωτές).

Πανεπιστήμιο φοίτησης

Το 60% φοίτησαν σε κεντρικό πανεπιστήμιο (ΕΚΠΑ, Αριστοτέλειο) και το υπόλοιπο 40% σε περιφερειακό. Τα αποτελέσματα σε αυτή την απάντηση είναι αναμενόμενα καθώς τα δύο κεντρικά πανεπιστήμια καλύπτουν πληθυσμιακά σχεδόν το 60% της χώρας έχοντας ως έδρα τους τις δύο μεγαλύτερες πόλεις της Ελλάδας.

Ειδικότητα

Οι επιλογές κάλυπταν το σύνολο σχεδόν των κύριων ειδικοτήτων που υπάρχουν σε ένα σχολείο.

Ο ένας στους τέσσερις προέρχεται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δείχνοντας την αγωνία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν στην Ειδική Αγωγή.

Το 39% αποτελείται από ειδικότητες σχετικές με τα φιλολογικά / ξένες γλώσσες.

Οι φυσικομαθηματικές ειδικότητες καλύπτουν μόλις το 7% του δείγματος.

Στο συντριπτικό 29% που δήλωσαν άλλη ειδικότητα αρκετοί ήταν γυμναστές, ενώ εντύπωση προκάλεσε και η απάντηση «ραδιολόγος». Είναι ειδικότητα που

εμφανίζεται στα τεχνικά / επαγγελματικά λύκεια. Φαίνεται λοιπόν ότι και οι καθηγητές που έχουν «άγνωστες» ειδικότητες προσπαθούν να επιμορφωθούν στην Ειδική Αγωγή για να βοηθήσουν τους μαθητές τους που συμπεριλαμβάνονται σε την κατηγορία.

Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό

Στην συγκεκριμένη ερώτηση έπρεπε να απαντήσει ο εκπαιδευτικός αν αμέσως μετά την λήψη του πτυχίου του συνέχισε τις σπουδές του λαμβάνοντας τον αντίστοιχο τίτλο. Οι μισοί ερωτώμενοι απάντησαν θετικά όσον αφορά την κατοχή μεταπτυχιακού. Από αυτούς όμως οι περισσότεροι έλαβαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών άσχετο με το κύριο πτυχίο τους. Αυτό φανερώνει δύο στοιχεία. Είτε την τάση να επιλέγει κάποιος ένα μεταπτυχιακό απλά για το επιπλέον κύρος/μόρια που του δίνει, είτε την αδυναμία (λόγο περιορισμένων θέσεων) να κάνει περαιτέρω σπουδές στο αντικείμενο του.

Λόγοι επιμόρφωσης

Η συγκεκριμένη ερώτηση καλούσε τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τον λόγο για τον οποίο θέλουν να επιμορφωθούν. Οι επιλογές αφορούσαν την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων, την επαγγελματική αποκατάσταση (για τους άνεργους), την επαγγελματική προώθηση για τους μόνιμους και την επιλογή κάποιος γνωστός έχει παρόμοιο πρόβλημα.

Το 60% των απαντήσεων έδειξε ότι επιζητείται η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων. Μια επιπλέον ανάλυση έδειξε ότι στις επαγγελματικές κατηγορίες που μπορούν να θεωρηθούν ως «μόνιμοι εκπαιδευτικοί» (διορισμένοι σε δημόσιο σχολείο ή εκπαιδευτικοί σε ιδιωτικό σχολείο) οι μισοί επέλεξαν την επιμόρφωση για τα επιπλέον μόρια στον ατομικό τους φάκελο (επαγγελματική προώθηση) και οι υπόλοιποι για την απόκτηση των εξειδικευμένων γνώσεων.

Επιμόρφωση σχετική με το πτυχίο

Η επιμόρφωση που επιλέγει ένας εκπαιδευτικός μπορεί να σχετίζεται ή όχι με το πτυχίο του. Αυτή την επιλογή έρχεται να διερευνήσει η συγκεκριμένη ερώτηση.

Το 75% απάντησε ότι θέλει η επιμόρφωση να σχετίζεται με το αρχικό του πτυχίο. Αυτό φανερώνει την ανάγκη να αποκτηθούν εξειδικευμένες ή περισσότερες γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να επιτελέσουν καλύτερα το έργο τους μέσα στην τάξη.

Το 23% των ερωτηθέντων απάντησε ότι η επιμόρφωση δεν σχετίζεται με το πτυχίο τους. Αυτή η απάντηση σε συνδυασμό με το μεγάλο ποσοστό αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο να τους απασχολεί απλά η απόκτηση ενός επιπλέον τίτλου (για επαγγελματική αποκατάσταση) ή η αδυναμία να βρεθεί (λόγο ειδικότητας) κάτι που να σχετίζεται με τις γνώσεις που ήδη κατέχουν.

Είδος επιμόρφωσης

Η ερώτηση ζητούσε να επιλεγεί με σειρά προτεραιότητας το είδος της επιμόρφωσης που επιλέγει ο καθηγητής. Τα συνολικά αποτελέσματα έδειξαν ότι πρώτη στις προτιμήσεις με 40% έρχεται η ετήσια επιμόρφωση και τα σεμινάρια (400+ ωρών). Αμέσως μετά (24%) έρχονται οι ημερίδες και τα σεμινάρια (έως 30 ωρών). Ακολουθεί με 22% η κορωνίδα της εκπαίδευσης (μεταπτυχιακό/διδαστορικό) ενώ ένα 13% θα επέλεγε την απόκτηση ενός δευτέρου πτυχίου.

Στα επιμέρους αποτελέσματα είτε σαν πρώτη (46%) είτε σαν δεύτερη (51%) επιλογή η ετήσια επιμόρφωση έρχεται πρώτη στις προτιμήσεις των καθηγητών.

Τι προσέχω όταν επιλέγω

Ενδεικτικά οι απαντήσεις ξεκινούσαν από την «αναγνώριση τίτλου», το «κόστος του προγράμματος» και κατέληγαν στις «χρονικές απαιτήσεις» αυτού όπως και στην «χιλιομετρική απόσταση» από το σπίτι/εργασία του καθηγητή.

Σημαντικότερο από όλα με 75% θεωρείται η αναγνώριση του τίτλου και αμέσως μετά με 13% έρχεται το κόστος του προγράμματος. Σαν τρίτο στοιχείο με 6,2% είναι η χρονική διάρθρωση των μαθημάτων (πρωί, απόγευμα, Σαββατοκύριακο κλπ).

Είδος φορέα

Οι φορείς που προσφέρουν προγράμματα επιμόρφωσης χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Σε αυτούς που είναι δημόσιοι και έχουν το σχετικό κύρος, και στους ιδιωτικούς (Ιδιωτικά ΙΕΚ, κολλέγια κλπ).

Οι μισοί απάντησαν ότι επιλέγουν το κύρος του δημόσιου φορέα και οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι το είδος του φορέα δεν τους απασχολεί, αρκεί να μπορεί να τους παρέχει ότι επιθυμούν.

Απαιτήσεις προγράμματος

Τα προγράμματα που είναι διαθέσιμα στην Ελλάδα έχουν ένα εύρος απαιτήσεων που ξεκινάει από απλή παρακολούθηση μαθημάτων και καταλήγει στην εκπόνηση μελέτης με τη μορφή μεταπτυχιακής ή διδακτορικής διατριβής.

Η ανάλυση έδειξε ότι τα προγράμματα που έχουν λίγες απαιτήσεις (απλή παρακολούθηση μαθημάτων, συγγραφή ενδιάμεσων εργασιών χωρίς τελική εξέταση) αποτελούν το 66% στις προτιμήσεις των καθηγητών.

Τι θέλω από ένα πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής

Η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων αφορούσε στην πρακτική. Αυτή περιελάμβανε είτε την πρακτική εξάσκηση σε κάποιο σχολείο είτε την εκμάθηση συγκεκριμένων πρακτικών διδασκαλίας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεύτερη ακολουθούσε η διδασκαλία σε θέματα αυτισμού και τρίτη ήταν η επιμόρφωση σε θέματα δυσλεξίας, ΔΕΠΥ, δυσαριθμησίας κλπ.

Το έμαθα από ...

Η ερώτηση αναφερόταν στο μέσο από το οποίο έμαθε ο καταρτιζόμενος την ύπαρξη του συγκεκριμένου προγράμματος. Όπως θα ήταν αναμενόμενο την εποχή

της ψηφιακής τεχνολογίας το internet αποτελεί το 62% των απαντήσεων. Η απάντηση «γνωστός που το παρακολούθησε» δείχνει την τάση (23,7%) να επιλέγουμε προγράμματα μέσω ατόμων που εμπιστευόμαστε την κρίση τους. Αποτελεί άλλωστε και την ασφαλέστερη μέθοδο ώστε να επιλέξουμε χωρίς τον κίνδυνο να χάσουμε άσκοπα τον χρόνο και τα χρήματα μας.

Δεύτερο μέρος - Συσχέτιση δεδομένων

Λόγος επιμόρφωσης – Επαγγελματική κατάσταση

Όπως είδαμε κατά την ανάλυση των δεδομένων οι μισοί μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται για τα επιπλέον μόρια στον ατομικό τους φάκελο και οι υπόλοιποι για την απόκτηση των εξειδικευμένων γνώσεων στην Ειδική Αγωγή. Από το σύνολο των αδιόριστων εκπαιδευτικών το 34% ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του αποκατάσταση μέσω της επιμόρφωσης και το 61% για την απόκτηση των εξειδικευμένων γνώσεων.

Λόγος επιμόρφωσης – Οικογενειακή κατάσταση – Ηλικία – Φύλο – Εισόδημα

Στην συγκεκριμένη περίπτωση η συσχέτιση των δεδομένων έδειξε ότι το 57% των ανύπαντρων επιζητά την επιμόρφωση για την απόκτηση γνώσεων. Το 59% από όσους είναι κάτω των 35 χρόνων και το 58% των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος θέλουν την επιμόρφωση για τον ίδιο λόγο με προηγουμένως. Με τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνεί και το 57% όσον δήλωσαν ετήσιο εισόδημα κάτω των 6.000 ευρώ.

Είδος επιμόρφωσης – Οικογενειακή κατάσταση – Ηλικία – Φύλο – Εισόδημα

Η ανάλυση αφορά το μακροεπίπεδο της επιμόρφωσης (μεταπτυχιακό, ημερίδα κλπ).

Το 45% των γυναικών επιλέγουν προγράμματα ετήσιας επιμόρφωσης (400+ ωρών), το 27,5% ένα μεταπτυχιακό και το 20% κάποιο σεμινάριο με λιγότερες από 30 ώρες.

Στις ηλικίες έως 35 χρόνων το 46% επιλέγει ετήσια επιμόρφωση, το 28% ένα μεταπτυχιακό και το 18% ένα ολιγόωρο σεμινάριο.

Από όσους έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις (παντρεμένοι, διαζευγμένοι) το 55% επιλέγει ετήσια προγράμματα επιμόρφωσης καταφέροντας να βρει τον απαραίτητο χρόνο για την ολοκλήρωση τους.

Η συντριπτική πλειοψηφία (73%) των εκπαιδευτικών σε ιδιωτικά σχολεία επιλέγει ετήσιας διάρκειας επιμορφώσεις, ενώ από όσους ανήκουν στις κατηγορίες των ανέργων / ιδιαίτερα μαθήματα / αναπληρωτές / φροντιστήρια το 30% επιλέγει μεταπτυχιακή επιμόρφωση και το 42% ετήσια προγράμματα.

Είδος επιμόρφωσης – Οικογενειακή κατάσταση – Ηλικία – Φύλο – Εισόδημα

Εδώ η ανάλυση αφορά το μικροεπίπεδο. Δηλαδή οι απαιτήσεις του προγράμματος (απλή παρακολούθηση μαθημάτων, τελικές εξετάσεις κλπ) θα συσχετισθούν με τα δημογραφικά στοιχεία των καθηγητών.

Το 78% των γυναικών επιλέγουν προγράμματα που θέλουν απλή παρακολούθηση μαθημάτων ή συγγραφή ενδιάμεσων εργασιών. Κάτι ανάλογο επιζητούν και οι άντρες καθηγητές.

Παραπλήσια αποτελέσματα υπάρχουν και στις υπόλοιπες συσχετίσεις, στοιχείο που συνάδει με την ιδιαιτερότητα του συνόλου σχεδόν των ετήσιων προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία θέτουν ως προϋπόθεση για την ολοκλήρωσή τους την απλή παρακολούθηση ή και την συγγραφή κάποιας ενδιάμεσης εργασίας.

Τι προσέχω όταν επιλέγω

Το 74% των ερωτηθέντων ενδιαφέρεται πρωτίστως το πτυχίο που θα λάβουν να έχει κάποια αναγνώριση (π.χ μέσω ΔΟΑΤΑΠ). Μπορούμε να θεωρήσουμε την

σχετική επιλογή ως προβλεπόμενη καθώς κανένας δεν θέλει να αφιερώσει χρόνο και χρήμα σε κάτι που δεν θα αναγνωρίζεται από την κοινωνία. Όμως αυτό έρχεται ταυτόχρονα σε αντίθεση με την απάντηση ότι επιζητούν εξειδικευμένες γνώσεις. Γνώση μπορείς να λάβεις και από κάποιον που δεν σου παρέχει πιστοποίηση. Η πιστοποίηση/αναγνώριση του πτυχίου συνάδει περισσότερο με την επαγγελματική αποκατάσταση.

Στην δεύτερη θέση με 13% βρίσκεται το οικονομικό κόστος του προγράμματος. Φαίνεται δηλαδή ότι για την επίτευξη του σκοπού δεν τους απασχολεί το κόστος που θα κληθούν να πληρώσουν.

Ιδιαίτερη σημασία λαμβάνουν τα παραπάνω γενικά αποτελέσματα όταν συσχετίζονται με την οικονομική κατάσταση των καθηγητών. Εδώ φαίνεται καθαρά ότι το 73,4% όσων έχουν χαμηλό εισόδημα θέλουν τα λεφτά που θα ξοδέψουν να έχουν πραγματικό αντίκρισμα επαγγελματικά μέσω της αναγνώρισης του πτυχίου που θα λάβουν.

Η χρονική διάρθρωση του προγράμματος (πρωί, απόγευμα, σαββατοκύριακο κλπ) και η απόσταση του από την έδρα του εκπαιδευτικού είναι στοιχεία ήσσονος σημασίας για το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη μελέτη διερεύνησε τους λόγους και τις επιλογές που κάνει κάποιος εν ενεργεία εκπαιδευτικός (κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του) όσον αφορά την επιμόρφωση του στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

Τα στοιχεία έδειξαν ότι κυρίως οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τις εξειδικευμένες γνώσεις και σε δεύτερο χρόνο την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Όσον αφορά τα ίδια τα προγράμματα επιμόρφωσης, πρώτιστα τους ενδιαφέρει η αναγνώριση του πτυχίου που παρέχουν, έπειτα ακολουθεί το κόστος του προγράμματος επιμόρφωσης και τελευταίο έρχεται το χρονικό πλαίσιο στο οποίο διαρθρώνεται ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Σε αυτά τα πλαίσια οποιοσδήποτε φορέας (ιδιωτικός ή δημόσιος) μπορεί να παρέχει τα προηγούμενα δεδομένα είναι ευπρόσδεκτος από τους εκπαιδευτικούς.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των δεδομένων είδαμε ότι κυρίως επιλέγονται ετήσια προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία έχουν σαν απαίτηση επιτυχούς ολοκλήρωσης τους την απλή παρακολούθηση μαθημάτων ή την συγγραφή ενδιάμεσων εργασιών. Αποφεύγονται δηλαδή προγράμματα με μεγαλύτερες απαιτήσεις. Ταυτόχρονα αναδεικνύεται και το μεγάλο πρόβλημα της Ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σχετικά μεταπτυχιακά / διδακτορικά προγράμματα είναι λίγα και με μικρό αριθμό θέσεων, οπότε όποιοι δεν μπορούν να τα παρακολουθήσουν στρέφονται στην αμέσως καλύτερη εναλλακτική επιλογή, που δεν είναι άλλη από τα ετήσια προγράμματα. Το μεγάλο πλεονέκτημα των ετήσιων προγραμμάτων είναι ότι δεν θέτουν περιορισμό στον αριθμό των εκπαιδευομένων.

Τα στοιχεία έδειξαν επίσης ότι την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή επιζητούν κυρίως όσοι εκπαιδευτικοί είναι ηλικιακά έως 35 χρόνων. Στις πιο μεγάλες ηλικίες δεν επιζητείται η επιμόρφωση σε αυτόν τον τομέα.

Επίσης αναδείχθηκε το πρόβλημα της σύγχρονης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο φάσμα της ανεργίας δουλεύοντας είτε σε φροντιστήρια, είτε προσπαθώντας να βγάλουν τα προς το ζην κάνοντας ιδιαίτερα μαθήματα. Και στις δυο περιπτώσεις το εισόδημα που αποκομίζουν σε ετήσια βάση από το λειτούργημα τους δεν τους επιτρέπει να ζουν άνετα.

Τέλος μπορούμε να πούμε ότι στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί μέχρι την ηλικία των 35 χρόνων παραμένουν χωρίς δική τους οικογένεια. Το στοιχείο αυτό αν και έχει ξεκάθαρο κατά την άποψη μας λόγο που συμβαίνει θα μπορούσε να αποτελέσει στοιχείο μελλοντικής έρευνας.

Ευχή όλων είναι τα στοιχεία από αυτή και άλλες παρεμφερείς έρευνες να γίνουν αντικείμενο μελέτης από τους αρμοδίους που θα θελήσουν να ασχοληθούν σοβαρά με την εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Βαβουράκη, Α., Δούκας, Χ., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνιωτοπούλου, Α.&Kalantzis, Μ. *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Retrieved from http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf

Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2006). *Σκέψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α περιφέρειας του νομού Αχαΐας*. In 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: «το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» 2006. Ιωάννινα. Retrieved from http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf

Γρόλλιος, Γ. (1998). *Τα νέα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής*. Εκπαιδευτική κοινότητα. σελ. 44-49.

Μαντάς, Π. (2002). *Η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή στο Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία των επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο Ν.1566/85)*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, σελ 147-154.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική κα εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Π.Ι., Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης, (2005). *Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Hargreaves, A. (1995) Development and Desire: a post modern perspective, in Guskey, T.R. and Huberman, M (Eds), Professional development in education: new paradigms & practice, London, Teachers College Press, pp. 9-34.

Παιδιά με διάγνωση διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Μελέτες περίπτωσης.

Μαρία Μπιμπούδη,

Δρ. εκπαιδευτικός στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών

bibumaria@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τα συμπτώματα της απροσεξίας, τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς παιδιών που φοιτούν σε ειδικό σχολείο με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ), τη διδακτική παρέμβαση και την αξιολόγησή της μελετώντας περιπτώσεις παιδιών.

Η συχνότητα φοίτησης παιδιών με ΔΕΠ/Υ σε ειδικά σχολεία είναι περιορισμένος. Συνήθως φοιτούν σε κανονικά σχολεία, όταν η ΔΕΠ/Υ δε συνοδεύεται από χαμηλή νοημοσύνη, νευρολογικές – συναισθηματικές διαταραχές και ανευθυνότητα.

Η μελέτη μας έδειξε πως από το σύνολο των πενήντα παιδιών που φοιτούν στο ειδικό σχολείο μόνο δύο αγόρια εμφανίζουν ΔΕΠ/Υ. Γεγονός που επιβεβαιώνει τα μέχρι τώρα δεδομένα ότι είναι πιο συχνή κατά τρεις φορές στα αγόρια από ότι στα κορίτσια και ότι η παρουσία της κυμαίνεται από 1%- 5% στο σχολικό πληθυσμό. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι και τα δύο παιδιά παρουσιάζουν χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών, δυσκολίες στη μνήμη και το ένα από αυτά διαταραχές ομιλίας και λόγου.

Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται οι τρόποι εκπαιδευτικής παρέμβασης βάσει εξατομικευμένου προγράμματος από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου (λογοθεραπευτής, κοινωνική λειτουργός, ψυχολόγος, μουσικός, γυμναστής, σχολική νοσηλεύτρια) προκειμένου να αντιμετωπιστεί κατά το δυνατόν καλύτερα σε κοινωνικο-συναισθηματικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Σκοπός των παρεμβάσεων είναι να μειωθεί η υπερκινητικότητα και να αυξηθεί η συγκέντρωση.

Λέξεις –κλειδιά: διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, ειδικό σχολείο, αξιολόγηση, θεραπευτική παρέμβαση

Abstract

The study attempts to examine the symptoms of inattention and the manifestations of behavior of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) who are special school attendants, as well as to explore teaching interventions and evaluate relative case studies.

The children's attendance frequency with ADHD in special schools is limited. Usually they attend regular schools, where ADHD is not accompanied by low intelligence, neurological - emotional disorders and irresponsibility.

Our study showed that from the total sample of fifty children attending a special school only two boys had ADHD, confirming the current data that ADHD is three times more frequent in boys than girls and its presence ranges from 1% to 5% of the total school population. Also, it was found that both children are experiencing learning and memory difficulties and speech disorders.

In addition, educational interventions are also presented, based on individualized education programming administered by special school personnel (speech therapist, social worker, psychologist, music teacher, physical educator and school nurse) so as to address socio-emotional and educational needs of children, reduce hyperactivity and increase concentration.

Key-words: attention deficit, hyperactivity, special school, assessment, therapeutic intervention

Συχνότητα εμφάνισης παιδιών με ΔΕΠΥ

Η συχνότητα φοίτησης παιδιών με ΔΕΠΥ σε ειδικά σχολεία είναι περιορισμένος. Συνήθως φοιτούν σε κανονικά σχολεία, όταν η ΔΕΠΥ δε συνοδεύεται από χαμηλή νοημοσύνη, νευρολογικές – συναισθηματικές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες και ανευθυνότητα. Δεν έχουμε συνοσηρότητα και ψυχοπαθολογικές αιτίες (Λιβανίου, 2004).

Η μελέτη μας έδειξε πως από το σύνολο των πενήντα παιδιών που φοιτούν στο ειδικό σχολείο μόνο δύο αγόρια εμφανίζουν ΔΕΠ/Υ. Γεγονός που επιβεβαιώνει τα μέχρι τώρα δεδομένα ότι είναι πιο συχνή κατά τρεις έως έξι φορές (3:1 ως 6:1) στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (Batsche & Knoff, 1994). Στα κορίτσια το ποσοστό είναι χαμηλό (Nadeau, Quinn & Littman, 1999), γιατί δύσκολα παραπέμπονται για διάγνωση και αξιολόγηση ΔΕΠ/Υ, εξαιτίας της μη έντονης εκδήλωσης της υπερκινητικότητας και της απροσεξίας (Rief, 2003).

Η παρουσία της διεθνώς κυμαίνεται από 1%- 5% στο σχολικό πληθυσμό (Barkley, 1990. Rief, 2003). Στην Ελλάδα το 10% του σχολικού πληθυσμού εμφανίζει ΔΕΠΥ (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2000).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι και τα δύο παιδιά παρουσιάζουν χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών, δυσκολίες στη μνήμη και το ένα από αυτά διαταραχές ομιλίας και λόγου.

Γενικώς, το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν το σύνδρομο πλησιάζει το 5% του γενικού πληθυσμού (Polanczyk et al. 2007), σε αντίθεση με του ενήλικες που μειώνεται στο 3,4%. Το ποσοστό αυτό είναι δυνατό να εμφανίζεται στα αναπτυγμένα κράτη σε σχέση με τα υπανάπτυκτα πιο αυξημένο εξαιτίας της ευαισθητοποίησης των πολιτών για το σύνδρομο (Fayyad et al. 2008).

Διάγνωση- αξιολόγηση και παιδαγωγική παρέμβαση παιδιών με ΔΕΠΥ

Μελέτη περίπτωσης-ΔΕΠΥ και μαθησιακές δυσκολίες

Η διάγνωση γίνεται βάσει των κριτηρίων του DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) που στην τελευταία έκδοση-IV επικρατεί ο όρος

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, όπου η διάσπαση προσοχής μπορεί να εκδηλωθεί με δύο μορφές: με ή χωρίς υπερκινητικότητα.

Η αξιολόγηση γίνεται μετά από αίτημα των γονέων. Ο Φ. βάσει της διάγνωσης λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό ιστορικό, την ψυχολογική και εκπαιδευτική-αξιολόγηση παρουσιάζει μεγάλη διάσπαση προσοχής και έντονη υπερκινητικότητα. Εξαιτίας του δίγλωσσου περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει εμφανίζει έντονες μαθησιακές δυσκολίες. Στην περίπτωση μας διαπιστώνεται πως η ελλειμματική προσοχή και παρορμητικότητα συνυπάρχει με μαθησιακές δυσκολίες.

Μελέτες έδειξαν πως τα παιδιά με διάγνωση διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας που παρουσιάζουν και μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστά σύνδρομα (Tirosh, 1998). Ενυπάρχει συχνά μια επικάλυψη των δύο αυτών συνδρόμων (Bideman, Newcom, Sprich, 1991) που μπορεί να εξαπλώνεται από 10% έως 92% (Silver, 1981). Όταν υπάρχουν και οι μαθησιακές δυσκολίες έχει βρεθεί ότι το 56% αυτών των παιδιών έχουν ανάγκη από θεραπευτική παρέμβαση ειδικού, το 30% είναι πιθανό να επαναλάβει την τάξη, όπως στην περίπτωση του Φ, που επαναφοίτησε στο νηπιαγωγείο. Μεγαλώνοντας ένα ποσοστό 10-35% εγκαταλείπει το σχολείο, εξαιτίας των δυσκολιών (Κάκουρος, 1998).

ΟΦ. αντιμετωπίζει οξείες μαθησιακές δυσκολίες. Ενώ, γνωρίζει την πληθικότητα των αριθμών δεν μπορεί να κάνει απλές πράξεις. Συλλαβίζει με βραδύ ρυθμό, δυσκολεύεται στην αντιγραφή, παραλείπει γράμματα, χάνει τη σειρά και δεν τηρεί μεσοδιαστήματα. Ο γραφοκινητικός συντονισμός είναι ανώριμος. Δυσκολεύεται στη ορθογραφία. Αδυνατεί να ολοκληρώσει τις γλωσσικές και μαθηματικές ασκήσεις, ενώ αναγνωρίζει τα γράμματα, τα βασικά σχήματα και τους αριθμούς έως το είκοσι. Αυτό συμβαίνει λόγω της διάσπασης προσοχής και της υπερκινητικότητας. Δυσκολεύεται στη συγκέντρωση και στην προσοχή λεπτομερειών και πολύπλοκων δραστηριοτήτων. Δεν κάθεται ήσυχα στη θέση του, μεταπηδά από ένα θέμα στο άλλο. Με βάση τις έρευνες (American Psychiatric Association 2013) η ΔΕΠΥ διαχωρίζεται σε υποκατηγορίες ανάλογα με τα συμπτώματα. Εάν δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην απροσεξία ή στην υπερκινητικότητα ή και στους δύο τύπους. Ο Φ. φαίνεται να εμφανίζει το συνδυασμένο τύπο. Όπως διαπιστώνεται από τις τελευταίες έρευνες αυτό το συνδυασμένο τύπο τον εμφανίζει η πλειοψηφία των ατόμων με ΔΕΠΥ (Κουμούλα, 2012).

Αυτή η συμπτωματολογία δείχνει τις επιπτώσεις του συνδρόμου στις εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου: όπως αδυναμία στην οπτική, ακουστική αντίληψη, στο ρυθμό, στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη. Καθώς, επίσης και στη συμπεριφορά. Ο Φ. είναι οξύθυμος και δυσκολεύεται να δημιουργήσει φιλίες. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ, όπως και ο Φ. μαζί με τα μαθησιακά προβλήματα και τα προβλήματα επικοινωνίας εμφανίζουν αδυναμία στη σχολική απόδοση (Attwood, 2001).

Ο Φ. δεν ακολουθεί φαρμακοθεραπεία. Η καλύτερη αντιμετώπιση των σχολικών και κοινωνικών προβλημάτων είναι η ειδική, εκπαιδευτική παρέμβαση.

Ο εκπαιδευτικός του ειδικού σχολείου καταγράφει την εικόνα του παιδιού σε ατομικό φάκελο με ειδικά φύλλα και πρωτόκολλα παρατηρήσεων μετά από προσεκτική αξιολόγηση σε ψυχοκινητικό, γνωσιοαντιληπτικό, μαθησιακό, κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, όπως προκύπτει από την παρατήρηση του παιδιού στο χώρο της σχολικής τάξης, στα διαλείμματα και στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Επικοινωνεί, συνεργάζεται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (μουσικής, φυσικής αγωγής), με τον ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή, σχολικό νοσηλεύτη, όπου ο καθένας καταγράφει τις παρατηρήσεις.

Στο σχολικό περιβάλλον είναι αναγκαία η συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς προκειμένου να έχει θετικά αποτελέσματα η εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση.

Ακολουθείται εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ημερολόγια αναστοχασμού και η διαμορφωτική αξιολόγηση (Πολυχρονοπούλου, στο ΕΣΠΑ, 2007-2013).

Η επίτευξη των γενικών και ειδικών στόχων του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος προϋποθέτει ειδικές παιδαγωγικές στρατηγικές, δομημένες κατάλληλα στο χώρο και χρόνο και σχεδιασμένες με προσοχή. Χρειάζεται ειδική πρόσληψη και διαχείριση της συμπεριφοράς του παιδιού βασιζόμενη στην «ιδιοσυγκρασία του» (Korpi, Chaloupka, Llewellyn & Cheney, Clark, S., and Fenton-Kerr, 1998). Με τον τρόπο αυτό θα αναδειχτούν οι δυνατότητές του και θα περιοριστεί η παρορμητικότητά του.

Πιο συγκεκριμένα στόχος της παρέμβασης ήταν ο Φ να μάθει ανάγνωση και γραφή λέξεων, να παράγει με κατάλληλη καθοδήγηση προφορικό και γραπτό λόγο,

να μετρά έως το τριάντα και να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις αφαίρεσης, πρόσθεσης. Να αυξάνεται ο χρόνος συγκέντρωσης σε μία δραστηριότητα. Να αποπερατώνει της εργασίες, να αποκτήσει την ικανότητα συνεργασίας με άλλα παιδιά.

Ο Φ, βάσει της συμπερασματικής έκθεσης προόδου κατάφερε να βελτιώσει την άρθρωση. Μορφοσυντακτικά βελτιώθηκε ικανοποιητικά. Κατόρθωσε να χρησιμοποιεί σωστά τη χρήση προσώπων σε ρήματα, να χρησιμοποιεί σωστά τον αριθμό και το γένος των ουσιαστικών, τα άρθρα και τις προθέσεις. Μπορεί να εκτελεί απλές πράξεις. Δέχεται πιο εύκολα τους κανόνες και ολοκληρώνει με καθοδήγηση τις περισσότερες δραστηριότητες, ωστόσο εξακολουθεί να μην μπορεί να ελέγχει την παρορμητική συμπεριφορά του. Παρουσίασε ενδιαφέρον για συνεργασία και ομαδικές δράσεις με τα υπόλοιπα παιδιά.

Μελέτη περίπτωσης- νευροαναπτυξιακή ανωριμότητα, υπερκινητική συμπεριφορά, διάσπαση προσοχής

Η δεύτερη περίπτωση είναι ο Ν. που παρουσιάζει σύμφωνα με τη διάγνωση-αξιολόγηση νευροαναπτυξιακή ανωριμότητα, υπερκινητική συμπεριφορά, διάσπαση προσοχής. Η διάγνωση έγινε μετά αίτημα των γονέων από Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης, όπου έγινε η εισήγηση για τη φοίτηση στην ειδική σχολική μονάδα και σύνταξη εξατομικευμένης έκθεσης με συγκεκριμένες προτάσεις παιδαγωγικής παρέμβασης.

Η αδρή και λεπτή κινητικότητα δεν είναι αναπτυγμένες. Ο γραφοκινητικός συντονισμός είναι ανώριμος. Παρουσιάζει σοβαρές αρθρωτικές δυσκολίες που κάνουν δυσχερή την επικοινωνία με τους άλλους και δυσνόητη την ομιλία. Ξέρει να μετρά μέχρι το είκοσι. Δυσκολεύεται στις πράξεις, ανταποκρίνεται μόνο με εποπτικό-παιδαγωγικό υλικό (αριθμητήριο, ξυλάκια, χάντρες). Λόγω της νευροαναπτυξιακής ανωριμότητας παρουσιάζει προβλήματα σε δραστηριότητες αυτορρύθμισης, στη χωρο-χρονική τοποθέτηση αντικειμένων και εννοιών. Σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο εμφανίζει έντονη υπερκινητική συμπεριφορά, αδυνατεί να παραμείνει αρκετή

ώρα ακίνητος στη θέση του. Δυσκολεύεται στη σύναψη φιλικών σχέσεων, έχει έκδηλη μια ήπια επιθετική συμπεριφορά. Σηκώνεται συχνά και τρέχει μέσα στην αίθουσα, δεν ολοκληρώνει τις δραστηριότητες, δε παρατηρεί τις λεπτομέρειες των εργασιών λόγω της διάσπασης προσοχής. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες και να επεξεργαστεί με ευκολία μια πληροφορία. Παρουσιάζει αδυναμία στην αναστολή των αυθόρμητων εκδηλώσεων της συμπεριφοράς. Εμφανίζει δυσκολίες σε γνωστικές και εκτελεστικές λειτουργίες, σε εργασίες μνήμης, εσωτερίκευσης λόγου, στην αναλυτική και συνθετική ικανότητα.

Φαίνεται βάσει του ιστορικού ότι οι γονείς του Ν. είναι κοντά του με συνέπεια, δίχως υπερβολική αυστηρότητα και υπερπροστασία, αλλά και χωρίς συγκρούσεις μεταξύ τους. Κατανοώντας την ιδιαιτερότητα της συμπεριφοράς είναι συνεργάσιμοι και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την κατάσταση με σύνεση. Ο Ν. τρέφεται κανονικά, όμως αγαπάει πολύ τις σοκολάτες. Πρόκειται για μια διατροφική συνήθεια που βάσει ερευνών συνδέεται με συμπεριφορές υπερκινητικού τύπου, όπως επίσης και οι τροφές πλούσιες σε τοξίνες, χημικά συστατικά και τεχνικές χρωστικές ουσίες (Boris&Mandel, 1994).

Ο στόχος του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος ήταν να αποκτήσει δεξιότητες οπτικοκινητικού συντονισμού, σειριοθέτησης, οπτικοχωρικού προσανατολισμού, να κάνει απλές αριθμητικές πράξεις, να εξοικειωθεί με θεματολογίες της καθημερινής ζωής, μέσω συζήτησης, να παράγει προφορικό λόγο, να αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας και ομαδικής συνεργασίας. Με ολιγόλεπτες καλά σχεδιασμένες και δομημένες δραστηριότητες επιχειρήθηκε να αναπτυχθεί η συγκέντρωση και να ολοκληρώνει τις εργασίες του με εμψύχωση και θετική ενίσχυση.

Η συμπερασματική έκθεση προόδου της εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης σε συνεργασία με ειδικούς έδειξε ότι ο Ν. μετά από εξάσκηση στη γραφή κατάφερε να αποκτήσει συντονισμό κινήσεων και βελτίωση στη λεπτή κινητικότητα, στην οπτική και ακουστική αντίληψη. Κράτησε το μολύβι στο χέρι και έκανε προσπάθεια να γράψει μόνος του στο χαρτί. Βελτιώθηκε η εκτελεστική λειτουργία της μνήμης, κατάφερε να βάζει τα αντικείμενα σε μια σειρά ανάλογα με το χρώμα, το μέγεθος και το σχήμα. Αυξήθηκε η ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών σε πραγματικές δραστηριότητες.

Δυσκολεύεται ακόμα στην τήρηση των κανόνων. Ίσως εδώ να διαφαίνονται οι πραγματολογικές- γλωσσικές δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ. Η ικανότητα ακρόασης του λόγου είναι μια πραγματολογική δεξιότητα, απαραίτητη για την ολοκλήρωση μιας επικοινωνιακής- γλωσσικής πράξης μεταξύ δύο ομιλητών. Στα παιδιά με ΔΕΠΥ η ικανότητα αυτή είναι περιορισμένη. Πρόκειται περισσότερο για μια διαταραχή στη λειτουργική και κοινωνική χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς και λιγότερο στη διαταραχή συμπεριφοράς (Camarata&Gibson, 1999). Ανέπτυξε λεξιλόγιο μέσα από οπτικό υλικό εικόνων της καθημερινής ζωής. Με ασκήσεις ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, έμαθε τεχνικές, ώστε να συμπεριφέρεται καλύτερα στους συμμαθητές του, να βελτιώνει συνεχώς τη σχέση μεταξύ τους. Κατόρθωσε ως ένα βαθμό να αναπτύξει μια δυαδική σχέση με κάποιον από τους συμμαθητές του, μια και παρουσίαζε προβλήματα στο να κάνει παρέα με τους συμμαθητές του και να συγκροτήσει φιλίες. Σε αυτή τη φάση της επικοινωνιακής προσέγγισης σε δυαδική ομάδα, άρχισε να παραδειγματίζεται από τον άλλο, να μιμείται και να χτίζει μια σχέση με σεβασμό και αλληλεπιδραστικότητα.

Παιδαγωγικές παρεμβάσεις μείωσης της υπερκινητικότητας και της συγκέντρωσης προσοχής

Για τη μείωση της υπερκινητικότητας και τη συγκέντρωση της προσοχής τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τη δυαδική σχέση με τον ειδικό παιδαγωγό σε ένα χώρο με λίγα οπτικά ερεθίσματα στους τοίχους και μακριά από παράθυρα και πόρτες. Οριοθετείται ο χώρος κινήσεων, έτσι ώστε να παρέχεται η ελευθερία με σαφή όρια προκειμένου να τακτοποιήσουν τα πράγματά του και να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες τους. Η διοχέτευση της κινητικότητας μπορεί να γίνει με οργανωμένες και δομημένες ολιγόλεπτες εργασίες και καμιά φορά μπορεί να δίδονται ευκαιρίες για εκτόνωση από τις δραστηριότητες με ανάληψη άλλων εργασιών, όπως μάζεμα χρωμάτων, μοίρασμα τετραδίων, σβήσιμο πίνακα. Η μία θα ακολουθεί την άλλη, αφού αποπερατωθεί, για να μην χάνει το ενδιαφέρον και διασπάται η προσοχή.

Η ύπαρξη οπτικών σημάτων και εικόνων για τις καθημερινές εργασίες του προγράμματος που θα υλοποιηθούν ενισχύει θετικά τη μαθησιακή απόδοση του μαθητή. Μπορούν να κολληθούν στον πίνακα με τη σειρά που θα υλοποιηθούν κατά

τη διάρκεια της ημέρας στη σχολική τάξη. Η τήρηση των κανόνων μπορεί να οριστεί μέσα σε ένα πλαίσιο συμφωνίας με τον ειδικό, να σηκώνει ο χέρι, όταν θέλει να μιλήσει, να ανοίγει την παλάμη, όταν θέλει να σηκωθεί. Οι οδηγίες για την εκτέλεση εργασιών πρέπει να είναι απλές, κατανοητές για να μπορεί να τις συγκρατήσει στη μνήμη. Γενικώς ο λόγος να είναι σαφής και συνεπής με μία οδηγία κάθε φορά. Να υπάρχουν γωνιές χαλάρωσης, όπου το παιδί θα κάθεται, όταν σηκώνεται από την καρέκλα του. Είναι αναγκαία η ενθάρρυνση, ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και της κοινωνικοποίησης για να ισχυροποιηθεί η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός. Όταν το παιδί αισθάνεται αγαπημένο και αποδεκτό, ακόμα και όταν η συμπεριφορά του είναι υπερκινητική καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια να αλλάξει (Attwood, 2001).

Συμπέρασμα

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει μουσικοκινητικές δραστηριότητες, θεατρικό παιχνίδι, τραγούδι, παιχνίδια ρόλων και εποπτικό υλικό ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών με ΔΕΠ/Υ στη μαθησιακή διαδικασία. Διεγείρει τις αισθήσεις, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον που εύκολα χάνεται δεδομένου ότι μπορεί να επεξεργαστεί μόνο το 30% αυτών που ακούει.

Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ στο σχολικό περιβάλλον είναι δύσκολο να περιορίσουν την υπερκινητικότητα, συχνά νιώθουν και θέλουν να τηρούν τους κανόνες, αλλά δεν μπορούν. Παρόλο που προτείνεται και η φαρμακευτική θεραπεία, η καλύτερη αντιμετώπιση είναι η ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση σε συνδυασμό με την οικογενειακή ψυχοθεραπεία (Rabito-Alcon & Correias-Laufer 2014).

Η συνεργασία των ειδικών και ειδικά η ενίσχυση του θεσμού του σχολικού νοσηλευτή, σχολικού ψυχολόγου ακόμα και σε κανονικά σχολεία μπορεί να διαμορφώσει το κατάλληλο πλαίσιο για έναν εμπειριστατωμένο και έγκαιρο εντοπισμό της ΔΕΠ/Υ στην αποτελεσματικότερη διαχείρισή της (Dang et al. 2007).

Χρειάζεται μια συνολική θεώρηση των χαρακτηριστικών της ΔΕΠ/Υ με αναγνώριση και οργανωμένη και συντονισμένη παρέμβαση κατά την παιδική ηλικία, ώστε να περιοριστούν τα προβλήματα που θα εμφανιστούν στην ενήλικη ζωή και απαιτούν μακροχρόνια ψυχοθεραπευτική παρέμβαση και υποστήριξη (Ahlstrom et al. 2014). Στην ενήλικη ζωή τα άτομα με ΔΕΠΥ εμφανίζουν προβλήματα στον

επαγγελματικό χώρο, στις οικογενειακές και διαπροσωπικές σχέσεις (Barkley, 2002), είναι αναγκαία η πρώιμη παρέμβαση, ώστε να περιοριστούν κατά το δυνατόν στο ελάχιστο τα προβλήματα αυτά.

Εξάλλου ένα παιδί με ΔΕΠΥ συναισθάνεται ως ένα σημείο τη συμπεριφορά του και υποφέρει με την εικόνα του, αλλά και την εικόνα που δημιουργούν οι άλλοι για αυτό. Εσωτερικά αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα και το ίδιο δε θέλει να φέρεται με αυτό τον τρόπο. Οπότε χρειάζεται αγνότητα της ΔΕΠΥ και θετική αποδοχή.

Βιβλιογραφία

Ahlstrom BH, Wentz E. Difficulties in everyday life: young persons with attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorders perspectives. A chat-log analysis. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 2014; 9: 23376.

American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders (DSM-IV)* (4th ed). Washington, DC, 1994.

American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

Attwood, J. (2001). Changing unruly and unmanageable into “understood” special children.

Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press.

Barkley, R.A. (2003). Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain & Development*.

Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Children with attention deficit hyperactivity disorder: A research review with assessment and intervention implications for schools and families. *Special Services in the Schools*, 9, 69–94.

Boriw, 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.

Camarata, S.M., & Gibson, T. (1999). Pragmatic deficits in Attention – Deficit. Hyperactivity Disorder (ADHD). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 207-214.

Dang MT, Warrington D, Tung T, Baker D, Pan RJ. A school-based approach to early identification and management of students with ADHD. *Journal of School Nursing* 2007; 23(1): 2-12.

Fayyad F, De Graaf R, Kessler R, Alonso J, Angermeyer M, Demyttenaere K et al. Cross-national prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Psychiatry* 2007; 190: 402-409.

Tirosh, E. Berger, J. Cohen – Ophir, M. Davidovitch, M. and Cohen A. (1998).
Learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder:
Parents and teachers perspectives, *Journal of Child Neurology*.

Biederman, J. Newcorn, J. Sprich, S. (1991). Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety and other disorder.
American Journal of Psychiatry.

Κάκουρος, Ε. (1998). Η έκβαση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην Εφηβεία. *Αρχεία Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκου και Παιδιού (Ψ.Ψ.Ε.Π.). Τόμ. 5, Νο 3 (19), 89-91.*

Κάκουρος, Ε. Μανιαδάκη, Κ. Η επίδραση της ΔΕΠ-Υ στη σχολική επίδοση και στη συμπεριφορά των παιδιών (2000).

Koppi, A. J., ChaloupkaHA, M. J., Llewellyn, R., Cheney, G., Clark, S., &Fenton-Kerr, T. (1998). Academic Culture, Flexibility and the National Teaching and Learning Database. *ASCILITE98 Conference Proceedings.*

Κουμούλα Α. (2012) Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στο χρόνο, *Ψυχιατρική* 2012;23: Π49-Π59.

Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. Εκδ. ΚΕΔΡΟΣ, Αθήνα.

Nadeau, K. G., Littman, E. B., &Quinn, P. O. (1999). *Understanding girls with ADHD*. Silver Spring, MD: Advantage Books, (pp. 25-26).

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1993, 2010). *Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη. Στο Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σ. 267-311). Επιχειρ. Πρόγρ. Εκπ/ση και διά βίου μάθηση ΕΣΠΑ (2007-2013). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ*

Polanczyk G, de Lima MS, Horta BL et al. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry* 2007; 164(6): 942-48.

Rabito-Alcon MF, Correias-Laufer J. Treatment guidelines for Attention Deficit and Hyperactivity Disorder: A critical review. *Actas españolas de psiquiatría* 2014; 42(6): 315-24.

Rief , (2003). *The ADHD Book of Lists*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Silver, L.B. (1981). The relationship between learning disabilities, hyperactivity, distractibility and behavioral problems. *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry*

Φτώχεια και Ψυχική Υγεία: Διερεύνηση των Ψυχοκοινωνικών Επιπτώσεων της Φτώχειας στο Παιδί και την Οικογένεια

Αναστασία Μπότου, Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ

Νικόλαος Τσέργας, Επ. Καθηγητής ΔΠΘ

Ουρανία Καλούρη, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Η εργασία αυτή εξετάζει την επίδραση της φτώχειας και ιδιαίτερα τις ψυχοκοινωνικές συνέπειες της στο παιδί και την οικογένεια. Δραματικές είναι οι επιπτώσεις της φτώχειας στα παιδιά και τις οικογένειες με ιστορικό μακροχρόνιας φτώχειας (histories of poverty), καθώς συναντούνεμπόδια στη μετέπειτα εξέλιξή τους. Η φτώχεια επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη των παιδιών, τη σχολική επίδοση και τη σταδιοδρομία τους, διαταράσσει τις ενδοοικογενειακές σχέσεις, την επικοινωνία των συζύγων και τις σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς. Η κατάσταση της φτώχειας καθιστά ευάλωτα τα άτομα στο ενδεχόμενο να εμφανίσουν κάποια σοβαρή ψυχική ασθένεια. Η φτώχεια δεν είναι απλώς ένα οικονομικό θέμα, αποτελεί σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα όχι μόνον για τις αναπτυσσόμενες, αλλά και για τις οικονομικά προηγμένες χώρες, συνιστά μια μορφή κρίσης που τείνει να λάβει παγκόσμιες διαστάσεις.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: φτώχεια και παιδί, οικογένεια και φτώχεια, ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της φτώχειας, μηχανισμοί επίδρασης της φτώχειας, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός

Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον των ψυχολόγων για τη μελέτη των επιπτώσεων της φτώχειας, καταδεικνύεται από το διαρκώς αυξανόμενο αριθμό ερευνών και επιστημονικών εργασιών κυρίως κατά την τελευταία δεκαετία. Έμφαση δίνεται στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη φτώχεια και την ψυχική ασθένεια (Costello, Compton, Keeler

& Angold, 2003), την οικογένεια, την ανάπτυξη των παιδιών και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Smith, 2010). Στην παρούσα φάση οι έρευνες εστιάζονται κυρίως στην κατανόηση του φαινομένου και λιγότερο στη διαμόρφωση παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των συνεπειών της φτώχειας και την πρόληψη (Lever, 2008·Sloan, 2003). Αρκετοί διεθνείς οργανισμοί, όπως ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, ασχολούνται με τη μελέτη και την αντιμετώπιση της φτώχειας.

Οι Oscar Galindo και Rubén Ardila (2012) θεωρούν ότι η ψυχολογία επιχειρεί να τεκμηριώσει τη σχέση ανάμεσα στη φτώχεια και σε ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή δεξιότητες των ατόμων. Διερευνά τις ατομικές διαφορές στη νοημοσύνη, στη δομή της προσωπικότητας και στη λειτουργία των κινήτρων σε σχέση με τη φτώχεια. Μια άλλη κατηγορία μεταβλητών που ερευνώνται σε σχέση με τη φτώχεια είναι η εκδήλωση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας (Oluooha & Donald, 2011), η αυτεπάρκεια και ο ρόλος των υποστηρικτικών δικτύων. Από τη δεκαετία του 1980, οι ψυχολόγοι αρχίζουν να εξετάζουν τη συμβολή ορισμένων κοινωνικών παραγόντων στην εμφάνιση του φαινομένου πέρα από το όρια της ψυχολογίας του ατόμου (Turner & Lehning, 2007).

Κατά τον Julio Boltvinik (2003) η φτώχεια έχει ως συνέπειες την κοινωνική υποβάθμιση και την εκδήλωση ψυχικών διαταραχών. Ωστόσο, για την τεκμηρίωση της σύνδεσης ανάμεσα στην ψυχική ασθένεια και τη φτώχεια έχουν διατυπωθεί κάποιες διαφωνίες. Οι Deborah Cohen, Thomas Farley και Karen Mason (2003) υποστηρίζουν ότι η φτώχεια οδηγεί σε φθορά της υγείας και της βιολογικής ύπαρξης του ατόμου. Σε γενικές γραμμές η φτώχεια ως φαινόμενο, που εκδηλώνεται στο επίπεδο της κοινωνικής ζωής, διαρρηγνύει τον ιστό της κοινωνικής συνοχής, αναστέλλει τις δυνατότητες για ανάπτυξη, απορρυθμίζει τις σχέσεις και τη λειτουργία των κοινωνικών συστημάτων.

Προσδιορίζοντας τη φτώχεια

Ελάχιστοι συγγραφείς προσπαθούν να προσδιορίσουν την έννοια της φτώχειας, θεωρώντας ως αυτονόητο ότι οι αναγνώστες κατανοούν πλήρως και επαρκώς την έννοια και το περιεχόμενο του όρου. Ο Boltvinik (2003) θεωρεί ότι η φτώχεια είναι ένα σύνθετο και πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο, για το οποίο έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Ακόμη και σήμερα ο όρος είναι αρκετά ασαφής (vague) και συχνά διατυπώνονται αντιρρήσεις στις σχετικές συζητήσεις, με αποτέλεσμα οι προσπάθειες ορισμού της έννοιας της φτώχειας κατ' ανάγκη να επαναλαμβάνονται. Επιπλέον, η

φτώχεια ως όρος χρησιμοποιείται και κατανοείται πάντοτε με σχετικούς όρους παρά με απόλυτους (Simon, 1963). Γενικώς, η φτώχεια προσδιορίζεται ως «μια ανθρώπινη κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από συνεχή ή χρόνια στέρηση πόρων, δυνατοτήτων, επιλογών, ασφάλειας και δύναμης που είναι απαραίτητα για την απόλαυση ενός επαρκούς επιπέδου διαβίωσης, αλλά και των πολιτικών, πολιτιστικών, οικονομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων» (High Commissioner for Human Rights, UNHCR, 2002).

Αρκετοί μύθοι υπάρχουν σχετικά με τη φτώχεια, όπως ότι αφορά ένα μικρό μέρος του πληθυσμού ή ότι είναι μόνιμο ή διαγενεακό (intergenerational) φαινόμενο (Harper, Marcus & Moore, 2003), ενώ στην ουσία είναι μεταβατικό (transitory) (McCulloch, & Baulch, 2000· Berthoud, 2001). Επίσης, μύθος είναι και η άποψη ότι η φτώχεια είναι απόρροια της ευθύνης κάθε προσώπου, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν κατηγορίες του πληθυσμού, όπως τα παιδιά και τα άτομα με αναπηρία, που αν και δεν καλύπτονται από την έννοια της ευθύνης, υφίστανται τις συνέπειές της.

Στο πλαίσιο άσκησης της κοινωνικής πολιτικής ακολουθούνται πολιτικές ενίσχυσης του εισοδήματος (income support policies), οι οποίες από τη μία μπορεί να οδηγήσουν στη μείωση της φτώχειας και την ανακούφιση μεγάλου μέρους του πληθυσμού, από την άλλη όμως στην εξάρτηση μεγάλου αριθμού ανθρώπων από ένα επίδομα, οδηγώντας τους στην περιθωριοποίηση. Δυστυχώς, αν και η οικονομική ανάπτυξη προβάλλεται ως ένα όχημα για την έξοδο των ανθρώπων από τη φτώχεια και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, αρκετοί άνθρωποι φαίνεται να μην μπορούν να προσδεθούν στο όχημα αυτό, αφού βρίσκονται εκτός των όρων και της γεωγραφίας της (Handler & Hasenfeld, 2007).

Ψυχολογικές Θεωρίες για τη Φτώχεια

Αρκετές θεωρίες έχουν διατυπωθεί στις κοινωνικές επιστήμες για την κατανόηση και την ερμηνεία του φαινομένου της φτώχειας. Στην ψυχολογία δύο κατηγορίες θεωριών έχουν αναδυθεί κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, εκ των οποίων η μια κατηγορία εξετάζει τα αίτια της φτώχειας και η άλλη τις επιπτώσεις της φτώχειας. Στο εσωτερικό κάθε ομάδας θεωριών αναπτύχθηκαν ξεχωριστές προσεγγίσεις και εμφανίστηκαν θεωρητικές διαφοροποιήσεις (Turner & Lehning, 2007). Συγκεκριμένα στις θεωρίες για τα αίτια της φτώχειας διαγράφονται δύο κυρίαρχες τάσεις εκ των οποίων η μια εστιάζεται στην αναζήτηση των αιτίων της φτώχειας στο εσωτερικό του υποκειμένου και η άλλη διερευνά τις πηγές της στην

κουλτούρα εξαθλίωσης (improverished culture), δηλαδή σε εξωτερικούς παράγοντες (Carr, 2003). Οι θεωρίες που εστιάζονται στη διερεύνηση των επιπτώσεων, μελετούν την εμφάνιση ψυχικών διαταραχών υπό συνθήκες φτώχειας. Πολλές μορφές σοβαρών διαταραχών όπως είναι η κατάθλιψη, η σχιζοφρένεια, η αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε άτομα με χαμηλό εισόδημα, που διαβιούν συνήθως σε συνθήκες φτώχειας, παρά σε άτομα με υψηλό εισόδημα (Murali & Oyebode, 2004). Οι συνθήκες της φτώχειας προκαλούν υψηλό στρες, ενώ τα άτομα βιώνουν πολλές ματαιώσεις, που είναι δυνατό να οδηγήσουν στην εκδήλωση κάποιας ψυχικής διαταραχής (Goldstein, 1973· Kuruvilla & Jacob, 2007). Η γενική αντίληψη που τείνει να διαμορφωθεί δέχεται ότι τα άτομα χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών τάξεων διαθέτουν περιορισμένο δυναμικό και δεξιότητες σε σχέση με τα άτομα που ανήκουν στη μεσαία ή ανώτερη τάξη. Εν προκειμένω, εκφράζεται ένα αίτημα για την ανάπτυξη του δυναμικού των ατόμων αυτών που θα καθιστά δυνατή την πρόσβαση τους στην αγορά εργασίας (Goldstein, 1973· Weiss, Reed & Kligman, 1995). Επίσης, ορισμένοι ψυχαναλυτικοί συγγραφείς έχουν μια περιορισμένη αντίληψη για τη φτώχεια, καθώς θεωρούν ότι τα άτομα αυτά εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς εκπαίδευσης και της επενέργειας άλλων κοινωνικών, πολιτισμικών παραγόντων, έχουν περιορισμένες δεξιότητες, αλλά και δυνατότητες για αυτογνωσία και άρα δύσκολα μπορεί να επιδιώξουν την προσωπική ανάπτυξή τους (Turner & Lehning, 2007). Η Manasi Kumar (2012) παρατηρεί ότι πέρα από τις απλουστευτικές διατυπώσεις και τις ασάφειες ελάχιστα έχει μελετηθεί η φτώχεια από την ψυχανάλυση. Οι W. Herron και R.A. Javier (1996) στην εργασία τους για την ψυχογένεση της φτώχειας επισημαίνουν ότι αρκετή σύγχυση, αλλά και προκαταλήψεις ή παρανοήσεις υπάρχουν στην ψυχανάλυση σχετικά με τη μελέτη του φαινομένου της φτώχειας. Επιπλέον, η ψυχαναλυτική θεωρία σύμφωνα με την Kumar (2012) δεν εξετάζει τις διαπολιτισμικές διαφορές, τις κοινωνικές ανισότητες και τις συνέπειες τους στη ζωή των ανθρώπων. Συχνά στην ψυχαναλυτική θεωρία, η φτώχεια χρησιμοποιείται ως μεταφορά για τη μελέτη διαφόρων πτυχών των ψυχολογικών λειτουργιών.

Φύλο και Φτώχεια

Οι γυναίκες πλήττονται περισσότερο από τη φτώχεια, όπως επιβεβαιώνει σταθερά και διαχρονικά σημαντικός αριθμός ερευνών σε αυτόν τον τομέα. Η φτώχεια είναι γένους θηλυκού (feminization of poverty) και την ίδια μοίρα βέβαια έχουν και τα

παιδιά, τα οποία ίσως βιώνουν περισσότερο τις δυσμενείς ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της. Αν και δεν υπάρχει σαφής εικόνα για τη διαφορική αυτή επίδραση της φτώχειας στις γυναίκες, ωστόσο σε αρκετές ερευνητικές αναφορές σημειώνεται μια γενικότερη εκτίμηση κατά την οποία το 60% έως 70% όσων διαβιούν κάτω από το όριο της φτώχειας είναι γυναίκες (Marcoux, 1998a, 1988b· Quisumbing, Haddad & Peña, 2001). Οι ανισότητες αυτές υπάρχουν όχι μόνο σε αναπτυσσόμενες χώρες, αλλά και σε χώρες που γνωρίζουν αξιόλογη οικονομική ανάπτυξη και είναι οργανωμένες στη βάση των ιστορικά διαμορφωμένων διαφορών των ρόλων των φύλων, καθώς και σε διαφορές που θεμελιώνονται στις αξίες και τον πολιτισμό γενικότερα (Editors of Salem Press, 2011).

Με βάση την παραδοσιακή αντίληψη των ρόλων, οι γυναίκες συνήθως δεσμεύονται σε δραστηριότητες ή επιφορτίζονται με εργασίες στο πλαίσιο της οικογένειας, ενώ οι άνδρες εκτός των ορίων της οικογένειας. Ακόμη και όταν λαμβάνονται μέτρα ή σχεδιάζονται και υλοποιούνται πολιτικές για την αντιμετώπιση των διακρίσεων, που υφίστανται οι γυναίκες και για την αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, συχνά δεν ολοκληρώνονται ή αποδεικνύονται ανεπιτυχείς προσπάθειες (Schild, 2000). Κατά συνέπεια οι γυναίκες είναι πιο ευάλωτες στην εκμετάλλευση, ευεπίφορες σε εξάρτηση και άρα αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στην πρόσβαση σε θεμελιώδεις υπηρεσίες. Η πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση και την εργασία είναι δυσκολότερη, καθώς οι διακρίσεις που υφίστανται στους τομείς αυτούς είναι μεγαλύτερες. Επομένως, οι γυναίκες πιο δύσκολα μπορεί να βελτιώσουν την κοινωνική και οικονομική τους κατάσταση και να ξεφύγουν από τον κλοιό της φτώχειας (Bullock, 2013).

Το μέσο εισόδημα των γυναικών που διαβιούν κάτω από το όριο της φτώχειας είναι μικρότερο από το αντίστοιχο των ανδρών που διαβιούν υπό συνθήκες φτώχειας. Αντίστοιχα, αρνητικές είναι οι επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των γυναικών που καλούνται να αναλάβουν τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών τους σε συνθήκες φτώχειας. Επιπλέον, οι γυναίκες είναι περισσότερο εκτεθειμένες στον κίνδυνο της φτώχειας, άρα και στις δυσμενείς ψυχοκοινωνικές συνέπειές της, επειδή ο μέσος όρος ζωής τους είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των ανδρών (Editors of Salem Press, 2011).

Φτώχεια, Διακρίσεις και Κοινωνικός αποκλεισμός

Οι οικογένειες και τα άτομα που ζουν σε συνθήκες φτώχειας έρχονται αντιμέτωπα με διακρίσεις και το φάσμα του κοινωνικού αποκλεισμού (Πετμεζίδου & Παπαθεοδώρου, 2004· Lang, 2011). Η B. Lott (2002) σημειώνει μια σειρά διακρίσεων κατά των φτωχών από άτομα που ανήκουν στις ανώτερες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις, τις οποίες περιγράφει με τον όρο αποστασιοποίηση (Distancing). Καταγράφει τρεις κυρίαρχες μορφές αποστασιοποίησης:

1. Γνωστική Αποστασιοποίηση (Cognitive Distancing). Αναφέρεται σε αρνητικά στερεότυπα τα οποία χρησιμοποιούνται από άτομα ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών τάξεων, για να περιγράψουν την κατάσταση και τα χαρακτηριστικά των φτωχών.

2. Θεσμική Αποστασιοποίηση (Institutional Distancing). Αναφέρεται σε μία σειρά από εμπόδια και περιορισμούς που εγείρονται στο πλαίσιο της λειτουργίας των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών θεσμών, τα οποία αποκλείουν τη συμμετοχή των φτωχών στη λειτουργία των θεσμών και την πρόσβαση σε υπηρεσίες και κοινωνικά αγαθά, όπως είναι η εκπαίδευση και η υγεία.

3. Διαπροσωπική Αποστασιοποίηση (Interpersonal Distancing). Αναφέρεται σε μια σειρά διακρίσεων και αρνητικών στάσεων σε διαπροσωπικό επίπεδο, που εκδηλώνονται ενάντια στους φτωχούς στις συνθήκες της καθημερινότητας.

Αυτές οι μορφές αποστασιοποίησης έχουν αρνητική επίδραση στα άτομα που ζουν σε συνθήκες φτώχειας. Επιπλέον, ο κοινωνικός αποκλεισμός ως διαδικασία περιορίζει και στερεί την πρόσβαση σε κοινωνικές, οικονομικές και άλλες δραστηριότητες και γενικότερα τη διεκδίκηση ευκαιριών για ανάπτυξη (Pierson, 2001). Ο κοινωνικός αποκλεισμός των παιδιών επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ζωή τους (Ridge, 2002). Όσον αφορά στη διερεύνηση και τη μελέτη του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων και των οικογενειών που αντιμετωπίζουν το φάσμα της φτώχειας, η έρευνα επικεντρώνεται κυρίως στις ακόλουθες διαστάσεις :

- τον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας ή την μη απόκτηση ικανοποιητικού εισοδήματος
- τον αποκλεισμό από την πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, εκπαίδευσης κτλ
- τον αποκλεισμό στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων, της συμμετοχής σε κοινωνικά δίκτυα με στόχο τη βελτίωση των όρων και των συνθηκών ζωής

- τον αποκλεισμό όσον αφορά τη διεκδίκηση πόρων για ανάπτυξη (Gordon et al., 2000).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά επίσης ολόκληρες γειτονιές, στις οποίες παρατηρείται συνωστισμός ατόμων με χαμηλό εισόδημα, και στις οποίες συχνά σημειώνονται υψηλά ποσοστά κλοπών. Στις γειτονιές αυτές σημειώνεται το φαινόμενο πολλά άτομα να διαμένουν υπό την ίδια κατοικία (overcrowded housing) (Pierson, 2001). Επίσης, στις περιοχές αυτές συγκεντρώνονται ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, άνεργοι, μονογονεϊκές οικογένειες, ενώ παρατηρείται αύξηση της παραβατικότητας, των κοινωνικών συγκρούσεων και των αναταραχών (MacDonald, 1997). Οι επιπτώσεις του κοινωνικού αποκλεισμού για τις «γκετοποιημένες» κοινότητες είναι ιδιαίτερα δυσμενείς, καθώς στις περιοχές αυτές οι κοινωνικές υπηρεσίες, τα καταστήματα και οι οικονομικές δραστηριότητες τείνουν να περιορίζονται και να αποσύρονται (Pierson, 2001).

Μηχανισμοί με τους οποίους η φτώχεια επιδρά στο παιδί και την οικογένεια

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η μελέτη και έρευνα των μηχανισμών ή διόδων, μέσω των οποίων επιδρά η φτώχεια στα παιδιά, τους γονείς και την οικογένεια γενικά. Ο εντοπισμός αυτών των μηχανισμών θα μπορούσε να συγκροτήσει μια βάση για το σχεδιασμό πολιτικών παρέμβασης στο επίπεδο της οικογένειας, της εκπαίδευσης και των υπηρεσιών υγείας (Prout, 2004· Guo & Harris, 2000).

Οι Jeanne Brooks-Gunn και Greg J. Duncan (1997) θεωρούν ότι δεν έχουν προσδιορισθεί σαφώς οι μηχανισμοί ή οι δίοδοι μέσω των οποίων η φτώχεια και το χαμηλό εισόδημα επιδρούν στην ανάπτυξη των παιδιών και την οικογενειακή ζωή, παρά μόνον σε λίγες μελέτες. Σε σχετική μελέτη τους επισημαίνουν τους ακόλουθους μηχανισμούς ή διόδους: (1) τη διατροφή και την υγεία, (2) το περιβάλλον της κατοικίας (home environment), (3) την αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών (4) την ψυχική υγεία των γονέων και (5) τις συνθήκες της γειτονιάς (neighborhood conditions). Επιπλέον, αναφέρουν ορισμένους δυνητικούς μηχανισμούς/διόδους (potential pathways), όπως η πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, σε μαθησιακές εμπειρίες και στο σύστημα εκπαίδευσης (Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

Οι επιπτώσεις της φτώχειας στην οικογένεια

Άτομα και οικογένειες που ζουν στη φτώχεια έρχονται αντιμέτωπα με ένα ευρύ φάσμα ανισοτήτων, όπως είναι οι ανισότητες στην πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας (Adler, Boyce, Chesney, Folkman & Syme, 1993· Peter, Newacheck & Halfon, 1992). Προβλήματα στη ζωή και την υγεία, τις ενδοοικογενειακές σχέσεις, τη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας εμφανίζονται με υψηλή συχνότητα σε αυτές τις περιπτώσεις (Duncan & Brooks-Gunn, 2000· Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

Οι μακροχρόνιες επιδράσεις της φτώχειας συνδέονται με την εμφάνιση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας στους γονείς, την ύπαρξη συγκρουσιακών προτύπων συζυγικής συμπεριφοράς και την παγίωση των προβλημάτων στην οικογένεια. Αυτές οι συνθήκες επιβαρύνουν την ψυχική και σωματική υγεία των μελών της οικογένειας, ενώ με την πάροδο του χρόνου τα προβλήματα υγείας γίνονται μόνιμα και χρόνια (McLoyd & Wilson, 1991). Μέσα από την αλληλεπίδραση γονέα και παιδιού διανοίγεται μια δίοδος για την πρόκληση προβλημάτων στο παιδί, σε ποικίλους τομείς ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, της μάθησης, της σταδιοδρομίας, ακόμη και της υγείας του (McLeod & Shanahan, 1993).

Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης γονέων και παιδιών διευκολύνει ή δυσχεραίνει την προσαρμογή του παιδιού, ενώ η φτώχεια συνδέεται με κακής ποιότητας σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς και συχνή επιβολή σκληρών τιμωριών στα παιδιά (Halpern, 1990). Επιπλέον, η απώλεια της εργασίας (job loss) (Salm, 2009), η υποαπασχόληση (underemployment) των γονέων (Sleskova, Salonna, Geckova, Nagyova, Stewart, van Dijk & Groothoff, 2006) και οι συνακόλουθες συγκρούσεις μεταξύ των συζύγων ή γονέων και παιδιών ενέχονται για την πρόκληση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών διαταραχών στα παιδιά (Hembree-Kigin & McNeil, 1995). Με άλλα λόγια οι ασταθείς εργασιακές συνθήκες προκαλούν αστάθεια στο περιβάλλον του σπιτιού και ασκούν μια δηλητηριώδη επίδραση (poison effect) στις ενδοοικογενειακές σχέσεις (Artazcoz, Benach, Borrell & Cortès, 2004).

Το φυσικό και ψυχοκοινωνικό περιβάλλον του σπιτιού στις φτωχές οικογένειες επηρεάζει την ποιότητα των σχέσεων, τις φυσικές συνθήκες διαβίωσης, πολλές πτυχές της ανάπτυξης, τις μαθησιακές εμπειρίες και τη σχολική επίδοση, προκαλώντας την εμφάνιση προβλημάτων στη συμπεριφορά και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού (Evans & English, 2002· Evans, 2004). Η έλλειψη πόρων έχει ως αποτέλεσμα την επιλογή κατοικίας σε περιοχές και γειτονιές, στις οποίες διαβιούν πολλές οικογένειες σε συνθήκες φτώχειας, εξαθλίωσης και με αυξημένη

εγκληματικότητα. Επίσης, η επιλογή κατοικίας σε φτωχές γειτονιές στα μεγάλα αστικά κέντρα, σε αρκετές επιδημιολογικές έρευνες, έχει συνδεθεί με την εμφάνιση κατάθλιψης στους ενήλικες (Galea, Ahern, Nandi, Tracy, Beard & Vlahov, 2007).

Οι επιπτώσεις της φτώχειας στο παιδί

Η μακροχρόνια φτώχεια συνδέεται με προβλήματα υγείας των παιδιών, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, τα οποία αργότερα μεγεθύνονται και επιφέρουν γενικότερη επιδείνωση της υγείας (McLoyd, 1998). Η κακή διατροφή (malnutrition) κατά την παιδική ηλικία οδηγεί σε χαμηλό βάρος και επιδρά δυσμενώς στην ψυχοσυναισθηματική και σωματική ανάπτυξη (Prout, 2004). Συνολικά η αθροιστική επίδραση αυτών των αρνητικών παραγόντων καταλήγει σε μια κακή, φτωχή κατάσταση υγείας (poor health) ή ακόμη και σε αναπηρίες (disabilities) (Egboonu & Starfield, 1982) και συνδέεται με προβλήματα προσαρμογής σε περιβάλλοντα μάθησης, χαμηλή επίδοση και πρόωρη διακοπή της φοίτησης (drop out) στο σχολείο (Birch, Gussow & Gussow, 1970).

Οι G. Duncan, J. Brooks-Gunn και P. K. Klebanov (1994) διερεύνησαν την αρνητική επίδραση της φτώχειας στις γνωστικές λειτουργίες και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία (early childhood). Η μακροχρόνια φτώχεια έχει πληθώρα αρνητικών επιπτώσεων στην ανάπτυξη και εξέλιξη των νοητικών ικανοτήτων, όπως στο δείκτη νοημοσύνης, αλλά και σε πολλές άλλες γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η μνήμη, η γλωσσική έκφραση και η μάθηση (Lee, 2001).

Σε κοινότητες ή γειτονιές όπου ζουν άτομα στα όρια της φτώχειας παρατηρείται μειωμένος κοινωνικός έλεγχος, έλλειψη πόρων και συνθήκες που δεν ευνοούν την ανάπτυξη των παιδιών (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Προβάλλονται αρνητικά πρότυπα κοινωνικοποίησης και περιορίζονται οι ευκαιρίες για μάθηση. Ο ρόλος της ομάδας των συνομηλίκων, τα πρότυπα αλληλεπίδρασης, καθώς και οι πρακτικές ανατροφής των παιδιών που υιοθετούν οι γονείς στις γειτονιές αυτές ευνοούν τη διαμόρφωση δυσλειτουργικών προτύπων συμπεριφοράς. Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι σε αυτές τις περιοχές είναι η πρόωρη διακοπή φοίτησης στο σχολείο, η εκδήλωση παραβατικών μορφών συμπεριφοράς και η εμφάνιση υψηλών ποσοστών εφηβικής εγκυμοσύνης (Caughy, O'Campo & Muntaner, 2003). Σε αυτά θα πρέπει να προστεθούν μια σειρά από τραυματικές

εμπειρίες και η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Με άλλα λόγια η φτώχεια υψώνει ένα σύνολο εμποδίων στην επίτευξη της ευημερίας των παιδιών (Prilleltensky & Nelson, 2002).

Συμπεράσματα

Η φτώχεια επηρεάζει την ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών, των οικογενειών, και δημιουργεί πολλά κοινωνικά προβλήματα. Η φτώχεια δεν είναι ένα πρόβλημα που αφορά μόνον κάποιες κατηγορίες του πληθυσμού, αλλά ένα παγκόσμιο φαινόμενο, που δεν γνωρίζει όρια και αφορά σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό κάθε κοινωνία και χώρα (Walker et al., 2013). Κατά την τρέχουσα περίοδο σημαντικές είναι οι προσπάθειες για την ψυχολογική ερμηνεία του φαινομένου και τη δημιουργία παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της φτώχειας (Smith & Romero, 2010). Όμως, ορισμένες ψυχολογικές προσεγγίσεις αδυνατούν να συλλάβουν την επίδραση των κοινωνικών θεσμών και δομών στη διαμόρφωση και αντιμετώπιση του φαινομένου της φτώχειας. Η πρωτογενής ψυχολογική έρευνα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό πολιτικών αντιμετώπισης, ενώ ήδη εφαρμοσμένες πολιτικές είναι δυνατό να αξιολογηθούν ως προς τις συνέπειές τους στο παιδί και την οικογένεια. Οι μηχανισμοί και οι δίοδοι μέσω των οποίων η φτώχεια επιδρά στο άτομο, το παιδί και την οικογένεια χρησιμεύουν ως τομείς εστίασης, εφαρμογής παρεμβάσεων και οργάνωσης της πρόληψης.

Η απουσία παρέμβασης, πολιτικών αντιμετώπισης και προστασίας για το παιδί, την οικογένεια και τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες κατά παράδοξο τρόπο αποτελεί, σε ορισμένη έκταση, ένα μηχανισμό με τον οποίο η φτώχεια αφήνεται να εισχωρήσει σε ομάδες του πληθυσμού, με άλλα λόγια να επεκταθεί. Η φτώχεια μοιάζει με ένα πρόβλημα που διαιωνίζεται (perpetuation of poverty) και παγιδεύει τα άτομα (Haushofer & Fehr, 2014), θέτοντας εμπόδια στη συμμετοχή τους σε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές δραστηριότητες (Narayan, Chambers, Kaul Shah & Petesch, 2000· Ridge, 2002). Αυτός ο περιορισμός των θεμελιωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων αναδεικνύει την πολιτική διάσταση της φτώχειας, η οποία βιώνεται ως μια μορφή καταπίεσης, ως έλλειψη ισχύος των φτωχών (Narayan, Patel, Schafft, Rademacher, Koch-Schulte, 2000).

Η βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής θέσης μπορεί να επιφέρει τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των ατόμων, στοιχείο που καταδεικνύει τη σχέση ανάμεσα στη φτώχεια και την ψυχική υγεία. Η φτώχεια είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, για αυτό απαιτείται η σύνδεση των ψυχολογικών θεωριών με άλλες

επιστημονικές θεωρίες και η επένδυση σε μια προσπάθεια για τη συνολική αντιμετώπισή της.

Βιβλιογραφία

Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M., Folkman, S. & Syme, L. (1993). Socioeconomic inequalities in health: No easy solution. *Journal of the American Medical Association*, 269, 140–145.

Artazcoz, L., Benach, J., Borrell, C. & Cortès, I. (2004). Unemployment and mental health: understanding the interactions among gender, family roles, and social class. *American Journal of public health*, 94(1), 82-88.

Berthoud, R. (2001). A childhood in poverty: Persistent versus transitory poverty. *New Economy*, 8(2), 77-81.

Birch, H. G., Gussow, J. D. & Gussow, J. D. (1970). *Disadvantaged children: Health, nutrition & school failure*. New York: Harcourt, Brace & World.

Boltvinik, J. (2003). Conceptos y medición de la pobreza. La necesidad de ampliar la Mirada. *Papeles de Población*, 9(38), 9-25.

Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 7(2), 55-71.

Bullock, H. E. (2013). *Women and poverty: Psychology, public policy, and social justice*. Hoboken, NJ :John Wiley & Sons.

Carr, S. (2003). Poverty and psychology: An introduction. In S. Carr & T. Sloan, (Eds.), *Poverty and psychology: From global perspective to local practice*, (pp.1-18). N.York: Kluwer Academic & Plenum Publishers.

Caughy, M. O. B., O'Campo, P. J. & Muntaner, C. (2003). When being alone might be better: neighborhood poverty, social capital, and child mental health. *Social science & medicine*, 57(2), 227-237.

Cohen, D. A., Farley, T. A. & Mason, K. (2003). Why is poverty unhealthy? Social and physical mediators. *Social science & medicine*, 57(9), 1631-164.

Costello, E. J., Compton, S. N., Keeler, G. & Angold, A. (2003). Relationships between poverty and psychopathology: A natural experiment. *JAMA*, 290(15), 2023-2029.

Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child development*, 71(1), 188-196.

Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child development*, 65(2), 296-318.

Editors of Salem Press (2011). *The effects of poverty and the welfare state*. Pasadena, California: Salem press.

Egbuonu, L. & Starfield, B. (1982). Child health and social status. *Pediatrics*, 69(5), 550-557.

Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American psychologist*, 59(2), 77-92.

Evans, G. W. & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child development*, 73(4), 1238-1248.

Galea, S., Ahern, J., Nandi, A., Tracy, M., Beard, J. & Vlahov, D. (2007). Urban neighborhood poverty and the incidence of depression in a population-based cohort study. *Annals of epidemiology*, 17(3), 171-179.

Galindo, O. & Ardila, R. (2012). Psicología y pobreza. Papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 381-407.

Goldstein, A. (1973). *Structured learning therapy: Toward a psychotherapy for the Poor*. N. York: Academic Press.

Gordon, D., Adelman, L., Ashworth, K., Bradshaw, J., Levitas, R., Middleton, S., ... & Williams, J. (2000). *Poverty and social exclusion in Britain*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Guo, G. & Harris, K. M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37(4), 431-447.

Halpern, R. (1990). Poverty and early childhood parenting: Toward a framework for intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 60(1), 6-18.

Handler, J. F. & Hasenfeld, Y. (2007). *Blame welfare, ignore poverty and inequality*. N. York: Cambridge University Press.

Harper, C., Marcus, R. & Moore, K. (2003). Enduring poverty and the conditions of childhood: lifecourse and intergenerational poverty transmissions. *World development*, 31(3), 535-554.

Haushofer, J. & Fehr, E. (2014). On the psychology of poverty. *Science*, 344(6186), 862-867.

Hembree-Kigin, T. L. & McNeil, C. B. (1995). *Parent-child interaction therapy*. N. York: Plenum Press.

Herron, W. G. & Javier, R. A. (1996). The psychogenesis of poverty: some psychoanalytic conceptions. *Psychoanalytic review*, 83(4), 611-620.

High Commissioner for Human Rights (UNHCR). (2002). *Human rights in development: Poverty*. Retrieved from <http://www.unhcr.ch/development/poverty-02.html>.

Kumar, M. (2012). The poverty in psychoanalysis: 'Poverty' of psychoanalysis?. *Psychology & Developing Societies*, 24(1), 1-34.

Kuruville, A. & Jacob, K. S. (2007). Poverty, social stress & mental health. *Indian Journal of Medical Research*, 126(4), 273-278.

Lang, K. (2011). *Poverty and discrimination*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Berkshire: McGraw-Hill International.

Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological bulletin*, 126(2), 309-337.

Lever, J. P. (2008). The subjective dimension of poverty: A psychological viewpoint. In N. Kakwani & J. Silber, (Eds.), *Many Dimensions of Poverty*, (pp. 75-85). New York: Palgrave Macmillan.

Lott, B. (2002). Cognitive and behavioral distancing from the poor. *American Psychologist*, 57, 100-110.

MacDonald, R. (1997). *Youth, the 'underclass' and social exclusion*. London and N. York: Routledge.

Marcoux, A. (1998a). The feminization of poverty: Claims, facts, and data needs. *Population and Development Review*, 24(1), 131-139.

Marcoux, A. (1998b). How Much Do We Really Know about the Feminization of Poverty?. *The Brown Journal of World Affairs*, 5(2), 187-194.

McCulloch, N. & Baulch, B. (2000). Simulating the impact of policy upon chronic and transitory poverty in rural Pakistan. *The Journal of Development Studies*, 36(6), 100-130.

McLeod, J. D. & Shanahan, M. J. (1993).Poverty, parenting, and children's mental health. *American sociological review*,58,351-366.

McLoyd, V. C. & Wilson, L. (1991). The strain of living poor: Parenting, social support, and child mental health. In A. C.Huston (ed), *Children in poverty: Child development and public policy*,(pp. 105-135). N.York: Cambridge University Press.

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2)185-204.

Murali, V. & Oyeboode, O.A. (2004).Poverty, social inequality and mental health. *Advances in Psychiatric Treatment*, 10,216-224.

Narayan, D., Chambers, R., Kaul Shah, M. & Petesch, P. (2000). *Voices of the Poor: Crying out for Change*.New York, NY: Oxford University Press.

Narayan, D., Patel, R., Schafft, K., Rademacher, A. & Koch-Schulte, S. (2000). *Voices of the Poor: Can Anyone Hear Us?* New York, N.Y.: Oxford University Press.

Ohuoha, M. D. & Donald, C. (2011). Depression and Poverty I. Psychosocial and Cultural Determinants. *Jefferson Journal of Psychiatry*, 9(1), 14-22.

Peter, R. F., Newacheck, P. W.& Halfon, N. (1992). Access to care for poor children: separate and unequal?. *JAMA*, 267(20), 2760-2764.

Πετμεζίδου, Μ. & Παπαθεοδώρου, Χ. (2004). *Φτώχεια και κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Εξάντας.

- Pierson, J. (2001). *Tackling social exclusion*. London: Routledge.
- Prilleltensky, I. & Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*. N.York: Palgrave Macmillan.
- Prout, A. (Ed.). (2004). *The future of childhood*. London: Routledge.
- Quisumbing, A. R., Haddad, L. & Peña, C. (2001). Are women overrepresented among the poor? An analysis of poverty in 10 developing countries. *Journal of Development Economics*, 66(1), 225-269.
- Ridge, T. (2002). *Child poverty and social exclusion*. Briston :Policy press.
- Salm, M. (2009). Does job loss cause ill health? *Health Economics*, 18(9), 1075-1089.
- Schild, V. (2000). "Gender equity" without social justice: Women's rights in the neoliberal age. *NACLA Report on the Americas*, 34(1), 25-53.
- Simon, H. A. (1963). Economics and psychology. *Psychology: A study of a science*, 6, 685-723.
- Sleskova, M., Salonna, F., Geckova, A. M., Nagyova, I., Stewart, R. E., van Dijk, J. P. & Groothoff, J. W. (2006). Does parental unemployment affect adolescents' health? *Journal of Adolescent Health*, 38(5), 527-535.
- Sloan, T. S. (2003). Poverty and psychology: A call to arms. In S. Carr & T. Sloan, (Eds.), *Poverty and psychology: From global perspective to local practice*, (pp. 301-314). N.York: Kluwer Academic & Plenum Publishers.
- Smith, L. (2010). *Psychology, poverty, and the end of social exclusion: Putting our practice to work*. N.York: Teachers College Press.

Smith, L. & Romero, L. (2010). Psychological interventions in the context of poverty: participatory action research as practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 12-25.

Turner, K. & Lehning, J. A. (2007). Psychological Theories of Poverty. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 16(1-2), 57-72.

Walker, R., Kyomuhendo, G. B., Chase, E., Choudhry, S., Gubrium, E. K., Nicola, J. Y., ... & Ming, Y. (2013). Poverty in global perspective: is shame a common denominator?. *Journal of Social Policy*, 42(02), 215-233.

Weiss, B. D., Reed, R. L. & Kligman, E. W. (1995). Literacy skills and communication methods of low-income older persons. *Patient Education and Counseling*, 25(2), 109-119.