

Ιωάννη Β. Τσάγκα
Σχολικού Συμβούλου ΚΛ.ΠΕ1

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ
ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΟΛΟΓΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ
«*ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ*»

ΑΘΗΝΑ ΠΕΘ ΙΟΥΝΙΟΣ 2008

«Η προσωπικότητα του δασκάλου ασκεί άμεση και συσσωρευτική επίδραση πάνω στις ζωές και τις μαθησιακές συνήθειες των μαθητών»

(Bernard,1972)

Για να μορφώσεις τους άλλους, πρέπει να έχεις ήδη μορφώσει τον εαυτό σου. Πρέπει να έχει γίνει μεγάλη και ιερή η ζωή μέσα σου για να μπορείς να την ξυπνήσεις μέσα στους άλλους»

(Ed. Spranger

«Με όσο περισσότερες αισθήσεις εξερευνάς την ουσία ή τις εκφάνσεις ενός αντικειμένου, τόσο ορθότερη γίνεται η κατανόησή σου γι' αυτό»

(J. H. Pestalozzi).

«Της τέχνης ταύτης ουκ εστίν άλλη μείζων. Τι γαρ ίσον του ρυθμίσαι ψυχήν και διαπλάσαι νέου διάνοιαν»

(Ιω.Χρυσόστομος)

Εκπαίδευση είναι αυτό που προετοιμάζει τα παιδιά και τους νέους για να ζήσουν με αίσθημα ευθύνης (υπεύθυνα) αισιόδοξα (ελπιδοφόρα) και με δημιουργική αγάπη. Εκπαίδευση είναι ο τρόπος μέσα από τον οποίο οι καθηγητές είναι εξοπλισμένοι με γνώσεις και δεξιότητες για να είναι αποτελεσματικοί μεταδότες με αυτό/ά (το αντικείμενο διδασκαλίας) που εκείνοι δ ι δ ά σ κ ο υ ν.

Donald L. Griggs

Teaching Today's Teachers to Teach USA 2003, p.10

«Πιστεύω πως η διδασκαλία μιας μέρας είναι χαμένη, αν δεν απολαύσουμε όλοι ένα εγκάρδιο γέλιο»

(Highet

1968



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΠΡΩΤ & ΔΕΥΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗΣ ΙΩ .ΤΣΑΓΚΑΣ
ΣΧ .ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΚΛ.ΠΕ01

ΠΕΘ ΙΟΥΝΙΟΣ 2008

**ΤΑΧΥΡΥΘΜΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Π.Ι. : «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ»**

Ιω. Β. Τσάγκας, Δρ. Θεολ. – Mr. Παιδ.
Σχολικός Σύμβουλος Κλ. ΠΕ1,
της Α΄ Δ/σης Δ.Ε.
Αθήνας.
Μέλος του Δ.Σ.

της ΠΕΘ
ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ

Στην εποχή της ηλεκτρονικής μάθησης και του διαδικτύου και σ' ένα κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο και αναπτυσσόμενο, το σχολείο προκειμένου ν' αποβεί κατεξοχήν μορφωτικός παράγοντας ανάπτυξης των δημιουργικών δυνάμεων και ιδιαίτερων κλίσεων των σημερινών εφήβων μαθητών έχει ανάγκη από καθηγητές /τριες– παιδαγωγούς, που θα οδηγούν τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης με διδακτικές στρατηγικές και παιδαγωγικούς χειρισμούς που ευνοούν το διάλογο, επιδιώκουν τον προβληματισμό, καλλιεργούν την ελεύθερη σκέψη, προάγουν το δημιουργικό πνεύμα και προπαντός έχουν την ικανότητα να διαμορφώνουν εκείνοι το κατάλληλο σχολικό κλίμα στις αίθουσες διδασκαλίας που διδάσκουν.

Το σύγχρονο σχολείο για να συμβάλει στην εκκόλαψη ελεύθερων, υπεύθυνων και αυτόνομων προσωπικοτήτων έχει ανάγκη από καθηγητές/τριες που να τοποθετούνται με κριτικό, δημιουργικό, ερευνητικό και υπεύθυνο τρόπο απέναντι στα σύγχρονα προβλήματα του σχολείου και της κοινωνίας των εφήβων μαθητών και να συμμετέχουν ενεργητικά και επιστημονικά στην επίλυσή τους. Ίσως καμία άλλη πτυχή του επιτελούμενου διδακτικού έργου στο σχολείο δεν προβληματίζει τόσο πολύ και τόσο συχνά τους διδάσκοντες καθηγητές, ως μείζονος ενδιαφέροντος θέμα, όσο η διαχείριση – διοίκηση της σχολικής τάξης. Η διοίκηση της σχολικής τάξης είναι η βασικότερη προϋπόθεση για μια ωριαία αποτελεσματική διδασκαλία στο γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) που εκείνοι διδάσκουν και το πιο βασικό και δύσκολο έργο του καθηγητή, κάθε ειδικότητας. Η ικανότητα του διδάσκοντος καθηγητή για αποτελεσματική διαχείριση, οργάνωση της σχολικής τάξης εξαρτάται από το βαθμό που μπορεί να κατανοήσει της δυναμική της ομάδας.

Η εισήγηση που κρατάτε στα χέρια σας είναι δημοσιευμένο άρθρο στο Δελτίο της Πανελληνίου Ενώσεως Θεολόγων, Απρ-Ιουν. 2005 τευχ.2º, σ. 131 – 141 και είναι καρπός του συνεχούς ενδιαφέροντός μας, αφενός μεν της ενασχόλησής μας με θέματα Σχολικής Παιδαγωγικής και αφ' ετέρου της έγνοιας μας για πληροφόρηση, ενημέρωση και προβληματισμό των καθηγητών – καθηγητριών σε τρέχοντα ζητήματα του διδακτικού έργου τους, με τα οποία θα δυνηθούν να οργανώσουν αποτελεσματικότερα την καθημερινή τους διδασκαλία και δώσουν νόημα στο λειτούργημά τους. Η κατευθυντήριες γραμμές των θέσεων της εισήγησης είναι ότι οι καθηγητές και οι μαθητές είναι ισότιμοι παράγοντες στη διδασκαλία, μοναδικά και ανεπανάληπτα πρόσωπα, θεολογικά «εικόνες Θεού». Σε καμία περίπτωση δεν νοείται υποτίμηση του ρόλου του καθηγητή, αλλά ούτε και κατάργηση της

ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή κατά τη διδασκαλία. Καθηγητής και μαθητής είναι συνοδοιπόροι, συνεργάτες, συναποκείμενα της διδασκαλίας. Η καθηγητοκεντρική Παιδαγωγική αντίληψη του παρελθόντος εκλάμβανε τη σχολική τάξη, ως ένα «χαλαρό άθροισμα» ατόμων και προσπαθούσε να εξασφαλίσει συνθήκες επικοινωνίας μεταξύ καθηγητού και μαθητών και ταυτόχρονα αποθάρρυνε τις διαμαθητικές, διαπροσωπικές σχέσεις τις οποίες αντιμετώπιζε κατά κανόνα ως παρασιτικές παρεμβολές στην επικοινωνία καθηγητών-μαθητών (π.χ. μονολογική μορφή διδασκαλίας, δυαδική σχέση διδάσκοντος -μαθητή).

Το σύγχρονο σχολείο, στοιχούμενο στις αρχές της Νέας Αγωγής υιοθετεί την άποψη, ότι η σχολική τάξη παρουσιάζει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας, έχει συγκεκριμένους κοινούς σκοπούς, προδιαγραφμένους ρόλους για τα μέλη της, διέπεται από σύστημα αποδεκτών ηθικών αρχών και αξιών και λειτουργεί μέσα από ένα πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης. Τα στοιχεία εκείνα που συμβάλουν στη διατήρηση της ισορροπίας στη σχολική τάξη και στην αποτροπή ανεπιθύμητων διαταράξεων της είναι : α)Το στυλ και τα προσωπικά γνωρίσματα του διδάσκοντος. β)Ο αριθμός των μαθητών και η δημογραφική προέλευσή και κατανομή τους. γ)Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει ο διδάσκων με το μαθητή του.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΩΝ με power point H/Y.

Η έννοια της οργάνωσης- διαχείρισης της σχολικής τάξης.

- Ο Αγγλικός όρος classroom management.
- Σπουδαιότητα της διαχείρισης της σχολικής τάξης.
- Μοντέλα οργάνωσης διαχείρισης της σχολικής τάξης
- Η διαχείριση της τάξης ως πρόληψη. Η χρηστή διαχείριση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- **Παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Συναισθηματική αγωγή και διδασκαλία παιδιών και εφήβων.**
- Γνωρίσματα του Διδάσκοντος .Ο ρόλος του στην ηλεκτρονική μάθηση και στο internet
- **Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς.**
- **Αιτίες και παράγοντες που ενισχύουν τη βία και τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο.**
- **Μελέτη περιπτώσεων: βία, επιθετικότητα, σχολειοφοβία κλπ.**
- Εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών πρόληψης- τροποποίησης-βελτίωσης της συμπεριφοράς .
- **Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση στο σύγχρονο σχολείο.**
- Τρόποι και μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς –Αμοιβές –Έπαινος.
- **Παιδί και έφηβος μαθητής Οικογένεια ,σχολείο:Συνεργασία γονέων-φορέων και δασκάλων-καθηγητών/τριων**
- **Παιδαγωγικό και ψυχολογικό κλίμα σχολικής τάξης.**

ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΣΧΕΤΙΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

- Δημοσιευμένο σχετικό κείμενό μας «**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ – ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ**» ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΕΘ ΤΕΥΧ.2^ο ΑΘΗΝΑ ΕΤΟΥΣ 2005,ΣΕΛ.131-141
- Κείμενο μας με θέμα «*Διαχείριση αγωνίας και άγχους εξετάσεων των εφήβων μαθητών*». Εκπομπή μας στο Ρ/Σ της Εκκλησίας της Ελλάδος.
- Κείμενό μας με θέμα Τα κύρια ψυχοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων εφήβων μαθητών.
- Κείμενό μας με θέμα «*Ειδικές εξελικτικές μαθησιακές δυσκολίες*»Δυσλεξία.

- *Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού* Σώκου Αικατερίνης « *Η προαγωγή Ψυχικής και Κοινωνικής υγείας ως Πολιτική πρόληψης της βίας στα Σχολεία*».
- *Μιχ. Βερνάρδου. Σχ. Συμβούλου Ειδ. αγωγής Η επιθετικότητα του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια*
- Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου Χαραλάμπους Νεοφύτου ,Συνεργατική μάθηση:από τη θεωρία στην πράξη. Ψυχ .κλίμα σχολικής τάξης

Ενδεικτική βιβλιογραφία Διαχείριση Σχολικής τάξης. Επίλογος

Δρ. Ιωάννη Β.Τσάγκα
Σχολικού Συμβούλου

ΠΕ1

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ – ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Εισαγωγικά.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση σύμφωνα με τα άρθρα 126 και 127 της συνθήκης της, υποχρεώνεται να συμβάλλει «στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ “χριστιανικών” κρατών – μελών¹. Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσονται και στη χώρα μας και σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο ποικίλες προσεγγίσεις για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών θεμάτων και συστημάτων. Παρά το συστηματικό προγραμματισμό καινοτομιών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, η ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων παραμένει ανεκπλήρωτη. Ό,τι λαμβάνει η χώρα σήμερα στις σχολικές τάξεις των σχολείων είναι περίπου το ίδιο με αυτό που γινόταν πριν από μερικές δεκαετίες.

Μια προσέγγιση για την ποιοτική αναβάθμιση του έργου και του ρόλου του σχολείου είναι η εστίαση της προσοχής και του ενδιαφέροντός μας στο τι γίνεται με τη σχολική τάξη και πως μπορούμε να πραγματοποιήσουμε ένα αποτελεσματικό μάθημα. Πως μπορούμε στην καθημερινή ενασχόλησή μας με τους εφήβους μαθητές και ανάλογα με τις συνθήκες του σχολείου και της διδασκαλίας και μάθησης να ενισχύσουμε τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου μας.

Η σχολική τάξη.

Με τον όρο «σχολική τάξη» εννοούμε μια αίθουσα γεμάτη από παιδιά, ένα πλήθος μεμονωμένων ατόμων, κατ’ άλλους ένα «χαλαρό άθροισμα» εφήβων, που παρακολουθούν για ένα αρκετό μεγάλο διάστημα της μέρας και της ζωής τους τη διαδικασία της διδασκαλίας μαθημάτων από τον καθηγητή και στόχος είναι η μόρφωσή τους².

¹ Βλ. Ιω. Β. Τσάγκα Το παιδί και ο έφηβος στην εκκλησιαστική κοινότητα (θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση) Αθήνα 2000 σελ. 131 και άρθρο 126 και 127 της συνθήκης της Ε.Ε.

² Ιω. Β. Κογκούλη Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα Θεσσαλονίκη 1994 σελ.16.

Στο χώρο της σχολικής τάξης πρόσωπα παιδιών πράγματα και δραστηριότητες διευθετούνται και ρυθμίζονται σύμφωνα με τις ανάγκες της διδασκαλίας, της διαπροσωπικής επικοινωνίας και του σχολικού ήθους. Η τάξη εκφράζει μια γενικευμένη πειθαρχία που συνέχει την υλική υπόσταση, τα πρόσωπα και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή του Ωρολογίου Προγράμματος, οι κανονισμοί συμπεριφοράς και δράσης αποτελούν χαρακτηριστικά έκφρασης της τάξης και μια από τις σημαντικότερες μορφές συσσωμάτωσης – κοινωνικοποίησης των μεμονωμένων παιδιών στην ομάδα της τάξης³.

Η σχολική τάξη ως οργανωμένη κοινωνική υποομάδα.

Η σχολική τάξη αναπτύσσεται με τις διδασκαλίες όλων των μαθημάτων σε κατεξοχήν μορφωτική κοινότητα όπου εναρμονίζονται γνώσεις, αξίες και δεξιότητες των εφήβων μαθητών. Στην ιδανική σχολική τάξη αναπτύσσονται οι αρετές της αγάπης, του αλληλοσεβασμού, της υπακοής, της συνεργασίας, της αυτοπεποίθησης, της φαντασίας, της ανάληψης ευθύνης, τα κοινά ενδιαφέροντα και γενικά το ομαδικό – συνεργατικό πνεύμα όπου θέτουν στο περιθώριο τις εγωκεντρικές τάσεις και την παραπτωματική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών.

Η σχολική τάξη εξελισσόμενη αποβαίνει θεσμοποιημένος φορέας αγωγής και εκπαίδευσης, οργανωμένη κοινωνική ομάδα, αφού από το πλήθος ή τη μάζα αρχικά με τη προσωπική γνωριμία των διδασκόντων και του κάθε μαθητή μετασχηματίζεται σε ομάδα με δυνατούς ψυχικούς δεσμούς που διαρκούν καμιά φορά και σε ολόκληρη τη ζωή. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη μπορούν να διακριθούν σε :

- a) Οριζόντιες που αναφέρονται στις σχέσεις του εφήβου μαθητή με τους συμμαθητές του.
- b) Κάθετες που αναφέρονται στις σχέσεις του εφήβου μαθητή με τους μαθητές του, το Διευθυντή, το Σύλλογο Διδασκόντων και το προσωπικό της σχολικής μονάδας⁴.

Η σχολική τάξη στο χώρο της σχολικής μονάδας και ευρύτερα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μια οργανωμένη κοινωνική υποομάδα. Ως υποομάδα καλείται να κινείται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, αλλά και να συμπορεύεται με τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και του σχολείου. Μόνο έτσι δικαιώνεται η ύπαρξή της και αναπτύσσονται οι παιδαγωγικές και διδακτικές λειτουργίες της. Οι δράσεις, πρωτοβουλίες, δραστηριότητες και οι εν γένει λειτουργίες των μαθητών μιας σχολικής τάξης καθορίζονται από την οργάνωση του σχολείου και του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η καλή διοίκηση και οργάνωση ενός σχολείου αντανakλά και στην καλή οργάνωση της τάξης και αυτό, παρέχει ένα κλίμα υποστήριξης της μάθησης και της γνώσης.

Η διατήρηση της ισορροπίας στην τάξη.

Η σχολική τάξη ως οργανωμένη υποομάδα μαθητών της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο λειτουργίας της βοηθά τους εφήβους να αποκαθιστούν μεταξύ τους καθώς και με όλο το διδακτικό και μη προσωπικό του σχολείου.

³ Πρβλ. Ηλ. Γ. Μαρσαγγούρα, Η σχολική τάξη, τομ. Α Αθήνα 2001 σελ. 271.

⁴ Ιω. Β. Κογκούλη Εισαγωγή στην παιδαγωγική Εκδ. Ε΄ Θεσσαλονίκη 2003 σ. 341.

Η οργανωμένη σχολική τάξη επιβάλλεται να δημιουργεί μια χαρούμενη φιλική ατμόσφαιρα στην οποία οι μαθητές θα μεταφέρουν εμπειρίες τους, θα συζητούν και θα προγραμματίζουν τη μόρφωσή τους μαζί με τους διδάσκοντες. Η σχολική τάξη έχει τη δική της δυναμική που ποικίλει ανάλογα με το ηλικιακό – διανοητικό – γνωστικό επίπεδο των παιδιών που τη συγκροτούν. Η τάξη ως ομάδα συμβάλει στη δυναμική αλλαγή των μαθητών την ψυχολογική – συναισθηματική – ηθική – κοινωνική ανάπτυξή τους και την παροχή ποικίλης βοήθειας αλληλοπεριχώρησης και αλληλοσυμπλήρωσης των μελών της.

Η προσπάθεια ομαλής ένταξης των μαθητών στη σχολική τάξη θεμελιώνεται στις θετικές προσδοκίες και δράσεις των διδασκόντων, στη φιλική, αγαπητική αποδοχή των μαθητών και σε καμιά περίπτωση στο φόβο για απώλεια αυτής της αγάπης και επιβολή τιμωρίας. Οι καθηγητές έχουν ευθύνη που φθάνει πέρα από τη μετάδοση των γνώσεων στους μαθητές_ έχουν χρέος να πλησιάσουν το παιδί και να το βοηθήσουν να πάρει τη θέση που του αρμόζει στην ομάδα της τάξης για να κοινωνικοποιηθεί σχολικά. Τα δυναμικά στοιχεία της σχολικής τάξης είναι : η επιθυμία για σύναψη φιλίας, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αυθόρμητη έκφραση και η αντίδραση σε περιορισμούς που οφείλονται σε ταμπού ή στείρους ηθικισμούς, η αξιοπρέπεια, ο προγραμματισμός των μαθημάτων και σχεδίων εργασίας, η προσωπική συζήτηση με τους μαθητές, η ευγένεια, η σταθερότητα, η κατανόηση, η ανοχή, η συνεργασία, η συμμετοχή και τέλος η ενθάρρυνση των μαθητών.

Η ενθάρρυνση των παιδιών στη μάθηση και τη γνώση.

Με τον όρο ενίσχυση ή ενθάρρυνση στη διδακτική πράξη εννοούμε την ενίσχυση του μαθητή από μέρους του διδάσκοντος προκειμένου να αναπτύξει και ξεδιπλώσει όλες τις ικανότητες του για μάθηση και γνώση. Πρόκειται για πολύπλοκη υπόθεση και εξαρτάται από πολυάριθμες συνθήκες που διαφοροποιούνται συνεχώς. Είναι μια ενέργεια που μεταβιβάζει στο παιδί το μήνυμα ότι ο καθηγητής το σέβεται, το εμπιστεύεται και πιστεύει σ' αυτό και ότι οι τυχόν ελλείψεις του δεν ελαττώνουν με κανένα τρόπο την ενίσχυση του μαθητή. Ο διδάσκων πρέπει να έχει υπόψη του τα παρακάτω αν θέλει να ενθαρρύνει τους μαθητές του στη μάθηση και τη γνώση⁵ :

1. Αξιοποιείτε τους μαθητές έτσι όπως είναι.
2. Δείχνεται ότι πιστεύετε στο παιδί και κάνετε το να έχει πίστη στον εαυτό του.
3. Πιστεύετε στην ικανότητα του παιδιού και κερδίστε την εμπιστοσύνη του ενώ συγχρόνως αναπτύξτε τον αυτοσεβασμό του.
4. Αναγνωρίζετε την «καλή εργασία».
5. Αναγνωρίζετε την προσπάθεια.
6. Χρησιμοποιήστε την ομάδα της τάξης για να διευκολύνετε και να εξάρετε την ανάπτυξη του παιδιού.
7. Ολοκληρώνετε την ομάδα έτσι ώστε να μπορεί το παιδί να είναι βέβαιο για τη θέση του μέσα σ' αυτή.
8. Βοηθάτε να αναπτύσσονται δεξιότητες συγχρονισμένες χρονικά και ψυχολογικά, ώστε να φέρνουν την επιτυχία.

⁵ Ρούντολφ Ντράικωρς Διατηρώντας την ισορροπία στη τάξη (Μτφ. Μπάμπη Γραμμένου, Αν. Κοντοσιάνου) εκδ. Θυμάρι Αθήνα 1979 σελ.139 και ιδίου Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση (Μτφ. Δ. Κοντοσιάνου) Αθήνα 1975.

9. Αναγνωρίζετε τις δυνάμεις και το ενεργητικό του παιδιού, και συγκεντρώνετε την προσοχή σας προς αυτές.
10. Χρησιμοποιείτε τα ενδιαφέροντα του παιδιού, ώστε να ενεργοποιείται η δημιουργική δραστηριότητα.

Η παιδαγωγική στάση του καθηγητή στη σχολική τάξη.

Άριστος εκπαιδευτικός δε θεωρείται αυτός που διδάσκει πολλές γνώσεις, αλλά εκείνος που μπορεί να κατευθύνει τους εφήβους μαθητές στην ενεργή συμμετοχή, στην ομαδική δράση και αυτός που δημιουργεί στους μαθητές κίνητρα μάθησης (χαρά, ικανοποίηση, επιθυμία επιτυχιών στη ζωή, προσφοράς, δημιουργίας) για σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης και την επιτυχία της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι η στάση του καθηγητή ως δασκάλου. Ο καθηγητής διαθέτει «παιδαγωγικό τακτ»⁶ :

1. Όταν αντιλαμβάνεται κατανοεί και αντιμετωπίζει σωστά από ψυχολογική άποψη τα ποικίλα προβλήματα των εφήβων μαθητών.
2. Όταν εξασφαλίζει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και την απαραίτητη ησυχία στην τάξη για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας του.
3. Όταν δίνει απαντήσεις στα ερωτήματα των μαθητών με επιστημονική ακρίβεια και πληρότητα.
4. Όταν αναζητεί τα αίτια της απρεπούς συμπεριφοράς των μαθητών και δεν προβαίνει ευκαίρως ακαίρως σε επιβολή κυρώσεων στους μαθητές.
5. Όταν διδάσκει με βάση το ενδιαφέρον των μαθητών και αιτιολογεί την αναγκαιότητα της διδακτικής ενότητας του μαθήματος.
6. Όταν γνωστοποιεί στους μαθητές τα δικαιώματά τους, αλλά και τις υποχρεώσεις τους.
7. Όταν είναι «ανοικτός» σε διάλογο για επίλυση τυχόν προβλημάτων.
8. Όταν προσπαθεί να έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του και δεν επηρεάζεται από την αρνητική στάση ορισμένων.
9. Όταν αποφεύγει κάθε είδους διακρίσεις.
10. Όταν αντιμετωπίζει με ευγένεια και επιστημονική τεκμηρίωση τις αντίθετες απόψεις των μαθητών.
11. Όταν είναι ειλικρινής, έντιμος και δίκαιος έναντι των μαθητών οι οποίοι τον νιώθουν ως συνεργάτη, συμπαραστάτη και φίλο.
12. Όταν στη διδασκαλία του εφαρμόζει τις γενικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της διδακτικής.
13. Όταν ο ίδιος είναι πρότυπο σωστής συμπεριφοράς, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη των μαθητών του.
14. Όταν αποφεύγει να χρησιμοποιεί απρεπείς χαρακτηρισμούς και να ειρωνεύεται τους μαθητές.
15. Όταν παρακινεί τους μαθητές να δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις με πρόσωπα που διακρίνονται για την ολοκληρωμένη προσωπικότητά τους.
16. Όταν είναι ψύχραιμος στην αντιμετώπιση κάθε αταξίας μαθητή, αλλά και δε μεγαλοποιεί κάποιες απ' αυτές.
17. Όταν χρησιμοποιεί δημιουργικά το μαθητικό δυναμικό της τάξης.

⁶ Αρ. Χ. Ζευκλή, Γενική διδακτική Αθήνα 1983, σ.163 και Δ. Δρίτσα Πρακτικός οδηγός για τη διδασκαλία των θρησκευτικών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο Αθήνα 1998 σ.10.

18. Όταν αποφεύγει τα ακραία μέτρα επιβολής στην τάξη.
19. Όταν αποφεύγει την αυτοπροβολή του.
20. Όταν δεν δημιουργεί προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους του και δεν μπερδεύεται στα διδακτικά καθήκοντά τους.

Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Με τον όρο διαχείριση της σχολικής τάξης εννοούμε τον τρόπο και τις μεθόδους που ο καθηγητής οργανώνει την προσέγγισή του στο προς μάθηση γνωστικό του αντικείμενο και διευθύνει την ομάδα των μαθητών της τάξης, έτσι ώστε να βοηθά την μάθηση αυτή και να νιώθει ο ίδιος ότι είναι αποτελεσματικός.

Μια «καλή διδασκαλία» ή ένα «καλό μάθημα» δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διαμορφώνουν μια ευκρινή εικόνα για το τι του συμβαίνει και τι του ζητείται και να δουν πιο καθαρά τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους επιθυμητές και μη. Στο διδάσκοντα επιτρέπει να οργανώσει και σχεδιάσει ψύχραιμα το διδακτικό έργο του, να εντοπίσει συγκεκριμένα τις πετυχημένες ή μη παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές της διδασκαλίας και να κάνει τις απαραίτητες αλλαγές. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και η «χρηστή» διοίκηση της τάξης βοηθά τον καθηγητή να μην σπαταλά τις δυνάμεις και την ενεργητικότητά του, αλλά να επικεντρώνει την προσοχή του στο συγκεκριμένο διδακτικό έργο, να έχει μια πλήρη εικόνα για το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη και να διαμορφώνει ένα σίγουρο προφίλ επαγγελματικής – διδακτικής επάρκειας.

Οι βασικοί κανόνες της «χρηστής» διαχείρισης της τάξης είναι η εξής⁷ :

1. Να είστε ακριβείς.
2. Να είστε καλά προετοιμασμένοι.
3. Ξεκινήστε αμέσως το μάθημα.
4. Να επιμένετε στη πλήρη συνεργασία της τάξης.
5. Χρησιμοποιήστε τη φωνή αποτελεσματικά.
6. Να είστε ενήμεροι για ό,τι συμβαίνει στην τάξη.
7. Αναλύστε αυτά που συμβαίνουν στην τάξη.
8. Να χρησιμοποιείτε σαφείς και απολύτους κατανοητές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των κρίσεων.
9. Μοιράστε δίκαια την προσοχή σας.
10. Αποφύγετε τις συγκρίσεις.
11. Μην καθυστερείτε τη βαθμολόγηση.
12. Μην παραμελείτε να τηρείτε τις υποσχέσεις σας.
13. Χρησιμοποιήστε σωστά τις ερωτήσεις.
14. Εξασφαλίστε τις κατάλληλες ευκαιρίες για πρακτικές δραστηριότητες.
15. Όποτε είναι δυνατόν, αναθέστε τρέχοντα καθήκοντα της τάξης στα παιδιά.
16. Οργανώστε αποτελεσματικά την τάξη.
17. Δώστε λύση στα προβλήματα των παιδιών.

⁷ David Fontana Ο εκπαιδευτικός στην τάξη (Μτφ. Μ. Λώμη) Αθήνα 1996 σελ.160.

18. Περατώστε ευχάριστα τη διδασκαλία.

Σχολική τάξη και «αταξίες» μαθητών.

Η αταξία ή απειθαρχία είναι απόκλιση από τον κανό να της αναμενόμενης από τους εφήβους μαθητές τάξης. Έρευνες διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον όρο αταξία συχνότερα από κάθε άλλο συνώνυμο και δηλώνουν με αυτό κάθε μορφή μαθητικής παρεκτροπής που δυσκολεύει ή αναιρεί τις συνθήκες διδασκαλίας και τη διαδικασία και το ήθος της εκπαιδευτικής – διδακτικής λειτουργίας του σχολείου.

Κύριες μορφές αταξίας των μαθητών δηλώνουν οι όροι : απροσεξία στο μάθημα, αντίδραση στο γνωστικό αντικείμενο και στο διδάσκοντα, υπερ-κινητικότητα στο μάθημα, εριστικότητα και βιαιοπραγία στο σχολείο, βανδαλισμοί και κλοπές στο σχολείο, περιφρόνηση, εναντίωση, φαινόμενο «bullying»⁸.

Η μαθητική αταξία είναι πολλές φορές αποτέλεσμα κοινωνικής άγνοιας και ανωριμότητας των μαθητών και άλλες εκδήλωση των εσωτερικών ψυχικών κρίσεων που βιώνουν οι μαθητές στην πορεία συγκρότησης της προσωπικότητας τους και άλλες φορές αποτελεί αντίδραση των μαθητών στις κοινωνικές αντιφάσεις που βιώνουν, στην ψυχολογική πίεση που υφίσταται, καταστάσεις που δεν βοηθούν στην ικανοποίηση των βασικών τους αναγκών. Η μαθητική αταξία ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα μορφών συμπεριφοράς που αρχίζει από την πρωινή αργοπορία και απροσεξία στο μάθημα και φτάνει μέχρι τη λεκτική και σωματική βία και σε μερικές περιπτώσεις την τέλεση πράξεων που εμπίπτουν στο χώρο του ποινικού δικαίου⁹.

Κατηγορίες της μαθητικής αταξίας.

Οι περισσότερες και πλέον συνηθισμένες αταξίες των μαθητών εμπίπτουν σε έναν από τους εξής τομείς :

- a) Σχολική προσαρμογή.
- b) Διαπροσωπική συμπεριφορά.
- c) Ενδοπροσωπική συμπεριφορά.

Η επιμέρους κατηγορίες των προβλημάτων είναι :

- 1. Προβλήματα σχετικά με το μάθημα.
- 2. Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.
- 3. Προβλήματα διαπροσωπικά και διαπροσωπικών σχέσεων.
- 4. Προβλήματα σχετικά με την παραβίαση του σχολικού ήθους.
- 5. Προβλήματα ομαδικής πειθαρχίας.

Ποινές – Αιτιολογία της μαθητικής αταξίας.

Στην κλασσική και χριστιανική γραμματεία συναντά κανείς πολλές αναφορές στη παιδαγωγική σημασία της τιμωρίας καθώς και συνιστώμενα ποινολόγια.

⁸ Ο όρος bullying στη διεθνή παιδαγωγική ορολογία εισήχθη από τον Olweus το 1978 και αναφέρεται στο φαινόμενο της κοινωνικής απομόνωσης του εκφοβισμού και της βίαιης και συστηματικής παρενόχλησης παιδιών και εφήβων από παρέες συνομηλίκων τους βλ. D. Olweus *Bullying at schools : What we know and what we can do.* Oxford 1993 p. 280 και E. Ανδρέου, P. K. Smith το φαινόμενο bullying στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους στο : Παιδαγωγική επιθεώρηση Π.Ε.Ε. 34/2002 σ.10.

⁹ Η. Ματσαγκούρα ο.π. σ.280.

Το παραδοσιακό σχολείο μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες αποδέχονταν τις σωματικές ποινές ως μέσον παιδαγωγίας. Οι ποινές είχαν σοβαρές μέχρι και μοιραίες επιπτώσεις στους μαθητές και είχαν απασχολήσει τη νομοθεσία πριν απ' όλα τα θέματα της εκπαίδευσης.

Στον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου της ιεράς Μονής Στουδίου (8^{ος} και 9^{ος} αι.) αναγράφεται ότι επιτρέπεται η χρήση σκυτάλης (βέργας) και μόνον ο «φονευτηρίω ροπάλω χρησάμενος διδάσκαλος τιμωρείται». Σε Βαυαρικό κώδικα το 1275 αναφέρεται ότι αν ο εκπαιδευτικός ματώσει με τη βέργα το μαθητή του δεν διώκεται παρά μόνον αν το πλήξει θανάσιμα.

Στο σύγχρονο σχολείο η κάθε μορφή σωματικής ποινής απαγορεύεται από το νόμο. Η σχολική νομοθεσία (Π.Δ. 201/98 και Π.Δ. 104/79 άρθρο 27) αποδέχεται τις εξής ποινές : α) παρατήρηση, β) επίπληξη, γ) ωριαία απομάκρυνση από το μάθημα, δ) αποβολή από το σχολείο μέχρι 5 μέρες, ε) αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

Τις απόψεις για τα αίτια της αταξίας εκφράζουν οι δύο παρακάτω θεωρίες :

- I. Η θεωρία της ελλειμματικότητας** σύμφωνα με την οποία το παιδί αδυνατεί να αναπτύξει αποτελεσματικές μορφές επικοινωνίας από αυτές που οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ως αταξία. Η αδυναμία του οφείλεται στο χαμηλό επίπεδο κοινωνικής ανάπτυξης και αντιμετωπίζεται με τη συστηματική διδασκαλία.
- II. Η θεωρία της μη ικανοποίησης των αναγκών** σύμφωνα με την οποία το παιδί καταφεύγει σε μορφές αταξίας όταν το περιβάλλον δεν ικανοποιεί τις ανάγκες του. Είναι μια έκφραση διαμαρτυρίας, αλλά και άστοχης προσπάθειας να ικανοποιήσει μέσα από τις αταξίες τις ανάγκες του.

Παιδαγωγικές αρχές αντιμετώπισης των προβλημάτων τάξης.

Αρχή της ελάχιστης παρέμβασης.

Στη διδακτική πράξη ο καθηγητής δίνει τόσες πληροφορίες και οδηγίες όσες είναι απολύτως αναγκαίες στους συγκεκριμένους μαθητές για να ολοκληρώσουν με επιτυχία το μαθησιακό τους έργο.

Αρχή της προοδευτικής παρέμβασης.

Σύμφωνα με αυτή ο καθηγητής προχωρεί σταδιακά στις πιο άμεσες υποδείξεις και προτάσεις. Ο Κλήμης ο Αλεξανδρεύς προτείνει την προοδευτική χρήση τριών ειδών ψόγου, διαφορετικής έντασης : επιτίμηση, επίπληξη, έλεγχο (Παιδαγωγός I, 9).

Μη λεκτικές παρεμβάσεις του καθηγητή.

1. Προγραμματισμένη αγνόηση.
2. Παραγλωσσική επιτίμηση.
3. Έλεγχος δια της εγγύτητος (Proximity control).
4. Έλεγχος δια του αγγίγματος.

Λεκτικές παρεμβάσεις του διδάσκοντος.

Σύμφωνα με συγγράμματα Οδηγητικής και την αρχή της προοδευτικότητας των παρεμβάσεων του διδάσκοντος οι λεκτικές παρεμβάσεις ακολουθούν τις μη λεκτικές και είναι άμεσης φύσης. Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία οι λεκτικές παρεμβάσεις ιεραρχούνται ως εξής :

1. Έμμεση υπόδειξη.
2. Αναφορά ονόματος μαθητή.
3. Επερώτηση σε ατακτούντα.

4. Χιούμορ.
5. Ανάδειξη επιπτώσεων της παρεκτροπής στους συμμαθητές.
6. Ανάδειξη επιπτώσεων της παρεκτροπής στον εκπαιδευτικό.
7. Προβολή θετικών επιπτώσεων αποδεκτής συμπεριφοράς.
8. Ευγενής απαίτηση για τερματισμό παρεκτροπής.
9. Επισήμανση κακής χρήσης υλικών.
10. Υπενθύμιση κανόνων.
11. Επίπληξη και διαταγή επαναφοράς στην τάξη

Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής των κυρώσεων (τιμωρητικών κυρώσεων → J. Piaget).

Η πλειονοψηφία των σύγχρονων παιδαγωγών θεωρούν τις ποινές – κυρώσεις παιδαγωγικά απαράδεκτες και λειτουργικά λίαν αναποτελεσματικές. Μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις ως έσχατο μέσο κάποιοι δέχονται τη «λελογισμένη χρήση τους».

Λόγοι που συνηγορούν για τη μη χρήση των ποινών είναι πολλοί_ αναφέρουμε μερικούς απ' αυτούς :

1. Σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση του παιδιού.
2. Οι τιμωρίες σε ποινές επιφέρουν επιφανειακά αποτελέσματα, καταστέλλουν τα συμπτώματα και δεν αναπτύσσουν την προσωπικότητα των παιδιών.
3. Οι ποινές προωθούν στρεβλές μορφές κοινωνικοποίησης.
4. Οι ποινές αναιρούν τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού και του σχολείου.
5. Οι ποινές δημιουργούν αρνητική αυτοαντίληψη στους μαθητές.
6. Οι ποινές στιγματίζουν τον ψυχικό κόσμο των μαθητών με συναισθήματα ενοχών και όχι συναισθήματα ευθύνης.
7. Οι ποινές είναι όπλο στα χέρια των εκπαιδευτικών και όταν επιβάλλονται απ' αυτόν υπηρετούν τον ίδιο και όχι του μαθητές για τους οποίους υφίσταται το σχολείο.

Η αντιαυταρχική παιδαγωγική και οι ποινές.

Η αντιαυταρχική παιδαγωγική του σύγχρονου σχολείου στη λογική της τιμωρητικής αγωγής του παρελθόντος αντιπαραθέτει : α)την πίστη στις διανθρώπινες σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών, β)την πίστη στις δυνατότητες του παιδιού να ρυθμίζει τη ζωή του και τη σχέση του, γ)την πίστη στις δυνατότητες του παιδιού να αναπτύξει αποδεκτές μορφές ικανοποίησης των αναγκών του, δ)την πίστη στα ατομικά δικαιώματα του παιδιού, ε)την πίστη στις επαγγελματικές δυνατότητες του διδάσκοντος – εκπαιδευτικού

Δρ. Ιωάννη Β. Τσάγκα Σχ. Συμβούλου Κλ. ΠΕΟ1

Αθήνα, 22.5.2006

**Διαχείριση της αγωνίας και του «άγχους των εξετάσεων»
των εφήβων μαθητών**

1. Εισαγωγικά

Γνωρίζουμε όλοι ότι οι μαθητές, εισήλθαν στην τελευταία φάση του τρέχοντος σχολικού έτους και καλούνται ν' αντιμετωπίσουν τις γραπτές εξετάσεις. Οι μαθητές της Γ' τάξης Λυκείου βρίσκονται περισσότερο από τους άλλους μαθητές σε κατάσταση αβεβαιότητας και ανασφάλειας, γιατί μια αποτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις περικλείει τον κίνδυνο να συνεπιφέρει αλλαγές στα σχέδια τους, τα όνειρά τους, τη ζωή τους. Επειδή ακριβώς επικρέμονται ο κίνδυνος της αποτυχίας και πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν την αποτυχία αυτή με αρνητικά συναισθήματα, όπως η ντροπή, η ταπείνωση βιώνουν την περίοδο των εξετάσεων ποικίλα ηθικοκοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα. Η περίοδος των εξετάσεων είναι μια κατ' εξοχήν **αγχογόνα** κατάσταση για όλους τους μαθητές και αποτελεί κλασσικό παράδειγμα περιστασιακής αγωνίας, δηλ. αγωνίας και φόβου που γεννιούνται από την κατάσταση μέσα στο κλίμα της οποίας βρίσκονται οι μαθητές μας. Δεν μπορεί κανείς να βρίσκεται μπροστά σε ένα πρόβλημα και να μην νιώθει κάποιου βαθμού αγωνία και να μην διακατέχεται από άγχος. Το πρόβλημα ή τα προβλήματα δεν αφήνουν αδιάφορο κανέναν. Η ανησυχία, η ένταση, η αγωνία πολλαπλασιάζονται τις περιόδους των εξετάσεων σε όλους τους μαθητές και σε μερικούς από αυτούς μπορεί να συντελέσει, ώστε να παραλύσει τη σκέψη και την όλη δραστηριότητά τους.

Όλοι μας έχουμε ακούσει μαθητές πριν τους δοθούν τα θέματα να λένε: «Δεν θα τα καταφέρω», «Θα αποτύχω», «Κύριε τα ξέχασα όλα, δεν θυμάμαι τίποτα». Αυτές και μόνον οι σκέψεις και φράσεις δείχνουν τη σπουδαιότητα του προβλήματος – θέματος με το οποίο επιλέξαμε ν' ασχοληθούμε στη σημερινή εκπομπή. Επιβάλλεται επομένως να δούμε: Πώς γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει ν' αντιμετωπίσουμε τα παιδιά, στη δύσκολη περίοδο των εξετάσεων. Ποιες στρατηγικές ή τρόπους αντιμετώπισης μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, ώστε να αμβλύνουμε ή μειώσουμε το άγχος και την αγωνία των σύγχρονων εφήβων στην προσπάθειά τους να οικοδομήσουν τον «εφηβικό εαυτό» τους, την προσωπικότητά τους, το μέλλον τους, την ευτυχία τους. Ας δούμε όμως πρώτα τι είναι άγχος και τις κυριότερες ψυχολογικές θεωρίες γι' αυτό το ψυχολογικό σύμπτωμα.

2. Άγχος: Προέλευση του όρου και ψυχολογικές θεωρίες.

Η λέξη άγχος (λατινικά *arxietas*, αγγλικά: *anxiety*, γερμανικά *Angst*) προέρχεται από το αρχαίο ρήμα άγχω το οποίο στην κυριολεξία σημαίνει σφίγγω το λαιμό και δηλώνει μια παθολογική ψυχική κατάσταση αναταραχής, φόβου και αγωνίας. Η ψυχολογική κατάσταση του άγχους κλιμακώνεται από την έντονη δυσφορία ως τον πανικό και προηγούνται συνθήκες πραγματικής ή συμβολικής απειλής. Στη λατινική η λέξη περιέχει και την έννοια του στραγγαλισμού, του αποπνικτικού, όπως αυτή αποδίδεται σήμερα. Πολλές είναι οι λέξεις που προσδιορίζουν τα συναισθηματικά ή ψυχολογικά συμπτώματα του άγχους: ανησυχία, εκνευρισμός, δυσφορία, ταραχή, στενοχώρια, αναστάτωση, αγωνία, έννοια ότι κάτι κακό θα συμβεί. Πολλές φορές το άγχος σωματοποιείται και παρατηρούμε ταχυπαλμία, τρεμούλα, πονοκεφάλους.

Αν επιχειρούσαμε ένα γενικό – λειτουργικό ορισμό του όρου άγχος θα λέγαμε ότι είναι ένα διάχυτο, δυσάρεστο συχνά συναισθηματικό που εκδηλώνεται με φόβο, ένταση και ανησυχία και τις περισσότερες φορές

συνοδεύεται από σωματικά συμπτώματα όπως ταχυκαρδία ή αρρυθμία, πεπτικές διαταραχές, ξηροστομία, ωχρότητα, τρόπο κλπ.

Ο όρος «άγχος» εισήχθη στην Ψυχολογία το 1894 (S. Freud) ενώ το 1950 (R. May) διαπιστώνεται ότι η λέξη άγχος δεν συμπεριλαμβανόταν καν στο ευρετήριο των ψυχολογικών βιβλίων ως το τέλος της δεκαετίας του '30 – με εξαίρεση τα δημοσιεύματα των ψυχαναλυτών.

Το πρόβλημα του άγχους, όπως συμβαίνει με τα κυριότερα ψυχολογικά συμπτώματα – προβλήματα αντιμετωπίζεται από τις αρμόδιες **ψυχολογικές θεωρίες** με διαφορετικό τρόπο. Ο πατέρας της Ψυχανάλυσης S.Freud θεωρεί το νευρωτικό άγχος ως αποτέλεσμα καταπιεσμένων σωματικών – σεξουαλικών εντάσεων (ως απώθηση του γενετησίου ενστίκτου). Ο Adler εκλαμβάνει αυτό ως σύμπτωμα της απώθησης του αισθήματος της μειονεκτικότητας. Ο Jung υποστηρίζει ότι το άγχος οφείλεται στην με όχι ορθό τρόπο αντιμετώπιση κάποιας ηθικής σύγκρουσης (απώθηση ηθικού προβλήματος). Ο Garuso διδάσκει ότι το άγχος είναι σύμπτωμα μιας ενοχής που αντιμετωπίστηκε με κακό τρόπο (απώθηση αισθήματος ενοχής). Ο Daim δέχεται ότι το άγχος πρέπει να συνδεθεί με τη συγκεκριμένη σχέση του ανθρώπου με το Θεό και ότι οφείλεται σε μια σύγκρουσή του με το Θείο. Από τις παραπάνω θέσεις διαπιστώνεται ότι το άγχος τελικά οφείλεται στην κακή αντιμετώπιση ενός ζωτικού προβλήματος της προσωπικότητας. Πρόκειται για ένα τραύμα της προσωπικότητας, μια έντονη ψυχολογική διαταραχή. Αυτό το τραύμα της προσωπικότητας πλήττει τους εφήβους μαθητές την περίοδο των εξετάσεων γι' αυτό είναι αναγκαίο να δούμε ειδικότερα σε τι συνίσταται το «άγχος εξετάσεων» των εφήβων μαθητών. Τι είναι το άγχος εξετάσεων;

3.Άγχος εξετάσεων των εφήβων μαθητών.

Το «άγχος εξετάσεων» ή η αγωνία των εξετάσεων είναι είδος της γενικότερης αγωνίας, του φόβου που αισθάνονται ή βιώνουν οι μαθητές τις περιόδους εκείνες που καλούνται ν' αξιολογηθούν για τις επιδόσεις τους σε όλα τα μαθήματα. Εστιάζεται δηλ. στο χώρο του σχολείου και ιδιαίτερα κατά το στάδιο εξέτασης της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας των επί μέρους μαθημάτων. Οι σχολικοί ψυχολόγοι για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας κάνουν λόγο για : φόβους του σχολείου, σχολικό άγχος, φοβία του σχολείου, σχολειοφοβία κλπ. Το άγχος εξετάσεων είναι δηλ. τύπος σχολικού άγχους, το οποίο αναφέρεται στην έκτακτη ή προγραμματισμένη περίοδο των εξετάσεων. Χαρακτηρίζεται δε αυτό από ένα αίσθημα ανησυχίας, ανυπομονησίας, δυσφορίας ή φόβου πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την εξέταση ή τις εξετάσεις. Όλοι δε οι αξιολογούμενοι έχουν κάποιο βαθμό άγχους το οποίο μέχρι ενός ορισμένου σημείου είναι φυσιολογικό και δημιουργικό. Ο μαθητής εφόσον πορεύεται προς τις εξετάσεις, οφείλει να γνωρίζει ότι η ζωή πάντα ήταν αγώνας και αγωνία και σ' αυτή ενυπάρχει το άγχος. Το παραγωγικό, δημιουργικό άγχος κάνει τον άνθρωπο να θέλει ν' αγωνίζεται, το παθολογικό τον κάνει να φοβάται τον αγώνα. Το άγχος δεν μπορεί κανείς να το εξαλείψει ολοκληρωτικά. Εξασφαλίζει την εγρήγορση που χρειάζεται για να προετοιμαστεί ο μαθητής και πετύχει στη σχολή της επιλογής του. Θεωρείται παθολογικό όταν είναι υπερβολικό και έχει αρνητικές επιπτώσεις στην επίδοσή του. Επομένως, η προετοιμασία των εφήβων μαθητών για τις εξετάσεις, πέρα από τη μελέτη πρέπει να περιλαμβάνει και την ψυχολογική προετοιμασία.

Να μάθουν τα παιδιά μας ν' εξοικειώνονται με τις δυσκολίες και να αποκτούν θάρρος, να τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους, και να έχουν αισιόδοξη αντίληψη για τη ζωή.

«Πότε αρχίζει το άγχος εξετάσεων;»

Η αγωνία ή ο φόβος ή το άγχος των εξετάσεων διακατέχει τα παιδιά με την είσοδό τους στο σχολείο. Η σχολική φοβία είναι νευρωτικό πρόβλημα της σχολικής ηλικίας πολλών παιδιών και χαρακτηρίζεται από δυσανάλογο προς την πραγματικότητα φόβο για το σχολείο, συνοδεύεται δε τότε από συμπτώματα γαστρεντερικής κυρίως φύσεως. Οι ειδικοί κάνουν λόγο για το «**άγχος αποχωρισμού**» από το γονεϊκό περιβάλλον, το οποίο ενισχύεται από την υπερπροστασία του πατέρα ή της μητέρας πέρα από το ότι μπορεί να παρατηρηθεί έντονο άγχος στο παιδί από άλλους παράγοντες, αφού έχει ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Το πρόβλημα του σχολικού άγχους ή φόβου τις περισσότερες φορές είναι παροδικό, όταν όμως εξακολουθεί να υφίσταται για μεγάλο χρονικό διάστημα έχει σοβαρές συνέπειες για τη σχολική και κοινωνική ζωή του παιδιού, αφού μπορεί να συνεχιστεί μέχρι και την ενηλικίωσή του.

Το εκπαιδευτικό σύστημα και το παιδαγωγικό κλίμα, το οποίο χρησιμοποιεί το σχολείο ασκεί σημαντικότερες επιδράσεις στον ψυχισμό και τη δόμηση της προσωπικότητας των νέων ανθρώπων.

Το σύγχρονο σχολείο, όπως αυτό θα πρέπει να λειτουργεί σήμερα επιβάλλεται να βοηθά τα παιδιά τους προεφήβους και εφήβους στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ένα σύγχρονο σχολείο δεν πρέπει να δίδει έμφαση μόνο στο γνωστικό τομέα, αλλά στην ανάπτυξη θετικών στάσεων προς τη μάθηση, το σεβασμό των ικανοτήτων και δεξιοτήτων και την παράλληλη ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Ο μαθητής στο σχολείο προσπαθεί να επιτύχει να διακριθεί να ολοκληρώσει τον κύκλο των σπουδών του. Το σχολείο είναι ο χώρος, όπου πραγματώνεται η σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Όλοι μας γνωρίζουμε τις μεγάλες ψυχολογικές πιέσεις που ασκούνται στα παιδιά μας, τόσο από την εντατικοποίηση των σχολικών προγραμμάτων, τις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής και από όλο εν γένει το πλαίσιο μόρφωσης, κατάρτισης, αγωγής, εκπαίδευσης. Όλες αυτές οι πιέσεις αλλά και οι απαιτήσεις δημιουργούν ιδιαίτερο άγχος στους εφήβους μαθητές, οι οποίοι ανάλογα με το βαθμό των πιέσεων και τον τρόπο ζωής τους αναζητούν διεξόδους προκειμένου να απαλλαγούν από πιέσεις και βρουν διέξοδο στα αδιέξοδα.

Οι έντονες πιέσεις από το σχολικό και γονεϊκό περιβάλλον συντελούν να καταφεύγουν πολλοί έφηβοι σε εξαρτησιογόνες ουσίες, στην ξέφρενη διασκέδαση, στο αλκοόλ, **«τους τεχνητούς παράδεισους»**. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός μαθητή, θύμα αυτής της κατάστασης: «Υπομένω καλύτερα τις εξετάσεις και το φόβο της ανεργίας».

Το γονεϊκό περιβάλλον καλλιεργεί ασυνείδητα το **«άγχος της επίδοσης»** και της υψηλής επίδοσης των παιδιών τους. Το σχολείο με τις πολυάριθμες δοκιμασίες, στις οποίες υποβάλλει τους μαθητές, από τις οποίες προσδιορίζεται λίγο πολύ μακροπρόθεσμα το μέλλον τους και η ευτυχία τους σε συνδυασμό με τη σημασία που αποδίδουν γονείς και καθηγητές στα test και τα διαγωνίσματα αυξάνουν το επίπεδο της αγωνίας

και του άγχους των μαθητών. Η υπερπροστασία δε των εφήβων από τους γονείς τους, τους μεταβάλλει σε αγχώδη άτομα, τα οποία όταν έρχονται αντιμέτωπα με τα καθημερινά προβλήματα ν' αναζητούν καταφυγή σε διεξόδους κατευναστικούς του άγχους και της αγωνίας τους.

Το σύγχρονο σχολείο παρά τις προσπάθειές του για παιδαγωγικές και διδακτικές καινοτομίες με το σύστημα αξιολόγησης των επιδόσεων κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς εξακολουθεί να προκαλεί ένα είδος **«νεύρωσης των εξετάσεων»** στους μαθητές. Το φαινόμενο του άγχους και του φόβου των εξετάσεων συνδέεται στενά με την τακτική της διδακτικής μεθοδολογίας, το καθημερινό μάθημα και τον παιδαγωγικό τρόπο δασκάλων και καθηγητών. Γι' αυτό πρέπει να υπογραμμίσουμε σ' αυτό το σημείο ότι η **«δύναμη»** και η **«εξουσία»** αξιολόγησης του μαθητή που έχει ο εκπαιδευτικός (Δάσκαλος ή Καθηγητής) σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να εκτρέπεται από τον παιδαγωγικό και διδακτικό προορισμό και ποτέ δεν πρέπει να χρησιμοποιείται, ώστε ν' ασκήσει δυσμενή επίδραση στους μαθητές.

Παλαιότερα η Παιδαγωγική χρησιμοποιούσε ως διδακτικό μέσο την απειλή και το φόβο των εξετάσεων. Οι εξετάσεις, τα διαγωνίσματα ήταν στην ημερήσια διάταξη. Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές σ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επικαλούνταν το φόβητρο των εξετάσεων, ως μέσο κινητοποίησης, παρώθησης των εφήβων μαθητών για μελέτη, μάθηση, κατάκτηση των μορφωτικών αγαθών και της **«διδακτέας ύλης»** των μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του καιρού εκείνου υπενθύμιζαν συνεχώς και απειλητικά στους μαθητές τους ότι οι εξετάσεις είναι μπροστά τους, πλησιάζουν. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς και συνεχώς με λεκτικές εκφράσεις του τύπου: «Δε θα περάσει κανένας στο μάθημά μου». «Θα βάλω άπιαστα θέματα» καλλιεργούσαν το φόβο της αποτυχίας. Η αγωνία που προκαλούσαν πίστευαν ότι είναι συντελεστικό μέσο και κίνητρο για κατάκτηση της γνώσης. Πρέπει να πούμε ότι αυτό το μέσο το χρησιμοποιούσαν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που οι ίδιοι ήταν αγχώδεις, ανήσυχoi και αναποτελεσματικοί_ κριτήριό τους ήταν το ποσοστό επιτυχίας στις γενικές εξετάσεις. Στην ουσία έκαναν τους μαθητές να μοιράζονται τη δική τους ανησυχία και έσπερναν πανικό. Πρόκειται για αναποτελεσματική – αντιπαιδαγωγική μέθοδο και μέσο γιατί συμβαίνει η αγωνία αυτή να γίνεται τόσο έντονη, ώστε να μεταβάλλεται σε πανικό και να γίνεται ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες αποτυχίας των μαθητών. Προκαλεί συσκότιση των γνωστικών λειτουργιών των εφήβων και ποικίλα ψυχολογικά συμπτώματα.

4. Συμπτώματα του άγχους των εξετάσεων στους εφήβους μαθητές.

Ο φόβος των εξετάσεων διαταράσσει την ψυχοσωματική ισορροπία των εξεταζομένων, προσβάλλει την πλειοψηφία των υποψηφίων μαθητών, αλλά και φοιτητών στο μετ' εφηβικό τους στάδιο. Οι έφηβοι φοβούνται και με τους διαγωνισμούς, τα μαθήματα ακόμη και όταν είναι καλά προετοιμασμένοι. Τα κυρίως συμπτώματα άγχους των εξετάσεων είναι:

- ✓ Δυσκολία συγκεντρώσεως
- ✓ Σωματικά ενοχλήματα (ναυτία, ταχυκαρδία, στεγνό στόμα, ζάλη)
- ✓ Μυϊκή υπερένταση
- ✓ Υπερβολική εφίδρωση

Όπως προαναφέρθηκε το πιο χαρακτηριστικό σύμπτωμα είναι να μην είναι σε θέση ο μαθητής να καταλαβαίνει τις ερωτήσεις του διαγωνίσματος και να έχει την εντύπωση ότι δε θυμάται τίποτα από όσα διάβασε. Τα συμπτώματα αυτά μπορούν να προκαλέσουν πανικό. Ο πανικός παρατηρείται σε μερικούς που δεν ξέρουν να αντιμετωπίσουν την αγωνία και το άγχος τους και παρατηρείται ότι δεν γνωρίζουν να απαντήσουν κάποιο ερώτημα ή όταν διαπιστώνουν ότι δεν τους φτάνει ο χρόνος για να τελειώσουν το διαγώνισμα.

Το χειρότερο σύμπτωμα του άγχους των εξετάσεων είναι να στενοχωριέται τόσο πολύ κανείς για τις εξετάσεις που να φθάσει σε σημείο να μη νοιάζεται πλέον γι' αυτές.

Ο αγχώδης μαθητής δε μπορεί να δώσει στην εξέτασή του όλα όσα είναι στο μέτρο των δυνατοτήτων του και έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή σχολική επίδοση.

5. Παιδαγωγικές στρατηγικές – τεχνικές μείωσης του άγχους των εφήβων μαθητών

Πώς θα αντιμετωπίσουμε ή μειώσουμε το άγχος εξετάσεων των μαθητών;

Στην προσπάθειά μας να συμβάλλουμε στη μείωση του άγχους των εφήβων μαθητών, το οποίο εμφανίζεται τις περιόδους των εξετάσεων, θα αναφερθούμε στις ψυχολογικές και παιδαγωγικές εκείνες διαδικασίες –τεχνικές- συμβουλές, τις οποίες μπορούμε να εφαρμόσουμε προκειμένου τα παιδιά μας ν' ανακουφιστούν από τις επιπτώσεις ή και τα αίτια του άγχους.

Πρέπει να τονίσουμε ότι το άγχος σήμερα είναι από τις κυριότερες συγκινήσεις των μαθητών. Οι έφηβοι σήμερα νιώθουν πιο ανεξάρτητοι πιο υπεύθυνοι αλλά είναι περισσότερο ευάλωτοι από το άγχος. Το σχολείο με τη βαθμολογία και τις εξετάσεις κάνουν τους εφήβους μαθητές να:

- ✓ συρρικνώνουν τις φιλίες
- ✓ εμποδίζουν την ανάπτυξη σωστών διαπροσωπικών σχέσεων
- ✓ καλλιεργούν στον ψυχικό κόσμο του εφήβου αίσθημα φόβου, αγωνίας, ανασφάλειας.

5.1. Στο Σχολείο: Οι εκπαιδευτικοί – Στην οικογένεια : Οι γονείς

Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με το άγχος των εξετάσεων είναι απαραίτητο από μέρους των εκπαιδευτικών:

- Να εφαρμόζονται στην καθημερινή σχολική εργασία σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές: Ο ευαισθητοποιημένος καθηγητής σ' αυτά τα θέματα χρησιμοποιεί τη λεγόμενη θετική ενίσχυση, π.χ. Ο έφηβος μαθητής όσον αφορά το σχολείο επιδοκιμάζεται ή επιβραβεύεται από τον καθηγητή του. Αυτή η επιβράβευση ή επιδοκιμασία λειτουργεί θετικά, γιατί δίνει στον έφηβο ικανοποίηση και προκαλεί το ενδιαφέρον του, ώστε στην περίοδο των εξετάσεων να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια και να είναι περισσότερο επιμελής ή να εξακολουθήσει να είναι επιμελής. Στη θετική ενίσχυση (η οποία θεμελιώνεται στη θεωρία της

συντελεστικής μάθησης του Skinner) χρησιμοποιούμε γονείς και εκπαιδευτικοί ορισμένους ενισχυτές, οι οποίοι διακρίνονται σε : Θετικούς και αρνητικούς.

5.2. Θετικοί ενισχυτές:

Αυτοί με τη σειρά τους διακρίνονται σε:

5.1.2.1. Πρωτογενείς: Είναι οι ενισχυτές οι οποίοι ικανοποιούν τις βιολογικές – βιοφυσικές ανάγκες των εφήβων μαθητών, όπως η διατροφή, ο ύπνος, αλλά και η στοργή, η τρυφερότητα από μέρους των οικείων προσώπων. Παράγοντες δηλ. που συμβάλλουν ή καθορίζουν τη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών μας. Έχει αποδειχθεί ότι η σωστή διατροφή το πρωί συμβάλλει στο δείκτη ευφυΐας και της ικανότητας μάθησης μεταξύ των μαθητών. Ακόμη έχει παρατηρηθεί ότι η απόδοση των εξεταζομένων παιδιών που δεν έχουν καταναλώσει ένα καλό πρωινό μειώνεται ολοένα και περισσότερο με πέρασμα της ώρας. ΠΡΟΣΟΧΗ λοιπόν στη διατροφή των εφήβων στη διάρκεια των εξετάσεων – επαρκής διατροφή πρωί – μεσημέρι – βράδυ. Η διατροφή την περίοδο των εξετάσεων πρέπει οπωσδήποτε να είναι ισορροπημένη.

Γονείς και εκπαιδευτικοί επιβάλλεται πάντοτε, αλλά κυρίως την περίοδο των εξετάσεων να βιώνουμε θετικά συναισθήματα για τα παιδιά μας, να έχουμε θετική στάση απέναντί τους ώστε να ικανοποιείται η ανάγκη για αγάπη και στοργή –τρυφερότητα γιατί αποτελεί την πρωταρχική-προϋπόθεση για τη λειτουργία του ατόμου και την προσπάθειά του για αυτοβελτίωση.

5.1.2.2. Δευτερογενείς ενισχύσεις:

Αυτές διακρίνονται σε:

- **Υλικούς:** Τέτοιοι ενισχυτές είναι τα δώρα, τα παιχνίδια και οι εικόνες, οι οποίες υποκρύπτουν το υλικό με το συμβολικό και έχουν μεγάλη αποτελεσματικότητα.
- **Κοινωνικούς:** Είναι οι λεκτικοί ενισχυτές, όπως λόγια επιδοκιμασίας πραξιακοί, όπως χειρονομικές αντιδράσεις μας και συμβολικοί όπως οι βαθμοί, οι έπαινοι ό,τι δείχνει αγάπη και κοινωνική απόδοση. Οι έφηβοι μαθητές π.χ. όχι σπανίως προκαλούν τους καθηγητές τους ζητώντας μας να αντιτάξουμε την κατανόηση και την αγάπη. Παράλληλα ζητούν πρότυπα ζωής, στα οποία μπορούν ν' ακουμπάνε με εμπιστοσύνη.

Οι καθηγητές καλούμαστε να προσέχουμε τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους εφήβους τις περιόδους των εξετάσεων να τους πλησιάζουμε με διακριτικότητα, ιδιαίτερα τα παιδιά που δυσκολεύονται να ενταχθούν στις μαθητικές ομάδες, τα παιδιά που διακατέχονται από αισθήματα μειονεξίας, αδυναμίας, ενοχής και με χαμηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης και αντίληψης. Στην εφηβεία ο υπερβολικός συναισθηματισμός και το έντονο άγχος της σχολικής επιτυχίας εκδηλώνεται με την εύκολη λήθη, τις ονειροπολήσεις, την άρνηση στη συμμετοχή εκδηλώσεων πολιτιστικού περιεχομένου, το άτυπο γέλιο, τις ανεξήγητες ενέργειες για εντυπωσιασμό. Τα ψυχολογικά εφηβικά και η αγωνία εκδηλώνονται στις αποτυχημένες ατομικές εργασίες, την υπερβολική ταύτιση με πρόσωπα, στην άνθηση της καχυποψίας, στην έλλειψη σιγουριάς, στην κριτική σκέψη. Οι παρεμβάσεις....

5.1.2.3.Ενισχυτές πληροφόρησης: Είναι οι ενισχυτές με τους οποίους είμαστε υποχρεωμένοι γονείς και εκπαιδευτικοί να κάνουμε διάλογο με τα παιδιά μας, να τους ενημερώνουμε σχετικά με το που επιδιώκουν να πετύχουν, τη Σχολή τη συγκεκριμένη που θέλουν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του επαγγέλματος, τους ενημερώνουμε για τα δικά τους σχέδια, τους σκοπούς που επιδιώκουν και γι' αυτά που προσδοκούν να πετύχουν π.χ. οι υποψήφιοι έφηβοι μαθητές για τα Α.Ε.Ι. θα πρέπει να είναι καλά πληροφορημένοι για όλες τις σχολές και τα τμήματα και ότι αν μελετήσουν προσεκτικά και με πρόγραμμα τότε αυτό θα τους βοηθήσει στην επιτυχία, αλλά και στην αποδοχή από τον περίγυρο.

5.1.3.Αρνητικοί ενισχυτές: Οι αρνητικοί ενισχυτές είναι αντιπαιδαγωγικό μέσο και πρέπει να αποφεύγονται από γονείς και εκπαιδευτικούς. Ως αρνητικοί ενισχυτές θεωρούνται:

- ✓ Οι μορφές αποστέρησης (π.χ. στέρηση ελευθεριών, προνομίων, ψυχαγωγίας κλπ)
- ✓ Η σωματική κακοποίηση.
- ✓ Η ψυχολογική κακοποίηση (η υποτίμηση, η αγνόηση, η επίπληξη, η ειρωνεία, η απομόνωση, η κακή βαθμολογία, η απειλή κλπ).

6.Αντιμετώπιση του άγχους των εξετάσεων από τους ίδιους τους μαθητές.

Στη συνέχεια δίδουμε πρακτικές αποτελεσματικές τεχνικές μείωσης του άγχους των εξετάσεων από τους ίδιους τους εφήβους. [Με αυτούς τους τρόπους θα αντιμετωπίσετε το άγχος των εξετάσεων αγαπητέ φίλε υποψήφιε φοιτητή].

- ✓ Προετοιμάσου όσο καλύτερα μπορείς. Κάνε το καθήκον σου.
- ✓ Αφιέρωσε χρόνο για επαναλήψεις και μην το αφήνεις για την τελευταία στιγμή.
- ✓ Εξασκήσου στις συνθήκες της αξιολόγησης και των εξετάσεων με «δοκιμαστικά test» στο σπίτι.
- ✓ Γυμνάσου ελαφρά καθημερινά.
- ✓ Μάθε να χαλαρώνεις, επικεντρώνοντας τη σκέψη σου στη διαφραγματική (κοιλιακή) σου αναπνοή και στο σώμα σου.
- ✓ Ξεκουράσου αρκετά και κοιμήσου καλά την προηγούμενη νύχτα των εξετάσεων. Το ξενύχτι δεν βοηθάει.
- ✓ Ανάπτυξε θετική στάση με το να θυμάσαι όλα αυτά που ξέρεις και μην επικεντρώνεις την προσοχή τους σε αυτά που δεν ξέρεις καλά.
- ✓ Μη διαβάζεις λίγο πριν τις εξετάσεις. Κάνε κάτι ευχάριστο.
- ✓ Μην κάνεις συγκρίσεις του εαυτού σου με τους άλλους.
- ✓ Απόφευγε τις παρέες με αγχώδεις συμμαθητές σου.
- ✓ Θεώρησε ότι το άγχος σου είναι φυσιολογικό και δημιουργικό και ότι το ίδιο άγχος έχουν όλοι οι συμμαθητές σου.
- ✓ Όταν σου δίνουν τα θέματα, χαλάρωσε με μερικές ελαφρές αναπνοές.
- ✓ Αν νιώθεις υπερβολική αγωνία. Ξύσε το μολύβι σου, βάλε μια καραμέλα στο στόμα σου, πιες νερό.
- ✓ Άλλαξε τη στάση σου στο κάθισμα.
- ✓ Δώσε βάση στο γραπτό σου και όχι τι κάνουν οι άλλοι συμμαθητές σου.
- ✓ Άρχισε με τα θέματα που γνωρίζεις καλά. Θα θυμηθείς και τα άλλα.
- ✓ Ανακεφαλαίωσε τις απαντήσεις σου! Πρόσεξε!!! Μην προβαίνεις σε αλλαγές του γραπτού σου, αν δεν ξέρεις ότι είναι σίγουρα λάθος.

- ✓ Μην εγκαταλείπεις την προσπάθεια αν δεν τελειώσει όλος ο χρόνος.
- ✓ Μετά τις εξετάσεις κάνε μια βόλτα με φίλους σου. Οραματίσου την επιτυχία και προετοίμασε τον εαυτό σου για τις εξετάσεις της άλλης μέρας. Και προ παντός έχει εμπιστοσύνη, πίστη και ελπίδα σ' εκείνον το Χριστό που είναι η Μόνη παρηγοριά κάθε αγωνιζόμενου νέου!

Ιωάννη Β. Τσάγκα

Σχολικός Σύμβουλος ΚΛ.ΠΕ01

Τα κύρια ψυχοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων εφήβων μαθητών.

Η εφηβεία είναι μια μεταβατική περίοδος στη ζωή του νέου ανθρώπου που διαφέρει τόσο από την παιδική όσο και από τη νεανική. Τα πρώτα χρόνια της εφηβείας είναι μια περίοδος ριζικής ανακαίνισης του ανθρώπου κατά την οποία στην ψυχή του εφήβου ξεσπά μια μπόρα ή μια θύελλα.¹⁰ Στη φάση αυτή το παιδί εγκαταλείπει τον "χρυσούν αιώνα" της παιδικότητας και εισέρχεται στον προθάλαμο ενός καινούριου κόσμου, όπου το αναμένουν ποικιλόμορφες ψυχοσωματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές εμπειρίες. Πρόκειται για μια συναρπαστική περίοδο του νέου που βιώνει προβληματισμούς, φόβους, αγωνίες, επιπολαιότητες, μελαγχολίες και ενθουσιασμούς. Ο κάθε έφηβος προσπαθεί να δώσει λύσεις σ' ένα σωρό ερωτηματικά που τον ταλανίζουν, με αποτέλεσμα να βρίσκεται πολλές φορές σε σωστό αδιέξοδο ή σε καταστάσεις θετικές και

¹⁰ Την άποψη αυτή διατύπωσε πρώτος ο θεμελιωτής της ψυχολογίας του εφήβου G. Stanley Hale στο κλασικό έργο του *Adolescence: Its psychology and its relation to psychology, anthropology, sex, religion*. Vol. 11, New York 1904. Η εφηβεία περιγράφονταν ως φάση θυελλωδών καταστάσεων και συγκρούσεων άποψη που σήμερα δεν είναι αποδεκτή. Πρβλ.: α) Ι. Μαρκαντώνη, *Ανθρωπαγωγική τ. 2^{ος}* Αθήνα 1990, σ. 133 και εξής και β) Ι. Τσάγκα *Η εικόνα του Θεού στο παιδί και στον έφηβο* περιοδ. Εκκλησία Φεβ. 1998, σ. 82 όπου γίνεται λόγος για το λεγόμενο "αυξητικό τίναγμα" (adolescent growth spurt) της εφηβείας. Μ. Herbert *Ψυχολογικά προβλήματα της εφηβικής ηλικίας* (Μτφρ. Α. Καλαντζή-Αζίζι) Αθήνα 1992 σ.26.

προβληματικές. Τα κύρια ψυχολογικά χαρακτηριστικά και τις αλλαγές αυτές στις εμπειρίες της ζωής του εφήβου θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε παρακάτω δίνοντας έμφαση σ' αυτά που σχετίζονται με το "περιβάλλον" στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ο/η έφηβος.

α) Ψυχοσωματικές αλλαγές ή αλλοιώσεις.

Στην προεφηβεία παρατηρείται μια θεμελιακή και συνάμα εμφανής μεταλλαγή στη σωματική διάπλαση του εφήβου. Έχουμε αύξηση του σωματικού βάρους και του μήκους του σώματος, το λεγόμενο "αυξητικό τίναγμα" (adolescent growth spurt) της εφηβείας¹¹. Οι αδένες, η υπόφυση, τα επινεφρίδια δραστηριοποιούνται έντονα με αποτέλεσμα τη σταδιακή έναρξη της γενετήσιας λειτουργίας, η οποία είναι μια από τα βασικότερα ψυχοσωματικά φαινόμενα αυτής της περιόδου του νέου ανθρώπου. Η πρώτη ένδειξη έναρξης αυτής της λειτουργίας είναι η έμμηνος ρύση στις εφήβους και η εκσπερμάτωση στους εφήβους. Στο στάδιο αυτό υπάρχει μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Τα κορίτσια εισέρχονται στην εφηβεία νωρίτερα (12,5 ετών), ενώ τα αγόρια λίγο αργότερα (13,5 ετών). Την έναρξη και ανάπτυξη της γενετήσιας λειτουργίας συνοδεύει η εμφάνιση και άλλων σωματικών χαρακτηριστικών όπως: α) Ηβικής κόμης, β) Το τρίχωμα στις μασχάλες, γ) Το τρίχωμα στο πρόσωπο, δ) Το χόνδρεμα της φωνής στους εφήβους, ε) Η ανάπτυξη του στήθους και της λεκάνης στις εφήβους και στ) Η παραγωγή ιδρώτα.

Η **διοσωματική** ανάπτυξη σε σχέση με την εμφάνιση της γενετήσιας λειτουργίας είναι βασικά βιώματα των προ-εφήβων γύρω από τα οποία συνυφαίνονται ή σχηματίζονται ποικίλα κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα. Η όλη εξέλιξη του εφήβου σ' αυτή την "εν κινήσει ηλικία" είναι συνάρτηση των "βιολογικών" του διαδικασιών και της διαδικασίας ένταξης του στο περιβάλλον. Στην περίοδο αυτή οι νέοι άνθρωποι εισέρχονται σ' έναν κόσμο, που τους περιμένουν πρωτόγνωρες ψυχολογικές, κοινωνικές, θρησκευτικές και ηθικές εμπειρίες. Οι **μεταλλαγές** που βιώνουν οι έφηβοι συνδέονται από "ψυχοσωματικές αλλαγές", "ψυχολογικές εντάσεις" (stress), "συναισθηματικές ευαισθησίες", "τάσεις για αυτοτέλεια και ανεξαρτησία" και ποικίλες εμπειρίες από τον κόσμο που τους περιβάλλει. Η ανάπτυξη των εφήβων σχετίζεται γενικά και άμεσα με ότι ονομάζουμε "κοινωνικοποίηση". Οι σχέσεις των εφήβων με το άλλο φύλο περνάνε σ' ένα επίπεδο, όπου η ψυχοβιολογική ωρίμανση συνδέεται από τις πρώτες εξάρσεις του έρωτα και της ρομαντικής διάθεσης. Στην οικογένεια, στο σχολείο, στην "παρέα" ο ή η έφηβος ενστερνίζεται ποικίλες εμπειρίες που επιδρούν στη διαμόρφωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους. Οι βιολογικές μεταλλαγές που βιώνει ο έφηβος σ' αυτή την "άχαρη ηλικία" συνοδεύονται από ανάλογες στον όλο ψυχισμό και το χαρακτήρα του. Ο ψυχισμός του εφήβου περνάει έντονες ζυμώσεις στον πνευματικό – διανοητικό τομέα επίπεδο.

β) Πνευματική – διανοητική ανάπτυξη.

Η ηλικία των 12 -13 ετών σημαδεύεται από αλλαγές στην πνευματική – διανοητική σφαίρα του ψυχισμού του εφήβου. Οι άκαμπτοι

¹¹ Πρβλ. Μ. Herbert, Ψυχολογικά προβλήματα της εφηβικής ηλικίας (Μτφρ. Α. Καλαντζή-Αζίζι) Αθήνα 1992, σ.26.

συγκεκριμένοι τρόποι σκέψης της παιδικής ηλικίας γίνονται, λιγότερο εμφανείς, οι συζητήσεις των παιδιών γύρω από τα συγκεκριμένα περιορίζονται και τη θέση τους καταλαμβάνουν οι αφηρημένες έννοιες και τα σχέδια “φιλοσοφίας” της ζωής των εφήβων. Οι περισσότεροι έφηβοι στην ηλικία αυτή αρχίζουν να αντιλαμβάνονται, τα πράγματα και τις καταστάσεις της ζωής με όρους (έννοιες) συμβολικούς, αφηρημένους και πνευματικούς. Οι έφηβοι είναι σε θέση να κάνουν υποθέσεις, να επεξεργάζονται τις ιδιότητες της πραγματικότητας και να δημιουργούν φιλοσοφικές θεωρίες ξεκινώντας από ορισμένα συγκεκριμένα δεδομένα, πράγμα που δεν συμβαίνει στην παιδική ηλικία. Ο έφηβος διαμορφώνει δική του φιλοσοφία για τον κόσμο, τη ζωή, το Θεό και συλλαμβάνει το “μοντέλο” ζωής, με τρόπο καθαρά αφηρημένο και πνευματικό. Στρεφόμενοι οι έφηβοι στις εσωτερικές καταστάσεις του εαυτού τους, αποκτούν την ταυτότητα του εγώ τους και προοδευτικά φθάνουν σε μια κρίσιμη εκτίμηση της πνευματικής και διανοητικής τους ύπαρξης. Ο έφηβος προσπαθεί να διαμορφώσει την “αυτο-εικόνα” του και ποιο ρόλο μπορεί να παίξει στα “δρώμενα” μέσα στο “κοινωνικό γίγνεσθαι” ενώ συγχρόνως καταβάλλει μόχθο να καθορίσει τους σκοπούς του και να πάρει αποφάσεις σχετικά με τις επιλογές του στις σπουδές του, στην επαγγελματική αποκατάστασή του, την οικογένεια του, την ηθική, την θρησκεία. Οι έφηβοι αναπτυσσόμενοι ασχολούνται πάρα πολύ με τον εαυτό τους και κυριαρχούνται όλο και πιο περισσότερο με την «ανακάλυψη του ψυχικού τους εγώ»¹² ή κατ’ άλλους αιχμαλωτίζονται από το “γνωστικό” ή «διανοητικό εγωκεντρισμό»¹³. Έχει ο έφηβος την εντύπωση ότι οι άλλοι που τον περιβάλλουν (γονείς, καθηγητές) ασχολούνται με αυτόν, με αποτέλεσμα να συμπεριφέρεται σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις σαν να είναι αυτός ο κεντρικός ήρωας δρών σ’ ένα «imaginary audience», «φανταστικό ακροατήριο» και όλοι οι άλλοι είναι θεατές τους και ακροατές τους. Η ενδοστρέφεια κάνει τον έφηβο να πιστεύει ότι τα δικά του προσωπικά βιώματα είναι μοναδικά και ανεπανάληπτα και ότι κανείς άλλος δεν μπορεί να νιώθει όπως αυτός. Βυθίζεται στο κόσμο της φαντασίας και του ονείρου, συγκεντρώνει την προσοχή του σ’ ένα συγκεκριμένο ή αφηρημένο αντικείμενο, πλάθει ιστορίες και ταυτίζεται με τους “καλούς ήρωες”, οι οποίοι όμως υποφέρουν.

Οι σχέσεις των εφήβων με το γονεϊκό περιβάλλον γίνονται δυσκολότερες. Το μέχρι τότε αλάνθαστο μοντέλο του γονιού θραύεται στη διανοητική – πνευματική κρίση και σκέψη του εφήβου. Ο γονιός δεν είναι “γνώστης των πάντων” κάνει λάθει, αγνοεί τα δικά του εσωτερικά βιώματα και είναι ασυνεπής μεταξύ αυτών που λει και αυτών που πράττει. Έτσι, στρέφει το ενδιαφέρον του προς τις ομάδες των συνομήλικών, των φίλων, της παρέας ή επιδιώκει τη φυγή, τη μοναξιά και την απόσυρση της εμπιστοσύνης του στα αγαπημένα συγγενικά πρόσωπα. Η πνευματική – διανοητική ανάπτυξη του εφήβου, η οποία άρχισε στην ηλικία των 9 - 12 ετών, αυξάνεται περισσότερο με κύριες φάσεις την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη της φαντασίας. Σ’ αυτό το επίπεδο ο έφηβος αποκτάει κριτική και σκεπτικισμό, σταθερή ταυτότητα του εαυτού του, αποδέχεται τον κοινωνικό ρόλο του φύλου του, ανεξαρτητοποιείται από την οικογένεια του και προσανατολίζεται επαγγελματικά.

¹² Ιω. Κογκούλη. Εισαγωγική στην Παιδαγωγική. Θεσ/νίκη 1996, σ. 180.

¹³ Ιω. Παρασκευοπούλου. Εφηβική ηλικία. Τομ. 4^{ος} Αθήνα σ. 160. Χρ. Βασιλοπούλου Η ελευθερία σκέψης και η διδασκαλία του μαθήματος των θρ/κων στη Μ.Ε. Θεσ/νίκη 1984, σ. 61.

γ) Συναισθηματική ανάπτυξη

Οι σχέσεις των εφήβων με το οικογενειακό – κοινωνικό περιβάλλον τους χάνουν τη συναισθηματική αυθορμησία και θερμότητα της παιδικότητας. Ο έφηβος απεχθάνεται τα "χάδια", τις ηθικολογίες και τις συμβουλές· ενοχλείται από τους μεγάλους έστω και αν ανήκουν στο στενό οικογενειακό κύκλο. Προτιμά τους σημαντικούς άλλους, τους συνομήλικους, τις φιλικές συντροφίες. Οι έφηβοι παρουσιάζουν μεγαλύτερη συναισθηματική ευαισθησία. Οι έφηβες προηγούνται στην τάση για τις σχέσεις τους με τους εφήβους και στην ηλικία αυτή αρχίζουν φιλίες. Όλοι σχεδόν οι έφηβοι γίνονται σε ελάχιστο χρονικό διάστημα αγνώριστοι. Η συμπεριφορά τους αλλάζει, γίνονται απλησίαστοι, αρνητικοί, ανικανοποίητοι, άστατοι, ευερέθιστοι, ρομαντικοί, ιδεολόγοι. Αρνούνται να υποταχθούν στην "εξουσία" των γονιών τους, των καθηγητών τους και προσπαθούν ν' ανεξαρτητοποιηθούν απ' όλες τις αυθεντικές ίσως όχι πάντοτε άδικα αμφισβητούν το δικό τους αξιακό σύστημα αρχών, πεποιθήσεων και συνηθειών, χωρίς επιχειρήματα, κρίνουν τους πάντες, τη "λογική" των μεγάλων ακόμα και τον τρόπο βίωσής τους. Έχουν μια διάθεση μόνωσης και εκνευρισμού. Ασχολούνται με τον εαυτό τους, τα "δικά" τους, την εμφάνισή τους "το βιοσωματικό είδωλο" τους. Αποφεύγουν τις επαφές με τους μεγάλους, ενώ αναζητούν τις παρέες με τους συνομήλικους και αρχίζουν να ενδιαφέρονται για το άλλο φύλο. Στην προσπάθειά τους αυτή αναζητούν πρότυπα και παθιάζονται με τους ηθοποιούς, τους ποδοσφαιριστές, τους τραγουδιστές, τα μοντέλα κάθε είδους.

Ο R. Goldman επισημάνει ότι σ' αυτόν τον τομέα της ζωής τους οι έφηβοι, στην προσπάθειά τους να νιώσουν αγάπη και να συναντηθούν με το άλλο φύλο, χρειάζονται τη μεγαλύτερη βοήθεια. Οι έφηβοι που "ερωτεύονται" την αγάπη συχνά θεωρούνται αντικείμενα περιγέλου και οι πρώτες επιτυχίες προσπάθειες στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο κατατάσσονται στον χώρο της ανώριμης αγάπης. Ο πόθος τους για αγάπη είναι όμως από τα βασικά συναισθήματα που τους κάνουν να στραφούν στη θρησκευτική εμπάθυνση και στις πνευματικές εμπειρίες.¹⁴

Οι ομάδες των συνομηλίκων, η "παρέα" και τα "πάρτι" γίνονται το βοηθητικό "εγώ" των εφήβων, ρυθμίζουν το άγχος και την αυτοεκτίμησή τους, ελέγχουν, καθοδηγούν και θέτουν κριτήρια και πρότυπα συμπεριφοράς κατά κανόνα αντίθετα με τα παλαιά¹⁵ και με της οικογένειας. Οι έλληνες έφηβοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (από 92% - 99%) είναι ενταγμένοι σε μια ομάδα έντονης κοινωνικοποίησης, όπως είναι η "παρέα"³. Οι έφηβοι προβληματίζονται στις σχέσεις τους με τους γονείς, τους συγγενείς, με τους άλλους "σημαντικούς" και μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και έξω απ' αυτό ζουν καθημερινά το αυξανόμενο "χάσμα των γενεών". Σ' αυτά τα κρίσιμα χρόνια οι "παρέες" παρόλο που αναφέρονται ως παράγοντες που συμβάλουν αρνητικά στην ανάπτυξη των εφήβων, στην πράξη αποτελούν απαραίτητο στοιχείο για τις εφηβικές σχέσεις και συμπεριφορές. Στην προσπάθειά τους για ανεξαρτητοποίηση από τις γονικές επιρροές καταφεύγουν στους κύκλους των φίλων. Οι ομάδες των

¹⁴ R. Goldman Readiness for religion. A basis for developmental Religious Education. London 1978, σ. 171.

¹⁵ Σωτ. Μανωλόπουλου Συναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου: Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής Τ. 1^{ος} Μέρος Α' Αθήνα 1987, σ. 55

φίλων που τόσο παθιασμένα επιδιώκουν οι έφηβοι αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία ως υποστηρικτικό σύστημα, ως ένα μέρος όπου μπορούν να έρχονται σε επαφή με αξίες και προβλήματα στην προσπάθεια τους να κοινωνικοποιηθούν. Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην εφηβεία αρχίζουν με τις ομάδες των ομοφύλων, επεκτείνονται στις ετερόφυλες σχέσεις για να καταλήξουν τελικά στη συνάντηση με το άλλο φύλο στην ύστερη εφηβεία. Πολλοί έφηβοι σ' αυτή τους την πορεία ενδέχεται να οδηγηθούν στην απομόνωση και να προκαλέσουν στον εαυτό τους σοβαρά ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα ή ακόμη να έχουν αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά. Η αγωνία, το άγχος, η οργή, ο φόβος είναι συναισθηματικά προβλήματα που παρατηρούνται συχνά στην εφηβεία και μάλιστα στην προσέγγιση και αλληλογνωριμία τους με το άλλο φύλο.¹⁶ Η συναισθηματική ολοκλήρωση των εφήβων επιβάλλει μια αγωγή που θα αποβλέπει στην αληθινή ψυχοσωματική ενότητα της ανθρώπινης φύσης τους και την καλλιέργεια τόσο του σώματος όσο και του πνεύματος. Μια μονομερής αντιμετώπιση τους για παράδειγμα καλλιέργειας μιας πτυχής της πνευματικής ή “μιας θρησκείας αγγέλων” θα οδηγήσει τους εφήβους σε αποτυχία και θα είναι καταστρεπτική στο σύνολο της αγωγής.

Η συναισθηματική αστάθεια της εφηβείας δημιουργεί πολλές φορές προβλήματα στη συνεκπαίδευση κοριτσιών και αγοριών, γιατί οι έφηβες είναι περισσότερο έτοιμες για τη συνάντηση τους με το άλλο φύλο. Η διαφορά αυτή της συναισθηματικής ωριμότητας απαιτεί στάση κατανόησης, αγάπης και σεβασμού από μέρους όλων των φορέων αγωγής. Οι αμφιταλαντεύσεις, ο ενθουσιασμός και η απαισιοδοξία, οι συγκινήσεις και οι μελαγχολίες, οι εξάρσεις και συνάμα οι καταπτώσεις καθορίζουν σημαντικά τη συναισθηματική ανάπτυξη και ωριμότητα των εφήβων. Οι έφηβοι απαιτούν σεβασμό για τις εσωτερικές τους αγωνίες και αμφιβολίες τους.

Το ευρύτερο περιβάλλον των εφήβων έρχεται αρωγό στην καλλιέργεια φιλικού και ομαδικού κλίματος στους εφήβους. Η αγωγή πρέπει να συνδυάζει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που θα ικανοποιεί όλες τις συναισθηματικές ανάγκες τους.

δ) Κοινωνικο – περιβαλλοντική ανάπτυξη του εφήβου

Η συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση του εφήβου επιτελούνται μέσα στις ευκαιρίες που προσφέρονται από το “περιβάλλον”. Ο όρος “περιβάλλον” στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας περιγράφει και εξετάζει όλες τις πολυσύνθετες οικολογικές και κοινωνικές παραμέτρους, όπως η οικογένεια, παρέες, σχολική τάξη, ομάδα σε μια εκδρομή, εκκλησιαστική κοινότητα που είναι δυνατόν να επηρεάσουν και να καθορίσουν τη ζωή και εξέλιξη του εφήβου. Η διαδικασία ένταξης του στις διάφορες υπο –ομάδες του περιβάλλοντος αυτόν κόσμο συνίσταται στην προσπάθεια που κάνουν οι έφηβοι να συνταιριάσουν τις υπάρχουσες έννοιες για τις μορφές έκδηλης συμπεριφοράς με φαινόμενα και σχέσεις που προσφέρει ο κοινωνικός περίγυρος. Το κύριο γνώρισμα των αλλαγών της ωρίμανσης στον έφηβο φαίνεται να είναι η προετοιμασία για την πραγμάτωση νέων μορφών συμπεριφοράς. Το άνοιγμα του εφήβου στο περιβάλλον τον τροφοδοτεί και η αλληλεπίδραση μεταξύ ωρίμανσης, συναισθηματικής ανάπτυξης και

¹⁶ Βλ. R. Hubert σελ. 134 και για τη σεξουαλικότητα στην εφηβεία σε ότι αφορά τους έλληνες εφήβους βιβλιογραφικά δεδομένα στο ίδιο σ. 304 – 319.

περιβάλλοντος είναι δυναμικό και ενεργητικό. Η αρμονία ανάμεσα στην βιολογική, πνευματική και ψυχική ανάπτυξη εξασφαλίζουν στον έφηβο την υγεία, η οποία είναι η κανονική κατάσταση και λειτουργία του οργανισμού, ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται και να χαίρεται τη ζωή μέσα στο περιβάλλον του. Κάθε εκτροπή από το φυσιολογικό, από ενδογενή (κληρονομική ή γενετική) ή εξωγενή (περιβαλλοντικά αίτια) προκαλεί νοσηρές καταστάσεις. Έτσι ο έφηβος επιτυγχάνει την κοινωνική του προσαρμογή στις απαιτήσεις, τους κανόνες, τα ήθη και έθιμα μιας κοινωνίας, καθώς και την ικανότητά του να ζήσει και να εργαστεί αρμονικά με τους άλλους. Οι έφηβοι δημιουργούν σχέσεις, συμβιώνουν με ανθρώπους και παρά τις συγκρούσεις που μπορεί να παρατηρηθούν σε μερικούς δε σημαίνει ότι οι κοινωνικές τους σχέσεις και η κοινωνική τους ταυτότητα διακυβεύονται.

Κατά τον Erikson τα στάδια της ψυχοκοινωνικής εξέλιξης που καλύπτουν όλη την περίοδο της ζωής του ανθρώπου από τη βρεφική μέχρι την γεροντική ηλικία είναι οκτώ και κατά την εφηβική ηλικία η απόκτηση ταυτότητας του εγώ είναι το κυριότερο υπαρξιακό στοιχείο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας¹⁷. Στη θεωρία του για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη δίνει μια ιδιαίτερη θέση σ' αυτό που αποκαλεί "κρίση ταυτότητας" και τη συνδέει με τους κοινωνικούς ρόλους των εφήβων. Η δημιουργία ταυτότητας στη εφηβεία συνίσταται στη διαμόρφωση μιας ενιαίας και σταθερής εσωτερικής εικόνας για τον εαυτό τους ως πρόσωπα για το ρόλο που θα παίξουν στην κοινωνία. Η αποτυχία να διαμορφώνει ο έφηβος μια σαφή εικόνα του εγώ οδηγεί στη "σύγχυση ρόλων" και στη διαταραχή της ταυτότητας του. Η διαταραχή ταυτότητας παρατηρείται τα τελευταία χρόνια της εφηβείας κατά τα οποία προκαλούνται συναισθήματα αβεβαιότητας και απόγνωσης και τα οποία σχετίζονται με μακροπρόθεσμους στόχους, εκλογή επαγγέλματος, σεξουαλική συμπεριφορά, ένταξη στις ομάδες, ηθικές αξίες, θρησκευτικό προσανατολισμό.

Η ψυχολόγος M. Montessory ορίζει την εφηβική ύπαρξη ως ένα "κοινωνικό βρέφος" και ο έφηβος κάθε εποχής χαρακτηρίζεται για την παρορμητικότητά του, την έντονη σεξουαλικότητά του, τον ενθουσιασμό, τον ιδεαλισμό, την αφέλεια, την αυθάδεια, τη φιλοδοξία, την αφοσίωση στους φίλους, την τάση για υπερβολή, την αποκλειστικότητα των αντιλήψεων, τη διάθεση για αστειότητες και πειράγματα, την ευθιξία, τον εγωκεντρισμό, την οξυθυμία, την ευπιστία και την παλικάροσύνη.¹⁸

Ο έφηβος αφήνοντας πίσω την παιδική ηλικία πραγματοποιεί τον αγώνα του για ανεξαρτησία. Ο έφηβος κάνει το ταξίδι του ξεφεύγοντας από την "τροχιά" του οικογενειακού περιβάλλοντος και αποκτά την ελευθερία του, την ψυχολογική, την ατομική, την κοινωνική και τη συναισθηματική. Διαλέγει τα ρούχα του, τη μουσική του, τις παρέες του, τους τρόπους ψυχαγωγίας – διασκέδασης του. Πολλές οικογένειες ανησυχούν για τις

¹⁷ Βλ. E. H. Erikson: *Childhood and society*, New York Norton 1963. *Ιδίου Identity: youth and crisis*. New York WW. Norton 1963. Η ψυχοκοινωνική αυτή θεωρία του Γερμανού ψυχολόγου και ψυχαναλυτή, έθεσε τις βάσεις για τη μελέτη και κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σ' όλα τα στάδια της ζωής, ενώ η περιγραφή της "κρίσης ταυτότητας" στην εφηβεία συνέβαλε στην κατανόηση και ερμηνεία της παραβατικής και προβληματικής συμπεριφοράς των εφήβων.

¹⁸ Ιω. Τσάγκα *Η εικόνα του Θεού στο παιδί και στον έφηβο. Συμβολή στη διδακτική των θρησκευτικών* (Ανατ.) Αθήνα 1998, σ. 36.

συγκρούσεις πάνω σε θέματα παραχώρησης (π.χ. κάπνισμα, λήψη αλκοολούχων κ.τ.λ) και αυτονομίας στους εφήβους.¹⁹

Η χρήση νομικών τοξικών ουσιών, όπως τα οينوπνευματώδη ποτά, αρχίζει στην προεφηβεία και φθάνει στα ανώτερα της όρια, στην αρχή της ενήλικής ζωής και παραμένει σταθερή σχετικά μέχρι την ηλικία των 50 ετών περίπου, σε αντίθεση με τη χρήση παράνομων ουσιών που παρουσιάζει κάμψη μετά τα τριάντα²⁰. Έρευνες στην Ελλάδα για τη χρήση νομικών και παράνομων τοξικών ουσιών στην εφηβεία αποδεικνύουν και στη χώρα μας το πρόβλημα της κατάχρησης οينوπνευματωδών ποτών από έφηβους. Το 77,2% των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν κάποια χρήση τον τελευταίο χρόνο, 2% πίνουν συστηματικά δύο φορές την εβδομάδα ή και περισσότερο, για χρονικό διάστημα πάνω από ένα χρόνο, ενώ μόνο το 22,8% δεν πίνουν καθόλου. Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι η αιτιολογία επικεντρώνεται σε κοινωνικούς – περιβαλλοντικούς παράγοντες παρά τους ατομικούς.²¹

¹⁹ M. Herber. ... ο.π., σ. 46 και 55.

²⁰ Ιω. Τσάγκα Το παιδί και ο έφηβος στην Εκκλησιαστική Κοινότητα, Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση Αθήνα 2000 σ. 93.

²¹ V. Koutra, M. Marcelo, T. Hyphantis, G. Fragides : "Smoking, drinking and drug use among Greek high – school student" proceeding of the 34th international congress on alcoholism and drug dependence Vol. 1, Alberta, Canada, 1985. Kokkevi, A. – Stefani C. "The epidemiology of Licit and Illiat Substance use among High – School student in Greece" στο: American Journal of Public Health, January Vol.81, N° 1, 1991, π.48 – 52. Η έρευνα αυτή βασίζεται σ' ένα πανεθνικό δείγμα 11.058 εφήβων μόλις 14 – 18 ετών στην Ελλάδα το έτος 1984 και που έχει ως θέμα τη χρήση νόμιμων και παράνομων ουσιών στην εφηβική ή σχολική ηλικία. Κάπνιζαν τακτικά και έκαναν χρήση αλκοολούχων ποτών μέσα σε 30 ημέρες πριν τη διεξαγωγή της έρευνας από 22,3% και 82,8% αντίστοιχα. Το 1/3 των μαθητών 3,3% ανέφερε ότι έκανε διαρκή χρήση ψυχοτρόπων ουσιών. Βλ. ακόμη Κοκκέβη Α: " Η χρήση νόμιμων και παράνομων τοξικών ουσιών στη εφηβεία" στο: Τσιάντη Γ. Μανωλόπουλου "Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής" Τομ. 2^{ος} Αθήναι 1988. Εξάλλου ανησυχητικά είναι τα τελευταία στοιχεία για τη σχέση των Ελλήνων μαθητών με το αλκοόλ. Όπως προκύπτει από έρευνα που πραγματοποίησε η ελληνική καταναλωτική οργάνωση και δημοσίευσε η εφημερίδα «Αγγελιαφόρος», 9 στους 10 εφήβους μεταξύ 15 και 18 χρονών καταναλώνουν αλκοόλ κατά τη βραδινή τους έξοδο. Σύμφωνα με στοιχεία της ευρωπαϊκής στατιστικής υπηρεσίας οι έλληνες μαθητές είναι τρίτοι σε κατανάλωση αλκοόλ στην Ευρώπη. Τζιν, βότκα, ούζο και μπύρα είναι πρώτα σε προτίμηση, ενώ όπως δείχνει η έρευνα σε ποσοστό 80% οι νέοι επηρεάζονται από τις διαφημίσεις ποτών αλλά και από την παρέα. Σε δική μας έρευνα με τίτλο «έφηβοι μαθητές και κατανάλωση» στο Λύκειό μας το 1999, στην ερώτηση – δήλωση «ποιο αλκοολούχο ποτό σου αρέσει περισσότερο» οι έφηβοι μαθητές έχουν πρώτο σε προτίμηση τη μπύρα σε ποσοστό 30%, ακολουθεί το ουίσκι 16,8% και η βότκα με 14%, ενώ έπονται τα υπόλοιπα κρασί, λικέρ, ούζο. Ελάχιστοι μαθητές σε ποσοστό 14,16% δήλωσαν ότι δεν προτιμούν κανένα αλκοολούχο ποτό. Η διαφορά δε φύλου, αγόρι – κορίτσι, δεν διαφοροποιεί ούτε την κατανάλωση του είδους του ποτού ούτε την προτίμηση. Πρβλ. Β. Μπούρμπουλα – Δ. Αναστασόπουλου – Ιω. Τσάγκα: «Έφηβοι μαθητές και κατανάλωση» Εμπειρική έρευνα, Αθήνα 1999, σ. 31.

«ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»

Ορισμός.

Με τον όρο οι «ειδικές εξελικτικές μαθησιακές δυσκολίες» εννοούμε μια ξεχωριστή κατηγορία δυσκολιών που αφορούν τη μάθηση και πιο συγκεκριμένα την επεξεργασία του συμβολικού (γραφτού) λόγου και που εκφράζονται με έντονη και ασυνήθιστα επίμονη αδυναμία του μαθητή στην κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή. (Δυσανάγνωστη – Δυσγραφία).

Ειδική Παιδαγωγική – Θεραπευτική.

Οι γεννήσεις παιδιών με οργανικές και ψυχοσωματικές επιβαρύνσεις δημιουργούν βασικότατα μαθησιακά προβλήματα τα οποία οδηγούν γονείς και εκπαιδευτικούς σε αδιέξοδο. Η Παιδαγωγική εδώ παρεμβαίνει ως θεραπευτική για να προσφέρει της υπηρεσίες της και να βοηθήσει την αγωγή των παιδιών και εφήβων που παρουσιάζουν Διαταραχές Συναισθήματος και Συμπεριφοράς και βρίσκονται κάτω από δύσκολες συνθήκες²². Η Θεραπευτική Παιδαγωγική ασχολείται με παιδιά και εφήβους που παρουσιάζουν :

- α) Ιδιαίτερες ψυχοσωματικές ανάγκες – Συναισθηματικές διαταραχές.
- β) Διαταραγμένη – Αποκλίνουσα Συμπεριφορά.

Στόχος της θεραπευτικής Παιδαγωγικής είναι η απάλυνση ή και εξάλειψη αυτών των προβλημάτων των παιδιών και των εφήβων.

Χαρακτηριστικά των μαθητών με ιδιαιτερότητες.

Κύριο γνώρισμα των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες είναι η απομόνωση ή η εξάρτησή της από άλλο άτομο. Αυτό που της απασχολεί είναι η υποβοήθηση της για ένταξη στο κοινωνικό σύνολο – κοινωνικοποίηση.

Τα κύρια μέτρα περιλαμβάνουν :

- ⇒ Διάγνωση της επιβάρυνσης.
- ⇒ Άμεση και οργανωμένη παροχή βοήθειας στα άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες.
- ⇒ Η ειδική σχολική στήριξη.

Δυσλεκτικοί μαθητές.

Σ' ένα σύγχρονο σχολείο μαθητές με μαθησιακά προβλήματα είναι κυρίως οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως δυσλεκτικοί. Η δυσλεξία είναι από τα βασικότερα προβλήματα που δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να

²² Ο χαρακτηρισμός των παιδιών ως παιδιών με Δ.Σ.Σ. δόθηκε επίσημα στη έκθεση για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Report of Special Educational Needs) της επιτροπής H.M. Warnock στη Μ. Βρετανία το 1978 και αποτέλεσε τη βάση για τον Αγγλικό νόμο περί ειδικής αγωγής του έτους 1981 ενώ παλαιότερα χρησιμοποιείτο ο όρος «Δυσπροσαρμοστία» παράβαλε Warnock H.M. Special Educational Needs – Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People London 1978. Όταν δεν κάνουμε λόγο για παιδιά με Δ.Σ.Σ. Αναφερόμαστε σ' ένα άθροισμα μαθητών – παιδιών τα οποία «αποκλίνουν», διαφέρουν ως προς τις απλές καθημερινές εκδηλώσεις δραστηριότητας τους (Συμπεριφορά) και των συναισθημάτων τους από το κοινωνικό σύνολο δηλαδή κατατάσσονται κάτω από μια νοητική γραμμή που αντιπροσωπεύει μια μέση τιμή των χαρακτηριστικών αυτών στο σύνολο των ατόμων της ίδιας χρονολογικής ηλικίας.

παραβλέψει ή να αγνοήσει αν θέλει να είναι αποτελεσματικός και συνεπείς με τις υποχρεώσεις του.

Για πρώτη φορά το 1987 χαρακτήρισε το φαινόμενο της δυσγραφίας με τον όρο «λεξική τύφλωση». Στις αρχές του αιώνα στον Αγγλοσαξονικό χώρο και στις Γαλλόφωνες χώρες επεκράτησε ο όρος *dyslexie*. Στη Γερμανική βιβλιογραφία συναντάται και ο όρος *legasthenie* (λεγασθένεια) προερχόμενη από λατινική λέξη *Lego* = διαβάζω και την Ελληνική λέξη (ασθένεια). Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται αντί του επιστημονικού αναγνωρισμένου όρου ειδική δυσκολία στην ανάγνωση και άρα μαθητής με Ειδικές Εξελικτικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Το σύμπτωμα της δυσλεξίας εστιάζεται στην επίδοση του μαθητή, στην ανάγνωση η οποία είναι κάτω από το νοητικό και δυναμικό επίπεδο σε σχέση με τα άλλα μαθήματα και τις άλλες δραστηριότητες. Η δυσλεξία δεν είναι διαταραχή της εκφοράς του λόγου. Για την κατανόηση της δυσλεξίας είναι απαραίτητο να γίνεται διάκριση μεταξύ λόγου και ομιλίας. Ο λόγος περιλαμβάνει την οργάνωση της σκέψης

και την αποκωδικοποίησή της η οποία εκφράζεται με την ομιλία. Οι δυσλεκτικοί μαθητές στην άρθρωση και ομιλία είναι φυσιολογικοί εκτός αν συνυπάρχει και κάποια άλλη διαταραχή μαζί με τη δυσλεξία έτσι όταν κάνουμε λόγο πρέπει να αποκλείουμε όλες εκείνες τις περιπτώσεις του παιδιού όπως νοητική στέρηση, ανεπαρκής μάθηση, δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες, συναισθηματικές ή άλλες διαταραχές. Πρέπει εδώ να υπογραμμιστεί ότι ο όρος «διαταραχή» παραπέμπει κατευθείαν στην έννοια του «μη κανονικού», του «μη φυσιολογικού», του «αποκλίνοντος», του «διαφορετικού», του «αποστασιοποιημένου» σε σχέση πάντοτε με ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο συμπεριφοράς.

Δυσλεξία είναι μια εξαιρετικά αδυναμία και δυσκολία του μαθητή στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δυσκολία στη επίδοση της ανάγνωσης δυσανάλογη με το γνωστικό – διανοητικό – ηλικιακό επίπεδο του μαθητή που οδηγεί στη δυσορθογραφία. Σ' ένα δυσλεκτικό παιδί έχουμε συμπτώματα : Δυσανάγνωσης – Δυσορθογραφίας και πολλές φορές Δυσαριθμίας που κατατάσσονται στις Ειδικές Εξελικτικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η διάγνωση της δυσλεξίας και ιδιαίτερα στο Νηπιαγωγείο είναι σχεδόν αδύνατη ενώ στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο δεν είναι εύκολη υπόθεση αφού μπορεί να γίνει σύγχυση ενός δυσλεκτικού παιδιού και ενός άλλου που παρουσιάζει στοιχεία δυσλεξίας τα οποία οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση ή άλλου τύπου διαταραχές. Τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα χρησιμοποιούν διάφορα τεστ ανάγνωσης και ορθογραφίας τα οποία έχουν διαμορφωθεί για τις διάφορες ηλικίες των μαθητών.

Χαρακτηριστικά των δυσλεκτικών μαθητών :

Ανάγνωση.

- Πρόσθεση ή αφαίρεση ή παράληψη ή αντικατάσταση ή αντιμετάθεση γραμμάτων συλλαβών και λέξεων.
- Αργή και με δισταγμό ανάγνωση, κόμπιασμα, συλλαβισμός χωρίς ροή.
- Ελλιπής κατανόηση κειμένου.
- Χάσιμο της σειράς στο βιβλίο.

Γραφή.

- Ορθογραφικά λάθη.
- Παραλείψεις, προσθέσεις, αντιμεταθέσεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων
- Καθρεπτική γραφή.
- Κακογραφία, ακαταστασία, μουτζούρες στο γραπτό, αδικαιολόγητα κενά, κατάργηση των διαστημάτων, απουσίες σημείων στίξης, απουσία κεφαλαίων ή παρεμβολή τους ανάμεσα στα μικρά.

Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με δυσλεξία.

Το δυσλεκτικό παιδί προσέρχεται στο σχολείο με ενδιαφέρον για τη μάθηση όπως όλα τα παιδιά. Η αδυναμία του όμως ν' ανταποκριθεί στον επιδιωκόμενο σκοπό και οι αναπόφευκτες αποτυχίες του όπως και οι αντιδράσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών στις χαμηλές επιδόσεις του δημιουργούν σ' αυτό ποικίλα ψυχολογικά προβλήματα. Εντοπίζουμε τα κυριότερα που συναντάμε σ' αυτούς τους μαθητές :

- Διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που δείχνουν στα γλωσσικά μαθήματα και σε εκείνη που θα περιμέναμε με βάση τη νοητική τους ικανότητα.
- Αδυναμία να συγκεντρώσουν την προσοχή του για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα ανάλογα με την ηλικία τους σε μια συγκεκριμένη εργασία ή δραστηριότητα.
- Πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, καλή κριτική ικανότητα, προβληματισμός για διάφορα κοινωνικά θέματα διαμόρφωση προσωπικών απόψεων και θέσεων.
- Ανησυχία επιθετικότητα, αντίσταση στην πίεση, ενσυνείδητα αποφυγή της μάθησης, εύκολη αποθάρρυνση, τάση για εξάρτηση, ονειροπόληση και απόσυρση τους στο δικό τους κόσμο.

Γενικά χαρακτηριστικά εφήβων μαθητών με δυσλεξία.

Ο δυσλεξικός έφηβος έχει συχνά ξεπεράσει - άλλα σε μικρότερο και άλλα σε μεγαλύτερο βαθμό - όσα από τα δυσλεξικά συμπτώματα παρουσίαζε στην παιδική του ηλικία. Μπορεί να διαβάζει κομπιαστά, να διαβάξει αργά ή ακόμα με άνεση, αλλά δυσκολεύεται στην κατανόηση του αναγνωστικού κειμένου. Η ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής σε θέματα ανάγνωσης και γραφής κυμαίνεται συνήθως σε χαμηλά επίπεδα. Δυσκολεύεται ίσως να αντιγράψει σωστά όσα βλέπει στον πίνακα ή μπορεί να είναι πολύ αργός στην αντιγραφή, με αποτέλεσμα να μεταφέρει ελλειπείς ή λανθασμένες τις οδηγίες του καθηγητή στο σπίτι. Οι εργασίες του έτσι, δίνουν μια εικόνα αδιαφορίας ή τεμπελιάς και όχι μιας ήπιας δυσλεξίας που είναι στην πραγματικότητα η αιτία του παραπάνω προβλήματος.

Η έλλειψη οργάνωσης που χαρακτηρίζει την καθημερινή του ζωή στην παιδική ηλικία μπορεί να τον συνοδεύει μέχρι την εφηβεία. Μπερδεύει τα μαθήματα της εβδομάδας, παίρνει μαζί του τα βιβλία της Τρίτης αντί της Δευτέρας, γυρεύει απεγνωσμένα το σωστό τετράδιο μέσα σε μια ακατάστατη σάκα, σε μια τάξη ή σε ένα γραφείο που "καταπίνει" θαρρείς τα πράγματά του και εκμηδενίζει την υπομονή και την ηρεμία του.

Η δυσκολία του να μεταφέρει τις σκέψεις και τις ιδέες του πάνω στο χαρτί υπερβαίνει συχνά τα όρια της πνευματικής του αντοχής. Είναι

υπερευαίσθητος στην κριτική, έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση και αποθαρρύνεται εύκολα.

"Καμία μελέτη ή και συζήτηση πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες του φυσιολογικού εφήβου δεν μπορεί να αγνοήσει την υπερβολική οδύνη του δυσλεξικού μαθητή... Ο δυσλεξικός είναι αυτός που έχει περάσει ατέλειωτες ημέρες απελπισίας, αποθάρρυνσης και απογοήτευσης. Για δέκα ή περισσότερα χρόνια, παλεύει με ένα πρόβλημα στο οποίο αδυνατεί να βρει τη λύση που απαιτεί από αυτόν το οικογενειακό.

Πως μπορεί ο καθηγητής να βοηθήσει τον Δυσλεξικό Μαθητή του;

Αν δεχτούμε ότι όλοι οι μαθητές δικαιούνται ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση και μάθηση, ο δυσλεξικός έφηβος δικαιούται συμπληρωματική βοήθεια μέσω προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας (βλ. Νόμο 1824 περί Ενισχυτικής Διδασκαλίας ΦΕΚ 30-12-88) και απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις όπως ορίζει το Π.Δ. 420/30.5.78 για τις "Περιπτώσεις υποκαταστάσεως γραπτών δοκιμασιών υπό προφορικών".

Επί πλέον, ο καθηγητής, ο ευαίσθητοποιημένος σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τον δυσλεξικό μαθητή του μέσα στην τάξη διότι γνωρίζει ότι :

Η σωστή συναισθηματική - εκπαιδευτική προσέγγιση του μαθητή από τον δάσκαλο ή τον καθηγητή του είναι δυνατόν να αλλάξει αποφασιστικά τη στάση που έχει απέναντι στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία. Να του δώσει την αισιοδοξία και τη δύναμη που χρειάζεται για να προγραμματίσει το μέλλον του, να επιτύχει τους στόχους του και να γίνει ένα υπεύθυνο, ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας.

Σχολική Ενσωμάτωση.

Η απάντηση στο ερώτημα για το κατάλληλο πρόγραμμα εκπαίδευσης του δυσλεξικού δεν είναι η απομάκρυνσή του από τη σχολική τάξη όπου ανήκει. Δεν συνεισφέρει θετικά στη νέυρο - φυσιολογική του ωρίμανση η πλήρης τοποθέτησή του σε ειδικό πρόγραμμα ή η επανάληψη της τάξης. Αντίθετα, τέτοιου είδους λύσεις οδηγούν στην ετικετοποίηση, στην εγκατάλειψη της προσπάθειας για μάθηση, και σε περισσότερα εκπαιδευτικά, ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα.

Σύμφωνα με τα πορίσματα διεθνών ερευνών, τα βασικότερα από τα "σημεία κλειδιά" για την επιτυχή ενσωμάτωση των δυσλεξικών στο πρόγραμμα του κανονικού Γυμνασίου-Λυκείου είναι τα εξής.

Διακριτική Βοήθεια.

Τοποθέτησε τον δυσλεξικό μαθητή σε μια θέση όπου μπορείς να ελέγχεις διακριτικά την εργασία του και να τον βοηθάς με μεγαλύτερη ευκολία.

Εξατομικευμένη Βοήθεια.

Όποτε και όπου είναι δυνατόν αφιέρωνε λίγο χρόνο στον δυσλεξικό μαθητή σου, προσφέροντας έτσι εξατομικευμένη βοήθεια και διδασκαλία. Όποιες και αν είναι οι απαιτήσεις του μαθήματος, υπάρχουν πάντα λίγα λεπτά της ώρας για εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών κάποιου μαθητή σου.

Περισσότερο Χρόνο.

Δίνε στον δυσλεξικό περισσότερο χρόνο για την εκτέλεση γραπτής εργασίας και όταν αξιολογείς το έργο του δίνε μεγαλύτερη σημασία στο περιεχόμενο παρά στην παρουσίαση του κειμένου.

Διόρθωση Γραπτού Έργου.

Στην διόρθωση των γραπτών του μην χρησιμοποιείς έντονο χρώμα. Μια "κοκκινισμένη" σελίδα οδηγεί σε σύγχυση, σε συναισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης και όχι σε αισιοδοξία και πρόοδο. Διόρθωνε μόνο τα βασικότερα σφάλματα. Κάθε μικρή βελτίωση είναι καλύτερη από τη μαθησιακή στασιμότητα ή την οπισθοδρόμηση.

Περίληψη Μαθημάτων.

Απαίτησε από αυτόν την περίληψη του μαθήματος και όχι όλες τις λεπτομέρειες ενός πολυσέλιδου κειμένου. Ζήτησε από κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές του να τον βοηθούν με τις περιλήψεις, την αντιγραφή και την τήρηση σημειώσεων μέσα στην τάξη.

Ευκαιρίες για Αντιστάθμιση των Δυσκολιών του.

Φρόντισε να δίνεις ευκαιρίες που θα επιτρέψουν τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες όπου είναι ιδιαίτερα ικανός. Κάτι τέτοιο θα αντισταθμίσει τις μαθησιακές δυσκολίες του, θα βελτιώσει την εικόνα που έχουν οι άλλοι για το άτομό του και θα αυξήσει σίγουρα την αυτοπεποίθησή του.

Ευανάγνωστο Κείμενο.

Το ευανάγνωστο κείμενο στον πίνακα βοηθάει πάντα τον δυσλεξικό μαθητή στην αντιγραφή και στην κατανόηση του μαθήματος.

Καθαρή και Ήρεμη Ομιλία.

Φρόντισε να μιλάς καθαρά και ήρεμα ώστε να αντιλαμβάνεται σωστά κάθε σου λέξη και οδηγία. Μην ξεχνάς πως είναι ευαίσθητος στον πολύ δυνατό και αυταρχικό τόνο ομιλίας.

Αξιολόγηση της Προσπάθειας.

Έχε υπόψη σου ότι ο δυσλεξικός μαθητής χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο και κόπο από ό,τι οι συμμαθητές του για κάθε εργασία που απαιτεί ανάγνωση ή γραφή. Αν χρησιμοποιείς τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους μαθητές σου, οι δυσλεξικοί θα είναι πάντα οι "αδικημένοι" της τάξης. Σίγουρα, δεν υπάρχει τίποτα πιο αποθαρρυντικό για τον έξυπνο έφηβο από το να νιώθει πως οι προσπάθειές του μετρούν ελάχιστα στον καθηγητή του.

Συνεχής Ενθάρρυνση.

Φρόντισε να επαινείς κάθε προσπάθεια ακόμα και όταν τα αποτελέσματα είναι φτωχά σε σύγκριση με εκείνα των μη δυσλεξικών μαθητών σου. Ενθάρρυνέ τον να βελτιώσει την επίδοσή του στα δύσκολα για αυτόν μαθήματα δίχως να βρίσκεται σε διαρκή ανταγωνισμό με τους συμμαθητές του.

Μη Αγχογόνοι Τρόποι Εργασίας.

Μην τον υπερφορτώνεις με γραφική δουλειά για το σπίτι. Με αυτόν τον τρόπο δεν θα έχει ελεύθερο χρόνο για τίποτα άλλο. Όποτε είναι δυνατόν, ενθάρρυνε την παρουσίαση της εργασίας του με τρόπους μη αγχογόνους, αλλά δημιουργικούς. (π.χ. παρουσίαση μιας μελέτης ή ενός προγράμματος σε κασέτα).

Μεγαλύτερη Κατανόηση.

Προσπάθησε να κατανοήσεις και να κρίνεις με επιείκεια την έλλειψη οργάνωσης που μπορεί να χαρακτηρίζει την εργασία του, τη συμπεριφορά ή ακόμα και την εμφάνισή του.

Η υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων για τη σωστή εκπαίδευση των δυσλεξικών εφήβων, προϋποθέτει καθηγητές με εξυπνάδα, χιούμορ, ευκαμψία διδακτικών μεθόδων, ευαισθησία, υπομονή και πλήρη γνώση του τι θα διδαχτεί, πως και γιατί.

Έχει διεθνώς υποστηριχτεί πως το μεγαλύτερο ποσοστό των δυσλεξικών μαθητών έχει τη νοημοσύνη, την ικανότητα και τον ενθουσιασμό να προοδεύσει σχολικά αν αντιμετωπιστεί με τον σωστό τρόπο. Και οπωσδήποτε, δεν υπάρχει μεγαλύτερη ικανοποίηση για τον εκπαιδευτικό, από το να δει τους κόπους του να αμείβονται, παρακολουθώντας τη σχολική πρόοδο του δυσλεξικού μαθητή του, τη σχολική και κοινωνική του ενσωμάτωση και την επιτυχή ένταξή του στην παραγωγική διαδικασία και την ενεργό ζωή του ενήλικα.

Βιβλιογραφία (Ενδεικτική).

Δανασσή - Αφεντάκη Ακ., Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Αθήνα 1975.

Καψάλη Α., Μάθηση και Διδασκαλία, Θεσσαλονίκη 1986.

Kirk S.A., Η Εκπαίδευσης των Αποκλινόντων παιδιών, Αθήνα 1973.

Κογκούλη Ιω. Β., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θεσσαλονίκη 2003.

Κρουσταλάκη Γ. Σ., Η Παιδαγωγική σήμερα τόμος Α΄, Αθήνα 1985.

Κρουσταλάκη Γ. Σ., Παιδιά με Ιδιαίτερες Ανάγκες, Αθήνα α.ε.

Μαυρομμάτη Δ., Η κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπιση Δυσλεξίας, Αθήνα 1995.

Μαρκαντώνη Ιωάννη, Σύγχρονα ζητήματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα 1969.

Πολυχρονοπούλου Στ., Ο Δυσλεξικός Έφηβος στη Δ.Ε.

(www.dyslexia.gr/dyslexic.html).

Πόρποδα Κ., Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης, τομ. Α΄ 1985.

Πόρποδα Κ., Διαδικασία της Μάθησης, Αθήνα 1983.

Πυργιωτάκη Γ., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα 1999.

Τσάγκας Ιω. Β., Το Παιδί και ο Έφηβος στην Εκκλησιαστική Κοινότητα, Αθήνα 2000.

Τσιπλητάρης Α., Η Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης, Αθήνα 1991.

Φράγκου Χ., Ψυχοπαιδαγωγική, Αθήνα 1977.

Μιχ. Βερνάδου, Σχ.Συμβούλου Ειδ. Αγωγής.
Η επιθετικότητα του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια

- Η επιθετικότητα και η βία ως εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς διαχρονικά, αποτελούν πολύ συχνό και πολυσήμαντο κοινωνικό φαινόμενο.
- Η επιθετικότητα και η αντιδραστική συμπεριφορά αποτελούν το 1/3 των προβλημάτων συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν σήμερα οι ψυχολόγοι και οι παιδαγωγοί. Η επιθετικότητα αναφέρεται πάντα σε συμπεριφορές που έχουν ως στόχο να βλάψουν τον άλλο. Αν δεν υπάρχει αυτή η πρόθεση, όση ζημιά κι αν προκαλεί μια συμπεριφορά, δεν μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε ως **επιθετική**.
- Ως επιστημονικοί όροι στις διάφορες γλώσσες έχουν πολύ διαφορετική σημασία.
- Οι περισσότεροι σήμερα επιστήμονες (κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί) αποδέχονται ότι η επιθετικότητα αποτελεί ένα πολύ ευρύ φάσμα επιθετικών τρόπων συμπεριφοράς καταστρεπτικού χαρακτήρα, που εκδηλώνονται με λόγια ή με πράξεις ή ακόμη και με τη σιωπή και κατευθύνονται συνειδητά ή ασυνείδητα εναντίον διαφόρων αντικειμένων δηλ. ανθρώπων, ζώων, πραγμάτων ή ακόμη και εναντίον του ίδιου του ατόμου. Έχουν δε σημείο αναφοράς τους τον κοινωνικό χώρο, αποτελούν επομένως, κοινωνιολογικά, κοινωνικές πράξεις.
- Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα είναι συνήθως **ανυπάκουα, αρνητικά**, δείχνουν **απάθεια** και παρουσιάζουν **αντιδραστική** και **προκλητική** συμπεριφορά προς τα μέλη της οικογένειας τους, το διδακτικό προσωπικό του σχολείου και γενικά προς τα άτομα που κατέχουν εξουσία.
- Η αντιδραστική και επιθετική συμπεριφορά των παιδιών δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις τους με την οικογένεια, τους συνομήλικους και το σχολείο. Δημιουργεί όμως προβλήματα και στα ίδια τα παιδιά γιατί δεν τους δίνει τη δυνατότητα να μάθουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές οι οποίες

θα αποτελέσουν αργότερα τη βάση για την ομαλή ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο.

- Δυστυχώς πολλά από τα παιδιά αυτά συνεχίζουν να παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά και βία και ως ενήλικες. Μάλιστα σε έρευνες που έχουν γίνει στην Αμερική έχει βρεθεί ότι ένα ποσοστό νέων με εγκληματικές τάσεις είχαν εμφανίσει επιθετική συμπεριφορά στην παιδική τους ηλικία, και δεν έγινε αποδοχή του προβλήματος από τους γονείς, ώστε να αντιμετωπισθεί με την πρώιμη και έγκαιρη παρέμβαση των ειδικών
- Τοιουτοτρόπως φαίνεται πως ανάμεσα στην επιθετικότητα και στη βία δεν υπάρχει σημαντική σημασιολογική διαφορά. Είναι δηλαδή έννοιες συνώνυμες ή και ταυτόσημες στη χρήση τους.
- Η βία είναι δηλαδή μια «φυσική επιθετικότητα» που κατευθύνεται εναντίον προσώπων ή και πραγμάτων και προϋποθέτει μια κατάσταση στην οποία συμμετέχουν δύο τουλάχιστον μέρη.
- Διακρίνεται σε προσωπική και δομική- κοινωνική βία (εκμετάλλευση, αδικία και ανισότητα).
- Η επιθετικότητα είναι βασικό πρόβλημα της Ψυχολογίας και η αντιμετώπισή της έχει άμεσες επιπτώσεις στην Παιδαγωγική Ψυχολογία και γενικότερα στην Αγωγή του Ατόμου και στην Κοινωνική Αγωγή.
- Στη Σχολική Παιδαγωγική υπάρχουν δύο είδη διαταραχών: **της μάθησης και της συμπεριφοράς** που αποτελούν κορυφαία προβλήματα και εμφανίζονται συχνά μαζί σε ένα παιδί και μάλιστα πολύ συχνά η μια προϋποθέτει την άλλη. υπάρχει δηλαδή ανάμεσά τους μια σοβαρή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση.

Οι εκπαιδευτικοί, παγκόσμια, ενδιαφέρονται προπάντων για εκείνες τις διαταραχές που επιδρούν άμεσα στην κοινωνική συμπεριφορά ή επιδεινώνουν φανερά τη μάθηση. Και ως τέτοιου είδους διαταραχές θεωρούνται η επιθετικότητα, η υπερκινητικότητα, οι γλωσσικές διαταραχές και οι διάφορες φοβίες.

Τίθεται το ερώτημα:

Είναι η επιθετικότητα εγγενής ή επίκτητη;

Ένα από τα μεγάλα ερωτηματικά που έχουν κατά καιρούς απασχολήσει την Ψυχολογία είναι το κατά πόσο η επιθετικότητα είναι εγγενής ή είναι μια συμπεριφορά που μαθαίνεται. Οπαδοί της πρώτης άποψης είναι ο Freud (Ψυχανάλυση) και ο Lorentz (Ηθολογία), και στο αντίθετο στρατόπεδο βρίσκονται (για μια ακόμη φορά) οι οπαδοί του συμπεριφορισμού και της κοινωνικής μάθησης, όπως ο Walters και Bandura.

1. Η Επιθετικότητα ως εγγενής αντίδραση

Οι οπαδοί αυτής της άποψης υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος, όπως όλα τα ζωικά είδη, είναι «προικισμένος» με επιθετικό ένστικτο που στοχεύει στην προστασία και την ασφάλεια του. Ο Freud από την πλευρά του, προσπαθώντας να ερμηνεύσει την μανία αλληλοεξόντωσης που έδειξαν οι άνθρωποι κατά το β' παγκόσμιο πόλεμο, τροποποίησε την αρχική του θεωρία και υποστήριξε ότι

εκτός τη libido, την ορμή της ηδονής, οι πράξεις του ανθρώπου κατευθύνονται και από την ορμή για τη ζωή και για τη διαιώνιση του είδους και στον αντίποδα της υπάρχει η ορμή που μας σπρώχνει προς το θάνατο και την καταστροφή, όχι μόνο των άλλων, αλλά και τη δική μας.

2. Η Επιθετικότητα ως αποτέλεσμα ενίσχυσης και μίμησης προτύπων

Εφόσον υπάρχουν περιπτώσεις κοινωνιών στις οποίες η επιθετικότητα είναι ανύπαρκτη, όπως στους Arapesh, τότε έχουμε σοβαρούς λόγους να αμφισβητούμε το κατά πόσο είναι έμφυτη. Ένας από τους κύριους υποστηρικτές αυτής της άποψης είναι ο Walters, που ισχυρίστηκε ότι το άτομο συχνά συμπεριφέρεται επιθετικά γιατί έχει μάθει ότι με αυτό τον τρόπο θα εξασφαλίσει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

3. Και μια άλλη άποψη: Η Επιθετικότητα ως αποτέλεσμα ματαίωσης

Η άποψη αυτή συγγενεύει με την παραπάνω άποψη, μια και θεωρεί ότι η επιθετικότητα δεν είναι εγγενής, αλλά προκαλείται από το περιβάλλον. Οι υποστηρικτές της κυρίως ο Dollard διατύπωσαν την άποψη ότι η επιθετικότητα εκδηλώνεται όταν το άτομο νοιώσει **ματαίωση**, δηλαδή την ψυχική ένταση που προκαλείται όταν παρεμποδίζεται κάποια ενέργεια του, ή όταν κάποιες επιθυμίες του μένουν ανεκπλήρωτες. Ο Dollard πίστευε ότι αυτά τα δύο επιθετικότητα και ματαίωση συνδέονται πάντα μεταξύ τους, δηλαδή η ματαίωση προκαλεί πάντα επιθετικότητα και η επιθετικότητα ακολουθεί πάντα μετά από μια ματαίωση.

Όμως η άποψη αυτή είναι μάλλον υπερβολική, αν σκεφθούμε ότι α) Δεν αντιδρούν όλα τα άτομα με την ίδια ένταση στις ματαιώσεις που υφίστανται. Άλλα άτομα γίνονται «έξω φρενών» με το παραμικρό, κι άλλα ανέχονται με υπομονή τα πάνδεινα και ότι β) η ματαίωση μπορεί να οδηγήσει και σε άλλου είδους συμπεριφορές εκτός από επιθετικότητα, όπως σε παλινδρόμηση, σε ανώριμες μορφές συμπεριφοράς, ή σε συμπεριφορές που δεν τιμωρούνται όπως το συμβολικό παιχνίδι ή η ονειροπόληση.

Σύμφωνα με άλλους επιστήμονες, η επιθετική συμπεριφορά είναι **έμφυτη** στον άνθρωπο από τη στιγμή που γεννιέται. Αυτή η έμφυτη μαχητικότητα είναι ένα κληροδοτημένο ένστικτο υποστηρίζουν οι ερευνητές, στηριζόμενοι στη μελέτη και τα ερευνητικά τους πορίσματα σε όλους τους ζωντανούς οργανισμούς. Και αυτήν την ερμηνευτική άποψη για την επιθετικότητα δεν πρέπει να την αγνοήσουμε.

Είναι φυσικό, άλλωστε, αφού αποτελούμαστε από σάρκα και αίμα, ένα μέρος της «ενεργητικότητας μας» μας να οφείλεται σε βιολογικούς παράγοντες του σώματος μας, σε ορμόνες και σε εγκεφαλικούς ή ψυχολογικούς μηχανισμούς, που μας οδηγούν κάτω από ορισμένες συνθήκες (πίεση, φόβο, ένταση, δυστυχία) σε κάποιες εκρήξεις. Κάτι τέτοιο ισχύει, ενδεχομένως, περισσότερο για τα μικρά παιδιά, τα οποία, όταν ζουν κάτω από παρόμοιες συνθήκες πίεσης ή φόβου, δεν έχουν εύκολα διαθέσιμες τις ικανότητες να αντιδράσουν ψύχραιμα και ήρεμα.

Ωστόσο, επειδή όλοι - ανεξάρτητα από την κληρονομιά που κουβαλάμε ή το χαρακτήρα μας ζούμε σ' ένα κόσμο με πολιτισμό και εξωτερικές επιδράσεις, η συμπεριφορά που έχουμε, επηρεάζεται κυρίως από τις συνθήκες της ζωής

μας. Έτσι και η «επιθετική συμπεριφορά των παιδιών μας, όταν εμφανίζεται, δεν είναι τόσο ενστικτώδης, τυχαία ή ανακλαστική. Είναι μια αντίδραση που πηγάζει από κάποια σοβαρή εξωτερική (περιβαλλοντική) αιτία ή είναι μια μαθημένη κατάσταση.

Τι εννοούμε με αυτό: Τα παιδιά μαθαίνουν να φέρονται επιθετικά από εμάς τους ίδιους τους γονείς(ή άλλους ενήλικους), **παρατηρώντας μας και αντιγράφοντας τη συμπεριφορά μας**. Με άλλα λόγια, υπάρχουν παράγοντες που εξωθούν ή βοηθούν να εκδηλωθεί η επιθετικότητα τους, αν συντρέχουν και κάποιοι άλλοι λόγοι από αυτούς που αναφέραμε (χαμένα όνειρα, παρεμποδίσεις, απαγορεύσεις, ανεκπλήρωτες επιθυμίες).

Τι κρύβεται πίσω από την επιθετικότητα

Πρόκειται για πράξη και σχετίζεται με σκέψεις, σωματικές αλλαγές και στρες. Η καταστροφική συμπεριφορά είναι επιθετικότητα. Η ειρωνεία, η αδιαφορία είναι είδος κρυφής επιθετικότητας.

Μια μορφή επιθετικότητας είναι η παθητική η οποία περιλαμβάνει όλες τις μορφές επιθετικότητας, αλλά χωρίς ενεργητικό τρόπο π.χ. βλέπουμε παιδιά να πέφτουν κάτω, να μη κτυπούν κανένα. Ξαφνικά κυλιούνται στο πάτωμα την ώρα του μαθήματος, ξαπλώνουν στα θρανία πάνω κ.λ.π. Το συναίσθημα που κρύβεται πίσω από την επιθετικότητα είναι ο θυμός. Ο θυμός είναι δευτερογενές συναίσθημα δηλ. κάποια άλλα συναισθήματα τον έχουν προκαλέσει. Αυτά συνήθως είναι ο φόβος και η απογοήτευση. Φόβος για αποτυχία, φόβος ότι δεν τον αποδέχονται όπως είναι. Φόβος ότι δεν αξίζει, φόβος ότι δεν θα τα καταφέρνει.

Το αποτέλεσμα; **Χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα αναξιοσύνης** οπότε τι κάνει; Αποσύρεται, κάθεται σε μια γωνιά και ορισμένες ώρες δεν ενοχλεί κανένα. Δε συμμετέχει στο μάθημα, γιατί φοβάται ότι θα κάνει λάθος. Κλείνεται στον εαυτό του, δεν επικοινωνεί με κανένα. Τα υπόλοιπα παιδιά βλέποντας τέτοια συμπεριφορά αποφεύγουν να το κάνουν παρέα. Το παιδί βλέποντας ότι δεν το κάνουν παρέα οι συμμαθητές του επιβεβαιώνει την αρχική του πεποίθηση ότι δεν αξίζει. Λέει με τη μορφή εσωτερικού διαλόγου «Δε με κάνουν παρέα οι συμμαθητές ή οι συμμαθήτριες μου γιατί δεν αξίζω». Έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, ο κύκλος της αποτυχίας, της αναξιοσύνης που δυστυχώς επεκτείνεται πέρα από το σχολείο.

Αίτια έκφρασης επιθετικότητας στο παιδί

1. Ένας τρόπος με τον οποίο γίνονται επιθετικά τα παιδιά είναι η **μίμηση**. Έτσι οικογένειες που είναι γενικά επιθετικές, έχουν παιδί που είναι κι αυτό **επιθετικό**.

2. Συμπεριφορά γονέα απέναντι στο παιδί. **Οι υπερβολικά αυστηροί γονείς** οι οποίοι τιμωρούν συχνά το παιδί ανάλογα με τη δική τους συναισθηματική κατάσταση και δεν αφήνουν περιθώρια συναισθηματικής **αντίδρασης και έκφρασης** από μέρους του παιδιού.

Αλλά και το αντίθετο του αυστηρού γονέα, **οι υπερβολικά παραχωρητικοί**

γονείς που δεν θέτουν όρια στη συμπεριφορά του παιδιού.

Οι αδιάφοροι γονείς που αγνοούν τελείως ή και απορρίπτουν το παιδί.

3. Κακοποίηση - Παραμέληση των γονέων απέναντι στο παιδί.

Όταν λέμε κακοποίηση, παραμέληση περιλαμβάνει:

α)σωματική κακοποίηση (ξυλοδαρμοί κ.λ.π.)

β)σεξουαλική κακοποίηση

γ)αποστέρηση τροφής

δ)προμελετημένη δηλητηρίαση

ε)παραμέληση ιατρικής φροντίδας

στ)παραμέληση ασφάλειας

ζ)συναισθηματική παραμέληση

η)άλλες μορφές παραμέλησης.

4.Άγχος στην οικογένεια (έντονα οικονομικά προβλήματα, διαταραγμένες σχέσεις γονέων κ.λ.π.).

Τα παιδιά αυτά γίνονται επιθετικά και μέσω του μηχανισμού άμυνας που ονομάζεται «ταύτιση με τον επιτιθέμενο» Το παιδί δηλ. φοβάται αυτόν που επιτίθεται και να αποφύγει το φόβο αυτό, εσωτερικεύει το πρότυπο του επιτιθέμενου και κάνει το ίδιο. Σ' αυτό το σημείο καταλαβαίνουμε πόσο σημαντική είναι η στάση, συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στους μαθητές. Το παιδί που αντιδρά επιθετικά, χτυπώντας τους άλλους, ενοχλώντας τους άλλους, προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί μας, κάτι θέλει να μας πει μ' αυτή τη συμπεριφορά. Θέλει να το ακούσουμε, να συζητήσουμε μαζί του και εμείς πολλές φορές όταν βλέπουμε μια τέτοια συμπεριφορά, είτε αρχίζουμε τις απειλές, είτε αδιαφορούμε είτε θυμώνουμε κι εμείς έτσι διαιωνίζουμε τον κύκλο αυτό, άθελα μας, χωρίς να το καταλαβαίνουμε. Γινόμαστε κι εμείς επιθετικοί. Μερικές φορές το ρωτάμε γιατί συμπεριφέρεται έτσι κι αυτό είτε δεν ξέρει να απαντήσει, είτε μας λέει ότι ο άλλος συμπεριφέρθηκε έτσι. Έρευνες που έχουν γίνει αποδεικνύουν ότι τα παιδιά με χαμηλό βαθμό αποδοχής και με υψηλή επιθετικότητα εμφανίζουν προβλήματα στη μετέπειτα ζωή τους και συνήθως εγκαταλείπουν το σχολείο. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν διδαχθεί ή αν θέλετε δεν έχουν εξασκηθεί σε κοινωνικές δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με τους άλλους, να γίνουν αποδεκτά.

Η επιθετικότητα στην οικογένεια και στο σχολείο.

Επιθετικότητα και βία υπάρχουν σήμερα παντού: στην οικογένεια, στο σχολείο, στον αθλητισμό, στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, στις διεθνείς σχέσεις, στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, παντού, λες και η κοινωνία και η ανθρωπότητα, φροντίζει να αποκτά τη βία που της αξίζει ή ακριβέστερα παράγει τη βία που της χρειάζεται. Η οικογένεια και το σχολείο με τον κοινωνικοποιητικό τους ρόλο αναλαμβάνουν την αποστολή όχι μόνο να μειώσουν τις επιθετικές αντιδράσεις των μελών τους, αλλά και να δώσουν στο κοινωνικό σύνολο ανθρώπους πράους, ειρηνικούς και με λιγότερη επιθετικότητα. Τούτο όμως δεν είναι καθόλου μια εύκολη υπόθεση. Στην οικογένεια και στο σχολείο το παιδί είναι αναγκασμένο να αποδεχθεί όλες τις πολιτιστικές νόρμες και αξίες της ομάδας και μάλιστα αντίθετα από τις δικές του κληρονομικές, ορμικές κι ενστικτικές αξίες και τάσεις.

Σ' όλα αυτά, που συνιστούν μια συγκαλυμμένη επιθετική συμπεριφορά, το παιδί αντιδρά στην αρχή ενστικτωδώς και στη συνέχεια συνειδητά και με αντι-επιθετικότητα. Η αδυναμία του ατόμου να κοινωνικοποιηθεί αλλά και της ομάδας να βοηθήσει σ' αυτήν τη διαδικασία, έχει ως αποτέλεσμα την αντίδρασή του, η οποία οδηγεί στην εκτροπή, την άρνηση, την εγκληματική και επιθετική συμπεριφορά.

1. Στην οικογένεια:

α. **Η επιθετικότητα των γονέων προς τα παιδιά**, οφείλεται σε κοινωνικο-ψυχολογικά, κοινωνικο-οικονομικά, και πολιτισμικά αίτια. Το μέγεθος της κατοικίας, οι συνθήκες διαβίωσης, η προσπάθεια εξισορρόπησης της χαμηλής κοινωνικής προέλευσης, οι περιβαλλοντικές συνθήκες, η αδυναμία των γονέων να πείσουν τα παιδιά ν' αναγνωρίσουν και να ενστερνιστούν τις παραδοσιακές αξίες, η ταύτιση των παιδιών με σύγχρονα πρότυπα, το δικαίωμα της μητέρας για εργασία κι ελευθερία, είναι λόγοι που δημιουργούν επιθετική συμπεριφορά.

β. Η επιθετική συμπεριφορά των γονιών, η συνεχής κηδεμόνευση κι εξάρτηση, η ενοχλητική ανάμειξη στην προσωπική ζωή των παιδιών, η διεκδίκηση από μέρους των παιδιών των δικαιωμάτων τους, η διαφορά κοσμοθεωριακών αντιλήψεων, η διαφορά ηλικίας, δημιουργούν ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς ένα κενό διαπροσωπικής, πολιτισμικής και ιδεολογικής επικοινωνίας με αποτέλεσμα την επιθετικότητα και τη σύγκρουση.

γ. Αλλά και **μεταξύ των συζύγων** υπάρχει αμφίδρομη επιθετικότητα. Η γυναίκα πολύ συχνά είναι θύτης και θύμα. Η ανδρική επιθετικότητα εδράζεται συνήθως σε κοινωνικά, οικονομικά, εργασιακά, συζυγικά, οικογενειακά προβλήματα, σε πολιτισμικές, ιδεολογικές και κοσμοθεωρικές διαφορές, σε αμφισβήτηση και απειλή του ανδρικού ρόλου. Η άσκηση ακόμη συζυγικής εξουσίας στα πρότυπα της πατριαρχικής ή και της μητριαρχικής δομικής βίας οικογένειας και κοινωνίας, τα φεμινιστικά κινήματα και η χειραφέτηση της γυναίκας, συμβάλλουν στη δημιουργία αντι-επιθετικότητας, όπως επίσης το βάρος του τρίπτυχου της γυναικείας απασχόλησης (μητρότητα ? νοικοκυριό ? εξωοικιακή εργασία), η ισχυρή προσωπικότητα της συζύγου και η παρουσία του «πατέρα - φάντασμα» γεννούν λεκτική και σωματική επιθετικότητα.

δ. Πολύ συχνά επίσης **ανάμεσα στ' αδέρφια δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα επιθετικότητας.**

Η σύνθεση και το μέγεθος της οικογένειας, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συζύγων και με τα παιδιά τους, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και προέλευση, η γέννηση ενός παιδιού, ο ανταγωνισμός για τη συμπάθεια και προτίμηση των γονιών, η ανάληψη του ρόλου του πατέρα και της μητέρας από τα μεγαλύτερα, ο συνδυασμός αυταρχικής αγωγής και διαπροσωπικών διενέξεων ανάμεσα στα παιδιά, είναι αιτίες δημιουργίας επιθετικότητας τόσο των μεγαλύτερων αδερφών όσο και των γονέων σε βάρος των μικρότερων παιδιών.

2. Στο σχολείο:

α. Η διάψευση των προσδοκιών του δασκάλου για τους μαθητές του, οι δυσκολίες της μαθησιακής διαδικασίας, η αμφισβήτηση του ρόλου του από ορισμένα παιδιά και η αυταρχική αγωγή, του εκπαιδευτικού, **πολύ συχνά**

δημιουργούν ή ενισχύουν την επιθετικότητα του προς τους μαθητές του.

β. Αλλά και η **επιθετικότητα των μαθητών προς το δάσκαλό τους** έχει τις ρίζες της στην εξουσία του δασκάλου, στην αδυναμία ή και στην άρνηση του μαθητή να πειθαρχήσει και να αποδεχθεί τη σχολική κουλτούρα, στην αγνόηση της προσωπικότητας του παιδιού κατά την αξιολόγηση, στην απονομή στερεοτύπων και ετικετών, στη διάψευση των προσδοκιών των παιδιών για το δάσκαλό τους και στην ίδια την επιθετικότητα του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερη προσοχή οφείλουμε να δώσουμε ως γονείς και ως εκπαιδευτικοί στη σημασία της λεκτικής επιθετικότητας, η οποία είναι καταστρεπτική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, όταν έχουμε ως παραλήπτη τα μικρά παιδιά, που όχι μόνο δεν μπορούν να κρίνουν, αλλά και να αντισταθούν στην κρίση /κατηγορία που τα εντάσσουν γονείς, εκπαιδευτικοί ή άλλοι ενήλικοι.

γ. Η **μίμηση εξάλλου γονεϊκών και διδασκαλικών προτύπων, ο ανταγωνισμός, ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση**, όπως επίσης και η **κατηγοριοποίηση** είναι σημαντικές αιτίες για τη δημιουργία αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά.

Πότε χαρακτηρίζουμε ένα παιδί επιθετικό;

Για καταλήξουμε να χαρακτηρίσουμε ένα παιδί ως επιθετικό, θα πρέπει να συνυπολογίσουμε τα εξής στοιχεία.

α. **Τη διάρκεια** της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού, δηλαδή αν είναι μια συμπεριφορά που κρατά καιρό, βδομάδες, χρόνια, αν εμφανίζεται σε τακτά διαστήματα ή είναι ένα τελείως παροδικό φαινόμενο.

β. **Την ηλικία και το φύλο του παιδιού:** Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η «επιθετικότητα» του παιδιού κορυφώνεται, ως προς τη συχνότητα, στα δύο του χρόνια και από τα τρία ή τέσσερα χρόνια μειώνεται βαθμιαία, καθώς το παιδί κοινωνικοποιείται και συνειδητοποιεί πως πρέπει να φερθεί, για να είναι αποδεκτό από το κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας ή οι έφηβοι δεν εμφανίζουν καθόλου επιθετική συμπεριφορά. Αντίθετα, στο ομαδικό παιχνίδι, όπου εμπλέκονται τα παιδιά του σχολείου ή στις σύνθετες κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούν, μπορεί να προκληθούν πιο πολλές εντάσεις και ξεσπάσματα. Στα μεγάλα παιδιά, όμως, αυτά μεταφράζονται περισσότερο σε ύβρεις, σχόλια ή πειράγματα και λιγότερο σε δαγκωματιές ή κλοτσιές, που θα χρησιμοποιούσαν τα νήπια. Όσον αφορά τον παράγοντα «φύλο», οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι στα αγόρια η επιθετική συμπεριφορά είναι συχνότερη απ' ό,τι στα κορίτσια. Αυτό ίσως οφείλεται σε μια (ανδρογόνο) ορμόνη των αγοριών. Κυρίως, όμως, αντανakλά τα κοινωνικά πρότυπα και ρόλους που θέλουν να περάσουν οι γονείς στα παιδιά τους, σύμφωνα με τα οποία τα κορίτσια πρέπει να είναι υπάκουα και ήσυχα, ενώ τα αγόρια ζωηρά και φασαριόζικα.

γ. **Το βαθμό εχθρότητας, μίσους και εκδίκησης προς** τους άλλους, που μπορεί να έχουν μέσα τους οι επιθετικές ενέργειες του παιδιού. Αν αυτές οι ενέργειες τους συνοδεύονται από τέτοια συναισθήματα, τα οποία εκδηλώνει μάλιστα φανερά το ίδιο, τότε το γεγονός πρέπει να μας ανησυχήσει.

δ. **Τη δύναμη που έχει το παιδί να ελέγξει τον εαυτό του** και να σταματήσει να προκαλεί πόνο στους άλλους, νιώθοντας πως κινδυνεύει η ασφάλεια τους.

Επομένως η προβληματική επιθετική συμπεριφορά ενός παιδιού είναι αυτή που διαρκεί πολύ καιρό (μήνες, χρόνια), περιέχει τα στοιχεία της παράλογης εχθρότητας του μίσους και της εκδίκησης ή της σκληρότητας απέναντι στους άλλους ανθρώπους (ή τα ζώα) και δεν ελέγχεται εύκολα από το παιδί, σε σημείο που δεν μπορεί να σταματήσει να προκαλεί πόνο στους γύρω του, καθώς και στον εαυτό του, καμιά φορά.

Παρακάτω θα δούμε μερικές μορφές επιθετικής ή εκρηκτικής συμπεριφοράς των παιδιών, που έχουν παρατηρηθεί στον οικογενειακό και σχολικό χώρο. Όπως θα συνειδητοποιήσουμε, δεν είναι όλες παθολογικές περιπτώσεις. Γι' αυτό δε χρειάζεται να ανησυχούμε ιδιαίτερα, αν τις έχουμε παρατηρήσει αρκετές φορές και στα δικά μας παιδιά.

1. Οι εκρήξεις θυμού/οργής: τα παιδιά σε τέτοιου είδους εκρήξεις βρίζουν, στριγκλίζουν, κοκαλώνουν ή κρατούν την αναπνοή τους, χτυπάνε το κεφάλι ή τα πόδια τους στο πάτωμα. Ωστόσο, όσο κι αν φαίνεται παράξενο, η επιθετική αυτή συμπεριφορά δεν αποτελεί σοβαρή παθολογική περίπτωση. Οι ψυχολόγοι υποστηρίζουν πως τα παιδιά, σ' αυτές τις περιπτώσεις, διακατέχονται από αισθήματα αγάπης και συμπάθειας για τους συμμαθητές, το δάσκαλο ή τους γονείς. Προκειμένου λοιπόν, να μην τους βλάψουν, εκτοξεύουν την πυροδοτημένη από κάποια απογοήτευση ή ματαιώση επιθετικότητα τους στον ίδιο τους τον εαυτό.

2. Ενέργειες μίσους και εχθρότητας: πρόκειται για μορφές επιθετικής συμπεριφοράς που, αντίθετα με την προηγούμενη περίπτωση, αποτελούν ένδειξη παθολογικής συμπεριφοράς των παιδιών. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην απλή επιθετική συμπεριφορά και την προβληματική είναι η **έννοια του μίσους** και της εκδίκησης, που τρέφει ο «θύτης» για τους γύρω του. Κάτω από αυτό το πρίσμα, πράξεις, όπως ξυλοδαρμοί και σωματικές βλάβες σε ζώα ή ανθρώπους, αποτελούν παθολογικές μορφές παιδικής επιθετικότητας. Ο μαθητής που χαίρεται να προκαλεί πόνο και δυστυχία στους συμμαθητές του, που τυραννά τα ζώα, που ταλαιπωρεί το δάσκαλο με συνεχείς και αναίτιες εκδηλώσεις επιθετικής ή εκρηκτικής συμπεριφοράς, «βασανίζεται» από κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα. Κινητήριοις μοχλός των πράξεων του είναι το μίσος, το πάθος για εκδίκηση ή η έμμονη ιδέα του ότι περιβάλλεται από «εχθρούς», από άτομα που θέλουν το κακό του.

3. Τα χτυπήματα, οι αγκωνιές, οι γροθιές, τα δαγκώματα, οι κλοτσιές, οι τρικλοποδιές, το φτύσιμο ή το σπάσιμο αντικειμένων είναι ενέργειες φυσικής επιθετικότητας. Οι ύβρεις, τα πειράγματα, οι προσβολές («βλάκα», «βλήτο»), οι αισχρολογίες και οι χλευασμοί είναι εκδηλώσεις **λεκτικής επιθετικότητας** των παιδιών. Αν δεν γίνονται για μεγάλα διαστήματα και δεν περιέχουν την έννοια του μίσους, δεν αποτελούν ιδιαίτερα ανησυχητικές καταστάσεις.

Μερικές εξηγήσεις για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών

Πρώτα απ' όλα, πρέπει να επισημάνουμε αυτό που οι περισσότεροι ψυχολόγοι και οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν: **ότι η επιθετική συμπεριφορά, ακόμα και η υπερβολική ή «παθολογική», είναι κάτι σαν «ευλογία».** Γιατί μας δείχνει ότι τα παιδιά έχουν κάποιο πρόβλημα μέσα τους και θέλουν να επικοινωνήσουν μαζί μας, ώστε να το βγάλουν προς τα έξω, να το δηλώσουν, έστω και με αυτόν τον τρόπο. Μοιάζει, σ' αυτήν την περίπτωση, η εκδήλωση επιθετικότητας με τον πυρετό των παιδιών μας: όταν ο ιός της γρίπης μας ή κάποιο μικρόβιο τα

προσβάλει, ο πυρετός, όσο κι αν μας ταλαιπωρεί όλους, είναι το ξέσπασμα, το «καμπανάκι» που μας προειδοποιεί ότι κάτι οργανικά δεν πάει καλά. Ύστερα από την «ευλογημένη» προειδοποίηση, τα πράγματα μπορούν να πάρουν το δρόμο της θεραπείας. Η εκρηκτικότητα ή η επιθετικότητα των παιδιών μας, λοιπόν, μπορεί να οφείλεται σ' ένα ή σε περισσότερα αίτια απ' αυτά που περιγράφονται στις επόμενες γραμμές:

Στις υπερβολικές στερήσεις και απαγορεύσεις που τους επιβάλλουμε είτε οι γονείς και τα συγγενικά πρόσωπα, είτε οι δάσκαλοι ή οι συνομήλικοι. Τα συνεχή «μη» και «όχι» μπορεί να φέρουν **ψυχική αναστάτωση και απογοήτευση** στα παιδιά, ιδίως όταν νοιώσουν ότι δεν μπορούν να εκπληρώσουν ένα όνειρο τους, μια επιθυμία τους. Υπάρχει, τότε, ενδεχόμενο αυτή η **απογοήτευση** να φέρει **την έκρηξη** τους, τη βίαιη αντίδραση τους.

Ένα αγόρι που εμποδίζεται συνεχώς από τους γονείς του να κάνει ποδήλατο ή να παίξει ποδόσφαιρο στη γειτονιά, επειδή πρέπει να είναι σκυμμένο πάνω στα βιβλία του, ίσως μια μέρα ν' αντιδράσει βίαια. Μπορεί να χτυπήσει ακόμα και τους γονείς του ή να φερθεί με υπερβολική απείθεια και αγένεια προς το δάσκαλο, γιατί τους θεωρεί πηγή της «δυστυχίας» του.

Ένα κορίτσι που στερείται τελείως τις κοινωνικές εκδηλώσεις, τις γιορτές και τα πάρτι του σχολείου, ακόμα και τις παρέες με ομηλικούς, γιατί οι γονείς της θέλουν να την κάνουν «μικρομέγαλο», που μιλά και φέρεται σαν ώριμος ενήλικος, μπορεί να παρουσιάσει έντονη διάθεση αντικοινωνικότητας ή λεκτικής επιθετικότητας προς τους συμμαθητές της. Η αφύσικη αυτή στέρηση και παρεμπόδιση της φυσιολογικής της ανάπτυξης γεννά μέσα της μηχανισμούς άμυνας και συνακόλουθα, μπορεί να κοροϊδεύει, να χλευάζει και να προσβάλλει συνεχώς τους συνομήλικους της, προκαλώντας τους πόνο.

- Στις κακοτυχίες και τις δυσκολίες της ζωής: Όταν τα παιδιά αγωνίζονται σκληρά να επιτύχουν στο σχολείο, είτε από εσωτερική παρόρμηση, είτε από την πίεση των γονιών τους, χωρίς όμως να τα καταφέρνουν, τότε απογοητεύονται. Η απογοήτευση μετατρέπεται σε μερικά παιδιά σε ανυπακοή, απείθεια προς τους γονείς και το δάσκαλο, εγκατάλειψη των σχολικών καθηκόντων, αλλά και επιθετικότητα, λεκτική ή σωματική, ενάντια στους γύρω τους. Ιδιαίτερα, όταν η οποιαδήποτε σχολική δυσκολία δεν αντιμετωπίζεται με ηρεμία και κατανόηση από γονείς και δασκάλους, πυροδοτεί περισσότερο « τη δυστυχία» των παιδιών.

Η «δυστυχία» ίσως φέρει **θία**, γιατί τα παιδιά πρέπει με οποιονδήποτε τρόπο να κάνουν τους οικείους τους να τα προσέξουν, να τα αγαπήσουν ξανά. Με τα χτυπήματα, τις γροθιές ή τις βρισιές είναι σαν να φωνάζουν: **«προσέξτε μας, υπάρχουμε ακόμα και σας έχουμε ανάγκη».**

- Με τον ίδιο εκρηκτικό τρόπο αντιδρούν αρκετά **παιδιά κι όταν οι γονείς, για διάφορους λόγους τα παραμελούν, τα απορρίπτουν ή τα υποβάλλουν σε σκληρούς ανταγωνισμούς** («Τίποτε δεν τελειώνεις σωστά», «Ο Νίκος είναι πιο καλός μαθητής από σένα», « Η Ρένα πήρε άριστα στο διαγώνισμα, ενώ εσύ?», «Δε θα γίνεις ποτέ σαν τον αδελφό σου και συ; ») Η στέρηση της αγάπης των γονιών γεννά σε ορισμένα παιδιά εσωτερική ανασφάλεια και δυστυχία. Έτσι, προσπαθούν να ξανακερδίσουν την αγάπη και την προσοχή των αγαπημένων τους προσώπων, προβαίνοντας σε βίαιες ενέργειες, που θα μονοπωλήσουν το ενδιαφέρον τους. Οι γονείς αντιδρούν αμέσως στα βίαια ξεσπάσματα των

παιδιών τους και τείνουν την προσοχή τους σε αυτά, από ανησυχία για την εξέλιξη του φαινομένου, αλλά συχνά και από το φόβο του «τι θα πει ο κόσμος για τα παιδιά τους». Ίσως, όμως, τότε είναι αργά, καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται το γεγονός, υιοθετούν την τακτική της «έκρηξης» και την επαναλαμβάνουν, όποτε νιώσουν ότι χάνουν τη γονική αγάπη και προσοχή.

- Όταν οι γονείς είναι οι ίδιοι βίαιοι στη ζωή τους, αυστηροί, επικριτικοί και χρησιμοποιούν τη **σωματική τιμωρία**, για να λύσουν τα προβλήματα, συνήθως το μόνο που καταφέρνουν είναι ένα: **να μάθουν στα παιδιά τους πώς να φέρονται βίαια**.

Αν τιμωρήσουμε το παιδί μας με ξύλο, επειδή το ίδιο χτύπησε ή έσπρωξε το φίλο ή τον αδερφό του, τότε απλώς του επιβεβαιώνουμε την ιδέα του ότι «μόνο το ξύλο φέρνει αποτέλεσμα» ή «βία είναι δύναμη, εξουσία, υπεροχή».

Κάποιοι από εμάς θα υποστηρίξουν αγανακτισμένα: «Μα μόνο με την τιμωρία διορθώνεται» ή «το ξύλο βγήκε από τον παράδεισο!» Είναι αλήθεια πως η ανατροφή των παιδιών μας είναι γλυκό, αλλά δύσκολο έργο. Ορισμένες φορές αναγκαζόμαστε να καταφύγουμε στη σωματική τιμωρία, για να επιλύσουμε διαφορές ή αναγκαζόμαστε να «διορθώσουμε» καταστάσεις σαν αυτές που περιγράψαμε παραπάνω. Η στέρηση προνομίων στα παιδιά φέρνει **προσωρινά μόνο αποτελέσματα**.

Αν θέλουμε να είμαστε ειλικρινείς, ας το ψάξουμε ως γονείς κι εκπαιδευτικοί στις εμπειρίες μας. Ιδίως τα ζωηρά ή επιθετικά παιδιά που τιμωρήθηκαν σκληρά, για να μην είναι βίαια, άλλαξαν προσωρινά, αλλά δεν έπαψαν να χρησιμοποιούν βία σε οποιαδήποτε στιγμή στη ζωή τους. Σήμερα πια, οι περισσότεροι αποδέχονται: «Η βία φέρνει βία». Δε λύνει το πρόβλημα της επιθετικότητας, ούτε θεραπεύει την αιτία της, που είναι η στέρηση της αγάπης ή το χαμένο όνειρο των παιδιών. Το ξύλο ή η σωματική τιμωρία φέρνει νέα αναστάτωση, νέα απογοήτευση και μια νέα έκρηξη στα παιδιά μας.

Ας σκεφτούμε, όμως, ψύχραιμα και λογικά: Δεν είναι δυνατό να αναθρέψουμε τα παιδιά μας χωρίς να νιώσουν την παραμικρή απογοήτευση ή στέρηση, για να μην επέλθει μια μέρα η έκρηξη τους! Κάποτε όταν φύγουν από κοντά μας, θα βιώσουν μοιραία κάποια απογοήτευση από ματαίωση των στόχων τους και τότε δε θα είναι έτοιμα να την αντιμετωπίσουν. Αυτό θα είναι σκληρότερο από οποιαδήποτε ματαίωση στην παιδική ηλικία. Άλλωστε, δεν μπορούμε να τα αφήνουμε να εκφράζουν ελεύθερα την επιθετικότητα τους, γιατί κάτι τέτοιο πληγώνει αυτούς που τη δέχονται, φίλους, συμμαθητές και συνανθρώπους. Αλλά και τα ίδια τα παιδιά μας θα πληγωθούν, όταν συνειδητοποιήσουν μια μέρα πως έχουν χάσει την αγάπη των άλλων εξαιτίας της επιθετικής τους συμπεριφοράς.

Υπάρχει στις μέρες μας ένας επιπλέον παράγοντας που βοηθά ακόμα και τη κρυμμένη επιθετικότητα των παιδιών μας να ελευθερωθεί και να εκφραστεί. **Είναι η τηλεόραση και η προβολή επιθετικών ηρώων και προτύπων μέσα από αυτή.** Τα πολύ πρόσφατα χρόνια προστέθηκαν στον αστερισμό της τηλεοπτικής διασκέδασης τα διάφορα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα οποία, αν και φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αγαπητά στη νεολαία, προωθούν κι αυτά επιθετικά πρότυπα.

Είναι γνωστό σε όλους μας ότι τα παιδιά μας αντιγράφουν και μιμούνται τους

επιβλητικούς ήρωες της τηλεόρασης (Μπάτμαν, Πάουερ Ρέιτζερς κ.ά.). Συχνά, μετατρέπονται σε «ζιζάνια» που μιμούνται, συνεχώς, τις γροθιές και τις κλοτσιές των τηλεοπτικών ηρώων. Βέβαια, δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη παθολογία σ' αυτό. Τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν και ωριμάζουν, απορρίπτουν τα άχρηστα πρότυπα και υιοθετούν άλλα, που τουλάχιστον έχουν «ψάξει» και τους ταιριάζουν (μουσικά είδωλα ή πολιτικά πρόσωπα). Άλλωστε, δεν υπάρχουν επαρκείς ερευνητικές αποδείξεις ότι η τηλεόραση γέννησε επιθετικότητα σε κάποια παιδιά. Το πιο πιθανό να συμβεί, σε εξατομικευμένες περιπτώσεις και όχι γενικευμένα, είναι η τηλεοπτική βία να μεγαλώσει την ήδη εκδηλωμένη επιθετικότητα κάποιων παιδιών, τα οποία βασανίζονται από εσωτερικές συγκρούσεις. **Πάντως, για να αποφύγουμε την υπερβολική εξάρτηση των παιδιών μας από την τηλεόραση και μια πιθανή επίδραση αυτής στις επιθετικές ενορμήσεις τους, ας κάνουμε μαζί με τα παιδιά μια επιλογή προγραμμάτων και ας τα παρακολουθήσουμε μαζί τους, καταδικάζοντας τη βία, όπου και όταν εμφανίζεται στη μικρή οθόνη μας.**

Πώς μπορούμε να χειριστούμε τις εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς;

Όσο δύσκολο είναι να ανιχνεύσουμε τα αίτια της επιθετικότητας των παιδιών και το μέτρο της κρισιμότητάς τους, άλλο τόσο δύσκολο είναι να κάνουμε τους κατάλληλους χειρισμούς, για να αντιμετωπίσουμε τις παιδικές εκρήξεις.

Πρώτα απ' όλα, πρέπει να τονίσουμε την ανάγκη συνεργασίας και παράλληλης δράσης γονέων και δασκάλων στην περίπτωση που κάποια παιδιά παρουσιάσουν έντονη και μακρόχρονη επιθετική συμπεριφορά. Η τακτική που θα ακολουθήσουν γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κοινή, ενιαία. Οι ίδιοι είναι ανάγκη να ενημερώνουν συχνά ο ένας τον άλλο για τις προόδους που κάνουν τα παιδιά στα θέματα της συμπεριφοράς. Οι δάσκαλοι, ως πιο εξειδικευμένοι στην αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων, όταν ενημερωθούν από τους γονείς για το «πρόβλημα», θα δράσουν οι ίδιοι, αν δεν το έχουν κάνει ήδη με τις γνώσεις και τις δυνάμεις που έχουν.

Θα αναφέρουμε μερικές πρακτικές τεχνικές για την αντιμετώπιση της «παιδικής επιθετικότητας», όταν εμφανιστεί:

Αποφεύγουμε τη σωματική τιμωρία. Προσπαθούμε με συζήτηση και πολλή κατανόηση για τα παιδιά να τους εξηγήσουμε, όταν ηρεμήσουν, ποιες συνέπειες έχει πρώτα απ' όλα για τα ίδια η επιθετικότητα τους, για παράδειγμα, να χάσουν την αγάπη των φίλων τους. Ύστερα, εξηγούμε τις συνέπειες, τη βλάβη, που θα υποστούν οι γύρω τους, όταν δεχτούν τα χτυπήματα τους, τις βρισιές τους .η την καταστροφική τους διάθεση.

Επίσης, απομακρύνουμε τα παιδιά από το «ακροατήριο τους», ύστερα από ένα εκρηκτικό επεισόδιο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά για να τραβήξουν την προσοχή του γονέα ή του άλλου προσώπου, όπως είπαμε, δίνουν «παραστάσεις» επιθετικής συμπεριφοράς: στριγκλίζουν, στριφογυρίζουν, σπάνε πράγματα, γρονθοκοπούν τους άλλους, ή τους εαυτούς τους. Η απομάκρυνση τους σε άλλο χώρο (σε άλλη σχολική αίθουσα ή σε άλλο δωμάτιο του σπιτιού) γίνεται, για να απομακρυνθούν από την εστία της έντασης και να ηρεμήσουν. **Εκεί, χωρίς να τους επιβάλουμε σωματική τιμωρία, συζητάμε τους λόγους και τις συνέπειες της έκρηξης τους.** Κάτι τέτοιο είναι δύσκολο με τα νήπια ή τα μικρά παιδιά, αλλά φέρνει αρκετά καλά αποτελέσματα στα μεγαλύτερα παιδιά. Μέσα σε, όσο το δυνατό, πιο θερμό

κλίμα βάζουμε τα παιδιά να ασχοληθούν με μια ωφέλιμη δραστηριότητα που τα ευχαριστεί (ζωγραφική, άθληση, άκουσμα μουσικής κ. ά.)

Μπορούμε, ακόμα, **να αγνοήσουμε την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών σε μερικές περιπτώσεις**. Γιατί, αν αρχίσουμε να συμβουλευόμαστε, ιδίως τα μικρά παιδιά, με τα «πρέπει» και τα «μη» ή να τα τιμωρούμε, μπορεί να συνεχίσουν να φέρονται ακόμα πιο επιθετικά. **Μορφές ήπιας επιθετικότητας**, π.χ. βρισιές, βλαστήμιες (που αρέσουν αρκετά στα πολύ μικρά παιδιά) ή μικροσυγκρούσεις, μπορεί να μειωθούν, αν τις αγνοήσουμε. Τα παιδιά βλέπουν ότι δεν καταφέρνουν τους στόχους τους μ' αυτές τις συμπεριφορές και τις εγκαταλείπουν.

Βέβαια, θα αναρωτηθούν ορισμένοι γονείς: «Καμιά τιμωρία, καμιά επίπληξη δε θα γίνει;» Αν οι γονείς επιλέξουν, τελικά, αυτή τη μέθοδο αντιμετώπισης, πρέπει να τη συνοδεύουν με συζήτηση και εξήγηση και εξήγηση για τις αιτίες που επιβλήθηκε η τιμωρία. Αν χρειαστεί να τιμωρήσουμε τα παιδιά, καλύτερα αυτή η τιμωρία να μην είναι σωματική (ξυλοδαρμός, στέρηση τροφής) ή λεκτική ταπείνωση («Είσαι τέρας, γαιδούρι» κ.τ.ό.). Προτιμότερο η τιμωρία να είναι, για παράδειγμα, **μικρή στέρηση προνομίων** («Δε θα πάμε τη βόλτα που συμφωνήσαμε») και **άμεση**, δηλαδή να πραγματοποιηθεί σύντομα, για να καταλάβουν τα παιδιά ότι αυτή η τιμωρία είναι απόρροια της βίαιης συμπεριφοράς και όχι επειδή δεν τα αγαπάμε γενικά, όπως αναφέρει το βιβλίο «Δημοτικό Σχολείο και Γονείς» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ας αποφύγουμε, επίσης, τις απειλές («Θα τα πω όλα στον μπαμπά σου να σε κανονίσει») ή τις αναβολές της τιμωρίας, που παρατείνουν το φόβο και την αγωνία τους. Παράλληλα, εξηγούμε στα παιδιά πόσο πιο όμορφα είναι τα πράγματα, όταν είναι ήρεμα. Τους δηλώνουμε, επίσης, ότι κατανοούμε πως τα βασανίζει και αν θέλουν μπορεί να το μοιραστούν μαζί μας.

Όλα αυτά είναι πράγματι δύσκολο να εφαρμοστούν στα πλαίσια μιας πολυάσχολης και έντονης ζωής, όπου όλοι γονείς και παιδιά προσπαθούν να επιβιώσουν απλώς, μερικές φορές. Όμως, μπορούμε να κάνουμε ένα βήμα κάθε φορά, για να βοηθήσουμε τα παιδιά μας, όταν αντιμετωπίζουν μια ψυχική σύγκρουση, που οδηγεί στη βίαιη συμπεριφορά τους. Τους το οφείλουμε ως γονείς κι εκπαιδευτικοί. Το αξίζουν.

Ας είμαστε στοργικοί και διαλλακτικοί, όσο μπορούμε, ώστε να λύνουμε ειρηνικά τις διαφορές. Ας προσπαθούμε να καλλιεργούμε το έδαφος, έτσι που να μην προκαλούμε στα παιδιά μας απογοητεύσεις ή συναισθήματα κατωτερότητας (κόμπλεξ), που μπορεί να ανάψουν το φυτίλι της επιθετικότητας τους. Η ανώφελη πίεση μας να πετύχουν πράγματα που δεν μπορούν, οι υπερβολικές προσδοκίες μας για τις επιδόσεις τους στο σχολείο και οι απαγορεύσεις μας μπορεί να τα οδηγήσουν αν όχι σε επιθετικότητα, σε σκληρότητα ή εχθρότητα απέναντι στις πηγές του άγχους τους (το σχολείο, τους ανταγωνιστές συμμαθητές, εμάς τους ίδιους τους γονείς κ. ά.)

Επίσης, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί στο θέμα της ανατροφής και των προτύπων που θέλουμε να περάσουμε στα παιδιά μας. Συνήθως θέλουμε τους γιους μας ζωηρούς, επιθετικούς και πιο εκρηκτικούς, γιατί έτσι θεωρούνται πιο αρρενωποί, όπως, δηλαδή, τους θέλει η κοινωνία. Αντίστοιχα, επιθυμούμε τα κορίτσια μας πιο ήσυχα και πιο εξαρτημένα από εμάς. Ας μην ενθαρρύνουμε, ωστόσο, την επιθετικότητα των ήδη ζωηρών αγοριών μας, γιατί, αντί για

αρρενωπότητα, ίσως εισπράξουμε, κάποτε από τη μεριά τους έντονη σκληρότητα και αντικοινωνικότητα, που ξέρουμε πόσο βλάπτει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Ας τονίζουμε στα παιδιά μας ότι η βία πληγώνει τους άλλους και ότι, για να μπορούμε να ζούμε τους, είναι ανάγκη να σεβόμαστε την ελευθερία τους και τη σωματική τους ακεραιότητα. Το να μπορούν να ασκούν αυτοέλεγχο στο θυμό τους και να βρίσκουν συμβιβαστικές λύσεις, ώστε να μη μαλώνουν με τους συμμαθητές τους, είναι δική μας δουλειά να τους το μάθουμε.

Τέλος, ας προσπαθήσουμε να χαλιναγωγούμε το δικό μας επιθετικό εαυτό, για να μην μας μιμηθούν τα παιδιά μας. Αφού, όπως λένε, τα παιδιά είναι «καθρέπτες» της δικής μας προσωπικότητας, θα ήταν άσχημο να αναγνωρίσουμε, μια μέρα, το δικό μας κακό και βίαιο εαυτό μέσα σ' αυτούς τους «καθρέπτες».

Η γονεϊκή και η εκπαιδευτική αγάπη και η κατανόηση απέναντι στα παιδιά, καθώς και η καλλιέργεια, μέσα στην οικογενειακή ζωή, του σεβασμού και της αγάπης για τους συνανθρώπους είναι ο καλύτερος τρόπος για τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών και της ήρεμης συμβίωσης όλων μας.

Τέλος για τον προβληματισμό όλων μας σας διαβάζω ένα ποίημα του RUSSEL

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κριτική:
Μαθαίνει να κατακρίνει
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην έχθρα:
Μαθαίνει να καυγαδίζει
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ειρωνεία:
Μαθαίνει να είναι ντροπαλό
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ντροπή:
Μαθαίνει να είναι ένοχο
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κατανόηση:
Μαθαίνει να είναι υπομονετικό
Αν ένα παιδί ζει μέσα στον έπαινο:
Μαθαίνει να εκτιμά
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην δικαιοσύνη:
Μαθαίνει να είναι δίκαιο
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ασφάλεια:
Μαθαίνει να πιστεύει
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην επιδοκιμασία:
Μαθαίνει να έχει αυτοεκτίμηση
Αν ένα παιδί ζει μέσα στην παραδοχή και φιλία:
Μαθαίνει να βρίσκει την αγάπη μέσα στον κόσμο.

R. RUSSEL.

Και αν τιμωρούμε τα παιδιά μας τα μαθαίνουμε να τιμωρούν.

Η Προαγωγή της Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας ως Πολιτική Πρόληψης της Βίας στο Σχολείο

28.12.2003

Κατερίνα Σώκου
Κοινωνιολόγος υγείας και ιατρικής
Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού

«Πολλά πράγματα έβαλες αυτή η λέξη να εννοεί» ,είπε η Αλίκη κάπως συλλογισμένα

*«Όταν θάζω μια λέξη να κάνει τόση δουλειά, όπως αυτή, την πληρώνω πάντα περισσότερο»,
είπε ο Χάμπτυ Ντάμπτη.*

Λούις Κάρολ : Μες τον Καθρέπτη

Εισαγωγή

Εκδηλώσεις βίας στη σχολική κοινότητα, εκφρασμένες με διάφορες μορφές, έχουν παρατηρηθεί από πολύ παλιά. Δεν είναι ένα νέο φαινόμενο. Κάθε μορφή βίας έχει κατά καιρούς παρουσιαστεί : λεκτική, σωματική, ψυχολογική-συναισθηματική, σεξουαλική, βανδαλισμός. Θύτες και θύματα προέρχονται από κάθε κοινωνική ομάδα της σχολικής κοινότητας περιλαμβάνοντας και άτομα από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Συχνά η έκφραση της βίας έχει στόχο το σχολικό κτίριο, τη σχολική περιουσία και τον περιβάλλοντα χώρο. Μέχρι πρόσφατα, τα διάφορα περιστατικά βίας

αντιμετωπίζονταν ως μεμονωμένα γεγονότα. Δεν είχαν ληφθεί σαφή μέτρα πρόληψης. Ανάλογα με τη σοβαρότητα επιβάλλονταν διάφορες κυρώσεις είτε από το σχολείο, είτε και από τους ιδιώτες – θύματα και ορισμένες φορές από τη δικαιοσύνη. Επειδή το φαινόμενο της βίας στη σχολική κοινότητα συνεχίζει να εμφανίζεται και συχνά να απειλεί σοβαρά το κοινωνικό σύνολο, πολλές κυβερνήσεις στην Ευρώπη και την Αμερική έδωσαν έμφαση στην καταγραφή και την ανάλυσή του και προχώρησαν στην ανάπτυξη πολιτικής για τον έλεγχο παρόμοιων εκδηλώσεων στη σχολική κοινότητα.

Μια από τις πολιτικές για την καταστολή της βίας στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην κοινωνία, που προτείνεται στο παρόν άρθρο, είναι η συστηματική ανάπτυξη της προαγωγής της ψυχικής και κοινωνικής υγείας στο σχολείο, σε συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, με ιδιαίτερο στόχο την ανάπτυξη προγραμμάτων για τον έλεγχο της βίας και των κοινωνικών συγκρούσεων.

Η βία και οι εκφραστές της

Η βία ως κοινωνικό φαινόμενο έχει στενή σχέση με την κοινωνική ανισότητα, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ματαίωση και τη διαφορετικότητα. Είναι συνυφασμένη με την παραβατικότητα, το αδιέξοδο και το φόβο αλλά και με την εκμηδένιση, την απαξίωση του ανθρώπου από τον άνθρωπο. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι εν δυνάμει βίαιοι. Ενεργοποιούν αυτή τους την ιδιότητα όταν για παράδειγμα εμποδίζονται να ικανοποιήσουν μιας ζωτικής γι αυτούς σημασίας ανάγκη. Η βία, σε τέτοιες περιπτώσεις, μπορεί να λειτουργήσει ως η μοναδική διέξοδος και να εκδηλωθεί είτε με επιθετική συμπεριφορά προς τα έξω, είτε με επιθετική συμπεριφορά προς το ίδιο το άτομο, ενδοβάλλεται. Δεν υπάρχουν δηλαδή βίαιοι άνθρωποι, κάποιοι όμως γίνονται βίαιοι κάτω από ορισμένες συνθήκες οι οποίες δημιουργούνται από την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον (1).

Ορίζοντας τη σχολική βία

Η σχολική βία αναφέρεται στην επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας

σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης (2). Οι μορφές της σχολικής βίας περιλαμβάνουν τη λεκτική, τη σωματική, την ψυχολογική, τη σεξουαλική βία και το βανδαλισμό. Η σχολική βία περιλαμβάνει και εγκληματικές ενέργειες σε ορισμένα κράτη, όπως για παράδειγμα στην Αμερική αλλά και σε κάποια στην Ευρώπη.

Η σχολική βία διακρίνεται στον εκφοβισμό, στο « bullying», και στη βία. Το «bullying» είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης από τους Βρετανούς, τους Ολλανδούς και τους Σκανδιναβούς. Ο όρος σχολική βία χρησιμοποιείται από όλους τους άλλους Ευρωπαίους (2). Ο εκφοβισμός είναι συνυφασμένος με την κοροϊδία, το πείραγμα και τον αστεϊσμό. Το πότε ένα πείραγμα συσχετίζεται με τη βία εξαρτάται από την υποκειμενική αξιολόγηση του θύματος.

Η έννοια της ασφάλειας, «security», είναι μια ευρύτερη έννοια και αναφέρεται στην αίσθηση της σιγουριάς, της απουσίας του φόβου από επιθετικές συμπεριφορές, της προστασίας του σχολείου από την κοινότητα.

Οι ορισμοί της σχολικής βίας, του εκφοβισμού και της ασφάλειας δεν είναι απόλυτοι. Επηρεάζονται από το πολιτισμικό πλαίσιο και τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες.

Διαστάσεις της σχολικής βίας

Η σχολική βία εμφανίζεται συνήθως με τις ακόλουθες διαστάσεις : βία μεταξύ μαθητών, βία μεταξύ εκπαιδευτικών, βία από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές και το αντίστροφο, βία από τους εκπαιδευτικούς προς την εξουσία, -τη διοίκηση, τη διεύθυνση ή όπως αυτή εκφράζεται-, βία από εξωσχολικούς παράγοντες προς μέλη της σχολικής κοινότητας, μαθητές, εκπαιδευτικούς ή και τους δύο, και το αντίστροφο, βία από γονείς προς εκπαιδευτικούς ή και προς μαθητές και το αντίστροφο. Η βία μπορεί να εκδηλωθεί από ένα μεμονωμένο άτομο προς ένα άλλο ή προς ένα σύνολο ατόμων, αλλά και από πολλά άτομα προς ένα μεμονωμένο ή προς ένα σύνολο ατόμων.

Το φαινόμενο της σχολικής βίας στην Ελλάδα

Οι μελέτες που έχουμε στην Ελλάδα για τη σχολική βία αναφέρονται κυρίως στη βία μεταξύ μαθητών και σε αυτήν μεταξύ μαθητών και εξωσχολικών παραγόντων. Έρευνες για περιστατικά βίας μεταξύ εκπαιδευτικών, από εκπαιδευτικούς προς μαθητές και το αντίστροφο και από εξωσχολικούς παράγοντες προς μαθητές και το αντίστροφο δεν έχουν επίσημα καταγραφεί. Υπάρχει δηλαδή ένας σκοτεινός αριθμός βίαιων περιστατικών που παραμένει ανεξιχνίαστος, δεν ορίζεται ως βία και σιωπηρά αξιολογείται ως πολιτισμική ή ως ιδιόμορφη προσωπική συμπεριφορά, σχολική τιμωρία ή κάπως αλλιώς. Συχνά περιστατικά βίας μένουν ανέγγιχτα γιατί στιγματίζουν ιδιαίτερα τους θύτες ή και τα θύματα και εκθέτουν το κύρος του σχολείου. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η σιωπή εγκλωβίζει τη βία στη μνήμη αυτών που την έζησαν, με άγνωστες συνέπειες.

Η σχολική βία στην Ελλάδα, αν και δεν έχει πάρει τις διαστάσεις που παρατηρούνται σε άλλες χώρες της Ευρώπης και στην Αμερική, όπου έχουν συμβεί και εγκληματικές ενέργειες, δεν περιγράφει την πραγματική έκταση του φαινομένου και συχνά δεν αξιολογεί τα πραγματικά αίτια.

Μεταξύ 1992 και 2000 διεξήχθησαν αρκετές έρευνες στην Ελλάδα που τα αποτελέσματά τους έδωσαν περιγραφικά στοιχεία για τη σχολική βία ανάμεσα στους μαθητές και την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών στη χώρα (3, 4, 5, 6). Τα στοιχεία αναφέρονται σε λεκτική κακοποίηση, ξυλοδαρμούς, απειλές και σε βανδαλιστικές ενέργειες. Πολλά από τα αποτελέσματα των ελληνικών ερευνών παρουσιάζουν παρόμοια ευρήματα με μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε άλλες χώρες, σχετικά με τις μορφές σχολικής βίας άλλων χωρών, τα χαρακτηριστικά των θυμάτων, των θυτών, των σχολικών μονάδων και των περιοχών που παρουσιάζονται τέτοια φαινόμενα.

Σύμφωνα με έρευνα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς που διεξήχθη σε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα και αποτελέσματά της δημοσιεύτηκαν

στον ημερήσιο τύπο το 2000, προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία για τη σχολική βία στην Ελλάδα (3):

Ποσοστό Μαθητών %	Εμπλοκή σε βίαιο περιστατικό
23,2	έχει πάρει ενεργό μέρος σε βίαιο περιστατικό
11,6	έχει υπάρξει θύμα
36,5	που πήραν μέρος σε βίαια περιστατικά είναι αγόρια.
10,0	που πήραν μέρος σε βίαια περιστατικά είναι κορίτσια
29,4	είναι μάρτυρες βίαιων περιστατικών μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών.
58,2	είναι μάρτυρες βίαιων περιστατικών στη Θεσσαλονίκη
39	Είναι μάρτυρες βίαιων περιστατικών στην Αθήνα

Ποσοστό Μαθητών %	Μορφή βίας σύμφωνα με μαρτυρίες μαθητών
60	έχουν αντιληφθεί βίαια περιστατικά μέσα - έξω από τα σχολεία τους.
21	έχει δει πάνω από 5 περιστατικά καταστροφών στο σχολείο
15,7	έχει αντιληφθεί πάνω από 5 βίαια περιστατικά.
48,8	έχει δει βία σε αθλητικές συναντήσεις

Οι μορφές σχολικής βίας, σύμφωνα με την ίδια έρευνα και με βάση τις ομολογίες των μαθητών, διακρίνονται σε καταστροφές σχολικού εξοπλισμού και βανδαλισμούς, που είναι και τα περισσότερα περιστατικά. Το 76,7% των περιστατικών βίας περιλαμβάνει βρισιές - απειλές και το 57 % αλληλοξυλοδαρμούς.

Όπως και σε έρευνες άλλων χωρών, το μεγαλύτερο ποσοστό βίας εμφανίζεται στις μεγάλες πόλεις. Στην Ελλάδα, το 63,8% των μαθητών του δείγματος της Αθήνας δηλώνει ότι έχει δει βίαια περιστατικά ανάμεσα σε συμμορίες νέων ενώ ο μέσος όρος της χώρας για παρόμοια γεγονότα είναι 50.4 %. Επίσης το ποσοστό βίαιης επίθεσης μέσα σε σχολείο, με κανονικό ή αυτοσχέδιο όπλο, στην Αθήνα είναι 20%, ενώ ο μέσος όρος τέτοιων περιστατικών για την υπόλοιπη Ελλάδα είναι 12,2%. Το 22,8 % των περιστατικών σχολικής βίας στην Αθήνα συνδέονται με ναρκωτικά. Ο μέσος όρος για την υπόλοιπη Ελλάδα είναι 14,4 %.

Σύμφωνα με έρευνα του Γκότοβου (4), σε μικρότερο δείγμα :

- 40 % των μαθητών παρατηρούν ότι υπάρχει αύξηση της βίας στα σχολεία.
- 1 στους 4 μαθητές είναι θύμα ξυλοδαρμού κατά τη διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο ή το αντίστροφο.
- 35 % των μαθητών κρίνει ότι οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευθούν σε αμυντικές μεθόδους

Η έρευνα των Φακιολά και Αρμενάκη (5), που είχε διεξαχθεί στις αρχές της δεκαετίας του -90 σε αντιπροσωπευτικό δείγμα νέων της Αθήνας ηλικίας 14-21 χρονών, είχε δείξει ότι :

Ποσοστό Μαθητών %	Εμπλοκή μαθητών σε βίαια περιστατικά
60	είχε λάβει μέρος σε βίαιες ενέργειες την τελευταία χρονιά
11	είχε χρησιμοποιήσει λεκτική βία
6	είχε λάβει μέρος σε βίαιες συγκρούσεις, βρισιές και ξυλοδαρμούς
3	είχε λάβει μέρος σε συγκρούσεις μόνο με χτυπήματα.

Η ανάλυση της έρευνας για τον εκφοβισμό στο δημοτικό σχολείο των Χατζή, Χουντουμούδη και Πατεράκη (6), σε 1312 μαθητές, ισάριθμα περίπου αγόρια και κορίτσια από 8 δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Πρωτεύουσας, έδειξε τα ακόλουθα αποτελέσματα για το έτος 1999:

Ποσοστό Μαθητών %	Διαστάσεις και μορφές εκφοβισμού, «bullying», σε δημοτικά σχολεία
14,7	θύματα εκβιασμού
6,24	θύτες
4,8	θύτες και θύματα
42,5	λεκτική βία «μου έλεγε βρισιές»
34 μόνο αγόρια	σωματική βία που δηλώνουν αγόρια
22,83 μόνο κορίτσια	σωματική βία που δηλώνουν κορίτσια
25,3 μόνο αγόρια	λεκτικές απειλές που δηλώνουν τα αγόρια
38 μόνο κορίτσια	λεκτικές απειλές που δηλώνουν κορίτσια

Επιπλέον, στοιχεία από τις παραπάνω έρευνες δείχνουν ότι μαθητές με υψηλότερη βαθμολογία εμπλέκονται λιγότερο σε βιαιότητες, είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Μόνο το 10 % των άριστων μαθητών ανέφερε κάποια εμπλοκή σε βίαια γεγονότα, ενώ το 33,6 % από τους μαθητές με μέτρια βαθμολογία ανέφερε σχετική του εμπλοκή. Από τους μαθητές - θύματα τέτοιων περιστατικών, το 3,5 % ήταν άριστοι μαθητές ενώ το 22,7 % ήταν μαθητές με μέτριους βαθμούς.

Οι σχολικές μονάδες που έχουν υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική βία.

Επίσης παρατηρείται ότι όσο οι μαθητές μεγαλώνουν σε ηλικία τόσο η εμπλοκή τους σε βίαιες ενέργειες και συμπεριφορές μειώνεται. Οι μαθητές που εμπλέκονται σε βίαια περιστατικά συνήθως είναι θύτες και θύματα.

Στις αστικές περιοχές παρατηρούνται περισσότερα περιστατικά βίας.

Το ζήτημα της βίας στην ελληνική κοινωνία και στην ελληνική σχολική κοινότητα χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση προκειμένου να μελετηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή του στη χώρα μας αυτήν τη χρονική περίοδο και να σχεδιαστούν μέτρα πρόληψης.

Η αντιμετώπιση της σχολικής βίας από την Ευρωπαϊκή Ένωση

Το θέμα της σχολικής βίας σε πολλά κράτη της Ευρώπης και στην Αμερική είναι πολύ παλαιότερο και συχνά έχει σοβαρές διαστάσεις. Το ζήτημα

προβλημάτισε τις κυβερνήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης τη δεκαετία του –90, καθώς οι πολιτικές, οικονομικές και άλλες κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν στην Ευρώπη τα τελευταία 15 χρόνια και οι μετακινήσεις των πληθυσμών, αναμένεται να δημιουργήσουν αύξηση του φαινομένου. Το 1997 η Ευρωπαϊκή Ένωση ενέκρινε τη διοργάνωση διακρατικής διάσκεψης με τη συμμετοχή εμπειρογνομόνων, κυβερνητικών εκπροσώπων και εκπαιδευτικών με σκοπό την προώθηση πολιτικών από τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την πρόληψη της σχολικής βίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2).

Το θέμα της σχολικής βίας συζητιέται υπό το πρίσμα της ασφάλειας στο σχολείο, όρος θετικός και με ευρύτερο περιεχόμενο. Ενέχει την έννοια της ποιότητας, της πρόληψης και της φροντίδας που παρέχει η σχολική κοινότητα ως χώρος μάθησης και εργασίας. Η σχολική βία περιορίζεται σε πρόβλημα της σχολικής κοινότητας ή και της ατομικής συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων στην ενέργεια. Δεν εξετάζεται ως αντανάκλαση προβλημάτων της ευρύτερης κοινωνίας ή ως διαντίδραση της σχολικής κοινότητας σε ζητήματα της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας. Η σχολική βία αν και είναι συνυφασμένη με τη νεανική παραβατικότητα και εγκληματικότητα, ανεξαρτητοποιείται. Επαναξιολογείται και επανακαθορίζεται με τρόπο που να επιτρέπει μια σφαιρική αντιμετώπιση και την επιβολή ποινής ανάλογα με τα συστήματα αξιών του κοινωνικού συνόλου. Ανάγεται σε συμπεριφορά η οποία συνυφάνεται με τις πολιτισμικές διαστάσεις του τόπου και του χρόνου. Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνηγορεί υπέρ της δημιουργίας νέων κοινωνικών και ψυχολογικών υπηρεσιών και την αναδιοργάνωση παλαιότερων με σκοπό το σχεδιασμό και την οργάνωση παρεμβάσεων για τη βελτίωση του κοινωνικού ελέγχου καθώς και την επιμόρφωση ειδικών στελεχών και των εκπαιδευτικών και την πρόληψη της βίας.

Πολλά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν σχεδιάσει εκτενή μέτρα για την πρόληψη της βίας στο σχολείο. Σε πολλά κράτη όπως στην Ολλανδία, τη Σουηδία και τη Γερμανία η κάθε σχολική μονάδα έχει ένα αναπτυγμένο πρόγραμμα για τον έλεγχο της σχολικής βίας. Οι μαθητές έχουν ενεργητική συμμετοχή στο πρόγραμμα και σε ορισμένες χώρες τους δίνονται αυξημένες ευθύνες (2). Το θέμα της σχολικής βίας αντιμετωπίζεται σφαιρικά. Για παράδειγμα η Σουηδία εντάσσει το πρόγραμμα πρόληψης της σχολικής βίας στα θέματα ασφάλειας, οδικής συμπεριφοράς, συμπεριφοράς σε σχέση με τα ατυχήματα, στην πρόληψη του αλκοόλ και στα δικαιώματα του παιδιού.

Η σχολική βία δεν αναφέρεται στις πολιτικές της Ελλάδας ως ένα αυτόνομο ζήτημα. Από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας η σχολική βία αντιμετωπίζεται από την ευρύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, χωρίς όμως να αποτελεί ιδιαίτερο στόχο ή να γίνεται ρητή αναφορά στο ζήτημα. Οι πολιτικές που συμβάλουν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλουν και στην πρόληψη της βίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, κυρίως αν ο εκπαιδευτικός έχει την κατάλληλη επιμόρφωση.

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ιδιαίτερη επιμόρφωση για τη διαχείριση των πολιτισμικών, δεοντολογικών, συναισθηματικών, ψυχικών και άλλων

συγκρούσεων που συμβαίνουν στην τάξη αλλά και στον ίδιο, ως μέλους της κοινωνίας που ζει, που αποδέχεται τις αξίες της και τις στηρίζει, τις αναπαράγει ή τις θέτει στην κρίση και τον προβληματισμό του συνόλου με το λόγο και το έργο του.

Η προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο ως μέτρο πολιτικής για την πρόληψη της βίας

Η προαγωγή της υγείας αναφέρεται στον έλεγχο που ασκεί ο άνθρωπος για τη βελτίωση της προσωπικής του υγείας και αυτής του περιβάλλοντός του. Κύρια συστατικά της είναι: η ενδυνάμωση της κοινοτικής δράσης με την ανάπτυξη μέτρων και στρατηγικών που ανταποκρίνονται στις νέες κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες και ανάγκες. Η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλους όσους ζούν στην κοινότητα. Η προώθηση νόμων και διατάξεων που συμβάλουν στη διατομεακή αναμόρφωση μιας υγιούς δημόσιας πολιτικής υγείας. Η ενδυνάμωση του πολίτη και η ενίσχυση της αυτονομίας και των προσωπικών του δεξιοτήτων επικοινωνίας και αυτοελέγχου. Η αναμόρφωση των υπηρεσιών υγείας για την κάλυψη των αναγκών κοινωνικής και ψυχικής υγείας και άλλων (7).

Η προαγωγή της ψυχικής και κοινωνικής υγείας μπορεί να αναπτυχθεί σε κάθε σχολική μονάδα, ως να ήταν μια ανεξάρτητη κοινότητα. Το σχολείο, λειτουργώντας ως ένας αυτόνομος οργανισμός, μπορεί να αναπτύξει και υιοθετήσει σχολικό ήθος που να ελέγχει κάθε έκφραση βίας, μέσα από το «κρυφό», το «σκιώδες» πρόγραμμα που διέπει ουσιαστικά κάθε του λειτουργία. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορούν να συμφωνήσουν σε ένα ευρύ ορισμό της σχολικής βίας και να αναπτύξουν από κοινού κανόνες για την προστασία όλων των μελών από κάθε μορφή βίας που απαξιώνει το άτομο και που δημιουργεί συνθήκες αποκλεισμού. Με ποικίλους τρόπους επικοινωνίας και αναγνώρισης το σχολείο αναπτύσσει τα στοιχεία που ενδυναμώνουν την προσωπικότητα και τη διάθεση συνεργασίας και συμμετοχής του κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας: την καλή επικοινωνία και τις καλές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη, την αυτοεκτίμηση, το σεβασμό, την ενθάρρυνση, την ψυχική και συναισθηματική υποστήριξη, τη δημιουργικότητα, την αυτονομία και τη διαφορετικότητα (7, 8).

Η κάθε σχολική κοινότητα που αποφασίζει να αναπτύξει την προαγωγή της ψυχικής και κοινωνικής υγείας και να εντάξει πρόγραμμα για την κοινωνική ένταξη όλων των μελών της και την πρόληψη της σχολικής βίας, συνεργάζεται με εξειδικευμένο οργανισμό που είναι διατεθειμένος να μελετήσει από κοινού με το σχολείο τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα αλλά και τον κοινωνικό περίγυρο, τη γειτονιά όπου εδρεύει το σχολείο. Μετά από την καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης, αναπτύσσονται οι στόχοι και τα βήματα για την επίτευξή τους. Το σχολείο ζητά τη συνεργασία της κοινότητας και των γονέων. Διαμορφώνει ιδιαίτερο πρόγραμμα, όταν χρειάζεται, που να απευθύνεται και να εμπλέκει τους γονείς ή και άλλα μέλη της ευρύτερης κοινότητας. Διοργανώνει σεμινάρια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και προωθεί την ουσιαστική ανάπτυξη συνεργασίας με την κοινότητα, τους φορείς της και τους γονείς. Ενεργοποιεί τους μαθητές οι οποίοι σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αποφασίζουν από κοινού για τον ορισμό της σχολικής βίας, τα μέτρα πρόληψης τέτοιων φαινομένων και τα στοιχεία που συμβάλλουν στην

ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος. Επεξεργάζονται τους παράγοντες που δημιουργούν καταστάσεις βίας. Ο εξειδικευμένος φορέας συνεργάζεται με το σχολείο για την δοκιμαστική ανάπτυξη του προγράμματος επανεξετάζοντας συχνά και αξιολογώντας τα ζητήματα που προκύπτουν στην πορεία. Με βιωματικές μεθόδους, πολιτιστικά δρώμενα, επισκέψεις, ανταλλαγές, συνεργασίες, καλλιτεχνικές δράσεις και άλλες δράσεις συζητιέται σε καθημερινή βάση το ζήτημα της σχολικής βίας, εξετάζεται η βία στην τοπική κοινότητα, απομυθοποιείται η ξενοφοβία, αναπτύσσεται η επικοινωνία και η αυτοεκτίμηση (7, 8).

Η ανάπτυξη και θεσμοθέτηση της προαγωγής της ψυχικής και κοινωνικής υγείας στο σχολείο είναι ένα από τα θέματα που διεθνείς οργανισμοί και η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθούν τα τελευταία 15 χρόνια με διάφορα προγράμματα. Αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες έχουν εντάξει στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα ιδιαίτερο πρόγραμμα προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών. Πολλές χώρες οργανώνουν συστηματικά επιμορφωτικά σεμινάρια προς εκπαιδευτικούς για την καλύτερη ενημέρωση σε ζητήματα ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων και στη διαχείριση σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο (9,10, 11).

Επίλογος

Η σχολική βία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της βίας και της παραβατικότητας που εμφανίζεται στην κοινωνία. Δεν μπορεί να εξετασθεί και να περιοριστεί χωρίς να ληφθεί υπόψη το ευρύτερο περιβάλλον που την τρέφει, οι αξίες, οι θεσμοί, η πολιτισμική και πολιτική ιστορία του τόπου και των ανθρώπων. Το θύμα και ο θύτης είναι άνθρωποι από την κοινωνία στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Η στάση τους και η συμπεριφορά τους αντανakλά και αναπαράγει ό,τι το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον καλλιεργεί. Ο έλεγχος της βίας στη σχολική κοινότητα, χωρίς μέτρα πολιτικής που να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα που υπάρχει στην ευρύτερη κοινωνία, δεν είναι μόνο ένα απλό ημίμετρο, είναι μέτρο συντήρησης και διαιώνισης της βίας. Πριν ή παράλληλα με το σχεδιασμό πολιτικών για τον έλεγχο της σχολικής βίας χρειάζεται να σχεδιαστούν και να λειτουργήσουν μέτρα και πολιτικές για την πρόληψη της βίας στην κοινωνία. Αλλιώς η σχολική βία δεν περιορίζεται στη στάση και τη συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών. Η βία στο σχολείο και στην κοινωνία εκφράζεται κυρίως από ανθρώπους που διαχειρίζονται την εξουσία.

Βιβλιογραφία

1. Τσαλικογλου, Φ.,(1989): Μυθολογίες βίας και καταστολής, εκδ.Παπαζήση, Αθήνα.
2. Αρτινοπούλου, Β., (2001): Βία στο σχολείο.Ερευνες και πολιτικές στην Ευρώπη, Μεταίχμιο, Αθήνα.
3. Από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. ΤΑ ΝΕΑ.16 Μαρτίου 2000

4. Γκότοβος, Α.Ε. (1966): Νεολαία και κοινωνική μεταβολή. Αξίες, εμπειρίες και προοπτικές, Gutenberg, Αθήνα.
5. Φακιολάς, Ν. και Αρμενάκης, Α., (1995): Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών, Σύγχρονη Εκπαίδευση 81, 42-50.
6. Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. και Πατεράκη, Λ., (2000): Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Παιδί και Εφηβος 2:1, 97-111.
7. Σώκου, Κ., (1994): Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
8. Weare, K. and Gray, G., (2000): Προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
9. Σώκου, Κ., (2000): Το δικαίωμα του μετανάστη/παλινοστούντος μαθητή ως ισόνομου πολίτη, ομάδα εργασίας - βιωματικό σεμινάριο στην επιστημονική διημερίδα «Μετανάστευση/παλινόστηση: ψυχοκοινωνική υγεία και προσαρμογή παιδιών και εφήβων», Παιδοψυχιατρική Κλινική Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, 1-2.12.2000. Αθήνα.
10. Σώκου, Κ., (2000): Providing opportunities for Roma children, in European conference "Children at the Dawn of a New Millenium", 27-28.11.2000, Nicosia, Cyprus.
11. Σώκου, Κ., (2002): Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής της Υγείας. Παιδί και Εφηβος, τεύχος 3.

Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη

ΝΕΟΦΥΤΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

1. Εισαγωγή

Ζούμε στον κόσμο των ραγδαίων αλλαγών. Όλα γύρω μας μεταβάλλονται με ρυθμό αστραπής. Η ταχύτητα με την οποία κινούνται οι ιδέες, οι γνώσεις, τα αγαθά, οι άνθρωποι είναι χωρίς προηγούμενο.

Στον κοινωνικό και πολιτικό τομέα έχουμε συνέχεια νέα δεδομένα: νέα τάξη πραγμάτων, υπερεθνικά μορφώματα, ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, πολυπολιτισμικότητα, μαζικές κουλτούρες, πολλαπλές ταυτότητες, ανάγκη συνύπαρξης και συνεργασίας.

Στον οικονομικό τομέα, η παγκοσμιοποίηση φαίνεται ως κυρίαρχη τάση. Η αλληλεπίδραση και η αλληλεξάρτηση της οικονομίας των κρατών γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική.

Στο χώρο της τεχνολογίας οι αλλαγές που έχουν συμβεί είναι ταχύτατες. Η τεχνολογία της πληροφόρησης, η ψηφιακή επανάσταση, η εικονική πραγματικότητα και η παγκοσμιοποίηση των δικτύων έκαναν τον κόσμο μικρότερο.

Στον εκπαιδευτικό τομέα δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο ρυθμός της αλλαγής είναι το ίδιο ταχύς. Συνήθως η εκπαίδευση και το σχολείο αποτελούν το πιο συντηρητικό θεσμό μιας κοινωνίας που παραμένει ουραγός στις εξελίξεις. Παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική θεωρία εμπλουτίζεται συνέχεια με νέα παραδείγματα σχολικής οργάνωσης και μάθησης (διοίκηση ολικής ποιότητας, ποιοτικό σχολείο, θεωρία πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, συναισθηματική νοημοσύνη, πυλώνες της εκπαίδευσης της Ουνέσκο), η εκπαιδευτική πράξη ακολουθεί πολύ αργά, σε ρυθμό χελώνας. Σ' αυτή την ανακολουθία θεωρίας και πράξης οφείλεται το γεγονός πως η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι ζητούμενο διαχρονικό.

Μέσα σε όλα αυτά τα δεδομένα της παγκόσμιας και της τοπικής σκηνής, μέσα στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφόρησης αλλά και μέσα στους πολλαπλούς κινδύνους που απειλούν την ψυχική υγεία μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, για δια βίου εκπαίδευση και συνεχή επιμόρφωση και αναμόρφωση.

Μέσα σε μια εποχή που ο ρόλος του σχολείου αμφισβητείται - ακούγονται φωνές για την κατάργησή του - θα πρέπει να επανεκτιμήσουμε και να αναθεωρήσουμε με γοργούς ρυθμούς τη δομή και τη λειτουργία του, το περιεχόμενο των προγραμμάτων του, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, την οικολογία του και το μαθησιακό περιβάλλον.

Το ζητούμενο λοιπόν, είναι ποιοι οι νέοι ρόλοι του σχολείου, οι νέοι ρόλοι του εκπαιδευτικού, του μαθητή και του γονιού. Το ζητούμενο είναι η γρήγορη αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Είναι γενικά παραδεκτό πως η ποιότητα στην εκπαίδευση περνά πρώτιστα μέσα από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Είναι επίσης παραδεκτό πως η ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση της βασικής τους εκπαίδευσης αλλά προπάντων της συνεχούς επιμόρφωσής τους.

Για να μπορέσουμε να πλάσουμε το όραμα για το σχολείο του αύριο θα πρέπει να διαγνώσουμε τα δεδομένα του σήμερα, τις ευκαιρίες αλλά και τα εμπόδια για την αλλαγή.

Το παραδοσιακό σχολείο πεισματικά παραμένει προσκολλημένο στην ποσότητα της γνώσης μέσα σε μια εποχή που απαιτείται επίμονα η ποιότητα. Η αποστήθιση και ο βερμπαλισμός συνεχίζονται, ενώ το αίτημα είναι κριτική σκέψη. Παρά τις θεωρητικές διακηρύξεις ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, κυρίαρχη παραμένει η φροντίδα για γνωστική ανάπτυξη. Η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη παραμελούνται ή αγνοούνται. Τα Αναλυτικά και τα Ωρολόγια προγράμματα παραμένουν αυστηρά, ανελαστικά, βαρυφορτωμένα, απαιτητικά, αταίριαστα με τη φύση και τις ανάγκες του παιδιού και της σύγχρονης κοινωνίας. Η ομοιομορφία και ισοπέδωση συντηρούνται ακόμη σε μια κοινωνία που θεωρητικά σέβεται την ετερότητα, τη διαφορετικότητα, τις πολλαπλές νοημοσύνες, την πολυπολιτισμικότητα. Το μαθησιακό περιβάλλον και η οικολογία του σχολείου εξακολουθούν να συντηρούν τα μοντέλα του προηγούμενου αιώνα, όπου «όλα ήταν διαρρυθμισμένα για να ακούεις». Η κύρια μέθοδος διδασκαλίας εξακολουθεί να είναι η μετωπική, με κυρίαρχο το ρόλο, το χρόνο και το λόγο του δασκάλου. Δεν έγινε κατορθωτή η μετακίνηση από τη διδασκαλία στη μάθηση. Η διδασκαλία από μέσο έγινε αυτοσκοπός. Διδασκαλία σημαίνει ενεργοποίηση του δασκάλου. Μάθηση σημαίνει ενεργοποίηση του μαθητή. Έτσι, η μάθηση περιορίζεται στην επικοινωνία δασκάλου – μαθητή, που είναι λιγότερο αμφίδρομη και περισσότερο μονοδρομική. Ο ρόλος του μαθητή περιορίζεται συνήθως σε παθητικό δέκτη, ενώ ο ρόλος του συμμαθητή υποβαθμίζεται.

Από τους τρεις τρόπους κοινωνικής οργάνωσης της σχολικής **τάξης**, το παραδοσιακό σχολείο προωθεί τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και παραμελεί το συνεργατικό τρόπο οργάνωσης, που είναι βασική ανάγκη του παιδιού αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας. Ο τρίτος πυλώνας της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της Ουνέσκο για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, είναι να μάθουμε τους μαθητές να συνυπάρχουν, να συνεργάζονται. Παρόλο που θεωρητικά εγκαταλείφθηκε το επιλεκτικό σχολείο, στην εκπαιδευτική πράξη διατηρούνται όλες οι πρακτικές και η κουλτούρα του: αστεράκια, βαθμοθηρία, εξετασιομανία, ανταγωνισμός, στιγματικό και καπέλωμα με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις της αυτοεκπληρούμενης προφητείας στην ψυχική υγεία και την προσωπικότητα του παιδιού.

Τέλος, το σχολείο δεν μπορεί να παραμένει αυτιστικό και αποξενωμένο από την τοπική και την παγκόσμια κοινωνία.

Για να μετακινηθούμε, όμως, από την αρνητική στη θετική σκέψη, θα πρέπει να αναζητήσουμε το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, να πλάσουμε το όραμα για το σχολείο του αύριο. Καταθέτω το προσωπικό μου όραμα για το σχολείο όπου θα ήθελα να διδάσκω και να διδάσκομαι:

- Κοινότητα μάθησης
- Ποιότητα μάθησης – Ανώτερες νοητικές λειτουργίες – Δημιουργική σκέψη

- Συμμετοχή – Συλλογικότητα
- Έμπρακτος σεβασμός της διαφορετικότητας
- Αυτόνομη – Ενεργητική Μάθηση
- Συναισθηματική και Κοινωνική εκπαίδευση – ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ
- Πολλαπλές πηγές πληροφόρησης
- Ευελιξία – Διαφοροποίηση
- Αισθητική – Οικολογία
- Σύνδεση με την τοπική και παγκόσμια κοινωνία
- Συνεργατική Μάθηση
- Χαρά της Μάθησης

Τα προσωπικά οράματα συνήθως παραμένουν όνειρα, αν δεν γίνουν συλλογικά. Αλλά και τα συλλογικά οράματα γίνονται ουτοπίες, αν δεν ακολουθεί η δράση.

Ώρα να μετακινηθούμε από το όραμα στη δράση. Ας μιλήσουμε για τη θεωρία και την πράξη της Συνεργατικής Μάθησης.

2. Συνεργατική Μάθηση: οι τρεις δομές κοινωνικής οργάνωσης

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της δυναμικής της ομάδας, η σχολική τάξη, όπως και κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά, μπορεί να οργανωθεί με τρεις μορφές: τη συνεργατική, την ανταγωνιστική και την ατομική.

Συνεργατική δομή οργάνωσης υπάρχει όταν οι στόχοι των ατόμων συνδέονται με τρόπο που να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Έτσι, η ομάδα μπορεί να επιτύχει τους στόχους της μόνο αν και όταν κάθε μέλος επιτύχει τους δικούς του στόχους. Το άτομο επιζητεί ένα αποτέλεσμα που θα είναι ευεργετικό τόσο για το ίδιο, όσο και για τα μέλη της ομάδας του.

Ανταγωνιστική δομή υπάρχει όταν οι ατομικοί στόχοι συνδέονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει αρνητική συνάφεια μεταξύ τους. Έτσι, το άτομο επιζητεί ένα αποτέλεσμα, που θα είναι για τον εαυτό του ευεργετικό, αλλά σε βάρος των ανταγωνιστών του.

Ατομική δομή υπάρχει, όταν η επίτευξη των στόχων του ατόμου δεν επηρεάζει ούτε θετικά ούτε αρνητικά την επίτευξη των στόχων των άλλων. Έτσι, το άτομο επιζητεί ένα αποτέλεσμα που θα είναι ευεργετικό για τον εαυτό του και αγνοεί ως άσχετες τις προσπάθειες των άλλων.

Ας δούμε άλλον έναν ορισμό της Συνεργατικής Μάθησης. Συνεργατική Μάθηση είναι ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων.

3. Συστατικά στοιχεία Συνεργατικής Μάθησης

Από τους πιο πάνω ορισμούς προκύπτουν και τα συστατικά στοιχεία της Συνεργατικής Μάθησης. Ποια είναι αυτά;

- Μαθησιακό έργο – Πρόβλημα για λύση
- Μικρές ομάδες (2 – 6 μέλη)
- Ανομοιογένεια στη σύνθεση των ομάδων
- Αλληλεπίδραση
- Αλληλεξάρτηση
- Συνεργατικές δεξιότητες
- Ίσες ευκαιρίες για επιτυχία
- Προσωπική ευθύνη
- Συλλογική ευθύνη

Τρόποι Αλληλεξάρτησης

Η λέξη – κλειδί που διαφοροποιεί τη Συνεργατική Μάθηση από την παραδοσιακή ομαδική ή ομαδοκεντρική διδασκαλία είναι η έννοια της αλληλεξάρτησης.

Αλληλεξάρτηση υπάρχει όταν η ομάδα για να ολοκληρώσει το έργο της χρειάζεται τη συμβολή του κάθε μέλους και αντίστροφα, η επιτυχία του κάθε μέλους εξαρτάται από τη συμβολή των υπόλοιπων μελών της ομάδας.

Η αλληλεξάρτηση μπορεί να εξασφαλιστεί με διάφορους τρόπους, όπως:

- Κοινοί στόχοι
- Κοινές αμοιβές
- Κατανομή ρόλων
- Καταμερισμός έργου
- Καταμερισμός πηγών

4. Διαδικασία και στάδια εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης και ρόλος του εκπαιδευτικού

α) Προπαρασκευαστικό Στάδιο

1. Δημιουργία συνεργατικού κλίματος στην τάξη
 - Καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων
 - Οργάνωση του χώρου και διαρρύθμιση των επίπλων

- Σύνθεση των ομάδων
- Κατανομή και συγκεκριμενοποίηση ρόλων στην ομάδα
- Καθορισμός του γνωστικού αντικειμένου
- Συγκεκριμενοποίηση των μαθησιακών στόχων
- Συγκεκριμενοποίηση των συνεργατικών στόχων
- Ετοιμασία των πηγών με βάση τις οποίες θα εργαστούν οι ομάδες
- Ετοιμασία ατομικού ομαδικού φύλλου εργασίας
- Ετοιμασία φύλλου αξιολόγησης των γνωστικών και συνεργατικών στόχων

6) Εφαρμογή της Συνεργατικής Μάθησης

- Εισαγωγή στο νέο μάθημα
- Προφορικές ή γραπτές οδηγίες για:
 - τους συνεργατικούς στόχους
 - τη διασφάλιση της αλληλεξάρτησης
 - τους ρόλους των μελών
 - τον τρόπο αξιολόγησης.
- Εργασία πάνω στο ατομικό φύλλο εργασίας
- Εργασία των ομάδων με βάση το ομαδικό φύλλο εργασίας
- Καθοδήγηση και παρέμβαση του εκπαιδευτικού όπου και όταν χρειάζεται
- Ενίσχυση και εμπύχωση.

γ) Αξιολόγηση της Συνεργατικής Μάθησης

- Παρουσίαση του έργου των ομάδων – Συζήτηση και αλληλοσυμπλήρωση
- Αξιολόγηση του έργου των ομάδων
- Αξιολόγηση της ποιότητας της συνεργασίας
- Συζητούνται τρόποι περαιτέρω βελτίωσης της συνεργασίας.

Νέος ρόλος του εκπαιδευτικού

Από τη διαδικασία εφαρμογής της Συνεργατικής Μάθησης εύκολα μπορούμε να αντιληφθούμε τη διαφοροποίηση των ρόλων του εκπαιδευτικού και του μαθητή.

Συνοψίζουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού:

- Γνωρίζει τον κάθε μαθητή
- Προγραμματίζει τη μάθηση
- Οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον
- Οργανώνει τις ομάδες
- Παρακολουθεί τη μάθηση
- Συμβουλεύει και καθοδηγεί
- Ενισχύει και ανατροφοδοτεί
- Αξιολογεί και αυτοαξιολογείται

Νέος ρόλος του μαθητή

- Ενισχύεται ο ρόλος του συμμαθητή
- Γίνεται πομπός και δέκτης
- Συνεργάζεται
- Ενεργοποιείται
- Ερευνά και ανακαλύπτει
- Υπευθυνοποιείται
- Αυτοκαθορίζεται
- Αυτοαξιολογείται

5. Μια πειραματική έρευνα στην Κύπρο για την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη συνεργατική μάθηση σε σχέση με την ανταγωνιστική και ατομική μάθηση υπήρξε πολύ έντονο. Πιστεύεται ότι ο τομέας αυτός δεν έχει διερευνηθεί περισσότερο από κάθε άλλο τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας.

Στην μεταανάλυση των Johnson & Johnson (1989) επισημάνθηκαν 529 έρευνες που σύγκριναν τη διαφορική αποτελεσματικότητα των τριών δομών οργάνωσης σε μια μεγάλη ποικιλία μεταβλητών, όπως είναι η επίδοση, το είδος και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και γενικότερα η ψυχική υγεία.

Τα συνοπτικά ευρήματα των ερευνών έδειξαν ότι η συνεργατική μάθηση υπήρξε πιο αποτελεσματική της ανταγωνιστικής και ατομικής μάθησης όσον αφορά στη σχολική επίδοση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ψυχική υγεία.

Στον ελληνικό χώρο οι έρευνες για τη Συνεργατική Μάθηση είναι περιορισμένες (Χαραλάμπους, 1996), όπως και οι έρευνες για το **ψυχολογικό κλίμα** της **τάξης** (Ματσαγγούρας, 1987, Καψάλης κ.ά. 1997).

Τα διερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα αυτή ήταν τα ακόλουθα:

1. Η συνεργατική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση στη σχολική επίδοση;
2. Ποιοι μαθητές (χαμηλής, μέσης και υψηλής ικανότητας) ωφελούνται περισσότερο με τη συνεργατική μάθηση και ποιοι με την ατομική μάθηση;
3. Υπάρχει διαφορετική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στο **ψυχολογικό κλίμα** της **τάξης**;
4. Πώς διαφοροποιείται η αρνητική συμπεριφορά σε δέκα εβδομάδες συνεργατικής μάθησης;

Μέθοδος

Δείγμα:

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 808 μαθητές Ε_ **τάξης** δημοτικού σχολείου από 36 τάξεις σε σχολεία της πόλης και επαρχίας Λευκωσίας. Οι 394 μαθητές συμμετείχαν στη συνεργατική δομή οργάνωσης και 414 στην ατομική δομή οργάνωσης. Οι μαθητές της συνεργατικής δομής χωρίστηκαν σε δμελείς ομάδες μικτής ικανότητας και φύλου. Κάθε ομάδα περιλάμβανε 2 μαθητές χαμηλής ικανότητας, 2 μέσης και 2 υψηλής ικανότητας. Ως κριτήριο σχολικής ικανότητας θεωρήθηκε η επίδοση των μαθητών την προηγούμενη σχολική χρονιά. Κάθε εβδομάδα οι ομάδες άλλαζαν συντονιστή και γραμματέα.

Μαθησιακό έργο:

Το μαθησιακό έργο αφορούσε τα μαθήματα των Ελληνικών και των Μαθηματικών. Στα Μαθηματικά το πρόγραμμα περιλάμβανε 45 μαθήματα των 40 λεπτών. Σε κάθε μάθημα είχαν τέσσερα προβλήματα για λύση. Στη συνεργατική δομή τα παιδιά συζητούσαν και έλυναν τα προβλήματα με συνεργασία στην ομάδα τους, ενώ στην ατομική μάθηση έλυναν τα προβλήματα μόνοι τους και με τη βοήθεια του δασκάλου τους. Στα Ελληνικά το πρόγραμμα περιλάμβανε την επεξεργασία κειμένων από το βιβλίο «Η Γλώσσα μου». Έγιναν 45 μαθήματα των 80 λεπτών.

Μέσα συλλογής του ερευνητικού υλικού:

Τα δεδομένα της έρευνας που αφορούσαν την επίδοση στα Μαθηματικά και Ελληνικά συγκεντρώθηκαν με δοκίμια που ετοιμάστηκαν από τον ερευνητή. Έγιναν μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Το **ψυχολογικό κλίμα** της **τάξης** μετρήθηκε με τα «Ερωτηματολόγια της **τάξης** μου» των Fraser, Anderson & Walberg (1958), όπως προσαρμόστηκαν από τον Μαρσαγγούρα. Χρησιμοποιήθηκε όμως, η κλίμακα διαστημάτων πέντε σημείων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 ερωτήσεις, που ομαδοποιούνται σε πέντε κατηγορίες και μετρούν τις πέντε διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος, την ικανοποίηση, τη διενεκτικότητα, την ανταγωνιστικότητα, τη δυσκολία και τη συνεκτικότητα.

Για τη μελέτη της αρνητικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήσαμε την «Ανάλυση Αλληλεπίδρασης» (Interaction Process Analysis) του Bales (1970). Το όργανο αποτελείται από 12 ειδικές κατηγορίες συμπεριφοράς που κατηγοριοποιούνται σε 4 γενικότερες κατηγορίες: τη θετική και την αρνητική συμπεριφορά του κοινωνικο-συναισθηματικού τομέα και την ενεργητική και παθητική συμπεριφορά του τομέα έργου. Στο τέλος κάθε εβδομάδας κάθε μαθητής αξιολογούσε τον εαυτό του και τα άλλα πέντε μέλη της ομάδας του στις 12 ειδικές κατηγορίες συμπεριφοράς σε κλίμακα από 1 – 5. Έγιναν συνολικά δέκα τέτοιες μετρήσεις στη διάρκεια του πειραματικού προγράμματος.

Ευρήματα

1. Επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στην επίδοση στα Ελληνικά και Μαθηματικά.

Το πρώτο ερώτημα που διερευνήθηκε ήταν αν η συνεργατική μάθηση ήταν πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση στην επίδοση στα Ελληνικά και Μαθηματικά. Η συνεργατική μάθηση ήταν πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση στα Ελληνικά (Μσυν=63,4, Ματομ=54,3) κατά 9 εκατοστιαίες μονάδες.

Η διαφορά των μέσων όρων ανάμεσα στη συνεργατική ατομική μάθηση ήταν Μσυν=0,80, Ματομ=0,69 στα Μαθηματικά.

2. Ποιοί μαθητές ωφελήθηκαν περισσότερο με τη Συνεργατική Μάθηση στα Μαθηματικά

Το δεύτερο ερώτημα που διερευνήθηκε ήταν αν η σχολική ικανότητα επηρεάζει διαφορετικά την αποτελεσματικότητα της Συνεργατικής Μάθησης της Ατομικής Μάθησης στα Μαθηματικά. Με την μέθοδο της ανάλυσης διασποράς διερευνήσαμε πόσο σημαντικές είναι οι διαφορές που παρουσίασαν οι μέσοι όροι των βαθμών στις δυο δομές οργάνωσης, για κάθε επίπεδο σχολικής ικανότητας χωριστά.

Οι μαθητές χαμηλής ικανότητας στις δυο δομές οργάνωσης ενώ δεν είχαν σημαντική διαφορά στην αρχική επίδοση ($F=00, df=1/259, p=98$), παρουσίασαν σημαντική διαφορά στην τελική επίδοση ($F=5,54, df=1/259, p=.02$). Η διαφορά ήταν υπέρ της συνεργατικής μάθησης ($Mσ=0,49, Ma=0,41$).

Οι μαθητές μέσης ικανότητας είχαν σημαντική διαφορά στην αρχική επίδοση ($F=14,81$, $df=1/281$, $p=,00$) υπέρ της ατομικής δομής ($Mσ=0,45$, $Μα=0,67$). Η διαφορά όμως αυτή εξέλιπε στην τελική επίδοση ($Mσ=0,77$, $Μα=0,79$).

Οι μαθητές υψηλής ικανότητας είχαν σημαντική διαφορά ($Mσ= 0,67$, $Μα=0,08$) στην αρχική επίδοση ($F=10,30$, $df=1/233$, $p=,00$) υπέρ της ατομικής δομής. Μετά την πειραματική παρέμβαση η διαφορά αυτή έπαυσε να υπάρχει ($F=0,69$, $df=1/233$, $p=,41$).

Το συμπέρασμα είναι ότι η συνεργατική δομή οργάνωσης ήταν πιο αποτελεσματική από την ατομική δομή οργάνωσης στη μαθηματική επίδοση και για τα τρία επίπεδα σχολικής ικανότητας.

3. Ποιοι μαθητές ωφελήθηκαν περισσότερο με τη Συνεργατική Μάθηση στα Ελληνικά.

Οι μαθητές χαμηλής ικανότητας ενώ δεν παρουσίασαν σημαντική διαφορά στην αρχική επίδοση ($F=0,11$, $df=1/261$, $p=,745$) σημείωσαν σημαντική διαφορά στην τελική επίδοση ($F=20,97$, $df=1/261$, $p=,000$) υπέρ της συνεργατικής δομής ($Mσυν=47,6$, $Ματ=37,9$).

Οι μαθητές μέσης ικανότητας, ενώ φάνηκε ότι ξεκίνησαν με σημαντική διαφορά στην αρχική μέτρηση ($F=15,80$, $df=1/276$, $p=,000$) υπέρ της ατομικής δομής, στην τελική μέτρηση η διαφορά αυτή εξέλιπε ($F=1,84$, $df=1/276$, $p=,176$).

Οι μαθητές υψηλής ικανότητας, ενώ παρουσίασαν σημαντική διαφορά στην αρχική επίδοση ($F=4,73$, $df=1/232$, $p=,031$) υπέρ της ατομικής δομής, στην τελική επίδοση η διαφορά ήταν υπέρ της συνεργατικής δομής ($F=6,93$, $df=1/232$, $p=,009$).

Το συμπέρασμα είναι ότι οι μαθητές χαμηλής, μέσης και υψηλής ικανότητας που εργάστηκαν με συνεργατική μάθηση βελτίωσαν περισσότερο τη γλωσσική τους επίδοση παρά οι συμμαθητές τους που εργάστηκαν με την ατομική μάθηση.

4. Η διαφορική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης.

Το τρίτο ερώτημα που διερευνήθηκε ήταν αν υπήρξε διαφορική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στις πέντε διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Για κάθε διάσταση του ψυχολογικού κλίματος έγινε χωριστή ανάλυση διασποράς. Φάνηκε ότι από τις πέντε διαστάσεις υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορική επίδραση στο βαθμό της διενεκτικότητας. Συγκεκριμένα, στην αρχική μέτρηση δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ συνεργατικής και ατομικής μάθησης, που σημαίνει ότι οι δυο ομάδες βίωναν τον ίδιο βαθμό διενεκτικότητας. Στην τελική όμως μέτρηση, μετά την πειραματική παρέμβαση, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της συνεργατικής μάθησης ($F=5,04$, $df=1/697$, $p=,025$). Η διαφορά στους μέσους όρους της διενεκτικότητας ήταν: Συνεργατική Μπριν=2,32, Μμετά=2,16, Ατομική Μπριν=2,4, Μμετά=2,37.

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους ανάμεσα στην τελική και την αρχική μέτρηση φαίνεται διαφορά μεταξύ συνεργατικής και ατομικής μάθησης στο βαθμό της ανταγωνιστικότητας. Συγκεκριμένα, στη συνεργατική μάθηση φάνηκε μείωση της ανταγωνιστικότητας κατά 0,23 ενώ στην ατομική μάθηση η μείωση ήταν 0,16. Φάνηκε επίσης ότι οι μαθητές στη συνεργατική δομή βίωσαν χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας στα μαθήματα. Η διαφορά στη συνεργατική μάθηση ήταν 0,12 ενώ στην ατομική μάθηση ήταν 0,04.

5. Η διαφοροποίηση της αρνητικής συμπεριφοράς στις δέκα εβδομάδες συνεργατικής μάθησης.

Το τέταρτο ερώτημα που διερευνήθηκε ήταν πώς διαφοροποιήθηκε η αρνητική συμπεριφορά στις δέκα εβδομάδες εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης, όπως την αντιλήφθηκαν οι ίδιοι οι μαθητές. Στο τέλος της εβδομάδας κάθε μαθητής αξιολογούσε τη δική του συμπεριφορά καθώς και τη συμπεριφορά των άλλων πέντε μελών της ομάδας του. Οι μέσοι όροι της αρνητικής συμπεριφοράς δείχνουν μια συνεχή πτώση από την πρώτη ως την τελευταία αξιολόγηση. Η ίδια πτωτική τάση φαίνεται τόσο στην αρνητική συμπεριφορά του εαυτού ($M_1=2,68$, $M_{10}=1,87$) όσο και στην αρνητική συμπεριφορά της ομάδας ($M_1=2,60$, $M_{10}=1,89$). Η σύγκριση της τελευταίας με την πρώτη βαθμολογία έδειξε ότι πρόκειται για στατιστικά σημαντικές διαφορές και στην περίπτωση του εαυτού και της ομάδας.

6. Ως επίλογος

Η Συνεργατική Μάθηση αποδείχτηκε ότι έχει θετική επίδραση στη σχολική επίδοση, μειώνει την αρνητική συμπεριφορά και δημιουργεί θετικότερο **ψυχολογικό κλίμα** στην τάξη, ευρήματα που συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία. Παρά τα ευρήματα της έρευνας και τις θεωρητικές διαπιστώσεις η σχολική πρακτική δεν έχει δώσει τη θέση που αρμόζει στη Συνεργατική Μάθηση μέσα στην τάξη. Κυρίαρχοι τρόποι οργάνωσης της **τάξης** παραμένουν ο ανταγωνιστικός και ο ατομικός.

Ο δασκαλοκεντρισμός και ο υλοκεντρισμός εξακολουθούν να αποτελούν τις επικρατέστερες διδακτικές διαδικασίες παρά τις θεωρητικές διακηρύξεις για μαθητοκεντρικές αρχές και προσεγγίσεις. Η διακηρυγμένη αρχή της ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή θα παραμένει ουτοπική θεωρία, εφόσον συνεχίζεται η επικέντρωση στη μονόπλευρη γνωστική ανάπτυξη. Μέσα σε μια εποχή που οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται με το ρυθμό της αστραπής είναι ματαιοπονία το σχολείο να κυνηγά τη συσσώρευση γνώσεων. Η διαδικασία της μάθησης πρέπει να αποτελεί το αντικείμενο της μάθησης. Πρέπει το ελληνικό σχολείο να περάσει όσο μπορεί πιο σύντομα από το δασκαλοκεντρικό και το υλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό και συνεργατικό σχολείο. Χρειαζόμαστε ένα σχολείο που να σέβεται έμπρακτα τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού, χωρίς στιγματισμούς και καπελώματα. Ένα σχολείο που αντί να θεοποιεί τους βαθμούς, τις εξετάσεις και τον ανταγωνισμό θα προωθεί την ενεργητική συμμετοχή και τη συνεργασία. Χρειαζόμαστε το σχολείο που θα δημιουργεί τη χαρά της μάθησης. Είμαι βέβαιος ότι μπορούμε να φτιάξουμε ένα σχολείο αλλιώς: πιο ανθρώπινο, πιο συνεργατικό, πιο χαρούμενο, πιο ελπιδοφόρο. Το δικαιούνται και το αξίζουν τα παιδιά μας, οι πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Πιστεύω πως όλοι

συμφωνούμε πως θέλουμε πολίτες ελεύθερους και αυτόνομους χωρίς εξαρτήσεις, πολίτες με κριτική σκέψη, ευέλικτους και ευπροσάρμοστους, πολίτες που να μπορούν να λειτουργούν στο «εμείς», που να θέλουν και να μπορούν να προσφέρουν, πολίτες ψυχικά υγιείς και ισορροπημένους.

Ας κλείσουμε με το όραμα αυτού του πολίτη. Ας κλείσουμε με το όραμα για ένα σχολείο που θα προετοιμάζει αυτό τον πολίτη. Το συνεργατικό σχολείο μπορεί να θρέψει την ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο.

Βιβλιογραφικό Σημείωμα

ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ. (1988), «Σύστημα κινήτρων και λύση προβλημάτων κάτω από συνθήκες συνεργασίας, ανταγωνισμού και ατομικής προσπάθειας», **Ψυχολογικά Θέματα**, 1, 188-200.

ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ. (1992), «Πόσο αποτελεσματική είναι η μάθηση σε μικρές ομάδες;» **Ψυχολογία**, 1 (1), 60-74.

JOHNSON, D.W. and R.T., JOHNSON (1989), **Cooperation and Competition: Theory and Research**. Minnesota: Interaction Book Company.

KANAKH, I.N. (1987), **Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας**, Αθήνα.

ΚΑΨΑΛΗΣ, Α., ΜΟΥΣΙΟΥ, Ο., ΝΗΜΑ, Ε. (1997), «Το **ψυχολογικό κλίμα** της **τάξης** σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Ελλάδας», **Κυπριακή Παιδαγωγική Επιθεώρηση**, Λευκωσία.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η.Γ. (1985), «Το **ψυχολογικό κλίμα** της σχολικής **τάξης**», **Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου**, 7, 40-48.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η.Γ. (1987), «Το **ψυχολογικό κλίμα** της **τάξης**: μια έρευνα για το δημοτικό σχολείο», **Νέα Παιδεία**, 44, 106-118.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η.Γ. (1995), **Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία**, Εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η.Γ. (1987), **Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση**, Αθήνα.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Ν. (1996), **Η διαφορική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση**, Διδακτορική διατριβή, Λευκωσία.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Ν. και ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ. (1995), «Συνεργατική μάθηση, σχολική ικανότητα και επίδοση», **Ψυχολογία**, Τόμος 2, Τεύχος 2, 145-164.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Ν. (1999), **Αποτελεσματική Μάθηση στις τάξεις Μικτής Ικανότητας**, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Λευκωσία.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Ν. (2000), «Αλληλεπιδράσεις στη μικρή ομάδα και επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και στα Ελληνικά», **Παιδαγωγική Επιθεώρηση**, 30, 235-252.

1. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ(Ενδεικτική βιβλιογραφία)

Αθέρωφ – Ιωάννου (1983). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται.* Αθήνα: Θυμάρι.

Αθέρωφ – Ιωάννου (1990). *Συνεργασία και Μάθηση.* Αθήνα: Θυμάρι.

Βρεττού Ιωάννη(2003).Μη λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή άσκηση με μικροδιδασκαλία. Ατραπός. Αθήνα.

Ιορδανίδου Άννα και Φτερνιάτη Άννα (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: Πατάκης.

Θανόπουλος Θεόδωρος (1997). *Τεχνικές διδασκαλίας του Γλωσσικού μαθήματος στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα και με "ειδικές" εκπαιδευτικές ανάγκες.* Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.

Θεοφιλίδης Χρήστος (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρης

Karl Frey. (1998). *Η "μέθοδος Project". Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κανάκης Ιωάννης (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας – Μάθηση σε ομάδες εργασίας.* Αθήνα

Καψάλης Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Kaye Peggy (1991) [μετάφραση Ζαχαριάδου Μαργαρίτας]. *Τα παιχνίδια του Έξυπνου Μαθητή*. Αθήνα: Ποταμός.

Κογκούλης Ι.(1994) *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα .Θεσ/νίκη.*

Κωνσταντινίδου Μαργαρίτα (2002). *Μάθε μου τη γλώσσα ευχάριστα....* Αθήνα: Ατραπός

Λύτρα Παυλίνα (1996). Το φαινόμενο της στείρας αναπαραγωγής. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. *Τα εκπαιδευτικά*. 41-42, σ. σ. 250-255.

Ματσαγγούρας Ηλίας (1998). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας Ηλίας (1998). Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Τόμος 2. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας Ηλίας (1998). Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας Ηλίας (2000). *Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας Ηλίας (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας Η. & Κουλουμπαρίτση Α. (1999). Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία* 6 (3) σ. σ. 299-326.

MacBeath John (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και Πράξη. (Μετάφραση).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Meighan R. (2002). *Ευέλικτο Σχολείο. (Μετάφραση Κ. Θεριανός).* Αθήνα: Εκδόσεις Σπηλιώτη.

Molnar, A. Lindquist, B.(1998). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση.*(επιμέλεια Καλαντζή- Αζίζι Α.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαχρίστου Βασίλης & Μάνδαλος Λουκάς (1999). *Η Διδασκαλία του σκέφτομαι και Γράφω στις Α΄, Β΄, και Γ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.* Αθήνα: Η Προοπτική.

Παπαχρίστου Βασίλης & Μάνδαλος Λουκάς (1994). *Διδακτικές διαδικασίες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στις Δ΄, Ε΄, και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.* Αθήνα: Η Προοπτική.

Ράπτη Μαρία (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης.* Αθήνα: Gutenberg.

Ντραϊκωρς Ρ. (1998). *Πέτα μακριά το ραβδί σου. Πειθαρχία χωρίς δάκρυα.* Αθήνα: Θυμάρι

Τριλιανός Θανάσης (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της.* Αθήνα.

Τριλιανός Θανάσης (1991). *Μεθοδολογία της Διδακτικής Ι.* Αθήνα

Τσάγκας Ιωάννης(2005) «Διαχείριση – διοίκηση σχολικής τάξης και παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων» στο Κοινωνία της ΠΕΘ. τευχ.2^ο Αθήνα έτους 2005,σελ.131-141

Χαραλαμπόπουλος Αγ. & Χατζησαββίδης Σ. (1997). *Η Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χρυσάφιδης Κώστας (1998). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο.*

Αθήνα: Gutenberg.

2. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Αγαλιώτης Ιωάννης (2000) . *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Αθανασιάδη Έφη (2001). *Η Δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης - Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξόπουλος Δημήτριος (1998). *Ψυχομετρία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βλάχος Φίλιππος (1998). *Αριστεροχειρία μύθοι και πραγματικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βοσνιάδου Στέλλα (επιμέλεια- 1995). *Η ψυχολογία των μαθηματικών.*

Fijalkow Jacques (1998). *Κακοί Αναγνώστες. Γιατί;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman Daniel (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Delisle J. R (1998). Απόδοση σεβασμού και αρμοδιότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία. Στο βιβλίο της Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α: *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Donaldson M. 2001). *Η σκέψη των παιδιών.* Αθήνα: Gutenberg.

Happe Fr. (1998). *Αυτισμός.* Επιμέλεια **I. Στασινού. Hughes M. (1999).** *Τα παιδιά και η έννοια των αριθμών.* Αθήνα: Gutenberg.

Κάκουρος Ε. (2001) (επιμέλεια). *Το υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή – Αζίζι Α. *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο Χώρο του Σχολείου.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή – Αζίζι Α.& Μπεζεβέγκης Η. (2000) (Επιμέλεια). *Θέματα Ψυχικής Υγείας παιδιών και Εφήβων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραντζής Ιωάννης (2001). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην Αριθμητική και την Ανάγνωση. Γνωστική προσέγγιση - Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις.* Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Καραπέτσας Αργύρης (1988). *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου.* Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Κολιάδης Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική Πράξη. τ 1-4.* Αθήνα.

Κοσμόπουλος Αλέξανδρος (1983). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου.* Αθήνα.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία.* Θεσ/νίκη Art of Text.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λούρια, Ρ. (1992). *Γνωστική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαγνήσαλης Κώστας (2003). *Δημιουργική σκέψη. Θεωρία, τεχνική, ασκήσεις, τεστ, παιχνίδια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή – Μπότσαρη Εύη (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση – Λοϊζου Μαρία (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαυρομμάτη Δώρα (1995). *Η κατάρτιση προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα

Ντέιβις Ρ. (2000). *Το χάρισμα της Δυσλεξίας*. Αθήνα: Καστανιώτης

Open University. *Παιδιά με προβλήματα μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου Σουζάνα (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαλεοντίου - Λουκά Ελεονώρα (2002). *Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της*. Σύγχρονη Εκπ/ση. τ. 127, 59 -64.

Παπαμιχαήλ Γιάννης (1984). *Κοινωνιο-γνωστική προσέγγιση και διδακτικές διαδικασίες της μάθησης των Φυσικών και λογικο-μαθηματικών εννοιών στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Παρασκευόπουλος Ι.(1985). *Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος Ι.(1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. τ. 1-4 .Αθήνα.

Πόρποδας Κων/νος (1993). *Δυσλεξία*. Αθήνα

Πόρποδας Κων/νος (1993). *Γνωστική Ψυχολογία*. Τόμοι 1 και 2. Αθήνα.

Πόρποδας Κων/νος (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης και Γραφής*. Πάτρα. Παν/μιο Πατρών.

Πόρποδας Κων/νος (2002). *Η Ανάγνωση. Πάτρα*

Reddy, Ρ. *Προσοχή και μαθησιακές δεξιότητες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός Δημήτριος (1999) (Επιμέλεια). *Μαθησιακές δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου.* Αθήνα: Gutenberg

Στασινός Δημήτριος (2000). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα.* Αθήνα: Gutenberg

Φλωράτου Μαρία- Μάρθα (1998) . *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά.* Αθήνα: Οδυσσέας.

3. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ - ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ - ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ

Αγγελόπουλος Η., Καραγιάννης Π., Καραντζής Ι., Φραγκούλης Ι., Φωκάς Ε. (2003). *Η διδασκαλία των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.* Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Αρβανιτάκης Νίκος (1993). *Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην πρωτοβάθμια εκπ/ση.* Αθήνα. Κορφή.

Driver R., Squires A. , Rushwort P. Wood-Robinson V.(1998). *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών επιστημών. Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών.* Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός

Δημητρακόπουλος Δημήτρης (2000). *Καινοτόμες προσεγγίσεις των Μαθηματικών μέσα από Εφαρμογές. Διδακτική Μαθηματικών Δημοτικού Σχολείου.* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Ευμορφόπουλος Κ. *Σύγχρονα Μαθηματικά του Δημοτικού.* Αθήνα. Μάλλιαρης Παιδεία.

Hughes M. (1999). *Τα παιδιά και η έννοια των αριθμών.* Αθήνα: Gutenberg.

Kazuko Kammi Constance, Clark G. (1995). *Τα παιδιά ξαναεφευρίσκουν την Αριθμητική.* Αθήνα: Πατάκης

Καραντζής Ι. (1992). *Παραλληλισμός μαθηματικών εννοιών με σχήματα. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 67, 73-78.*

Καραντζής Ι. (2001). Η σχέση των προμαθηματικών εννοιών με την επίδοση των παιδιών στην Αριθμητική. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 75-85.

Καραντζής Ι. (2001). Οι προϋπάρχουσες μαθηματικές γνώσεις των μαθητών με την είσοδό τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. *Υπό δημοσίευση*

Κόκκοτας Π.(1998). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών*. Αθήνα.

Κολέζα Ευγενία (2000). Γνωσιολογική και διδακτική προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών εννοιών. Leader Books.

Κόσσυβας Γεώργιος. *Η πρακτική του ανοικτού προβλήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουμάρας Παναγιώτης. *Οδηγός για τη πειραματική διδασκαλία της Φυσικής*. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη

Λάγκα Αικατερίνη & Πέτρου Αθηνά (2000). Από τα παραδοσιακά στα νέα μοντέλα διδασκαλίας. *Κονστрукτιβισμός - Θεωρία και Πράξη*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ. 112, σελ. 75-90.

Λεμονίδης Χαράλαμπος (1994). *Περίπατος στη μάθηση της Στοιχειώδους Αριθμητικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Λεμονίδης Χαράλαμπος (1998). Διδασκαλία των πρώτων αριθμητικών εννοιών. *Ερευνητική Διάσταση* τ. 1, 87-121. Θεσσαλονίκη.

Μακράκης Βασίλης (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπούφη Άντα (1995). Μια προσπάθεια αλλαγής του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο. *Μαθηματική Επιθεώρηση*. τ. 43, σ. σ. 49-65

Μπούφη Άντα (1996). Ο ρόλος των εποπτικών μέσων και άλλων συμβολικών αναπαραστάσεων στη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών του δημοτικού σχολείου. *Εκπαιδευτικά*. τ.41-42, σ. σ. 187-201.

Νικολαΐδου Σ. & Γιακουμάτου Τ. (2001). *Διαδίκτυο και διδασκαλία*. Αθήνα: Κέδρος

Παπαζήση Κ. (1996). *Τα έξυπνα πειράματα*. Αθήνα: Σαββάλας

Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (1996). *Η πληροφορική στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική Προσέγγιση.* Αθήνα: Συμεών.

Polya G. *Πώς να το λύσω.* Αθήνα: Σπηλιώτης

Σαλβαράς Γιάννης. *Διδακτική Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου.* Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Κωστέα – Γείτονα.

Σταυρίδου Ελένη (2000). *Συνεργατική Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.*

Χασάπης Δημήτριος (2000). *Διδακτική Βασικών Μαθηματικών Εννοιών.* Αθήνα:: Μεταίχμιο.

Χιονίδου Μ. (1999). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο κονστрукτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης των εκπαιδευτικών Εισήγηση στο σεμινάριο των Σχολικών Συμβούλων Α/θμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΠΑΥΛΙΔΗ)

Aslanidou, G., Pavlidis, G.Th. & Christidis, D. (2005) *"Psycho-Social Differences Between Age Matched Dyslexic and Children With Mild Mental Retardation"* Poster presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17

Aslanidou, G., Pavlidis, G.Th. & Christidis, D. (2005) *"Psycho-Social Differences Between Age Matched Dyslexic and Children With Mild Mental Retardation"* Poster presented at the 3rd International Multilingualism Conference on Dyslexia, Cyprus, 14-16 July

Bakirtzis, K. (2005) *"The Quantitative and Qualitative Differences in the Reading Ability Between Pupils with Mild Mental Retardation and Age Matched Normal Pupils"* Unpublished M.Phil. Thesis, Brunel University, England

Bakker, D.J. & Licht, R. (1986). *'Learning to Read: Changing Horses in Mid-Stream'*. In: Pavlidis, G.Th. & Fisher, D.F. (Eds.), *'Dyslexia: Its Neuropsychology and Treatment'*. Chichester, J. Wiley & Sons.

Conners, C.K. (1990) *'Dyslexia and the Neurophysiology of Attention'*. In: Pavlidis, G.Th. (ed) *"Perspectives on Dyslexia: Volume I. Neurology, Neuropsychology and Genetics"*. Chichester, J. Wiley & Sons.

- Critchley, M..** (1981) '*Dyslexia: An overview*'. In: Pavlidis, G.Th. & Miles, T.R. (Eds.), '*Dyslexia Research and its Applications to Education*'. Chichester, J. Wiley & Sons.
- Deligiannidou, C.** (2004) "*Gender Differences in Spelling Errors Between Greek Male and Female Dyslexics (with or without attention deficit hyperactivity disorder)*" Unpublished M.Phil. Thesis, Brunel University, England
- Deligiannidou, C., & Pavlidis, G.Th.** (2005) "*Gender Differences in Spelling Errors Between Greek Dyslexics*" Poster presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17
- Deligiannidou, C., & Pavlidis, G.Th.** (2005) "*Gender Differences in Spelling Errors Between Greek Dyslexics*" Poster presented at the 3rd International Multilingualism Conference on Dyslexia, Cyprus, 14-16 July
- Dodgen, C.E., & Pavlidis, G.Th.** (1990). '*Sequential, Timing, Rhythmic and Eye Movement Problems in Dyslexics*'. In: Pavlidis, G.Th. (ed) "*Perspectives on Dyslexia: Volume I. Neurology, Neuropsychology and Genetics*". Chichester, J. Wiley & Sons
- Galaburda, A.M. (1986)** '*Animal Studies and the Neurology of Developmental Dyslexia*' In: Pavlidis, G.Th. & Fisher. D. (eds). (1986) '*Dyslexia: Neuropsychology & Treatment*'. Chichester, J. Wiley & Sons
- Geschwind, N.** (1986) '*Dyslexia, Cerebral Dominance, Autoimmunity, and Sex Hormones*'. In: Pavlidis, G.Th. & Fisher. D. (eds). (1986) '*Dyslexia: Neuropsychology & Treatment*'. Chichester, J. Wiley & Sons
- Giannouli, V. & Pavlidis, G. Th.** (2005) "*Spelling Errors Accurately Differentiate Greek from English Speaking Dyslexics: Implications for the Causes and Treatment of Dyslexia*" Paper presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17
- Goula M.** (2001) '*Quantitative and qualitative spelling error and other differences between dyslexics and mildly mentally retarded children in Greece*'. Unpublished M.Phil. Thesis, Brunel University, England
- Goula, M. & Pavlidis, G. Th.** (2004) "*The Impact of Parental SES in LD Dyslexic Children's Psycho-Educational Profile*" Poster presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, 23-27 August
- Goula, M. & Pavlidis, G. Th.** (2005) "*The Impact of Parental SES in LD Dyslexic Children's Psycho-Educational Profile*" Poster presented at the

27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17

Hatzifilippidou, D. & Pavlidis, G.Th. (2004) "*The effectiveness of the Pavlidis multimedia method on the reading performance of Greek dyslexic and LD pupils*". Poster presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, 23-27 August

Hatzifilippidou, D. & Pavlidis, G.Th. (2005) "*The effectiveness of the Pavlidis multimedia method on the reading performance of Greek dyslexic and LD pupils*". Poster presented at the 3rd International Multilingualism Conference on Dyslexia, Cyprus, 14-16 July

Hatzifilippidou, D., Pavlidis, G.Th. & Evans, R. (2005) "*The Effectiveness of the Pavlidis Multimedia Method on the Reading Performance of Greek Dyslexics & LD Pupils*" Poster presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17

Jost, J. (1997) '*The prognosis of learning disabilities via the Pavlidis Test (Ophthalmokinesis) in Czechia*'. Paper presented at the 4th World Congress on Dyslexia, Chalkidiki, Greece, 23-26 September

Katana, V. (2001) '*Investigation into the effectiveness of Pavlidis Multimedia Method (PMM) on the Spelling Remediation of Dyslexic – LD Pupils*'. Unpublished M.Phil. Thesis, Brunel University, England

Κατανά, Β. & Παυλίδης, Γ.Θ. (2003) "*Μέθοδος Αντιμετώπισης Πολυμέσων Παυλίδη: Βελτιώνει Σημαντικά την Ορθογραφία των Δυσλεξικών*" Εργασία που παρουσιάστηκε στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος, 21-24 Μαΐου

Katana, V. & Pavlidis, G. Th. (2004) "*Personalised Multimedia Method Significantly Improves the Spelling of Greek Dyslexics -'Pavlidis Multimedia Method'*" Paper presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, 23-27 August

Katana, V. & Pavlidis, G. Th. (2005) "*How effective is the Pavlidis Multimedia Method for the Treatment of Greek Dyslexic's Spelling*". Poster presented at the 3rd International Multilingualism Conference on Dyslexia, Cyprus, 14-16 July

Katana, V. & Pavlidis, G. Th. (2005) "*The High Effectiveness of the Pavlidis Multimedia Method for the Treatment of Greek Dyslexic's Spelling*" Poster presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17

Lynch, L., Pavlidis, G.Th., Jackson, A. & Evans, R. (1997) "*Formative Evaluation of a Multimedia System for Improving Childrens' Spelling Skills*". Paper presented at the 4th World Congress on Dyslexia, Chalkidiki, Greece, 23-26 September

Pavlidis, G. Th. (1981) '*Do eye movements hold the key to dyslexia?*' *Neuropsychologia*, 19, 57-64

Pavlidis G. Th. & Miles T.R. (eds.) (1981) '*Dyslexia Research and its Applications to Education*'. Chichester: J. Wiley & Sons

Pavlidis G.Th. (1981) '*Sequencing, eye movements and the early objective diagnosis of dyslexia*'. In: Pavlidis G.Th., Miles TR, (eds). '*Dyslexia Research and its Applications to Education*'. Chichester: J. Wiley, 99-163.

Pavlidis, G.Th. (1985). '*Eye movements in dyslexics: Their diagnostic significance*'. *Journal of Learning Disabilities*, 18(1), 42-50.

Pavlidis, G.Th. & Fisher. D. (eds). (1986) '*Dyslexia: Neuropsychology & Treatment*'. Chichester, J. Wiley & Sons

Pavlidis, G.Th. (1986). '*The Role of Eye Movements in the Diagnosis of Dyslexia*'. In Pavlidis, G.Th. & Fisher, D.F. (Eds.), '*Dyslexia: Its Neuropsychology and Treatment*'. Chichester, J. Wiley & Sons

Pavlidis, G.Th. (1987). '*Reading without eye movements: Dyslexics read fast and comprehend as well as normal readers*'. Paper presented at the 3rd World Congress on Dyslexia, Crete, Greece, June.

Pavlidis, G.Th. (1990) (ed) "*Perspectives on Dyslexia: Volume I. Neurology, Neuropsychology and Genetics*". Chichester, J. Wiley & Sons

Pavlidis, G.Th. (1990) (ed) "*Perspectives on Dyslexia: Volume II. Cognition, Language and Treatment*". Chichester, J. Wiley & Sons

Pavlidis G.Th. (1990) '*Relating Ophthalmo-Kinesis to Dyslexia: A Promise for Early Diagnosis*'. In: Pavlidis G.Th. (ed). "*Perspectives on Dyslexia: Volume I. Neurology, Neuropsychology and Genetics*". Chichester: J. Wiley & Sons.

Pavlidis, G.Th. (2004) "*Dyslexia in Perspective and Prospective*". Keynote presentation at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August

Pavlidis, G.Th. (2005) "Prognosis and Diagnosis of Dyslexia & ADHD Internationally: From the Controversial Subjectivity to the Biological

Objectivity” Keynote presentation at the 3rd International Conference on Multilingualism and Dyslexia, Cyprus, July 14-16

Pavlidis, G.Th. (2005) *‘Dyslexia & ADHD: From the Biological Prognosis and Diagnosis to the Effective Individualised Treatment’* Paper presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17

Pavlidis, G.Th. (2005) *“Dyslexia and ADHD in perspective and prospective”* Paper presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17

Παυλίδης Γ.Θ. (2006) *‘Δυσλεξία, Μαθησιακές Δυσκολίες - Τεστ & Μέθοδος Παυλίδη: Η Υπεροχή της Διαφορετικότητας’*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα (υπό έκδοση)

Pavlidis, G.Th. & Giannouli, V. (2003) *‘Spelling Errors Accurately Differentiate USA-English Speakers from Greek Dyslexics: Implications for Causality and Treatment’*. In: Joshi, R.M., Leong, C.K & Kaczmarek, L.J.. (eds) *‘Literacy Acquisition: The Role of Phonology, Morphology and Orthography’*. Washington, IOS Press.

Pavlidis, G.Th. & Giannouli, V. (2005) *‘Spelling Errors Accurately Differentiate USA-English Speakers from Greek Dyslexics: Implications for Causality and Treatment’*. Paper presented at the 3rd International Multilingualism Conference on Dyslexia, Cyprus, 14 -16 July

Pavlidis, G.Th. & Goula, M. (2004) *“Ποσοτικές και Ποιοτικές Διαφορές στα είδη των Ορθογραφικών Λαθών Μεταξύ Δυσλεξικών & Παιδιών με Ελαφρά Νοητική Καθυστέρηση”* Poster presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August

Pavlidis, G.Th & Samaras, P.. (2005) *“Can ophthalmokinesis (Pavlidis test) objectively prognose – diagnose preschoolers at high–risk for ADHD?”*. Paper presented at the 3rd International Multilingualism Conference on Dyslexia, Cyprus, 14-16 July

Pavlidis, G. Th. & Samaras, P. (2005) *“Ophthalmokinesis (Pavlidis test) objectively prognoses-diagnoses preschoolers at high-risk for ADHD”* Paper presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17

Samaras, P. (2004) *“The Eye Movements of Preschoolers at High-Risk for ADHD ”*. Unpublished M.Phil. Thesis, Brunel University, England

Samaras, P. & Pavlidis, G.Th. (2004) *“Can Ophthalmokinesis (Pavlidis Test) Objectively Prognose – Diagnose Preschoolers at High–Risk for ADHD?”*.

Paper presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August

Stein, J. (2004) “ *The Magnocellular Hypothesis of Developmental Dyslexia*”. Paper presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August

Teflioudi, A. (2004) “*The Psychology of Eye Movements and Reading Development: Their Relationship for Good, Average and Poor Readers. A Study of Greek Pupils from Grades 1 to 3*”. Unpublished Ph.D. Thesis, Brunel University, England

Teflioudi, A. & Pavlidis, G.Th. (2004) ‘*The Biological Diagnosis of Reading Efficiency via Eye Movements*’. Paper presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August

Tsermentzeli, S. (2003) “*Developmental History, Behavioural Patterns, Personality Traits and Non-verbal Sequencing in Biological Families of ADHD Children and a Normal Comparison Group*” Unpublished M.Phil. Thesis, Brunel University, England

Tsermentzeli, S. & Pavlidis, G.Th. (2004) “ *Familiarity of ADHD: Behavioural Patterns, Learning and Sequential Problems in Parents of Children with ADHD: A Greek Family Study*” Paper presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August

Tsermentzeli, S. & Pavlidis, G.Th. (2005) “*Behavioural Patterns, Learning and Sequential Problems in Parents of Children with ADHD: A Greek Family Study*” Poster presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17

Tsermentzeli, S. & Pavlidis, G.Th. (2005) “*Behavioural Patterns, Learning and Sequential Problems in Parents of Children with ADHD: A Greek Family Study*” Poster presented at the 3rd International Multilingualism Conference on Dyslexia, Cyprus, 14-16 July

Tsermentzeli, S. & Pavlidis, G.Th. (2005) “*Psycho-socio-educational Characteristics Distinguish Greek ADHD and non-ADHD Children: Reliability and Validity Considerations*” Poster presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17

Tzivnikou, S. (2002) “*Potential Discriminative Factors for Dyslexia: A Predictive Statistical Model Based on the PAVLIDIS QUESTIONNAIRE Distinguishing 8-9 Year-old Dyslexic and Non-dyslexic Control Greek Children. Validity and Potential Predictive Efficiency's Considerations*” Unpublished Ph.D. Thesis, Brunel University, England

Xystrou, M. (2004) “*A Comparison of the Social and Personality Characteristics of Learning Disabled Children and Dyslexics with Age Matched Normal Controls*” Unpublished Ph.D. Thesis, Brunel University, England

Xystrou, M. & Pavlidis, G.Th. (2004) “*A Comparison of the Social and Personality Characteristics of Learning Disabled Children and Dyslexics with Age Matched Normal Controls*” Paper presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August

Xystrou, M. & Pavlidis, G. Th. (2005) “*A Comparison of the Socio–Psycho-Educational and Personality Characteristics of Learning Disabled - Dyslexic Children with Normal Controls*” Poster presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17