

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης

ΦΩΤΕΙΝΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ & ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ

# Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης

ΑΘΗΝΑ 2008

3<sup>ο</sup> Κ.Π.Σ. \ 2<sup>ο</sup> Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. \ Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1 \ ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1.\  
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.στ «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»  
Συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (75%) και από το Ελληνικό Δημόσιο (25%)

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ  
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ISBN: 978-960-407-188-3

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**

**ΦΩΤΕΙΝΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ & ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ  
ΓΙΑ ΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΑΘΗΝΑ 2008**

<b>ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ</b>	<b>Φωτεινή Παρασκευά</b> , Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς <b>Αικατερίνη Παπαγιάννη</b> , Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
<b>ΚΡΙΤΕΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ</b>	<b>Χαράλαμπος Κωνσταντίνου</b> , Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων <b>Σαράντος Ψυχάρης</b> Λέκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου <b>Δήμητρα Καυκά</b> , Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
<b>ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ - ΕΞΩΦΥΛΛΟ</b>	<b>Δήμητρα Βάντζου</b> , Καλλιτεχνικών, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
<b>ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ</b>	<b>Μαρία Νίκα</b> , Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
<b>ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ Π.Ι. ΠΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ</b>	<b>Αικατερίνη Κασιμάτη</b> , Επίκουρος Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

**Γ' Κ.Π.Σ. / Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ / ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.σ:  
«Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»**

	<b>ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ</b> <b>Δημήτριος Γ. Βλάχος</b> Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ. Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Πράξη με τίτλο:	<b>«Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»</b>
	Επιστημονικοί Υπεύθυνοι του Έργου <b>Ευανθία Μακρή – Μπότσαρη</b> Καθηγήτρια της ΑΣΠΑΙΤΕ <b>Βασιλική Περάκη</b> Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
	Αναπληρωτής Επιστημονικός Υπεύθυνος του Έργου <b>Παναγιώτης Μαντάς</b> Μόνιμος Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Έργο συγχρηματοδοτούμενο κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 25% από Εθνικούς πόρους

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	4
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup></b>	6
<b><i>Καλλιέργεια ικανοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας</i></b>	
1.1 Τα στελέχη της εκπαίδευσης ως εμπυκωτές και διαμεσολαβητές της γνώσης	8
1.2 Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων - ενσυναίσθηση	22
1.3 Τεχνικές επικοινωνίας και διαχείρισης κρίσεων	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup></b>	48
<b><i>Σύγχρονες Παιδαγωγικές και Διδακτικές προσεγγίσεις</i></b>	
2.1 Ενσωμάτωση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στη διδακτική πράξη	50
2.2 Ανάπτυξη της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης	64
2.3 Αξιοποίηση των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης στο σχολείο (παραδείγματα στη διδακτική πράξη)	74
2.4 Καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού του εκπαιδευτικού – Ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών	88
2.5 Η μάθηση και η διδασκαλία με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, Δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών	108
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup></b>	124
<b><i>Διαχείριση της Τάξης</i></b>	
3.1 Τεχνικές και μέθοδοι διαχείρισης προβλημάτων στην τάξη	126
3.2 Σχεδιασμός προγραμμάτων παρέμβασης για ειδικές ομάδες μαθητών	146
3.3 Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο	176
3.4 Η διαχείριση του στρες στη σχολική κοινότητα	194

## Εισαγωγή

Οι σύγχρονες συνθήκες που διαμορφώνονται από την επιρροή της τεχνολογίας και της κοινωνίας της πληροφορίας (Τ.Π.Ε.) αλλάζουν το σκηνικό της καθημερινής ζωής, υπαγορεύοντας νέα δεδομένα για την προσαρμογή του ατόμου σε αυτές. Η εκπαίδευση, ως βασικό στοιχείο της κοινωνίας, επηρεάζεται από τις ραγδαίες εξελίξεις στον πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και κυρίως στον τεχνολογικό τομέα. Στο νέο αυτό σκηνικό, το σχολείο και τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να ανταποκριθούν στη διαμόρφωση των νέων συνθηκών, ώστε να συμβάλλουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών τους με την ορθή διαχείριση ατομικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις ραγδαίες αυτές εξελίξεις αξιοποιώντας δυναμικά το ρόλο τους και αναπτύσσοντας την τεχνογνωσία τους, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να μεταφέρουν τη θεωρία στην πράξη ‘αναστοχαστικά’ και εν γένει να διαχειρίζονται τις νέες, σύνθετες συνθήκες στη σχολική τάξη.

Αναμφισβήτητα, η νέα αυτή πραγματικότητα για το μαθητή υπαγορεύει την άμεση προσαρμογή στο νέο περιβάλλον της σύγχρονης σχολικής τάξης και της ψηφιακής πραγματικότητας, δημιουργώντας ταυτόχρονα το υπόβαθρο για την περαιτέρω ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Για τα στελέχη της εκπαίδευσης και manager και τον εκπαιδευτικό της πράξης οι νέες αυτές συνθήκες σημαίνουν διαρκή επιστημονική αναζήτηση και στοχαστικο-κριτική θεώρηση των νέων επιστημονικών δεδομένων για τη μάθηση και τη διδασκαλία, διαμορφώνοντας δυναμικά το προφίλ του ‘εκπαιδευτικού–αναστοχαστή’ (reflective teacher) και αξιοποιώντας τις νέες διαστάσεις στη σχέση αλληλεπίδρασης στελέχους-εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων στο χώρο του σχολείου.

Βασισμένοι στην προβληματική αυτή, με τη συγγραφή του τέταρτου τεύχους ‘ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ’, φιλοδοξούμε να συμβάλουμε στην ενδυνάμωση του ιδιαίτερα σημαντικού ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης για την ανταπόκρισή τους στις νέες απαιτητικές συνθήκες της καθημερινής σχολικής πρακτικής.

Ειδικότερα το τέταρτο τεύχος έχει ως στόχο την ενδυνάμωση των στελεχών παρέχοντας γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις προκειμένου να ενσαρκώσουν με επιτυχία τον ηγετικό τους ρόλο στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επικεντρώνεται σε τρεις τομείς, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης. Οι τομείς αυτοί είναι: (i) οι ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας (ii) οι σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις και (iii) η διαχείριση της σχολικής τάξης.

Το επιμορφωτικό υλικό περιλαμβάνει σύντομη θεωρητική τεκμηρίωση κάθε θεματικής ενότητας καθώς και τρόπους εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη με τη χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων από την Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται γενικές αρχές καθώς και στρατηγικές ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται σύγχρονες μορφές διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η διαθεματική και η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, η ενεργητική–βιωματική μάθηση και η ανάπτυξη σχεδίων μαθήματος με βάση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Επίσης, τεκμηριώνεται η συμβολή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη χρήση κατάλ-

ληλων λογισμικών, ενεργών κόσμων και ψηφιακών μέσων ή εργαλείων. Τέλος, δίνονται παραδείγματα για την ανάπτυξη ανάλογων δραστηριοτήτων στην πράξη.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται ζητήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης. Παρουσιάζονται μέθοδοι διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς, θέματα μαθησιακών δυσκολιών, χαρισματικών παιδιών και μαθητών με συναισθηματικά προβλήματα. Επίσης, αναλύονται τρόποι διαχείρισης του στρες στη σχολική κοινότητα καθώς και τρόποι εφαρμογής της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στην τάξη.

Με το τεύχος αυτό επιχειρείται η ανάδειξη καίριων θεματικών ενοτήτων για τις ανάγκες των στελεχών της εκπαίδευσης με πρωταρχικό στόχο την περαιτέρω ευαισθητοποίηση και ανάπτυξή τους σε θεματικές που ήδη γνωρίζουν και κατέχουν επιστημονικά. Με το τεύχος σε καμιά περίπτωση δεν επιχειρείται η εκτενής παράθεση επιστημονικών γνώσεων για τα θέματα που τίθενται. Άλλωστε τα στελέχη εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί της πράξης διαθέτουν ευρύ ρεπερτόριο με στέρεες επιστημονικές βάσεις. Με το τεύχος αυτό επιχειρείται η μεταφορά των επιστημονικών γνώσεων που ήδη κατέχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, μέσω μιας συνοπτικής θεωρητικής προσέγγισης και της ανάπτυξης περαιτέρω δραστηριοτήτων, που συμβάλλουν στην αναστοχαστική προσέγγιση και πρακτική. Απώτερος στόχος του τεύχους αυτού είναι η ενδυνάμωση του προφίλ του 'στελέχους–manager–εκπαιδευτικού–αναστοχαστή' (reflective teacher), ο οποίος συνδυάζει τη διαρκή βελτίωση με την αναβάθμιση των θεωρητικών και πρακτικών του γνώσεων για την επαγγελματική και την προσωπική του ανάπτυξη.

Οι συγγραφείς

Αικ. Παπαγιάννη & Φ. Παρασκευά

# Καλλιέργεια ικανοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας







## 1.1. Τα Στελέχη Εκπαίδευσης ως Εμπυκωτές και Διαμεσολαβητές της Γνώσης

### Στόχος



Στόχος της ενότητας είναι να πραγματευτεί το ρόλο των στελεχών εκπαίδευσης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και να αναδείξει το θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα την περίπτωση των εκπαιδευτικών. Στοχεύει ειδικότερα στο να ενημερώσει τα στελέχη εκπαίδευσης σχετικά με τους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, καθώς και να υποδείξει ενδεικτικές συμπεριφορές, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους.

### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται:

- να μπορούν να περιγράψουν τις αρχές και τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης,
- να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευμένων, καθώς και τη στάση τους απέναντι στη μάθηση και την επιμόρφωση,
- να έχουν συνειδητοποιήσει τις διάφορες μορφές ρόλων που θα κληθούν να αναλάβουν κατά την άσκηση των καθηκόντων και τις ικανότητες που απαιτούνται για κάθε ρόλο,
- να μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής, καλλιεργώντας τις δεξιότητες που απαιτούνται για το σκοπό αυτό,
- να μπορούν να επιλέγουν τις κατάλληλες τεχνικές για την επιτυχημένη διαμεσολάβηση της γνώσης,
- να βρίσκουν τρόπους, ώστε να εξασφαλίζουν τη μεταφορά της μάθησης από την επιμόρφωση στην αίθουσα διδασκαλίας.

### Έννοιες – Κλειδιά



- Στέλεχος εκπαίδευσης
- Εμπυκωτής
- Διαμεσολαβητής γνώσης
- Εκπαίδευση ενηλίκων
- Διά βίου μάθηση
- Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων
- Μεταφορά μάθησης

## Εισαγωγή

Τα στελέχη εκπαίδευσης (σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές, προϊστάμενοι) αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας ένα έργο που συνεπάγεται μεγάλη ευθύνη και που αναλύεται σε πολλές διαφορετικές λειτουργίες. Διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική, εφαρμόζουν τα προγράμματα σπουδών, επιμορφώνουν, αξιολογούν, ενημερώνουν, διοικούν, οργανώνουν και συντονίζουν. Το έργο τους επιβάλλει να έρχονται συχνά σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς στις περιφέρειες της αρμοδιότητάς τους και να επιτελούν σύνθετο έργο. Οι κυριότεροι και σημαντικότεροι ρόλοι που αναλαμβάνουν είναι αυτοί του εμπυχωτή και του διαμεσολαβητή της γνώσης.

Όποια κι αν είναι η θέση τους (επιστημονική ή διοικητική), ουσιαστικά λειτουργούν ως εκπαιδευτές ενηλίκων, εφόσον καλούνται να γίνουν φορείς αλλαγής σε ένα ανθρώπινο περιβάλλον αποτελούμενο από επαγγελματίες ενήλικες, οι οποίοι επιδιώκουν τη διά βίου μάθηση. Το αποτέλεσμα της επαφής τους με τους εκπαιδευτικούς (οι οποίοι στην περίπτωση αυτή έχουν το ρόλο των επιμορφούμενων – εκπαιδευόμενων) θα πρέπει να είναι η μάθηση, και η μάθηση των ενηλίκων αφορά πάντα σε μια αλλαγή: αλλαγή ως προς τη γνώση, τις δεξιότητες, τη συμπεριφορά, τις πεποιθήσεις και τον τρόπο αντίληψης του κόσμου. Η εκπαίδευση ενηλίκων στον εργασιακό χώρο θεωρείται συνήθως ως μέσο για την παραγωγή πιο αποτελεσματικών και αποδοτικών εργαζομένων. Πρόκειται για μια μετασχηματιστική διαδικασία που ενδυναμώνει τα άτομα και τα βοηθά να έχουν μια καλύτερη και πιο ικανοποιητική ζωή (Κόκκος, 2000).

Οι τέσσερις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, έτσι όπως τις διατύπωσε ο Malcolm Knowles το 1980, κατέχουν κεντρική θέση στη μεθοδολογία που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση ενηλίκων:

Οι ενήλικοι επιθυμούν και επιδεικνύουν μια αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά καθώς ωριμάζουν, παρόλο που σε κάποιες καταστάσεις μπορεί να εξαρτώνται από άλλους.

Οι εμπειρίες των ενηλίκων αποτελούν πλούσια πηγή μάθησης. Οι ενήλικοι μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά μέσα από βιωματικές τεχνικές, όπως η συζήτηση και η επίλυση προβλημάτων. Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, λοιπόν, θα πρέπει να σχεδιάζονται με βάση την εφαρμογή τους στην πραγματική ζωή και να οργανώνονται ανάλογα με την ετοιμότητα των εκπαιδευόμενων για μάθηση.

Οι ενήλικοι έχουν επίγνωση των συγκεκριμένων μαθησιακών αναγκών που προκύπτουν από καταστάσεις και προβλήματα της πραγματικής ζωής.

Οι ενήλικοι θεωρούν τις ικανότητες ως βάση της μάθησης, με την έννοια ότι θέλουν να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες και γνώσεις άμεσα. Ως εκ τούτου, κατά τη μαθησιακή διαδικασία προσανατολίζονται στην επίδοση (Knowles, 1980).

Ειδικά τα στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν συνειδητοποιήσει ότι εργάζονται σε έναν πολύ ευαίσθητο τομέα που έχει αντίκτυπο στο παρόν και στο μέλλον συγκεκριμένων ατόμων καθώς και στο παρόν και στο μέλλον της χώρας γενικά. Έτσι, βασική τους υποχρέωση είναι να γνωρίζουν τις αρχές που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων, να κατανοούν ότι ο ρόλος τους είναι να εμπυχώνουν και να διαμεσολαβούν, αλλά και να γνωρίζουν τους τρόπους για την επίτευξή του.

### 1.1.2 Ρόλοι των στελεχών εκπαίδευσης

Το έργο του εμπυκωτή και διαμεσολαβητή της γνώσης προσανατολίζεται στην αλληλεπιδραστική επαφή και εκπαίδευση, γεγονός που σημαίνει ότι το στέλεχος εκπαίδευσης θα πρέπει να μπορεί να παίζει διάφορους ρόλους ανάλογα με την περίπτωση και να είναι εξοικειωμένος με πολλές μεθόδους και στρατηγικές.

Ο Pratt (1981) εντόπισε πέντε ευρύτερες ομάδες χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίες αφορούν στην ικανότητά τους:

1. να αναπτύσσουν ισότιμες συναδελφικές σχέσεις,
2. να αναλαμβάνουν την ευθύνη γι' αυτά που διδάσκουν,
3. να αναγνωρίζουν τη μάθηση που έχει επιτευχθεί και να εντοπίζουν τις ανάγκες για περαιτέρω μάθηση,
4. να αποσαφηνίζουν τους ρόλους και τις ευθύνες του κάθε ρόλου,
5. να μην ξεπερνούν τα συμφωνημένα ή θεσμοθετημένα όρια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Rogers (1998) παρατηρεί ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να επιλέξει μεταξύ τεσσάρων τουλάχιστον βασικών ρόλων:

- *του αρχηγού της ομάδας*, με στόχο να κρατήσει την ομάδα ενωμένη και να διατηρήσει ένα σταθερό ρυθμό λειτουργίας της,
- *του εκπαιδευτή*, ως φορέα της αλλαγής,
- *του μέλους της ομάδας*, που υπόκειται στις πιέσεις που αυτή ασκεί,
- *του «κοινού»*, που παραμένει εκτός της ομάδας ως άτομο ενώπιον του οποίου τα μέλη της θα επιδείξουν αυτά που μόλις έμαθαν, επιδιώκοντας την αναγνώριση και την ενίσχυση.

Σύμφωνα με τους Feiman-Nemser & Parker (1992), κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ στελεχών και νέων εκπαιδευτικών, τα στελέχη εκπαίδευσης μπορεί να αναλάβουν τρεις διαφορετικούς ρόλους:

1. του *μέντορα-καθοδηγητή*, βάσει του οποίου, το στέλεχος προσπαθεί να διευκολύνει την είσοδο του νέου εκπαιδευτικού στη νέα κατάσταση. Καθήκον του είναι να τον βοηθήσει να μάθει τις βασικές απαιτήσεις της δουλειάς του και να του δώσει συμβουλές και πληροφορίες για να φέρει σε πέρας το πρώτο διδακτικό έτος. Ως εκ τούτου, πρόκειται για ένα σύντομο ρόλο.
2. του *εκπαιδευτικού-«συντρόφου»*. Πρόκειται για ένα μακροβιότερο και εκτενέστερο ρόλο. Ο μέντορας βοηθά τον νέο εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ένα θεωρητικό υπόβαθρο για τη δράση του, να αναπτύξει το προσωπικό του στυλ διδασκαλίας και να αναστοχαστεί σχετικά με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του. Επισημαίνεται ότι η σχέση που αναπτύσσεται είναι αμφίδρομη, καθώς οι ρόλοι του εκπαιδευτή μπορεί να εναλλάσσονται κατά περίπτωση.
3. του *παράγοντα αλλαγής*, εστιάζοντας σε όλα όσα προϋποθέτουν οι άλλοι δύο ρόλοι και πολλά περισσότερα. Η σχέση είναι μακρόχρονη και επιβάλλει αμοιβαία δέσμευση για δράση και περισυλλογή. Η έμφαση δίνεται όχι μόνο στο να μάθει ο εκπαιδευτικός τις απαιτήσεις του έργου του, αλλά και στο πώς να τις αναθεωρεί, να τις επαναπροσδιορίζει και να τις αντικαθιστά.

Τα παραπάνω δε σημαίνουν ότι κάποιος ρόλος είναι σημαντικότερος από τους άλλους. Ο κά-

θε ρόλος, όμως, θα πρέπει να είναι σαφής και αποτέλεσμα συναίνεσης μεταξύ του στελέχους και του εκπαιδευτικού.

Οι Keenan & Braxton-Brown (1991) θεωρούν ότι οι κυριότεροι ρόλοι που θα κληθεί να αναλάβει ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι του εκπαιδευτή, του ειδήμονα, του κριτή και του συμβούλου. Για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του, θα πρέπει να είναι ικανός να ανταπεξέρχεται σε όλους αυτούς τους ρόλους ταυτόχρονα, να δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα, που ευνοεί την αποτελεσματικότητα, και να είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί τον χρειάζονται. Πιο συγκεκριμένα:

1. ο ρόλος του *εκπαιδευτή* είναι να καθοδηγεί, να ενθαρρύνει και να διορθώνει διακριτικά όταν χρειάζεται. Καλλιεργεί το ομαδικό πνεύμα και συχνά επιδεικνύει τον τρόπο εφαρμογής τεχνικών. Παρέχει ανατροφοδότηση και υποδεικνύει χρήσιμες πηγές πληροφοριών. Εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιρρήσεις ως προς τις προτάσεις που κάνει, παραμένει ανοιχτός και είναι πρόθυμος να τις συζητήσει.
2. οι γνώσεις του, ως *ειδήμονα*, καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Είναι ικανός να απαντήσει στις απορίες τους και να προτείνει λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάζονται. Παρέχει οδηγίες για την πορεία δράσης σε μια δεδομένη κατάσταση.
3. αναλαμβάνει το ρόλο *αξιολογητή*. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνεται είτε κατ' εντολήν της πολιτείας είτε ανεπίσημα, με αίτημα του εκπαιδευτικού ή με πρωτοβουλία του στελέχους. Πάντα, όμως, σκοπό έχει την παροχή ανατροφοδότησης με στόχο τη βελτίωση του έργου και την υπέρβαση των εμποδίων που υπάρχουν. Σε κάθε περίπτωση, συνοδεύεται από ενθάρρυνση και η έμφαση δίνεται στα δυνατά σημεία, στις ικανότητες και στα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού.
4. ο ρόλος του στελέχους ως *συμβούλου* αφορά στην ικανότητά του να διευκρινίζει, να προτείνει εναλλακτικές λύσεις και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς μετά την εκπαίδευσή τους. Αυτό μπορεί να γίνει στο χώρο εργασίας του εκπαιδευτικού (σχολείο), αλλά και το γραφείο του στελέχους θα πρέπει να είναι ανοιχτό και στη διάθεση του εκπαιδευτικού, όταν υπάρχει ανάγκη.
5. όσον αφορά στο *συνδυασμό των ρόλων*, μια ιδιότητα που εκτιμάται ιδιαίτερα σε κάθε εκπαιδευτή είναι αυτή της αυθεντικότητας. Το να είναι κανείς σύμβουλος και κριτής ταυτόχρονα αποτελεί μια κατάσταση που δεν ευνοεί την αυθεντικότητα. Όμως, αυτοί οι δύο ρόλοι μπορούν να συνυπάρξουν, εφόσον οι συνομιλητές είναι ανοιχτοί στο διάλογο σε σχέση με τα θέματα που προκύπτουν και αναζητούν λύσεις στα προβλήματα με ειλικρινές ενδιαφέρον.

#### ■ Δραστηριότητα 1



Χωριστείτε σε μικρές ομάδες. Φανταστείτε ότι πρόκειται να διδάξετε σε κάποιο επιμορφωτικό ή ενημερωτικό πρόγραμμα. Αφού προσδιορίσετε το αντικείμενο του προγράμματος και την εμπειρία των εκπαιδευομένων, αποφασίστε πώς θα προσεγγίσετε τα παρακάτω θέματα:

- ▶ 1. Πώς φαντάζεστε τη σχέση σας με τους εκπαιδευόμενους; Θα έχετε εσείς τον έλεγχο της διαδικασίας; Θα αποφασίσετε για το περιεχόμενο, τη θεματική αλληλουχία και τη διάρκεια του προγράμματος μονόπλευρα ή σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους;

- ▶ 2. Με ποιους τρόπους θα οδηγήσει το πρόγραμμα στην προσωπική ανάπτυξη και ενίσχυση των εκπαιδευομένων;
- ▶ 3. Τι εμπειρίες ή ειδικές γνώσεις μπορούν να συνεισφέρουν οι συμμετέχοντες; Θα βρείτε τρόπους να τους επιτρέψετε και να τους ενθαρρύνετε να συμβάλουν δημιουργικά στο πρόγραμμα;
- ▶ 4. Πόσες πιθανότητες υπάρχουν να χαρακτηριστεί το πρόγραμμα επιτυχημένο όσον αφορά στη δομή του, τις διαδικασίες, τη διαμεσολάβηση γνώσεων, την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και τη στήριξη από τα θεσμικά όργανα (το σχολείο, το Γραφείο Εκπαίδευσης, το Σύλλογο Γονέων, το Υπουργείο Παιδείας κ.λπ.);

Συζητήστε τις σκέψεις σας με τα άλλα μέλη της ομάδας σας και καταγράψτε τα σημαντικότερα στοιχεία. Μοιραστείτε τις σκέψεις σας με τις υπόλοιπες ομάδες.

### 1.1.3. Προγράμματα επιμόρφωσης και επιμορφούμενοι

Σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα αποτελούν πάντα ένα ετερογενές σύνολο. Οι διαφορές τους εντοπίζονται σε πολλούς τομείς, όπως η ηλικία, το φύλο, η προηγούμενη εμπειρία, οι προϋπάρχουσες γνώσεις, τα κίνητρα, οι στόχοι, οι ατομικές ανάγκες και διαφορές. Παρά το ευρύ φάσμα των διαφορών μεταξύ των μελών της ομάδας, μπορούν να εντοπιστούν και κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία θα ισχύουν για τους περισσότερους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2007<sup>α</sup>). Ο Rogers (1998) επισημαίνει τα παρακάτω επτά κοινά χαρακτηριστικά:

- οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι,
- βρίσκονται σε εξελισσόμενη διαδικασία ανάπτυξης και όχι στο ξεκίνημα της διεργασίας,
- μεταφέρουν ένα σύνολο εμπειριών και αξιών,
- έρχονται στην επιμόρφωση με δεδομένες προθέσεις,
- έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες,
- έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα,
- έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης.

Ο Knowles (1980, 1990) έχει περιγράψει με οξυδέρκεια τους ενήλικους εκπαιδευόμενους και έχει εντοπίσει τις επιθυμίες και τις προσδοκίες τους από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, καθώς και τις καταστάσεις, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα που μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο στην αποτελεσματική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και στη μάθησή τους. Πολλές από τις ιδέες του ισχύουν και για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ή που για οποιοδήποτε λόγο έρχονται σε επαφή με ένα στέλεχος εκπαίδευσης.

#### Τι επιθυμούν οι επιμορφούμενοι:

- ευκαιρίες για προσωπική συμβολή, συμμετοχή στις αποφάσεις για το περιεχόμενο και το σχεδιασμό του προγράμματος,
- ομαδικές εργασίες,
- βιωματική μάθηση,

- σεβασμό στις ικανότητές τους,
- δυνατότητα για κριτικό αναστοχασμό,
- πρακτικές εφαρμογές,
- ανατροφοδότηση - και από τις δύο πλευρές,
- καθοδήγηση για περαιτέρω αναζήτηση πληροφοριών από πηγές,
- δημοκρατικό περιβάλλον,
- εκπαιδευτή – καθοδηγητή, όχι εκπαιδευτή – αυθεντία,
- χρήση τεχνολογικών μέσων, αλλά μόνον εφόσον αυτά συμβάλλουν ουσιαστικά.

#### **Τι δεν επιθυμούν οι επιμορφούμενοι:**

- διαλέξεις,
- παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας,
- άνιση συμμετοχή των μελών,
- κακή οργάνωση του υλικού,
- κακή διαχείριση χρόνου,
- δικαιολογίες, απολογία,
- αδιάκοπη και περιττή χρήση τεχνολογικών εποπτικών μέσων.

#### **1.1.4. Το στέλεχος εκπαίδευσης ως Εμπυκωτής**

Το στέλεχος εκπαίδευσης, ως εμπυκωτής και διαμεσολαβητής γνώσης, ενεργεί ως καταλύτης, όταν συνειδητά δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που θα επιφέρουν αλλαγές στους εκπαιδευόμενους και στις εκπαιδευτικές καταστάσεις (Brookfield, 1990). Πρώτα απ' όλα θα πρέπει να φροντίσει ο ίδιος να «επανεκπαιδέψει την καρδιά του» για να εμπλακεί με κέφι στην «αναζήτηση της αλήθειας παρέα με φίλους» (Palmer, 1980, σ. 90).

Η σύγχρονη εκπαίδευση απαιτεί επαναπροσδιορισμό του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτή ως αυθεντίας ή μεταδότη γνώσεων. Ο εκπαιδευτής γίνεται εμπυκωτής και διευκολυντής, συμμετέχει σε μια διαδικασία αναζήτησης της γνώσης από κοινού με τους εκπαιδευόμενους και σχετίζεται με αυτούς ως ένας συμμαθητής τους, ο οποίος είναι ιδιαίτερα ενημερωμένος. Οι έννοιες της αυθεντίας, της τεχνογνωσίας, της εξουσίας και του ελέγχου ορίζονται εκ νέου (MacGregor, 1990, Sheridan, 1989).

Ο Tough (1979) εντοπίζει τέσσερα χαρακτηριστικά του ιδανικού εμπυκωτή:

- είναι φιλικός, αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους και νοιάζεται γι' αυτούς,
- εμπιστεύεται την ικανότητα των εκπαιδευομένων για οργάνωση και σχεδιασμό και δεν προσπαθεί να τους παρακάμψει,
- θεωρεί τον εαυτό του ως συμμετέχοντα σε ένα διάλογο μεταξύ ίσων,
- είναι ανοιχτός στην αλλαγή και στις νέες εμπειρίες και αναζητεί να μάθει και ο ίδιος από τους εκπαιδευόμενους και τις εμπειρίες τους.

## ■ Δραστηριότητα 2



Σκεφτείτε τις παρακάτω ερωτήσεις. Καταγράψτε τις σκέψεις σας και μοιραστείτε όσες από αυτές θέλετε με τους συναδέλφους σας. Συζητήστε τες και παρουσιάστε τους προβληματισμούς σας στα υπόλοιπα μέλη.

- ▶ 1. Τι συνιστά μια αποτελεσματική διδασκαλία και συγκεκριμένα, τι σημαίνει να εμπυκλώνω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς;
- ▶ 2. Γιατί να οργανώσω ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ή ενημέρωσης; Ποιος είναι ο στόχος του και ποια η αξία του;
- ▶ 3. Ο τρόπος που μαθαίνω και αλλάζω εγώ σχετίζεται καθόλου με τον τρόπο που προσεγγίζω τους συναδέλφους που επιμορφώνω / ενημερώνω;
- ▶ 4. Πώς μπορώ να βελτιώσω τις ικανότητές μου ως εμπυκωτή των εκπαιδευτικών στις περιφέρειες της αρμοδιότητάς μου;

Πέρα από τα βασικά αυτονόητα προσόντα του, σύμφωνα με τον Tough (1979), ένας εμπυκωτής θα πρέπει να χαρακτηρίζεται και από τα παρακάτω:

- Σαφή αίσθηση της *ταυτότητάς* του σε σχέση με την κουλτούρα, τη χώρα, τα γονίδια, τα δυνατά και αδύνατα σημεία του. Η ταυτότητα είναι η αυτογνωσία που προκύπτει όταν εξετάζουμε τη ζωή μας.
- *Ακεραιότητα* χαρακτήρα που τον βοηθά να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα με ειλικρίνεια και θάρρος, του επιτρέπει να είναι ευαίσθητος, να διακινδυνεύει και να εκθέτει τις αδυναμίες του. Η ακεραιότητα προκύπτει ως εκ των ένδον απόφαση που ενεργοποιεί τη στοιχειώδη ανάγκη μας να καθορίζεται η ζωή μας από τις αξίες μας (Freire, 1968).
- Εκλεπτυσμένο *συναίσθημα* που τον βοηθά να είναι ανοιχτός τη στιγμή που απαιτείται να συγκρατείται, να κατανοεί, να δείχνει υπομονή, να σωπαίνει ή να μιλά.
- *Πνευματική αναζήτηση* συνδεδεμένη με το αντικείμενο σπουδών, τον εαυτό του, τους εκπαιδευόμενούς του και τον κόσμο γύρω του.
- Γνήσιο *σεβασμό* για τους εκπαιδευόμενούς του, τους οποίους θεωρεί ικανούς να εμπλουτίσουν την επιστήμη, την εκπαιδευτική κοινότητα και τον κόσμο.
- Ικανότητα να ακούει με ενδιαφέρον τη φωνή της αλήθειας, τη φωνή των εκπαιδευομένων αλλά και τη σιωπή τους, καθώς τις εμπειρίες που διηγούνται, οι οποίες συνδέουν τη θεωρία με την πραγματικότητα. Πρέπει, επίσης, να είναι ικανός να ακούει τη δική του φωνή όταν διδάσκει και την εσωτερική του φωνή που του υπαγορεύει ποιες τεχνικές να χρησιμοποιήσει.
- *Ικανότητα να υποβάλλει τις σωστές ερωτήσεις* και να ακούει τις απαντήσεις. Να γνωρίζει πότε να κάνει τις ερωτήσεις και να αποδέχεται τη σιωπή ως απάντηση, ακόμα κι αν τη φοβάται.
- *Προθυμία να προσκαλεί το κοινό του σε ανοιχτό διάλογο*, χωρίς να γνωρίζει εκ των προτέρων πού μπορεί να οδηγηθεί. Να γνωρίζει πώς να μετατρέπει τα ερωτήματα σε διάλογο, με την πεποίθηση ότι η ομάδα μπορεί να πραγματευτεί το εκάστοτε θέμα, εφόσον «η αλήθεια είναι μια αιώνια συζήτηση για θέματα που έχουν σημασία, η οποία διεξάγεται με πάθος και πειθαρχία» (Palmer, 1980, σ. 104).

Το στέλεχος εκπαίδευσης δε θα πρέπει απλά να προσπαθεί να καλλιεργήσει συγκεκριμένες πεποιθήσεις, αλλά να διευκολύνει τη διαμόρφωση αντιλήψεων προκαλώντας τη χρήση της ελεύθερης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου. Η διδασκαλία του θα πρέπει να παρέχει λογικές εξηγήσεις και ευκαιρίες για κριτικό διάλογο, καθώς και να δέχεται τα ριζοσπαστικά ερωτήματα και να παρέχει ειλικρινείς απαντήσεις (Sheffler, 1965). Ο Parker J. Palmer (1998) υποστηρίζει ότι η αυτογνωσία αποτελεί το θεμέλιο λίθο της δέσμευσης, της αγάπης και της διδακτικής ικανότητας. Ο εκπαιδευτής δεν πρέπει απλώς να έχει επάρκεια στο διδακτικό του αντικείμενο και στις τεχνικές διδασκαλίας, αλλά να χαρακτηρίζεται και από μια έντονη αίσθηση ταυτότητας και ακεραιότητας. «Διδάσκουμε αυτό που είμαστε· η διδασκαλία αναδύεται από την ενδοσκόπηση» (σ. 1). Εν τέλει, άσχετα από το περιεχόμενο, η μαθησιακή εμπειρία θα αντανακλά την ίδια την ψυχή του ατόμου. Ο Palmer παρατηρεί ότι στη βιασύνη μας να αναμορφώσουμε την εκπαίδευση, ξεχνάμε ότι η αναμόρφωση δε θα επιτευχθεί ποτέ «με το να ξανασχεδιάζουμε τα προγράμματα σπουδών και να ξαναγράψουμε τα σχολικά βιβλία, αν δε φροντίσουμε και δεν επενδύσουμε στην ανθρώπινη ψυχή που αποτελεί την πηγή της καλής διδασκαλίας» (σ. 3).

### 1.1.5. Το στέλεχος Εκπαίδευσης ως Διαμεσολαβητής της γνώσης

Ο Knowles (1968) αναφέρθηκε σε τέσσερις τομείς, στους οποίους διαφοροποιείται η εκπαίδευση ενήλικων από την εκπαίδευση παιδιών:

- αλλαγές στην αυτοαντίληψη. Καθώς το άτομο ενηλικιώνεται, μεταβαίνει από την απόλυτη εξάρτηση στην αυτοκαθοδήγηση,
- ο ρόλος της εμπειρίας: οι ενήλικες κουβαλούν μαζί τους μια πληθώρα εμπειριών, με τις οποίες ταυτίζονται,
- ετοιμότητα για μάθηση,
- προσανατολισμός στη μάθηση.

Γενικά, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και μάλιστα οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργοί μαθητές που ανταποκρίνονται θετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Τους αρέσει να τους ζητάνε τη γνώμη τους και «χαίρονται όταν αξιοποιούνται τα ταλέντα και οι εμπειρίες τους κατά τη διδασκαλία» (Κόκκος, 2007<sup>a</sup>, Rogers, 1998).

Τις περισσότερες φορές το στέλεχος εκπαίδευσης που αναλαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτή δε γνωρίζει τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς πριν τους συναντήσει. Ένα χρήσιμο πρώτο βήμα θα ήταν να συγκεντρώσει γραπτώς πληροφορίες για το κοινό του. Αν δεν είναι δυνατό αυτό, θα πρέπει μετά από τις πρώτες μία-δύο συναντήσεις να μπορεί να απαντήσει στην ερώτηση: Ποιοι είναι οι εκπαιδευόμενοι; Πριν από την εφαρμογή κάποιου επιμορφωτικού ή ενημερωτικού προγράμματος θα πρέπει επίσης να λάβει υπόψη του ορισμένους παράγοντες που θα τον διευκολύνουν στη λήψη των σωστών αποφάσεων σε σχέση με το πρόγραμμα, όπως οι παρακάτω:

- Κίνητρα: Γιατί θα το παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί;
- Ικανότητες: Τι ικανότητες διαθέτουν ήδη και σε ποια έκταση;
- Προηγούμενη εμπειρία: Είναι νεοδιόριστοι, λίγο ή περισσότερο έμπειροι, στο τέλος της καριέρας τους;



- Υποστήριξη: Πόση και τι είδους υποστήριξη θα χρειαστούν;

Έχοντας απαντήσει αυτές τις ερωτήσεις, το στέλεχος εκπαίδευσης μπορεί να προχωρήσει στην υλοποίηση του προγράμματος. Ειδικά στην περίπτωση που πρόκειται για επιμορφωτικό πρόγραμμα, θα χρειαστεί και τη συμβολή της εφαρμοσμένης διδακτικής έχοντας πάντα υπόψη τις αρχές της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2007β).

### Μεθοδολογία και τεχνικές

Η μέθοδος ορίζεται ως ένα γενικό σχέδιο για τη συστηματική παρουσίαση ενός θέματος με βάση μια συγκεκριμένη προσέγγιση, ενώ οι τεχνικές είναι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες που διενεργούνται στην τάξη και συμφωνούν με την επιλεγμένη μέθοδο (Brown, 2001).

#### ■ Δραστηριότητα 3



Με βάση τις δικές σας μαθησιακές εμπειρίες, είτε ως παιδί είτε ως ενήλικος, απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις:

- ▶ 1. Με ποιο τρόπο μου άρεσε να μαθαίνω;
  - ▶ 2. Ποιο είδος διδασκαλίας με συνάρπαζε; Ποιο με απωθούσε;
  - ▶ 3. Ποιες μαθησιακές δραστηριότητες απολάμβανα;
  - ▶ 4. Θα ταίριαζε να εφαρμόσω παρόμοιες τεχνικές στην παρούσα κατάσταση;
  - ▶ 5. Τι θα έπρεπε να αποφύγω οπωσδήποτε δεδομένου ότι οι επιμορφούμενοι είναι ενήλικοι;
- Δημιουργήστε μικρές ομάδες και συζητήστε τις απόψεις σας με τους συναδέλφους σας.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων διαιρούνται σε τρεις γενικές κατηγορίες: α) δασκαλοκεντρικές, β) αλληλεπιδραστικές και γ) ανεξάρτητες τεχνικές (Κόκκος, 2007α).

#### Δασκαλοκεντρικές τεχνικές

Οι πιο συννηθισμένες δασκαλοκεντρικές τεχνικές είναι η διάλεξη και η υποβολή ερωτήσεων.

- **Διάλεξη.** Η διάλεξη είναι χρήσιμη όταν το αντικείμενο διδασκαλίας περιέχει πολλές πληροφορίες και όταν η ομάδα των εκπαιδευομένων είναι πολύ μεγάλη. Η δομή της πρέπει να περιλαμβάνει μια εισαγωγή, το κυρίως θέμα και το συμπέρασμα. Η ιδανική διάλεξη παρέχει μικρές περιλήψεις σε διάφορα σημεία της, επιτρέπει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθώς και χρόνο για συλλογισμό και ανατροφοδότηση.
- **Ερωτήσεις.** Οι ερωτήσεις αυξάνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Χρησιμοποιούνται συνήθως για να ελεγχθεί η κατανόηση, να παρακινηθεί η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα, να συναχθούν συμπεράσματα, να βελτιωθεί η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ή να ενεργοποιηθεί η ερευνητική δραστηριότητα. Μπορεί να είναι ανοικτού ή κλειστού τύπου, ανάλογα με το στόχο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Λειτουργικά χρησιμεύουν για να ενισχύσουν το θέμα, να το αποδείξουν, να το επαναπροσδιορίσουν ή να το διαφοροποιήσουν. Το γενικότερο περιβάλλον και η ατμόσφαιρα πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε το κοινό να μη φοβάται να δώσει λανθασμένη απάντηση.

#### Αλληλεπιδραστικές τεχνικές

Η ενεργητική μάθηση απαιτεί από τον εκπαιδευτή να παραχωρήσει τον έλεγχο της διαδικα-

σίας στον εκπαιδευόμενο, έτσι ώστε η διαδικασία να γίνει περισσότερο ενδιαφέρουσα, διασκεδαστική και αποτελεσματική. Οι πιο συνηθισμένες αλληλεπιδραστικές τεχνικές είναι η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περίπτωσης, η ομαδική εργασία, η προγραμματισμένη πρακτική εξάσκηση και η συνεργατική μάθηση.

- **Συζήτηση.** Η συζήτηση μπορεί να αφορά σε οποιοδήποτε γνωστικό ή συναισθηματικό πεδίο. Μπορεί να λάβει χώρα μεταξύ μικρών ή μεγάλων ομάδων, αλλά απαιτεί δομημένη διαδικασία εστιασμένη στους στόχους του αντικειμένου διδασκαλίας. Υπάρχουν διάφορες παραλλαγές αυτής της τεχνικής, όπως οι παρακάτω: στον «καταιγισμό ιδεών» αφήνεται ελεύθερη η φαντασία της ομάδας· στην «καθοδηγούμενη συζήτηση» ο εκπαιδευτής διευκολύνει τη συμμετοχή των πιο διστακτικών μελών της ομάδας· στη συζήτηση τύπου «πάνελ» μια μικρή ομάδα συζητά μπροστά στην ολομέλεια· στην «αντιπαράθεση» δύο αντιτιθέμενες ομάδες εκφράζουν τις απόψεις τους και στους «ομόκεντρους κύκλους» ένας μικρός κύκλος μελών συζητά ένα θέμα, ενώ τα υπόλοιπα μέλη στο μεγαλύτερο κύκλο παρακολουθούν τη συζήτηση και μετά αλλάζουν θέσεις.
- **Μελέτη περίπτωσης.** Αυτή η τεχνική αναφέρεται σε προβλήματα πραγματικής ζωής και ζητά από τους συμμετέχοντες να παρουσιάσουν προτάσεις και λύσεις. Χρησιμοποιούνται κυρίως για να διδάξουν γνώσεις, αξίες και στάσεις. Αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον αν δώσουμε ονόματα στους χαρακτήρες, προσθέσουμε ρεαλιστικές λεπτομέρειες και διαλόγους, όπως στα μυθιστορήματα (Renner, 1999). Ανάλογα με τους συμμετέχοντες, μπορούμε να αφήσουμε χώρο για φαντασία και μυστήριο.
- **Εργασία σε ομάδες.** Πρόκειται για ένα γενικό όρο που περιλαμβάνει τεχνικές πολλών ειδών. Δύο ή περισσότερα μέλη (ο ιδανικός αριθμός μελών είναι πέντε) αναλαμβάνουν μια άσκηση που προϋποθέτει συνεργασία και αυθόρμητη συζήτηση. Η τεχνική αυτή θεωρείται ζωτικής σημασίας γιατί, μεταξύ άλλων, δημιουργεί ζεστή ατμόσφαιρα, προωθεί την υπευθυνότητα και την αυτονομία και οδηγεί στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Ο εκπαιδευτής πρέπει να σχεδιάσει την εργασία κατάλληλα και να την παρακολουθεί. Η εργασία σε δυάδες είναι κατάλληλη για απλές και σύντομες ασκήσεις. Η ομαδική εργασία μπορεί να περιλαμβάνει παιχνίδια, προσομοιώσεις, παιχνίδι ρόλων κ.λπ. (Πολέμη-Τοδούλου, 2007).
- **Προγραμματισμένη πρακτική εξάσκηση.** Πέρα από μια τεχνική, η πρακτική εξάσκηση είναι μια μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε φυσικό περιβάλλον, με ή χωρίς την επίτηρηση του εκπαιδευτή. Το σημαντικότερο όφελος που προκύπτει για τους εκπαιδευόμενους είναι η ευκαιρία να εφαρμόσουν τη θεωρία και να τη συνδέσουν με την πράξη.
- **Συνεργατική μάθηση.** Πρόκειται για μια διαδικασία που περιλαμβάνει ένα σύνολο τεχνικών εφαρμοσμένων σε μικρές ομάδες με στόχο την αύξηση της αλληλεπίδρασης και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ο εκπαιδευτής πρέπει να δομή συστηματικά την εργασία και να είναι πάντα διαθέσιμος, ώστε να διευκολύνει και να παρακολουθεί τις διεργασίες των ομάδων (Bennett, 1991).
- **Παιχνίδι ρόλων.** Κατά την τεχνική αυτή, αναδημιουργείται μια κατάσταση της πραγματικής ζωής και παρουσιάζεται ενώπιον της ευρύτερης ομάδας. Οι ρόλοι μπορεί να διαμορφωθούν αυθόρμητα ή με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή. Χρησιμεύει για την ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων και μπορεί να δημιουργήσει πραγματικά συναισθηματικά βιώματα (Κόκκος, 2007β).

- *Προσομοιώσεις και παιχνίδια.* Αυτές οι τεχνικές είναι πολύ διασκεδαστικές και επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να χαλαρώσουν και να μάθουν χωρίς κόπο. Αντιπροσωπεύουν ένα μοντέλο πραγματικής κατάστασης με συγκεκριμένη ή αφηρημένη μορφή και ενθαρρύνουν τη χρήση κανόνων, αρχών, εννοιών και εσωτερικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Χρειάζεται αποκωδικοποίηση και ερμηνεία για να πάρει το βίωμα τη μορφή γνώσης σε εφαρμογές της πραγματικής ζωής (Κόκκος, 2007β).

### Ανεξάρτητες τεχνικές

Οι ανεξάρτητες τεχνικές χρησιμοποιούνται κυρίως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή ως συμπληρωματικές των παραπάνω. Το στέλεχος εκπαίδευσης μπορεί να τις συστήσει σε περιπτώσεις που δεν είναι δυνατές οι συχνές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς ή μπορεί να δώσει κατευθύνσεις για τη χρήση τους με στόχο την περαιτέρω επεξεργασία θεμάτων, την επιπλέον εξάσκηση ή τη λύση κάποιου συγκεκριμένου προβλήματος. Τέτοιες τεχνικές είναι η μάθηση με τη βοήθεια των *νέων τεχνολογιών*, τα *διδασκτικά πακέτα* σε σχέση με κάποιο θέμα ειδικού ενδιαφέροντος και η *αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* (Harasim et al., 1995). Σε αυτή την περίπτωση, το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης για τη μάθηση το αναλαμβάνει ο εκπαιδευόμενος, αλλά ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι πάντα στη διάθεσή του για να δώσει διευκρινίσεις, συμβουλές ή κατευθύνσεις αν του ζητηθεί.

#### 1.1.6 . Σύνδεση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με το διδακτικό τους έργο

Το στέλεχος εκπαίδευσης θα πρέπει να φέρεται στους εκπαιδευτικούς με ευγένεια και σεβασμό. Αυτό μπορεί να φαίνεται αυτονόητο, όμως εύκολα μπορεί ένα στέλεχος – εκπαιδευτής να κάνει το λάθος να υπαγορεύσει στους εκπαιδευτικούς τι να κάνουν, αντί να ακούσει τους προβληματισμούς τους και να τους προσφέρει λύσεις. Μαζί θα πρέπει να δουλέψουν και να βρουν τρόπους για να βελτιωθεί η διδασκαλία των μαθητών. Σε κάθε επικοινωνιακή συνάντηση, μπορεί να καλλιεργηθεί γόνιμο έδαφος για συνεργασία με μερικές απλές ενέργειες (Jackson, 2006), όπως οι εξής:

- να ξεκινάτε κάθε συνάντηση στην ώρα σας. Δεν υπάρχουν δικαιολογίες για αργοπορίες,
- να τελειώνετε κάθε συνάντηση πέντε λεπτά νωρίτερα. Δείξτε στους εκπαιδευτικούς ότι σέβεστε το χρόνο τους,
- η διδασκαλία σας να απευθύνεται σε όλους τους συμμετέχοντες, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους τρόπους με τους οποίους επιτελείται η μάθηση (οπτικός, ακουστικός, κιναισθητικός τύπος),
- να ζητάτε συνεχώς τη γνώμη τους. Δείξτε ότι θέλετε να ανταποκριθείτε στις ανάγκες τους,
- να ζητάτε από τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν στην επιμόρφωσή τους, όπως για παράδειγμα σχετικά με τη διάρκεια του προγράμματος και το σχεδιασμό του,
- η επιμόρφωση να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αυτό είναι το σημαντικότερο από όλα και από μόνο του δικαιολογεί την ύπαρξη του επιμορφωτή. Χρέος του

επιμορφωτή είναι να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη και να γίνει κατανοητός ως προς τη σύνδεση αυτή, γιατί έτσι μόνο θα μπορέσει το έργο του να είναι χρήσιμο και να επιδράσει θετικά στους μαθητές, οι οποίοι είναι οι τελικοί αποδέκτες της δουλειάς του.

Σε κάθε περίπτωση, το έργο του επιμορφωτή εκπαιδευτικών δε σταματάει με το πέρας του προγράμματος. Είναι φανερό από την εμπειρία και την έρευνα (Richardson, 2003) ότι ένα μεγάλο μέρος της μάθησης που επιτελείται στα σεμινάρια παραμένει αναξιοποίητη αν δεν υπάρχει ένα δομημένο και συστηματικό πρόγραμμα περαιτέρω παρακολούθησης και στήριξης. Η επιμόρφωση χωρίς συνεχή παρακολούθηση δεν αποτελεί καλή πρακτική. Τόσο οι επιμορφούμενοι όσο και ο επιμορφωτής έχουν από κοινού την ευθύνη για τη μεταφορά της θεωρίας στην πράξη.

Η μεταφορά της μάθησης μπορεί να είναι απλή ή σύνθετη (Fogarty, 2007α). Απλή μεταφορά μάθησης έχουμε όταν αυτό που μαθαίνει ο εκπαιδευτικός στο σεμινάριο είναι πολύ κοντά σε αυτό που καλείται να εφαρμόσει στην τάξη του. Για παράδειγμα, ένας Φυσικός μαθαίνει διάφορα είδη πειραμάτων, τα οποία μπορεί αμέσως να εφαρμόσει στο εργαστήριο με τους μαθητές του. Σύνθετη μεταφορά μάθησης έχουμε όταν αυτό που παρουσιάζεται στο σεμινάριο φαίνεται να απέχει πολύ από τη δουλειά που γίνεται στην τάξη, όπως για παράδειγμα, όταν θέμα του σεμιναρίου είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας ή η αντιμετώπιση της βίας. Σε αυτή την περίπτωση είναι δυσκολότερο να χτιστεί μια γέφυρα ανάμεσα στη νέα δεξιότητα και τη διδασκαλία.

Σύμφωνα με την Robin Fogarty (2007β), η αποστολή του σωστού εκπαιδευτή είναι να επεκτείνει τη μάθηση, να συνδέσει το παλιό με το καινούργιο και να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς για να μεταφέρουν στη διδακτική πράξη όσα έμαθαν στο σεμινάριο. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, προτείνει συγκεκριμένες πρακτικές που θα βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση:

- Διατυπώστε ρητά τις προσδοκίες σας για τη μεταφορά της μάθησης. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί φεύγουν από το σεμινάριο και επιστρέφουν στο σχολείο χωρίς να νιώθουν υποχρεωμένοι να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν. Όμως, εύκολα θα συνειδητοποιήσουν ότι έχετε συγκεκριμένες προσδοκίες από αυτούς αν τους πείτε, για παράδειγμα: «Σήμερα θα φύγετε από δω με κάποιες πρακτικές ιδέες που θα μπορέσετε να χρησιμοποιήσετε αμέσως. Προσπαθήστε να εντοπίσετε αυτές που σας ταιριάζουν καλύτερα». «Να αναρωτιέστε συνεχώς πώς μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις προτάσεις αυτές στην τάξη σας και ζητήστε από τους συναδέλφους να σας δώσουν ιδέες». «Σας εγγυώμαι ότι από εδώ θα φύγετε με ιδέες εφαρμοσίμες. Αν κάποιες σας προκαλούν σύγχυση ή σας φαίνονται ανεφάρμοστες, ζητήστε μου να τις δουλέψουμε μαζί, κι εγώ θα είμαι στη διάθεσή σας».
- Δουλέψτε υποδειγματικά πάνω σε συγκεκριμένη διδακτική ύλη, επιδεικνύοντάς τους εσείς οι ίδιοι πώς εφαρμόζεται μια ιδέα. Διαλέξτε κάτι που οι εκπαιδευτικοί θα αντιμετωπίσουν σύντομα στην τάξη. Όσο πιο συγκεκριμένο είναι, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες για άμεση μεταφορά. Ζητήστε από τους συμμετέχοντες να σας πουν πάνω σε τι θα θέλατε να δουλέψετε, να σας φέρουν υλικά, να σας πουν τι έχουν εφαρμόσει ήδη, έτσι ώστε να παρακινήθούν κάποιοι να αντιγράψουν τους συναδέλφους τους.
- Χρησιμοποιήστε μεταγνωστικές στρατηγικές. Ζητήστε από τους συμμετέχοντες να αναλογιστούν αν μπορούν να μεταφέρουν κάτι στην τάξη τους, με ποιο τρόπο θα το μεταφέρουν, αν θα το αντιγράψουν ακριβώς όπως είναι, αν θα το ενσωματώσουν σε κάτι άλλο ή αν θα αναζητήσουν νέους τρόπους εφαρμογής του.
- Δώστε υλικό για να διευκολύνετε την εφαρμογή των νέων δεξιοτήτων. Κατά τη διάρκεια

του σεμιναρίου, οι συμμετέχοντες μπορούν να κρατούν σημειώσεις ή να μοιράζετε εσείς σημειώσεις και περιλήψεις. Θα ήταν πολύ πιο χρήσιμο, αν ετοιμάζατε από πριν ένα μικρό φυλλάδιο με όλα τα βήματα μιας εφαρμογής, το οποίο οι επιμορφούμενοι θα πάρουν μαζί τους και στο οποίο θα μπορούν να ανατρέχουν, όταν χρειάζεται. Μπορείτε, επίσης, να τους παροτρύνετε να το συμπληρώνουν με κάθε ιδέα που προκύπτει επί τόπου, μαζί με το όνομα του εμπνευστή της, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με το συνάδελφο για περισσότερες διευκρινήσεις.

- Παροτρύνετέ τους να εφαρμόσουν κάτι άμεσα. Η άμεση εφαρμογή είναι η καλύτερη εγγύηση για τη μεταφορά της μάθησης. Όσο πιο σύντομα χρησιμοποιήσουν τις νέες ιδέες τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να τις ενσωματώσουν στο ρεπερτόριό τους. Αποσπάστε τους την υπόσχεση ότι θα εφαρμόσουν μια νέα ιδέα την πρώτη ημέρα που θα πάνε στο σχολείο και φροντίστε να δεσμευτούν ότι όλη αυτή η νέα γνώση δε θα παραμείνει αναξιοποίητη.
- Δώστε εναύσματα για συζήτηση. Οι συζητήσεις χτίζουν το ομαδικό πνεύμα και συνδέουν τόσο τους ανθρώπους όσο και τις ιδέες μεταξύ τους. Επιπλέον, δημιουργούν τις απαραίτητες συνδέσεις της θεωρίας με την πράξη και αναγκάζουν τους συμμετέχοντες να σκεφτούν τι έχουν εφαρμόσει ήδη και τι νέο θα μπορούσαν να κάνουν στο μέλλον.

Το σημαντικότερο που μπορεί να κάνει ένα στέλεχος εκπαίδευσης είναι να τελειώσει την επιμόρφωση με τη σιγουριά ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει καινούργια πράγματα, τα οποία θα εφαρμόσουν στην τάξη τους. Μόνο έτσι μπορεί να νιώσει ότι την επόμενη μέρα η κατάσταση θα είναι διαφορετική στα σχολεία και ότι πράγματι λειτουργεί ως φορέας αλλαγής.

## Βιβλιογραφία

- [1] Brookfield, S. D. (1990). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [2] Feiman-Nemser, S. & Parker, M. (1992). *Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.
- [3] Fogarty, R. (2007α). *A look at transfer*. Corwin Press
- [4] Fogarty, R. (2007β). *From staff room to classroom: A guide for planning and coaching professional development*. Corwin Press
- [5] Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum Publishing Company.
- [6] Harasim, L. , Hiltz, S.R., Teles, L. & Turoff, M. (1995). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. The MIT Press.
- [7] Jackson, L. (2006). *Teacher training: Delivering relevant staff development* . At [www.education-world.com](http://www.education-world.com)
- [8] Keanan, T. P. & Braxton-Brown, G. (1991). Techniques; Coach; Consultant; Critic; Counsellor: The multiple roles of responsive facilitator. *Journal of Adult Education*, v. 19, 2.
- [9] Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Cambridge Books
- [10] MacGregor, J. (1990). Collaborative Learning: Shared Inquiry as a Process of Reform. *New Directions for Teaching and Learning*, 42 19-30.
- [11] Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [12] Pratt, D.D. (1981). Teacher Effectiveness - Future Directions for Adult Education. *Studies in Adult Education*, 13(2), 112-119.
- [13] Renner, P. (1999). *The Art of Teaching Adults*. Vancouver: Training Associates
- [14] Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενήλικων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [15] Richardson, J. (2003). *Building a bridge between the workshop and the classroom: Follow-up techniques put training into practice*. At [www.nsd.org](http://www.nsd.org) [Tools for Schools](#)
- [16] Salomon, G. & Perkins, D. (1988,). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 22-32.
- [17] Scheffler, Israel (1965). Philosophical Models of Teaching. *Harvard Educational Review* 35.
- [18] Sheridan, J. (1989). Rethinking Andragogy: The Case for Collaborative Learning in Continuing Higher Education. *Journal of Continuing Higher Education* 37, 2: 2-6.
- [19] Tough, A.M. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- [20] Κόκκος, Α. (2000). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Πάτρα: Μέντωρ Εκπαιδευτική
- [21] Κόκκος, Α. (2007α). Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων κι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τ. 1<sup>ος</sup>. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ
- [22] Κόκκος, Α. (2007β). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τ. 1<sup>ος</sup>. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ
- [23] Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2007). Αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση ενήλικων. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τ. 3<sup>ος</sup>. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

## 1.2 Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων – ενσυναίσθηση

### Στόχος



Στόχος της ενότητας αυτής είναι οι εκπαιδευόμενοι:

- να ενημερωθούν για θέματα που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις και
- να αναπτύξουν τεχνικές ενσυναίσθησης κατά τη δική τους εκπαίδευση, ώστε στην πορεία να μπορούν να τις μεταφέρουν στην τάξη.

### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να έχουν αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, ώστε να είναι σε θέση να υιοθετούν τεχνικές ενσυναίσθησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

### Έννοιες – Κλειδιά



- Μάθηση
- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη
- Ενσυναίσθηση
- Προτάσεις αξιοποίησης της τεχνολογίας

### Εισαγωγικές Παρατηρήσεις



Η ενότητα που ακολουθεί αποτελεί μια εισαγωγή στις βασικές θεωρητικές θέσεις για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της ενσυναίσθησης.

Με την προσέγγιση αυτή επιδιώκεται να δοθούν εναύσματα, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κινητοποιηθούν και να ευαισθητοποιηθούν στις θεματικές που θα διαπραγματευτούν, ώστε, μεταγνωστικά, να είναι σε θέση να μεταφέρουν ανάλογο κλίμα στην τάξη.

## Εισαγωγή

Ιδιαίτερα εκτενείς επιστημονικές αναφορές κάνουν λόγο για τις πολλαπλές διαστάσεις της εκπαίδευσης, οι οποίες δεν αναφέρονται μόνο στη μαθησιακή – γνωστική δυναμική, αλλά και σε κοινωνικούς και ψυχοσυναισθηματικούς δείκτες, οι οποίοι επηρεάζουν τη μάθηση. Μέσω της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκπληρώσουν έναν πιο σύνθετο ρόλο, ως διευκολυντές αντιδράσεων ή υποστηρικτές παιδαγωγοί, με ιδιαίτερες δυνατότητες στο χειρισμό περιστάσεων επικοινωνίας και στήριξης (Dave, 2000, Eisenberg, 2002, Hakansson, 2003).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του ρόλου του σχολείου, επισημαίνεται η τάση αρκετών ερευνών για τον προσδιορισμό εκείνων των χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα μαθητή ικανό και επιτυχημένο. Σύμφωνα με ανάλογες μελέτες, επισημαίνεται ότι ένας μαθητής θεωρείται «επιτυχημένος», όταν ρυθμίζει τις διαδικασίες της μάθησής του (self-regulation), είναι αυτο-καθοριζόμενος (self-determined), διαθέτει στρατηγικές μάθησης, επικοινωνεί με το περιβάλλον του και, εν γένει, έχει πάθος για τη γνώση (Jones, 1990, Dave, 2000). Ειδικότερα, αναφέρεται ότι ο επιτυχημένος μαθητής διαθέτει:

- γνώσεις,
- κριτική ικανότητα και δημιουργικότητα,
- κίνητρα για μάθηση,
- εμπιστοσύνη στην ικανότητά του να μαθαίνει,
- εργαλεία και στρατηγικές για την απόκτηση, την αξιολόγηση και την εφαρμογή της γνώσης, καθώς και
- επίγνωση των κινήτρων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των άλλων, δηλαδή έχει *ενσυναίσθηση*.

Βάσει των προαναφερθέντων, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η ανάπτυξη και η εδραίωση της *επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων* ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο, στοιχεία πάνω στα οποία θα οικοδομηθεί και η γνώση. Η επικοινωνία είναι η κοινωνικού τύπου διάδραση ή αλληλεπίδραση, η οποία επιτρέπει στα μέρη που επικοινωνούν να καταστήσουν σαφέστερες τις θέσεις, τις αντιλήψεις και τους στόχους τους, ώστε να προσαρμοστούν όλες οι πλευρές σε μια διαδικασία ανάπτυξης προς την επιθυμητή κατεύθυνση και συμπεριφορά. Άλλωστε, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της σχολικής τάξης (Jones, 1990, Dave, 2000).

### 1.1.1. Η ενσυναίσθηση

Οι διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούνται, όταν οι ενέργειες και γενικότερα η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων, έτσι ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και αμοιβαία ρύθμιση στη συμπεριφορά αυτή. Οι διαπροσωπικές σχέσεις αφορούν στις συμπεριφορές που εκδηλώνονται μεταξύ δύο τουλάχιστον προσώπων και αναφέρονται στην αντίληψη, την αξιολόγηση, την κατανόηση και τον τρόπο αντίδρασης στο περιβάλλον. Στο σχολείο, οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι δυνατό να οδηγήσουν στην ενσυναίσθηση και για το λόγο αυτό αξίζει να διευκρινιστεί το επιστημονικό της πλαίσιο (Eisenberg, 2002, Hakansson, 2003).



### ■ Δραστηριότητα 1



Συζητήστε σε μικρές ομάδες τον ορισμό των εννοιών «διαπροσωπικές σχέσεις» και «ενσυναίσθηση». Αναφέρετε παραδείγματα από την καθημερινή ζωή.

Η προέλευση του όρου *ενσυναίσθηση* (empathy) χρονολογείται από το 1880, όταν ο γερμανός Ψυχολόγος T. Lipps επινόησε τον όρο *'einfuhlung'* (εν-συναίσθημα) για να περιγράψει τον προσδιορισμό των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου. Η ενσυναίσθηση είναι μια ισορροπημένη «περιέργεια» που οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση των άλλων, αξιοποιώντας γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία (Bellet & Maloney, 1991, Eisenberg, 2002).

Πολλοί επιστήμονες αναφέρουν ότι «η διαδικασία της ενσυναίσθησης παραμένει ένας γρίφος της κοινωνικής ψυχολογίας... η φύση του μηχανισμού της οποίας δεν έχει ακόμα κατανοηθεί» (Allport, 1968, Lindzey et al., 1998).

Αξίζει μάλιστα να υπογραμμιστεί ότι, στις διαφορετικές απόψεις για τον ορισμό της ενσυναίσθησης, κάποιοι μελετητές δίνουν έμφαση στην ενσυναίσθητη κατανόηση του ατόμου, η οποία αναφέρεται στην κατανόηση του «εσωτερικού κόσμου και του πλαισίου αναφοράς του ατόμου». Για παράδειγμα, σε παλαιότερες μελέτες η ενσυναίσθηση ορίζεται ως «...η ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης τόσο της αντίληψης, όσο και των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου, καθώς και της μεταβίβασης αυτής της κατανόησης μέσω μιας δεκτικής απόκρισης ή αντίδρασης στο περιβάλλον (response)». Αυτή η απόκριση ή αντίδραση (response) μπορεί να περιέχει τη λεκτική επιβεβαίωση της κατανόησης ή και μια μη λεκτική συμπεριφορά, όπως το βλέμμα, η γλώσσα του σώματος και η κοινωνική συμπεριφορά (π.χ. η παροχή βοήθειας) (Haynes & Avery, 1979).

Σε μετέπειτα μελέτες αναφέρεται, επίσης, ότι «...η ενσυναίσθηση περιέχει και τη γνωστική και τη συναισθηματική διάσταση...». Ο όρος δηλαδή χρησιμοποιείται με δύο τρόπους: για να ορί-

Διάφορες δηλώσεις που διευκολύνουν την ενσυναίσθηση έχουν κατηγοριοποιηθεί ως ερωτήσεις, διευκρινήσεις και αποκρίσεις (Coulehan, 2001).

#### Για παράδειγμα:

##### Ερωτήματα:

- ‘Μπορείς να μου πεις γι’ αυτό;’
- ‘Πώς σου φάνηκε αυτό;’
- ‘Πώς σε έκαναν να αισθανθείς όλα αυτά;’

##### Διευκρινήσεις:

- ‘Για να δω, εάν κατάλαβα καλά ...’
- ‘Πες μου περισσότερα γι’ αυτό...’
- ‘Θέλω να είμαι σίγουρος ότι κατάλαβα αυτό που είπες...’

##### Απαντήσεις - Αποκρίσεις:

- ‘Μου φαίνεσαι...’
- ‘Φαντάζομαι ότι πρέπει να είναι...’
- ‘Καταλαβαίνω τι νιώθεις...’

σει τη γνωστική απόκριση ή αντίδραση (response), που αφορά στην κατανόηση του πώς νιώθει ο άλλος, καθώς επίσης και τη συναισθηματική επικοινωνία με τους άλλους, η οποία αναφέρεται στην αλληλεπίδραση των μελών μιας κοινότητας ή ομάδας (Gallo, 1989, Hakansson, 2003).

Σύμφωνα με νεότερες θεωρήσεις, είναι χαρακτηριστική η επιφύλαξη σχετικά με το βαθμό στον οποίο η γνωστική διαδικασία και οι συναισθηματικές εμπειρίες διαμορφώνουν την ενσυναίσθηση (Pecukonis, 1990).

Ωστόσο, κοινή είναι πλέον η επιστημονική θέση ότι η ενσυναίσθηση έχει δύο διαστάσεις (Buie, 1981, Egan, 1994):

- τη γνωστική ικανότητα της κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου και
- τη συναισθηματική ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου.

Πολλοί θεωρητικοί έχουν επισημάνει τις ομοιότητες μεταξύ των δύο διαστάσεων, καθώς η ενσυναίσθηση αποτελεί μια συναισθηματική έκφραση που προκύπτει από τη γνωστική αναγνώριση του άλλου. Τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική διάσταση είναι απαραίτητες για την ενσυναίσθητη συμπεριφορά (Buie, 1981, Egan, 1994). Για παράδειγμα, οι μαθητές που ενεργούν με βάση τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης διαχειρίζονται τα συναισθήματα που νιώθει το άλλο άτομο με το οποίο επικοινωνούν, ενώ εκείνοι που ενεργούν με τη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης αντιλαμβάνονται και κατανοούν τη θέση του άλλου (Nilsson, 2003, Lamm et al., 2007)

#### ■ Δραστηριότητα 2



- ▶ Συζητήστε σε μικρές ομάδες και αναφέρετε εκφράσεις που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους μαθητές του να κατανοήσουν την έννοια της ενσυναίσθησης.
- ▶ Συζητήστε σε μικρές ομάδες και αναφέρετε παραδείγματα που να περιγράφουν τη γνωστική και τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης.

### 1.1.2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η ενσυναίσθηση στο σχολείο

Η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της ενσυναίσθησης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης, ώστε να εμπλουτίζονται τα συναισθήματα και να αναπτύσσεται η κοινωνική συμπεριφορά. Ένα τέτοιο πρόγραμμα εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις ηλικίες, τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες.

Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και ενσυναίσθησης που απευθύνεται σε μαθητές έχει ως στόχο την προάσπιση, τη βελτίωση και την προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας, καθώς και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης, αφενός, και αφετέρου, μέσω της αναβάθμισης του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος της τάξης.

Αντίστοιχα, ένα τέτοιο πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να αποτελεί μια σύντομη διαδικασία, αλλά οφείλει να είναι εκτενές και βιωματικό, ώστε να συμβάλλει αποτελεσματικά στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών συναδέλφων και, κατ' επέκταση, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων-μαθητών.

Με την παρούσα προσέγγιση στοχεύουμε, μέσω των διαδικασιών αυτών, στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την περαιτέρω ευαισθητοποίησή τους. Προκειμένου να τεκμηριωθεί η συγκεκριμένη άποψη, περιγράφονται παρακάτω τα βασικά χαρακτηριστικά που μπορεί να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα κατάρτισης των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της ενσυναίσθησης:

1. *Κατάρτιση στη διαπροσωπική αντίληψη και την ενσυναίσθητη κατανόηση.* Σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μάθουν τι είναι η ενσυναίσθηση, πώς αναπτύσσεται, πώς αναγνωρίζονται οι διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις του εαυτού και των άλλων, καθώς και πώς να αναπτύξουν θετική απόκριση στους άλλους και να προάγουν τις ενσυναίσθητες αντιλήψεις και ικανότητές τους (Herbek & Yammarino, 1990, Kremer & Dietzen, 1991, Pecukonis, 1990).
2. *Εστίαση στα προσωπικά συναισθήματα.* Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης που στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευομένων να κατανοούν τους άλλους αρχικά, γίνεται διερεύνηση των ατομικών τους συναισθημάτων, ώστε να προσδιοριστούν και να κατηγοριοποιηθούν τα διαφορετικά είδη των συναισθημάτων τους και στη συνέχεια αντιστοιχούν τα συναισθήματά τους με τις καταστάσεις, με τις οποίες αυτά συνδέονται (Black, Phillips, 1982).

### ■ Δραστηριότητα 3



Συζητήστε σε μικρές ομάδες και συμπληρώστε ένα πίνακα, στην πρώτη στήλη του οποίου θα περιγράφετε αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές σας, και στη δεύτερη στήλη τις συνθήκες που τα προκαλούν. Στην τρίτη στήλη διατυπώστε τις εκφράσεις που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να περιγράψουν πώς νιώθουν, π.χ. «Θα μείνω από απουσίες».

3. *Εστίαση στα κοινά σημεία μεταξύ των ίδιων και των άλλων.* Δραστηριότητες, οι οποίες εστιάζουν την προσοχή των εκπαιδευομένων στις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ τους αλλά και με άλλα άτομα, είναι αποτελεσματικές για την ανάπτυξη της γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Όταν ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, μπορεί ευκολότερα να αναγνωρίζει πώς συνδέεται και τι ομοιότητες έχει με τους άλλους (Brehm, Fletcher & West, 1998).

Οι Brehm, Fletcher & West (1988) επεσήμαναν ότι «ουσιαστικά όλες οι έρευνες σχετικά με την ενσυναίσθηση υπογραμμίζουν τον ισχυρό δεσμό μεταξύ της ενσυναίσθητης κατανόησης ενός άλλου ατόμου και την αντιμετώπιση αυτού του ατόμου σαν τον εαυτό τους». Για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί ότι η πολυπολιτισμική ενσυναίσθηση αυξάνεται, όταν οι δραστηριότητες στην αίθουσα διδασκαλίας εστιάζονται πρωτίστως στις ομοιότητες μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και των ατόμων, και ύστερα στις διαφορές τους (Hahn 1980).

4. *Γιοθέτηση ρόλων.* Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν το ρόλο ενός πραγματικού ή μυθοπλαστικού ατόμου και φαντάζονται ή εκφράζουν τα συναισθήματα αυτού του ατόμου, ενώ συμπεριφέρονται ανάλογα. Ο τρόπος αντίδρασης των εκπαιδευομένων καταγράφεται και αναλύεται ακόμα και όταν διατυπώνουν την άποψή τους για άψυχα αντικείμενα. Η τεχνική αυτή είναι αποτελεσματική, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής ενσυναίσθησης (Herbek & Yammarino, 1990, Kremer & Dietzen, 1991).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τεχνικές αυτές της υιοθέτησης ρόλων, με έμφαση στον εντοπισμό των ομοιοτήτων με τους άλλους, είναι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για να ενισχύσουν την κατανόηση των εκπαιδευομένων και την ενσυναίσθηση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Σε αυτά τα προγράμματα εκπαίδευσης περιγράφονται το περιεχόμενο και τα ευεργετικά αποτελέσματα μιας δράσης, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν με άτομα με ειδικές ανάγκες και εξοικειώνονται με πρακτικές που χρησιμοποιούν, ενώ παράλληλα συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες που προσεγγίζουν τις συνθήκες που βιώνουν τα άτομα αυτά. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν στο πρόγραμμα να αρχίζουν να «βλέπουν» πέρα από τις ιδιαιτερότητες και να κατανοούν το άτομο μέσα από τη νέα αυτή δυναμική του διάσταση (Herbek & Yammario, 1990, Kremer & Dietzen, 1991).

5. *Πρακτική εξάσκηση στον προσδιορισμό της αντίληψης του άλλου.* Η επαναλαμβανόμενη εξάσκηση στην υιοθέτηση της άποψης του άλλου είναι πιο αποτελεσματική όταν επιχειρείται με διαδοχική συχνότητα. Για πολλούς ανθρώπους, συμπεριλαμβανομένων και των νεότερων σε ηλικία, η ενεργοποίηση της φαντασίας και της ενόρασης μέσα από την οπτική γωνία του άλλου δεν είναι εύκολη. Η πρακτική του να μπαίνει κάποιος στη θέση του άλλου αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για την αύξηση των επιπέδων της ενσυναίσθησης (Pecukonis, 1990, Kremer & Dietzen, 1991).
6. *Έκθεση σε συναισθήματα που προκαλούν άλλα συναισθήματα.* Η έκθεση σε γεγονότα που προκαλούν έντονη συναισθηματική και συγκινησιακή διέγερση τείνει να αυξάνει τα συναισθήματα και την ενσυναίσθηση. Η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων ώστε να συναισθάνονται τις ανάγκες των άλλων ενισχύει τα συναισθήματα αυτά και τις αντιδράσεις (Pecukonis, 1990).
7. *Απόδοση θετικών χαρακτηριστικών.* Ο εκπαιδευτικός τονίζει στους εκπαιδευόμενους ότι η προδιάθεση για την εκδήλωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και η εστίαση στα θετικά χαρακτηριστικά των ατόμων αποτελούν φυσικά χαρακτηριστικά. Η ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών έχει αποδειχθεί ένα ισχυρό μέσο εμπλουτισμού της ενσυναίσθητης κατανόησης και της συμπεριφοράς. Σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν κάποια θετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, αναμένεται να βελτιωθεί η συμπεριφορά τους σε σχέση με αυτό το χαρακτηριστικό (Kohn, 1991).

Ο Kohn (1991) αναφέρει ότι «... στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι μονάχα να παράγει μέσω της διδασκαλίας μια συμπεριφορά..., αλλά να βοηθήσει κάθε μαθητή να δει τον εαυτό του ως υπεύθυνο άτομο που μοιράζεται και συμπάσχει. Μέσω της προσέγγισης αυτής αναμένεται η ενίσχυση της αυτοαντίληψης του μαθητή και η καλλιέργεια συμπεριφορών με αξία και διάρκεια, οι οποίες δε δημιουργούνται με την παρουσία κάποιου εκπαιδευτικού που εξαπολύει απειλές ή προβαίνει σε δωροδοκίες».

8. *Μοντελοποίηση ενσυναισθηματικής συμπεριφοράς.* Από έρευνες που έχουν γίνει προκύπτει ότι οι γονείς δρουν ως πρότυπο καθώς ο λόγος και οι πράξεις τους μπορούν να διαμορφώσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Επιπρόσθετα και ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο, καθώς οι εκπαιδευόμενοι είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν τις αξίες που επιδεικνύει ο δάσκαλός τους παρά όταν αναγκάζονται να συμπεριφερθούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Kohn, 1991, Kremer & Dietzen, 1991).

Ασυνείδητα οι μαθητές, κυρίως μικρότερης ηλικίας, Βιμούνται τη συμπεριφορά του εκπαιδευ-

τικού. Έτσι, καθίσταται αναγκαίος ο αυτοέλεγχος εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε να επιδεικνύει στους μαθητές θετικές μορφές συμπεριφοράς. Αν δε διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις από τον εκπαιδευτικό, όπως για παράδειγμα το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ., τότε υπάρχει ο κίνδυνος να μην αποτελέσει ο εκπαιδευτικός θετικό μοντέλο για τους μαθητές του (Κολιάδης, 2005).

9. *Μελέτη των ενσυναίσθηματικών ατόμων, γνωστών από το δημόσιο βίο.* Οι δραστηριότητες της μάθησης που εστιάζουν την προσοχή των εκπαιδευομένων στη ζωή και τις συμπεριφορές διακεκριμένων ενσυναίσθητων ατόμων (Martin Luther King, Μητέρα Theresa κ.ά.), έχει αποδειχθεί ότι αυξάνουν την επιθυμία των εκπαιδευομένων και ιδιαίτερα των μικρών σε ηλικία παιδιών να θέλουν να μοιάσουν σε αυτά τα άτομα και να υιοθετήσουν τις συμπεριφορές τους (Bandura, 1997).

Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης που σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, εκτός από την ανάπτυξη των συναισθημάτων, της κατανόησης και της συμπεριφοράς, εμφανίζει και ευρύτερα οφέλη και θετικά αποτελέσματα για τα άτομα που εκπαιδεύονται. Για παράδειγμα, μετά από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης μαθητών παρατηρήθηκε μια αυξανόμενη προθυμία εκ μέρους των μαθητών για μάθηση, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τάση να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του άλλου ατόμου, όταν αντιμετώπιζαν συγκρουσιακές καταστάσεις στις σχέσεις τους (Kohn, 1991). Ένα άλλο πρόγραμμα κατάρτισης που εφαρμόστηκε σε ενήλικες είχε ως αποτέλεσμα καλύτερη ομαδική εργασία και μεγαλύτερη ικανοποίηση στην εργασία (Herbek & Yammarino, 1990).

#### ■ Δραστηριότητα 4



Συζητήστε σε μικρές ομάδες και αναφέρετε ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και ενσυναίσθησης.

### 1.1.3. Τεχνικές για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: εφαρμογές, δραστηριότητες, παραδείγματα

Σε επιστημονικό επίπεδο έχουν προσδιοριστεί αρκετές προσεγγίσεις και στρατηγικές διδασκαλίας ή σχεδιασμού προγραμμάτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της ενσυναίσθησης.

Το μεγαλύτερο μέρος των προγραμμάτων αυτών αφορά σε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και βιωματικές μεθόδους, όπως η σύνταξη κειμένου, η έρευνα με ερωτηματολόγια, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, η έκδοση εφημερίδας, το θεατρικό παιχνίδι και οι καλλιτεχνικές δημιουργίες (χορός κ.ά). Μπορεί, ωστόσο, σε μικρότερη κλίμακα να υιοθετούνται και παθητικότερες τεχνικές (ερμηνευτική, διαλεκτική ενημέρωση με βιβλιογραφική ανασκόπηση, άρθρα, διαλέξεις, αναζήτηση στον παγκόσμιο ιστό, βιντεοταινίες).

Στη βάση αυτή, σημαντική κρίνεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, η οποία εξασφαλίζεται με:

- τη χρήση βιωματικών μεθόδων (μελέτη περιπτώσεων, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις),
- τη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, στο πλαίσιο των οποίων ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην αυτενέργεια των μαθητών,
- την ανάθεση συγκεκριμένων εργασιών στο πλαίσιο του προγράμματος, η εκτέλεση των οποίων θα ενισχύσει το αίσθημα υπευθυνότητας και ικανοποίησής τους.

Ο σχεδιασμός ανάλογων στρατηγικών και τεχνικών για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της ενσυναίσθησης θα πρέπει να βασίζεται σε ευρύτερες προσεγγίσεις που κατευθύνουν τη δυναμική των εκπαιδευομένων με βάση ανθρωποκεντρικά μοντέλα, συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης και αλληλοδιδασκτικές μεθόδους για την υποστήριξη των μελών των ομάδων. Τέτοιες προσεγγίσεις είναι:

**i. Η συνεργατική μάθηση (collaborative learning).** Από την περασμένη δεκαετία έχουν γραφτεί πολλά συγγράμματα για τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης. Κεντρικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι οργανώνονται σε ομάδες, τα μέλη των οποίων διαφέρουν ως προς το γένος, την εθνικότητα, το φύλο, το επίπεδο ικανότητας καθώς και άλλα χαρακτηριστικά (Kohn, 1991). Στις ομάδες συνεργατικής μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- πιο δεκτικές στάσεις απέναντι σε ανθρώπους, των οποίων τα χαρακτηριστικά όπως το γένος, η εθνικότητα, το φύλο, το επίπεδο ικανότητας, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η κατάσταση ικανότητας/δυσκολίας κ.λπ. είναι διαφορετικά από τα δικά τους,
- πιο αυξημένη ικανότητα να συναναστρέφονται με διαφορετικούς ανθρώπους,
- μια πιο μεθοδευμένη ικανότητα να φαντάζονται τις απόψεις των άλλων ατόμων,
- μεγαλύτερο επίπεδο κατανόησης και εκτίμησης των διαφορετικών δυναμικών που μπορούν οι άνθρωποι να μεταφέρουν σε μία ομάδα μάθησης, και
- περισσότερες και βαθύτερες διαφυλετικές και εθνικές φιλίες.

Ο Kohn (1991) υποστηρίζει ότι «η συνεργασία είναι μια ουσιώδης ανθρωπιστική εμπειρία, η οποία προδιαθέτει τους συμμετέχοντες να διαμορφώσουν μια θετική άποψη για τους άλλους. Τους επιτρέπει να υπερβούν τις εγωκεντρικές συμπεριφορές τους και τους ενθαρρύνει να έχουν εμπιστοσύνη, ευαισθησία, ανοικτό διάλογο και κοινωνική δραστηριότητα».

**ii. Τα δια-ηλικιακά προγράμματα και η αλληλοδιδασκτική εκπαίδευση (cross-age & peer tutoring).** Τα αισθήματα, η κατανόηση και η συμπεριφορά που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευομένων έχει αποδειχθεί ότι αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε ομάδες, όπου ο εκπαιδευτικός δεν απέχει ιδιαίτερα από τους εκπαιδευόμενους ως προς κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι η ηλικία, οι ιδέες κ.λπ. Σύμφωνα με έρευνα των Yogev & Ronen (1992) σχετικά με τα αποτελέσματα των προγραμμάτων αυτών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προκύπτει ότι: «...αυξάνεται σημαντικά η ενσυναίσθηση, ο αλτρουισμός και η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτών-μαθητών. Για να βοηθήσουν τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές, οι εκπαιδευτές-μαθητές αναπτύσσουν την ενσυναίσθητη κατανόηση των μαθητών τους, επιδεικνύουν αυτοπεποίθηση (self-confidence) στις σχέσεις τους και γενικότερα φαίνεται να εκτιμούν τα ουσιαστικά πλεονεκτήματα της παροχής βοήθειας ...» (Yogev & Ronen, 1992).

**iii. Οι ανθρωποκεντρικές - ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση.** Τα προγράμματα, τα οποία ενσωματώνουν δραστηριότητες της ενσυναίσθησης με βάση ένα ανθρωποκεντρι-

κό μοντέλο περισσότερο παρά ένα συμπεριφοριστικό, είναι προτιμότερα.

Για παράδειγμα, ο Morgan (1993) μελέτησε τα αποτελέσματα ενός ανθρωπιστικού-ψυχοπαιδαγωγικού μοντέλου σε σχέση με ένα συμπεριφοριστικό μαθησιακό μοντέλο. Το πρώτο, χαρακτηρίζεται από ομαδικές συναντήσεις εστιάζοντας στο πώς η συμπεριφορά του κάθε ατόμου επηρεάζει τους άλλους, καθώς και από τη διδασκαλία μεταξύ ομότιμων μερών - μαθητών και την υιοθέτηση ρόλων. Τα αποτελέσματα αυτά έδειξαν υψηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης, υπευθυνότητας και αυτοελέγχου σε σχέση με το μοντέλο, στο οποίο εφαρμόστηκαν χαρακτηριστικά όπως η ενίσχυση της αποτελεσματικής εργασίας και συμπεριφοράς, η ανάλυση της συμπεριφοράς και η τιμωρία για τις ανεπαρκείς συνθήκες κατά την εργασία ή τη συμπεριφορά.

#### ■ Δραστηριότητα 5



Συνεργαστείτε σε επίπεδο μικρών ομάδων για να βρείτε ειδικά λογισμικά, τα οποία προτείνουν συνεργατικές λύσεις για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της μάθησης, αλλά και για να διακρίνετε τη δυνατότητα για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα ψηφιακά αυτά περιβάλλοντα.

#### 1.1.4. Αξιοποίηση της τεχνολογίας: νέες συνθήκες επικοινωνίας & ενσυναίσθηση

Η ευρεία διάδοση και χρήση των πληροφοριακών και ψηφιακών συστημάτων έχει διαμορφώσει ένα νέο διεθνές κοινωνικό σκηνικό με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) να ανοίγουν νέες προοπτικές στην ανθρώπινη δυναμική, μεταβάλλοντας τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε, συνεργαζόμαστε, συμβιώνουμε ή επικοινωνούμε. Η δυναμική αυτή, σήμερα, υπαγορεύει όλο και περισσότερο την εμπλοκή του ατόμου με τα ψηφιακά συστήματα, είτε στα πλαίσια της διαχείρισης των πληροφοριών είτε μέσω της χρήσης και ανάπτυξης εκπαιδευτικών εφαρμογών και εργαλείων. Η εμπλοκή αυτή λαμβάνει ιδιαίτερη αξία, όταν αναφέρεται στο ρόλο και τη δυναμική του σχολείου καθώς και στο έργο που καλείται πλέον, σήμερα, να επιτελέσει στη νέα αυτή ψηφιακή πραγματικότητα.

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι απαιτήσεις της νέας αυτής πραγματικότητας υπαγορεύουν την άμεση προσαρμογή του ατόμου στο νέο αυτό ψηφιακό περιβάλλον και την προσαρμογή της προσωπικότητας στις νέες συνθήκες (Παρασκευά, 2007). Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, η επιστημονική έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στη συμβολή της παροχής υπηρεσιών και της παροχής της γνώσης μέσω των ψηφιακών αυτών συστημάτων, με έμφαση στις διαδικασίες επικοινωνίας και απόκτησης γνώσης, στην αξία, στο όφελος και στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Επίσης, σημαντική θεωρείται η υποστήριξη του ατόμου, κατά την οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι νέες συνθήκες, μέσω των οποίων η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις φαίνεται να αλλάζουν και τα δεδομένα να τροποποιούνται, επηρεάζοντας και τις συνθήκες της μάθησης και της συμπεριφοράς στο σχολείο. Στο ίδιο πλαίσιο, οι συνθήκες και οι ρόλοι μεταβάλλονται και οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους μαθητές τους μέσω άλλων καναλιών ψηφιακής επικοινωνίας, σύγχρονης ή ασύγχρονης (e-mail, chat, forum, emoticons κ.ά). Στη βάση αυτή, οι διαδικασίες της μάθησης τροπο-

ποιούνται, η επικοινωνία διαφοροποιείται και τα περιβάλλοντα εκπαίδευσης μετασχηματίζονται. Οι μαθητές επικοινωνούν με το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσω των λογισμικών, των ειδικών κόσμων, των ευφυών-παιδαγωγικών πρακτόρων (intelligent-pedagogical agents, avatars) και των άλλων διαμοιρασμένων-εικονικών ψηφιακών χώρων (shared-virtual learning environments) για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Lytras et al., 2005).

Ωστόσο, στόχος της εκπαίδευσης είναι η εστίαση του ενδιαφέροντος στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, ώστε να χρησιμοποιούν αρμονικά και αποτελεσματικά τις ιδιαίτερες γνωστικές, κοινωνικές-διαπροσωπικές και συναισθηματικές διαστάσεις της προσωπικότητάς τους. Άλλωστε, σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι ο διαμορφούμενος σύγχρονος πολίτης, μέσα από τους στόχους της εκπαίδευσης, μπορεί να ενδυναμωθεί, ώστε να γίνει ικανός, ανεξάρτητος, αποδοτικός και τελικά να ρυθμίζει μόνος του τη συμπεριφορά του, να αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις, κοινωνική – συναισθηματική δυναμική και ενσυναίσθηση. Στη βάση αυτή, οι μαθητές μπορούν να γίνουν πιο ανεξάρτητοι, με εμπιστοσύνη, αποτελεσματικότητα και υπευθυνότητα απέναντι στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, διαμορφώνοντας τις νέες συνθήκες της ζωής τους (Μακρή – Μπότσαρη, 2001, Παρασκευά, 2007).

Το σχολείο θα πρέπει να εστιάζεται στο να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να γίνουν ανεξάρτητοι, ώστε να μπορούν οι ίδιοι να διαχειριστούν διαφορετικές πλευρές της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας. Ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό κλίμα θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την υποστήριξη του ατόμου στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον, το οποίο οι μαθητές θα είναι σε θέση να χειριστούν για να καθορίσουν τις στρατηγικές διαχείρισης της δικής τους μάθησης σε ένα κοινωνικό και συναισθηματικό πλαίσιο ασφαλούς υποστήριξης. Οι μαθητές κατ' αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να αναπτύξουν με τον καλύτερο και πλέον αποτελεσματικό τρόπο τη διάσταση της προσωπικότητάς τους μέσω της δυναμικής κάλυψης των αναγκών τους, της ανάπτυξης των κινήτρων, της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους, της αυτοεκτίμησης, της συνεργατικότητας κ.λπ., βασικά στοιχεία για την προσαρμογή τους στο νέο αυτό περιβάλλον (Μακρή – Μπότσαρη, 2001, Βοσνιάδου, 2006).

Στη βάση αυτή, ο μαθητής είναι δυνατόν, τελικά, να αναπτύσσει τη δυναμική του προσδιορίζοντας την προσωπικότητά του από την πρώιμη σχολική περίοδο, ενώ εντάσσεται σε ένα νέο κοινωνικό και μαθησιακό πλαίσιο. Οι βασικοί άξονες της προσωπικότητάς του, καθώς και οι βιοφυσικοί, γνωστικοί, κοινωνικοί και συναισθηματικοί παράγοντες μπορούν να εμπλέκονται αρμονικά για την ομαλή ανάπτυξη και πορεία του κατά τη σχολική και ευρύτερη κοινωνική του ζωή. Σημαντικό ρόλο, ειδικότερα, στους άξονες αυτούς ασκούν οι ευρύτερες συνθήκες διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού ψυχολογικού περιβάλλοντος μάθησης, κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων. Κάτω από τις συνθήκες αυτές οι προαναφερόμενοι παράγοντες, και ιδιαίτερα οι ψυχοσυναισθηματικοί, επηρεάζουν την κινητήρια δύναμη του ατόμου, ώστε να αντιδρά στο περιβάλλον, να επικοινωνεί και να δημιουργεί τις συνθήκες για ευελιξία και προσαρμογή του στις νέες συνθήκες.



## Βιβλιογραφία

- [1] Allport, G. (1968). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson, (1998). *Handbook of social psychology*. New York: Addison Wesley.
- [2] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- [3] Bellet, P.S., Maloney M.J. (1991). The importance of empathy as an interviewing skill in medicine, *JAMA*, 266(13), 1831-2.
- [4] Brehm, S. S. Fletcher, B. L. and West, V. (1998). "Effects of Empathy Instructions on First-Graders' Liking of Other People, *Child Study Journal*, 11/1, 1-15.
- [5] Buie, D. (1981). Empathy: Its nature and limitations. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 29(2), 281-307.
- [6] Dave, E. (2000). *Becoming a master student* (Ninth ed.). Houghton Mifflin. Boston.
- [7] Egan, G. (1994). *The skilled helper: A problem-management approach*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- [8] Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. In R. J. Davidson & A. Harrington (Eds.). *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature*. (pp. 135, 131-164). London: Oxford University Press.
- [9] Gallo, D. (1989). Educating for empathy, reason and imagination, *The Journal of Creative Behavior*, 23(2), 98-115.
- [10] Hahn, S. L. (1980). Let's Try a Positive Approach, *Foreign Language Annals*, 13/5, 415-417.
- [11] Hakansson, J. (2003). Exploring the phenomenon of empathy. Doctoral Dissertation, Department of Psychology, Stockholm University. In <http://www.psychology.su.se/staff/jh/dissertation.pdf>
- [12] Haynes, L. A. and Avery, A. W. (1979). Training Adolescents in Self-Disclosure and Empathy Skills, *Journal of Community Psychology*, 26/6, 526-530.
- [13] Herbek, T. A. and Yammarino, F. J. (1990). Empathy Training for Hospital Staff Nurses, *Group & Organizational Studies*, 15/3, 279-295.
- [14] Jones B. F. (1990). *The New Definition of Learning: The First Step to School Reform, Restructuring to promote learning in America's schools. A guidebook*. Elmhurst, IL, North Central Regional Educational Laboratory.
- [15] Kohn, A. (1991). Caring Kids: The Role of the Schools. *Phi Delta Kappan*, 72/7, 496-506.
- [16] Kremer, J. F., and Dietzen, L. L. (1991). Two Approaches to Teaching Accurate Empathy to Undergraduates: Teacher-Intensive and Self-Directed. *Journal of College Student Development*, 32, 69- 75.
- [17] Lamm, C., Batson, C.D. & Decety, J. (2007). The neural basis of human empathy – Effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 42-58.
- [18] Lytras, M.D. and Sicilia, M.A. (2005). The knowledge society: a manifesto for knowledge and learning, *Int. J. Knowledge and Learning*, Vol. 1, Nos. 1/2, 1–11.
- [19] Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy, *Journal of Personality*. 40, 525-543.
- [20] Morgan, S. R. (1993). Development of Empathy in Emotionally Disturbed Children. *Humanistic Education and Development*, 22/2, 70-79.
- [21] Nilsson, P. (2003). Empathy and emotions: On the notion of empathy as emotional sharing. Umea: Department of Philosophy and Linguistics, Umea University.
- [22] In [http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn\\_nbn\\_se\\_umu\\_diva-75-1\\_fulltext.pdf](http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_umu_diva-75-1_fulltext.pdf)

- [23] Pecukonis, E. V. (1990). A Cognitive/Affective Empathy Training Program as a Function of Ego Development in Aggressive Adolescent Females, *Adolescence*, 25/97, 59-76.
- [24] Yogev, A. & Ronen, R. (1982). Cross-Age Tutoring: Effects on Tutors' Attributes. *Journal of Educational Research*, 75/5, 261-268.
- [25] Βοσνιάδου, Σ. (2006). Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις νέες τεχνολογίες, εκδ. Gutenberg.
- [26] Κολιάδης, Ε. (2005). Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τομός Γ', Αθήνα.
- [27] Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- [28] Παρασκευά, Φ. (2007). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Αντιμετώπιση της Ανεπιθύμητης Συμπεριφοράς στο Σχολείο, στο υπό έκδ. βιβλίο 'Προβλήματα Συμπεριφοράς και Αντιμετώπισή τους στη Σχολική Πράξη'. Επιμ. Εμμ. Κολιάδης, Αθήνα.

### 1.3. Τεχνικές επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων

#### Στόχος



Στόχος της ενότητας είναι να θίξει το θέμα της εμφάνισης καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους κρίση ή δυσλειτουργία στην επικοινωνία και στις σχέσεις μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, στοχεύει στο να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας σε σχέση με τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, να τους ευαισθητοποιήσει στο θέμα των συγκρούσεων που προκύπτουν μέσα στο σχολείο και να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στην εκπαίδευση των μαθητών σε δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων.

#### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται:

- να μπορούν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας και τις συμπεριφορές που προκαλούν φραγμούς στην επικοινωνία,
- να διακρίνουν τα διάφορα είδη παρεμβάσεων για την πρόληψη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών,
- να μπορούν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της ενεργητικής ακρόασης και να τα επιδεικνύουν οι ίδιοι στη συμπεριφορά τους,
- να μπορούν να επιλέγουν τις κατάλληλες τεχνικές για να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους σε δεξιότητες επικοινωνίας,
- να μπορούν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά και τις μορφές που μπορεί να λάβει μια σύγκρουση,
- να συνειδητοποιήσουν ότι μια σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει εποικοδομητική εμπειρία,
- να μπορούν να διακρίνουν μεταξύ διαφόρων τύπων παρέμβασης σε μια σύγκρουση,
- να μπορούν να εφαρμόζουν συγκεκριμένα βήματα για να διαμεσολαβούν σε μια σύγκρουση,
- να μπορούν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους σε δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων.

#### Έννοιες – Κλειδιά



- |                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| ■ Επικοινωνία            | ■ Δεξιότητες επικοινωνίας |
| ■ Λεκτική επικοινωνία    | ■ Σύγκρουση               |
| ■ Μη λεκτική επικοινωνία | ■ Διαχείριση σύγκρουσης   |
| ■ Ενσυναίσθηση           | ■ Παρέμβαση               |
| ■ Ενεργητική ακρόαση     | ■ Διαμεσολάβηση           |
| ■ Προγράμματα πρόληψης   |                           |

## Εισαγωγή

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά εκτείνεται και σε περιοχές πέραν του γνωστικού αντικειμένου, όπως οι συναισθητικές και κοινωνικές πλευρές της ζωής του παιδιού και του συνόλου των μαθητών γενικά. Στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης αναφέρεται ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού στην ολότητά της αποτελεί προτεραιότητα (ΔΕΠΠΣ, Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03). Ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται πλέον μόνο ως δέκτης γνωστικών πληροφοριών, όπως αντίστοιχα και ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί φορέα γνώσεων και μόνο. Στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνονται και οι προσπάθειες που θα καταβάλλει για να αναπτυχθεί ο κάθε μαθητής, όχι μόνο διανοητικά, αλλά και συναισθηματικά και κοινωνικά.

Αυτή η προσέγγιση στην εκπαίδευση οδήγησε την επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα στην εξέταση των συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών, καθώς και στο πώς η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει είτε στην πρόληψη των προβλημάτων είτε στην επίλυσή τους. Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη αύξηση του ποσοστού των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση, στην προσαρμογή στο σχολείο, στη συμπεριφορά, στην κοινωνικότητα και γενικά στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Rutter & Smith, 1995, Χατζηκρήστου & Horf, 1992). Πολλά από αυτά τα προβλήματα πολλές φορές συνυπάρχουν και εμπλέκονται, με αποτέλεσμα η ενδεχόμενη παρέμβαση να μην μπορεί να εφαρμοστεί μονομερώς σε έναν τομέα, αλλά να απαιτεί τη συνεκτίμηση όλων των τομέων και την ολιστική εφαρμογή της.

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να παίξει ένα ρόλο πολύ ευρύτερο από τον περιορισμένο παραδοσιακό. Οι νέες αντιλήψεις περί εκπαίδευσης απαιτούν από το εκπαιδευτικό σύστημα να μπορεί να αντεπεξέλθει σε ένα ευρύ φάσμα στόχων και να είναι ικανό να διαχειρίζεται μια ποικιλία καταστάσεων, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσονται διαδικασίες προβλέψιμες αλλά και απρόβλεπτες. Το σχολείο αποτελεί μια κοινωνία ατόμων, άρα η αποτελεσματική λειτουργία του επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους κεντρική θέση κατέχει το άτομο ως μέλος μιας κοινότητας.

Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει και λειτουργεί ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου, και παρέχονται υπηρεσίες συμβουλευτικής μέσα στη σχολική μονάδα. Σχεδιάζονται και εφαρμόζονται προγράμματα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, διαχείρισης των συγκρούσεων και του στρες, καλλιέργειας ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και θετικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, πρόληψης των φαινομένων σχολικής θυματοποίησης και παρέμβασης σε αυτά κ.ά. (Reasoner & Holzman, 1992).

Στην Ελλάδα λειτουργούν μεταπτυχιακά τμήματα σχολικής ψυχολογίας, υπάρχουν κάποιοι συμβουλευτικοί σταθμοί στη διάθεση των μαθητών και έχουν σχεδιαστεί από ειδικούς προγράμματα που μπορούν να εφαρμοστούν στα ελληνικά σχολεία (Χατζηκρήστου, 2004, Πλωμαρίτου, 2004). Πάντως, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας απέχει ακόμη από την καθιέρωση του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου, ο οποίος θα παρέχει τις υπηρεσίες του σε κάθε σχολική μονάδα. Έτσι, ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη διαχείριση κρίσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον αφήνεται στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με φαινόμενα κρίσεων ή και με σοβαρά ή ήπια συναισθηματικά προβλήματα συγκεκριμένων μαθητών.

### 1.3.2. Πρόληψη κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων στο σχολείο

Φαίνεται ότι, σε διεθνές επίπεδο, το 10-20% των παιδιών και εφήβων σχολικής ηλικίας έχουν ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης, η οποία κατά κανόνα δεν παρέχεται (Verhulst & Vander-Ende, 1997). Αντιθέτως, τα σημερινά παιδιά ζουν σε περιβάλλον όπου οι παράγοντες που συντείνουν στην εμφάνιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων πολλαπλασιάζονται. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι (Durlak, 1998):

- κοινωνικοί: φτωχό πολιτισμικό περιβάλλον, διαφορετική πολιτισμική προέλευση, σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας, κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους κ.λπ.,
- οικογενειακοί: χαμηλό οικονομικό – πνευματικό επίπεδο, δυσλειτουργικές σχέσεις, σημαντικά γεγονότα (διαζύγιο) κ.λπ.,
- σχολικοί: χαμηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών, υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον, αναποτελεσματική διοίκηση κ.λπ.,
- ατομικοί: ψυχικές διαταραχές, διαταραχές συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, χρήση ουσιών, χαμηλή επίδοση, ελλιπής φοίτηση κ.λπ.

Ενώ ο συνδυασμός πολλών από τους παραπάνω παράγοντες αυξάνει τις πιθανότητες να εμφανιστούν κάποιου είδους προβλήματα, έχει διαπιστωθεί ότι πολλά παιδιά σε περιβάλλον αυξημένης επικινδυνότητας δεν παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα. Αυτό συμβαίνει, διότι παράλληλα υπάρχει ένα υποστηρικτικό σύστημα που προστατεύει τα παιδιά από τις επιδράσεις των αρνητικών παραγόντων (Werner, 1989). Όπως είναι φυσικό, οι ειδικοί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η πρόληψη είναι η πιο αποτελεσματική και ρεαλιστική λύση για το πρόβλημα (Albee, 1982).

Η Χατζηχρήστου (2003) αναφέρει ότι η πρόληψη μπορεί να εφαρμοστεί σε τρία επίπεδα: πρωτογενές, δευτερογενές και τριτογενές.

- Η *πρωτογενής πρόληψη* αφορά σε όλους τους μαθητές και μπορεί να είναι καθολική ή επιλεκτική. Η καθολική πρόληψη στοχεύει στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στην ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Η επιλεκτική πρόληψη αφορά σε ομάδες μαθητών που έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα, όπως παιδιά αλκοολικών γονέων, παιδιά από πολύ φτωχές οικογένειες κ.λπ.
- Η *δευτερογενής πρόληψη* εφαρμόζεται όταν αρχίζουν να εμφανίζονται τα πρώτα συμπτώματα ψυχοκοινωνικών διαταραχών ή/και μαθησιακών δυσκολιών. Τα παιδιά αυτά μπορεί να παραπεμφθούν στους ειδικούς επιστήμονες και να αξιολογηθούν με βάση σταθμισμένα κριτήρια. Στόχος της δευτερογενούς πρόληψης είναι να αποτρέψει την εμφάνιση σοβαρών διαταραχών ή την αρνητική εξέλιξη ενός αρχικά ήπιου προβλήματος.
- Η *τριτογενής πρόληψη* αφορά μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες, είναι εξατομικευμένη και εφαρμόζεται από ειδικούς της ψυχικής υγείας και ειδικούς παιδαγωγούς.

Είναι ευνόητο ότι οι πιθανότητες επιτυχίας ενός προγράμματος πρόληψης εξαρτώνται άμεσα από τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων – μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, διοίκησης, σχολικών συμβούλων, υποστηρικτικών υπηρεσιών υγείας, Υπουργείου Παιδείας κ.λπ.

### ■ Δραστηριότητα 1



Σκεφτείτε τις παρακάτω ερωτήσεις κι συζητήστε τις με τους συναδέλφους σας:

- ▶ 1. Είναι μεγάλο το ποσοστό των παιδιών του σχολείου σας που παρουσιάζουν κάποιου είδους συναισθηματικό πρόβλημα;
- ▶ 2. Ποια προβλήματα εμφανίζονται συχνά και πού οφείλονται κατά τη γνώμη σας;
- ▶ 3. Πιστεύετε ότι αν υπήρχαν υποστηρικτικές υπηρεσίες στο σχολείο, το φαινόμενο θα είχε μικρότερες διαστάσεις;
- ▶ 4. Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γίνει γι' αυτά τα παιδιά;
- ▶ 5. Πώς βλέπετε το δικό σας ρόλο στην εξέλιξη αυτών των παιδιών;

Ένα πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να είναι ειδικά σχεδιασμένο για να εφαρμοστεί σε εξω-διδακτικό χρόνο ή εντός του διδακτικού ωραρίου, πάντα σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο και με ειδικό σχεδιασμό (Reasoner, 1992, Χατζηκρήστου, 2004, Πλωμαρίτου, 2004), ενώ μπορούν επίσης να ενσωματωθούν και κάποιες παρεμβατικές δραστηριότητες μέσα στο διδακτικό χρόνο και στη συνηθισμένη μαθησιακή διαδικασία της τάξης. Στην περίπτωση του συστηματικά οργανωμένου προγράμματος, ο σχεδιασμός που προτείνεται από την Χατζηκρήστου (2004) βασίζεται στους παρακάτω άξονες:

- ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας,
- καθορισμός γενικού σκοπού και ειδικών στόχων του προγράμματος,
- καθορισμός μεθόδου και διαδικασίας,
- δομή του προγράμματος,
- περιεχόμενο συναντήσεων και
- αξιολόγηση.

Για να εφαρμοστεί ένα τέτοιο πρόγραμμα, βασική προϋπόθεση αποτελεί η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού που θα το εφαρμόσει ή μάλλον θα το συντονίσει, εφόσον η εφαρμογή του συνεπάγεται τη συνεργασία πολλών φορέων. Όμως, ένας εκπαιδευτικός που πιστεύει στη δυναμική της τάξης του, στις δικές του ικανότητες και κυρίως στο ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να επιφέρει αλλαγές στη ζωή των μαθητών, ακόμη και αν για πρακτικούς λόγους δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί συστηματικά, μπορεί να υιοθετήσει μια προσέγγιση διδασκαλίας εμπλουτισμένη με συγκεκριμένες τεχνικές, τις οποίες θα ενσωματώσει στην καθημερινή του πρακτική.

### 1.3.3. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Ένας από τους στόχους του σχολείου είναι να προσφέρει στα παιδιά ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα λειτουργήσουν ως μέλη μιας κοινωνίας. Η ανάπτυξη της αίσθησης της κοινότητας παίζει σημαντικό ρόλο στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού, ευνοεί την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα εξέλιξης των παιδιών που επιβαρύνονται από αρνητικούς παράγοντες. Επομένως, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία και την καλλιέργεια μιας σχολικής κοι-

ωνίας, η οποία θα χαρακτηρίζεται από θετικό ψυχολογικό κλίμα, καλές σχέσεις μεταξύ των μελών, πνεύμα ενότητας και συνεργασίας και απρόσκοπτη και αποτελεσματική επικοινωνία.

Η επικοινωνία αποτελεί μια διεργασία, η οποία έχει συγκεκριμένο σκοπό και λαμβάνει χώρα σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Περιλαμβάνει το λεκτικό κανάλι (γλώσσα), το μη λεκτικό κανάλι (εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος, τόνος φωνής, κινήσεις κ.λπ.) και το τεχνικό κανάλι (π.χ. Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας, κάποιος συμφωνημένος κώδικας κ.λπ.). Κάθε μήνυμα περιέχει πληροφορίες, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτει συναισθήματα ή τη σχέση μεταξύ των συνομιλητών. Επομένως, η επικοινωνία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που οι άνθρωποι αναπτύσσουν μεταξύ τους, στοιχείο που κατά συνέπεια έχει επιπτώσεις στην κοινωνία που διαμορφώνουν οι άνθρωποι και στον τρόπο που λειτουργούν μέσα σε αυτήν (Bateson, 1972, Watzlawik, 1986).

Ο Thomas Gordon (1970) διεξήγαγε εκτεταμένη έρευνα πάνω στο θέμα αυτό και ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την επικοινωνία μέσα στο χώρο του σχολείου. Η έρευνα έχει δείξει ότι κάποιες συμπεριφορές δυσχεραίνουν την επικοινωνία αφού ουσιαστικά αποτελούν *φραγμούς* σε αυτήν. Τέτοιες είναι:

- η προσταγή,
- η απειλή,
- το κήρυγμα,
- η εκλογίκευση,
- η συμβουλή,
- η κριτική,
- ο αδιάκριτος έπαινος,
- η εσπευσμένη παρηγοριά,
- η αυθαίρετη ερμηνεία,
- η γελοιοποίηση,
- η υπεκφυγή,
- οι ακατάλληλες ερωτήσεις.

#### ■ Δραστηριότητα 2



Σκεφτείτε ένα παράδειγμα για κάθε έναν από τους παραπάνω φραγμούς επικοινωνίας. Διαμορφώστε ενδεικτικούς διαλόγους και παρατηρήστε τις αντιδράσεις των παρατηρητών. Σκεφτείτε πόσο συχνά χρησιμοποιείτε εσείς κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον Dick (1997), για μια επιτυχημένη επικοινωνία απαιτούνται τρία είδη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και καθένα απ' αυτά συνοδεύεται από αντίστοιχες συναισθηματικές δεξιότητες:

- *Δεξιότητες έκφρασης* για να μεταφέρουμε στους άλλους το μήνυμα που θέλουμε. Με τη βοήθεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορούμε να πούμε αυτά ακριβώς που επιθυμούμε, αλλά που ίσως μας είναι δύσκολο να τα εκφράσουμε.
- *Δεξιότητες ακρόασης* για να λάβουμε από τους άλλους τις πληροφορίες που θέλουν να μας μεταφέρουν. Οι συναισθηματικές δεξιότητες μας επιτρέπουν να παραμερίσουμε τα θέματα που μας απασχολούν, μέχρι να κατανοήσουμε πλήρως τι θέλει να μας πει ο συνομιλητής μας.
- *Δεξιότητες διαχείρισης της όλης διαδικασίας*. Οι συναισθηματικές δεξιότητες μας βοηθούν να βελτιώσουμε μια προβληματική διαδικασία και να διαπραγματευτούμε τους όρους διεξαγωγής της.

Όσον αφορά ειδικά στις *ικανότητες ακρόασης* που θα πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, ο Gordon (2002) τις διακρίνει σε τέσσερα είδη:

- *Παθητική ακρόαση*: Ο εκπαιδευτικός ακούει χωρίς να μιλάει, συνήθως επειδή έχει καταλάβει ότι το παιδί βρίσκεται σε δύσκολη συναισθηματική κατάσταση. Αυτό ενθαρρύνει το παιδί να συνεχίσει να μιλάει και του μεταφέρει ένα μήνυμα αποδοχής.
- *Ανταπόκριση κατανόησης*: Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται με λεκτικές εκφράσεις του τύπου «Ναι», «Καταλαβαίνω», «Αχά» και με εκφράσεις του προσώπου που δείχνουν ότι προσέχει αυτό που λέει το παιδί.
- *Παρότρυνση για να πει περισσότερα το παιδί*. Ο εκπαιδευτικός κάνει σχόλια του τύπου, «Θα ήθελες να μιλήσεις γι' αυτό;», «Πες μου περισσότερα γι' αυτό», «Φαίνεσαι σαν να σε απασχολεί κάτι», τα οποία ενθαρρύνουν το παιδί να συνεχίσει να μιλάει ή να επεκταθεί σε αυτά που λέει. Μια τέτοια ανταπόκριση είναι σημαντική, γιατί δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για αυτό που συμβαίνει χωρίς να το κρίνει.
- *Ενεργητική ακρόαση*. Πρόκειται για την πιο αποτελεσματική δεξιότητα ακρόασης. Ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να περάσει ένα δικό του μήνυμα, αλλά αντιθέτως καθρεφτίζει αυτά που λέει το παιδί. Δείχνει ενεργητικά ότι καταλαβαίνει ή ότι προσπαθεί να καταλάβει το μήνυμα με το να το επαναδιατυπώνει με δικά του λόγια, ώστε να μπορούν να διορθωθούν και οι τυχόν παρανοήσεις.

Το σχολείο είναι κατ' εξοχήν ένας χώρος, στον οποίο οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε μια συνεχή ροή επικοινωνίας. Τα πρόσωπα αλληλεπιδρούν συνεχώς και οι ρόλοι που διαδραματίζονται είναι πολλοί και μπορεί να μεταλλάσσονται. Η επικοινωνία δεν είναι στατική και απαιτεί συνειδητότητα και ενάργεια. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα απ' όλα ο ίδιος να κατέχει δεξιότητες επικοινωνίας και να προσπαθεί να τις βελτιώνει συνεχώς. Με αυτό τον τρόπο, όχι μόνο θα βελτιώνεται ο ίδιος, αλλά θα μπορεί να επιτελέσει το διδακτικό του καθήκον χωρίς ιδιαίτερα εμπόδια (Gordon & Burch, 2002). Τις δεξιότητες αυτές μπορεί να επιχειρήσει να τις καλλιεργήσει και στους μαθητές του, είτε εφαρμόζοντας συστηματικά ένα πρόγραμμα είτε ενσωματώνοντας κάποιες επικοινωνιακές τεχνικές και δραστηριότητες μέσα στη διδακτική διαδικασία. Παρακάτω παρέχονται ενδεικτικά κάποιες ιδέες συμπεριφορών και δραστηριοτήτων που στοχεύουν στο να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών του (Gordon & Burch, 2002, Gordon, 1970, Reasoner, 1992, Χατζηχρήστου, 2004, Πλωμαρίτου, 2004):



- Γίνετε εσείς ο ίδιος πρότυπο αποτελεσματικής επικοινωνίας. Επιδείξτε δεξιότητες έκφρασης και ακρόασης σε συνδυασμό με συναισθηματικές δεξιότητες.
- Χρησιμοποιήστε την ομαδοσυνεργατική μάθηση όσο πιο συχνά γίνεται.
- Ενεργοποιήστε συχνά συζητήσεις στην τάξη.
- Αξιοποιήστε μαθήματα, όπως η Λογοτεχνία, για να επισημάνετε τρόπους επιτυχημένης ή αποτυχημένης επικοινωνίας. Συζητήστε εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς και ζητήστε από τους μαθητές να μαντέψουν πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί η ιστορία με διαφορετικό τρόπο.
- Εξασκήστε τους μαθητές στη διαχείριση ομαδικών δραστηριοτήτων: πώς να θεσπίζουν κανόνες, να μιλούν με τη σειρά, να ακούν τον ομιλητή, να ορίζουν εκπρόσωπο και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα της ομάδας.
- Βοηθήστε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις συμπεριφορές που αποτελούν φραγμούς στην επικοινωνία. Οργανώστε δραστηριότητες με παιχνίδι ρόλων για κάθε ένα φραγμό και συζητήστε τις παρατηρήσεις τους.
- Καθρεφτίστε τις διάφορες συμπεριφορές που επιδεικνύουν για να συνειδητοποιήσουν τα ανεπιθύμητα (ή επιθυμητά) αποτελέσματα που μπορεί να προκαλέσουν.
- Χωρίστε τους μαθητές σε ομάδες και δώστε τους να συζητήσουν διλήμματα σε θέματα που τους ενδιαφέρουν. Ζητήστε τους να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα ή σε κάποια πορεία δράσης.
- Εξασκήστε τους μαθητές στην παρατήρηση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Δώστε τους εικόνες με διάφορα πρόσωπα και ζητήστε τους να μαντέψουν τα συναισθήματά τους.
- Βοηθήστε τους να συνειδητοποιήσουν τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν οι ίδιοι. Ζητήστε τους να εκφράσουν μη λεκτικά ένα συναίσθημα ή μια κατάσταση και ενθαρρύνετε την ανατροφοδότηση από την τάξη.
- Βοηθήστε τους να συνειδητοποιήσουν τα «διπλά» μηνύματα. Επισημάνετε τις αντιφάσεις μεταξύ δύο λεκτικών μηνυμάτων ή μεταξύ ενός λεκτικού και ενός μη λεκτικού μηνύματος.
- Εξασκήστε τα παιδιά στην ικανότητα της ενσυναίσθησης. Δώστε στην τάξη υποθετικές ιστορίες και ζητήστε από τα παιδιά να μπουν στη θέση των ηρώων. Ζητήστε τους να μαντέψουν αντιδράσεις, να ερμηνεύσουν συμπεριφορές και να φανταστούν τις συνέπειες των συμπεριφορών για τον κάθε ήρωα.
- Επιμείνετε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης. Στο πλαίσιο πραγματικών ή υποθετικών διαλόγων, αξιοποιήστε κάθε ευκαιρία για να διδάξετε στους μαθητές πώς να ακούν χωρίς να σκέφτονται άλλα πράγματα ταυτόχρονα, πώς να αποφεύγουν τις παρερμηνείες, πώς να αποσαφηνίζουν το νόημα των λόγων του άλλου με ερωτήσεις και παραφράσεις κ.λπ.
- Διδάξτε την αποδοχή και το σεβασμό του άλλου, όσον αφορά στις ανάγκες του και τις απόψεις του ή τα συναισθήματά του.
- Ενισχύστε την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση των παιδιών, ώστε να μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους άφοβα και με τρόπο αποτελεσματικό.

### 1.3.4. Δεξιότητες Διαχείρισης Συγκρούσεων

Το σχολείο πολύ συχνά αποτελεί το σκηνικό όπου διαδραματίζονται πολλών ειδών συγκρούσεις: συγκρούσεις ανάμεσα στη διεύθυνση και το προσωπικό ή τους μαθητές, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ή και ανάμεσα σε μαθητές μεταξύ τους. Στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός γίνεται μάρτυρας μιας σύγκρουσης μεταξύ μαθητών, είναι πολύ σημαντικό όχι μόνο να κατέχει ο ίδιος δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων, αλλά και να μπορεί να εντάξει τις συγκρούσεις σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που θα του επιτρέψει να λειτουργήσει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Μια σύγκρουση, όπως δείχνουν οι έννοιες – κλειδιά που εμπεριέχονται στον ορισμό της, διαφέρει τόσο από την απλή διαφωνία όσο και από τη βία, και απαιτεί ιδιαίτερες διαδικασίες για την επίλυση ή τη διαχείρισή της. Όμως, οι συγκρούσεις είναι όχι μόνο αναπόφευκτες, αλλά πολλές φορές μπορεί να αποβούν κι εποικοδομητικές εμπειρίες, αν αποτελέσουν αφορμή για να εξασκήσει το άτομο τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, να λάβει καινούργιες πληροφορίες για τον εαυτό του και τους άλλους και να αποκτήσει νέα εφόδια για τη ζωή του στη συνέχεια.

#### ■ Δραστηριότητα 3



Χωριστείτε σε ομάδες και διηγηθείτε περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ μαθητών από την εμπειρία σας. Σκεφτείτε μια σύγκρουση για την οποία βρέθηκε λύση και μια σύγκρουση που δεν είχε αίσιο τέλος. Προσπαθήστε να καταλάβετε τι διαφοροποιεί τις δύο καταστάσεις. Αποφασίστε ποια περιστατικά αξίζει να αφηγηθείτε στην ευρύτερη ομάδα και βρείτε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των περιπτώσεων.

Ένας λειτουργικός ορισμός για τη σύγκρουση, που προτείνεται από τους Harry Webne-Behram (1998) και Weeks (1992), την περιγράφει ως *κάθε διαφωνία κατά την οποία τα εμπλεκόμενα μέρη αντιλαμβάνονται ότι οι ανάγκες, τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντά τους απειλούνται*. Επομένως, η σύγκρουση διακρίνεται από την απλή διαφωνία, ή τη διαφορά απόψεων μεταξύ των ατόμων ως προς το ότι τα άτομα που συγκρούονται επιδιώκουν να υπερασπίσουν τα συμφέροντά τους, υλικά ή ηθικά, από κάποια απειλή. Διαφέρει, επίσης, από τη βία ως προς το ότι τα άτομα μπορεί να εκφράσουν έντονα αρνητικά συναισθήματα ή να επιτίθενται λεκτικά, χωρίς όμως να καταφεύγουν σε σωματική βία. Για να υπάρξει σύγκρουση θα πρέπει να υπάρχει κάποια απειλή, την οποία όμως τα εμπλεκόμενα μέρη την αντιλαμβάνονται με τρόπο τελείως υποκειμενικό. Δύο άτομα μπορεί να αντιλαμβάνονται πολύ διαφορετικά την ίδια κατάσταση. Οι διαφορές στην υποκειμενική αντίληψη οφείλονται σε διάφορους παράγοντες (Webne-Behram, 1998):

- **Διαπολιτισμικές διαφορές:** Το πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζει τις αντιλήψεις των ατόμων σχετικά με τις κοινωνικές δομές και τον κόσμο. Οι ψυχολογικές, κοινωνικές και υλικές ανάγκες εκτιμώνται διαφορετικά από άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και, κατά συνέπεια, επηρεάζουν τον τρόπο που επιλέγουν για να αντιδράσουν σε μια κατάσταση.
- **Διαφυλικές διαφορές:** Οι γυναίκες και οι άνδρες έχουν διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες και οι αντιλήψεις τους για τις ανθρώπινες σχέσεις μπορεί να απέχουν σημαντικά. Ως εκ τούτου, οι αντιδράσεις σε μια κατάσταση σύγκρουσης μπορεί να διαφέρουν αρκετά.

- *Γνώσεις* (γενικές και περιπτώσιακές): Οι εμπλεκόμενοι αντιδρούν σε μια δεδομένη σύγκρουση με βάση τις γνώσεις που έχουν γενικά (τι συμβαίνει σε τέτοιες περιπτώσεις) ή ειδικά για το επίμαχο θέμα (τι συμβαίνει τώρα). Οι διαθέσιμες πληροφορίες μπορεί να ευνοήσουν ή να παρεμποδίσουν τις προσπάθειες για την επίλυση της σύγκρουσης.
- *Εντυπώσεις* που προκαλούνται από τα μηνύματα που μεταδίδονται. Για παράδειγμα, ένα άτομο οργισμένο και σωματικά δυνατό μπορεί να προκαλέσει τρόμο και διάθεση για αποφυγή της σύγκρουσης, ενώ ένα άτομο που δείχνει πρόθυμο για συζήτηση προδιαθέτει τον αντίπαλο για διαπραγμάτευση.
- *Προηγούμενες εμπειρίες*: Οι σημαντικές εμπειρίες στη ζωή των ατόμων εξακολουθούν να επηρεάζουν την αντίληψή τους σε κάθε νέα κατάσταση. Κάποιες εμπειρίες μπορεί να είχαν ως αποτέλεσμα μια γενική τάση φόβου, δυσπιστίας ή απελπισίας, ενώ άλλες να ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, τη διάθεση για προσπάθεια και εξερεύνηση άγνωστων καταστάσεων κ.λπ.

Τέτοιοι παράγοντες διαμορφώνουν τα αντιληπτικά φίλτρα των ατόμων και οι φιλτραρισμένες αντιλήψεις καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στη σύγκρουση. Η στάση αυτή γίνεται φανερή στη συμπεριφορά τους κατά τη σύγκρουση και έτσι η σύγκρουση μπορεί να πάρει τις εξής μορφές (Kraybill, 2000):

- *Ανταγωνιστική* στάση: Το άτομο προσπαθεί να βγει νικητής από τη σύγκρουση και να ηττηθεί ο αντίπαλος. Συνήθως, πιστεύει ότι το δίκιο είναι με το μέρος του και ασκεί πίεση για να δικαιωθεί, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η απειλή.
- *Παραχωρητική* στάση. Ο ένας από τους δύο εμπλεκόμενους κάνει υπερβολικές παραχωρήσεις από φόβο μη χάσει τη σχέση, λόγω ενός γενικότερου φόβου ή επειδή δε διαθέτει την απαραίτητη αυτοεκτίμηση.
- *Αποφευκτική* στάση: Ο ένας ή και οι δύο εμπλεκόμενοι προσπαθούν να αποφύγουν τη σύγκρουση οπωσδήποτε, συνήθως επειδή φοβούνται τις συνέπειές της. Οι διαφορές δε συζητούνται ποτέ και επικρατεί σύγχυση στη σχέση.
- *Συμβιβαστική* στάση: Και τα δύο μέρη κάνουν παραχωρήσεις και καταλήγουν σε κάποια συμφωνία. Όσο θετική κι αν φαίνεται μια τέτοια έκβαση, οι διαφορές παραμένουν και μπορεί να εμφανιστούν ξανά στο μέλλον.
- *Συνεργατική* στάση. Οι εμπλεκόμενοι θεωρούν τη σύγκρουση φυσιολογική, αναγνωρίζουν τις διαφορές τους και προσπαθούν να βρουν λύσεις που θα ικανοποιούν όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη σύγκρουση, όχι μόνο χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα, αλλά φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με τις περιστασιακές συνθήκες - για παράδειγμα, αν βρίσκονται μέσα στο σχολείο ή έξω απ' αυτό, αν νιώθουν σε θέση ισχύος ή όχι, αν κατά τη σύγκρουση είναι παρών κάποιος ενήλικος κ.λπ. (Wheeler, 1994).

Οι μαθητές μπορεί να έρθουν σε σύγκρουση για διάφορους λόγους. Μπορεί να νιώθουν ότι απειλείται το φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον τους, π.χ. όταν διεκδικούν ένα αντικείμενο ή κάποιο χώρο παιχνιδιού. Μπορεί να νιώθουν ότι απειλούνται ηθικά (π.χ. με προσβολές και ταπεινώσεις) ή σωματικά (π.χ. με απειλή σωματικής βλάβης) ή ότι παραβιάζονται τα ατομικά τους δικαιώματα (π.χ. το δικαίωμα συμμετοχής σε μια εργασία ή δραστηριότητα). Επίσης, μπορεί

να αντιλαμβάνονται ότι παραβιάζονται οι θεσμοθετημένοι ή συμφωνημένοι κανόνες (π.χ σε παιχνίδια ή δραστηριότητες) (Χατζηκρήστου, 2004).

Όσο δυσάρεστο γεγονός κι αν είναι μια σύγκρουση, οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι συγκρούσεις με συνομηλικούς αποτελούν μια σημαντική πλευρά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Rende & Killen, 1992). Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δει τη σύγκρουση όχι ως ένα γεγονός που θα πρέπει να αποτρέψει ή στο οποίο θα πρέπει να παρέμβει για να το επιλύσει αυθαίρετα, αλλά ως μια ευκαιρία για να διδάξει δεξιότητες ζωής στους μαθητές του και να τους επιτρέψει να βιώσουν μια εμπειρία που ίσως να αποβεί πολύτιμη για τη ζωή τους. Τα παιδιά, ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο, έχουν την τάση να ζητούν την παρέμβαση του δασκάλου τους ή του διευθυντή. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όμως, ο καλύτερος ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός είναι αυτός του *διαμεσολαβητή* για την επίλυση της σύγκρουσης, χωρίς να αποκλείονται και άλλοι ρόλοι, αν οι περιστάσεις το απαιτούν. Ακόμα καλύτερα, μπορεί να εκπαιδεύσει τους μαθητές του σε δεξιότητες διαμεσολάβησης και να ζητά τη δική τους βοήθεια. Έχει βρεθεί ότι όταν τα παιδιά έχουν προσωπικές εμπειρίες διαμεσολάβησης, μειώνονται οι πιθανότητες να εμπλακούν σε συγκρούσεις στο μέλλον (Crawford & Bodine, 1997).

#### ■ Δραστηριότητα 4



Συζητήστε σε ομάδες τα παρακάτω:

Με ποιο τρόπο παρεμβαίνουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας σε μια σύγκρουση μαθητών; Δώστε συγκεκριμένα παραδείγματα και προσπαθήστε να χαρακτηρίσετε τον τρόπο παρέμβασης (π.χ. αυταρχικός, ανεκτικός κ.λπ.). Ποιος τρόπος έχει αποδειχθεί αποτελεσματικός βάσει της εμπειρίας σας;

Ο εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει μια περίπτωση σύγκρουσης, θα πρέπει να κρίνει την κατάσταση πριν επιλέξει ένα συγκεκριμένο τρόπο αντίδρασης. Από έρευνες φαίνεται ότι συνήθως υιοθετούν μια από τις παρακάτω προσεγγίσεις (Townley & Lee, 1993, Girard & Koch, 1996, Deutsch, 1973):

- με αυταρχικό τρόπο δίνουν εντολή να τερματιστεί η σύγκρουση,
- επικαλούνται το νόμο ή τον κανονισμό του σχολείου και απαιτούν συμμόρφωση,
- επιβάλλουν τιμωρίες στους δράστες, διότι θεωρούν ότι έχουν διαπράξει κάποια αδικία,
- όταν οι ίδιοι οι μαθητές ζητάνε την παρέμβασή τους, ακούνε και τις δύο πλευρές και υποδεικνύουν τι πρέπει να γίνει,
- γίνονται διαμεσολαβητές με το να εμπλέξουν τους συγκρουόμενους σε μια διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης, ώστε να φτάσουν μόνοι τους στην επίλυσή της ή σε μια συμφωνία.

Η *διαμεσολάβηση* είναι ο επιθυμητός και, συνήθως, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης. Απαιτεί γνώσεις, δεξιότητες επικοινωνίας και, κυρίως, την πεποίθηση ότι μια σύγκρουση μπορεί να αποβεί χρήσιμη εμπειρία για όλους τους εμπλεκόμενους. Η εκπαίδευση των μαθητών στη διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να αποβεί πολύτιμη για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, ειδικά όσον αφορά μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι συγκρούσεις είναι συχνότερες και σοβαρότερες. Συγκεκριμένα προγράμματα τέτοιας εκπαίδευσης έχουν σχεδιαστεί σε αρκετές χώρες (Crawford & Bodine, 1997) καθώς και στην Ελλάδα (Χατζηκρήστου, 2004).

Η επίλυση συγκρούσεων ορίζεται ως μια διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων, η οποία βασίζεται στη συνεργασία και βοηθά τα άτομα και τις ομάδες να ορίσουν τις επιδιώξεις τους και να βρουν λύσεις που θα ικανοποιούν τις επιδιώξεις αυτές (Association for Conflict Resolution, 2002). Η διαδικασία επίλυσης αποτελείται από τα παρακάτω βήματα:

- Συμφωνία ως προς τους βασικούς κανόνες.
- Συλλογή πληροφοριών για τη σύγκρουση και τα συμφέροντα των εμπλεκομένων.
- Σαφής καθορισμός του αντικειμένου της σύγκρουσης.
- Διατύπωση προτάσεων για την επίλυση του προβλήματος.
- Επιλογή των πλέον κατάλληλων και εφαρμόσιμων προτάσεων.
- Επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των εμπλεκομένων μερών.

Σύμφωνα με τον ορισμό των Bloomfield & Reilly (1998), διαχείριση σύγκρουσης είναι *ο θετικός και εποικοδομητικός χειρισμός της διαφοράς και της απόκλισης*. Αυτό σημαίνει ότι δεν προσπαθούμε να εξαλείψουμε τη σύγκρουση, αλλά επιχειρούμε να τη διαχειριστούμε με εποικοδομητικό τρόπο, να εντάξουμε τα αντίπαλα μέρη σε μια συνεργατική διαδικασία και να σχεδιάσουμε ένα πρακτικό και εφαρμόσιμο σύστημα για την εποικοδομητική διαχείριση της διαφοράς. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, όμως, πρέπει να ισχύουν οι παρακάτω προϋποθέσεις (Vuchinich, 1990):

- να αναγνωρίσουν οι εμπλεκόμενοι ότι το πρόβλημα είναι κοινό και ότι η λύση του απαιτεί συνεργασία,
- να εκδηλώσουν επιθυμία για την εξεύρεση λύσης,
- να αναγνωρίσει ο ένας τις ανάγκες και τα συναισθήματα του άλλου,
- να δείχνει σεβασμό ο ένας στον άλλο,
- να μπορεί ο ένας να κατανοεί αυτά που λέει ο άλλος,
- να διαθέτουν όλοι ικανότητες επικοινωνίας,
- να είναι πρόθυμοι να αναζητήσουν το κοινό τους συμφέρον,
- να μπορούν να διαχειρίζονται το θυμό τους.

Συνήθως, όμως, στην περίπτωση σύγκρουσης μεταξύ μαθητών και ειδικά εφήβων, οι περισσότερες από αυτές τις προϋποθέσεις δεν υπάρχουν, οπότε έγκειται στις διαμεσολαβητικές ικανότητες του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη σύγκρουση κατάλληλα. Η σύγκρουση δεν επιλύεται πάντα. Μπορούν, όμως, να γίνουν βήματα για την επίλυσή της στο μέλλον ή έστω για την εξεύρεση μιας συμβιβαστικής λύσης. Ένα μοντέλο διαχείρισης σύγκρουσης που μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση είναι αυτό που προτείνεται από τους Crawford & Bodine (1997), σε οχτώ βήματα:

#### **ΒΗΜΑ 1: «Γνώθι σαυτόν» και ...φρόντιζε τον εαυτό σου.**

- Να θυμάσαι πως η αντίληψη που έχεις για την κατάσταση είναι υποκειμενική. Να θυμάσαι πως και ο άλλος πιστεύει ότι έχει δίκιο και νιώθει το ίδιο όπως κι εσύ.
- Φρόντιζε να βρίσκεσαι σε καλή σωματική και διανοητική κατάσταση.

**ΒΗΜΑ 2: Εντόπισε ποιες προσωπικές σου ανάγκες απειλούνται κατά τη σύγκρουση**

- Μην επιτρέψεις στο θυμό σου να αλλοιώσει την εκτίμησή σου για τη σοβαρότητα ή μη της κατάστασης.
- Να απαιτείς να τηρούνται οι βασικοί κανόνες που έχουν συμφωνηθεί και να τους τηρείς κι εσύ.

**ΒΗΜΑ 3: Βρίσκουμε έναν ασφαλή χώρο για να γίνουν οι διαπραγματεύσεις**

- Προσέχουμε ιδιαίτερα τα σύμβολα κύρους / εξουσίας (γραφείο Διευθυντή, ο ένας κάθε-ται ενώ ο άλλος είναι όρθιος κ.λπ.). Οι διαπραγματεύσεις είναι καλύτερο να γίνονται σε ουδέτερο έδαφος.
- Ορίζουμε το χρόνο κατά τον οποίο θα γίνουν οι διαπραγματεύσεις φροντίζοντας να ευνοεί όλους.
- Αποφασίζουμε τους βασικούς κανόνες που θα ισχύουν κατά τις διαπραγματεύσεις. Τέτοι-οι κανόνες μπορεί να είναι: Μιλάει ένας κάθε φορά, ακούμε τον άλλο προσεκτικά, υποσχό-μαστε εχεμύθεια, μιλάμε για το πρόβλημα και όχι για τον άλλο προσωπικά κ.λπ. Αυτό το βήμα είναι πολύ σημαντικό.

**ΒΗΜΑ 4: Αποφασίζουμε να ακούμε ουσιαστικά**

- Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι είναι σημαντικό να καταλαβαίνουμε τον άλλο.
- Χαλαρώνουμε. Το στρες αποτελεί εμπόδιο και ο διαμεσολαβητής πρέπει να φροντίσει να «ηρεμήσουν τα πνεύματα», όσο είναι δυνατόν.
- Επιμένουμε να ακούμε ουσιαστικά, ακόμη κι αν ο άλλος είναι επιθετικός.
- Χρησιμοποιούμε τις δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης (π.χ. ζητάμε διευκρινίσεις, δε σχο-λιάζουμε από μέσα μας όσα ακούμε, δεν κάνουμε εικασίες, αλλά εστιαζόμαστε σε ό,τι κα-ταθέτει ο συνομιλητής μας).

**ΒΗΜΑ 5: Υποστηρίζουμε τις ανάγκες μας σαφώς και συγκεκριμένα**

- Εκφράζουμε τις ανάγκες μας με τέτοιο τρόπο, ώστε ο άλλος να τις «ακούει».
- Περιοριζόμαστε στα σημαντικά. Δε στεκόμαστε στις λεπτομέρειες και δεν αναφέρουμε πα-λιότερες διενέξεις.
- Ξεκινάμε τις προτάσεις μας με το «εγώ». Δεν αποδίδουμε στον άλλο την ευθύνη για τα συ-ναισθήματά μας.
- Παραμένουμε ήρεμοι.
- Αξιοποιούμε αυτά που ακούμε αντί να έχουμε μια προκαθορισμένη εικόνα για το πώς θα εξελιχθεί η συζήτηση.

### **ΒΗΜΑ 6: Προσεγγίζουμε τη λύση του προβλήματος με ευελιξία**

- Ασχολούμαστε με ένα θέμα τη φορά.
- Σκεφτόμαστε διάφορες λύσεις, χωρίς να τις κρίνουμε.
- Ορίζουμε τα κριτήρια, βάσει των οποίων θα ληφθούν οι αποφάσεις (π.χ. να κερδίσουν όλοι, να είναι εφαρμόσιμες, να συμβάλουν όλοι στην εφαρμογή τους κ.λπ.).
- Συνοψίζουμε τις λύσεις και, αν χρειάζεται, τις γράφουμε.

### **ΒΗΜΑ 7: Διαχειριζόμαστε τα αδιέξοδα με ηρεμία, υπομονή και σεβασμό**

- Εκφράζουμε τα συναισθήματά μας. Δείχνουμε ότι το αδιέξοδο δεν είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα.
- Επανεξετάζουμε τα θέματα και αξιολογούμε τη μέχρι τώρα πορεία.
- Κάνουμε διάλειμμα, όποτε χρειάζεται.
- Χωρίζουμε το πρόβλημα σε επιμέρους θέματα και ασχολούμαστε με το πιο εύκολο.
- Εκτιμούμε τις μέχρι τώρα συμφωνίες και δεσμευόμαστε ότι η αποτυχία σε ένα θέμα δε θα επηρεάσει τα υπόλοιπα.

### **ΒΗΜΑ 8: Φτάνουμε σε μια συμφωνία αποτελεσματική και εφαρμόσιμη**

- Εξετάζουμε αν η συμφωνία είναι εφαρμόσιμη, αν τα αποτελέσματά της θα είναι μακροπρόθεσμα ή βραχύβια, αν όλοι κερδίζουν από την εφαρμογή της κ.λπ.
- Αναθεωρούμε, όπου χρειάζεται, και ασχολούμαστε με τις λεπτομέρειες που μας διέφυγαν.
- Αξιολογούμε την εφαρμογή της συμφωνίας.

## Βιβλιογραφία

- [1] Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- [2] Crawford, D. & Bodine, R. (October 1996). Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. Program Report. U.S. Department of Justice. Office of Elementary and Secondary Education.
- [3] Crawford, D. & Bodine, R. (1997). Conflict resolution in schools. Washington, DC: National Institute for Dispute Resolution.
- [4] Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press
- [5] Dick, B. (1997) Communication skills. [Availableonline]. <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/communicn.html>
- [6] Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4), 512-520.
- [7] Gordon, T. & Burch, N. (2002). What every teacher should know. Gordon Training International at [www.gordontraining.com](http://www.gordontraining.com)
- [8] Gordon, T. (1970). *Teacher effectiveness training*. David McKay Co, Inc.
- [9] Holzman, W. H. (1992). Community renewal, family preservation, and child development through the School of the Future. In W. H. Holtzman (Ed.). *School of the future* (pp. 3-18). Washington, DC: American Psychological Association and Hogg Foundation for Mental Health.
- [10] Kraybill, R. (2000). The Kraybill Conflict Style Inventory. In *Mediation and Facilitation Training Manual*, (4th ed.). Mennonite Conciliation Service (Akron, PA: MCS), p. 64-66.
- [11] Reasoner, R. (1992). *Building Self-Esteem in the Elementary Schools*. (2<sup>nd</sup> ed). Consulting Psychologists Press, Inc. Ca, USA.
- [12] Rende, R. D. & Killen, M. (1992). Social interaction antecedents to conflict in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 551-563.
- [13] Rutter, M. & Smith, D. J. (1995). *Psychological disorders in young people: Time trends and their causes*. London: Wiley.
- [14] Townley, A., & Lee, M. (1993). *Training for trainers: Staff development in conflict resolution skills*. Amherst, MA: National Association for Mediation in Education.
- [15] Verhulst, F. & Vander-Ende, J. (1997). Factors associated with child mental health service use in the community. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36 (7), 901-909.
- [16] Vuchinich, S. (1990). The sequential organization of closing in verbal family conflict. In A. D. Grimshaw (Ed.). *Conflict talk: sociolinguistic investigations of arguments in conversation*. New York: Cambridge University Press (pp. 118-138).
- [17] Watzlawick, P. (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος
- [18] Webne Behrman, H. (1998). *The Practice of Facilitation: Managing Group Process and Solving Problems*. Quorum Books, Westport, CT.
- [19] Weeks, D. (1992). *The Eight Essential Steps to Conflict Resolution*, Tarcher Books, NY, 1992.
- [20] Werner, E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72-81.
- [21] Wheeler, E. J. (1994). Peer conflicts in the classroom: Drawing implications from research. *Childhood Education*, 70 (5), 296-299.
- [22] Πλωμαρίτου, Β. (2004). *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- [23] Χατζηκρήστου, Χ. & Horf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-277.
- [24] Χατζηκρήστου, Χ. (2003). Η σχολική ψυχολογία ως επιστήμη και επάγγελμα: Σύγχρονες τάσεις και μελλοντικές προοπτικές στο διεθνές και ελληνικό χώρο. *Ψυχολογία, Ειδικό Τεύχος, Θέματα Εκπαιδευτικής και Σχολικής Ψυχολογίας*, 10 (4), 415-436.
- [25] Χατζηκρήστου, Χ. (2004). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω.

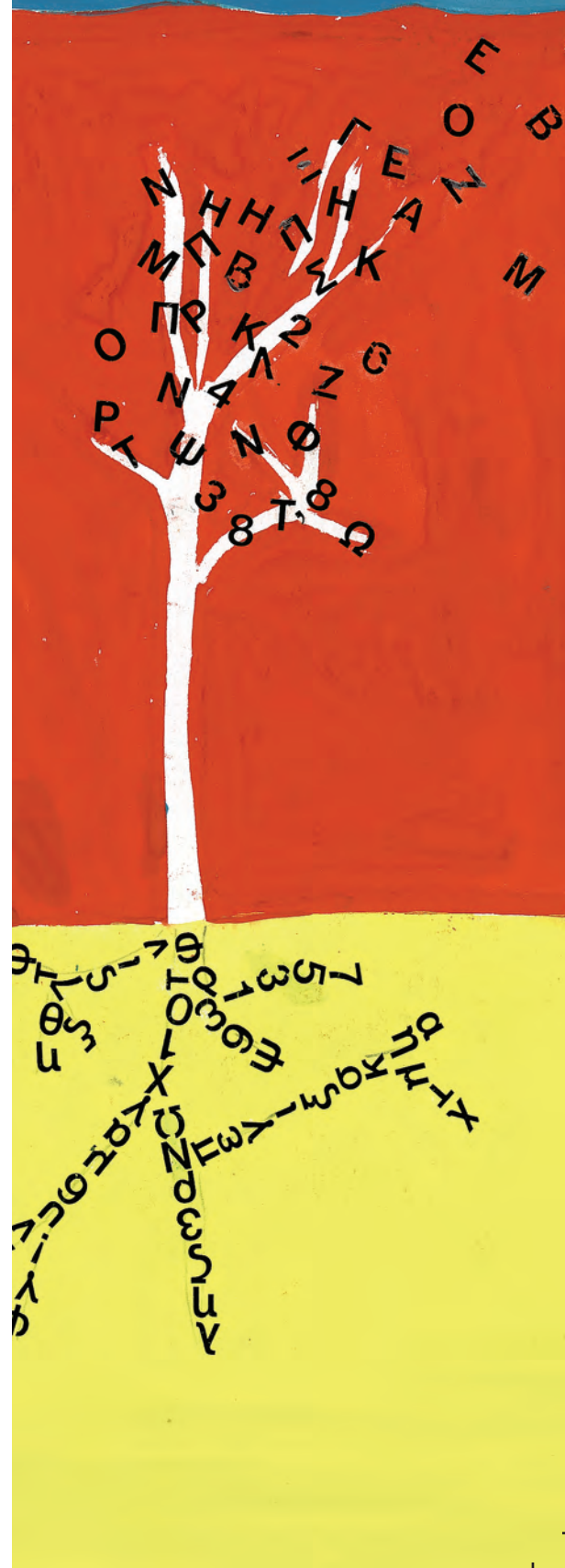


# Σύγχρονες παιδαγωγικές και διδασκτικές προσεγγίσεις



Κινητικότητα - Κοινωνική  
Εξουσία - Χρηματοοικονομική  
Εξουσία - Πολιτική  
Εξουσία - Περιβαλλοντική

2.



## 2.1. Ενσωμάτωση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στη διδακτική πράξη

### Στόχος



Στόχος της ενότητας είναι:

- να διασαφηνισθεί ο όρος διαθεματικότητα,
- να γίνει ο συσχετισμός της διαθεματικότητας με τα αναλυτικά προγράμματα,
- να διδάξει τον εκπαιδευτικό πώς να αξιοποιεί τη διαθεματική προσέγγιση κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή μιας ενότητας.

### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής, αναμένεται οι εκπαιδευόμενοι:

- να έχουν κατανοήσει την έννοια της διαθεματικότητας,
- να γνωρίζουν πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η διαθεματική προσέγγιση στο σχεδιασμό και στον προγραμματισμό της διδασκαλίας,
- να μπορούν να σχεδιάζουν τη διδασκαλία των μαθημάτων με τρόπο που να προωθείται η διαθεματική προσέγγιση στην εκάστοτε διδακτική ενότητα,
- να εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τη μαθησιακή διαδικασία,
- να διακρίνουν τα είδη των αναλυτικών προγραμμάτων και να κατανοούν την έννοια της ολιστικής γνώσης που εισάγει η διαθεματικότητα,
- να επιλέγουν την κατάλληλη κάθε φορά μορφή διδασκαλίας με βάση συγκεκριμένα κριτήρια,
- να περιγράφουν τους στόχους μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας,
- να εφαρμόζουν ένα σχέδιο εργασίας.

### Έννοιες – Κλειδιά



- |  |                               |
|--|-------------------------------|
| ■ Διδακτικός σχεδιασμός                  | ■ Δεξιότητες                  |
| ■ Διαθεματικότητα                        | ■ Σχέδια εργασίας             |
| ■ Διεπιστημονικότητα                     | ■ Μορφές Διδασκαλίας          |
| ■ Ενιαία οριζόντια ανάπτυξη περιεχομένων | ■ Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία |

## Εισαγωγή

Η διαμόρφωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα κυρίαρχα θέματα που απασχολούν κάθε χώρα. Στη σημερινή κοινωνία της γνώσης, της τεχνολογίας και της πολυπολιτισμικότητας, το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης και δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτελούν συγκροτημένες προτάσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο και τη μορφή της σχολικής γνώσης, στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να οργανώνεται η γνώση και υποδεικνύουν το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός και τότε, λειτουργώντας ως επαγγελματική πυξίδα του.

Ο σχεδιασμός του νέου Α.Π.Σ. στοχεύει στην ανάπτυξη ουσιαστών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, η καλλιέργεια των οποίων κρίνεται απαραίτητη για το μαθητή. Αυτές αφορούν, μεταξύ άλλων, τη δημιουργικότητα, την αναγνώριση και το σεβασμό του άλλου και του διαφορετικού, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη. Η απόκτηση της γνώσης μπορεί να υποστηριχτεί μέσω της διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος που δημιουργεί κίνητρα για την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης. Τα παιδιά, μέσα σε ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, εξερευνούν με τις αισθήσεις τους, δημιουργούν ιδέες και δομούν τη γνώση.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα του ΔΕΠΠΣ (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03) είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δηλαδή, η εξέταση του θέματος από πολλές οπτικές / επιστημονικές πλευρές, καθώς και η καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Στη συγκρότηση του ΔΕΠΠΣ εκφράζονται και συμπράττουν το «διαθεματικό», το «ενιαίο» και το «διεπιστημονικό».

Στα διαθεματικά προγράμματα, η γνώση δεν εμφανίζεται πολυμερισμένη και περιχαρακωμένη στα πλαίσια ανεξάρτητων διδακτικών αντικειμένων, αλλά ενιαιοποιημένη γύρω από ερωτήματα, ζητήματα, ενδιαφέροντα και προβλήματα. Η ιδέα της ενιαιοποίησης, από την εμφάνισή της ακόμα, χρησιμοποιήθηκε με συγγενείς, αλλά διαφορετικής έμφασης σημασίες, για να περιγράψει άλλοτε το ολιστικά οργανωμένο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, άλλοτε τη συσχέτιση της σχολικής γνώσης με τις άμεσες εμπειρίες και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του παιδιού και άλλοτε για να υπογραμμίσει την εμπλοκή της ολότητας του παιδιού στη διερευνητική διαδικασία προσέγγισης της σχολικής γνώσης (Beane, 1997, σ. 4-9).

Τα ενιαιοποιημένα προγράμματα εμπλέκουν και αναπτύσσουν όλες τις πλευρές του παιδιού (γνωστική, συναισθηματική, φυσική/σωματική, κοινωνική) και αξιοποιούν, στην πορεία της εκπαίδευσης, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά του. Μπορούν, επομένως, να χαρακτηριστούν ως παιδοκεντρικά αλλά και έντονα κοινωνιοκεντρικά, εφόσον καθιστούν τις κοινωνικές καταστάσεις μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος.

### ■ Δραστηριότητα 1



- ▶ Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αναπτύσσει δημιουργικά τη νοημοσύνη του παιδιού, επιτυγχάνοντας πολύ καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε σχέση με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Η παρούσα δραστηριότητα στοχεύει στο να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τα αποτελέσματα αυτά μέσα από ένα παράδειγμα σύζευξης της εκπαίδευσης με τις τέχνες και τις πολιτιστικές δραστηριότητες.

► Χωριζόμαστε σε ομάδες. Ζητάμε από κάθε μέλος της ομάδας να ανακαλέσει νοερά μια σχετική διδακτική εμπειρία. Δίνουμε 2' χρόνο και καλούμε την κάθε ομάδα να συναποφασίσει ποιο από τα μέλη της θα περιγράψει τη διδακτική του εμπειρία. Αφού το μέλος αυτό περιγράψει την εμπειρία του, δέχεται από τα υπόλοιπα μέλη σχετικές διευκρινιστικές ερωτήσεις. Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία των διευκρινιστικών ερωτήσεων, η ομάδα συμπληρώνει, οριοθετεί, αναπτύσσει πιθανές στρατηγικές και διδακτικές τεχνικές με βάση το παράδειγμα. Όλα τα μέλη της ομάδας καταθέτουν τη γνώμη τους, ώστε να προκύψει μια κοινής αποδοχής πρόταση. Στο τέλος της διαδικασίας, καλούνται όλες οι ομάδες να ανακοινώσουν στην ολομέλεια, μέσω του εκπροσώπου τους, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις τους.

### 2.1.1. Είδη αναλυτικών προγραμμάτων

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιέχει τη διδακτέα ύλη, περιλαμβάνει πολύ γενικούς σκοπούς και προσφέρει ένα γενικό σχεδιασμό χωρίς να προσφέρει μεθοδολογικές υποδείξεις (Φλουρής, 2006). Ανάλογα με τον προσανατολισμό του, οριοθετείται και προσδιορίζεται η κατηγορία του. Τα Αναλυτικά Προγράμματα χωρίζονται γενικά σε τρεις κατηγορίες. Διακρίνονται σε κλειστά, ανοικτά και μεικτά.

- Το **κλειστό** Αναλυτικό Πρόγραμμα περιέχει πολύ συγκεκριμένους στόχους, περιεχόμενο, μεθοδολογικές υποδείξεις και μέσα ελέγχου επίτευξης των στόχων. Αυτό το πρόγραμμα ονομάζεται και «curriculum».
- **Ανοικτό** Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι αυτό που παρέχει στον εκπαιδευτικό ορισμένα περιθώρια επιλογών ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθοδολογικές υποδείξεις και τα μέσα ελέγχου επίτευξης των στόχων.
- Τέλος, υπάρχει το **μεικτό** Αναλυτικό Πρόγραμμα με τη μορφή «curriculum», που συνδυάζει τη γενικότητα του Ανοικτού Αναλυτικού Προγράμματος με την αυστηρή συγκεκριμενοποίηση του «curriculum».

Αντίστοιχα, ανάλογα με τη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετούν, τα Προγράμματα Σπουδών διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- **Παραδοσιακή** προσέγγιση: Προγράμματα που στοχεύουν στη διατήρηση της αυτοτέλειας των γνωστικών αντικειμένων .
- **Διαθεματική** προσέγγιση: Προγράμματα που καταργούν τα διακριτά μαθήματα και επιλέγουν θεματικές ενότητες, γύρω από τις οποίες κτίζεται η ύλη και οργανώνεται η σχολική γνώση.
- **Διεπιστημονική** προσέγγιση: Προγράμματα που διατηρούν τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα επιχειρούν να συσχετίσουν το περιεχόμενό τους δίνοντας στο μαθητή την ευκαιρία, μέσα από συσχετίσεις, συνδυασμούς και κατηγοριοποιήσεις, να κατανοήσει καλύτερα αυτό που μαθαίνει, να κατασκευάσει συνθέσεις και να μετασχηματίσει γνώσεις.

**Διεπιστημονική προσέγγιση**  
**Διαθεματική προσέγγιση**  
**Παραδοσιακή προσέγγιση**

Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή, σημαντικοί κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί λόγοι μας παρέχουν επιχειρήματα για να κατασκευάσουμε ένα πρόγραμμα που θα ικανοποιεί τις ανάγκες

των μαθητών μας, οι οποίες μεταβάλλονται διαρκώς επηρεαζόμενες από τις κοινωνικές μεταβολές. Στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών διατηρούνται τα διακριτά στοιχεία των γνωστικών αντικειμένων, ενώ παράλληλα επιτρέπονται και ευνοούνται οι ανάλογοι συσχετισμοί, έτσι ώστε η γνώση να οικοδομείται ολιστικά μέσα από την οπτική της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας (Ματσαγγούρας, 2003).

### 2.1.2. Η φιλοσοφία της διαθεματικής προσέγγισης

Η θεωρία της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης εντάσσεται στις προσεγγίσεις εκείνες που προσανατολίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε νέες μορφές εξέλιξης των παιδαγωγικών δομών, στοχεύοντας τόσο στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης όσο και στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασής της. Ο όρος διαθεματική προσέγγιση χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διδακτική προσέγγιση που δεν ακολουθεί την κατάτμηση της πραγματικότητας σε διδακτικά αντικείμενα και ξεχωριστά μαθήματα, αλλά εξετάζει κάθε θεματική ενότητα από όλες τις πλευρές (Βαρνάβα-Σκούρα, 1989). Τα ενοποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα οργανώνουν συνθήκες το περιεχόμενό τους γύρω από βασικές έννοιες και εξετάζουν διάφορες πλευρές του θέματος, ώστε η Γλώσσα, η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Φυσική, τα Μαθηματικά και τα Καλλιτεχνικά να εμπλέκονται, ανάλογα με το θέμα και τη σκοπιά από την οποία εξετάζονται, σε ένα ενιαίο σύνολο (Παπανδρέου, 1993).

Με τον όρο «διαθεματική διδασκαλία» εννοούμε:

**Ο όρος διαθεματική προσέγγιση χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διδακτική προσέγγιση που δεν ακολουθεί την κατάτμηση της πραγματικότητας σε διδακτικά αντικείμενα και ξεχωριστά μαθήματα, αλλά εξετάζει κάθε θεματική ενότητα από όλες τις πλευρές της (Βαρνάβα-Σκούρα, 1989).**

- A) τη σύνδεση των θεμάτων που διδάσκονται στο Δημοτικό σχολείο με τα θέματα που διδάσκονται στο Γυμνάσιο,
- B) το συνδυασμό γνώσεων που αντλούνται από διάφορες γνωστικές περιοχές για την προσέγγιση και επεξεργασία ενός θέματος,
- Γ) αποκλειστικά, την επιλογή θεμάτων που προσφέρονται για την απόκτηση γνώσεων, οι οποίες δε διδάσκονται στο πλαίσιο κάποιου συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν σφαιρική άποψη και γνώση για διάφορα ζητήματα,
- Δ) την επιλογή θεμάτων, που απευθύνονται κυρίως στους αδύνατους μαθητές, ώστε να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.

Η διαθεματική προσέγγιση, ως τρόπος επιλογής και οργάνωσης της γνώσης, επιτρέπει και αναδεικνύει τις διασυνδέσεις μεταξύ διαφορετικών γνωστικών περιοχών, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο συσχετίσεις, συνθέσεις και γενικεύσεις που οδηγούν στην ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002). Εξάλλου, ως τρόπος διδακτικής προσέγγισης, αναπτύσσει κοινωνικογνωστικές στάσεις και δεξιότητες, τις οποίες απαιτεί η σημερινή κοινωνία της γνώσης και της πληροφόρησης, και καλλιεργεί τη χρήση πρακτικών, όπως είναι το ομαδικό πνεύμα εργασίας, η διατύπωση και διερεύνηση ερωτημάτων, η άντληση πληροφοριών κ.ά. Παράλληλα, η διαθεματικότητα ως τρόπος προσέγγισης της νέας ύλης από τους μαθητές:

- παρέχει τη δυνατότητα επεξεργασίας ενός θέματος μέσα από την οπτική διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και συσχέτισης της γνώσης που προκύπτει,
- παρέχει την ευκαιρία αντιπαραβολής στοιχείων που ανήκουν σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα,
- επιτρέπει την αντιμετώπιση της γνώσης ως ενιαίας ολότητας, με την κατάργηση των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και τη δημιουργία μιας ολιστικής κυρίως αντίληψης της γνώσης,
- επιβάλλει τη διερεύνηση δύο ή περισσότερων θεμάτων, με στόχο τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ τους (Ματσαγγούρας, 2004).

Η διαθεματική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τη δυσκολία της *παιδικής αντίληψης* να συλλάβει τη γνώση, όταν αυτή είναι κατανεμημένη σε επιμέρους επιστημονικούς κλάδους, αλλά και την ίδια τη φύση της *πραγματικότητας*, η οποία, παρά την πολυπλοκότητά της, παρουσιάζει μια αδιάσπαστη ενότητα (Θεοφιλίδης, 1997, σ. 15).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί, ως κύριοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού με σύνθετο τρόπο: αφενός, βοηθούν το μαθητή να εμπλουτίσει τις γνώσεις του και αφετέρου, δημιουργούν ερεθίσματα και ευκαιρίες για να υποκινήσουν τη συναισθηματική, σωματική και αισθητική του ανάπτυξη.

### **2.1.3. Ο σχεδιασμός ή προγραμματισμός της διδασκαλίας με βάση τη διαθεματική προσέγγιση**

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αναφέρεται στις οργανωτικο-διδακτικές αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την οργάνωση, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Ο προγραμματισμός μπορεί να γίνει σε ετήσια, τρίμηνη, εβδομαδιαία ή ωριαία βάση. Σε κάθε περίπτωση, ο προγραμματισμός της διδασκαλίας βασίζεται στις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, άρα οι αποφάσεις που λαμβάνονται θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από το συσχετισμό των διδακτικών αντικειμένων και τη σύνδεσή τους με τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας και τις ανάγκες των μαθητών.

Για τον *ετήσιο* προγραμματισμό, ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται σχετικά με το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τον τρόπο οργάνωσης του Α.Π., καθώς και με το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων. Στη συνέχεια, χαράσσει ένα αδρομερές ετήσιο χρονοδιάγραμμα και φροντίζει να εξασφαλίσει το αναγκαίο διδακτικό υλικό και τα εποπτικά μέσα. Σε οργανωτικό επίπεδο, καθιερώνει, με τη συμμετοχή των μαθητών, τις καθημερινές ενέργειες ρουτίνας, που είναι απαραίτητες για την απρόσκοπτη διεξαγωγή του μαθήματος. Σε επίπεδο προσδοκιών, προσαρμόζει τους στόχους, το περιεχόμενο και το υλικό στις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης, ενέργειες που προϋποθέτουν την αντικειμενική αποτίμησή τους.

Ο *τρίμηνος* προγραμματισμός στοχεύει στο χρονικό επαναπροσδιορισμό της διδακτικής εργασίας, την επανεκτίμηση των επιδιώξεων του εκπαιδευτικού και τη συστηματική εξοικείωσή του με το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων. Κατά την εξοικείωση με το περιεχόμενο, θα επιλεγούν οι βασικές έννοιες, με τη βοήθεια των οποίων θα επιτευχθεί η σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, θα ληφθούν υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών και θα

επανεκτιμηθεί η χρησιμότητα και η εφαρμοσιμότητα των διδακτικών δραστηριοτήτων. Οι επιλογές αυτές θα αποτελέσουν τη βάση για τον εβδομαδιαίο και τελικά τον ωριαίο προγραμματισμό.

Ο *εβδομαδιαίος* προγραμματισμός αποσκοπεί στη χρονική ένταξη του μεσοπρόθεσμου (τρίμηνου) προγραμματισμού στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο τρόπος κατανομής του χρόνου στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα και η σειρά εμφάνισής τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα σχετίζεται με τις αξιολογικές επιλογές και τις προτεραιότητες του Α.Π.

Ο *ωριαίος* προγραμματισμός περιλαμβάνει διαδοχικές αποφάσεις, που αφορούν:

- στον καθορισμό των διδακτικών στόχων,
- στον καθορισμό του επιπέδου μάθησης,
- στην επιλογή των στρατηγικών και των δραστηριοτήτων εκμάθησης που σχετίζονται με τους αντικειμενικούς σκοπούς του μαθήματος,
- στην κοινωνική οργάνωση της τάξης,
- στον προγραμματισμό του χρόνου,
- στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

Κατά το σχεδιασμό του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν κατά νου τον κάθε μαθητή τους και να λαμβάνουν υπόψη τους:

- τις νοητικές δυνατότητές του,
- την προηγούμενη γνώση του,
- το επίπεδο άγχους του,
- την αυτοαντίληψή του,
- τα ενδιαφέροντά του και
- το περιβάλλον, μέσα στο οποίο μεγαλώνει ο μαθητής.

Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που δε διαθέτουν επαρκή διδακτική εμπειρία, παρόλο που αντιλαμβάνονται τη σημασία του προγραμματισμού στη διδακτική πράξη, καθίστανται αναποτελεσματικοί εξαιτίας του γεγονότος ότι συχνά δε γνωρίζουν σε βάθος το αντικείμενο που καλούνται να διδάξουν (Ρέϊνολντς, 1992). Επιπλέον, κατά τον προγραμματισμό του μαθήματος, συχνά, δεν έχουν την ικανότητα να συνδέσουν το υλικό που προτίθενται να χρησιμοποιήσουν με τη διδασκαλία του (δηλαδή, πώς θα διδάξουν αυτό το υλικό), έτσι ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

#### 2.1.4. Ομάδες εργασίας

Πολλοί μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι η εργασία σε ομάδες αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999). Εφαρμογή αυτών των πεποιθήσεων αποτέλεσαν οι δραστηριότητες που ανέπτυξαν για πολλές δεκαετίες τα Λαϊκά Σχολεία στη Δανία, οι ευρύτατα διαδεδομένοι «κύκλοι σπουδών» στη Σουηδία, οι Αγροτικές Σχολές στον Καναδά, ο Εκπαιδευτικός Σύλλογος Εργαζομένων στην Αγγλία, τα Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης στην Ελλάδα



κ.ά., όπου η εργασία σε ομάδες υπήρξε κυρίαρχη εκπαιδευτική τεχνική (MacGregor, 1990, Κόκκος, 2007).

*Στόχοι της ομαδικής εργασίας είναι* (Κόκκος, 2007):

- Σε επίπεδο ικανοτήτων, να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να επιτυγχάνουν ένα στόχο μέσω της συνέργειας.
- Σε επίπεδο γνώσεων, να μπορούν να διακρίνουν τα αίτια που οδηγούν σε μία επιτυχή ή ανεπιτυχή συνέργεια.
- Σε επίπεδο στάσεων, να μπορούν να εκτιμούν τα αποτελέσματα του ομαδικού πνεύματος.

### ■ Δραστηριότητα 2

■ Η παρούσα ομαδική δραστηριότητα αποτελεί ένα παράδειγμα σύνδεσης διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γεωγραφία, Ιστορία, Μαθηματικά, Οικιακή Οικονομία κ.λπ.) σε μία ενότητα.



■ Χωρίζουμε την τάξη μας σε ομάδες. Δίνουμε σε κάθε ομάδα ένα χαρτόνι, μαρκαδόρους, ψαλίδια, κόλλα και διαφημιστικά φυλλάδια από ταξιδιωτικά γραφεία με διάφορους προορισμούς. Πληροφορούμε τις ομάδες μας ότι καλούνται να πραγματοποιήσουν ένα 5ήμερο φανταστικό ταξίδι, σε όποιο προορισμό από τους προτεινόμενους επιθυμούν ή οπουδήποτε αλλού, με ένα συγκεκριμένο οικονομικό όριο για κάθε ημέρα, με όποιο ταξιδιωτικό μέσον επιθυμούν και με την προϋπόθεση ότι όλα τα παραπάνω είναι κοινής αποδοχής από το σύνολο της ομάδας. Τα μέλη της ομάδας αποφασίζουν σχετικά με τον προορισμό και το μέσο με το οποίο θα μετακινηθούν, δίνουν το όνομα που επιθυμούν στο μέσο μετακίνησης, αποφασίζουν πώς θα περάσουν τις ημέρες παραμονής (πώς θα διασκεδάσουν, ποια μνημεία θα επισκεφτούν, τι άλλο νομίζουν ότι μπορούν να αξιοποιήσουν από τις δυνατότητες που προσφέρει ο τόπος που θα επισκεφτούν), καθώς και σχετικά με το τι προσδοκά ο καθένας από το ταξίδι αυτό (διάθεση, προσδοκίες, αισθήματα). Καλούνται να ζωγραφίσουν ή να κολλήσουν πάνω στο χαρτόνι τους τόπους που θα επισκεφτούν, τις διαδρομές που θα ακολουθήσουν, το πού και πώς θα αξιοποιήσουν το χρόνο τους, τα χρήματα που χρειάζονται και όποιες άλλες πληροφορίες θέλουν οι ίδιοι να συμπληρώσουν. Δίνουμε 30' για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και, όταν λήξει ο χρόνος, η ομάδα παρουσιάζει το ταξίδι της σε παρελθοντικό χρόνο, σαν να έχει ήδη γίνει.

■ Χωρίζουμε την τάξη μας σε ομάδες. Δίνουμε σε κάθε ομάδα ένα χαρτόνι, μαρκαδόρους, ψαλίδια, κόλλα και διαφημιστικά φυλλάδια από ταξιδιωτικά γραφεία με διάφορους προορισμούς. Πληροφορούμε τις ομάδες μας ότι καλούνται να πραγματοποιήσουν ένα 5ήμερο φανταστικό ταξίδι, σε όποιο προορισμό από τους προτεινόμενους επιθυμούν ή οπουδήποτε αλλού, με ένα συγκεκριμένο οικονομικό όριο για κάθε ημέρα, με όποιο ταξιδιωτικό μέσον επιθυμούν και με την προϋπόθεση ότι όλα τα παραπάνω είναι κοινής αποδοχής από το σύνολο της ομάδας. Τα μέλη της ομάδας αποφασίζουν σχετικά με τον προορισμό και το μέσο με το οποίο θα μετακινηθούν, δίνουν το όνομα που επιθυμούν στο μέσο μετακίνησης, αποφασίζουν πώς θα περάσουν τις ημέρες παραμονής (πώς θα διασκεδάσουν, ποια μνημεία θα επισκεφτούν, τι άλλο νομίζουν ότι μπορούν να αξιοποιήσουν από τις δυνατότητες που προσφέρει ο τόπος που θα επισκεφτούν), καθώς και σχετικά με το τι προσδοκά ο καθένας από το ταξίδι αυτό (διάθεση, προσδοκίες, αισθήματα). Καλούνται να ζωγραφίσουν ή να κολλήσουν πάνω στο χαρτόνι τους τόπους που θα επισκεφτούν, τις διαδρομές που θα ακολουθήσουν, το πού και πώς θα αξιοποιήσουν το χρόνο τους, τα χρήματα που χρειάζονται και όποιες άλλες πληροφορίες θέλουν οι ίδιοι να συμπληρώσουν. Δίνουμε 30' για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και, όταν λήξει ο χρόνος, η ομάδα παρουσιάζει το ταξίδι της σε παρελθοντικό χρόνο, σαν να έχει ήδη γίνει.

Για την αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων εργασίας, είναι σκόπιμο να τηρούνται οι ακόλουθες προδιαγραφές (Κόκκος, 2007):

#### 1. Σύνθεση των ομάδων

- Ιδανικός αριθμός μελών σε κάθε ομάδα είναι τα πέντε άτομα, αλλά σε γενικές γραμμές, ο αριθμός των μελών εξαρτάται από το είδος και τους στόχους της δραστηριότητας.
- Συνήθως, οι ομάδες είναι σκόπιμο να συγκροτούνται τυχαία, με μεικτή σύνθεση από άποψη εμπειριών, γνώσεων, γεωγραφικής προέλευσης, φύλου κ.ά. Έτσι, αποφεύγεται το φαινόμενο να προσκολλώνται μεταξύ τους μέλη που ήδη γνωρίζονται ή που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δικαιολογημένη η δημιουργία ομάδων μετά από επιλογή, σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια, όπως το επίπεδο γνώσεων, η εξοι-

κείωση με το θέμα, η χρησιμότητα του θέματος για τους εκπαιδευόμενους κ.λπ.

- Μετά από ένα χρονικό διάστημα, σκόπιμο είναι να αλλάζει η σύνθεσή τους, ώστε να αξιοποιούνται πλήρως όλες οι δυνατότητες των συμμετεχόντων.

## 2. Στόχοι της εργασίας και οδηγίες

Ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να παρουσιάζει το στόχο της εργασίας με σαφήνεια και αργό ρυθμό και να παρέχει με ακρίβεια τις οδηγίες της άσκησης. Ιδιαίτερα, φροντίζει τα εξής:

- Παροτρύνει τα μέλη των ομάδων να καθίσουν όσο πιο άνετα μπορούν μέσα στο χώρο (κυκλικό σχήμα, αξιοποίηση βοηθητικών αιθουσών κ.λπ.), ώστε να μπορούν να συνεργάζονται ευκολότερα.
- Όταν οι οδηγίες που δίνει προφορικά είναι περίπλοκες, τις παρέχει και γραπτά ή τις γράφει στον πίνακα.
- Ορίζει ένα σαφές χρονικό όριο για την εργασία των ομάδων.
- Ειδοποιεί έγκαιρα κάθε ομάδα, ώστε να ορίσει τον εκπρόσωπο που θα παρουσιάσει το προϊόν της εργασίας στην ολομέλεια. Ζητάει από τις ομάδες, εάν κριθεί σκόπιμο, να καταθέσουν γραπτά το προϊόν της εργασίας τους (μια περίληψη, τη λύση της άσκησης κ.λπ.), υποκινώντας, με αυτό τον τρόπο, τα μέλη τους να συστηματοποιήσουν τις σκέψεις τους. Μια καλή πρακτική είναι να γράφουν τις απόψεις τους σε μεγάλα φύλλα χαρτιού, τα οποία αναρτώνται στους τοίχους της αίθουσας.
- Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από όλες τις ομάδες να κάνουν την ίδια εργασία. Μπορεί, όμως, και να χωρίσει το αντικείμενο σε επιμέρους ενότητες, ώστε κάθε ομάδα να ασχοληθεί με μία από αυτές.

## 3. Παρακολούθηση των ομάδων

Όσο οι ομάδες εργάζονται, ο εκπαιδευτικός μεριμνά για την καλή λειτουργία τους. Τις πλησιάζει ορισμένες φορές για να δώσει διευκρινίσεις ή πρόσθετες πληροφορίες, εάν χρειάζεται, αλλά και για να παρακολουθεί την πρόοδο των εργασιών σε σχέση με το διαθέσιμο χρόνο. Εάν διαπιστώνει ότι μια ομάδα καθυστερεί σε σχέση με τις άλλες, την παροτρύνει να επιταχύνει, χωρίς όμως να την πιέζει. Εάν χρειαστεί, η διάρκεια της εργασίας των ομάδων μπορεί να παραταθεί με νέο “συμβόλαιο”.

## 4. Παρουσίαση των εργασιών των ομάδων

Πρόκειται για το τελευταίο και πολύ σημαντικό στάδιο της ομαδικής εργασίας, γιατί κατά τη διάρκειά του μπορεί να αξιοποιηθεί η εργασία που προηγήθηκε και να αναδειχθούν όψεις της ερευνητικής δραστηριότητας. Τα μέλη των ομάδων, μέσω των εκπροσώπων τους, παρουσιάζουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια, έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν τις άλλες απόψεις, να συγκρίνουν και να εμπλουτίσουν τις σκέψεις τους μέσω του αλληλοσχολιασμού. Σε αυτό το στάδιο, σκόπιμο είναι να ακολουθούνται τα εξής:

**Για να εφαρμοστεί με επιτυχία η εργασία σε ομάδες, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να μην έχει την τάση να προβλέπει και να συντονίζει τα πάντα, να μην δείχνει ανυπομονησία να προχωρήσει πιο γρήγορα, να εμπιστεύεται τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων και να τους επιτρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.**

- Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας, οι εκπρόσωποι των ομάδων περιστοιχίζονται από τα μέλη της ομάδας τους, ώστε να αισθάνονται όλοι υπεύθυνοι και αλληλέγγυοι, αλλά και να γίνονται ευέλικτα συμπληρώσεις, αν χρειαστεί. Ο εκπαιδευτικός ζητά να αρχίσουν οι παρουσιάσεις από όποιον εκπρόσωπο είναι έτοιμος.
- Ο εκπαιδευτικός είναι επίσης δυνατόν να υποβάλει ο ίδιος ερωτήσεις στους εκπροσώπους και να συντονίζει έτσι τη συζήτηση.
- Αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση από τον εκπρόσωπο κάθε ομάδας, μπορούν να γίνουν και συμπληρωματικές παρεμβάσεις από τα υπόλοιπα μέλη της. Στη συνέχεια, αν κρίνεται σκόπιμο, γίνεται σχολιασμός και από τους άλλους συμμετέχοντες.
- Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός φροντίζει για την πραγματοποίηση της σύνθεσης και για την εξαγωγή των συμπερασμάτων, αξιοποιώντας τις γνώμες των συμμετεχόντων.

Συνοπτικά, η πορεία που οφείλει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, όταν αποφασίζει να εφαρμόσει την τεχνική της ομαδικής εργασίας, αποτελείται από πέντε φάσεις:

**Η Πρώτη φάση:** Προδιδακτικές ενέργειες

Οργάνωση μαθητικών ομάδων και χώρου.

**Δεύτερη φάση:** Ψυχολογική και γνωσιολογική προετοιμασία

Γνωστοποίηση διδακτικών στόχων, καθορισμός αναμενόμενων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς, γνωστοποίηση διαδικασιών συνεργασίας.

**Τρίτη φάση:** Παρουσίαση και επεξεργασία διδακτικού αντικειμένου

Παρουσίαση ή συλλογή δεδομένων, καταμερισμός έργου στις υποομάδες, σύνθεση έργου υποομάδων.

**Τέταρτη φάση:** Καθοδήγηση της ομαδικής εργασίας

Οργανωτικές ενέργειες εκπαιδευτικού, συνεργατικές δραστηριότητες μαθητών.

**Πέμπτη φάση:** Αξιολόγηση έργου

Ακαδημαϊκή μάθηση, λειτουργικότητα της ομάδας, μεταγνωστική θεώρηση επιλογών.

### 2.1.5. Επιλογή Εκπαιδευτικών Τεχνικών

Ο εκπαιδευτικός, όταν ετοιμάζει μια δραστηριότητα, βρίσκεται αντιμέτωπος με την επιλογή της κατάλληλης τεχνικής, η οποία θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Για να επιλέξει όμως σωστά τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει, θα πρέπει να εξετάσει κάθε παράμετρο που σχετίζεται με τους εμπλεκόμενους φορείς. Υπάρχουν λοιπόν αρκετές εκπαιδευτικές τεχνικές, μέσα από τις οποίες προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2007). Τέτοιες τεχνικές είναι:

- Η εισήγηση
- Η εργασία σε ομάδες
- Το παιχνίδι ρόλων
- Οι ερωτήσεις – απαντήσεις
- Ο καταγισμός ιδεών

- Η προσομοίωση
- Η συζήτηση
- Η μελέτη περίπτωσης
- Η επίδειξη
- Η άσκηση
- Η επίλυση προβλημάτων
- Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Επισημαίνεται ότι καμιά τεχνική δεν εγγυάται την επιτυχία και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός, αφενός, να επιλέξει την τεχνική εκείνη που θα ικανοποιεί αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς του στόχους και αφετέρου, να συνδυάζει και να εναλλάσσει διαφορετικές τεχνικές (Rogers, 1999).

### Κριτήρια επιλογής

#### 1. Ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος

Όπως προαναφέρθηκε, για να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός σκοπός ενός προγράμματος, απαιτείται να εφαρμοστούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, αν ο σκοπός πρέπει να επιτευχθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, τότε η εισήγηση είναι η κατάλληλη τεχνική. Αν πάλι στόχος του εκπαιδευτή είναι να ανακαλύψουν οι εκπαιδευόμενοι μόνοι τους μια γνωστική περιοχή, τότε θα επιλέξει συμμετοχικές τεχνικές.

#### 2. Το είδος του μαθησιακού αντικειμένου

Το είδος και οι απαιτήσεις του μαθησιακού αντικειμένου μπορεί να επιβάλλουν τη χρήση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής. Για παράδειγμα, αν το αντικείμενο της μάθησης στοχεύει στην παρουσίαση μεθοδολογικών εργασιών, η καταλληλότερη τεχνική είναι η εισήγηση· διαφορετικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ασκήσεις, την επίδειξη, την προσομοίωση ή το παιχνίδι ρόλων.

#### 3. Οι μαθησιακοί τρόποι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων

Στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής στρατηγικής πρέπει να ληφθούν υπόψη παράγοντες, όπως είναι ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει κανείς, οι εμπειρίες ή ο βαθμός εξοικείωσής του με το αντικείμενο, έτσι ώστε αυτά ν' αντιστοιχούν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

#### 4. Οι ικανότητες του εκπαιδευτικού

Η επιτυχημένη εφαρμογή μιας τεχνικής προϋποθέτει πειραματισμό και σταδιακή εξοικείωση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει τις ικανότητές του με την επανειλημμένη εφαρμογή τους και, κυρίως, με το να καταγράφει και να λαμβάνει υπόψη του τις αντιδράσεις και τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευομένων, καθώς και τα αποτελέσματα της εφαρμογής σε σχέση με τους στόχους που είχε θέσει αρχικά.

#### 5. Το μαθησιακό κλίμα

Η καταλληλότητα μιας εκπαιδευτικής τεχνικής εξετάζεται και στο πλαίσιο μιας σειράς ψυχολογικών παραγόντων, όπως είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε μια τάξη. Σε κάθε εκπαιδευτική ομάδα διαμορφώνεται κάθε φορά ένα συγκεκριμένο μαθησιακό κλίμα, με το οποίο

εναρμονίζονται περισσότερο ή λιγότερο οι διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, εάν το κλίμα χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα, δεν είναι σκόπιμο να εφαρμοστεί το παιχνίδι ρόλων ή η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αλλά είναι προτιμότερες οι ερωτήσεις – απαντήσεις, η μελέτη περίπτωσης και η επίδειξη. Αντίστροφα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όταν η ομάδα βρίσκεται ακόμα σε φάση διαμόρφωσης, ενδείκνυται η χρήση τεχνικών όπως η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών και η εργασία σε ομάδες.

#### 6. Ο διαθέσιμος χρόνος / η χρονική στιγμή

Ο χρόνος διάρκειας μιας διδακτικής ενότητας αποτελεί ορισμένες φορές παράγοντα που υπαγορεύει τη χρήση ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών. Για παράδειγμα, αν ο διαθέσιμος χρόνος είναι πολύ περιορισμένος, σκόπιμο είναι να αποφευχθεί μια απαιτητική μελέτη περίπτωσης, η επίλυση προβλήματος ή η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Αντίθετα, αποτελεσματική θα ήταν μια μεστή εισήγηση, μια καλά προετοιμασμένη άσκηση ή και η χρήση ερωτήσεων– απαντήσεων. Μια άλλη παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι η χρονική στιγμή κατά την οποία εφαρμόζεται μια εκπαιδευτική τεχνική, π.χ., εάν το μάθημα γίνεται νωρίς το πρωί, τότε η νοητική δραστηριότητα είναι εντονότερη, στο τέλος της ημέρας, οπότε υπάρχει κάμψη της πνευματικής δραστηριότητας, ή μετά από κάποιο έντονο γεγονός (ατύχημα, βίαιο επεισόδιο) με αντίκτυπο στη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευομένων κ.λπ.

#### 7. Οι διαθέσιμοι πόροι

Ορισμένες φορές τα όρια του προϋπολογισμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή ορισμένων τεχνικών που απαιτούν ειδική υλικοτεχνική υποδομή. Για παράδειγμα, για να πραγματοποιηθούν ορισμένες ασκήσεις ή κάποια επίδειξη, απαιτείται ενδεχομένως η χρήση εργαστηρίου, το οποίο μπορεί να μη διαθέτει το σχολείο.

### ■ Δραστηριότητα 3



- ▶ Ζητάμε από τις ομάδες της τάξης να ετοιμάσουν μια παρουσίαση για ένα σημαντικό πρόσωπο από το χώρο της λογοτεχνίας. Η κάθε ομάδα μπορεί να παρουσιάσει την εργασία της με όποιο τρόπο επιθυμεί (κείμενο, ποίημα, ζωγραφιά, φωτογραφίες, κολάζ κ.λπ.), αρκεί να τηρήσει ορισμένα κριτήρια που θα συμφωνηθούν μαζί με τον εκπαιδευτικό στην ολομέλεια της τάξης. Τα κριτήρια αυτά αφορούν σε στοιχεία της δομής της εργασίας, όπως είναι η αναφορά στον τόπο καταγωγής, στη βιογραφία του λογοτέχνη, στις σπουδές του κ.λπ.
- ▶ Ο εκπαιδευτικός έχει προετοιμάσει τους εκπαιδευόμενους από το προηγούμενο μάθημα, έτσι ώστε να έχουν συλλέξει τις πηγές που θα χρησιμοποιήσουν. Παράλληλα, όμως, έχει και ο ίδιος φροντίσει να εφοδιαστεί με σχετικό υλικό, το οποίο μπορεί να προτείνει στους μαθητές.
- ▶ Στο τέλος της διαδικασίας, η καθεμία ομάδα παρουσιάζει το υλικό της, το βαθμολογεί και κατόπιν ακούει τη βαθμολογία που της δίνουν οι άλλες ομάδες, ενώ ο υπεύθυνος της κάθε ομάδας αιτιολογεί το βαθμό που δίνει η ομάδα του.

### 2.1.6. Ενίσχυση του Αυτοσυναισθήματος στο Πλαίσιο Διαθεματικής Ενότητας

Η διαθεματική προσέγγιση εισήχθη στην παιδαγωγική σκέψη και πρακτική από το Νέο Σχολείο που υιοθετεί τις αρχές του παιδοκεντρισμού, αφού οι διαθεματικές ενότητες που επιλέγονται έχουν ως αφετηρία τον κύκλο των ενδιαφερόντων του παιδιού και οργανώνονται με βάση τις αντιληπτικές του ικανότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοκριτικής και του αυτοσυναισθήματος των μαθητών. Η μαθησιακή διαδικασία συμπεριλαμβάνει:

- μεθόδους αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων,
- τεχνικές ενίσχυσης της συναισθηματικής αγωγής των μαθητών,
- θεωρητικά στοιχεία της δυναμικής του συστήματος του σχολείου (Κολιάδης, 1997).

Η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης αναπτύσσει δημιουργικά τη νοημοσύνη του παιδιού, επιτυγχάνοντας πολύ καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, μέσω του συνεχούς διαλόγου της εκπαίδευσης με τις τέχνες και τις πολιτιστικές δραστηριότητες. Συνδέει τη σχολική εργασία με τη φύση και τις άμεσες εμπειρίες του παιδιού· προσπαθεί, δηλαδή, να «παιδοποιήσει» το σχολείο και όχι να σχολειοποιήσει το παιδί. Αυτό βέβαια, όπως αναφέρει ο Μαρσαγγούρας (2002), μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους, όπως είναι:

1. η παροχή δυνατοτήτων επιλογής, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός εκπαιδεύει τους μαθητές να λαμβάνουν αποφάσεις ατομικά ή και ομαδικά. Αυτό έχει ως συνέπεια την τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας τους, αφού τους παρέχεται η δυνατότητα για λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών,
2. η εμπλοκή των μαθητών στον προγραμματισμό, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα συμμετοχής στην προσαρμογή των γενικών πλαισίων του Α.Π. στις άμεσες ανάγκες τους. Συμμετέχοντας ενεργητικά, οι μαθητές αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ενώ παράλληλα ενισχύεται το αυτοσυναίσθημά τους,
3. η καθιέρωση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές, με τη βοήθεια συγκεκριμένων εργαλείων, αξιολογούν τόσο το προϊόν όσο και τη διαδικασία της μάθησης. Η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί ως μέσο ενίσχυσης της προσωπικότητας του μαθητή.

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της διαθεματικότητας, η ενδυνάμωση του αυτοσυναισθήματος επιδιώκεται μέσα από:

- την αναγνώριση και το σεβασμό του άλλου,
- την ένταξη και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών,
- την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοαντίληψής τους,
- την αναγνώριση των διαφορετικών ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, εμπειριών και βιωμάτων τους,
- την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την επικοινωνία.

**Αυτοσυναίσθημα είναι «η επίγνωση, η συνείδηση ότι αξίζω και συνδέεται με το συναίσθημα τιμής, το περίφημο φιλότιμο, που μπορεί να γίνει πηγή δημιουργικής ανύψωσης ή και τέλει καταστροφής ανάλογα με το χειρισμό του, ειδικότερα στην εφηβική ηλικία, οπότε είναι ιδιαίτερα οξύ και ακονισμένο. Έχει ως παραλλαγές την άμιλλα, τη φιλοδοξία, τη μταιιοδοξία, τον αυτοσεβασμό, την εκτίμηση, την αναγνώριση της υπεροχής, το θαυμα-**

**σμό ή την αλαζονεία. Στα κοινωνικά συναισθήματα εντάσσονται η πειθώ, η υπακοή και τα αντίθετά τους, η δειλία και ο φόβος κατά την συνομιλία και η συναναστροφή με τους άλλους'. (Φλουρής, 2003)**

Έννοιες-κλειδιά, όπως η *αναγνώριση*, ο *σεβασμός*, η *ένταξη*, η *συνεκπαίδευση*, η *αυτονομία*, η *αναγνώριση*, η *αλληλεπίδραση*, η *συνεργασία* και η *ισότητα*, αποτελούν στοιχεία που ενισχύουν το γενικό αυτοσυναίσθημα ενός μαθητή και γενικότερα ενός ανθρώπου. Όταν μιλάμε για αυτοσυναίσθημα, εννοούμε όλες τις παραπάνω έννοιες-κλειδιά, που οριοθετούν το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά ενός ατόμου.

Για να έχουν αποτέλεσμα τα παραπάνω, θα πρέπει το σύστημα εργασίας να οριοθετείται από ανάλογες διαδικασίες μάθησης, διδασκαλίας, συνεργασίας, μεθοδολογίας και αξιολόγησης, ώστε να ενισχύει όλα τα στοιχεία που συντελούν στην πληρότητα του αυτοσυναισθήματος, όπως είναι το φιλότιμο, η άμιλλα, η φιλοδοξία, ο αυτοσεβασμός, η εκτίμηση, η αναγνώριση της υπεροχής, ο θαυμασμός, η υπακοή κ.λπ.

## Βιβλιογραφία

- [1] MacGregor, J. (1990). Collaborative Learning: Shared Inquiry as a Process of Reform. *New Directions for Teaching and Learning*, 42, 19-30.
- [2] Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- [3] Κασσωτάκης, Μ. (1989). Στο Φλουρής, Γ. (1995). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- [4] Κόκκος, Α. (2007). Εκπαιδευτικές τεχνικές, Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τ. 1<sup>ος</sup>. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- [5] Κολιάδης, Ε.Α. (2002). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικής πράξης: Γνωστική Θεωρία*, Τόμος Γ'. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- [6] Κουτσουβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- [7] Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- [8] Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Η θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας: Πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- [9] Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- [10] Παρασκευοπούλου, Ι. (1981). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [11] Πολυχρονόπουλος, (1985). Στο Καλαντζή, Α. (1988). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα.
- [12] Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [13] Φλουρής, Γ. (1983). *Αυτοσυναίσθημα: Επίδοση και επιδράσεις γονέων*. Ηράκλειο.
- [14] Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη: Σχολική επίδοση και επιδράσεις γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- [15] Φλουρής, Γ. (2003). *Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- [16] Φλουρής, Γ. & Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. τ. Β'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- [17] Χατζηκρήστου, Χ. (1995). *Μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [18] Χατζηκρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Εκπαιδευτικό υλικό για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω.



## 2.2. Ανάπτυξη της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης

### Στόχος



Στόχος της ενότητας αυτής είναι οι εκπαιδευόμενοι:

- να ενημερωθούν για τις επιστημονικές απόψεις που σχετίζονται με τις έννοιες της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης στο σχολείο,
- να ευαισθητοποιηθούν ως προς τις έννοιες αυτές, ώστε να είναι σε θέση να τις εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική πράξη μέσω συμμετοχικών μεθόδων μάθησης,
- να λάβουν εναύσματα, ώστε να διαμορφώσουν άποψη σχετικά με την ενσωμάτωση ανάλογων στρατηγικών και τεχνικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, αξιοποιώντας ανάλογα περιβάλλοντα και εργαλεία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).

### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικά με το περιεχόμενο της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες και θετικές στάσεις για την ενεργοποίηση ανάλογων πρακτικών στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, θα είναι σε θέση να αξιοποιούν το γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό υπόβαθρο των μαθητών, που υποστηρίζει τις τεχνικές της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης: ενεργοποίηση του δυναμικού, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, εμπιστοσύνη στις δυνατότητες των μαθητών κ.λπ.

### Έννοιες – Κλειδιά



- Μάθηση
- Επικοινωνία
- Ενεργητική συμμετοχή
- Βιωματική μάθηση
- Κινητοποίηση – κίνητρα
- Τεχνικές διδασκαλίας
- Εργαλεία – εφαρμογές

### Εισαγωγικές Παρατηρήσεις



Η ενότητα που ακολουθεί αποτελεί μια εισαγωγή στις βασικές θεωρητικές θέσεις σχετικά με την ανάπτυξη της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης στο σχολείο μέσα από προτάσεις - παραδείγματα διδακτικής πρακτικής. Απώτερος στόχος της είναι ο εμπλουτισμός του διδακτικού έργου με συμμετοχικές μεθόδους που παρακινούν τη μάθηση και συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμπεριφοράς, απαραίτητων για την πληρέστερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να δημιουργήσουν τις δικές τους προτάσεις - παραδείγματα σε σχέση με τις θεματικές και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που πραγματεύεται η παρούσα ενότητα.

Ως ενεργητική – βιωματική μάθηση (active learning) ορίζονται οι ενέργειες εκείνες που ευνοούν τη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες της μάθησης, ώστε να αποφεύγεται η παθητική παρακολούθηση της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο των ενεργητικών – βιωματικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές συμμετέχουν, αλληλεπιδρούν και ενεργοποιούνται, ώστε τελικά να μπορούν να εφαρμόσουν δημιουργικά τα όσα μαθαίνουν με τρόπο βιωματικό. Απαραίτητη προϋπόθεση της ενεργητικής μάθησης είναι η εργασία σε μικρές ομάδες, η συζήτηση, τα παιχνίδια ρόλων, οι αναλύσεις περιπτώσεων, η συνεργατική μάθηση με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, οι κοινότητες μάθησης και πρακτικών αλλά και οι σύντομες ασκήσεις (Woolfolk, 2000).

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις κρατούσες επιστημονικές απόψεις, η αποτελεσματικότητα της μάθησης και της επικοινωνίας επηρεάζεται από γνωστικούς, ψυχολογικούς, συναισθηματικούς, κοινωνικούς, περιβαλλοντικούς και φυσικούς παράγοντες. Οι επιστημονικές αυτές θεωρήσεις δίνουν έμφαση σε ατομικούς και ενδοπροσωπικούς παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευομένων στη μάθηση, δεδομένου ότι αυτή είναι αποτέλεσμα ιδιαίτερης γνωστικής, ψυχοσυναισθηματικής και πολιτισμικής επεξεργασίας. Οι προσεγγίσεις αυτές υπαγορεύουν τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο δίνει έμφαση στο άτομο και τις εμπειρίες του, στους δεσμούς που διαμορφώνονται κατά τη διαδικασία της μάθησης αλλά και στη σχολική τάξη, αξιοποιώντας την κοινωνική πραγματικότητα και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον των εκπαιδευομένων. Το νέο αυτό μαθησιακό περιβάλλον θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως *βιωματικό*, καθώς αξιοποιεί στοιχεία όπως τα κίνητρα, οι συνθήκες μάθησης, οι θεωρίες για τα συγλ μάθησης, η απόκτηση δεξιοτήτων κ.λπ. Η *βιωματική μάθηση* στοχεύει στην ανάπτυξη ενός πλέγματος δεξιοτήτων συμπεριφοράς, δίνοντας έμφαση στην ανάληψη ενεργητικού ρόλου εκ μέρους του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων (ενεργητική μάθηση) (Βοσνιάδου, 2006, Κολιάδης, 2004, Ματσαγγούρας, 2003, Τριλιανός, 1998, Snowman et al., 2006, Woolfolk, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα αποτελεσματικός θεωρείται ο εμπλουτισμός του διδακτικού έργου με συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες αναπτύσσουν κίνητρα για μάθηση και συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμπεριφοράς, απαραίτητων για την ολοκληρωμένη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων (μαθητών, φοιτητών, αποφοίτων, εργαζομένων κ.λπ.). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειρίζεται πλήθος τεχνικών, όπως: βιωματικές προσεγγίσεις, μάθηση με παρατήρηση, ερωταποκρίσεις, τεχνικές ενεργοποίησης του δυναμικού, ομαδικά παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοιώσεις, δημιουργικές δραστηριότητες, ομαδικές εργασίες, ασκήσεις αυτογνωσίας κ.ά. Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής και ο συνδυασμός ανάλογων μεθόδων στοχεύει στη μέγιστη δυνατή επίδοση του ατόμου και της ομάδας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, Παρασκευά κ.ά., 2007).

Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, με τον όρο *βιωματική μάθηση* αναφερόμαστε στην οργάνωση της μάθησης με βάση την εμπειρία (*learning by doing*), διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (*active learning*) σε δραστηριότητες όπως η έρευνα, η έρευνα πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις, οι «κοινότητες πρακτικών» (communities of practices), οι δημιουργικές συνθέσεις κ.λπ. Η ενεργητική – βιωματική μάθηση σχετίζεται άμεσα με τη διερευνητική μάθηση (discovery learning), τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων (problem based learning), τη μάθηση μέσω της εκπόνησης εργασιών (project

based learning) και τις μελέτες περίπτωσης (case studies). Αξιοποιώντας τις εμπειρίες των μαθητών, σε ένα τέτοιο οργανωτικό πλαίσιο, η μάθηση γίνεται πιο επικοινωνιακή και αποτελεσματική, καθώς αποκτά νόημα και σημασία για το άτομο (Fink, 1999, Prince, 2004, Thomas, 1998). Σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον, μπορούν επίσης να αναδειχθούν παράγοντες όπως το στυλ μάθησης, οι προσωπικές προτιμήσεις, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση, οι οποίοι μπορούν σε συνδυασμό με τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές σε σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα (συνεργατικά, εικονικά κ.λπ.) να διαμορφώσουν ένα αποτελεσματικό πλαίσιο μάθησης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν κατ' αυτόν τον τρόπο να αναπτύξουν ανώτερου επιπέδου νοητικές δεξιότητες όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση (higher-order thinking skills and tasks: analysis, synthesis and evaluation). Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται στρατηγικές, οι οποίες προωθούν τον ενεργητικό τρόπο μάθησης, ενεργοποιώντας τους εκπαιδευόμενους μέσω της ανάθεσης δραστηριοτήτων, για την ολοκλήρωση των οποίων θα χρειαστεί να συνεργαστούν αλλά και να προβληματιστούν (Ματσαγγούρας, 2004, Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η ενεργητική - βιωματική μάθηση μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης, καθώς αποτελεί τη βάση για την καλλιέργεια της γνώσης και της δημιουργικότητας, και αξιοποιεί τη δυναμική του ατόμου κατά την προσωπική του ανάπτυξη και μάθηση (Βρεττός κ.ά., 2002, Bloomer et al., 2000).

#### ■ Δραστηριότητα 1



Πριν μελετήσετε το παρακάτω κεφάλαιο, μπορείτε να επισημάνετε τους πιθανούς τρόπους αλληλεπίδρασης των εκπαιδευομένων με την κοινότητα, στην οποία ζουν και μαθαίνουν;

### 2.2.1. Βιωματική - Ενεργητική Μάθηση (active learning)

Πολλές έρευνες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευόμενοι προτιμούν έναν πιο ενεργητικό τρόπο μάθησης από αυτόν που παρέχει η παραδοσιακή μορφή λειτουργίας της τάξης και οι διδακτικές προσεγγίσεις μέσω διάλεξης. Σε ανάλογες μελέτες, συγκρίνεται ο βαθμός ανάπτυξης στρατηγικών μάθησης σε παραδοσιακές τάξεις με τον αντίστοιχο βαθμό που παρατηρείται σε τάξεις, όπου εφαρμόζονται δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης. Οι μελέτες αυτές προτείνουν

#### ■ Δραστηριότητα 2



Πριν αναλυθεί η ενότητα για την ενεργητική μάθηση, προσπαθήστε να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:

- ▶ Πώς μπορώ να εφαρμόσω τις αρχές της ενεργητικής - βιωματικής μάθησης στους εκπαιδευομένους μου;
- ▶ Τι είδους πηγές θα πρέπει να διατίθενται για την ανάπτυξη ανάλογων περιβαλλόντων μάθησης;

το διδακτικό μοντέλο της ενεργητικής μάθησης, καθώς φαίνεται ότι αυτό ενεργοποιεί περισσότερο το προσωπικό στυλ μάθησης, τις προτιμήσεις και τις κλίσεις των εκπαιδευομένων, σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές, στις οποίες κυριαρχεί η διάλεξη (Snowman et al., 2006).

Η ενεργητική μάθηση επιτυγχάνεται όταν παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν διαλογική σχέση με το περιεχόμενο μιας ενότητας μαθημάτων, στο πλαίσιο των οποίων ενθαρρύνονται να παράγουν περισσότερο παρά να λαμβάνουν πληροφορίες. Στην ενεργητική μάθηση, ο εκπαιδευόμενος δεν είναι παθητικός δέκτης. Εκπαιδεύεται να συμμετέχει ενεργά στην επίλυση προβλημάτων, να προσδιορίζει, να οριοθετεί, να ταξινομεί και να επιλύει προβλήματα, επιλέγοντας λύσεις, τις οποίες μπορεί να τεκμηριώσει και να χρησιμοποιήσει περαιτέρω. Γενικά, το άτομο εκπαιδεύεται στην επίλυση προβλημάτων με τη χρήση μεθόδων που προκαλούν το ενδιαφέρον του και το βοηθούν να συσχετίζει τη νέα γνώση με την καθημερινή πρακτική του, έτσι ώστε να απομακρύνεται ο κίνδυνος αναπαραγωγής της στείρας γνώσης.

### 2.2.2. Ενεργητική μάθηση και εκπαιδευτική πρακτική

Η έρευνα έχει δείξει ότι η ενεργητική μάθηση είναι μια εξαιρετικά αποτελεσματική τεχνική διδακτικής παρέμβασης. Ανεξάρτητα από το περιεχόμενό της, η σύγκριση της ενεργητικής μάθησης με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. διάλεξη) οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μέσω της πρώτης αποτελεσματικότερα, διατηρούν τις πληροφορίες στη μνήμη τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και απολαμβάνουν περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενεργητική μάθηση παρέχει στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να κατακτήσουν τη νέα γνώση αβίαστα και αποτελεσματικά, με τη βοήθεια του εκπαιδευτή και των υπολοίπων μελών της ομάδας που εμπλέκονται συλλογικά στη διαδικασία αυτή. Σε ένα ενεργητικό μαθησιακό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν τη μάθηση των εκπαιδευομένων, παρέχοντάς τους τις κατάλληλες ευκαιρίες. Σύμφωνα με τα ευρήματα των σχετικών ερευνών, οι στρατηγικές που προωθούν την ενεργητική μάθηση έχουν τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά:

- Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά, χωρίς να ακούν «απλώς» τον εκπαιδευτή.
- Δίνεται λιγότερη έμφαση στη μεταβίβαση των πληροφοριών και περισσότερη στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.
- Οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε διαδικασίες όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση.
- Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως η ανάγνωση, η συζήτηση και η παραγωγή γραπτού λόγου.
- Τέλος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση των αξιών και των στάσεων των εκπαιδευομένων (Ματσαγγούρας, 2004, Aloyan, 2004).

Κατά την ενεργητική - βιωματική μάθηση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσφέρουν ερεθίσματα προκειμένου να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία και δημιουργώντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα αποδώσουν καλύτερα. Η ενεργητική - βιωματική μάθηση δεν υπονοεί, συνεπώς, την απουσία βοήθειας, καθοδήγησης, υποστήριξης ή διαμεσολάβησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού (mentor), καθώς κάτι τέτοιο θα σήμαινε στέρηση των πλεονεκτημάτων που μπορεί να προσφέρει και ματαίωση ή

περιορισμό της διαδικασίας της μάθησης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, Κολιάδης, 2004).

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, γίνεται σαφές ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει:

- στην υποβοήθηση της μακρόχρονης διατήρησης των πληροφοριών στη μνήμη,
- στην παροχή κινήτρων στους εκπαιδευόμενους για περαιτέρω μάθηση,
- στην ενίσχυση της δυνατότητας εφαρμογής των πληροφοριών σε νέες καταστάσεις,
- στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων (π.χ. να κατανοήσουν τη φιλοσοφία του Πυθαγόρειου Θεωρήματος),
- στη δημιουργία προϋποθέσεων για την ενεργοποίηση του δυναμικού και των εμπειριών των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο ενός αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης, αξιοποιώντας τις αρχές του κοινωνικού κοστροκτιβισμού και της γνωστικής μαθητείας (Vygotsky, 1981, Lave et al., 2003).

#### Τεχνικές Ενεργητικής – Βιωματικής Μάθησης

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| ■ παιχνίδι ρόλων          | ■ έρευνα πεδίου                                |
| ■ αντιπαραθέσεις (debate) | ■ μέθοδος project (project based learning)     |
| ■ προσομοιώσεις           | ■ επίλυση προβλημάτων (problem based learning) |
| ■ ανάλυση περίπτωσης      |  |

Τα συμπεράσματα των ερευνών δείχνουν ότι, προκειμένου να υποστηριχθεί η διαδικασία μάθησης των εκπαιδευομένων, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν εναλλακτικές στρατηγικές και τεχνικές, με στόχο τη διαμόρφωση ενός γνωστικού και συναισθηματικού περιβάλλοντος μάθησης. Ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί, αξιοποιώντας εναλλακτικές προσεγγίσεις, να οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο στον αναστοχασμό (self-reflection) μέσω της προθυμίας του για πειραματισμό καθώς και μέσω του κοινωνικού προσδιορισμού, της αυτοαναφοράς αλλά και της αυτοαξιολόγησής του. Ανάλογες τεχνικές μπορούν να εφαρμοστούν για την υποστήριξη των περιβαλλόντων ενεργητικής - βιωματικής μάθησης, όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων, οι αντιπαραθέσεις (debates), οι προσομοιώσεις κ.ά. Οι τεχνικές αυτές μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις αλλά και τις επιδόσεις των εκπαιδευομένων, αφού βασίζονται και αξιοποιούν τη βιωματική τους διάσταση, εντάσσοντας το άτομο στο κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον (situated learning environment) (Lave et al., 2003, Βοσνιάδου, 2006, Κουλουμπαρίτση κ.ά., 2003).

Οι αρχές της ενεργητικής – βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ατομικό στυλ μάθησης του εκπαιδευομένου, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στις δυνατότητες και τις κλίσεις του, στην αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτοεκτίμησή του κ.λπ. Οι διαστάσεις αυτές θεωρούνται κυρίαρχες στα περιβάλλοντα που βασίζονται στον ενεργητικό τρόπο μάθησης και περιγράφονται, εν συντομία, παρακάτω:

- Το *στυλ μάθησης* (learning style) συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη του ενεργητικού τρόπου μάθησης. Ως στυλ μάθησης ορίζεται το σύνολο των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών καθώς και των βιοφυσικών παραγόντων, οι οποίοι καθορίζουν τον τρόπο αντίληψης, αλληλεπίδρασης και αντίδρασης του εκπαιδευόμενου στο μαθησιακό του περιβάλλον. Ο τρόπος επαφής με τη μάθηση μπορεί να επηρεάζει τις στάσεις του ατόμου απέναντι στην ίδια τη διαδικασία της, τον τρόπο δόμησης της σκέψης, τις δεξιότητες χρήσης των μέσων, την ακαδημαϊκή επίδοση και τη δημιουργικότητά του. Παράλληλα, στα σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα, το *ατομικό στυλ μάθησης* (individual learning style)

φαίνεται να επηρεάζει την ενεργητική συμμετοχή και την επίδοση του ατόμου στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Πέρα από το στυλ μάθησης, ως ατομικό στυλ θεωρούνται οι ιδιαίτερες προτιμήσεις ως προς τον τρόπο μάθησης του κάθε ατόμου (learning style preferences), οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν την ατομική και την ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και άλλες ευρύτερες επιλογές του ατόμου (επαγγελματικές επιλογές, διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ.) (Jonassen & Grabowski, 1993, Hatch, 1997).

- Η *κοινωνική αλληλεπίδραση*, δηλαδή ο τρόπος αλληλεπίδρασης των εκπαιδευομένων σε ένα περιβάλλον μάθησης, παίζει καθοριστικό ρόλο. Η ερμηνεία της αλληλεπίδρασης αυτής θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης (learning strategies). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν, για παράδειγμα, να δομήσουν διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης (discovery learning), βασισμένα στην προσωπική εμπειρία και το περιβάλλον των εκπαιδευομένων (situated learning), καθώς και συνεργατικές στρατηγικές μάθησης (collaborative learning strategies), αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες μπορούν να συντελέσουν στην πρόοδο των εκπαιδευομένων και στην αποτελεσματικότητα της μάθησής τους (Lave & Wegner, 2003, Jonassen & Grabowski, 1993, Hatch, 1997).
- Τα περιβάλλοντα ενεργητικής μάθησης ευνοούν την εκδήλωση και ενεργοποίηση των διαφορετικών *δυνατοτήτων - κλίσεων* και ταλέντων του κάθε ατόμου. Οι δυνατότητες και οι κλίσεις αυτές των εκπαιδευομένων βασίζονται σε βιολογικούς αλλά και πολιτιστικούς παράγοντες, ανάλογα με τους οποίους το άτομο μπορεί να καλλιεργεί ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να συμμετέχει επιτυχώς στη διαδικασία της μάθησης (Gardner, 1999).
- Τα ενεργητικά περιβάλλοντα μάθησης διασφαλίζουν τις δυνατότητες *αυτοπραγμάτωσης του ατόμου*, κυρίως μέσω της ενίσχυσης της *αυτο-αποτελεσματικότητάς του* σε θέματα επίδοσης αλλά και της προσαρμογής του στα νέα δεδομένα (τεχνολογικά επιτεύγματα κ.ά.). Οι δυνατότητες αυτές μεσολαβούν για τον αναστοχασμό (self-reflection) σχετικά με τη γνώση και την εμπειρία του, έτσι ώστε να καταστεί ικανό για αυτορρύθμιση (self-regulation) κατά την κατασκευή της νέας γνώσης (Bandura, 1997, Snowman et al., 2006, Κολιάδης, 2005, Βρεττός & Καψάλης, 2002, Ματσαγούρας, 2004, Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Οι διαστάσεις που εν συντομία περιγράφηκαν ενεργοποιούν το δυναμικό του ατόμου σε πραγματικές συνθήκες μάθησης. Ωστόσο, ανάλογες δυνατότητες για την αξιοποίηση του δυναμικού του μπορούν να προσφέρουν και τα *εικονικά περιβάλλοντα μάθησης* (VLEs), αξιοποιώντας σε σημαντικό βαθμό τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως μέσο επικοινωνίας κυρίως (computer-mediated communication), αλλά και ως συνεργατικό εργαλείο μάθησης (collaboration), το οποίο στηρίζει όλη τη διαδικασία και την επεξεργασία της μάθησης (μηχανές αναζήτησης, πολυμέσα, προσομοιώσεις, fora συζητήσεων κ.λπ.). Οι δυνατότητες των περιβαλλόντων αυτών θέτουν στο επίκεντρο το άτομο που μαθαίνει, δίνοντας έμφαση, όχι μόνο στο περιεχόμενο μάθησης, αλλά και στο περιβάλλον της, με απώτερο στόχο τη διαχείριση της μαθησιακής εμπειρίας από το ίδιο το άτομο για την οικοδόμηση, την κατανόηση και την ερμηνεία του προς πραγμάτευση αντικειμένου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το άτομο τίθεται στο επίκεντρο, ενεργοποιώντας στοιχεία της προσωπικότητάς του, όπως ανάγκες, κίνητρα, στάσεις κ.λπ., με τελικό στόχο τον αυτοπροσδιορισμό του σε θέματα μάθησης και διαμόρφωσης της συμπεριφοράς (Bandura, 1997, Calcaterra et al., 2005, Ford & Chen, 2000, Frey & Simonson, 1994, Governor, 1998).

Η εκπαιδευτική διαδικασία της *ενεργητικής μάθησης* περιλαμβάνει δραστηριότητες που θέτουν το άτομο στο επίκεντρο των επιστημονικών θεωρήσεων ενεργοποιώντας το δυναμικό του μέσω ανάλογων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί.

### ■ Δραστηριότητα 3



#### ■ Η ανάληψη της ευθύνης και η ανάπτυξη υπευθυνότητας

##### ■ Γενικός Σκοπός (aim)

- ▶ Οι εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν διαφορετικές εναλλακτικές για την καλλιέργεια της υπευθυνότητας στους μαθητές τους.

##### ■ Στόχος (goal)

Οι εκπαιδευόμενοι – εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσουν στην κατανόηση της έννοιας της «ανάληψης της ευθύνης-υπευθυνότητας» από εκπαιδευόμενους-μαθητές, ώστε με βιωματικό τρόπο να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα του θέματος και μέσω του αναστοχασμού να είναι σε θέση να μεταφέρουν ανάλογα θέματα στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική.

Επιμέρους στόχοι (objectives):

- ▶ Οι εκπαιδευόμενοι – εκπαιδευτικοί να εξετάσουν τη σπουδαιότητα της «υπευθυνότητας».
- ▶ Οι εκπαιδευόμενοι – εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν τεχνικές αυτογνωσίας για την καλλιέργεια της υπευθυνότητας, οι οποίες αναμένεται, μέσω του αναστοχασμού, να υποστηρίξουν την αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευόμενους-μαθητές τους.
- ▶ Οι εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν στρατηγικές για την καλλιέργεια της υπεύθυνης συμπεριφοράς.
- ▶ Οι εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτικοί να ανακαλύψουν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να οριοθετήσουν την έννοια της αυτογνωσίας, της ανάληψης της ευθύνης και της καλλιέργειας της υπευθυνότητας στο δικό τους περιβάλλον.

##### ■ Προϋποθέσεις (requirements)

Για τη δραστηριότητα αυτή οι εκπαιδευόμενοι – εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε μικρές ομάδες και ο εισηγητής τους δίνει ένα απόσπασμα από το βιβλίο, «Ψηλά Βουνά» (σχετικό με το θέμα του της αυτοαντίληψης), ζητώντας τους να το διαβάσουν. Οι εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτικοί αναμένεται να θέσουν τον εαυτό τους στη θέση του βασικού χαρακτήρα του διηγήματος και να συσχετίσουν την ιστορία με τη ζωή τους. Παράλληλα, μπορούν να ακούσουν από ένα cd ένα απόσπασμα από άλλο έργο, «Το Κουκλόσπιτο» του Ίψεν, σε μορφή αφήγησης. Στη συνέχεια, χωρίζονται σε ομάδες και συγκρίνουν τις απόψεις που διαμορφώθηκαν στην ομάδα τους με αυτές των ρόλων-δράσεων των δύο αποσπασμάτων.

##### ■ Διαδικασία (Procedure)

##### ■ Διαπροσωπική Νοημοσύνη:

Οι εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτικοί θα συζητήσουν σχετικά με τις κοινωνικές, συναισθηματικές, διανοητικές και ηθικές/πνευματικές πτυχές του αποσπάσματος ως προς την αυτογνωσία (self-awareness) και την αποδοχή της ευθύνης. Θα συγκρίνουν και θα αντιπαραβάλουν τα δύο αποσπάσματα, θα σκιαγραφήσουν την έννοια των δύο διαφορετικών ιστοριών και θα μιλήσουν στην ομάδα για τη σημασία που είχαν αυτές για τους ίδιους.

##### ■ Λεκτικής – Γλωσσικής Νοημοσύνης:

Οι εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτικοί θα πάρουν συνέντευξη από κάποιο άτομο που θεωρούν ότι διαθέτει ανεπτυγμένη αυτογνωσία. Αυτό το πρόσωπο θα αποτελέσει ένα θετικό παράδειγμα ζωής, το οποίο αναλαμβάνει την ευθύνη της ύπαρξής του. Θα σκιαγραφήσουν το πορτρέτο του, θα περιγράψουν τις ιδιότητές του και θα καταγράψουν τους λόγους, για τους οποίους θεωρούν ότι οι ιδιότητες αυτές αποτελούν αρετές που πρέπει κανείς να διαθέτει.

■ **Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη:**

Οι εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτικοί θα αποτυπώσουν τη δική τους ερμηνεία για την υπόθεση των δύο αποσπασμάτων σε ένα προσωπικό ημερολόγιο. Θα απεικονίσουν τον τρόπο με τον οποίο τους αφορά η κάθε ιστορία, με σκοπό να διερευνήσουν την έννοια της «αυτογνωσίας» και να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες. Θα συζητήσουν για το πώς δέχονται ή όχι την «ανάληψη ευθύνης – υπευθυνότητας» και τι μπορεί να σημαίνει αυτό για τη δική τους ζωή.

■ **Χωρική – Οπτική Νοημοσύνη:**

Οι εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτικοί θα κληθούν να κλείσουν τα μάτια τους και να χαλαρώσουν ενώ ακούν κάποιο απόσπασμα από το cd. Θα λάβουν οδηγίες για να προσπαθήσουν να απεικονίσουν το σκηνικό, το περιβάλλον γύρω από αυτό και τους χαρακτήρες της ιστορίας. Στη συνέχεια, θα επιλέξουν έναν από τους χαρακτήρες και θα προσπαθήσουν να μουν στη θέση του, συζητώντας για την εικόνα του σκηνικού που διαμόρφωσαν και για το χαρακτήρα με τον οποίο επέλεξαν να ταυτιστούν.

■ **Λογική - Μαθηματική Νοημοσύνη:**

Οι εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτικοί θα αναλύσουν τα δύο αποσπάσματα ενώ προβληματίζονται σχετικά με τις αιτιώδεις σχέσεις και τους λογικούς συνδυασμούς που αναπτύχθηκαν στις δύο ιστορίες. Θα προσπαθήσουν να κάνουν μία λίστα με τα παραδείγματα-γεγονότα, τα οποία εκτιμούν ως λογικά με βάση μια κριτική συλλογιστική σκέψη. Θα εκθέσουν τις απόψεις τους στις άλλες ομάδες και θα προσπαθήσουν να συγκρίνουν τις δικές τους σκέψεις (λίστα) με τις απόψεις των άλλων ομάδων (η κάθε ομάδα μπορεί να καταθέσει μία λογική ερμηνεία-σκέψη για την ιστορία), αναφέροντας τις ομοιότητες και τις διαφορές. Με τον τρόπο αυτό, επιχειρείται να κατανοήσουν τη δυναμική άλλων τρόπων ερμηνείας της «αυτογνωσίας» και της «ανάληψης της ευθύνης-υπευθυνότητας».

■ **Μουσική Νοημοσύνη:**

Οι εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτικοί θα επιλέξουν ενδεικτικά τη μουσική που αισθάνονται ότι θα ταίριαζε στην ιστορία-θεματική των δύο αποσπασμάτων και η οποία θα μπορούσε να αντιπροσωπεύσει το περιβάλλον, το σκηνικό, το θέμα ή μια γενική ερμηνεία της ιστορίας-θεματικής συνολικά. Αφού γίνουν οι κατάλληλες επιλογές, θα ακουστούν με τη μορφή «μουσικού χαλιού» (background) κατά την έναρξη της συζήτησης ή στο τέλος της διδακτικής ώρας.

■ **Σωματική - Κινησθητική Νοημοσύνη:**

Οι εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτικοί αφού αναγνώσουν το πρώτο απόσπασμα και ακούσουν το δεύτερο, θα εκτελέσουν μια παντομίμα που θα συνοψίζει και θα απεικονίζει τις ερμηνείες των δύο ιστοριών-θεματικών. Μπορούν να προσαρμόσουν ανάλογα το σκηνικό ή τους χαρακτήρες, έτσι ώστε να αντικατοπτρίζουν τις ζωές και τον κόσμο τους, αλλά το θέμα πρέπει να είναι αναγνωρίσιμο και παρόμοιο με το θέμα των αποσπασμάτων που επέλεξαν για την εκπαίδευσή τους.

■ **Επεκτάσεις Δραστηριοτήτων**

- ▶ Ανάλογες δραστηριότητες μπορούν να υλοποιηθούν για την εξοικείωση των εκπαιδευομένων-εκπαιδευτικών με τα άλλα είδη της πολλαπλής νοημοσύνης, όπως τη φυσιοκρατική, την υπαρξιακή, την πνευματική - ηθική κ.λπ.
- ▶ Η ανάθεση τέτοιων δραστηριοτήτων, πέρα από το ότι θέτει τις διαστάσεις της πολλαπλής νοημοσύνης στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενθαρρύνει ιδιαίτερα την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις διαδικασίες της μάθησης (ενεργητική μάθηση). Με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσεται ένα βιωματικό πλαίσιο αυτο-αναφοράς και αυτογνωσίας, αφού επίκεντρο είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι και η δυναμική τους στο δικό τους πλαίσιο ζωής.



## Βιβλιογραφία

- [1] Aloyan, H. & Au, W. (2004). Exploration of Instructional Strategies and Individual Difference within the Context of Web-based Learning. *International Education Journal*, 4.4, 86-91.
- [2] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- [3] Bloomer, M. & Hodgkinson, P. (2000). Learning Careers: Continuing and Change in Young People's Dispositions to Learning. *British Educational Research Journal*, 26, 583-597.
- [4] Calcaterra, A., Antonietti, A., and Underwood, J. (2005). Cognitive Style, Hypermedia Navigation and Learning. *Computers & Education* 44, 441-457.
- [5] Fink, L.D. (1999). *Active Learning*,  
In <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/active.htm>
- [6] Ford, N. & Chen, S. Y. (2000). Individual Differences, Hypermedia Navigation, and Learning: An Empirical Study. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9, 281-312.
- [7] Frey, D. & Simonson, M. (1994). Assessment of Cognitive Style to Examine Student's Use of Hypermedia within Historic Costume». *Home Economics Research Journal*, 21, 403-421.
- [8] Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21th century*. New York.
- [9] Governor, D. (1998). Cognitive Styles and Metacognition in Web Based Instruction.  
<http://www.members.cox.net/vogannod/THESIS.html>
- [10] Hatch, T. (1997). Getting specific about multiple intelligence. *Educational Leadership*, 54(6), 26-29.  
<http://smi.curtin.edu.au/ijet/v1n1/summerville/>
- [11] Jonassen, D.H. and Grabowski, B.L. (1993). *Individual Differences: Learning and Instruction*. Lawrence Erlbaum.
- [12] Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- [13] Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research, *Journal of Engineering Education*.  
In [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3886/is\\_200407/ai\\_n9427634/pg\\_2](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3886/is_200407/ai_n9427634/pg_2)
- [14] Snowman, J. & Biehler, R. (2006). *Psychology applied to teaching*, Houghton Mifflin Com. New York.
- [15] Thomas, J. (1998). Project - based learning. Novato Buck Institute for Education. In <http://www.pblinteractive.org/Features9474/ForTeachers/tabid/136/Default.aspx>
- [16] Vygotsky, L.S. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions, in V. Wertsch (ed), *The concept of activity in Soviet Psychology*, Armonng, Sharpe, New York.
- [17] Woolfolk, A.E. (2000). *Educational Psychology*. Allyn and Bacon, Boston.
- [18] Βοσνιάδου, Σ. (2006). Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις νέες τεχνολογίες, εκδ. Gutenberg.
- [19] Βρεττός, Ι. Ε. & Καψάλης, Α. Γ. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*, εκδ. Ατραπός.
- [20] Κολιάδης, (2004). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Γ', Αθήνα.
- [21] Κολιάδης, (2005). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη & Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα.
- [22] Κουλουμπαρίτση, Α. & Μουρατιάν, Ζ. (2003). *Σχέδια εφαρμογής στην τάξη και στην πράξη*, εκδ. Πατάκη, 31.

- [23] Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- [24] Μασαγγούρας, Η. (2003). Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, εκδ. Γρηγόρη, 21, 38.
- [25] Μασαγγούρας, Η. (2004). Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας, Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου, εκδ. Γρηγόρη, 201.
- [26] Παρασκευά, Φ., Δημάκος, Γ. (2007). Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση: Ενεργός Μάθηση και Κοινότητες Πρακτικών, *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης*, Π.Ι.-ΥΠΕΠΘ.
- [27] Τριλιανός, Α. (1998). Η παρώθηση, εκδ. Λύχνος, 123.

## 2.3. Αξιοποίηση των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης στο σχολείο (παραδείγματα στη διδακτική πράξη)

### Στόχος



Στόχος της ενότητας αυτής είναι οι εκπαιδευόμενοι:

- να ενημερωθούν για τις αρχές της πολλαπλής νοημοσύνης, ώστε να είναι σε θέση να τις μεταφέρουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη,
- να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα αυτό, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν ανάλογες δεξιότητες στους μαθητές τους,
- να αποκτήσουν εναύσματα, ώστε να ενσωματώσουν τις αρχές αυτές με τη μορφή διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών στην εκπαιδευτική τους πρακτική,
- να γνωρίσουν τους τρόπους ανάπτυξης των μορφών της πολλαπλής νοημοσύνης στο σχολείο μέσω των ΤΠΕ (εργαλεία, ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης).

### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να έχουν αποκτήσει θετικές στάσεις ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης. Αναμένεται να έχουν αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες, αξιοποιώντας το γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό τους υπόβαθρο μέσω διαφορετικών μορφών εξατομικευμένης μάθησης, όπως υπαγορεύει η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.

### Έννοιες – Κλειδιά



- Τρόποι διδασκαλίας
- Μορφές πολλαπλής νοημοσύνης
- Εργαλεία – εφαρμογές

### Εισαγωγικές Παρατηρήσεις



Η ενότητα που ακολουθεί αποτελεί μια εισαγωγή στις βασικές θεωρητικές θέσεις σχετικά με την αξιοποίηση των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης στο σχολείο μέσα από προτάσεις-παραδείγματα διδακτικής πρακτικής. Απώτερος σκοπός της προσέγγισης αυτής είναι οι εκπαιδευόμενοι να δημιουργήσουν τις δικές τους προτάσεις-παραδείγματα για την καλλιέργεια των μορφών πολλαπλής νοημοσύνης στο σχολείο.

## Εισαγωγή

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η αποτελεσματικότητα της μάθησης και της επικοινωνίας επηρεάζεται από ψυχολογικούς, συναισθηματικούς, κοινωνικούς, περιβαλλοντικούς και φυσικούς παράγοντες. Υπό το πρίσμα αυτό, η μάθηση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον, το συγκεκριμένο πλαίσιο αλλά και την ίδια την ανθρώπινη δραστηριότητα, που υλοποιείται με τη διαμεσολάβηση εφαρμογών και εργαλείων (νοητικών ή υλικών). Στην παρούσα προσέγγιση, η μάθηση νοείται ως ενεργητική διαδικασία, βασισμένη σε συνεργατικές και διερευνητικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων η γνώση οικοδομείται, αναδομείται και επεκτείνεται ως μεταγνώση σε άλλες περιοχές και μαθησιακές περιστάσεις (Bandura, 1997, Snowman et al., 2006, Κολιάδης, 2004/2005, Βρεττός & Καψάλης, 2002, Ματσαγούρας, 2004). Στη βάση αυτή, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner δεν αποτελεί μια απλή θεωρητική άποψη, αλλά ενεργοποιεί τις εμπειρίες της ζωής του ατόμου, ώστε να αναπτύσσει τη δυναμική του ως προς τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει. Η πρόταση αυτή βρίσκει ιδιαίτερη εφαρμογή στο σχολείο και στα σύγχρονα εργαλεία, τα οποία παρέχει σήμερα σχολικό περιβάλλον με τα υπολογιστικά συστήματα (Gardner, 1999).

### ■ Δραστηριότητα 1



«Η αποτελεσματική εκπαίδευση ενθαρρύνει την ψυχολογική ανάπτυξη, η οποία, πέρα από την επαγγελματική εξέλιξη, συμβάλλει στην ποιότητα της ζωής. Ο σημαντικότερος στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ο εξοπλισμός των μαθητών με νοητικά μέσα, αυτοπεποίθηση και ενδιαφέροντα, ώστε να είναι σε θέση να εκπαιδεύουν τους εαυτούς τους μέσω ποικίλων αναζητήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους» (Bandura, 1997).

Ο R. Sternberg έχει επισημάνει ότι πολλοί εκπαιδευτές τονίζουν τη σημασία της μνήμης και των αναλυτικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες ταιριάζουν περισσότερο στους εκπαιδευόμενους που είναι καλοί στην απομνημόνευση των γεγονότων ή σε αυτούς που μπορούν να διακρίνουν ένα θέμα στα συστατικά του μέρη και να εξηγούν πώς τα μέρη αυτά συνδέονται μεταξύ τους. Οι εκπαιδευόμενοι όμως, οι οποίοι διαθέτουν δεξιότητες σε πιο δημιουργικούς ή και πρακτικούς τομείς, μπορεί να φαίνονται λιγότερο ικανοί απ' ό,τι είναι στην πραγματικότητα (Sternberg, 1997 a, b).

Με βάση τις θέσεις αυτές, συζητήστε πώς ένα σύγχρονο πλαίσιο διδακτικής και μαθησιακής προσέγγισης διαφοροποιείται από ένα παραδοσιακό.

- ▶ Καταγράψτε τις διαφορετικές σας εκτιμήσεις σχετικά με το άτομο που μαθαίνει και εκπαιδεύεται καθώς και με τη διαδικασία της μάθησης που πραγματώνεται στα δύο αυτά πλαίσια.
- ▶ Πώς θα μπορούσατε να εφαρμόσετε κάποιες από τις παραπάνω προσεγγίσεις στην καθημερινή εκπαιδευτική σας πρακτική;

### 2.3.1. Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Multiple Intelligences Theory)

Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Multiple Intelligences Theory) αναπτύχθηκε το 1983 από τον Dr. Howard Gardner, Ψυχολόγο και Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου του Harvard, και βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών θεωριών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων (ψυχολογικών, ανθρωπολογικών, βιολογικών). Η θεωρία της Πολλα-

πλής Νοημοσύνης αποτελεί τον αντίλογο στις απόψεις για την ύπαρξη μιας μόνο νοημοσύνης (ευφυΐας), η οποία πιθανώς είναι εγγενής και δεν μπορεί να μεταβληθεί. Ο H. Gardner θεωρεί ότι η νοημοσύνη δεν παραμένει σταθερή ούτε χαρακτηρίζεται από μια μονοδιάστατη δυναμική. Υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη δεν έχει μία μορφή, αντίθετα αναγνωρίζει, αρχικώς, τις ακόλουθες επτά μορφές ανθρώπινης νοημοσύνης: τη Γλωσσική, τη Λογικομαθηματική, τη Χωρική, την Αισθησιοκινητική, τη Μουσική, τη Διαπροσωπική και την Ενδοπροσωπική. Στη συνέχεια, στη θεωρία του περιλαμβάνει και άλλα είδη νοημοσύνης: τη Φυσιοκρατική, την Υπαρξιακή, την Πνευματική και την Ηθική. Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του H. Gardner δεν αποτελεί μια απλή θεωρητική άποψη, αλλά βρίσκει εφαρμογή στην καθημερινή ζωή, καθώς σχετίζεται άμεσα με τη διδασκαλία και την αξιοποίηση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να αξιοποιήσει και να ενισχύσει τα είδη αυτά της νοημοσύνης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μαθαίνει ο κάθε εκπαιδευόμενος-μαθητής με το δικό του τρόπο, αλλά και να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί με πολλαπλούς τρόπους. Η μελέτη και η κατανόηση της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλλει, συνεπώς, στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη του διδακτικού τους έργου (Gardner, 1999).

### 2.3.2. Ορισμός και χαρακτηριστικά της νοημοσύνης

Νοημοσύνη κατά τον H. Gardner είναι:

- η ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργεί ένα προϊόν ή μία υπηρεσία που μπορούν να φανούν χρήσιμα σε μια ομάδα ατόμων,
- το σύνολο των ικανοτήτων, μέσω των οποίων ο άνθρωπος εντοπίζει ένα πρόβλημα και το επιλύει,
- η δυνατότητα να εντοπίσει ή να ανακαλύψει το άτομο τη λύση για ένα πρόβλημα χρησιμοποιώντας συγκεντρωμένη νέα γνώση (Gardner, 1999).

Σημαντικά χαρακτηριστικά για τον προσδιορισμό της νοημοσύνης, κατά τον Gardner, είναι το *προφίλ* (ο συνδυασμός των διαφορετικών ειδών νοημοσύνης) και η *εξέλιξη* (η επέκταση των ειδών νοημοσύνης). Το προφίλ νοημοσύνης του κάθε ανθρώπου διαμορφώνεται από τις γενετικές καταβολές του και από τις συνθήκες του περιβάλλοντος, οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την επέκταση των ειδών νοημοσύνης. Τα επιμέρους είδη της νοημοσύνης, συνεπώς, μπορούν να εξελίσσονται και να ενισχύονται ή να παραμελούνται και να εξασθενούν (Gardner, 1999).

### 2.3.3. Είδη νοημοσύνης

#### Λεκτική – Γλωσσική Νοημοσύνη (Verbal – Linguistic Intelligence)

Η γλωσσική νοημοσύνη δεν εμπεριέχει μόνο τους τρόπους παραγωγής της γλώσσας, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί κανείς νοηματικές αποχρώσεις, κανόνες της γλώσσας κ.λπ. Εκδηλώνεται ως δεξιότητα των ανθρώπων να χρησιμοποιούν με άνεση τη μητρική τους γλώσσα, να διατυπώνουν με σαφήνεια τη σκέψη τους και να κατανοούν αυτό που λένε οι άλλοι.

Τα παιδιά που διαθέτουν ανεπτυγμένο αυτό το είδος νοημοσύνης απολαμβάνουν να γράφουν,

να διαβάζουν, να διηγούνται ιστορίες, να λύνουν σταυρόλεξα, να παίζουν παιχνίδια λέξεων (π.χ. σκραμπλ) κ.ά.

### ■ Δραστηριότητα 2



Καταγράψτε σε μία παράγραφο τα πιθανά χαρακτηριστικά των μαθητών σας με λεκτική-γλωσσική νοημοσύνη.

### Λογική - Μαθηματική Νοημοσύνη (Logical - Mathematical Intelligence)

Η λογική-μαθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται σχέδια, να ταξινομεί σε κατηγορίες και να ανακαλύπτει σχέσεις μέσω της χρήσης αντικειμένων ή συμβόλων καθώς και μέσω του πειραματισμού με ελεγχόμενο και συστηματικό τρόπο. Επίσης, αφορά στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να χειρίζεται σχέδια και σχέσεις. Η λογική-μαθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα επαγωγικής και απαγωγικής λογικής σκέψης.

Τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένο αυτό το είδος νοημοσύνης δείχνουν ενδιαφέρον για ταξινομήσεις, για μοντέλα σκέψης και για συσχετισμούς. Στα άτομα αυτά αρέσει να επινοούν μαθηματικά προβλήματα, να παίζουν παιχνίδια στρατηγικής και να κάνουν πειράματα. Αρέσκονται, για παράδειγμα, να ασχολούνται με τα στατιστικά αθλημάτων και να αναλύουν με προσοχή τις παραμέτρους προσωπικών ή σχολικών προβλημάτων, προτού δοκιμάσουν συστηματικές λύσεις.

### ■ Δραστηριότητα 3



Καταγράψτε σε μία παράγραφο τα πιθανά χαρακτηριστικά των μαθητών σας με λογική-μαθηματική νοημοσύνη.

### Χωρική – Οπτική Νοημοσύνη (Visual - Spatial Intelligence)

Η χωρική νοημοσύνη συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί και να χειρίζεται νοερά και επιδέξια μια μορφή ή ένα αντικείμενο, να παρατηρεί και να εντοπίζει τάσεις, ισορροπίες και συνθέσεις, τις οποίες μπορεί να απεικονίσει σε μια παραστατική και «χωρική» έκθεση. Αφορά, επίσης, στην ικανότητα να σχηματίζει χωρικές αναπαραστάσεις του κόσμου και να τις μεταφέρει νοερά ή παραστατικά. Εκδηλώνεται ως ικανότητα των ανθρώπων να αναπαριστούν το «χωρικό» σύμπαν, αλλά και να προσανατολίζονται σε αυτό.

Τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένο αυτό το είδος νοημοσύνης ενδιαφέρονται για γραφήματα, χάρτες και εικόνες, συγκροτούν τις ιδέες τους πριν τις καταγράψουν και κρατούν σημειώσεις διαμορφώνοντας πολύπλοκα μοτίβα. Ιδιαίτερα τα παιδιά μπορούν να σκέφτονται μέσα από εικόνες, φωτογραφίες και σχήματα γοητεύονται από τα παιχνίδια-λαβύρινθους και τα παζλ τους αρέσει να ξοδεύουν τον ελεύθερο χρόνο τους σχεδιάζοντας, οικοδομώντας τον κόσμο τους και ονειροπολώντας.



#### ■ Δραστηριότητα 4



Καταγράψτε σε μία παράγραφο τα πιθανά χαρακτηριστικά των μαθητών με χωρική - οπτική νοημοσύνη.

#### **Σωματική - Κινησθητική Νοημοσύνη (Bodily - Kinesthetic Intelligence)**

Η σωματική νοημοσύνη εκδηλώνεται ως η ικανότητα των ανθρώπων να χρησιμοποιούν το σώμα τους ή κάποια μέρη του σώματος – το χέρι, τα δάκτυλα, τον ώμο – για να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να δημιουργήσουν κάτι. Μπορούν να ενεργοποιούν το σώμα τους για την επίλυση προβλημάτων, να επινοούν νέες καταστάσεις και να μεταδίδουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους. Είναι η ικανότητα να χρησιμοποιούν άριστα και συνδυασμένα τις κινητικές τους δεξιότητες, π.χ. όταν ασχολούνται με αθλήματα (εκτέλεση και επινοήση).

Το είδος αυτό της νοημοσύνης είναι επίσης ορατό σε παιδιά που απολαμβάνουν τα παιχνίδια στην τάξη, που προτιμούν να παρουσιάζουν τις εργασίες τους δημιουργώντας κατασκευές με τα χέρια τους παρά εκτενή γλωσσικά κείμενα, που «πιθανόν ρίχνουν με επιτυχία το τσαλακωμένο τους χαρτί μέσα στο καλάθι των αχρήστων πετώντας το πάνω από τα κεφάλια των συμμαθητών τους». Αφορά δηλαδή στα παιδιά που αποκτούν γνώση μέσω του σώματος και των αισθήσεων.

#### ■ Δραστηριότητα 5



Καταγράψτε σε μία παράγραφο τα πιθανά χαρακτηριστικά των μαθητών με σωματική-κινησθητική νοημοσύνη.

#### **Μουσική - Ρυθμική Νοημοσύνη (Musical – Rhythmic Intelligence)**

Μουσική νοημοσύνη είναι η ικανότητα των ατόμων να απολαμβάνουν, να εκτελούν και να συνθέτουν μουσικά κομμάτια. Προϋποθέτει ευαισθησία στην κίνηση, στο ρυθμό και στη χροιά του ήχου. Εκδηλώνεται με την ικανότητα των ανθρώπων να «σκέφτονται» μέσα από τη μουσική, να αναγνωρίζουν ήχους, να τους θυμούνται και να τους επεξεργάζονται. Οι άνθρωποι που διαθέτουν υψηλή μουσική νοημοσύνη δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη ικανότητα να αποθηκεύουν ήχους στη μνήμη τους, μπορούν όμως να παράγουν ήχους με τη σκέψη τους και να τους εκφράζουν· συχνά τραγουδούν ή παίζουν μουσικά όργανα· αναγνωρίζουν ήχους, τους οποίους οι άλλοι αγνοούν καθώς είναι συνήθως οξυδερκείς ακροατές. Ως μαθητές, για παράδειγμα, τα άτομα αυτά εντυπωσιάζονται από το τραγούδι των πουλιών έξω από το παράθυρο της τάξης και χτυπούν ρυθμικά το μολύβι πάνω στο θρανίο τους.

#### ■ Δραστηριότητα 6



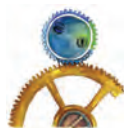
Καταγράψτε σε μία παράγραφο τα πιθανά χαρακτηριστικά των μαθητών με μουσική-ρυθμική νοημοσύνη.

### Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη (Intrapersonal Intelligence)

Ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα κατανόησης των βαθύτερων αισθημάτων, επιθυμιών και ιδεών του ατόμου. Εκφράζει την ικανότητα αυτογνωσίας καθώς τα άτομα με ανεπτυγμένη τη μορφή αυτή νοημοσύνης κατανοούν τον εαυτό τους, γνωρίζουν ποιοι είναι, τι μπορούν να κάνουν, πώς θα αντιδράσουν σε δύσκολες καταστάσεις και τι πρέπει να αποφεύγουν' έχουν επίγνωση των ορίων τους, γνωρίζουν καλά τι δε μπορούν να κάνουν και πού πρέπει να αναζητήσουν βοήθεια, όποτε τη χρειαστούν. Αν και είναι πολύ δύσκολο να εντοπιστεί το περιεχόμενο αυτού του τύπου νοημοσύνης και ο βαθμός ανάπτυξής του, με βάση τις συνήθειες ενδείξεις, τα άτομα με αναπτυγμένο αυτόν τον τύπο αξιοποιούν και εμπλέκουν αποτελεσματικά όλα τα άλλα είδη νοημοσύνης, γνωρίζουν τις αδυναμίες τους και είναι προσεκτικοί όσον αφορά τις αποφάσεις και τις επιλογές τους.

Τα παιδιά, δε, που ανήκουν στην κατηγορία αυτή, μπορεί να είναι συνεσταλμένα, αλλά έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους και είναι ικανά να αυτενεργούν.

#### ■ Δραστηριότητα 7



Καταγράψτε σε μία παράγραφο τα πιθανά χαρακτηριστικά των μαθητών με ενδοπροσωπική νοημοσύνη.

### Διαπροσωπική Νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence)

Διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να κατανοεί κανείς τους άλλους, να εντοπίζει τους σκοπούς, τα κίνητρα ή τα ενδιαφέροντά τους και να συνεργάζεται μαζί τους αποτελεσματικά. Κάθε άνθρωπος που συναναστρέφεται στενά με άλλους διαθέτει σε κάποιο βαθμό διαπροσωπική νοημοσύνη. Δάσκαλοι, γονείς, πολιτικοί, ψυχολόγοι και πωλητές βασίζονται στη μορφή αυτή νοημοσύνης για να φέρουν σε πέρας το έργο τους.

Τα παιδιά που διαθέτουν ανεπτυγμένο αυτό το είδος νοημοσύνης, συνήθως, είναι αρχηγό στις ομάδες των συνομηλίκων τους. Έχουν δεξιότητες επικοινωνίας και δείχνουν να ενδιαφέρονται για τα αισθήματα και για τα κίνητρα των άλλων. Οι μαθητές αναπτύσσουν σταδιακά τη διαπροσωπική νοημοσύνη, όταν προοδεύουν σε μικρές ομάδες εργασίας, όταν αναγνωρίζουν τις διαθέσεις των φίλων τους και των συμμαθητών τους και αντιδρούν σε αυτές κατάλληλα, καθώς και όταν πείθουν το δάσκαλό τους για παράταση χρόνου, ώστε να τελειώσουν την κατ' οίκον εργασία τους.

#### ■ Δραστηριότητα 8



Καταγράψτε σε μία παράγραφο τα πιθανά χαρακτηριστικά των μαθητών με διαπροσωπική νοημοσύνη.

### Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence)

Τα δύο προηγούμενα είδη νοημοσύνης, δηλαδή η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη, συνθέτουν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.



Η ρήση του Σωκράτη «γνώθι σαυτόν» εκφράζει ακριβώς το θεμέλιο λίθο της συναισθηματικής νοημοσύνης: «να αντιλαμβάνεσαι τα συναισθήματά σου».

Η ακαδημαϊκή ευφυΐα δε σχετίζεται, απαραίτητως, άμεσα με τη συναισθηματική ζωή. Άνθρωποι με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να διαχειρίζονται εντυπωσιακά άστοχα την προσωπική τους ζωή. Το συναισθηματικό ταλέντο είναι μια μετα-ικανότητα που καθορίζει το πόσο καλά μπορούμε να διαχειριστούμε οποιαδήποτε άλλη ικανότητα διαθέτουμε.

Οι βασικότερες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να διδαχθούν στα παιδιά και να βελτιωθούν. Στόχος γονέων και δασκάλων πρέπει να είναι η διάπλαση «συναισθηματικά ευφυών» παιδιών, που θα είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα τους ανθρώπους και τον κόσμο των συναισθημάτων και θα μπορούν να διαχειρίζονται ανά πάσα στιγμή τις συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις.

Σύγχρονοι ερευνητές δίνουν έμφαση σε διαφορετικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως: α) η γνώση των συναισθημάτων μας, β) ο έλεγχος των συναισθημάτων, γ) η εξεύρεση προσωπικών κινήτρων, δ) η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και ε) ο χειρισμός των διαπροσωπικών σχέσεων. Φυσικά, οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις ικανότητές τους αυτές. Για παράδειγμα, μερικοί μπορεί να είναι πολύ επιδέξιοι στη διαχείριση του άγχους αλλά συγκριτικά αδέξιοι στην ανακούφιση της δυστυχίας του άλλου. Αντιλαμβανόμεστε, έτσι, πως καθένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά αντιπροσωπεύει ένα σύνολο συμπεριφορών και αντιδράσεων, οι οποίες μπορούν, με τη σωστή προσπάθεια, να βελτιώνονται διαρκώς (Snowman et al., 2006).

#### ■ Δραστηριότητα 9



Καταγράψτε σε μία παράγραφο τα πιθανά χαρακτηριστικά των μαθητών με συναισθηματική νοημοσύνη.

#### **Φυσιοκρατική Νοημοσύνη (Naturalist Intelligence)**

Αυτό το είδος νοημοσύνης χαρακτηρίζει τους ανθρώπους που αντιλαμβάνονται με ευαισθησία τη δυναμική της φύσης και των οργανισμών και συχνά παρατηρούν με προσοχή την εκδήλωση των φαινομένων στο περιβάλλον. Η νοημοσύνη αυτή ήταν ιδιαίτερα πολύτιμη κατά τα πρώιμα στάδια της ανθρώπινης εξέλιξης, όταν ο άνθρωπος λειτουργούσε ως κυνηγός και συλλέκτης, ενώ εξακολουθεί να παίζει σημαντικό ρόλο για τους ανθρώπους που έχουν ιδιαίτερη κλίση σε ανάλογα πεδία (βοτανολόγοι, ζωολόγοι, φυσιοδίφες κ.ά).

#### **Υπαρξιακή Νοημοσύνη (Existentialist Intelligence)**

Ως υπαρξιακή νοημοσύνη χαρακτηρίζεται η ευαισθησία και η ικανότητα να αντιμετωπίζει ο άνθρωπος ερωτήματα σχετικά με την ανθρώπινη ύπαρξη, όπως: ποιο είναι το νόημα της ζωής; γιατί πεθαίνουμε; κ.ά.

#### **Πνευματική Νοημοσύνη (Spiritual Intelligence)**

Η πνευματική νοημοσύνη υπήρξε πρόδρομος της υπαρξιακής νοημοσύνης και εκδηλώνεται ως η ικανότητα κατανόησης των κοσμικών και υπερβατικών αληθειών.

### Ηθική Νοημοσύνη (Moral Intelligence)

Η ηθική νοημοσύνη κατά τον H.Gardner «σχετίζεται με εκείνους τους κανόνες, τις συμπεριφορές και τις στάσεις που κυβερνούν την ιερότητα της ζωής – ειδικότερα, τον ιερό χαρακτήρα της ανθρώπινης ζωής και, σε πολλές περιπτώσεις, την ιερότητα οποιωνδήποτε άλλων ζωντανών πλασμάτων και του κόσμου, στον οποίο κατοικούν».

#### 2.3.4. Πολλαπλή Νοημοσύνη και Διδασκαλία

Οι θεωρήσεις για την πολλαπλή νοημοσύνη προτείνουν νέες συνθήκες μάθησης και εκπαιδευτικής πρακτικής, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον σε καινοτόμα περιβάλλοντα και νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Εάν ως άτομα διαθέτουμε διαφορετικά είδη νοημοσύνης, τότε θα πρέπει να έχουμε ευκαιρίες για διαφορετικές επιλογές κατά τις διαδικασίες της μάθησης.

#### ■ Δραστηριότητα 10



Καταγράψτε, σε μια παράγραφο, την άποψή σας σχετικά με το ερώτημα: Ποια είδη νοημοσύνης καλλιεργούν τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα;

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τις επιστημονικές απόψεις για όλα τα είδη νοημοσύνης, αντίθετα με τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα που εστιάζονται στην ανάπτυξη και τη χρήση της λεκτικής και μαθηματικής νοημοσύνης. Στη βάση αυτή, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώνουν την παρουσίαση του υλικού τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να αξιοποιούν στην πράξη τα περισσότερα ή όλα τα είδη νοημοσύνης [βλ. κεφ. 2.2, Δραστηριότητα 3].

Έτσι, στο περιβάλλον του σχολείου υπάρχουν συνήθως οι ακόλουθες επιλογές:

να μη λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές αυτές και οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν με τον ίδιο τρόπο ή την ίδια μέθοδο και να αξιολογούν με τον ίδιο τρόπο τον κάθε μαθητή, ή

να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί τις επιστημονικές απόψεις για την πολλαπλή νοημοσύνη, σύμφωνα με τις οποίες οι άνθρωποι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, έχουν διαφορετικές νοητικές δυνατότητες και αδυναμίες και, κατ' επέκταση, να εφαρμόζουν ανάλογα διδακτικά σχέδια και μοντέλα αξιολόγησης.

Η θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη φαίνεται να εξασφαλίζει ένα πλαίσιο δράσης, στο οποίο μπορούν να ενταχθούν όλοι οι μαθητές: ο μέσος μαθητής, ο ταλαντούχος και προικισμένος μαθητής, καθώς και ο μαθητής που χρειάζεται κάποιο είδος υποστήριξης (δίγλωσσοι μαθητές, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές από μειονεκτούντα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα). Απώτερος στόχος είναι να αναπτύξει καθένας από αυτούς, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του. Η πολλαπλή νοημοσύνη παρέχει το πλαίσιο, το οποίο θα του εξασφαλίσει τη δυνατότητα αυτή και το οποίο θα υποστηριχτεί από την ανάλογη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης υποστηρίζει τη μάθηση που αποβλέπει στην κατανόηση. Οι μαθητές, επομένως, θα είναι σε θέση να μεταφέρουν την πληροφορία (νέα γνώση) και να τη χρησιμοποιούν σε νέες καταστάσεις. Η πολλαπλή νοημοσύνη αποτελεί ένα εργαλείο της διδασκαλίας, δεν είναι αυτοσκοπός της. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει τι θα διδάξει, προσεγγίζοντας όμως και παρουσιάζοντας το θέμα της

διδασκαλίας με πολλούς τρόπους, χρησιμοποιώντας τη μουσική, τη συνεργατική μάθηση, τη ζωγραφική, το παιχνίδι ρόλων, τα πολυμέσα, τις δραστηριότητες πεδίου κ.ά. Στόχος του θα πρέπει να είναι η δραστηριοποίηση του μαθητή και η ενίσχυση των διαφορετικών ειδών νοημοσύνης.

Η θεωρία αυτή διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από αυτές που εφαρμόζονται στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και πρακτικής στα σχολεία, οι οποίες βασίζονται συνήθως στη γλωσσική και τη μαθηματική νοημοσύνη, με αποτέλεσμα να διασφαλίζεται η συμμετοχή, η σχολική επιτυχία και η αυτοπεποίθηση των μαθητών που έχουν ανεπτυγμένα αυτά τα δύο είδη νοημοσύνης. Οι μαθητές αντίθετα, οι οποίοι δεν έχουν ανεπτυγμένους αυτούς τους τύπους νοημοσύνης, περιορίζονται σε τρεις επιλογές: πρώτον, να εγκαταλείψουν την προσπάθεια, δεύτερον να καλλιεργήσουν αυτά τα δύο είδη νοημοσύνης (εφόσον είναι δυνατόν) και τρίτον, να μάθουν με άλλον τρόπο.

Πολλοί από αυτούς τους μαθητές χαρακτηρίζονται ως «μαθησιακά αδύνατοι» ή ως μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες», με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοεκτίμησή τους και να νιώθουν ότι η σχολική αποτυχία τους θα τους ακολουθήσει ανάλογα και στη μετέπειτα ζωή τους (Woolfolk, 2000 Κολιάδης, 2005).



### 2.3.5. Πολλαπλή Νοημοσύνη και Σχεδιασμός Διδασκαλίας

Η διδασκαλία στο σημερινό σχολείο βασίζεται συνήθως στη γλωσσική και τη μαθηματική νοημοσύνη. Θα μπορούσε, άραγε, να σχεδιαστεί η διδασκαλία ενός μαθήματος έτσι ώστε να απευθύνεται σε όλα τα είδη νοημοσύνης; Το ερώτημα που ανακύπτει σχετίζεται με τον τρόπο διδασκαλίας και πρόσκτησης της γνώσης.

Ο Dr. Thomas Armstrong (2007)<sup>1</sup> προτείνει στον εκπαιδευτικό της πράξης, που θέλει να σχεδιάσει μια ενότητα ή ένα θέμα διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, να ακο-

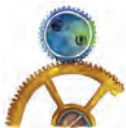
λουθήσει την εξής διαδικασία του Οπτικού – Φραστικού Καταιγισμού Ιδεών (Spatial-Linguistic Brainstorming): αρχικά, μπορεί να σχεδιάσει έναν κύκλο, στο εσωτερικό του οποίου θα καταγράψει το διδακτικό στόχο. Στη συνέχεια, γύρω από τον κύκλο και ξεκινώντας από αυτόν, σχεδιάζει γραμμές, καθεμιά από τις οποίες θα συμβολίζει ένα διαφορετικό είδος νοημοσύνης. Στο τέλος κάθε γραμμής, σημειώνει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διδάξει το θέμα της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη το είδος της νοημοσύνης που συμβολίζει η γραμμή.

Βέβαια, αυτού του είδους ο καταιγισμός ιδεών ταιριάζει στον εκπαιδευτικό που έχει ανεπτυγμένη τη χωρική νοημοσύνη. Κάποιος όμως με ανεπτυγμένη τη γλωσσική νοημοσύνη θα εύρισκε πιο εύκολη την αναλυτική καταγραφή των ιδεών του σε μορφή έκθεσης, ενώ για κάποιον με ανεπτυγμένη τη διαπροσωπική νοημοσύνη, θα ήταν ίσως ευκολότερο να κάνει μια συζήτηση με άλλους συναδέλφους κ.ο.κ.

<sup>1</sup> [www.thomasarmstrong.com](http://www.thomasarmstrong.com)

Το ερώτημα που προκύπτει από τα παραπάνω αφορά, λοιπόν, στην αναγκαιότητα της διερεύνησης και του εντοπισμού του δικού του προφίλ νοημοσύνης, πριν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιήσει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης στη διδασκαλία του.

#### ■ Δραστηριότητα 11



Ποιο πιστεύετε ότι είναι το δικό σας προφίλ νοημοσύνης;

### 2.3.6. Πολλαπλή Νοημοσύνη και Τ.Π.Ε. (Ι.Σ.Τ.)

Η ραγδαία ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Ι.Σ.Τ.) σε συνδυασμό με την εξέλιξη του Διαδικτύου και του Παγκόσμιου Ιστού αυξάνουν ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον και την ανάγκη για δημιουργία ηλεκτρονικών εργαλείων μάθησης και μαθησιακών περιβαλλόντων που θα προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων. Ειδικότερα, τα ψηφιακά μέσα (κόμβοι: ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, συνδιαλέξεις) φαίνεται ότι μπορούν να υποστηρίξουν τη δημιουργία νέων εποικοδομητικών (constructivist) μέσων ενεργητικής και αυτο-καθοδηγούμενης ηλεκτρονικής μάθησης καθώς, μέσω της αξιοποίησης ποικίλων εργαλείων (κείμενο, γραφικά, ήχο, animation, κίνηση με μη γραμμικούς μηχανισμούς), προσφέρονται δυνατότητες για αξιοποίηση όλων των τρόπων μάθησης (Ford & Chen, 2000, Calcaterra et al., 2005).

Στην πράξη, ωστόσο, από τις τελευταίες έρευνες προκύπτουν αντιφατικά αποτελέσματα ως προς τη συμβατότητα της μάθησης μέσω της χρήσης ψηφιακών μέσων με τα διαφορετικά στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων. Κάποιες μελέτες επισημαίνουν πράγματι ότι, όταν το ηλεκτρονικό περιβάλλον είναι κατάλληλα σχεδιασμένο, τα ψηφιακά μέσα ενισχύουν τη μάθηση και προωθούν τη γνωστική ευελιξία (Frey & Simonson, 1994). Κάποιες άλλες, όμως, αμφισβητούν την ύπαρξη πραγματικής αντιστοιχίας μεταξύ των αποτελεσμάτων που προκύπτουν με τη χρήση του ψηφιακού αυτού περιβάλλοντος και των μαθησιακών στυλ των εκπαιδευομένων, σε βαθμό που να υποστηρίζεται ότι η σχέση αυτή είναι δύσκολο να προσδιοριστεί (Manouselis & Sampson, 2002, Retalis et al., 2002, Alomyan et al., 2004).

Στην παραδοσιακή τάξη, ο έμπειρος εκπαιδευτικός - θεωρητικά τουλάχιστον - έχει την ικανότητα να εντοπίζει τις ατομικές διαφορές των εκπαιδευομένων και να αναγνωρίζει τα γνωστικά τους στυλ, προσφέροντάς τους έτσι ένα εξατομικευμένο, από λειτουργική και δομική άποψη, μαθησιακό υλικό. Η παροχή αντιστοιχίας ποιότητας μαθησιακού υλικού, στο πλαίσιο της ψηφιακής τεχνολογίας, που να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές των εκπαιδευομένων, αποτελεί ζητούμενο σήμερα παρά κατάκτηση. Ο σχετικός προβληματισμός που κυριαρχεί αφορά στις τεχνικές οι οποίες μπορούν, στο πλαίσιο της ψηφιακής υποστήριξης της μάθησης, να δώσουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτές να δημιουργήσουν νέες «διεπιφάνειες» (interfaces), οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη τα μαθησιακά στυλ των εκπαιδευομένων, ώστε η ισχύουσα μέχρι σήμερα κατάσταση (σύμφωνα με την οποία οι χρήστες οφείλουν να προσαρμόζονται στα συστήματα) να αντιστραφεί προκειμένου τα συστήματα να προσαρμοστούν στους χρήστες και όχι το αντίθετο (Summerville, 1999, Rubado, 2002, Saban, 2002, Frangenheim et al., 2007, Βοσνιάδου, 2006).

### 2.3.7. Παιδαγωγική αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης μέσω των Τ.Π.Ε. (Ι.Σ.Τ.) στο σχολείο

Σύμφωνα με τους Frangenheim και Ryan (2007), για την ανάπτυξη εφαρμογών πολλαπλής νοημοσύνης στο σχολείο προτείνεται ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, το Xpata Lesson Planner, το οποίο συνδυάζει τις θεωρίες μάθησης, τις αρχές της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και τις αρχές της ταξινομίας του Bloom.

Η εφαρμογή αυτή μπορεί να αξιοποιεί 56 στρατηγικές διδασκαλίας και πάνω από 400 εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το Lesson Planner (E-Learning Lesson Planner<sup>2</sup>) βοηθά τον εκπαιδευτικό στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου και δομημένου σχεδίου μαθήματος, ενώ παρέχει ταυτόχρονα ένα σύστημα, μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικοινωνούν και να ανταλλάσσουν πληροφορίες (Frangenheim et al., 2007).

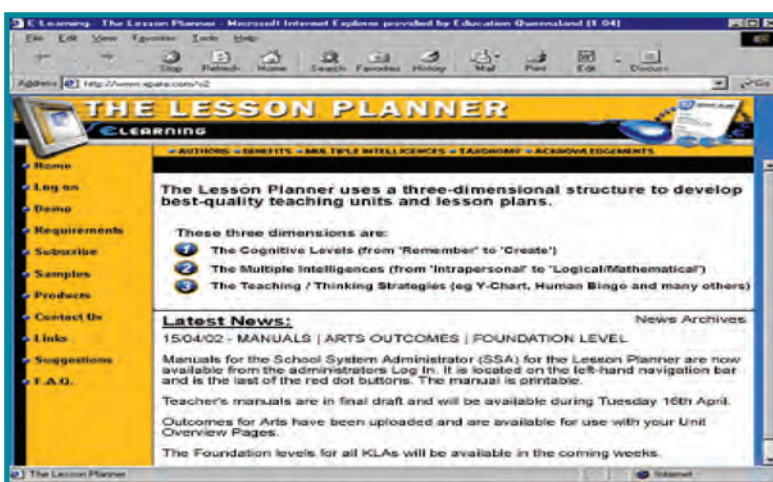
Παρακάτω, παρουσιάζεται ένας προτεινόμενος πίνακας, στην πρώτη γραμμή του οποίου (γραμμή επικεφαλίδων) αναγράφονται οι τύποι νοημοσύνης, βάσει της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner, και στην πρώτη στήλη, τα στάδια της μάθησης, σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom. Από το συνδυασμό αυτών των δύο θεωριών προκύπτουν τα κελιά του πίνακα, τα οποία συμπληρώνονται με τις στρατηγικές της μάθησης και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες [βλ. κεφ. 2.3, Δραστηριότητα 12]. Παρατηρούμε λοιπόν ότι, όταν το μάθημα απευθύνεται στη λεκτική-γλωσσική νοημοσύνη του μαθητή, καταλληλότερες στρατηγικές μάθησης και δραστηριότητες για το στάδιο της ανάκλησης παλαιότερης γνώσης («Remember») είναι να γράψει ο μαθητής μια λίστα, μια έκθεση, μια σειρά ιδιοτήτων κ.ά.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιούν ανάλογα περιβάλλοντα μάθησης, βασισμένα στην ενεργητική-βιωματική μάθηση (κεφ. 2.2) και στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Αυτό

που απαιτεί, όμως, ιδιαίτερη προσοχή είναι οι δυνατότητες αξιολόγησης που προσφέρουν, η οποία θα πρέπει να απεγκλωβιστεί από την παραδοσιακή της μορφή, ώστε να αξιολογεί τη μάθηση των εκπαιδευμένων με τρόπους που θα παρέχουν μια ακριβή εικόνα των δυνατοτήτων τους στα προαναφερόμενα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Εφόσον τα άτομα δε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, δεν μπορούν να αξιολογούνται με την ίδια μέθοδο. Επομένως, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν πλαίσια για τα διαφορετικά προφίλ νοημοσύνης των εκπαιδευ-

μένων και, αντίστοιχα, αυθεντικές μορφές αξιολόγησης (Sternberg, 2001, Lave et al., 2003, Snowman et al., 2006). Με τον τρόπο αυτό, τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όλων των βαθμίδων μπορούν στο μέλλον να γίνουν πιο αποτελεσματικά, αξιοποιώντας το άτομο και τη δυναμική του.



Δραστηριότητα 12 Παρόδειγμα αξιοποίησης της Ταξινόμησης του Bloom σε συνδυασμό με τις μορφές της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner στο σχολείο Οι πολλαπλές διανοητικές λειτουργίες σύμφωνα με τον Gardner									
Ταξινόμηση του Bloom	ενδοατομική	διαπροσωπική	εικονική/χωρική	σωματική/κινηστική	μουσική/ρυθμική	λεκτική/γλωσσολογική	λογική/μαθηματική		
Θυμάμαι (ώστε να ανακαλώ/να κατανώ/να προσδιορίζω)	Ποια είναι η γνώμη σου για...; Με ποιο τρόπο προτιμάς ...; Κατέγραψε τα δυνατά σου σημεία και τις αδυναμίες σου... Περιέγραψε προσωπικές σου εμπειρίες/συναισθήματα Ποιοι είναι οι προσωπικοί σου στόχοι για...;	Σε ομάδες των 2, 3, 4, δείξτε πώς... Πες σε ένα συμμαθητή/συνεργάτη σου για 10 γεγονότα που γνωρίζεις... Παίξε ένα παιχνίδι με κάρτες ή με χρισμένο στην ανάκληση λέξεων/γεγονότων/πληροφοριών. Παίξε το "Celebrity characters" για φανταστικούς χαρακτήρες και διάσημα πρόσωπα της ιστορίας.	Χρησιμοποίησε χάρτες για... Φτιάξε ένα οπτικό διάγραμμα για... Φτιάξε ένα σχέδιο... Για να δείξεις τι γνωρίζεις, φτιάξε ένα βιβλίο/βιβλίο με εικόνες/κολλάζ/μια τοιογραφία/μια αφίσα. Επεξήγησε τις κύριες ιδέες μιας ιστορίας. Χρησιμοποίησε το διαδικτυο (web) για...	Εξήγησε πώς συμβαίνει... Μιμήσου την κίνηση ενός... Δραματοποίησε τη λειτουργία ... (π.χ. μιας μηχανής, ενός ηλεκτρικού κυκλώματος, ενός υπολογιστή...).	Τραγουδίσει τρία τραγούδια που θυμάσαι, σχετικά με... Μάθε ένα καινούριο τραγούδι για... Αξιοποίησε ένα ρυθμικό χτύπημα Εντόπισε τα μουσικά όργανα... Ονόμασε τους ήχους που ακούς όταν...	Σύνταξε έναν κατάλογο με... Κατέγραψε 10 γεγονότα σχετικά με... Τι σημαίνει...; Γράψε με δικά σου λόγια για... Κάνε μια βασική περίληψη για... Κατέγραψε τα χαρακτηριστικά ενός... Τι είναι αληθινό/ψεύτικο σχετικά με...;	Πόσα...; Φτιάξε ένα διάγραμμα γεγονότων... Φτιάξε ένα χρονοδιάγραμμα ("time line") με πληροφορίες που παρουσιάζουν... Χρησιμοποίησε λογικά βήματα για να δείξεις... Ψάξε για οργανωμένες μορφές (patterns...).	Γράψε ένα τύπο (formula) για ... Σύνταξε έναν «πίνακα γεγονότων» για...	

**Δραστηριότητα 12**  
**Παράδειγμα αξιοποίησης της Ταξινόμησης του Bloom σε συνδυασμό με τις μορφές της Πολυλαπλής Νοημοσύνης του Gardner στο σχολείο**  
**Οι πολλαπλές διανοητικές λειτουργίες σύμφωνα με τον Gardner**

Ταξινόμηση του Bloom	ενδοσπομική	διαπροσωπική	εικονική/χωρική	σωματική/κιναισθητική	μουσική/ρυθμική	λεκτική/γλωσσολογική	λογική/μαθηματική
Κατανόω (ώστε να εξηγήσω/να επαναδιατυπώσω πλήρως)	Γιατί πιστεύεις ότι... ; Αν ήσουν...πώς θα έλυνες αυτό το πρόβλημα ...; Ανάφερε συνοπτικά πώς σχετίζονται οι εμπειρίες σου με ... (π.χ. την αλλαγή των καιρικών συνθηκών/με μια ιστορία...)	Εξήγησε τα συναισθηματά σου για ... Κατάγραψε απλά ένα πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί... (π.χ. σχετικά με μαθηματικά, επιστημονικά, κοινωνικά ζητήματα). Φτιάξτε μια ομάδα ώστε να διερευνήσετε μαζί τι γνωρίζετε (π.χ. για τη συμφιλώση των λαών / τον κύκλο του νερού).	Χρησιμοποίησε διαφορετικά χρώματα για να ταξινομήσεις... Χρησιμοποίησε αντικείμενα, τα οποία θα παίξουν το ρόλο της οπτικής μεταφοράς, για να δείξεις... Ανάφερε περιληπτικά τι γνωρίζεις ... (π.χ. για τους ενοιολογικούς χάρτες - mindmaps). Δώσε ένα σαφές οπτικό παράδειγμα για ...	Χρησιμοποίησε νοηματική γλώσσα (sign language) για να δείξεις τι κατάλαβες σχετικά με... Χρησιμοποίησε κινήσεις του σώματός σου για να δείξεις τι κατάλαβες σχετικά με ... (π.χ. τη νευρική/τη φιλικότητα / τη ροή του ηλεκτρικού ρεύματος σε ένα κύκλωμα...).	Εξήγησε... χρησιμοποιώντας (π.χ. ένα ρυθμό, τραγούδι, ενόργανο κομμάτι). Δείξε ότι καταλαβαίνεις τα κυριότερα σημεία από ... (π.χ. ένα άρθρο εφημερίδας ή βιβλίου) χρησιμοποιώντας (π.χ. ένα χτύπο/τραγουδί/χορωδιακό κομμάτι ...).	Εξήγησε πώς να... Συζήτησε... Συζήτησε δημοσίως για... Επαναδιατύπωσε ... με δικά σου λόγια. Εξήγησε την αιτία και το αποτέλεσμα... Ανάφερε συνοπτικά σε μια μικρή παράγραφο τι γνωρίζεις για... Γράψε ένα σαφές παράδειγμα για την έννοια του/της...	Περίγραψε με σαφή λογικά βήματα πώς να... Ψάξε για απλές οργανωμένες μορφές (patterns)... Ανάφερε συνοπτικά τι γνωρίζεις για... (π.χ. με γραφική παράσταση/με έναν πίνακα). Προσπάθησε να μετατρέψεις... (π.χ. ένα λεκτικό πρόβλημα) σε μαθηματική μορφή. Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που έχετε μέχρι τώρα, καταλήξτε σε ένα λογικό συμπέρασμα.

## Βιβλιογραφία

- [1] Aloyan, H. & Au, W. (2004). Exploration of Instructional Strategies and Individual Difference within the Context of Web-based Learning. *International Education Journal* 4.4, 86-91.
- [2] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- [3] Calcaterra, A., Antonietti, A., and Underwood, J. (2005). Cognitive Style, Hypermedia Navigation and Learning. *Computers & Education* 44, 441-457.
- [4] Ford, N. & Chen, S. Y. (2000). Individual Differences, Hypermedia Navigation, and Learning: An Empirical Study. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9, 281-312.
- [5] Frangenheim, E. & Ryan, T. (2007). In [www.xpata.com](http://www.xpata.com) ([www.headfirst.com.au](http://www.headfirst.com.au)) ([www.rodineducation.com.au](http://www.rodineducation.com.au))
- [6] Frey, D. & Simonson, M. (1994). Assessment of Cognitive Style to Examine Student's Use of Hypermedia within Historic Costume». *Home Economics Research Journal*, 21, 403-421.
- [7] Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21th century*. New York.
- [8] Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- [9] Manouselis, N. & Sampson, D. (2002). Dynamic Knowledge Route Selection for Personalised Learning Environment Using Multiple Criteria. Proceedings of the IASTED International Informatics, February 18-21, 2002. Innsbruck.
- [10] Retalis, S., Paraskeva, F., Tzanavari, A. & F. Garzioto, (2002). Learning Styles and Instructional Design as inputs for Adaptive Educational Hypermedia Material Design. Πρόσβαση από : [www.softlab.ece.ntua.gr/~retal/publications.htm](http://www.softlab.ece.ntua.gr/~retal/publications.htm)
- [11] Rubado, K. (2002). Empowering students through multiple intelligence, *Reclaiming Children and Youth*, 10(4), 233-235.
- [12] Saban, A. (2002). Toward a more intelligent school, *Educational Leadership*, 60(2), 71-73.
- [13] Snowman, J. & Biehler, R. (2006). *Psychology applied to teaching*, Houghton Mifflin Com. New York.
- [14] Sternberg, R. J. & Grigorenko, E.L. (1997a). Are Cognitive Learning Styles Still in Style?. *American Psychologist*, 52, 700-712.
- [15] Sternberg, R.J. (1997b). *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [16] Sternberg, R.J. (2001). Epilogue: Another Mysterious Affair at Styles, στον τόμο R.J. Sternberg, and L-F Zhang (επιμ.), *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- [17] Summerville, J. (1999). Role of Awareness of Cognitive Style in Hypermedia. *International Journal of Educational Technology*.
- [18] Woolfolk, A.E. (2000). *Educational Psychology*. Allyn and Bacon, Boston.
- [19] Βοσνιάδου, Σ. (2006). Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις νέες τεχνολογίες, εκδ. Gutenberg.
- [20] Βρεττός, Ι. Ε. & Καψάλης, Α. Γ. (2002). Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων, εκδ. Ατραπός.
- [21] Κολιάδης Ε., (2004). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Γ', Αθήνα.
- [22] Κολιάδης Ε., (2005). Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη & Εκπαιδευτική Πράξη, Αθήνα.
- [23] Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- [24] Μασσαγγούρας, Η. (2004). Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας, Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου, εκδ. Γρηγόρη, 201.



## 2.4. Καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού του εκπαιδευτικού - Ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών

### Στόχος



Στόχος της θεματικής αυτής είναι να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με:

- την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού αναστοχασμού και
- την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Ειδικότερα, με την προσέγγιση αυτή επιχειρείται:

- η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων, ώστε να διαμορφώσουν άποψη σχετικά με την ενσωμάτωση ανάλογων στρατηγικών και τεχνικών στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική,
- η ενημέρωσή τους σχετικά με τον τρόπο συμβολής των ΤΠΕ στην ανάπτυξη των στρατηγικών αυτών.

### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να έχουν αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες για την ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και των μεταγνωστικών στρατηγικών, με βάση το σχετικό θεωρητικό – επιστημονικό υπόβαθρο, ώστε να είναι σε θέση να τις εφαρμόζουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Ειδικότερα, με την ολοκλήρωση των ενοτήτων, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να έχουν αποσαφηνίσει και κατανοήσει:

1. πώς ο αναστοχασμός οδηγεί στη μάθηση,
2. ποιο θεωρητικό υπόβαθρο στηρίζει τις αναστοχαστικές δεξιότητες,
3. ποιες τεχνικές αναστοχασμού μπορούν να αναπτυχθούν στην τάξη,
4. πώς η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στην κατεύθυνση αυτή,
5. ποια είναι η σχέση του αναστοχασμού με τη μεταγνώση,
6. τι είναι η μεταγνώση,
7. πώς συνδέεται αυτή με τη μεταμνήμη,
8. ποια είναι η σχέση της μεταγνώσης με τις στρατηγικές μάθησης,
9. πώς διασφαλίζεται η αποτελεσματική χρήση των στρατηγικών,
10. ποιες εκπαιδευτικές εφαρμογές προτείνονται και πώς αυτές μπορούν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική καθημερινή πρακτική.

### Έννοιες – Κλειδιά



- Κριτικός αναστοχασμός
- Τεχνικές αναστοχασμού
- Μεταγνώση
- Μεταγνωστικές στρατηγικές
- Εφαρμογές στην τάξη με τη χρήση της τεχνολογίας

**Εισαγωγικές Παρατηρήσεις**

Στην παρούσα ενότητα, επιχειρείται μια σύντομη θεωρητική παρουσίαση των βασικών εννοιών που εξετάζει, καθώς και η παράθεση, στη συνέχεια, στρατηγικών βημάτων και τεχνικών για την εφαρμογή τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

**2.4.1. Κριτικός Αναστοχασμός****2.4.1.1. Εισαγωγή στον κριτικό αναστοχασμό**

Για το μέγιστο εκπαιδευτικό της καθημερινής διδακτικής πράξης, ιδιαίτερη πρόκληση αποτελεί η ανάπτυξη της γνώσης μέσω της υποστήριξης των διαδικασιών της μάθησης και της ενθάρρυνσης της αυτογνωσίας (self-awareness), ώστε να διευκολύνονται οι διεργασίες που κατευθύνουν και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του μαθητή (self-direction, self-regulation). Στη βάση αυτή, ιδιαίτερα σημαντική είναι η ανάπτυξη στρατηγικών και τεχνικών που βασίζονται σε έγκυρες επιστημονικές θεωρήσεις και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού και της μεταγνώσης.

Στη σχετική βιβλιογραφία συναντάται ένας σημαντικός αριθμός αναφορών και εννοιολογικών προσεγγίσεων σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Η παράθεσή τους, ωστόσο, υπερβαίνει τα όρια της εργασίας. Επιδίωξη αποτελεί η καλλιέργεια, μέσω των παραθέσεων αυτών, του αναστοχασμού ή της μεταγνωστικής σκέψης σε αυτόν που μαθαίνει, ώστε ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να μεταφέρει τη γνώση του στην πράξη, υιοθετώντας νέες επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς.

**■ Δραστηριότητα 1**

Συζητήστε σε μικρές ομάδες σχετικά με το πώς νομίζετε ότι μαθαίνουν οι μαθητές. Πώς μπορούν να έχουν γνώση των γνωστικών διαδικασιών (cognitive and metacognitive); Πώς είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τους σκοπούς των δραστηριοτήτων τους ή και να εντοπίζουν τι είναι σημαντικό να μάθουν; Πώς λαμβάνουν τις πληροφορίες και πώς ελέγχουν με επιτυχία τη μάθησή τους;

Πώς θα μπορούσαν όλα αυτά να αξιοποιηθούν στην τάξη;

Πώς μπορεί η τεχνολογία να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτή;

Οι εκτιμήσεις αυτές παραπέμπουν στην κονστрукτιβιστική άποψη για τη μάθηση και τη διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές κατανοούν τις διαδικασίες της σκέψης και οικοδομούν τη γνώση. Η προσέγγιση αυτή προσιδιάζει στη θεωρία του **Διαλεκτικού Κονστрукτιβισμού**, η οποία τονίζει τη σπουδαιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη της γνώσης και της σκέψης. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να οδηγήσει στην αναγνώριση των στοιχείων που συμβάλλουν στη δημιουργία μιας «αναστοχαστικής τάξης», μέσα στην οποία οι δάσκαλοι και οι μαθητές αλληλεπιδρούν με διάφορους τρόπους που ευνοούν την οικοδόμηση της γνώσης και τη μεταγνωστική ανάπτυξη (Gredler, 2000, Slavin, 2003, Snowman et al., 2006, Woolfolk, 2000).

Στόχο της διδασκαλίας, μέσα από το πρίσμα της κονστρουκτιβιστικής προοπτικής, δεν αποτελεί τόσο η μετάδοση πληροφοριών, όσο η ενθάρρυνση της διαμόρφωσης της γνώσης και των μεταγνωστικών διαδικασιών για την απόκτηση νέων πληροφοριών. Στις «αναστοχαστικές τάξεις», οι μαθητές διδάσκονται τους τρόπους σχεδιασμού και καθοδήγησης της μάθησής τους, όσο αυτό είναι εφικτό. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως καθοδηγητές και διευκολυντές περισσότερο, παρά ως κύρια πηγή της γνώσης, ενώ οι μαθητές ενθαρρύνονται, ώστε να αναλάβουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στη μάθησή τους.

Η θεωρία του Διαλεκτικού Κονστρουκτιβισμού στηρίζεται, σε σημαντικό βαθμό, στις θέσεις του ρώσου Ψυχολόγου, Lev Vygotsky. Κεντρική θέση της θεωρίας του Vygotsky είναι η ενοποίηση των εσωτερικών και εξωτερικών διαστάσεων της μάθησης, με έμφαση στο κοινωνικό περιβάλλον της μάθησης. Η συγκεκριμένη θεωρία αναδεικνύει τη σύνδεση μεταξύ των «φυσι-

#### Οι τύποι του Κονστρουκτιβισμού

Η διάκριση των τύπων του Κονστρουκτιβισμού αντανάκλα τις διαφορετικές απόψεις για την οικοδόμηση της γνώσης. Διακρίνουμε:

- τον εξωγενή κονστρουκτιβισμό, βάσει του οποίου οι νοητικές δομές αντανάκλουν την οργάνωση του κόσμου,
- τον ενδογενή κονστρουκτιβισμό, βάσει του οποίου οι νοητικές δομές δημιουργούνται από άλλες προηγούμενες δομές και όχι απευθείας από το περιβάλλον, και
- το διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό, βάσει του οποίου πηγή της γνώσης θεωρείται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και του περιβάλλοντος κόσμου.

κών εργαλείων» (συγκεκριμένες έννοιες) με τα πιο αφηρημένα κοινωνικο-ψυχολογικά εργαλεία (γραπτός λόγος, κοινωνικοί θεσμοί). Ενώ τα φυσικά εργαλεία προσδιορίζονται από τον εξωτερικό κόσμο, τα κοινωνικο-ψυχολογικά εργαλεία αποτελούν «συμβολικά συστήματα» που χρησιμοποιούνται από τα άτομα κατά τη σκέψη. Η γνωστική αλλαγή συμβαίνει όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν αυτά τα νοητικά εργαλεία κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, τις οποίες στη συνέχεια εσωτερικεύουν και μετασχηματίζουν. Κατά την άποψη του Vygotsky, όλες οι ανώτερες ανθρώπινες γνωστικές λειτουργίες έχουν τη βάση τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση του κάθε ατόμου με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η πιο σημαντική έννοια στη θεωρία του Vygotsky είναι η **Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης**, η οποία ορίζεται ως η διαφορά μεταξύ του επιπέδου δυσκολίας ενός προβλήματος που μπορεί να επιλύσει ένα παιδί μόνο του και του επιπέδου, στο οποίο μπορεί να ανταποκριθεί με τη βοήθεια ενός ενήλικα (Snowman et al., 2006). Σύμφωνα με τις αρχές της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης, ένα παιδί και ένας ενήλικας - ή ένας αρχάριος και ένας ειδικός - συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων, τα οποία το παιδί (ή ο αρχάριος) δεν μπορεί να επιλύσει μόνο του. Τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο και εσωτερικεύουν τη γνώση τους μέσα από τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες ή τους ειδικούς. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται και η γνωστική ανάπτυξη κατά τον Vygotsky, η οποία δεν είναι απλά ένα θέμα ατομικής αλλαγής, αλλά το αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα πολιτιστικά περιβάλλοντα. Βάσει των παραπάνω, σημαντικό ρόλο ασκεί η «κλιμακωτά υποστηριζόμενη διδασκαλία» (instructional scaffolding), η οποία μπορεί να συμβάλει στη σταδιακή βελτίωση της ανάπτυξης και της επίδοσης των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει στο μαθητή επιλεκτική βοήθεια (π.χ. υποβάλλοντας ερωτήσεις, κατευθύνοντας την προσοχή του, υποδεικνύοντας στρα-

τηγικές), ώστε να επιλύει προβλήματα και να καταστεί στην πορεία ικανός να αντεπεξέλθει σε ανάλογες καταστάσεις, ενώ η υποστήριξη - βοήθεια σταδιακά θα μειώνεται (Gredler, 2000, Slavin, 2003, Snowman et al., 2006, Woolfolk, 2000).

### ■ Δραστηριότητα 2



Αφού χωριστείτε σε μικρές ομάδες, επεξεργαστείτε τεχνικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει μια «κλιμακωτά υποστηριζόμενη διδασκαλία». Ποιες άλλες τεχνικές αναστοχασμού θα υιοθετούσατε;

#### 2.4.1.2. Από το Διαλεκτικό Κονστрукτιβισμό στα Μοντέλα της Μαθητείας και του Αναστοχασμού

Στο πλαίσιο της γνωστικής θεώρησης της μάθησης, οι ερευνητές σήμερα στρέφουν την προσοχή τους στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους γονείς, τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Η προσέγγιση αυτή είναι στενά συνδεδεμένη με το *Διαλεκτικό Κονστрукτιβισμό*, που ήδη αναφέρθηκε, και δίνει έμφαση στον τρόπο ανάπτυξης των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και της σκέψης εντός του γενικού πλαισίου των συγκεκριμένων ιστορικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων της κοινότητας. Η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων θεωρείται η πρωταρχική πηγή της γνωστικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Χαρακτηριστικά, περιγράφονται δύο ειδών μοντέλα: i) της Γνωστικής Μαθητείας (Cognitive Apprenticeship Models) και ii) της Αναστοχαστικής Πρακτικής (Reflective Practitioner Models) (Gredler, 2000, Slavin, 2003, Snowman et al., 2006, Woolfolk, 2000).

Σύμφωνα με τα «Μοντέλα Γνωστικής Μαθητείας», η γνωστική ανάπτυξη θεωρείται μια διαδικασία, η οποία προκύπτει από την αλληλεπίδραση των παιδιών με άλλα παιδιά και ενήλικες. Η ατομική γνώση δομείται από τα εργαλεία της νόησης που παρέχει η κοινωνία. Αν και η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συμμαθητές τους συμβάλλει στην ανάπτυξη της δομημένης γνώσης, οι ενήλικες διαδραματίζουν ένα ξεχωριστό ρόλο, με αποτέλεσμα να οδηγούν τα παιδιά σε νέα γνωστικά επίπεδα.

Τεχνικές όπως η *Καθοδηγούμενη Συμμετοχή* (Guided Participation), στο πλαίσιο της οποίας αξιόπιστοι και έμπειροι συνεργάτες αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευομένους, οδηγούν σε μάθηση.

#### ■ Παραδείγματα «καθοδηγούμενης συμμετοχής» στην τάξη:

- παροχή βοήθειας για τη νοητική κατάκτηση «τεχνικού» λεξιλογίου με σκοπό την κατανόηση ενός αντικειμένου,
- διερεύνηση τρόπων αναζήτησης πληροφοριών,
- χρήση αιτίου-αποτελέσματος για την κατανόηση ιστορικών γεγονότων,
- χρήση αλγορίθμων και ευρετικών μεθόδων (heuristic methods) για την επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά,
- εφαρμογή μεθόδων έρευνας για τη συλλογή και την κατηγοριοποίηση δεδομένων.

Ο ρόλος του σχολείου είναι να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για γνωστική ανάπτυξη και ειδικότερα για την απόκτηση των «εργαλείων» της γλώσσας και της σκέψης, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να οικειοποιηθούν τη γνώση των ενηλίκων και τις στρατηγικές για την επίλυση ενός προβλήματος. Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς είναι η εκμάθηση τρόπων, με τους οποίους θα μπορούν να βοηθούν αποτελεσματικότερα τους μαθητές τους να κατακτούν κατάλληλα νοητικά εργαλεία. Ο διάλογος που καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της τάξης αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για τη διασφάλιση των συνθηκών αυτών.

Για τα περισσότερα παιδιά, οι ενήλικες αποτελούν, λόγω του ρόλου που διαδραματίζουν στη μάθησή τους, τους πιο αξιόπιστους και σημαντικούς «έμπειρους συνεργάτες». Ο ρόλος αυτός μπορεί να περιλαμβάνει:

- τη διέγερση του ενδιαφέροντος των παιδιών για γνωστικές δραστηριότητες,
- την απλοποίηση των δραστηριοτήτων, ώστε τα παιδιά να μπορούν να τις διαχειριστούν,
- την παρακίνηση των παιδιών και την καθοδήγησή τους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων,
- την παροχή ανατροφοδότησης,
- τη μείωση της απογοήτευσης για τις ανεπιτυχείς προσπάθειες,
- την παρουσίαση μοντέλων δράσης.

Με βάση τα «Μοντέλα Αναστοχαστικής Πρακτικής», η γνωστική ανάπτυξη βασίζεται μεν στο θεωρητικό υπόβαθρο του Διαλεκτικού Κονστрукτιβισμού, αλλά το ενδιαφέρον εστιάζεται στην επαγγελματική πρακτική της διδασκαλίας και της μάθησης. Στοιχεία-κλειδιά, τα οποία εντοπίζουμε και στις προηγούμενες θεωρίες, αποτελούν: η καθοδηγούμενη ανακάλυψη (guided discovery), η μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing) και η σπουδαιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social interactions) για την οικοδόμηση της γνώσης και την κατανόηση. Άλλες σχετικές έννοιες είναι: η «Εφαρμογή της Γνώσης στην Πράξη» (Knowing-in-Action), ο «Αναστοχασμός στην Πράξη» (Reflection-in-Action) και ο «Αναστοχασμός του Αναστοχασμού στην Πράξη» (Reflection on Reflection-in-Action) (Snowman et al., 2006, Woolfolk, 2000).

#### Παραδείγματα «αναστοχαστικής τάξης»:

- Κατάλληλη επιλογή διδακτικού υλικού: π.χ. χρήση υλικού, το οποίο θα μπορούν τα παιδιά να διαχειριστούν ή να το χρησιμοποιήσουν για να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον τους.
- Κατάλληλη επιλογή δραστηριοτήτων: π.χ. ενθάρρυνση των μαθητών για παρατήρηση, συλλογή των δεδομένων, έλεγχο των υποθέσεων.
- Προσδιορισμός της μορφής των διαδικασιών της τάξης: π.χ. χρήση συνεργατικής μάθησης, συζητήσεις, διδασκαλία σε μικρές ομάδες.
- Προσπάθεια ενοποίησης του προγράμματος σπουδών (διαθεματικό πλαίσιο): π.χ. ανάθεση μιας μακρόχρονης θεματικής εργασίας σε μια τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενσωματώνοντας ύλη από τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Γλώσσα κ.λπ.

### ■ Δραστηριότητα 3

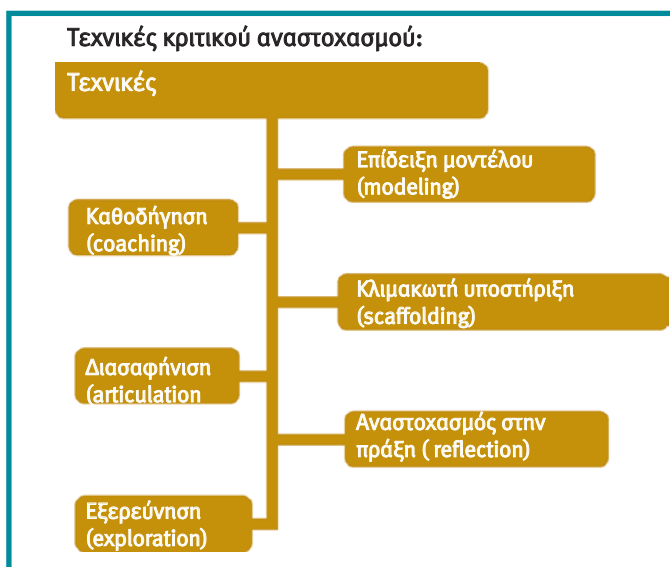


Αναζητήστε στο διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με τις έννοιες του «αναστοχασμού» και αξιοποιήστε τις τεχνικές: «Εφαρμογή της Γνώσης στην Πράξη» (Knowing-in-Action), «Αναστοχασμός στην Πράξη» (Reflection-in-Action) και «Αναστοχασμός του Αναστοχασμού στην Πράξη» (Reflection on Reflection-in-Action).

#### 2.4.1.3. Τεχνικές για μια Αναστοχαστική Τάξη

Στο μοντέλο της αναστοχαστικής τάξης, οι μαθητές δομούν νέες γνώσεις και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τη μάθησή τους. Κυρίαρχη τεχνική θεωρείται η «Πειθαρχημένη Συζήτηση» (Disciplined Discussion). Η «Πειθαρχημένη Συζήτηση» βασίζεται στα πλέον ουσιώδη χαρακτηριστικά τόσο της *συζήτησης*, η οποία διεξάγεται ανεπίσημα από τους ίδιους τους μαθητές, όσο και της *διδασκαλίας*, κατά την οποία παρατηρείται αλληλεπίδραση των μελών που συμμετέχουν (εκπαιδευτικός – μαθητές). Στο πλαίσιο της «Πειθαρχημένης Συζήτησης», μία ομάδα της τάξης προσεγγίζει με στρατηγικό τρόπο και συγκεκριμένο στόχο ένα κείμενο ή άλλες πηγές πληροφοριών. Οι *ρόλοι* και οι υπευθυνότητες των συμμετεχόντων στη διαδικασία είναι σαφείς: οι μαθητές επιλύουν προβλήματα με τη χρήση αλληλεπιδραστικών διαδικασιών μέσω μοντελοποίησης, πρακτικής και ανατροφοδότησης, ενώ ο εκπαιδευτικός κατέχει σημαντική θέση, αλλά όχι την κυρίαρχη, μέσα από τους ρόλους του οργανωτή, του συμμετέχοντος ή του απλού παρατηρητή.

Κατά τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές *ανταλλάσσουν απόψεις* και αξιοποιούν *τη δομή της ανοικτής συμμετοχής*, παρέχοντας τις προσωπικές τους ερμηνείες και αξιοποιώντας τις απόψεις των άλλων συμμετεχόντων. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να αφορά σε αντιπροσωπευτικά και *αυθεντικά* πλαίσια μάθησης, ενώ οι πληροφορίες *οργανώνονται* γύρω από καίρια ερωτήματα που προκύπτουν από τις απόψεις των συμμετεχόντων.



Στη βάση αυτή, μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν τεχνικές όπως η τεχνική CORE (connecting, organizing, reflecting, extending, δηλ. σύνδεση, οργάνωση, αναστοχασμός και επέκταση), οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε συζητήσεις που θα παράγουν ενδεχομένως νέα δεδομένα (Gredler, 2000, Slavin, 2003). Οι τεχνικές αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στην πράξη μέσω ανάλογων θεωρητικών μοντέλων, όπως αυτό της επίλυσης προβλημάτων (problem solving), της μάθησης με βάση το πρόβλημα (problem based learning) ή της μάθη-

σης μέσω της εκπόνησης εργασιών (project based learning). Η δυναμική αυτή μορφή της διδασκαλίας στην τάξη, βάσει των μοντέλων αυτών, μπορεί να παρέχει τις συνδέσεις για περαιτέρω μάθηση, βοηθώντας στην οργάνωση της γνώσης. Το υπόβαθρο αυτό συμβάλλει στη σύνδεση εννοιών και βοηθά στην οργάνωση παλαιότερων πληροφοριών με νέα μορφή (αναστοχαστική σκέψη). Η παρουσίαση, οργάνωση και διευκρίνιση των ιδεών οδηγούν τους μαθητές στην «περιγραφή» των γνωστικών τους δομών (μεταγνώση). Οι εκπαιδευτικοί, με τις τεχνικές της επίδειξης (modeling), της καθοδήγησης (coaching), της διασαφήνισης (articulation), της εξερεύνησης (exploration), της κλιμακωτής υποστήριξης (scaffolding) και της υιοθέτησης ρόλων, μέσα από αυθεντικές καταστάσεις μάθησης (authentic learning environments) και εκπαιδευτικά σενάρια (educational scenarios), μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ικανότητα των μαθητών για αναστοχασμό μέσω της ένταξής τους στο συγκεκριμένο περιβάλλον (situated learning). Κατά συνέπεια, η «δηλωτική» και η «διαδικαστική γνώση» αναπτύσσονται αξιόπιστα, ενώ συγχρόνως αυξάνονται οι δυνατότητες για την καλλιέργεια της «υποθετικής γνώσης», με την οποία οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, ώστε να αξιοποιήσουν περαιτέρω αυτά που μαθαίνουν.

#### ■ Δραστηριότητα 4



Πώς μπορεί η συζήτηση να επηρεάσει την ανάπτυξη της γνώσης και της αναστοχαστικής σκέψης στους συμμετέχοντες μαθητές;  
Δώστε παραδείγματα των τεχνικών αναστοχασμού, εντάσσοντάς τα σε εκπαιδευτικά σενάρια.

#### 2.4.1.4. Ο ρόλος της Τεχνολογίας στην Αναστοχαστική Τάξη

Είναι γνωστό πως η κατασκευή της γνώσης δεν είναι μια απλή διαδικασία. Η δηλωτική γνώση, η διαδικαστική γνώση και η υποθετική γνώση απαιτούν μακροχρόνια προσπάθεια. Η ανάπτυξη της μεταγνώσης και των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (πώς και πότε εφαρμόζεται το καθετί) μπορούν να βοηθήσουν ώστε, πέρα από το περιεχόμενο της γνώσης, να αναπτυχθούν οι σχέσεις μεταξύ των στοιχείων της, ενώ ταυτόχρονα παρέχουν στους μαθητές κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια (Βοσνιάδου, 2006a/ 2006b, Μικρόπουλος, 2006).

**Έτσι, η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς αφορά στο ερώτημα: Πώς θα έπρεπε να είναι η μορφή μιας «αναστοχαστικής τάξης»;**

Ας φανταστούμε μια τάξη, στην οποία επίκεντρο της διδασκαλίας αποτελεί η οικοδόμηση της γνώσης από το μαθητή. Για να τον βοηθήσει να επιτύχει αυτό το στόχο, ο εκπαιδευτικός έχει οργανώσει τις δραστηριότητες της τάξης σε ευρύτερες θεματικές εργασίες, από τις οποίες μπορούν να επιλέξουν οι μαθητές για να επιτύχουν τους στόχους τους. Σε αυτή την τάξη, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συνεργάτης των μαθητών και οργανώνει τις σχολικές δραστηριότητες γύρω από την ανεύρεση και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μαθητών. Ένας από τους βασικούς ρόλους του εκπαιδευτικού είναι η καθοδήγηση και η υποστήριξη των μαθητών ώστε να κατευθύνουν οι ίδιοι τις διαδικασίες της μάθησής τους, επιλέγοντας ανάλογες στρατηγικές (self-directed & strategic learners).

Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός συνεργάζονται, ώστε να επιτύχουν τους στόχους της εργασίας

τους. Οι δραστηριότητες εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, κατά την οποία οι μαθητές καθοδηγούνται (coached) με σκοπό να μαθαίνουν να αναζητούν, να εντοπίζουν, να οργανώνουν τις πληροφορίες, να αναστοχάζονται σχετικά με τον τρόπο εντοπισμού τους, να δουλεύουν σε μικρές ομάδες διαλόγου και συνεργασίας, στις οποίες αναφέρουν τι έμαθαν, συζητούν τα διαφορετικά σημεία των απόψεών τους και κάνουν κριτική (κριτικός αναστοχασμός). Ο εκπαιδευτικός βοηθάει επιπλέον τους μαθητές του, ώστε να θέτουν στόχους σε ένα αυθεντικό πλαίσιο μάθησης που έχει νόημα για τους ίδιους (meaningful learning), και τους εξασκεί σε εναλλακτικές στρατηγικές για την κατάκτηση στόχων - μέσω της σκέψης - εφαρμόζοντας την τεχνική της «κλιμακωτά υποστηριζόμενης» διδασκαλίας (scaffolding).

Οι μαθητές σε σύντομο χρονικό διάστημα γίνονται ειδικοί (experts) και αναπτύσσουν δεξιότητες αυτο-καθοδήγησης (self-directed) της μάθησης και της συμπεριφοράς τους. Αυτή η γνώση δεν αποτελείται από μεμονωμένα γεγονότα που απομνημονεύονται από τα κείμενα, αλλά είναι οργανωμένη και έχει νόημα, εφόσον είναι σημαντική για τις εργασίες τους, τις οποίες επιλέγουν με σαφή κριτήρια. Έχουν επομένως μάθει, όχι μόνο το 'τι', αλλά και το 'πώς', το 'γιατί' και το 'πότε' (Τριλιανός, 1997, Μασσαγγούρας, 2000).

Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ειδήμων στο γνωστικό του αντικείμενο αλλά και ειδικός, επίσης, για την υποστήριξη της προσπάθειας των μαθητών να μάθουν. Μελλοντικό στόχο και πρόκληση αποτελεί η ανεύρεση του *τρόπου με τον οποίο θα παρουσιάσει το αντικείμενό του, ώστε οι μαθητές να κατανοούν, να θυμούνται και να χρησιμοποιούν ό,τι έμαθαν*. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, προϋπόθεση αποτελεί η κατάλληλη προετοιμασία, η παρατήρηση και ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού, στοιχεία που θα αντανakλούν την προβληματική του σχετικά με τη δυνατότητα συνεισφοράς της τεχνολογίας προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς και με τον τρόπο συνδυασμού της διδακτικής πρακτικής με τη θεωρία και την έρευνα (Βοσνιάδου, 2006a/2006b, Μικρόπουλος, 2006).

Οι ειδικοί στις εκπαιδευτικές διαδικασίες αναφέρουν ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πώς να συντονίζουν διαφορετικά στοιχεία όπως ο σχεδιασμός, η οργάνωση του χρόνου, η διαχείριση της τάξης, οι διδακτικές μέθοδοι, η κινητοποίηση των μαθητών και οι τεχνικές αξιολόγησης· χειρίζονται δε αυτά τα στοιχεία ανάλογα με τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, τα υλικά και τους σκοπούς του μαθήματός τους.

### **Πώς είναι δυνατό όμως να γίνουμε καλύτεροι εκπαιδευτικοί;**

#### **Παραδείγματα από την προσωπική σας εμπειρία, ως μαθητές, δείχνουν ότι:**

- κάποιιο εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο αποτελεσματικοί από άλλους;
- δημιουργούσαν ευχάριστο κλίμα;
- ικανοποιούσαν τις ανάγκες σας ως μαθητές;
- χρησιμοποιούσαν τεχνικές για να σας βοηθήσουν να μάθετε;

Στη συνέχεια, παρατίθενται προτάσεις για την εφαρμογή διδακτικών τεχνικών που καλλιεργούν τις δεξιότητες του «κριτικού αναστοχασμού» στην πράξη, οι οποίες μπορούν να ενισχυθούν ιδιαίτερα με την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Στο πλαίσιο αυτών, ο εκπαιδευτικός μπορεί:

- να «*παρατηρεί και να αναλύει*» το τι κάνει στην τάξη (Classroom Observation Schedules & Checklist). Οι μαθητές, τις περισσότερες φορές, δε γνωρίζουν το λόγο για τον οποίο οι πρακτικές του διδάσκοντος είναι αποτελεσματικές ή μη, γνωρίζουν όμως εάν μαθαίνουν ή όχι. Ένας εύκολος και άμεσος τρόπος για να κρίνει ένας εκπαιδευτικός την αποτελεσματικότητα των ενεργειών του είναι να παρατηρεί τις αντιδράσεις των μαθητών του.



- να κρατά «*Σημειώσεις Αναστοχασμού*» (Reflective Notes), με στόχο την καλύτερη εφαρμογή ενός σχεδίου μαθήματος. Προτείνεται συγκεκριμένα, αμέσως μετά το μάθημα, ο εκπαιδευτικός να σημειώνει:
  - i) ποια ήταν η αξία των στόχων του σχεδίου μαθήματος,
  - ii) εάν ήταν ικανοποιητικά τα μέσα που χρησιμοποίησε στο μάθημα,
  - iii) πόσο καλά εφάρμοσε τις βασικές τεχνικές της διδασκαλίας.
- να δημιουργεί «*Δομημένα Αναστοχαστικά Πρωτόκολλα*» (Guided Reflective Protocol), επιχειρώντας να απαντήσει στις ακόλουθες ερωτήσεις:
  - i) τι συνέβη;
  - ii) γιατί συνέβη;
  - iii) τι μπορεί να σημαίνει στην πράξη;
  - iv) ποιες είναι οι επιπτώσεις στην πρακτική μου;
- να κρατάει «*Ημερολόγιο Αναστοχασμού*» (Reflective Journal) με στόχο να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται, θυμούνται και χρησιμοποιούν το αντικείμενο του μαθήματος. Η συγκεκριμένη διδακτική τεχνική προτείνεται με στόχο να χρησιμεύσει ως μια τράπεζα εκπαιδευτικών ιδεών και τεχνικών, τις οποίες έχει διαμορφώσει ο ίδιος μέσα από την εμπειρία του ή έχει εντοπίσει σε άλλες πηγές.
- να δημιουργήσει «*Ηλεκτρονικούς Φακέλους*» (e-Portfolio) που να πειραματίζονται μια ποικιλία δεδομένων, όπως:
  - i) διδακτικούς στόχους (teaching goals),
  - ii) αξιολογήσεις της διδασκαλίας (teaching evaluations),
  - iii) δείγματα από εργασίες των μαθητών,
  - iv) παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων,
  - v) αναστοχασμό σχετικά με την απήχηση της διδασκαλίας στους μαθητές.

#### Παράδειγμα ενός Ημερολογίου Αναστοχασμού (Reflective Journal) για την οργάνωση της διδασκαλίας

- Εισαγωγή στο Ημερολόγιο: «Τεχνικές Κατανόησης»
- Ιδέες και τεχνικές για το Σχεδιασμό της Διδασκαλίας
- Ιδέες και τεχνικές που θυμάμαι να εφάρμοζαν οι δικοί μου καθηγητές.
- Ιδέες και τεχνικές που θυμούνται οι συνάδελφοί μου από τους δικούς τους καθηγητές.
- Ιδέες και τεχνικές που προκύπτουν από την προσωπική μου εκπαιδευτική εμπειρία.

Αναστοχασμός: Ερωτήσεις και Προτάσεις

Ερώτηση Αναστοχασμού: Εμφανίζουν οι μαθητές μου δυσκολία στο να κατανοήσουν τα όσα διαβάζουν και όσα παρουσιάζω στην τάξη;

Περιορισμοί: Σημειώσεις, Αναστοχασμός, Παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετικά με το θέμα. Πιθανώς να απαιτηθεί αναπροσδιορισμός της διδασκαλίας.

Προτεινόμενες Ενέργειες:

- Οργάνωση ειδικού μαθήματος για το πώς πρέπει να μελετούν οι μαθητές.
- Διδασκαλία Τεχνικών Κατανόησης.
- Πειραματισμός των μαθητών με το διδακτικό υλικό.
- Ανατροφοδότηση.

## 2.4.2. Μεταγνώση

### 2.4.2.1. Εισαγωγή στη μεταγνώση

Η έννοια της μεταγνώσης είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στο χώρο της ψυχολογικής έρευνας καθώς συνδέεται με το ενδιαφέρον των ερευνητών για την περιγραφή και την προώθηση των στρατηγικών μάθησης και επίλυσης προβλημάτων. Ο όρος προτάθηκε από τον Αναπτυξιακό Ψυχολόγο J. Flavell στις αρχές της δεκαετίας του 1970, με σκοπό να εξηγήσει γιατί οι εκπαιδευόμενοι διαφορετικών ηλικιών υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους για την αντιμετώπιση διαφορετικών μαθησιακών καταστάσεων (Woolfolk, 2000).

Ο όρος **μεταγνώση** αναφέρεται στη γνώση που έχει το άτομο για τις διαδικασίες της σκέψης, δηλαδή για τις γνωστικές του διεργασίες, τις γνωστικές του δυνατότητες και αδυναμίες ή και τις διαδικασίες ρύθμισης της συμπεριφοράς του (π.χ. αυτορρύθμιση). Στους σύγχρονους ορισμούς, η μεταγνώση περιγράφεται ως μια σύνθετη και πολυδιάστατη κατασκευή, η οποία συνήθως έχει δύο βασικούς άξονες:

- α) τη μεταγνωστική γνώση και
- β) τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Η μεταγνωστική γνώση θεωρείται απαραίτητο συστατικό της μάθησης και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων, αφού επιτρέπει στους μαθητές να ελέγξουν ένα πλήθος από άλλες γνωστικές δεξιότητες που έχουν. Λειτουργεί ως ένα είδος «*αποστολής ελέγχου*» του γνωστικού συστήματος του ατόμου, που του επιτρέπει να συντονίσει την εφαρμογή εκτεταμένης γνώσης και πολλών επιμέρους στρατηγικών για να διεκπεραιώσει ένα έργο.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι ποικίλες, με βασικότερες τις εξής: ο εντοπισμός προβλημάτων, η επιλογή κατάλληλων διεργασιών για το συγκεκριμένο πρόβλημα, η επιλογή κατάλληλων για το πρόβλημα στρατηγικών, η κατάλληλη διευθέτηση του χρόνου και των ενεργειών, η ρύθμιση της πορείας της σκέψης, η ευαισθησία στην ανατροφοδότηση, η διορθωτική παρέμβαση και η ολοκλήρωση του σχεδίου δράσης (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997, Βοσνιάδου, 2002, Κασσωτάκης κ.ά., 2005, Κολιάδης, 2005).

Αξίζει να γίνει διάκριση του όρου «μεταγνώση» (metacognition) από τον όρο «γνωστική ανάπτυξη» (cognitive development). Με τον όρο «γνωστική ανάπτυξη» αναφερόμαστε στη διαδικασία με την οποία μαθαίνουμε κάτι. Ο όρος «μεταγνώση» αναφέρεται στη γνώση μας σχετικά με τον τρόπο ανάλυσης των διαδικασιών της σκέψης και της αποτελεσματικότερης εφαρμογής τους για την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου.

#### Παραδείγματα μεταγνώσης:

- 1. Ένας μαθητής παρακολουθεί τις οδηγίες του δασκάλου για την επίλυση ενός προβλήματος και κρατά σημειώσεις για τα σημεία εκείνα που πιστεύει ότι είναι δύσκολα.
- 2. Οι μαθητές που ακούν το δάσκαλο να τους μιλά για μία γραπτή δοκιμασία που πρόκειται να διεξαχθεί, σκέφτονται πώς θα πρέπει να εργαστούν ανάλογα με τη μορφή της (π.χ. πολλαπλή επιλογή ή έκθεση-κείμενο).

### 2.4.2.2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την περιγραφή της μεταγνώσης (Brown, 1987). Σύμφωνα με την Ann Brown (1987), η μεταγνώση περιλαμβάνει δύο σχετικές διαστάσεις:

- τη **γνώση για τη γνώση** (knowledge of cognition), δηλαδή των διεργασιών της σκέψης,
- τη **ρύθμιση της γνώσης** (regulation of cognition), δηλαδή τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του μαθητή και των ενεργειών του.

Η πρώτη διάσταση, της **γνώσης για τη γνώση** (knowledge of cognition), αναφέρεται στο τι γνωρίζουμε για τη γνώση. Η γνώση της γνώσης συνήθως θεωρείται ότι περιλαμβάνει τρία συστατικά (Brown, 1987):

- i) τη **δηλωτική γνώση (declarative knowledge)**: αναφέρεται στη γνώση που είναι σχετική με τον εαυτό μας, ως εκπαιδευομένων, όπως για παράδειγμα οι παράγοντες που επιδρούν στην προετοιμασία μας, η αναμενόμενη επίδοση και η πρόοδός μας κ.λπ. Πιο συγκεκριμένα, ένα παράδειγμα της διάστασης αυτής μπορεί να αποτελεί η ικανότητα των ενήλικων μαθητών να γνωρίζουν τα όρια του μνημονικού τους συστήματος (**‘τι’** δηλαδή θυμούνται σχετικά με ένα θέμα) και κατ’ επέκταση, να προετοιμάζονται ανάλογα, όταν πρόκειται να δοκιμαστούν ως προς τις γνώσεις που κατέχουν,
- ii) τη **διαδικαστική γνώση (procedural knowledge)**: αναφέρεται στη γνώση των στρατηγικών (**‘πώς’**). Για παράδειγμα, οι περισσότεροι από τους μεγαλύτερους μαθητές διαθέτουν ένα ρεπερτόριο στρατηγικών, όπως π.χ. η καταγραφή των κυριότερων σημείων με τη μορφή σημειώσεων, η μείωση της ταχύτητας της ανάγνωσης ώστε να επικεντρωθούν στις ενδιαφέρουσες πληροφορίες, η χρήση τεχνικών μνήμης, η απομνημόνευση των βασικότερων σημείων και η υποβολή τους σε περιοδικό αυτοέλεγχο,
- iii) την **υποθετική γνώση (conditional knowledge)**: αναφέρεται στη γνώση του **‘πότε και του πού’** χρησιμοποιείται μια στρατηγική. Μια τέτοια περίπτωση είναι η διαφοροποίηση της μελέτης ανάλογα με το αν πρόκειται για εξετάσεις πολλαπλής επιλογής ή για ανάκληση και αφηγηματική παράθεση.

Η **γνώση για τη γνώση** αναπτύσσεται με την ωρίμανση. Ωστόσο, σε πολλές έρευνες επισημαίνεται ότι οι μεταγνωστικές διεργασίες δεν είναι σταθερές μέχρι την εφηβεία, γεγονός που σημαίνει ότι η δεξιότητα αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί στους εκπαιδευόμενους μαθητές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Alexander et al., 1995).

Η δεύτερη διάσταση, της **ρύθμισης της γνώσης** (regulation of cognition), περιλαμβάνει κατά κανόνα τρία στάδια:

- i) **του προγραμματισμού (planning)**: αφορά στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής και στην κατανομή των μέσων. Συχνά περιλαμβάνει και τη μελέτη των στόχων που έχουν τεθεί, ενεργοποιώντας το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο, και την οργάνωση του χρόνου που απαιτείται για μια εργασία,
- ii) **της εφαρμογής ρυθμιστικών δεξιοτήτων (regulation)**: αφορά στον έλεγχο, την παρακολούθηση (monitoring) και την αυτοαξιολόγηση (self-test), με σκοπό τον περαιτέρω έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησης. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν δραστηριότητες όπως η πρόβλεψη ή η παύση κατά τη διάρκεια του διαβάσματος, η διαδοχική αλληλουχία των στρατηγικών ή η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών κ.λπ.

iii) της αξιολόγησης (evaluation): αφορά στην αποτίμηση των «προϊόντων» και των διαδικασιών ρύθμισης της ατομικής μάθησης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η επανεξέταση των στόχων, η αναθεώρηση των προβλέψεων και η διασφάλιση του οφέλους στο νοητικό επίπεδο (Alexander et al., 1995).

Η Brown έχει υποστηρίξει ότι οι διαδικασίες της **ρύθμισης της γνώσης**, συμπεριλαμβανομένου του προγραμματισμού, της εφαρμογής των ρυθμιστικών δεξιοτήτων και της αξιολόγησης, μπορεί σε πολλές καταστάσεις μάθησης να μην είναι συνειδητές για διάφορους λόγους όπως οι παρακάτω:

- πολλές από αυτές τις διαδικασίες είναι ιδιαίτερα αυτοματοποιημένες, τουλάχιστον στους ενήλικες,
- μερικές από αυτές τις διαδικασίες έχουν αναπτυχθεί χωρίς συνειδητό αναστοχασμό, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η επίδειξή τους ή η περιγραφή τους στους άλλους,
- η συνειδητή χρήση των ρυθμιστικών διαδικασιών (όπως και στη μεταγνώση) μπορεί να αφορά περισσότερο στην περιορισμένη δυνατότητα κάποιων να απεικονίσουν ή να περιγράψουν τις διαδικασίες αυτές παρά στη δεξιότητά τους να ρυθμίσουν τις διαδικασίες αυτές. Με την ερμηνεία αυτή, η Brown (1987) προβαίνει σε μια σημαντική διάκριση μεταξύ της μεταγνωστικής ρύθμισης και του αφηρημένου αναστοχασμού όσον αφορά τη σχέση τους με την ηλικία, υποστηρίζοντας ότι οι ρυθμιστικοί μηχανισμοί, όπως αυτός του προγραμματισμού, είναι σε αντίθεση με τον αναστοχασμό ανεξάρτητοι από την ηλικία.

#### ■ Δραστηριότητα 5



Παρουσιάστε μερικές μεταγνωστικές δεξιότητες που διαθέτουν οι μαθητές σας.

### 2.4.2.3. Αναφορά σε άλλες έρευνες σχετικά με τις διαδικασίες της μεταγνώσης

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η μεταγνώση, η οποία αφορά στις γνωστικές λειτουργίες και τα κριτήρια ελέγχου της γνώσης, συνδέεται στενά με τη **μεταμνήμη**. Η μεταμνήμη αναφέρεται στη γνώση που έχει ο ίδιος ο άνθρωπος για τη μνήμη του και εκδηλώνεται κυρίως, όταν το άτομο καλείται να ανακαλέσει πληροφορίες ή να ενεργοποιηθεί για ένα συγκεκριμένο έργο (Alexander et al., 1995, Schraw, 1998).

Αν και η έρευνα στο χώρο της μεταγνώσης είναι σχετικά πρώιμη, έχουν εξαχθεί ωστόσο σημαντικά συμπεράσματα, ένα από τα οποία αφορά στη σταδιακή ανάπτυξη της (Alexander et al., 1995). Ποικίλες μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά μεταξύ της προσχολικής εκπαίδευσης και της έκτης τάξης δεν είναι σε θέση να ελέγχουν την ικανότητά τους για κατανόηση ούτε να περιγράφουν τη γνώση τους. Έχει, επίσης, διαπιστωθεί ότι ακόμη και οι έμπειροι αναγνώστες δεν είναι ικανοί να προσδιορίσουν τις πληροφορίες που δε σχετίζονται άμεσα με το νόημα του κειμένου, ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές και οι ενήλικες είναι ικανότεροι στην περιγραφή των γνωστικών τους διαδικασιών (Alexander et al., 1995).

Η ανάγκη για βελτίωση της μνήμης αυξάνεται σταδιακά, καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής, ξεκινώντας από την παιδική ηλικία (Pressley & Schneider, 1997). Εκτιμάται ότι οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας χρειάζονται καθοδήγηση για να θυμούνται ορισμένα πράγματα. Από την άλλη, τα μεγαλύτερα παιδιά γνωρίζουν ότι κάποιες συγκεκριμένες πληροφορίες είναι σημαντικές και πρέπει να τις θυμούνται, όπως π.χ. οι οδηγίες για τον τόπο συνάντησης με ένα φίλο τους κ.λπ. Μέχρι να φτάσουν στο γυμνάσιο, οι περισσότεροι μαθητές έχουν επαρκή επίγνωση του τι θα πρέπει να θυμούνται και είναι πολύ επιλεκτικοί ως προς το τι θα προσπαθήσουν να θυμούνται και τι όχι.

#### Παραδείγματα μεταγνώσης στο σχολείο:

Οι μαθητές της πρώτης τάξης του δημοτικού που διδάσκονται κάποιες λέξεις, τις οποίες πρέπει να θυμούνται, μπορούν να υιοθετούν απλά την τεχνική της επανάληψης (αποτελεσματική τεχνική) ή και να τις ομαδοποιούν σε επιμέρους ζευγάρια (αποτελεσματικότερη τεχνική).

Οι μαθητές δέκα χρονών θα υιοθετούσαν σίγουρα τις πλέον αποτελεσματικές τεχνικές προκειμένου να θυμηθούν καλύτερα. Αυτό δείχνει ότι οι επτάχρονοι μαθητές δεν έχουν αρκετή εμπειρία για να αναγνωρίσουν ότι μερικές τεχνικές επίλυσης ενός προβλήματος είναι πιο αποτελεσματικές από άλλες.

Αυξητική είναι επίσης και η τάση που εντοπίστηκε όσον αφορά στη μεταμνημονική ενημερότητα. Για παράδειγμα, γνωρίζουμε ότι η απομνημόνευση ενός αριθμού τηλεφώνου είναι συγκριτικά πιο εύκολη από τη συγκράτηση δέκα τέτοιων αριθμών στη μνήμη. Ομοίως, γνωρίζουμε πως η απομνημόνευση πέντε νέων όρων της ψυχολογίας είναι ευκολότερη από τη συγκράτηση τριάντα νέων όρων στη μνήμη.

Αντίθετα με τους ενήλικες και τα μεγαλύτερα παιδιά, τα μικρότερα φαίνεται να διαθέτουν μόνο τη στοιχειώδη γνώση σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με τη δυσκολία διεκπεραίωσης ενός έργου. Οι διαγνωστικές τους δεξιότητες είναι ανώριμες και αναπτύσσονται σταδιακά (Alexander et al., 1995). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις διαγνωστικές δεξιότητες (diagnostic skills) των παιδιών παρέχοντάς τους οδηγίες για το πώς να προβαίνουν σε εκτιμήσεις σχετικά με τη δυσκολία εκτέλεσης ενός έργου, παρακινώντας τους να προβαίνουν σε αξιολόγησή του και αναθέτοντάς τους πρακτικές δραστηριότητες για την περαιτέρω εξάσκηση τους. Ο έλεγχος και η παρακολούθηση (monitoring skills) των παραπάνω δεξιοτήτων βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου (Brunning et al., 2004). Οι βελτιωτικές αλλαγές, που αναφέρονται, αντικατοπτρίζουν ενδεχομένως σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο 'πώς' βελτιώνεται ο έλεγχος της γνώσης όσο αυτή αναπτύσσεται και στο 'τι' ελέγχεται. Αυτό δε σημαίνει ότι οι ενήλικες διαθέτουν μηχανισμούς ελέγχου και ότι έχουν συνειδητή πρόσβαση στη μεταγνώση· ακόμα και οι σπουδαστές εμφανίζουν μεγάλη δυσκολία στον έλεγχο της απόδοσής τους προτού πραγματοποιηθεί μια γραπτή εξέταση (Brunning et al., 2004).

Η ακρίβεια της παρακολούθησης και του ελέγχου της γνώσης (monitoring accuracy) φαίνεται να περιλαμβάνει δύο διαστάσεις που σχετίζονται με την απόδοση σε ένα έργο όπως:

- i) τη *δυσκολία του έργου* (task difficulty) και
- ii) την *προϋπάρχουσα γνώση* (prior knowledge) (Brunning et al., 2004).

#### Τρόποι ανάπτυξης της μεταγνώσης στο σχολείο:

- ανάπτυξη διαγνωστικών δεξιοτήτων (diagnostic skills): παροχή οδηγιών, ευκαιριών και κινήτρων για ορθές εκτιμήσεις και πρακτικές δραστηριότητες.

- έλεγχος & παρακολούθηση (monitoring skills) του 'τι' γνωρίζει το άτομο και 'πώς' είναι σε θέση να εντάξει τα όσα γνωρίζει σε ανάλογο πλαίσιο.
- ανάπτυξη του ελέγχου για την επικείμενη απόδοση: δυσκολία ενός έργου και προϋπάρχουσα γνώση.
- καθοδηγούμενη διδασκαλία και μίμηση για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Διάφορες εκπαιδευτικές έρευνες υποστηρίζουν ότι η μεταγνώση μπορεί να βελτιωθεί μέσω της *καθοδηγούμενης διδασκαλίας* και της *μίμησης*, με στόχο την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (directed instruction & modeling), ενώ εντυπωσιακά αποτελέσματα προέκυψαν από πολλές έρευνες που επιχειρήσαν να αναπτύξουν, με διάφορους τρόπους, πολύπλοκες γνωστικές έννοιες στους μαθητές, όπως αυτές της ανάγνωσης (Brunning et al., 2004).

Ανάλογα πορίσματα προέκυψαν και από μελέτες που εξέτασαν την ικανότητα των μαθητών της πέμπτης και έκτης τάξης ως προς την επίλυση προβλημάτων με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η πρώτη ομάδα παρακολούθησε συγκεκριμένη διδασκαλία για την επίλυση προβλημάτων (problem solving), η δεύτερη ομάδα διδάχτηκε και θέματα παρακολούθησης και ελέγχου της διαδικασίας της επίλυσης προβλημάτων (plus self-monitoring) ενώ η τρίτη ομάδα δε δέχτηκε καμία σχετική εκπαίδευση. Η δεύτερη ομάδα έλυσε περισσότερα δύσκολα προβλήματα και χρειάστηκε λιγότερο χρόνο για την επίλυσή τους από κάθε άλλη ομάδα (Brunning et al., 2004).

#### Τρόποι ανάπτυξης της μεταγνώσης στο σχολείο:

- ανάπτυξη διαγνωστικών δεξιοτήτων (diagnostic skills): παροχή οδηγιών, ευκαιριών και κινήτρων για ορθές εκτιμήσεις και πρακτικές δραστηριότητες.
- έλεγχος & παρακολούθηση (monitoring skills) του 'τι' γνωρίζει το άτομο και 'πώς' είναι σε θέση να εντάξει τα όσα γνωρίζει σε ανάλογο πλαίσιο.
- ανάπτυξη του ελέγχου για την επικείμενη απόδοση: δυσκολία ενός έργου και προϋπάρχουσα γνώση.
- καθοδηγούμενη διδασκαλία και μίμηση για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Οι παραπάνω έρευνες οδηγούν σε ποικίλα γενικά συμπεράσματα σχετικά με τη μεταγνώση όπως είναι τα παρακάτω:

- οι νεότεροι μαθητές ενδέχεται να έχουν περιορισμένη μεταγνώση,
- οι προϋπάρχουσες γνώσεις και η μεταγνώση φαίνεται να βελτιώνουν την απόδοσή τους,
- η εκπαίδευση φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των νεότερων μαθητών,
- οι ικανότητες – κλίσεις (aptitude) και οι προϋπάρχουσες γνώσεις δε φαίνεται να περιορίζουν την ανάπτυξη της μεταγνώσης,
- οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές τους και ιδιαίτερα για εκείνους που δε δείχνουν ενδιαφέρον για τη βελτίωση της προσπάθειάς τους ή την επίτευξη ενός στόχου,
- η μεταγνωστική γνώση και ενημερότητα φαίνεται να αντισταθμίζει την ανεπάρκεια των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που προκύπτει από την έλλειψη γνώσεων,
- η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων πρέπει να έχει χαρακτήρα υποστηρικτικό για τους μαθητές που προσπαθούν να μάθουν κάτι καινούριο.

#### 2.4.2.4. Μεταγνώση και ανάπτυξη στρατηγικών: ο καλός χρήστης στρατηγικών

Το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της μεταγνώσης έφερε στην επιφάνεια τη χρήση των στρατηγικών για τη μεταγνώση και έδωσε έμφαση στην έννοια του *καλού χρήστη στρατηγικών* (good strategy user) (Steffe & Gale, 1995).

**Το ερώτημα είναι: Πώς μπορεί ένας μαθητής να οδηγηθεί προς την κατεύθυνση αυτή, δηλαδή να είναι σε θέση να κάνει χρήση στρατηγικών μάθησης;**

Οι Pressley, Borkowski και Schneider (1997) πρότειναν πέντε κριτήρια για την αξιολόγηση της ικανότητας αυτής (Brunning et al., 2004):

- α) ανάπτυξη ρεπερτορίου στρατηγικών,
- β) ανάπτυξη της υποθετικής γνώσης (γνώση του “γιατί”, του “πότε” και του “πού” χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές),
- γ) ανάπτυξη της γνωστικής βάσης και υποδομής,
- δ) έλεγχος δράσης (ικανότητα απομόνωσης από ερεθίσματα που μπορεί να διασπούν την προσοχή) και
- ε) «αυτοματοποίηση», δηλαδή αυτόματη αξιοποίηση όλων των παραπάνω.

Αναλυτικά, τα κριτήρια έχουν ως εξής:

- α) Όσον αφορά στο **πρώτο κριτήριο**, οι Pressley, Borkowski και Schneider (1987) διακρίνουν δυο τύπους στρατηγικών:
  - Ο πρώτος τύπος αφορά σε αυτό που αποκαλείται «**στρατηγική συγκεκριμένου τομέα**» (domain-specific strategy), όπως είναι για παράδειγμα η εφαρμογή του τύπου της δευτεροβάθμιας εξίσωσης, και μπορεί να χρησιμοποιείται αποκλειστικά σε ένα εξειδικευμένο τομέα.

##### Παράδειγμα – Εφαρμογή:

- Η περίπτωση του έμπειρου αναγνώστη, ο οποίος μπορεί να αξιοποιεί στρατηγικές, όπως:

- i) η γρήγορη ανάγνωση πριν την προσεκτική μελέτη,
- ii) η επιλεκτική εστίαση σε σημαντικές πληροφορίες στη συνέχεια,
- iii) ο έλεγχος, και τέλος
- iv) η ανασκόπηση.

- Ένας δεύτερος τύπος στρατηγικών περιγράφεται ως «**υψηλού νοητικού τύπου στρατηγική**» (higher order strategy) και χρησιμοποιείται για τον έλεγχο των υπολοίπων. Ένα παράδειγμα αυτού του τύπου στρατηγικών μπορεί να εντοπιστεί σε έναν έμπειρο αναγνώστη, ο οποίος είναι σε θέση, ενώ διαβάζει, να χρησιμοποιεί στρατηγικές όπως: i) η γρήγορη ανάγνωση πριν την προσεκτική μελέτη, ii) η επιλεκτική εστίαση σε σημαντικές πληροφορίες στη συνέχεια, iii) ο έλεγχος και τέλος iv) η ανασκόπηση. Τέτοιες στρατηγικές επιτρέπουν στους καλούς χρήστες στρατηγικών να εφαρμόζουν διαρκώς τη γνώση τους σχετικά με αυτές, ώστε η μάθηση να είναι αποδοτική.

- β) Το **δεύτερο κριτήριο** αφορά στην ‘**υποθετική γνώση**’ (conditional knowledge). Η υποθετική γνώση είναι απαραίτητη γιατί επιτρέπει σε αυτόν που μαθαίνει να γνωρίζει ‘**πώς**’ μπο-

ρεί να έχει νόημα και σημασία αυτό που καλείται να μάθει, καθώς και το **‘πού’** και **‘πότε’** θα μπορεί να το χρησιμοποιήσει. Για παράδειγμα, ένας μαθητής, ακόμα και αν μελετά επί τρεις ώρες προκειμένου να προετοιμαστεί για μια γραπτή δοκιμασία, μπορεί να αποτύχει εάν δεν έχει εστιάσει στις πληροφορίες που απαιτεί η συγκεκριμένη εξέταση.

- γ) Το **τρίτο κριτήριο**, της **ευρείας γνωστικής βάσης**, είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της μάθησης. Οι Pressley, Borkowski και Schneider (1997) υποστηρίζουν ότι η κωδικοποίηση (encoding) και η αναπαράσταση νέων πληροφοριών (representing) στη μνήμη χωρίς γνωστική βάση, με την έννοια της «σύνδεσης» (anchor), καθιστά την εφαρμογή των διαδικασιών της μάθησης σχεδόν αδύνατη. Η προϋπάρχουσα γνώση, με την έννοια της ευρείας γνωστικής βάσης, είναι επιπλέον απαραίτητη, γιατί προάγει την επίλυση προβλημάτων αντισταθμίζοντας σε κάποιες περιπτώσεις την έλλειψη στρατηγικών. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά του δημοτικού μαθαίνουν κατηγοριοποιημένες λίστες εννοιών (π.χ. τα ουδέτερα σε -ι) χωρίς τη χρήση στρατηγικών, λόγω της ικανότητάς τους να ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με την κατηγορία την οποία πραγματεύονται (Brunning et al., 2004).
- δ) Το **τέταρτο κριτήριο** ενός καλού χρήστη στρατηγικών είναι αυτό που οι Pressley, Borkowski και Schneider (1997) περιγράφουν ως **«έλεγχο δράσης»** (action control). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι – μαθητές είναι ικανοί να ενεργοποιούνται, να μειώνουν τη διάσπαση της προσοχής τους, να βελτιώνουν την απόδοσή τους ώστε να σημειώνουν πρόοδο, να ελέγχουν όσα μαθαίνουν και να εστιάζουν την προσοχή τους στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Alexander et al., 1995).
- ε) Το **πέμπτο κριτήριο** αφορά στην ικανότητα των χρηστών να πληρούν όλα τα παραπάνω κριτήρια αυτόματα. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται ως **«αυτοματισμός»**, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να ενεργοποιεί τη γνώση ή να αποδίδει σε μια ενότητα με το ελάχιστο των αποθεμάτων ή με περιορισμένα μέσα. Ο αυτοματισμός θεωρείται θεμελιώδες συστατικό της καλής χρήσης των στρατηγικών, γιατί επιτρέπει στο άτομο που μαθαίνει να κατανέμει ορθά τα μέσα, ενώ ταυτόχρονα ανταποκρίνεται στις υψηλές απαιτήσεις της μάθησης. Οι μαθητές που δε διαθέτουν ανάλογες δεξιότητες αφιερώνουν σημαντικό μέρος του διαθέσιμου δυναμικού τους σε γνωστικές δεξιότητες όπως η αντίληψη, η προσοχή, η πρόσβαση στη μακροπρόθεσμη μνήμη ή στην επιλογή στρατηγικών. Αντίθετα, οι καλοί χρήστες στρατηγικών πραγματοποιούν αυτές τις βασικές διεργασίες με μικρή προσπάθεια, διατηρώντας έτσι το δυναμικό και την ενέργειά τους για τη δημιουργική κατασκευή εννοιών και για την εποπτεία της πορείας της μάθησής τους.

Η έρευνα στον τομέα της διδασκαλίας των στρατηγικών αυτών και κυρίως της σύγκρισης των στρατηγικών είναι περιορισμένη. Η προσπάθεια για ερμηνεία των σχετικών ερευνών οδηγεί στις μετα-αναλύσεις (meta-analysis), προκειμένου να διερευνηθεί η περαιτέρω αξιοποίηση των στρατηγικών στην πράξη. Από τη μετα-ανάλυση αυτή προκύπτουν συμπεράσματα, όπως τα εξής:

- Η διδασκαλία στρατηγικών φαίνεται να βοηθάει περισσότερο τους μικρούς μαθητές και αυτούς με χαμηλές επιδόσεις και δεξιότητες, αφού η ελλιπής γνώση των στρατηγικών επιτρέπει μεγαλύτερα περιθώρια βελτίωσης μέσω της εκμάθησής τους.
- Τα προγράμματα διδασκαλίας στρατηγικών που δίνουν έμφαση στο ρόλο της υποθετικής γνώσης είναι ιδιαίτερα αποδοτικά. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι η υποθετική γνώση ενι-



σχύει την αποφασιστικότητα των μαθητών σχετικά με το πότε και το πού να χρησιμοποιήσουν τις απαιτούμενες στρατηγικές.

Ένα άλλο ενδιαφέρον ερώτημα αφορά στα είδη των στρατηγικών που θα ήταν χρήσιμο να μάθει κανείς. Οι πιο απαραίτητες στρατηγικές φαίνεται να είναι: ο αυτοέλεγχος, η δημιουργία παραγωγικού γνωστικού περιβάλλοντος, ο καθορισμός και σχεδιασμός στόχων, η ανασκόπηση και η οργάνωση των πληροφοριών μετά τη μάθηση, η αναζήτηση της βοήθειας του δασκάλου και η αναζήτηση βοήθειας.

#### 2.4.2.5. Εφαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία

1. *Ανάπτυξη στρατηγικών κωδικοποίησης του προς μάθηση υλικού.* Οι μαθητές θα πρέπει να προσαρμόσουν, κατά το δυνατόν, τη χρήση των στρατηγικών με τα υλικά και τους στόχους της μάθησης. Για παράδειγμα, ο τρόπος εκμάθησης μιας λίστας με τους βασικούς ήρωες της ελληνικής επανάστασης για ένα σχολικό τεστ θα πρέπει να είναι διαφορετικός από τον τρόπο σύγκρισης των παραγόντων που επέδρασαν στην έκβαση συγκεκριμένων γεγονότων της επανάστασης. Οι μαθητές θα πρέπει να εργάζονται με στρατηγικό (strategic) και ευέλικτο (flexible) τρόπο, όταν κωδικοποιούν πληροφορίες. Αυτό σημαίνει ότι μερικές φορές χρειάζεται ίσως να χρησιμοποιούν την εσωτερική επανάληψη (rehearsal) περισσότερο από τη βαθύτερη επεξεργασία (deep processing).
2. *Ενθάρρυνση των μαθητών για περαιτέρω εμπάθυνση κατά την επεξεργασία των πληροφοριών.* Ένας τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν τις πληροφορίες είναι να ανατρέχουν στην προγενέστερη γνώση, όπως και στο πλαίσιο της μάθησης.
3. *Χρήση διδακτικών στρατηγικών που προάγουν την περαιτέρω επεξεργασία και κωδικοποίηση.* Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην προαγωγή της επεξεργασίας και της κωδικοποίησης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές τους να κατασκευάσουν έννοιες (construct meaning) με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, να θέτουν στόχους και να κάνουν χρήση των πληροφοριών. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να κάνουν τους μαθητές περισσότερο ενεργητικούς, βοηθώντας τους να αναλάβουν την ευθύνη για τις διαδικασίες της μάθησής τους. Η μέθοδος αυτή φαίνεται να είναι η καλύτερη τεχνική. Μια ανάλογη τεχνική είναι η **ενεργοποίηση νοητικών σχημάτων** (schema activation), η οποία σχετίζεται με την εύρεση τρόπων ενεργοποίησης των γνώσεων των μαθητών, όπως οι συζητήσεις στην τάξη, ο καταϊγισμός ιδεών ή η αποσαφήνιση εννοιών (Demetriou et al., 1994). Μια άλλη μέθοδος είναι η χρήση προκαταβολικών οργανωτών (advance organizers) για τη διδασκαλία ενός θέματος που δεν έχουν διδαχθεί και για το οποίο δε διαθέτουν προγενέστερη γνώση· αυτό μπορεί να διευκολύνει την κατηγοριοποίηση και την οργάνωση των νέων πληροφοριών. Μια τρίτη μέθοδος είναι η προώθηση στρατηγικών και τεχνικών για την κατασκευή της γνώσης μέσω της ανάπτυξης συνεργατικών κοινωνικών πρακτικών (cooperative social practices). Στην περίπτωση αυτή, ιδιαίτερα αποδοτικά θεωρούνται τα εκπαιδευτικά σενάρια, οι προσομοιώσεις, η υιοθέτηση ρόλων κ.ά., με την αξιοποίηση κατάλληλων εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας (computer simulations, virtual learning environments).
4. *Παροχή βοήθειας στους μαθητές προκειμένου να αποκτήσουν πληρέστερη επίγνωση των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων.* Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές

τους, ώστε να χρησιμοποιούν στρατηγικές ρύθμισης και ελέγχου της μάθησής τους. Η γνώση για τις διαδικασίες της σκέψης, της μνήμης και της επεξεργασίας της πληροφορίας οδηγεί στη γνώση για τη γνώση, δηλαδή στη γνώση του *πώς*, του *γιατί* και του *πότε* ενεργοποιείται το αντικείμενο της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθούν να διαμορφώσουν τη δική τους υποθετική γνώση για τους μαθητές τους (**conditional knowledge**), ενώ εξίσου σημαντικό στοιχείο θεωρείται η ρύθμιση και ο συντονισμός της γνώσης (**regulation of cognition**). Οι μαθητές έχουν ανάγκη να αποκτήσουν επίγνωση των βασικών ρυθμιστικών τους δεξιοτήτων, όπως ο σχεδιασμός (planning) και ο έλεγχος-παρακολούθηση (monitoring), και κυρίως του τρόπου συντονισμού τους.

- **Το πρώτο βήμα** είναι η ενημέρωση των μαθητών σχετικά με την αναγκαιότητα της μεταγνώσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της μάθησής τους. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο συζήτησης σε κάθε τάξη μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Η αλληλοδιδασκική μέθοδος (peer tutoring) ή η διαμόρφωση μικρών ομάδων συνεργατικής μάθησης αποτελούν αποτελεσματικούς τρόπους για την προώθηση της μεταγνώσης και των σχετικών στρατηγικών (Brunning et al., 2004).
- **Το δεύτερο βήμα** είναι η ανάπτυξη του «αυτοματισμού» της εφαρμογής των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ένας τρόπος για την επίτευξη του σκοπού αυτού είναι η χρήση λιστών ελέγχου-παρακολούθησης (monitoring checklists) των βημάτων των μαθητών και των σταδίων της μάθησής τους (Schraw, 1998). Για παράδειγμα, μπορούν να διερευνούν:
  - το σκοπό της εκμάθησης της συγκεκριμένης πληροφορίας,
  - τη γνώση τους σε σχέση με το θέμα,
  - το βαθμό γνώσης στρατηγικών που μπορούν να βοηθήσουν στη μάθηση,
  - την κατανόηση κατά την εξέλιξη της προόδου,
  - τους τρόπους διόρθωσης των σφαλμάτων τους,
  - το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί.

Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές έμαθαν με αυτόν τον τρόπο σχετικά δύσκολο υλικό. Οι λίστες αυτές θα πρέπει να παρουσιάζονται στη σχολική τάξη με συνέπεια μέχρι οι μαθητές να μπορούν να τις χρησιμοποιούν αυτοματοποιημένα (Driscoll, 1999).

5. *Προτεραιότητα στη διδασκαλία των στρατηγικών.* Η έρευνα δείχνει ότι η χρήση στρατηγικών συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης περισσότερο από την ολοκληρωμένη απόκτηση της γνώσης. Η μάθηση στρατηγικών στους μαθητές δε βελτιώνει απλώς τη μάθησή τους, αλλά τους ενισχύει ψυχολογικά μέσω της ενίσχυσης της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συγκρίνουν τους μαθητές που κάνουν χρήση στρατηγικών με εκείνους που δεν κάνουν, ώστε να παρακινούν τους δεύτερους να υιοθετούν τον τρόπο σκέψης των πρώτων, προκειμένου να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τη μάθησή τους (Brunning et al., 2004).
6. *Αναζήτηση ευκαιριών για τη μεταφορά στρατηγικών.* Πολλοί εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι μαθητές δε χρησιμοποιούν σε νέες περιπτώσεις τις στρατηγικές που έμαθαν σε προηγούμενη μαθησιακή περίπτωση, φαινόμενο που αναφέρεται συχνά ως **αδρανής γνώση** (inert

knowledge). Ένας τρόπος για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα αυτό είναι να δοθεί η δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης τους στο πλαίσιο μιας σειράς μαθημάτων για την κάθε στρατηγική. Κατά την άποψή μας, είναι προτιμότερη η διδασκαλία λιγότερων στρατηγικών και η πρακτική εφαρμογή τους σε επιμέρους τομείς παρά ο βομβαρδισμός των μαθητών με νέες στρατηγικές σε κάθε μάθημα. Όσον αφορά δε στους μεγαλύτερους μαθητές, η διαδικασία αυτή απαιτεί υψηλό βαθμό συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών.

7. *Ενθάρρυνση του αναστοχασμού σχετικά με τη χρήση των στρατηγικών.* Ο αποτελεσματικότερος τρόπος για την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές και για την επίτευξη της αυτορρύθμισής τους στη συνέχεια είναι να σκέφτονται και να μιλούν για τη μάθησή τους. Αποδοτικές τεχνικές για τα μεγαλύτερα παιδιά αποτελούν η ρύθμιση της μάθησης μέσω της συμμετοχής τους σε μικρές ομάδες συζήτησης, οι συνεντεύξεις και οι εκθέσεις, ενώ τα μικρότερα παιδιά θα πρέπει να βοηθηθούν περισσότερο προκειμένου να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι μεγαλύτεροι μαθητές και οι ενήλικες. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της επίδειξης (modeling) και της αλληλοδιδακτικής (peer tutoring) σε μικρές ομάδες συνεργασίας (Brunning et al., 2004).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι με την ενότητα αυτή επιχειρήθηκε να ερμηνευτούν:

- η απόκτηση της γνώσης, ως διαδικασία οικοδόμησής της, κατά την οποία οι μαθητές δομούν και οργανώνουν τη γνώση,
- οι κοινωνικές διαδικασίες της μάθησης μέσα από τη θεωρία του L. Vygotsky και τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ανώτερων μορφών μάθησης,
- ο τρόπος αξιοποίησης των διαδικασιών, με τις οποίες παράγεται η γνώση μέσα στην αναστοχαστική τάξη,
- ο τρόπος ανάπτυξης της μεταγνώσης και της δημιουργίας του καλού χρήστη στρατηγικών.

#### ■ Δραστηριότητα 6



Με βάση την προηγούμενη δραστηριότητα [5] και τις γνώσεις σας για τη μεταγνώση, προσδιορίστε και αξιοποιήστε τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών σας σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο – μάθημα στην τάξη σας.

Σχεδιάστε ακριβώς τη μαθησιακή διαδικασία που θα πρέπει να ακολουθηθεί, ώστε οι μαθητές να είναι ενήμεροι για τις δεξιότητες που απαιτούνται.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βοηθούν τους μαθητές τους προκειμένου αυτοί να μάθουν τρόπους αναζήτησης και αξιολόγησης των πληροφοριών. Οι μαθητές τότε μπορούν να γίνουν ανεξάρτητοι και αυτο-καθοδηγούμενοι, υιοθετώντας στρατηγικές που μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη απόδοση της μνήμης και στην αξιοποίηση της μεταγνώσης. Μέσα από τη δυναμική αυτή διαδικασία μπορεί να δημιουργηθεί ο καλός χρήστης στρατηγικών, ο οποίος κατέχει και χρησιμοποιεί τις στρατηγικές με έναν τρόπο αυτόματο, για τον έλεγχο και τη ρύθμιση των διαδικασιών της μάθησής του. Αυτές οι στρατηγικές μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες βελτιώνονται σημαντικά με την πρακτική και τον αναστοχασμό στο σχολείο, οδηγώντας το μαθητή στην αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς του και στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής του γνώσης.

## Βιβλιογραφία

- [1] Alexander, J. M., Carr, M. & Schwanenflugel, P.J. (1995). Development of metacognition, *Developmental Review*, 15, 1-37.
- [2] Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation*. Mahwah, Erlbaum, NJ.
- [3] Brunning, R. H. Schraw, G. J. Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction*, Prentice Hall, 4<sup>th</sup> ed., N.Y.
- [4] Demetriou A., Efklides A., Shayer M. (1994). *Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development: Implications and Applications for Education*, Routledge
- [5] Driscoll M. (1999). *Psychology of Learning for Instruction*, Allyn & Bacon, Inc.
- [6] Gredler M. E. (2000). *Learning and Instruction: Theory into Practice 4TH* Prentice Hall.
- [7] Pressley, M. & Schneider, W. (1997). *Introduction to memory development during childhood and adolescence*, Mahwah, Erlbaum, N.J.
- [8] Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness., *Instructional Science*, 26, 113-125.
- [9] Slavin, R. E. (2003): *Educational Psychology: Theory and Practice*, 7/E Allyn & Bacon.
- [10] Snowman, J. & Biehler, R. (2006). *Psychology applied to teaching*, 11th ed. Houghton Mifflin Co., N.Y.
- [11] Steffe, L. P.C. & Gale, J. (1995). *Constructivism in Education*, Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- [12] Woolfolk, A.E. (2000). *Educational Psychology*, 6th ed. Allyn and Bacon, Boston.
- [13] Βοσνιάδου Σ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τ. Α' & Β' εκδ. Gutenberg.
- [14] Βοσνιάδου, Σ. (2006α). *Παιδιά Σχολεία & Υπολογιστές*, εκδ. Gutenberg.
- [15] Βοσνιάδου, Σ. (2006b). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*, εκδ. Gutenberg.
- [16] Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία*, τ. Α', Β' Αθήνα.
- [17] Κολιάδης, Ε. (2005). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη* τ. Δ, Αθήνα.
- [18] Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [19] Ματσαγγούρας, Ηλίας (2000). *Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- [20] Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο Υπολογιστής ως Γνωστικό Εργαλείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- [21] Τριλιανός, Α. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα.

## 2.5. Η μάθηση και η διδασκαλία με τη χρήση των Τ.Π.Ε. – Δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών

### Στόχος



Στόχος της ενότητας είναι να αναδειχθεί η συμβολή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη μάθηση και τη διδασκαλία, καθώς και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων χρήσης τους στα νέα περιβάλλοντα μάθησης, όπως διαμορφώνονται από την εφαρμογή τους στις μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες.

### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τις διάφορες μορφές εφαρμογής των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη και να έχουν προβεί στην αξιολόγηση της χρήσης τους, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης.

### Έννοιες – Κλειδιά



- Θεωρίες μάθησης
- Διδασκαλία
- Δικτυακά Εργαλεία
- Συνεργατική μάθηση
- Μοντελοποίηση
- Προσομοίωση
- Δεξιότητες-διαδικασίες σκέψης

### Εισαγωγικές Παρατηρήσεις



Η ενότητα που ακολουθεί αποτελεί μια εισαγωγή στις βασικές θεωρητικές θέσεις σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των διαδικασιών σκέψης.

Απώτερος σκοπός της προσέγγισης αυτής είναι οι εκπαιδευόμενοι:

- να διερευνήσουν τη σχέση των δεξιοτήτων και των θεωριών μάθησης με την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην τάξη,
- να γνωρίσουν διάφορες μορφές εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- να γνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνδέουν τις θεωρίες μάθησης με τις Τ.Π.Ε. και τέλος,
- να δημιουργήσουν τις δικές τους προτάσεις - παραδείγματα σε σχέση με τις θεματικές που πραγματεύεται η ενότητα.

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση αποτελεί ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και εκπαιδευτικής και διδακτικής καινοτομίας. Η εισαγωγή τους δεν αποτελεί θέμα που συνδέεται μόνο με την τεχνολογική φύση των Τ.Π.Ε. αλλά κυρίως με την εκπαιδευτική και τη διδακτική τους χρήση, γεγονός που δικαιολογεί και τον προσδιορισμό τους ως εκπαιδευτική καινοτομία. Στο πλαίσιο αυτό, η εισαγωγή τους μπορεί να ενσωματώνει τις ήδη εφαρμοζόμενες διδακτικές μεθόδους, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις δραστηριότητες που προβλέπονται με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ), αξιοποιώντας το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης. Ο σκοπός, επομένως, αυτής της καινοτόμου εισαγωγής είναι η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης αλλά και διαδικασιών σκέψης όπως η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων μάθησης. Η εισαγωγή, επομένως, των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ως εργαλείου για τη διδασκαλία και τη μάθηση δε θα πρέπει να στοχεύει μόνο στη χρήση τους για τη βελτίωση των μεθόδων υλοποίησης των ήδη υπαρχόντων εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και στην τροποποίηση αυτών και των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης γενικότερα (McKinsey & Company, 1997). Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πρακτική προϋποθέτει, τέλος, τη δημιουργία νέων περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία θα παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές για συμμετοχή σε κατάλληλες δραστηριότητες – συμβατές με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης – ώστε να αποκτούν γνώσεις αλληλεπιδρώντας όχι μόνο με τα αντικείμενα του πραγματικού κόσμου αλλά και με εικονικά αντικείμενα (Papert, 1991).

#### ■ Δραστηριότητα 1



- ▶ Να καταγράψετε τις αλλαγές που μπορούν, κατά τη γνώμη σας, να επιφέρουν οι Τ.Π.Ε. στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης.
- ▶ Να αναφέρετε τις μορφές αλληλεπίδρασης που θεωρείτε ότι εμφανίζονται κατά τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία.
- ▶ Να σχολιάσετε τη φράση:  
«η υπολογιστική τεχνολογία θα φέρει επανάσταση στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος σκέφτεται και μαθαίνει» (Papert, 1993).

### 2.5.1. Θεωρίες Μάθησης και Τ.Π.Ε. – Μαθησιακά Περιβάλλοντα και Τ.Π.Ε.

Η Γνωστική και Εκπαιδευτική Ψυχολογία, οι Νευροεπιστήμες και η Εκπαιδευτική Έρευνα παρέχουν τις μεθόδους και το θεωρητικό πλαίσιο για την έρευνα στη μάθηση (Baddeley, 1998). Επιπλέον, οι σύγχρονες απόψεις της Διδακτικής των Επιστημών υποστηρίζουν ότι οι έννοιες οικοδομούνται από τους εκπαιδευόμενους και ότι η δόμηση αυτή επιτυγχάνεται με τη δημιουργία πολλαπλών αναπαραστάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, οι αρχές των προγραμμάτων σπουδών θα πρέπει να στηρίζονται στην ανάπτυξη τόσο των δεξιοτήτων όσο και των διαδικασιών σκέψης (Swartz et al., 1998).

Όσον αφορά, ειδικότερα, στις δεξιότητες σκέψης, ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στις εξής παραμέτρους:

- στην ανάπτυξη της κριτικής (συγκλίνουσας) σκέψης, δηλαδή στην καλλιέργεια της δεξιότητας των μαθητών για αξιολόγηση των ιδεών και των απόψεων με σκοπό την επιλογή της καλύτερης. Η κριτική σκέψη συνδέεται με τη χρήση ορθολογικών κριτηρίων για την εξαγωγή συμπερασμάτων, ενώ σχετίζεται άμεσα και με τις γνωστικές στρατηγικές, τις μεταγνωστικές δεξιότητες, τους συσχετισμούς, τις γενικεύσεις κ.λπ. (Κολιάδης, 2002).
- στην ανάπτυξη δημιουργικής (αποκλίνουσας) σκέψης, δηλαδή στην καλλιέργεια δεξιοτήτων παραγωγής ιδεών.

Όσον αφορά στις διαδικασίες σκέψης, ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί:

- στην ανάπτυξη της δεξιότητας λήψης αποφάσεων και
- στην ανάπτυξη της δεξιότητας επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων (Swartz et al., 1998).

Καθώς στην επαγγελματική ζωή του ατόμου απαιτείται συχνά η ταυτόχρονη χρήση των δεξιοτήτων και των διαδικασιών σκέψης, οι παραπάνω παράμετροι πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων για τις φυσικές επιστήμες. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, θα πρέπει επομένως να ενσωματωθούν στοιχεία από καταστάσεις που συμβαίνουν στην καθημερινή ζωή και σχετίζονται με τις ασχολίες των μαθητών μέσω της ανάθεσης σε αυτούς εργασιών για την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων.

Οι Τ.Π.Ε. συνδέονται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Τα δομικά στοιχεία της σχέσης αυτής προέρχονται από τα μοντέλα των γνωστικών θεωριών μάθησης και, ειδικότερα, από τη βασική παραδοχή τους ότι η γνώση δημιουργείται μέσω διαδικασιών διαπραγμάτευσης των εκπαιδευομένων με τον εκπαιδευτικό, το μαθησιακό περιβάλλον κ.λπ. (Woolfolk, 1993).

Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών περιβαλλόντων, στην ανάπτυξη των οποίων αποβλέπει η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία σε συνδυασμό με την εφαρμογή των σύγχρονων θεωριών μάθησης, είναι τα εξής:

1. *Η γνώση δημιουργείται και δεν αναπαράγεται.* Έτσι, ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει ενεργητικά και είναι υπεύθυνος για τη δική του θεωρία μάθησης (Jonassen et al., 1999).
2. *Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας.* Το στοιχείο αυτό προϋποθέτει τη χρήση ποικίλων εργαλείων για την υποστήριξη της μάθησης, η ενεργός χρήση των οποίων παρέχει εναλλακτικές όψεις του γνωστικού αντικειμένου και ευνοεί την κριτική σκέψη.
3. *Η πολυπλοκότητα του πραγματικού κόσμου.* Το χαρακτηριστικό αυτό συνδέεται με τις πολλαπλές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και τις εννοιολογικές συσχετίσεις μεταξύ των δομικών στοιχείων που συμμετέχουν σε μια διαδικασία ή ένα φαινόμενο, ενώ σχετίζεται, επίσης, με τις διαδικασίες της σκέψης, όπως η λήψη αποφάσεων ή η επίλυση αυθεντικών-πραγματικών προβλημάτων. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής (εκπαιδευόμενος) αντιλαμβάνεται ότι η πραγματικότητα δεν είναι τόσο απλή όσο ένα μοντέλο, αλλά και ότι δεν μπορεί εύκολα να γενικεύει καταστάσεις (Jonassen, 1991).
4. *Η ενθάρρυνση στην ανάληψη καθηκόντων σε πραγματικό/αυθεντικό περιβάλλον.* Οι αυθεντικές-πραγματικές εργασίες συνδέονται με τις μελέτες περίπτωσης και τις μεθόδους επίλυσης προβλημάτων (δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται σε δραστηριότητες μέσα σε ένα περιβάλλον που συνδέεται με την κουλτούρα στην οποία πραγματώνεται η μάθηση (Lave et al., 1991, Bredo, 1994, Gredler, 1997).

Επίσης, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την εύρεση πολλαπλών λύσεων των προβλημάτων από τον εκπαιδευόμενο με αποτέλεσμα να ευνοείται η δημιουργική (αποκλίνουσα) σκέψη.

5. *Η αναστοχαστική σκέψη.* Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις έννοιες με τις προϋπάρχουσες ιδέες και εμπειρίες του, ώστε οι νέες ιδέες να αποκτήσουν νόημα με βάση το δικό του σύστημα αναφοράς.
6. *Η συνεργατική μάθηση.* Η διαλογική συζήτηση με άλλους εκπαιδευόμενους ευνοεί την ανάπτυξη νέων απόψεων, αντιλήψεων και στάσεων, καθώς και την αξιολόγηση των επιχειρημάτων της ομάδας κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

#### Μαθησιακά περιβάλλοντα Εφαρμογές Τ.Π.Ε.

Δημιουργία της γνώσης	Διαχείριση οντοτήτων των εφαρμογών Τ.Π.Ε., χρήση δικτυακών εργαλείων, δημιουργία αλγορίθμων κ.λπ.
Πολλαπλές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας	Διερεύνηση δικτυακών τόπων, μηχανών αναζήτησης, ιστοσελίδων με πολυμεσικό περιεχόμενο, αναζήτηση προσομοίωσης φαινομένων από το πραγματικό κόσμο, διαφορετικές γραφικές αναπαραστάσεις συσχέτισης μεγεθών.
Πολυπλοκότητα του πραγματικού κόσμου	Μη σειριακή ακολουθία σχέσεων μεταξύ εννοιών και σχέσεων από υπερκείμενα, ρύθμιση παραμέτρων προσομοίωσης κ.λπ.
Αυθεντικές εργασίες	Επίλυση προβλημάτων που εμφανίζονται στον πραγματικό κόσμο, μελέτες περίπτωσης εφαρμογών. Δυνατότητα για πρόταση λύσεων από τον εκπαιδευόμενο και δημιουργία οντοτήτων στα πλαίσια των τεχνικών χαρακτηριστικών της εφαρμογής.
Αναστοχαστική σκέψη	Ανεύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, υλοποίηση της εφαρμογής με διαφορετικές αρχικές συνθήκες, προσωπική καταγραφή της μαθησιακής διαδικασίας (web log, blog κ.λπ.), αξιολόγηση της διαδικασίας κ.λπ.
Συνεργατική μάθηση	Εικονικά περιβάλλοντα μάθησης, δικτυακά εργαλεία συνεργατικότητας, log files καταγραφής συμβάντων-ενεργειών, ομάδες συζητήσεων (fora) κ.λπ.

### 2.5.2. Μοντελοποίηση - Προσομοίωση - Δεξιότητες και Διαδικασίες σκέψης

Οι προσομοιώσεις αποτελούν εφαρμογές με τη χρήση γλώσσας προγραμματισμού και αντιστοιχούν στην αναπαράσταση και τη μοντελοποίηση ενός πραγματικού συστήματος ή φαινομένου. Οι προσομοιώσεις ενσωματώνουν ένα μαθηματικό μοντέλο και γι' αυτό συχνά αναφέρονται ως μοντέλα προσομοίωσης. Το μοντέλο προσομοίωσης είναι, επομένως, ένα σύνολο



υποθέσεων/ενεργειών/κανόνων για τη λειτουργία ενός συστήματος, για την ερμηνεία ενός φαινομένου ή την επίλυση ενός προβλήματος, εκφρασμένων με τη μορφή μαθηματικών ή λογικών σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων του συστήματος και κωδικοποιημένων σε κάποιο λογισμικό ή σε γλώσσα προγραμματισμού.

Κατά καιρούς διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί της προσομοίωσης, σύμφωνα με τους οποίους:

- η προσομοίωση (simulation) είναι μια τεχνική που στοχεύει στο να παρέχει στους μαθητές μια κατά το δυνατό απλούστερη αναπαράσταση ενός μέρους του πραγματικού ή του φανταστικού κόσμου· αποτελεί δηλαδή μια τεχνική μίμησης ενός πραγματικού συστήματος, όπως αυτό εξελίσσεται στο χρόνο (Winston, 1994),
- είναι μια τεχνητή αναπαράσταση πραγματικών καταστάσεων (Rothwell & Kazanas, 1997),
- αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την υποστήριξη της εννοιολογικής κατανόησης του πραγματικού κόσμου.

Τα μοντέλα προσομοίωσης φυσικών συστημάτων, που δημιουργούνται με τη βοήθεια υπολογιστή, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες (B1iss, 1996):

i) διερευνητικά μοντέλα (exploratory models).

Είναι μοντέλα που δημιουργούνται για την περιγραφή και την αναπαράσταση των γνώσεων σε μια γνωστική περιοχή. Πρόκειται για μικρόκοσμους που παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα εξερεύνησης, διερεύνησης, αλλαγής των παραμέτρων του προβλήματος, εντοπισμού σχέσεων μεταξύ των οντοτήτων και παρατήρησης των αποτελεσμάτων.

ii) εκφραστικά μοντέλα (expressive models).

Είναι τα μοντέλα που δημιουργούνται από τους μαθητές, με σκοπό την έκφραση των αντιλήψεών τους, την αναπαράσταση των ιδεών τους, τον καθορισμό των σχέσεων μεταξύ των εννοιών του προβλήματος καθώς και την επαλήθευση των υποθέσεών τους. Ως αναπαράσταση, η προσομοίωση υπόκειται σε μια σειρά από παραδοχές και αφαιρέσεις, όσον αφορά το χειρισμό και την αισθητική της, οι οποίες καθορίζονται από το σχεδιασμό του περιβάλλοντος, το διδακτικό σενάριο και τις τεχνικές δυνατότητες του υπολογιστή.

Κατά το χειρισμό μιας προσομοίωσης, ο χρήστης καλείται να πραγματοποιήσει μια σειρά ενεργειών που σκοπό έχουν να δηλώσουν εντολές, επιλογές, ρυθμίσεις μεταβλητών ή εισαγωγή ποσοτικών δεδομένων. Οι μαθησιακές δραστηριότητες με τη χρήση προσομοιώσεων πρέπει να στηρίζονται στην αναπαραγωγή άλλων αναπαραστάσεων, όπως :

- η λεκτική (προφορική έκφραση),
- η γραπτή (παραγωγή κειμένου),
- η σχηματική (σχέδιο),
- η μοντελοποίηση (σχεδίαση και περιγραφή ενός μοντέλου για το φαινόμενο),
- η φορμαλιστική (μαθηματικές σχέσεις που περιγράφουν το φαινόμενο) και
- ο συνδυασμός των παραπάνω τύπων αναπαραστάσεων.

Επομένως, η έννοια της αναπαράστασης λαμβάνει νέες διαστάσεις μέσα στο πλαίσιο της προσομοίωσης, αφού ένα τέτοιο πρόγραμμα έχει ως βασικό του στόχο τη δυναμική αναπαράσταση της πραγματικότητας.

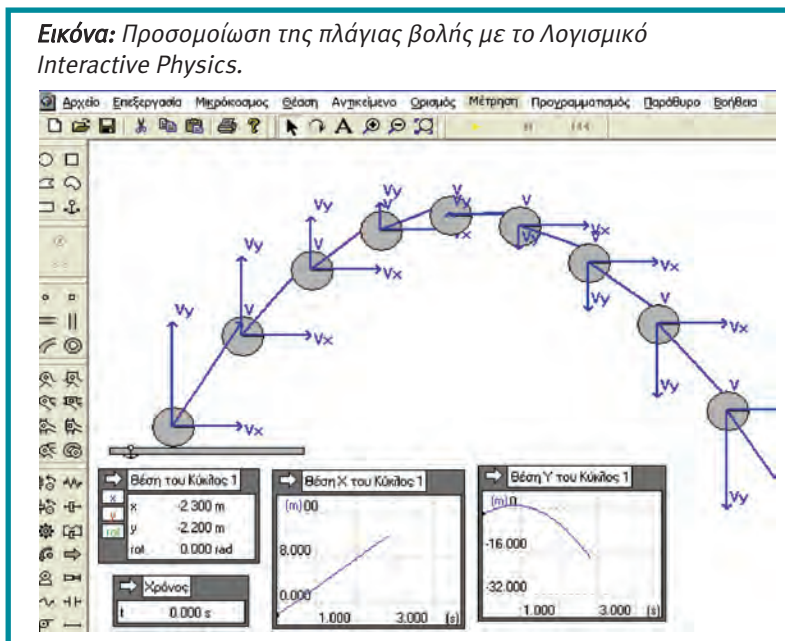
Οι διαδραστικές προσομοιώσεις φαινομένων, ειδικότερα, παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να καθορίσουν τις τιμές των διαφόρων παραμέτρων που καθορίζουν την εξέλιξη ενός φαινομένου, το οποίο αναπαρίσταται στην τεχνητή – εικονική φύση του υπολογιστή. Διαδικασίες όπως η πρόβλεψη και ο έλεγχος του φαινομένου μέσα από την πειραματική διάταξη είναι οι πλέον ενδεδειγμένες μαθησιακές δραστηριότητες χρήσης διαδραστικών προσομοιώσεων. Σε ένα εκπαιδευτικό λογισμικό προσομοίωσης παρουσιάζεται στην οθόνη του υπολογιστή ένα τεχνητό περιβάλλον που επιτρέπει να εκτελούνται πειράματα, τα οποία είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν στο εργαστήριο, όπως μια χημική αντίδραση, η κίνηση κάποιου αντικειμένου ή η σύγκρουση δύο αντικειμένων. Κύριο στόχο του αποτελεί η αναδημιουργία ή η αναπαράσταση σε ορισμένο χρόνο μιας συγκεκριμένης κατάστασης, την οποία συναντά κανείς στον πραγματικό κόσμο.

Επιπρόσθετα, βασικός στόχος του εκπαιδευτικού λογισμικού προσομοίωσης είναι η εξοικείωση με έννοιες και λειτουργίες του πραγματικού κόσμου. Τα πειράματα που εκτελούνται παρέχουν στο χρήστη τη δυνατότητα ορισμού παραμέτρων, ώστε να είναι δυνατός, σε μια προσομοίωση της κίνησης κάποιου αντικειμένου για παράδειγμα, ο υπολογισμός της ταχύτητας κίνησης, της τροχιάς ή της τριβής μεταξύ δύο σωμάτων. Ένας ειδικότερος σκοπός της προσομοίωσης είναι η μελέτη της συμπεριφοράς ενός συστήματος, όταν η εφαρμογή αναλυτικών ή άλλων αριθμητικών μεθόδων είναι ανέφικτη ή ιδιαίτερα δυσχερής.

### Παράδειγμα Προσομοίωσης

Στην εικόνα παρουσιάζεται η προσομοίωση πλάγιας βολής. Η εικόνα απέχει από την αντίστοιχη αληθινή, ταυτόχρονα όμως εισάγει μια σειρά αναπαραστάσεων, οι οποίες μεταφέρουν ουσιαστικές πληροφορίες για το φαινόμενο. Ο χρήστης, παρακολουθώντας την τροχιά μέσα από εικόνες σε χρονική ακολουθία, μπορεί συγχρόνως να εντοπίσει την τιμή της απόστασης που διανύεται, να παρακολουθήσει τον ταυτόχρονο σχηματισμό των χρονικών γραφικών παραστάσεων της ταχύτητας και της επιτάχυνσης και να συνδυάσει τα δεδομένα με τις συνιστώσες του διανύσματος της ταχύτητας, οι οποίες εμφανίζονται πάνω στην εικόνα του βλήματος. Η συγχρονική παρουσίαση των μεταβολών και ο σχηματισμός των αντίστοιχων διανυσμάτων και γραφικών παραστάσεων αποτελούν λειτουργίες που δεν είναι εφικτές σε μια τυπική πειραματική διαδικασία. Η προσομοίωση παρέχει την ευκαιρία για ολοκληρωμένη μελέτη του φαινομένου που προσομοιάζεται, εξυπηρετεί την επιθυμητή διασύνδεση θεωρίας και πραγματικότητας και χαρακτηρίζει τη δυναμικότητα του περιβάλλοντος.

**Εικόνα:** Προσομοίωση της πλάγιας βολής με το Λογισμικό Interactive Physics.



### 2.5.3. Δικτυακά εργαλεία – Συνεργατική μάθηση - Δεξιότητες και Διαδικασίες σκέψης

Στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πράξη, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων θεωρείται ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως η αναζήτηση, η έκφραση και η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) ως εκπαιδευτικού εργαλείου δημιούργησε νέα δεδομένα και ευκαιρίες για διαμαθητική συνεργασία μέσα στην τάξη ανοίγοντας ταυτόχρονα ένα παράθυρο επικοινωνίας του σχολείου με τον υπόλοιπο κόσμο (Ψυχάρης κ.ά., 2006). Βασικές αρχές της κονστрукτιβιστικής θεωρίας εξάλλου, σύμφωνα με τον Burbules (2000), είναι η ενθάρρυνση των συνεργατικών δραστηριοτήτων που προωθούν την ενεργητική και ανακαλυπτική μάθηση, ο σεβασμός στη διαφορετική προσέγγιση ενός θέματος και η έμφαση στις αυθεντικές-πραγματικές καταστάσεις.

Το επίπεδο ή οι δείκτες συνεργατικής δραστηριότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της συνεργατικότητας των εκπαιδευομένων και να οδηγήσουν σε συμπεράσματα όσον αφορά στη συσχέτιση της γνωστικής επίδοσης των μαθητών με τη συμπεριφορά τους σε δικτυακά περιβάλλοντα. Είναι επιπλέον γνωστό ότι οι διδακτικές αρχές του κονστрукτιβισμού απαιτούν από τους μαθητές να επιλύουν αυθεντικά προβλήματα, να εργάζονται συνεργατικά, να εξετάζουν τα προβλήματα μέσω διαφορετικών οπτικών, να έχουν επίγνωση των διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων κ.λπ. (Reiser, 2001, Strijbos et al., 2004). Επίσης, έχει καθιερωθεί η άποψη ότι, βάσει της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας της γνώσης (Vygotsky, 1978), η μάθηση ευνοείται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που οικοδομούνται μέσα σε συνεργατικά περιβάλλοντα (Dillenbourg, 1999). Στα περιβάλλοντα αυτά, η αλληλεπίδραση μπορεί να ευνοήσει την ενίσχυση της μάθησης και να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να εμπλακούν στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Η συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευομένων δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια στατική διαδικασία, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία, που ενισχύει την αυτογνωσία του εκπαιδευόμενου, καθώς και την κατανόσή τους μέσω κατασκευών που δημιουργούνται εξαιτίας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων (Adams & Hamm, 1990).

Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας για την επίλυση προβλημάτων εντοπίζονται ορισμένες παράμετροι που επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και αφορούν στην τεχνική δομή του συνεργατικού περιβάλλοντος, τον τύπο των συνεργατικών εργασιών, τα εργαλεία ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων κ.λπ. (Psycharis, 2007). Ορισμένοι δείκτες που συνδέονται με τις δεξιότητες και τις διαδικασίες σκέψης είναι:

- η εισαγωγή και ο προσανατολισμός στο πρόβλημα,
  - η διατύπωση κριτηρίων-υποθέσεων για την επίλυση του προβλήματος,
  - η παραγωγή εναλλακτικών λύσεων / απόψεων,
  - η αξιολόγηση της λύσης,
  - η διαμόρφωση στρατηγικών για την επίλυση αντίστοιχων προβλημάτων (Swigger et al., 1994).

Οι προσομοιώσεις αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης. Η εμπλοκή των μαθητών με τα προσομοιωμένα φαινόμενα βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης αλλά και στην ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλήματος.

Πώς μπορεί όμως η προσομοίωση να επιτυγχάνει όλους τους παραπάνω διδακτικούς στόχους; Όσον αφορά στην κριτική σκέψη, είναι σαφές ότι αυτή αναπτύσσεται από την πρώτη σχεδόν επαφή του μαθητή με την προσομοίωση σε Η/Υ. Το ίδιο το λογισμικό προσομοίωσης παρέχει μια σειρά μεταβλητών και εργαλείων, από τα οποία ο μαθητής καλείται να επιλέξει εκείνα που θα τον οδηγήσουν στην επίλυση του προβλήματος. Ακολουθώντας ιδιαίτερα απαιτητικές νοητικές διεργασίες, όπως αυτές της παρατήρησης, της καταγραφής και της παραγωγής υποθέσεων, προχωρά μόνος του σταδιακά στην ανακάλυψη της έννοιας ή των εννοιών που προσδιορίζουν το φαινόμενο.

Η συμμετοχή του μαθητή στην όλη διαδικασία είναι ενεργητική κι αυτό είναι πολύ σημαντικό στη διδασκαλία. Παρόλα αυτά, όμως, δεν είναι απολύτως μόνος του· λειτουργεί σε ομάδα ισότιμων υποκειμένων, ακούει προσεκτικά τις απόψεις των άλλων, ομαδοποιεί τα όσα ο ίδιος πιστεύει και έχει ακούσει ή ακούει εκείνη τη στιγμή και, τέλος, συγκεντρώνει όλα αυτά που θεωρεί πιο ουσιαστικά για τον τομέα που μελετά και τα χρησιμοποιεί στην προσομοίωση (McClellan, 1985).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή κρίνεται αναγκαία καθώς η προσομοίωση ενός πραγματικού φαινομένου δε μπορεί να λειτουργήσει μέσω της χρήσης τυχαίων μεταβλητών ή παραμέτρων· απαιτείται μια σειρά από πολύ προσεκτικές κινήσεις εκ μέρους των μαθητών και η επιλογή των καταλληλότερων είναι σχεδόν αποκλειστική ευθύνη των ίδιων. Μέσω των προσομοιώσεων καθίσταται, επομένως, δυνατή η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να διαμορφώνει άποψη για τα φαινόμενα, να μπορεί δηλαδή να διερωτάται και να αμφιβάλλει προβάλλοντας επιχειρήματα που προκύπτουν από τις δικές του πεποιθήσεις ή τις πεποιθήσεις άλλων, προκειμένου να εξακριβώνει την ορθότητα των θεωριών και των αρχών, στις οποίες στηρίζεται ένα φαινόμενο (McClellan, 1985).

Οι δυνατότητες πρόβλεψης και ελέγχου, εξάλλου, που παρέχει η προσομοίωση οδηγούν το μαθητή σε μια διαδικασία προσεκτικής παρατήρησης και καταγραφής των παραμέτρων που καθορίζουν το φαινόμενο και, κατ' επέκταση, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, προκειμένου να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα που θα τον βοηθήσουν στην περαιτέρω πορεία της εργασίας του. Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν περιορίζονται στην παρατήρηση και τη χρήση της προσομοίωσης, αλλά προσπαθούν επιπλέον να την κατασκευάσουν εμπλεκόμενοι με αυτό τον τρόπο με όλα τα χαρακτηριστικά που βρίσκονται πίσω από αυτήν και αποκτώντας ταυτόχρονα βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση των διαφόρων φαινομένων και χαρακτηριστικών που παρουσιάζονται σε αυτήν, αναδεικνύει τη δυνατότητα που προσφέρει για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Οι ίδιοι οι μαθητές γίνονται, κατά συνέπεια, δημιουργοί και όχι παθητικοί αποδέκτες ψηφιακού υλικού, καθώς αυτό παρέχει τη δυνατότητα μεγάλου βαθμού αλληλεπίδρασης με το χρήστη. Μαθαίνουν έτσι να εργάζονται ως επιστήμονες στο εργαστήριο κάνοντας μετρήσεις ή πειράματα και καταγράφοντας δεδομένα. Ταυτόχρονα, μέσω της διδασκαλίας με προσομοιώσεις αναπτύσσονται οι δεξιότητες της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης, ενώ οι μαθητές οδηγούνται στη δημιουργική σκέψη και ενθαρρύνονται προς την κατεύθυνση της ανακαλυπτικής μάθησης (McClellan, 1985).

Με τις προσομοιώσεις σε ψηφιακό περιβάλλον οι μαθητές μπορούν να «αντιδρούν» και να παρεμβαίνουν στα φαινόμενα και στα χαρακτηριστικά τους δημιουργώντας μόνοι τους νέες ιδέες, οι οποίες τους οδηγούν ένα βήμα μπροστά, ένα βήμα πιο κοντά στην πραγματική κατάκτηση της γνώσης. Μαθαίνουν να σκέφτονται για το πώς και το γιατί και όχι να αποδέχονται απο-

στειρωμένα λόγια αυθεντίας αναμασώντας τα χωρίς να κατανοούν το ουσιαστικό περιεχόμενο των θεωριών που διδάσκονται.

Στο περιβάλλον αυτό καλλιεργείται, επίσης, η δημιουργικότητα των μαθητών, η οποία στηρίζεται στις εναλλακτικές δυνατότητες που παρέχονται για αναζήτηση και εύρεση νέων και χρήσιμων ιδεών. Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας με προσομοιώσεις οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις ιδέες τους και να παράγουν νέες μέσα από το συνδυασμό άλλων ιδεών, παλαιότερων ή και σύγχρονων. Όλες οι ιδέες τους είναι ισότιμες στην προσομοίωση και ο καθένας αισθάνεται ελεύθερος να τις εκφράσει, αφού απουσιάζει ο κίνδυνος της επίπληξης, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας λόγω της κυρίαρχης παρουσίας του εκπαιδευτικού σε αυτήν.

Καθώς ο μαθητής πειραματίζεται στο ψηφιακό αυτό περιβάλλον, διαπιστώνει την ορθότητα ή όχι των ιδεών του και προχωρά, αλλάζοντας τις παραμέτρους εκείνες που θεωρεί ότι επηρεάζουν το αποτέλεσμα του πειράματός του. Αποκτά κίνητρο να συνεχίσει και ενισχύεται η περιέργειά του, καθώς η ίδια η προσομοίωση τον βοηθά προς την κατεύθυνση αυτή. Αλλά ακόμα κι όταν οι ιδέες του αποδεικτούν λειτουργικές, ο μαθητής καλείται να σκεφτεί περαιτέρω δημιουργικά· θα πρέπει να εξετάσει κατά πόσον αυτές μπορούν να εφαρμοστούν και στην πραγματική κατάσταση, καθώς επίσης να προβληματιστεί σχετικά με την πιθανότητα βελτίωσής τους με σκοπό την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους.

Οι διαδικασίες ελέγχου και προγραμματισμού που εμπεριέχονται στη διδασκαλία και τη μάθηση με προσομοιώσεις είναι πολύ απαιτητικές και απαιτούν υψηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες και δεξιότητες. Η δημιουργική σκέψη του μαθητή ενισχύεται ιδιαίτερα μέσω αυτών των διαδικασιών, καθώς το πρότυπο προσομοίωσης του παρέχει μια σειρά εργαλείων – παραμέτρων που τον βοηθούν αρχικά και τον οδηγούν σταδιακά σε πιο πολύπλοκες δραστηριότητες, προκειμένου να συνθέσει και να ελέγξει υποθέσεις.

Κατά τη διαδικασία αυτή, αναπτύσσονται εξίσου και οι δεξιότητες της επίλυσης προβλήματος, η οποία προϋποθέτει βέβαια τις δύο προηγούμενες γνωστικές δεξιότητες, της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης. Μέσω ρεαλιστικών ή φανταστικών σεναρίων, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτές, προκειμένου να φτάσουν στην καλύτερη δυνατή λύση, καθώς τα προβλήματα στις προσομοιώσεις δεν έχουν μία και μοναδική λύση. Αυτό ωθεί το μαθητή να αναζητήσει τις δυνατές λύσεις και μεταξύ αυτών να επιλέξει την πλέον κατάλληλη.

Μέσω της προσομοίωσης, ο μαθητής έχει επίσης την ευκαιρία να αντιμετωπίσει πραγματικά προβλήματα της ζωής. Θέτει σκοπό του την επίλυση του προβλήματος, λαμβάνοντας υπόψη του την παρουσία πολλών εμποδίων κατά τη διαδικασία.

Κατά τη διαδικασία της μάθησης με προσομοίωση, ο μαθητής οφείλει να αναγνωρίσει και να προσδιορίσει το πρόβλημα πλήρως και επαρκώς εφόσον στην αντίθετη περίπτωση θα είναι πολύ δύσκολο να οδηγηθεί σε ικανοποιητικές λύσεις, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να καθοριστεί σαφώς ο σκοπός προκειμένου να μπορέσει να διερευνήσει το πρόβλημα (Shibata, 1998). Τα βήματα που ακολουθεί ο μαθητής για την επίλυση προβλήματος απαιτούν απαντήσεις σε μια σειρά ερωτήσεων, τις οποίες θέτει ο ίδιος στον εαυτό του ή εμπνέει το περιβάλλον προσομοίωσης προκειμένου να ολοκληρώσει την εργασία.

Οι αρχικές ιδέες του μαθητή, οι ιδέες των άλλων ή το ίδιο το λογισμικό προσομοίωσης - με τις πιθανές «ιδανικές λύσεις» του προβλήματος που προτείνει - επικουρούν τον εκπαιδευόμενο

κατά την προσπάθειά του για αποτελεσματική επίλυση του προβλήματος, παρέχοντάς του τη δυνατότητα επιλογής μέσα από μια πληθώρα εναλλακτικών λύσεων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία (De Jong et al., 1998).

Στη συνέχεια, εφαρμόζοντας τις πιθανότερες λύσεις στο φαινόμενο, ύστερα από δική του επιλογή, ο μαθητής είναι σε θέση να ελέγξει μέσω του λογισμικού προσομοίωσης τις συνέπειες της επιλογής του και να επαναξιολογήσει την κατάσταση ή να οδηγηθεί αυτόματα στην επίλυση του προβλήματος, εφόσον η εφαρμογή αποδειχτεί ρεαλιστική. Η εφαρμογή της ιδανικής λύσης, στην πραγματικότητα, είναι εκείνη που οδηγεί στη λήψη της ορθότερης απόφασης σχετικά με την επιλογή της κατάλληλης επιλογής.

Είναι προφανές ότι η τεχνική επίλυσης προβλήματος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μαθησιακή διαδικασία, παρουσιάζεται με αληθοφάνεια μέσω των προσομοιώσεων και ενθαρρύνει την προσπάθεια των μαθητών. Οι δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης αποτελούν, βέβαια, προϋπόθεση για την επίλυση προβλήματος και βοηθούν το μαθητή στην ανακαλυπτική μάθηση.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτή η συμβολή της στρατηγικής της επίλυσης προβλήματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή και στην ενθάρρυνση της δημιουργικής του σκέψης. Η στρατηγική αυτή του παρέχει ταυτόχρονα κίνητρα για την ανακάλυψη νέας γνώσης αναπτύσσοντας παράλληλα τις ερευνητικές του δεξιότητες και, κυρίως, βοηθώντας τον να μάθει πώς να μαθαίνει.

### 2.5.3.1. Ο χάρτης εννοιών

Οι χάρτες εννοιών έχουν χρησιμοποιηθεί ευρύτατα στη διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικείμενων (Novak, 1990, McClure et al., 1999).

Οι *χάρτες* είναι διαγράμματα, που αποτελούνται από ένα σύνολο εννοιών και ένα μη κενό σύνολο από σχέσεις (συσχετίσεις) μεταξύ των εννοιών, ενώ οι *έννοιες* θεωρούνται ως κανονικοποιημένες γεγονότων ή αντικειμένων και καθορίζονται από μια λεζάντα, η οποία μπορεί περιλαμβάνει ένα ή περισσότερα ονόματα. Οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών είναι προτάσεις (propositions) που συσχετίζουν δυο ή περισσότερες έννοιες, ώστε να σχηματισθεί μια δήλωση με νόημα (οι δηλώσεις αυτές ορισμένες φορές καλούνται και «σημασιολογικές μονάδες» - semantic units).

Ο χάρτης εννοιών βασίζεται στην αρχή ότι η ουσιαστική μάθηση (meaningful learning) συμβαίνει όταν ο εκπαιδευόμενος κατασκευάζει τη γνώση ιεραρχικά και διερευνά τις δυνατές συσχετίσεις μεταξύ των εννοιών, ενώ η κατασκευή τους θα πρέπει να στηρίζεται στις αρχές των θεωριών μάθησης (Novak & Gowin, 1984).

Ο χάρτης εννοιών αποτελεί βασικό γνωστικό εργαλείο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αναπαριστά τις γνωστικές δομές και να οικοδομεί τη γνώση συνδέοντας με ιεραρχικό τρόπο – τις έννοιες που σχετίζονται με ένα πρόβλημα (Novak, & Gowin, 1984, Jonassen et al., 1999).

Η χρησιμότητα του χάρτη εννοιών ενισχύεται όταν τίθεται στο πλαίσιο συγκεκριμένων προβλημάτων/δραστηριοτήτων, γιατί με τον τρόπο αυτό παρέχεται στον εκπαιδευόμενο η δυνατότητα να αποδομήσει εσφαλμένες αντιλήψεις και να οικοδομήσει νέες σωστές, αλλά ακόμα και να ανακαλύψει τη χρήση εννοιών πέραν αυτών που έχει ήδη διδαχθεί.

Ο χάρτης εννοιών παρουσιάζει τις έννοιες σε ιεραρχική δομή, τοποθετώντας τις πιο περιεκτικές και γενικές στην κορυφή, ενώ τις πιο συγκεκριμένες ιεραρχικά χαμηλότερα.

Η ιεραρχική δομή του χάρτη για ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο εξαρτάται, επίσης, από το πλαίσιο χρήσης/εφαρμογής της συγκεκριμένης γνώσης, με αποτέλεσμα να θεωρείται ουσιαστική η χρήση του για την αναφορά σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα/πρόβλημα.

Οι σχετικές έρευνες έχουν καταγράψει δεδομένα που αναδεικνύουν τη δυνατότητά του να συσχετίσει την υπάρχουσα γνώση του εκπαιδευόμενου με την αναπαράστασή της στο χάρτη (Horton et al., 1993, Novak, 1990). Ο χάρτης εννοιών έχει επίσης αξιοποιηθεί επιτυχώς ως παιδαγωγικό εργαλείο (Coleman, 1998) καθώς και ως αξιολογικό εργαλείο (McClure, 1999).



### Τύποι εννοιολογικών χαρτών

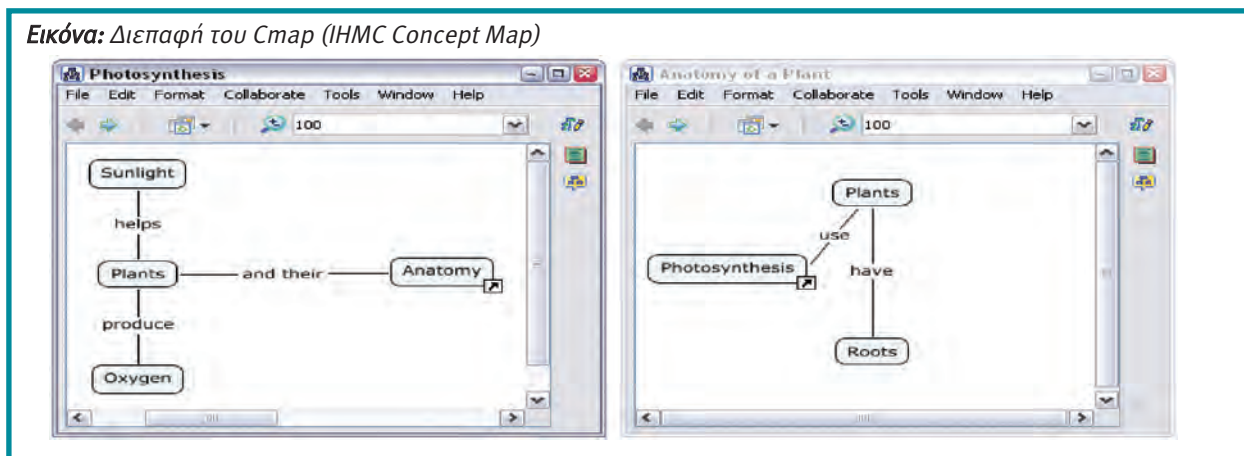
- Εννοιολογικός χάρτης τύπου “αράχνη”. Η διάταξή του περιλαμβάνει το βασικό του θέμα, το οποίο τοποθετείται στο κέντρο του χάρτη, και τα επιμέρους θέματα, που περιβάλλουν κυκλικά το κεντρικό σημείο του με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας ιστός παρόμοιος με τον ιστό της αράχνης.

- Ιεραρχικός εννοιολογικός χάρτης. Παρουσιάζει τις πληροφορίες με καθοδικά κλιμακούμενη σειρά σημασίας. Η πιο σημαντική πληροφορία τοποθετείται στην κορυφή ενώ οι επιμέρους παράγοντες που προσδιορίζουν την έννοια καθορίζουν την τοποθέτηση των υπόλοιπων πληροφοριών σε ιεραρχία.
- Εννοιολογικός χάρτης με μορφή διαγράμματος ροής. Οργανώνει την πληροφορία σε γραμμική βάση.
- Ο «συστημικός» εννοιολογικός χάρτης. Οργανώνει τις πληροφορίες σε μια μορφή που είναι παρόμοια με αυτή του διαγράμματος πληροφορίας με την προσθήκη εισόδων και εξόδων.

### Παράδειγμα εφαρμογής αναπαράστασης συνεργασίας με το λογισμικό CMAP

Για τη δημιουργία χαρτών εννοιών με χρήση υπολογιστή έχουν δημιουργηθεί πολλά εργαλεία όπως: Inspiration, MindManager, SMARTideas, IHMC Concept Map Toolkit Software, VisiMap κ.λπ.

Εικόνα: Διεπαφή του Cmap (IHMC Concept Map)

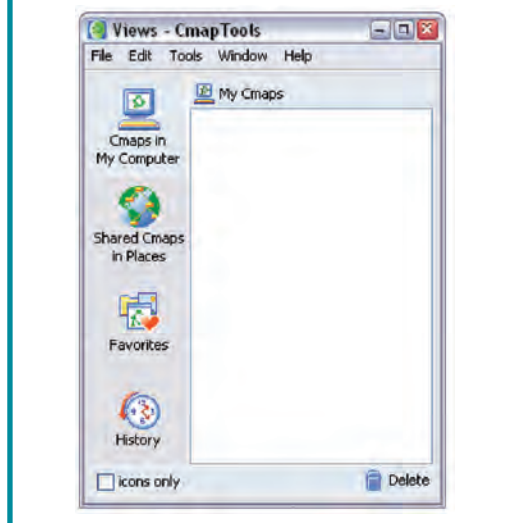


Με τη χρήση αυτών των εργαλείων οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δημιουργήσουν γνωστικές αναπαραστάσεις εισάγοντας έννοιες και διασυνδέσεις, προσθέτοντας χρώμα ή σχόλια, επισημαίνοντας σημεία, ενώ μπορούν να μοιράζονται τους χάρτες τους με άλλες ομάδες κ.λπ. Ειδικότερα, το λογισμικό CmapTools (Canas et al., 2004) συνδυάζει τη χρησιμότητα του χάρτη εννοιών με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του Διαδικτύου.

Με τη χρήση αυτού του λογισμικού είναι εύκολο για τους χρήστες να δημιουργούν και να τροποποιούν χάρτες με τον ίδιο τρόπο που το κάνουν με μολύβι και χαρτί, ενώ τους παρέχει τη δυνατότητα να συνεργάζονται από απόσταση, να αναρτούν τους χάρτες τους σε δημόσια βάση δεδομένων ώστε να μπορεί οποιοσδήποτε να τους διαβάζει, να συνδέουν πηγές δεδομένων, να προσθέτουν φωτογραφίες και άλλο ψηφιακό υλικό κ.λπ. Με αυτές τις δυνατότητες, μπορεί να δημιουργηθεί από το χρήστη ή τη σχολική μονάδα μια δικτυακή βάση δεδομένων για εξερεύνηση από άλλες σχολικές μονάδες, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ειδικότερα μάλιστα όταν ορισμένες από αυτές βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές (Canas et al., 2004a, b). Το CmapTools είναι ένα λογισμικό, με το οποίο τα μέλη μιας ομάδας μπορούν να συνεργαστούν στην ίδια σχολική μονάδα, ακόμα και όταν βρίσκονται σε διαφορετικές αίθουσες, δημιουργώντας ένα χάρτη εννοιών και παρακολουθώντας τις αλλαγές που εισάγουν τα μέλη των ομάδων μετά από διάλογο, διαπραγματεύσεις κ.λπ., ενώ ταυτόχρονα παρέχει τη δυνατότητα για σύγχρονη ή ασύγχρονη επικοινωνία.

Τέλος, το λογισμικό αυτό μπορεί και καταγράφει τις ενέργειες των χρηστών σε «αρχεία καταχώρησης» (log files), τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές να γυρίζουν πίσω στο χρόνο και να παρατηρούν ή να σχολιάζουν τις ενέργειές τους, ευνοώντας την ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων.

**Εικόνα :** Το περιβάλλον εκκίνησης του CMAP



### ■ Δραστηριότητα 2



Αφού εξερευνήσετε το CMAP, γράψτε σε μία παράγραφο ποιες δεξιότητες σκέψης θεωρείτε ότι ευνοεί η χρήση του στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας

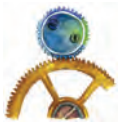
### ■ Δραστηριότητα 3



Εγκαταστήστε το CMAP και επιλέγοντας: File > New Map από το παράθυρο Views δημιουργήστε ένα χάρτη. Συνεργαστείτε με έναν άλλο εκπαιδευόμενο ακολουθώντας τη διαδικασία: παράθυρο Views >File > New Discussion Thread με την προϋπόθεση ότι είναι επιλεγμένος ένας φάκελος από τον κεντρικό διακομιστή.



#### ■ Δραστηριότητα 4



Περιγράψτε με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η χρήση των «αρχείων καταγραφής» (log files) του CMAP δημιουργεί ή αναπτύσσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

#### ■ Δραστηριότητα 5



Δημιουργήστε, με τη χρήση του CMAP, δύο χάρτες εννοιών για το γνωστικό αντικείμενο που επιθυμείτε και περιγράψτε την προστιθέμενη αξία τους στη διδακτική πρακτική ως προς τις δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν λαμβάνοντας υπόψη τους δείκτες που αναφέρθηκαν παραπάνω στο κείμενο.

### Παράδειγμα εφαρμογής αναπαράστασης συνεργασίας με το λογισμικό Synergo

Το Synergo είναι ένα υπολογιστικό περιβάλλον που υποστηρίζει τη σύγχρονη συνεργασία παρέχοντας στα άτομα τη δυνατότητα να μοιραστούν έναν κοινόχρηστο χώρο εργασίας και εναλλαγής μηνυμάτων κειμένου (chat), ενώ πέραν των δυνατοτήτων για σύγχρονη συνεργασία, χρησιμοποιείται και σε πλαίσια ασύγχρονης συνεργασίας (Xenos et al., 2004). Το περιβάλλον αυτό επιτρέπει σε χρήστες που βρίσκονται σε διαφορετικούς υπολογιστές να συνεργαστούν για την επίλυση ενός προβλήματος. Ειδικότερα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ομάδες των 2-5 ατόμων για τη δημιουργία διαγραμματικών αναπαραστάσεων (Concept Maps, Data Flow Diagrams, ERDs) στον κοινόχρηστο χώρο εργασίας.

Η δυνατότητα του Synergo για διαγραμματική αναπαράσταση χρησιμοποιείται είτε για την τεκμηρίωση επιχειρημάτων είτε, συχνότερα, ως αντικείμενο πειραματισμού ή ως αποτέλεσμα της επίλυσης ενός δοθέντος προβλήματος. Η δημιουργία αυτών των αναπαραστάσεων αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της ομαδικής δραστηριότητας, ενώ σε περιπτώσεις συνεργατικής σχεδίασης παρατηρήθηκε πως οι διαγραμματικές αναπαραστάσεις αποτελούν και επικοινωνιακά μέσα (Robertson, 1996) αφού μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενα επεξεργασίας από τα μέλη της ομάδας, σχολιασμού ή συζήτησης, συγκρούσεων ή διαπραγματεύσεων (Perry & Sanderson, 1998).

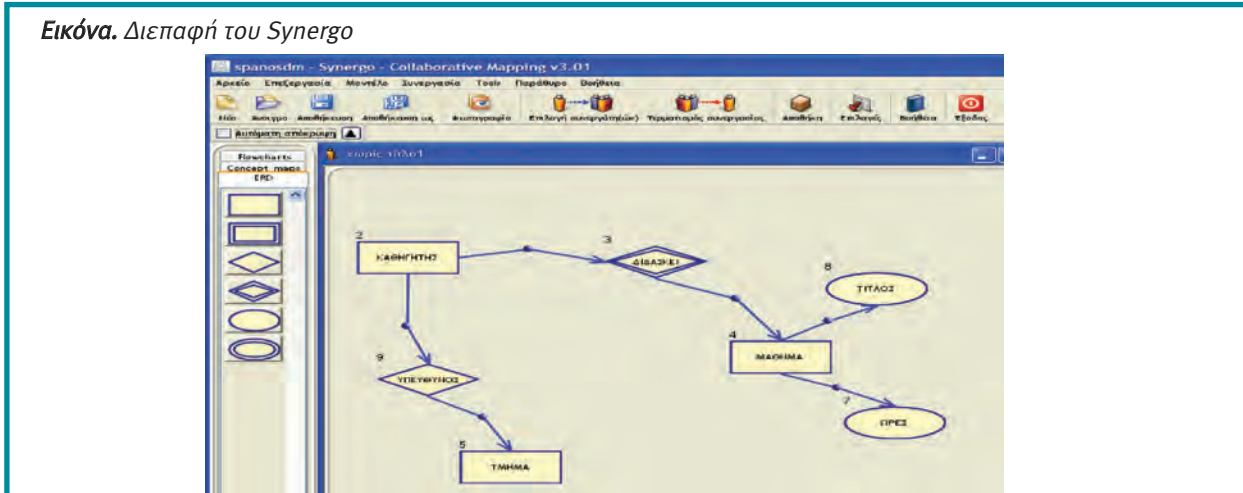
### Παράδειγμα με χρήση του Synergo

Μια ενότητα που διδάσκονται οι μαθητές του Λυκείου είναι το Ηλεκτρικό Πεδίο. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της ενότητας, για την κατανόηση των εννοιών που παρουσιάζονται και των σχέσεων μεταξύ τους, μπορεί να κατασκευαστεί ένας εννοιολογικός χάρτης με το περιβάλλον Synergo δίνοντας στους μαθητές ως τίτλο της δραστηριότητας: «Περιγράψτε με έναν εννοιολογικό χάρτη τις έννοιες που εμπλέκονται στην ευρύτερη έννοια του ηλεκτρικού πεδίου και καθορίστε τις μεταξύ τους σχέσεις» (Ψυχάρης κ.ά. 2007).

Οι μαθητές (εκπαιδευόμενοι) μπορούν να χωρισθούν σε ομάδες των δύο ατόμων στο εργαστήριο υπολογιστών, όπου θα έχει εγκατασταθεί το περιβάλλον του Synergo. Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών γίνεται μέσω των μηνυμάτων κειμένου (chat) που διαθέτει το λογισμικό.

Πέραν του καθορισμού του θέματος και του στόχου της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός παρέχει υποστήριξη στους μαθητές παρακολουθώντας και ελέγχοντας τις ενέργειές τους αλλά και συμβουλευόντάς τους σε περίπτωση που δυσκολεύονται στη χρήση του λογισμικού.

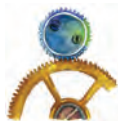
Εικόνα. Διεπαφή του Synergo



Εικόνα : Χρήση του Synergo για τις έννοιες του Ηλεκτρικού Πεδίου

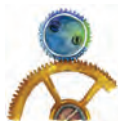


## ■ Δραστηριότητα 6



Γράψτε σε μία παράγραφο ποιες δεξιότητες σκέψης θεωρείτε ότι προωθεί η χρήση του Synergo στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας.

## ■ Δραστηριότητα 7



Εγκαταστήστε το Synergo σε δύο απομακρυσμένους υπολογιστές και ακολουθήστε τις διαδικασίες σύνδεσης. Στη συνέχεια, οι ομάδες των εκπαιδευομένων θα σχεδιάσουν μια δραστηριότητα για κάποια ενότητα και θα αξιολογήσουν τη συνεργατικότητά τους χρησιμοποιώντας τα «αρχεία καταγραφής» (log files).

## Βιβλιογραφία

- [1] Adams, D.M. and Hamm, M.E. (1990). Cooperative learning: Critical thinking and collaboration across the curriculum, Charles Thomas Pubs, Springfield, IL.
- [2] Baddeley, A. (1998). Human Memory: Theory and Practice, Revised Edition.
- [3] Bliss, J. (1996). Externalizing thinking through modeling: ESRC tools for exploratory learning research program. In Vosniadou, S., De Corte, E., Glaser, R. & Mandl, H. (eds.), International perspectives on the design of technology-supported learning environments, 25-40, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- [4] Bredo, E. (1994). Reconstructing educational psychology: Situated cognition and Deweyian pragmatism, Educational Psychologist.
- [5] Burbules, N. (2000). Constructivism: Moving beyond the impasse. In D. C. Phillips (Ed.), Constructivism in education: National society for the study of education (NSSE) yearbook (pp. 308-330). Chicago: University of Chicago Press.
- [6] Canas, A. J., Hill, G., Carff, R., Suri, N., Lott, J., Eskridge, T. et al. (2004a). CmapTools: A knowledge modeling and sharing environment. In <http://cmap.ihmc.us>.
- [7] Canas, A. J., Novak J. D. & Gonzalez F. M. (2004b). Concept maps: Theory methodology, technology. Proceedings of the first international conference on concept mapping (Vol. 1, pp. 409-416). Pamplona, Spain: Universidad Publica de Navarra. In <http://cmap.ihmc.us/Publications/Research-Papers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm>.
- [8] Coleman, E. (1998). Using explanatory knowledge during collaborative problem solving in science, Journal of the Learning Sciences. Vol. 7, No. 3 & 4, 387-427.
- [9] De Jong, T. , Van Joolingen, W.R., Swaak, J., Veermans, K., Limbach, R., King, S. & Gureghian, D. (1998). Self-directed learning in simulation based discovery environments, Journal of Computer Assisted Learning, 14, 235-246.
- [10] Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches, pp. 1-20, Pergamon, Elsevier.
- [11] Horton, P.B., McConney, A.A., Gallo, M., Woods, A.L., Senn, G.J. & Hamelin, D. (1993). An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool. Science Education, 77, 1, 95-111.
- [12] Gredler, M. E. (1997). Learning and instruction: Theory into practice (3rd ed., Upper Saddle River, Prentice-Hall, NJ).
- [13] Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?, Journal of Educational Research, 39 (3), 5-14.
- [14] Jonassen, D. H., Peck, K.L. & Wilson, B.G. (1999). Learning With Technology: A Constructivist Perspective, Merrill/Prentice-Hall.
- [15] Lave, J., Wenger E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, Cambridge University Press, UK.
- [16] McClellan, E. (1985). Technology for the Gifted and Talented. Digest, In <http://www.ericdigests.org/pre-923/gifted.htm>
- [17] McClure, J.R., Sonak, B. & Suen, H. (1999). Concept map assessment of classroom learning: reliability, validity and logistical practicality, Journal of Research in Science Teaching, 36(4), 475 - 492.
- [18] McKinsey & Company (1997). The Future of Information Technology in UK Schools, (The McKinsey Report), McKinsey & Company, London.
- [19] Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1984). Learning How to Learn. Cambridge University Press.
- [20] Novak, J.D. (1990). Concept maps and vee diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. Instructional Science, 19, 1, 29-52.
- [21] Papert, S. (1991). Situating Constructivism, in Constructivism, Harel I, Papert S (eds), Ablex Publ. NJ

- [22] Papert S., (1993). *The Children's Machine, Rethinking School in the Age of Computer*, N.Y., Basic Books, 12.
- [23] Perry, M., Sanderson, D. (1998). Co-ordinating joint design work: the role of communication and artefacts. *Design Studies*, 1998; 19 (3) pp. 273-288
- [24] Psycharis, S. (2006). Indicators to measure the Level of Activity in a Web Based Collaborative Environment, *International Conference on Interactive Mobile and Computer Aided Learning*, <http://www.imcl-conference.org/>
- [25] Reiser, R. (2001). A history of instructional design and technology. Part 2: a history of instructional design. *Educational Technology Research & Development*, 49, 57-67.
- [26] Robertson, T. (1996). Embodied Actions in Time and Place: The Cooperative Design of a Multimedia Educational Computer Game, *CSCW Vol 5 No 4* (1996) 341-367.
- [27] Rothwell, W. J. & Kazanas, H. C. (1997). *Mastering the instructional design process: A systematic approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [28] Shibata, H. (1998). Problem Solving: Definition, terminology, and patterns. In <http://www.medi-frontier.com/Article/PS/PS.htm>
- [29] Srijbos J.W., Martens R.L., Jochems W.M.G (2004). Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers & Education*, 42, 403-424
- [30] Swartz, R.J. & Parks, S. (1994). Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction, *Center for Creative Learning*. Sarasota, Florida.
- [31] Swartz, R.J., Fischer, S.D. & Parks, S. (1998). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Secondary Science: A Lesson Design Handbook*. California.
- [32] Swigger, K., Brazile, R., Depew, T. (1994). A computer-supported cooperative environment for requirements elicitation, In *Proceedings of the Third IEEE Workshop on Enabling Technologies: Infrastructure for Collaborative Enterprises*, Morgantown, West Virginia, 180-189.
- [33] Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press 1978.
- [34] Xenos M., Avouris N., Komis V., Stavrinoudis D. (2004). Marga Distance Education: A Case Study on a Computer Science Course, *Proc. IEEE ICALT*. In <http://lttf.ieee.org/icalt2004/>
- [35] Winston, W. L. (1994). *Operations Research, Applications and Algorithms*, 3rd ed., Duxbury, Belmont.
- [36] Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- [37] Κολιάδης, Ε. (2002). Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη: Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών. Δ' τόμος. Αθήνα.
- [38] Ψυχάρης, Σ., Σιδηροπούλου, Π. & Σπάρταλη, Μ. (2006). Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης και η διασύνδεσή τους με την αλληλεπίδραση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Περιοδικό Νέα Παιδεία*.
- [39] Ψυχάρης, Σ. & Παντελή, Α. (2007). Αξιοποίηση του λογισμικού Synergo για τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών στα πλαίσια της κονστрукτιβιστικής μάθησης, στο 4ο Συνέδριο για την 'Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση'. Οργάνωση 'Ελληνική Ένωση για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση' (e-Δίκτυο-Τ.Π.Ε.) υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ - Σύρος 4-5 Μαΐος.

#### Web links for the Tools

Inspiration, In <http://www.inspiration.com/>

MindManager In <http://www.mindjet.com>,

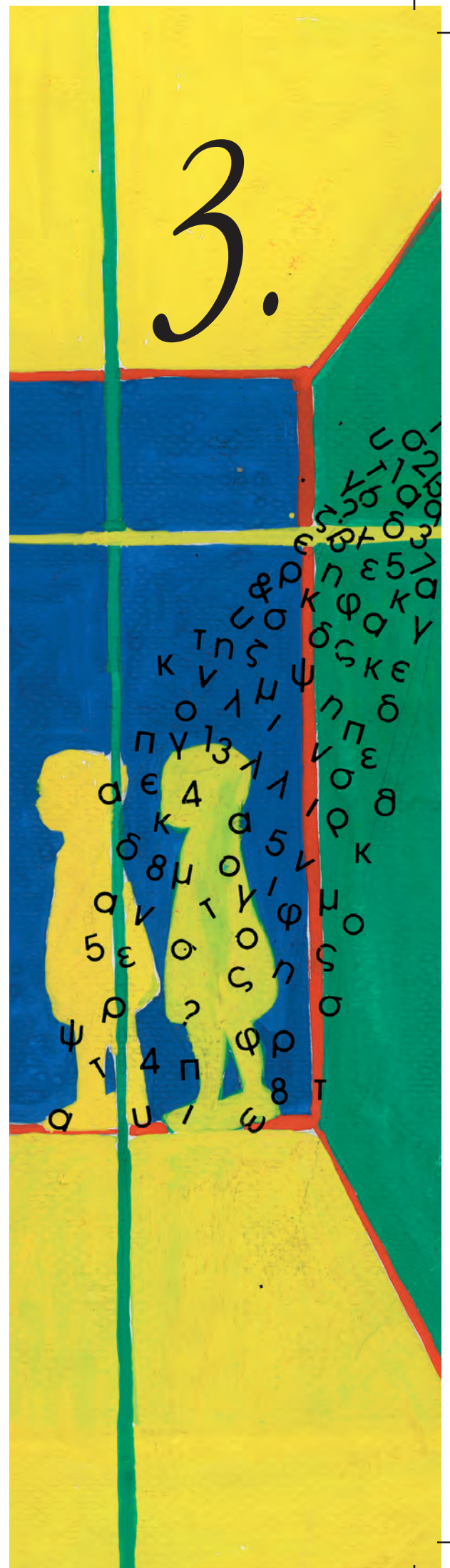
SMARTIdeas In <http://www2.smarttech.com/st/en-US/Products/SMART+Ideas/default.htm> ,

IHMC Concept Map Toolkit Software In <http://cmap.ihmc.us>,

VisiMap In <http://www.visimap.com/>

# Διαχείριση της Τάξης





### 3.1 Τεχνικές και μέθοδοι διαχείρισης προβλημάτων στην τάξη

#### Στόχος



Στόχος της ενότητας αυτής είναι οι εκπαιδευόμενοι να ενημερωθούν για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν.

#### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να έχουν αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση προβλημάτων στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται:

- 1. να έχουν αποσαφηνίσει το θεωρητικό υπόβαθρο της διαχείρισης της σχολικής τάξης,
- 2. να μπορούν να εφαρμόζουν τεχνικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων στην τάξη,
- 3. να γνωρίζουν πώς μπορεί να βοηθήσει η τεχνολογία προς την κατεύθυνση αυτή.

#### Έννοιες – Κλειδιά



- Μάθηση
- Διαχείριση σχολικής τάξης
- Τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων
- Προτάσεις αξιοποίησης της τεχνολογίας

#### Εισαγωγικές Παρατηρήσεις



Η ενότητα που ακολουθεί αποτελεί μια εισαγωγή στις βασικές θεωρητικές θέσεις για τη διαχείριση της σχολικής τάξης μέσα από εφαρμογές στη διδακτική πράξη.

Σκοπός της προσέγγισης αυτής είναι οι εκπαιδευόμενοι:

- να ευαισθητοποιηθούν στα θέματα που θα διαπραγματευτούν,
- να λάβουν εναύσματα, ώστε να διαμορφώσουν άποψη σχετικά με την ενσωμάτωση ανάλογων μεθόδων και τεχνικών στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική,
- να γνωρίσουν πώς μπορούν να συμβάλουν οι νέες τεχνολογίες, ώστε να υλοποιηθούν οι προτεινόμενες λύσεις.

## Εισαγωγή

Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, η διαχείριση της σχολικής τάξης μέσω των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης θεωρείται θέμα νευραλγικής σημασίας. Όταν οι διαδικασίες αυτές δεν έχουν οργανωθεί σωστά, τότε εύκολα μπορούν να γίνουν χαοτικές, με αποτέλεσμα οι μαθητές να βιώνουν καταστάσεις σύγχυσης, να αδυνατούν να παρακολουθήσουν με ενδιαφέρον το μάθημα και τελικά να γίνονται ενοχλητικοί λόγω της τάσης τους να διασπούν την προσοχή των υπολοίπων μαθητών στο μάθημα.

Η διαχείριση της τάξης, και ειδικότερα της διδασκαλίας, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία για ποικίλους λόγους. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω:

- οι μαθητές διαφέρουν ως προς τα σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, γνωστικά και πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά,
- οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς, ενώ καλούνται να εργαστούν σε διαφορετικές δραστηριότητες,
- οι μαθητές διαφέρουν ως προς τα κίνητρά τους για μάθηση, τα οποία εξαρτώνται από διαφορετικούς παράγοντες,
- οι μαθητές καλούνται να ενεργοποιήσουν το δυναμικό τους για διαφορετικούς μαθησιακούς σκοπούς,
- οι συμπεριφορές των μαθητών πιθανώς να μην μπορούν εύκολα να σταθμιστούν και να προσδιοριστούν,
- η μάθηση, ως φαινόμενο, εξελίσσεται σταδιακά,
- η μάθηση μπορεί να αποτιμηθεί με διαφορετικούς τρόπους.

Οι διαφορετικοί παράγοντες που επιδρούν στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης καθιστούν τη διαχείριση της σχολικής τάξης θέμα μείζονος σημασίας. Μάλιστα, εάν λάβουμε υπόψη μας ότι ένας από τους στόχους του σύγχρονου σχολείου είναι οι μαθητές να αποκτήσουν ένα γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο θα βασίζεται στη μάθηση που έχει νόημα και σημασία για τους ίδιους (meaningful learning), να αποκτήσουν ικανότητα αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων (proficient problem solvers) και να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εργάζονται παραγωγικά με τους άλλους (peer learning), τότε η σχολική τάξη θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό αυτονομίας ώστε να επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της φυσικής και της κοινωνικής δυναμικής και της αλληλεπίδρασης των μελών της (Emmer & Stough, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η διαχείριση των καθημερινών δραστηριοτήτων στην τάξη όπως: η «βαρετή» διαδικασία των απουσιών, οι διαδικασίες της εξέτασης και των ασκήσεων, η καταγραφή της προόδου, η διαχείριση των εργασιών των μαθητών, αλλά και των καθημερινών εντάσεων, των προβλημάτων και των φιλονικιών τους. Σε ευρύτερο επιστημονικό πλαίσιο, η προσέγγιση της διαχείρισης της τάξης μπορεί να συνδεθεί κατά αναλογία με το αποτελεσματικό στυλ του ρόλου του γονέα, για την ανάπτυξη του οποίου έχουν προταθεί ποικίλες τεχνικές, οι οποίες είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν ανάλογα και για τη διαχείριση και τον έλεγχο των συμπεριφορών που παρεμποδίζουν τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη.



### ■ Δραστηριότητα 1



Συζητήστε σε μικρές ομάδες το πώς αντιλαμβάνεστε την «καλή οργάνωση της τάξης» ώστε να επιτυγχάνεται η αποτελεσματική της διαχείριση. Συμπίπτει με την κοινή άποψη; Δηλαδή περιλαμβάνει τη σιωπηλή εργασία των μαθητών στα θρανία τους, τη διεκπεραίωση των εργασιών τους στο τετράδιο ή τον υπολογιστή, την ομιλία μόνο όταν τους απευθύνουν το λόγο, την παροχή «αυτολεξεί» απαντήσεων με βάση το βιβλίο κ.λπ.

#### 3.1.1. Η διαχείριση της σχολικής τάξης

**Οι διαφορετικοί τύποι δασκάλου και η διαχείριση της σχολικής τάξης: Αυταρχικός, Επιτρεπτικός – Ανεκτικός και Ρυθμιστικός-Συμμετοχικός.**

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα έχει παρατηρηθεί αναλογία στη συσχέτιση των τύπων-ρόλων των γονέων με τους αντίστοιχους τύπους-ρόλους των δασκάλων στη σχολική τάξη. Η D. Baumrind (1991) εκτιμά ότι οι γονείς τείνουν να επιδεικνύουν ένα από τα παρακάτω τέσσερα στυλ κατά τη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών τους: α) το *αυταρχικό* στυλ (authoritarian), β) το *επιτρεπτικό-ανεκτικό* (permissive), γ) το *ρυθμιστικό-συμμετοχικό* (authoritative), και δ) το *απορριπτικό* (rejecting - neglecting). Η εκδήλωση των τριών πρώτων στυλ έχει, κατ' αναλογία, εντοπιστεί και τεκμηριωθεί επιστημονικά και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτικών στην τάξη (Snowman et al., 2006).

Οι *αυταρχικοί* γονείς δημιουργούν κανόνες για τη συμπεριφορά του παιδιού τους και απαιτούν την τυφλή υπακοή τους, επιβάλλοντάς τους τιμωρίες και παρέχοντας αμοιβές. Οι *ανεκτικοί* γονείς, αντίθετα, ασκούν ελάχιστο έλεγχο, επιτρέπουν στα παιδιά τους να λαμβάνουν βασικές αποφάσεις κ.λπ. Οι *ρυθμιστικοί-συμμετοχικοί* γονείς θέτουν κανόνες, τους οποίους επεξηγούν στα παιδιά τους και τα ανταμείβουν για τον αυτοέλεγχο και τις ικανότητες διαχείρισης της συμπεριφοράς τους. Αυτό το στυλ, πολύ περισσότερο από τα δύο πρώτα, συντελεί στην εσωτερίκευση θετικών στάσεων και υψηλών κινήτρων.

Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν αντίστοιχα στυλ για τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι φαίνεται να υιοθετούν το *αυταρχικό* στυλ, επιδιώκουν περισσότερο τη συμμόρφωση των μαθητών παρά την αυτονομία τους («*Κάνε αυτό που σου είπα, απλώς επειδή στο είπα*»). Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν το *επιτρεπτικό-ανεκτικό* στυλ διαχείρισης βασίζονται στο γεγονός ότι οι μαθητές τους αποδέχονται και τους σέβονται («*Κάνε αυτό που σου είπα, επειδή με συμπαθείς και σέβεσαι την κρίση μου*»). Οι *ρυθμιστικοί-συμμετοχικοί* εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να ορίζουν μόνοι τους τη συμπεριφορά τους, ενώ προσπαθούν να τους πείσουν ότι θα πρέπει να ακολουθούν τους κανόνες ώστε να είναι σε θέση να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους («*Κάνε αυτό που σου λέω, διότι έτσι θα μάθεις περισσότερα*»).

Από έρευνες της Baumrind σε μαθητές της Β/βάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο *ρυθμιστικό-συμμετοχικό* στυλ (authoritative) θέτουν ξεκάθαρους κανόνες, εξηγούν τις ποινές και τις αμοιβές και εμπιστεύονται την ικανότητα των μαθητών τους να εκτελούν αυτόνομα τις δραστηριότητες που τους ανατίθενται. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να συμπεριφέρονται δίκαια σε όλους τους μαθητές τους, δεν τους επικρίνουν

για τις λανθασμένες απαντήσεις, ενώ ταυτόχρονα θέτουν υψηλές προσδοκίες για την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συμπεριφορά τους σε σχέση με τους επιθυμητούς στόχους. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αναμένεται να έχουν υψηλότερες βαθμολογίες, να διαθέτουν υψηλά κίνητρα για μάθηση και επίδειξη κοινωνικής συμπεριφοράς, αλλά και υψηλές επιδόσεις γενικότερα στον ακαδημαϊκό και στον επαγγελματικό, αργότερα, τομέα (Snowman et al., 2006, Wentzel, 2002).

#### Παραδείγματα καθημερινών προβλημάτων στη σχολική τάξη:

- Ο μαθητής διαβάζει εφημερίδα κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος.
- Ο μαθητής πετάει κάτω το μολύβι του και ψάχνει να το βρει.
- Ο μαθητής ανοίγει το πακέτο του φαγητού στην τάξη.
- Το μάθημα διακόπτεται λόγω κάποιου απρόβλεπτου προβλήματος.

#### Η διαχείριση της ομάδας στη σχολική τάξη της Α/βάθμιας & Β/βάθμιας Εκπαίδευσης

Πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει διεθνώς την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με χρήση διαφόρων κριτηρίων για τη λεπτομερή ανάλυση των τεχνικών διαχείρισης της τάξης που χρησιμοποιούν. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα αυτή θεμελιώνεται και βασίζεται, πολλές φορές, στην αξιοποίηση των συμπεριφοριστικών και των γνωστικών θεωριών μάθησης.

Βασικά χαρακτηριστικά των καλά οργανωμένων τάξεων:

- Οι μαθητές γνωρίζουν τι αναμένεται να κάνουν και γενικά αισθάνονται ότι μπορούν να επιτύχουν αυτά που επιχειρούν.
- Οι μαθητές μπορούν να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητες, οι οποίες καθοδηγούνται διακριτικά από τον εκπαιδευτικό.
- Ο χαμένος χρόνος, η σύγχυση και η διάσπαση της προσοχής ελαχιστοποιούνται.
- Διατηρείται ένας καλός ρυθμός εργασίας παράλληλα με τη χαλαρή και ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Σε άλλες μελέτες σε διδάσκοντες της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι μια επιτυχημένη διαχείριση της σχολικής τάξης μπορεί να περιλαμβάνει:

- τις διαδικασίες της τάξης,
- το σχεδιασμό δραστηριοτήτων,
- τους σαφείς όρους,
- τη λίστα με κανόνες,
- τις αναλυτικές ερμηνείες και τα σχόλια προς τους μαθητές,
- τις ενδεχόμενες κυρώσεις,
- τους όρους της διακριτικής καθοδήγησης,
- την ενεργοποίηση κατάλληλων τεχνικών διαχείρισης,
- την ανάπτυξη υπευθυνότητας,
- την παροχή ανατροφοδότησης.

Η διδασκαλία των μαθητών στο δημοτικό διαφέρει από αυτήν στο γυμνάσιο ή και το λύκειο και, ως εκ τούτου, απαιτεί διαφορετικές πρακτικές. Η φύση της εκπαίδευσης, ο διαφορετικός ρυθμός μάθησης αλλά και ο αριθμός των μαθητών ή η σύνθεση των τάξεων προκαλούν ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν όσο το δυνατόν καλύτερα, όπως και τις συμπεριφορές που δημιουργούν δυσκολίες στην τάξη, με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση των συνθηκών της διδασκαλίας και της μάθησης (διδακτικός χρόνος, επίτευξη στόχων, κίνητρα, επίδοση, απόδοση κ.λπ.).

Οι Evertson, Emmer & Worsham (2003), στο βιβλίο τους «*Η διαχείριση της τάξης για εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*», προτείνουν «μεθόδους και τεχνικές σύμφωνα με τις οποίες προτείνεται η πρόληψη των αρνητικών συμπεριφορών των μαθητών, η ενίσχυση της οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος και η διατύπωση σαφών κανόνων και διαδικασιών για την υποστήριξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης».

Τα φυσικά χαρακτηριστικά της τάξης πρέπει να οργανώνονται με τρόπο που να βελτιστοποιεί τη διδασκαλία, ώστε να επιτυγχάνεται η μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται ένα περιβάλλον στο οποίο:

- η διάταξη των θέσεων, το υλικό και τα μέσα διδασκαλίας είναι συμβατά με τα είδη των διδακτικών δραστηριοτήτων,
- οι περιοχές υψηλής κινητικότητας, όπως το γραφείο του δασκάλου, η ξύστρα κ.λπ., είναι ελεύθερα προσβάσιμες,
- ο δάσκαλος έχει άμεση οπτική επαφή με όλους τους μαθητές,
- τα καθημερινά χρησιμοποιούμενα διδακτικά μέσα και υλικά είναι άμεσα διαθέσιμα,
- οι μαθητές να μπορούν εύκολα να δουν τις παρουσιάσεις και τις εκθέσεις τους με σκοπό την περαιτέρω ανατροφοδότηση και την ενίσχυση της συμπεριφοράς τους (Evertson et al., 2003).

#### Παραδείγματα εφαρμογής βασικών κανόνων στην τάξη

- Να φέρνετε όλα τα απαραίτητα υλικά στην τάξη.
- Παρακαλώ, αφού χτυπήσει το κουδούνι, να είστε στη θέση σας, έτοιμοι για μάθημα.
- Δεν επιτρέπεται να μιλάτε ή να αφήνετε το θρανίο σας ενώ κάποιος άλλος μιλάει.
- Κατά τη διάρκεια κάποιας συζήτησης στην τάξη, παρακαλώ να μη μιλάτε, εάν δε σπκώσετε το χέρι σας.

Γενικότερα, η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι κανόνες της τάξης πρέπει να τίθενται ξεκάθαρα, να συζητούνται με τους μαθητές από την πρώτη μέρα της συνάντησης ή και να αναρτώνται ακόμη στις μεγαλύτερες τάξεις. Επιπλέον, πρέπει να παρέχεται σε όλους μία λίστα με τους βασικούς κανόνες που πρέπει να τηρούν. Οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στη δημιουργία των κανόνων και να προτείνουν αυτούς που πιστεύουν ότι χρειάζονται ή να επιλέγουν κάποιους από μια λίστα προτεινόμενων. Εκτός από τους κανόνες, θα πρέπει να τηρούνται στη σχολική τάξη και οι καθορισμένες διαδικασίες που απαιτούνται για τη διεξαγωγή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

Η επιτυχής διαχείριση της τάξης απαιτεί την εφαρμογή αποτελεσματικών διαδικασιών κατά την έναρξη του μαθήματος (π.χ. η συνέπεια στην τήρηση των παρουσιών, η δυνατότητα για αποχώρηση από την τάξη όταν κάτι έχει ήδη επιτευχθεί κ.λπ.) καθώς και τη χρήση εργαλείων

κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων ή μετά τη λήξη του μαθήματος (εγκυκλοπαίδειες, ξύστρα, λεξικό).

Πολλοί ερευνητές προτείνουν τη διαμόρφωση σχεδίων μαθήματος - βραχύχρονων (ημερήσια, εβδομαδιαία) και μακρόχρονων (εξαμηνιαία, ετήσια) - για την οργάνωση των οδηγιών που αφορούν στις εργασίες, τον καθορισμό σαφών κριτηρίων, την έγκαιρη κατάθεσή τους, την τακτική παροχή ανατροφοδότησης και τη διασφάλιση της σαφήνειας και της δικαιοσύνης του βαθμολογικού συστήματος (Woolfolk, 2000).

### ■ Δραστηριότητα 2



Συζητήστε σε μικρές ομάδες και προτείνετε μια λίστα με κανόνες, τους οποίους έχετε συμφωνήσει να τηρείτε από κοινού με τους μαθητές σας στην τάξη.

### 3.1.2. Η διαχείριση και η αντιμετώπιση προβλημάτων στη σχολική τάξη

Σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της τάξης διαδραματίζει η αποτελεσματική οργάνωση καθημερινών δραστηριοτήτων, όπως είναι οι διαδικασίες των απουσιών, η καθημερινή εξέταση και η διεκπεραίωση των εργασιών και των ασκήσεων των μαθητών, η καταγραφή και η εξέλιξη της προόδου, η διευθέτηση των καθημερινών προβλημάτων και των φιλονικιών των μαθητών. Η ποικιλία των διαθέσιμων μέσων και ειδικά οι λύσεις που παρέχει η τεχνολογία μπορούν να προσφέρουν σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για τη διευθέτηση όλων των παραπάνω θεμάτων.

#### Προτάσεις για τη διδασκαλία στην τάξη: τεχνικές διαχείρισης της τάξης

1. Την πρώτη μέρα στην τάξη δείξτε ότι νιώθετε σιγουριά και ότι είστε κατάλληλα προετοιμασμένοι.

Τα πρώτα λεπτά σε μια τάξη είναι πολλές φορές δύσκολα καθώς οι μαθητές μπορεί να μη σέβονται την παρουσία του εκπαιδευτικού. Προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τον έλεγχο της τάξης, αλλά και για την ταχύτερη γνωριμία με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους μοιράσει κάρτες, ζητώντας τους να γράψουν το επώνυμο τους, το όνομα με το οποίο τους προσφωνούν, τα ενδιαφέροντα και τις εξωσχολικές τους ασχολίες, ίσως και την πιο σημαντική εμπειρία που έχουν βιώσει ή κάτι ανάλογο (για τους μικρότερους μαθητές αυτό μπορεί να γίνει προφορικά). Καθώς καταγράφουν τις απαντήσεις τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους πλησιάσει ατομικά και να υποβάλει ερωτήσεις. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός να νιώθει και να δίνει από τα πρώτα λεπτά την εντύπωση ότι γνωρίζει ακριβώς τι κάνει, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του και είναι κατάλληλα προετοιμασμένος.

2. Καταστρώστε εκ των προτέρων ένα σχέδιο της διδασκαλίας, ώστε να εξηγήσετε τις βασικές διαδικασίες για τη μάθηση.

Διάφοροι ερευνητές επισημαίνουν διεθνώς ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δείχνουν να γνωρίζουν με ακρίβεια αυτό που κάνουν και απαιτούν τη συνεργασία των μαθητών τους. Ένας

εκπαιδευτικός που έχει την ικανότητα να καλλιεργεί την εμπιστοσύνη και την άμιλλα, μπορεί να σχεδιάζει με ακρίβεια την καθημερινή πορεία του μαθήματος και, αν χρειαστεί, να συμβουλεύεται άλλους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαχείριση ανάλογων καταστάσεων ή και προβλημάτων (Snowman et al., 2006).

*3. Θεμελιώστε κανόνες στην τάξη, ζητήστε την προσοχή των μαθητών σε αυτούς και εξηγήστε για ποιο λόγο είναι χρήσιμοι.*

Από τις πρώτες μέρες στην τάξη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιδεικνύει θετικό πνεύμα όταν αναφέρεται στους κανόνες. Μια καλή πρακτική είναι να ζητά από τους μαθητές του να προσθέσουν κι άλλους κανόνες, ενώ είναι ιδιαίτερα σημαντικό να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους τίθενται. Σε κάθε περίπτωση, οι λογικοί κανόνες είναι εφικτοί και δεν ξεχνιούνται εύκολα.

*4. Ξεκινήστε την πρώτη μέρα εργασίας με μια δραστηριότητα, η οποία θα ορίζεται με σαφήνεια και θα μπορεί να ολοκληρωθεί γρήγορα και με επιτυχία.*

Κατά την εκπόνηση των πρώτων εργασιών στη νέα τάξη, θα πρέπει να διασαφηνίζονται πλήρως οι συνθήκες και τα κριτήρια καθώς και οι επιμέρους δραστηριότητες που απαιτούνται για την ολοκλήρωσή τους. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι πρώτες εργασίες μπορούν να έχουν τη μορφή μιας σύντομης επισκόπησης αυτών που διδάχθηκαν την προηγούμενη χρονιά, ενώ στη Β/βάθμια Εκπαίδευση, θα πρέπει να είναι σύντομες, ενδιαφέρουσες και να εστιάζονται σε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος χωρίς να απαιτούν τεχνικές και εξειδικευμένες γνώσεις.

*5. Κατά τη διάρκεια των πρώτων εβδομάδων συνεργασίας με μια νέα ομάδα μαθητών, χρησιμοποιήστε δραστηριότητες που να ενδιαφέρουν όλη την τάξη.*

Είναι βασικό να αποκτήσουν οι μαθητές ένα επίπεδο οικειότητας όσον αφορά στις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και τη σχέση τους με το νέο εκπαιδευτικό. Η καθοδήγησή τους επομένως κατά τις πρώτες εργασίες είναι απαραίτητη.

*6. Δώστε ξεκάθαρες οδηγίες και ανατροφοδότηση, ώστε οι μαθητές να είναι υπεύθυνοι κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων.*

Η αξιοποίηση του διδακτικού σχεδιασμού και η συστηματική χρήση των μαθησιακών μέσω οδηγεί σε ξεκάθαρους κανόνες και, κατά συνέπεια, σε ασφαλή μαθησιακά αποτελέσματα. Η ενσωμάτωση των μοντέλων και των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο αυτό θεωρείται ασφαλής και επιστημονικά τεκμηριωμένη.

*7. Να φέρεστε με καλοσύνη, να δείχνετε ότι είστε προετοιμασμένος για κάθε κατάσταση και φυσικά, ότι έχετε τον έλεγχο των συνθηκών και των καταστάσεων στην τάξη.*

Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να διευκρινίζεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο διαχειριστής της τάξης μέσω των διδακτικών στόχων, των ομάδων συζητήσεων και των άλλων διδακτικών δραστηριοτήτων, ενώ η παρουσία του, η οργάνωση και η ποικιλία των διδακτικών προσεγγίσεων και των δραστηριοτήτων βοηθά στη μείωση της διάσπασης της προσοχής.

*8. Ως επαγγελματίας, προσπαθήστε να είστε ευχάριστος, δημιουργώντας υποστηρικτική ατμόσφαιρα και κλίμα που ταιριάζει σε σοβαρό επαγγελματικό χώρο.*

Η ευχάριστη διάθεση συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας και ενισχύει το κέφι για μάθηση. Η γνώση της ιδιοσυγκρασίας των μαθητών και των προσωπικών τους εμπειριών και βιωμάτων βοηθά στην κατανόηση και την ερμηνεία των συναισθημάτων τους δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

### ■ Δραστηριότητα 3



Ποια προβλήματα θεωρείτε ότι προκύπτουν στην τάξη σας;  
Τα προβλήματα αυτά είναι ίδια ή διαφορετικά στην Α/βάθμια και τη Β/βάθμια Εκπαίδευση;

### Τα προβλήματα και η διαχειρισή τους στην τάξη: τεχνικές πρόληψης προβλημάτων

#### Μερικές ερευνητικές διαπιστώσεις (Κουνίν, 1970)

Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επίγνωση του τι συμβαίνει στην τάξη τους μπορούν:

- να χειρίζονται καλύτερα παράλληλες καταστάσεις - προβλήματα,
- να διατηρούν την τάξη και το ενδιαφέρον κατά τη διδασκαλία.

Ο J. Κουνίν (1970), στο βιβλίο του «Πειθαρχία και διαχείριση της ομάδας στην τάξη», περιγράφει θέματα διαχείρισης της σχολικής τάξης. Αφορμή αποτέλεσε η συμπεριφορά ενός μαθητή που διάβαζε εφημερίδα την ώρα του μαθήματος και η αντίδραση ολόκληρης της τάξης στην επίπληξή του. Το φαινόμενο αυτό το ονόμασε 'Ripple Effect' (Κυματοειδής Επίδραση). Στην πορεία ακολούθησε μία σειρά άλλων πειραματικών ερευνών σχετικά με τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών που θα μπορούσαν να παρατηρηθούν σε ανάλογες περιστάσεις, αλλά και τεχνικές ελέγχου που εφαρμόζαν οι εκπαιδευτικοί (Snowman et al., 2006).

Τα αποτελέσματα των μελετών αυτών συνέβαλαν στη διαμόρφωση αποτελεσματικών **τεχνικών πρόληψης και διαχείρισης προβλημάτων της τάξης**, οι οποίες περιγράφονται παρακάτω:

1. *Να δείχνετε στους μαθητές σας ότι έχετε επίγνωση του τι συμβαίνει στην τάξη σας (are 'with it').*

Ο Κουνίν έκανε χρήση του όρου «withitness» για να δώσει έμφαση στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να δηλώνουν και να αποδεικνύουν στους μαθητές τους ότι γνωρίζουν τι συμβαίνει στην τάξη τους. Ένας επιδέξιος στη διαχείριση της τάξης του εκπαιδευτικός αναμένεται να προλαμβάνει ένα πρόβλημα που μπορεί να προκύψει από πιθανές αρνητικές και διασπαστικές συμπεριφορές. Οι απόψεις αυτές φαίνεται να έρχονται σε αντίθεση με τις αρχές της «συντελεστικής μάθησης», σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά που δεν ενισχύεται τείνει να εξαφανιστεί (απόσβεση), κι αυτό γιατί σε πολλές περιπτώσεις η εκδήλωση της αρνητικής συμπεριφοράς μπορεί να ενισχύεται από τις αντιδράσεις των υπόλοιπων μαθητών. Για το λόγο αυτό, η αγνόηση μιας συμπεριφοράς είναι πιθανόν να μην οδηγήσει σε εξάλειψη των αντιδράσεων έστω και κάτω από ελεγχόμενες καταστάσεις στην τάξη, αλλά να απαιτείται σφαιρικότερη επιστημονική θεώρηση (κάλυψη αναγκών, δημιουργία υψηλών κινήτρων, διαδικασίες αυτοελέγχου κ.λπ.).

2. *Να αντιμετωπίζετε παράπλευρες και αλληλένδετες καταστάσεις.*

Πολλοί εκπαιδευτικοί τείνουν να ασχολούνται με ένα ζήτημα κάθε φορά. Για παράδειγμα, οι εργασίες που διεξάγονται στην τάξη μπορεί κάποιες φορές να διακόπτονται από ένα μη αναμενόμενο γεγονός. Ο εκπαιδευτικός που έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται παράλληλες κα-

ταστάσεις στην τάξη του μπορεί να διαχειριστεί ένα πρόβλημα που πιθανώς θα προκύψει - να εντοπίσει και να επαναφέρει στην τάξη δύο παιδιά που μιλούν για παράδειγμα παράλληλα με τη διεκπεραίωση των ασκήσεων. Μπορεί δηλαδή να αξιοποιήσει την τεχνική της διευθέτησης των παράλληλων καταστάσεων που προκύπτουν μέσω μιας «διακριτικής παρατήρησης» προς τα παιδιά που ενοχλούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της ανάγνωσης ή μιας άσκησης, για παράδειγμα, ώστε να μη διασπαστεί η προσοχή των υπόλοιπων μαθητών (Snowman et al., 2006).

#### Τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης

- Κάντε μία ερώτηση και, αφού δώσετε μερικά λεπτά για να σκεφτούν όλοι, διαλέξτε κάποιον για να απαντήσει. Κάνετε διαδοχικές ερωτήσεις στους μαθητές χωρίς συγκεκριμένη σειρά, ώστε να μη γνωρίζουν πότε θα ερωτηθούν.
- Εάν πιστεύετε πως κάποιοι μαθητές αγχώνονται, όταν νιώθουν ότι θα ερωτηθούν, μπορείτε να τους υποβάλλετε εύκολες ερωτήσεις.
- Εάν σκώσετε ένα μαθητή να λύσει ένα πρόβλημα στον πίνακα, ζητήστε από όλα τα παιδιά να λύσουν το ίδιο πρόβλημα στα θρανία τους. Μετά μπορείτε να ζητήσετε από ένα ή δυο παιδιά να συγκρίνουν τις λύσεις τους με αυτή του πίνακα.
- Όταν έχετε ένα ογκώδες διδακτικό υλικό, ζητήστε από μερικούς μαθητές να εργαστούν σε κάποιο σύντομο κομμάτι του διαδοχικά και χωρίς σειρά. Για παράδειγμα, αναθέστε σε ένα μαθητή της Α΄ δημοτικού να διαβάσει μία πρόταση και μετά διαλέξτε κάποιον που κάθετα σε άλλη σειρά να συνεχίσει κ.λπ.
- Χρησιμοποιήστε φωτοτυπίες, κάρτες μνήμης, σελίδες εργασίας, φόρμες παραδειγμάτων και ασκήσεων, ώστε να απαντούν όλοι οι μαθητές και να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους.

*3. Προσπαθήστε να διατηρήσετε την απαραίτητη ηρεμία αλλά και την ένταση, ταυτόχρονα, που απαιτείται για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων της τάξης.*

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αδυνατούν να επιδείξουν ήρεμη συμπεριφορά κατά την προσπάθειά τους να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους στις καθημερινές μαθησιακές δραστηριότητες είναι δυνατόν να δημιουργήσουν ένταση στην τάξη. Σύμφωνα με τις έρευνες του Koupin, έχει παρατηρηθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να παρακολουθήσουν τους προσωπικούς ρυθμούς των μαθητών τους στην τάξη, γεγονός που σημαίνει ότι δε λαμβάνουν υπόψη τους το βαθμό μείωσης ή έλλειψης της προσοχής και προχωρούν στη ροή του μαθήματος με μηχανικό τρόπο. Άλλοι εκπαιδευτικοί μεταπηδούν από τη μία δραστηριότητα στην άλλη ή διακόπτουν τις δραστηριότητες (π.χ. την ανάγνωση) για να σχολιάσουν κάτι, ενώ κάποιοι μπορεί να αφιερώνουν πολύ χρόνο για ένα ασήμαντο ζήτημα κ.λπ. Οι τύποι αυτοί των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην ενισχύουν την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων στην τάξη (Snowman et al., 2006).

*4. Προσπαθήστε να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή ολόκληρης της τάξης, ακόμα και όταν ασχολείστε με κάποιους μαθητές ατομικά.*

Κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να ζητούν από τους μαθητές τους να εκτελέσουν κάποιες δραστηριότητες ή ασκήσεις βάσει μιας συγκεκριμένης σειράς με συνέπεια η υπόλοιπη τάξη να μετατρέπεται σε ένα παθητικό ακροατήριο. Όταν οι μαθητές γίνονται «κοινό», εί-

ναι πιο πιθανό να βρουν διεξόδους σε άλλες ασχολίες και να κάνουν φασαρία (όπως για παράδειγμα όταν ο εκπαιδευτικός απευθύνει μια ερώτηση σε ένα μόνο μαθητή). Με συγκεκριμένες τεχνικές είναι δυνατό να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον και να περιοριστούν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές στην τάξη, αυτές τουλάχιστον που δε θεωρούνται συμβατές με τις απαιτούμενες για την ολοκλήρωση των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης. Τέτοιες τεχνικές μπορεί να είναι η αποφυγή αγχωτικών καταστάσεων στην τάξη, οι ερωτήσεις προς όλους τους μαθητές, ώστε να καλούνται όλοι να ενεργοποιήσουν το δυναμικό τους, η εναλλακτική και όχι σειριακή ροή των δραστηριοτήτων, οι παράλληλες δραστηριότητες για όλους τους μαθητές, ο επιμερισμός της ύλης και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων σε μικρές ομάδες εργασίας, η αξιοποίηση του περιεχομένου και της ύλης μέσω φύλλων εργασίας, οι κάρτες αυτοαξιολόγησης των μαθητών, η υιοθέτηση εκπαιδευτικών σεναρίων και η αυθεντική αξιολόγηση μέσω της επίλυσης πραγματικών προβλημάτων που έχουν νόημα και σημασία για το μαθητή.

##### 5. Ο ενθουσιασμός και η ποικιλία βοηθά ιδιαίτερα τους μικρότερους μαθητές.

Οι μαθητές μπορούν να εστιάζουν ευκολότερα την προσοχή τους εάν έχουν έναν ενθουσιώδη εκπαιδευτικό που εναλλάσσει το ρυθμό και τον τύπο των δραστηριοτήτων σε καθημερινή σχεδόν βάση. Ο τόνος της φωνής, το ύφος και η ευχάριστη ατμόσφαιρα της τάξης μπορούν να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης που ευνοεί την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και ενισχύει την αξιοπιστία των καθημερινών πρακτικών.

##### 6. Να εντοπίζετε το φαινόμενο *Ripple Effect* (Κυματοειδούς Επίδρασης)

Όταν ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τη συμπεριφορά ενός μαθητή, θα πρέπει να είναι σαφής και ξεκάθαρος, να εστιάζει στη συμπεριφορά και όχι στην προσωπικότητά του, αποφεύγοντας τις εντάσεις. Ο Κουνίν παρατήρησε ότι οι συνεπείς μαθητές μιας τάξης είναι πιθανότερο να εντυπωσιαστούν θετικά από τον τρόπο διαχείρισης μιας αρνητικής ή ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό, όταν εκείνος δημιουργεί τις ακόλουθες συνθήκες:

- εντοπίζει το μαθητή που εκδηλώνει την αρνητική συμπεριφορά και την επισημαίνει ως μη επιθυμητή (Κ! Μην πετάς τη θήκη του cd στον Π.),
- προτείνει μια επιθυμητή συμπεριφορά (Παρακαλώ τοποθετήστε το cd στο κουτί),
- εξηγεί γιατί η μη επιθυμητή αυτή συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει (Εάν το cd χαλάσει, κανείς δε θα μπορεί να το χρησιμοποιήσει και θα πρέπει να πάρουμε καινούριο),
- είναι ακριβής και αξιόπιστος και απαιτεί την τροποποίηση μιας παράλογης συμπεριφοράς (Κάθε πιθανή παρέκκλιση από τους κανόνες οδηγεί σε μη επιθυμητή συμπεριφορά, χωρίς να υπάρχει κανένα «εάν», «και» ή «αλλά»),
- δε θυμώνει, δεν ταπεινώνει, ούτε τιμωρεί αυστηρά. Ο Κουνίν επισημαίνει ότι οι έντονες αντιδράσεις όχι μόνο δε βοηθούν τα παιδιά να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους, αλλά τα εξαγριώνουν επιπλέον (Μ. ... είμαι πολύ απογοητευμένος από τη γλώσσα που χρησιμοποίησες στη διαμάχη σου με τον Ρ. Αυτή η συμπεριφορά δεν ταιριάζει σε αυτήν την τάξη),
- δίνει έμφαση στη συμπεριφορά και όχι στην προσωπικότητα («Δ., το να κοιτάς έξω από το παράθυρο αντί στο βιβλίο σου, δε βοηθά ...», ενώ η πρόταση αλλάζει ύφος, όταν εκφράζει απόρριψη: «Δ., είσαι η πιο τεμπέλα μαθήτρια που είχα ποτέ»).



**Παραδείγματα του φαινομένου «Ripple Effect» (Κυματοειδούς Επίδρασης).****Ο εκπαιδευτικός:**

- αναγνωρίζει την αρνητική και ανεπιθύμητη συμπεριφορά,
- προτείνει μία δομημένη συμπεριφορά,
- εξηγεί τους λόγους για τους οποίους μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως ανεπιθύμητη,
- είναι ακριβής και αξιόπιστος και απαιτεί τη μεταβολή μιας παράλογης συμπεριφοράς,
- δε θυμώνει, δεν ταπεινώνει και δεν τιμωρεί αυστηρά,
- δίνει έμφαση στη συμπεριφορά και όχι στην προσωπικότητα.

**■ Δραστηριότητα 4**

Σε μικρές ομάδες, καταγράψτε μερικούς τρόπους με τους οποίους θεωρείτε ότι μπορείτε:

1. να διατηρείτε το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών στην τάξη,
2. να διαμορφώνετε ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης,
3. να παρακινείτε τους μαθητές προς κάποιες επιθυμητές δραστηριότητες.

**Τεχνολογία και διαχείριση της τάξης**

Όπως προαναφέρθηκε, σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της τάξης διαδραματίζει η διαχείριση και η διευθέτηση των καθημερινών θεμάτων της (παρουσίες, εξέταση, ασκήσεις, καταγραφή της προόδου, διαχείριση των εντάσεων και των διαφωνιών των μαθητών). Η τεχνολογία και τα διαθέσιμα εργαλεία μπορούν να παρέχουν σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για την καθημερινή διαχείριση των θεμάτων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν στις διαδικασίες της διδασκαλίας εκπαιδευτικά εργαλεία, ώστε το μάθημα να είναι περισσότερο ελκυστικό και αποδοτικό (εκπαιδευτικά σενάρια), να κρατούν τους φακέλους των μαθητών, να οργανώνουν τις σημειώσεις τους, να δημιουργούν τα σχέδια του μαθήματος και τα χρονοδιαγράμματα, να στέλνουν μηνύματα και σημειώσεις προσωπικά στον κάθε μαθητή, να ανανεώνουν τις φόρμες για τις παρουσίες και να δίνουν κατευθύνσεις μέσω οδηγών μελέτης. Επίσης, μπορούν να κατασκευάζουν βάσεις δεδομένων με ερωτήσεις για τα τεστ και γραφήματα με τις επιδόσεις και τις βαθμολογίες των μαθητών, έτσι ώστε να τους παρέχουν ανατροφοδότηση.

Η τεχνολογία μπορεί να διευκολύνει τις καθημερινές δραστηριότητες, αλλά δημιουργεί ταυτόχρονα και νέους πιο πολύπλοκους ρόλους για τους εκπαιδευτικούς (Mergendoller, 1996). Σε μία έρευνα σε 13 τάξεις δημοτικών σχολείων που υιοθέτησαν μία ολοκληρωμένη εφαρμογή για ολόκληρη τη σχολική μονάδα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ήταν περισσότερο αφοσιωμένοι στις δραστηριότητές τους, μπορούσαν να διαχειρίζονται μόνοι τους τις διαδικασίες της μάθησης και να επιτυγχάνουν ευκολότερα τους στόχους τους, αφού εμπλέκονταν περισσότερο στο έργο που τους είχε ανατεθεί (Keeler, 1996).

Για την καθημερινή διαχείριση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας έχουν αξιοποιηθεί διαφορετικά πληροφοριακά συστήματα, όπως τα «Κεντρικά Πληροφοριακά Συστήματα» ή τα «Ολοκληρωμένα Συστήματα Μάθησης».

Η αξιοποίηση των «Κεντρικών Πληροφοριακών Συστημάτων» (Centralized Information Systems) παρέχει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες που διοχετεύονται σε ένα κεντρικό πληροφοριακό σύστημα. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταγράφουν τις παρουσίες, να διαμορφώνουν τα δικά τους αρχεία και να αξιοποιούν ευρύτερα περιβάλλοντα μάθησης, ενώ παράλληλα διοχετεύονται στα συστήματα αυτά πληροφορίες, όπως αυτές που σχετίζονται με τις ανάγκες των μαθητών, τα αποτελέσματα των εξετάσεων καθώς και άλλα δεδομένα. Επιτρέπεται έτσι στους εκπαιδευτικούς και στους διαχειριστές να έχουν αποτελεσματική πρόσβαση στα αρχεία, ώστε να διευκολύνεται η λήψη αποφάσεων σχετικά με τα προβλήματα διαχείρισης και συμπεριφοράς.

Παράλληλα, τα «Ολοκληρωμένα Συστήματα Μάθησης» (Integrated Learning Systems) αναφέρονται σε προγράμματα σπουδών και συστήματα διαχείρισης της μάθησης, παρέχοντας ένα είδος εξατομικευμένης διδασκαλίας. Με βάση τα συστήματα αυτά, το επίπεδο της δυσκολίας και του περιεχομένου της διδασκαλίας μπορεί να προσαρμόζεται στον κάθε μαθητή, ανάλογα με το επίπεδο της προόδου του, επιτρέποντάς του να εξελίσσεται με το δικό του ρυθμό. Μέσω των συστημάτων αυτών, μπορούν να διατυπώνονται με μεγαλύτερη ευκολία σαφείς κανόνες για τη μάθηση και τις συνθήκες της καθημερινής πρακτικής στην τάξη, με αποτέλεσμα να προλαμβάνονται περιστατικά διάσπασης της προσοχής ή άλλες συνθήκες που οδηγούν σε αρνητικές μορφές συμπεριφοράς ή και στην τιμωρία (στέρψη προνομίων κ.λπ.).

#### ■ Δραστηριότητα 5



Βρείτε και συζητήστε, σε ομάδες, εφαρμογές από ανάλογα συστήματα μάθησης για τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκετε.

Ποια τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα των συστημάτων αυτών;

Πώς μπορούν οι εφαρμογές αυτές να βοηθήσουν στη διαχείριση των καθημερινών ζητημάτων στην τάξη;

### 3.1.3. Τεχνικές διαχείρισης και επιρροής των προβλημάτων στη σχολική τάξη

Πολλοί τρόποι έχουν προταθεί για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Παρακάτω γίνεται μια παράθεση ενδεικτικών τεχνικών για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων συμπεριφοράς.

#### α) Τεχνικές Επιρροής (Influence Techniques)

Από τους Walker, Shea & Bauer (2007) έχει προταθεί μία λίστα τεχνικών με βάση τις απόψεις, τα παραδείγματα, τις προσωπικές εμπειρίες και τις αναφορές εκπαιδευτικών και μαθητών σε ανάλογα θέματα. Οι προτάσεις τους περιλαμβάνουν μια λίστα τεχνικών διαχείρισης διαφόρων συμπεριφορών, οι οποίες ονομάζονται τεχνικές επιρροής. Η αξία αυτών των τεχνικών βασίζεται στην ενεργοποίηση και την ανάπτυξη του αυτοελέγχου (self-control) των μαθητών καθώς και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (confidence) των εκπαιδευτικών. Οι τεχνικές αυτές χρειάζεται, βέβαια, να εναλλάσσονται και να μορφοποιούνται κατάλληλα προκειμένου να είναι αποτελεσματικές (Walker, Shea & Bauer, 2007).

*i) Σχεδιασμένη αγνόηση (planned ignoring)*

Οι μη αποδεκτές συμπεριφορές μπορεί, πολλές φορές, να προσελκύουν την προσοχή των άλλων παιδιών, ενώ με κατάλληλο χειρισμό μπορούν να εκλείψουν, μέσω τεχνικών απόσβεσης, δηλαδή με την αγνόησή τους σε ένα ελεγχόμενο πλαίσιο (συμπεριφοριστική προσέγγιση). Τέτοιες συμπεριφορές μπορεί να είναι το χτύπημα των δαχτύλων, οι κινήσεις του σώματος, η ρίψη των βιβλίων, η κίνηση των χεριών και το σφύριγμα.

**Παράδειγμα**

- Ο Μ. έχει αποκτήσει τη συνήθεια να χτυπάει ελαφρά το μολύβι του στο θρανίο όταν ασχολείται με μία άσκηση, σα να θέλει να προκαλέσει τους άλλους μαθητές σε μια συζήτηση άσχετη με το θέμα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμφωνήσει με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, ώστε την επόμενη φορά που θα το κάνει να μην τον κοιτάζουν ούτε να σχολιάσουν τη συμπεριφορά του αυτή.

*ii) Σήματα (signals)*

Ένα επιδέξιο σήμα μπορεί να σταματήσει μια μη επιθυμητή συμπεριφορά κατά την εξέλιξή της. Εάν το σήμα είναι επιτυχημένο, θα τερματίσει τη συμπεριφορά. Η τεχνική αυτή συνιστάται για τα πρώτα στάδια εμφάνισης της αρνητικής συμπεριφοράς.

**Παράδειγμα**

- Κοιτάξτε το μαθητή που έκανε κάτι ενοχλητικό.
- Σταματήστε την πρόταση σας και κοιτάξτε τον μαθητή που έκανε κάτι ενοχλητικό.
- Κουνήστε το κεφάλι σας δείχνοντας τη δυσαρέσκειά σας.
- Πείτε «Κάποιος μας δυσκολεύει και δε μας αφήνει να συγκεντρωθούμε».

*iii) Έλεγχος μέσω προσέγγισης και επαφής (proximity and touch control).*

Πλησιάστε το μαθητή που εκδηλώνει αρνητική συμπεριφορά.

**Παράδειγμα**

- Περιπατήστε και σταθείτε δίπλα στο μαθητή.
- Σε ένα μαθητή του δημοτικού σχολείου θα ήταν καλό να ακουμπήσετε το χέρι σας στον ώμο ή στο χέρι του.

*iv) Ενίσχυση του ενδιαφέροντος (interest boosting)*

Εάν κάποιος μαθητής χάνει το ενδιαφέρον για το μάθημα ή τις εργασίες, τότε δώστε επιπρόσθετη προσοχή σε αυτόν και στην εργασία του.

**Παράδειγμα**

- Ρωτήστε το μαθητή κάτι σχετικό με αυτά που συζητάτε.
- Δώστε έμφαση σε εργασίες που έχει κάνει και ιδιαίτερα σε κάτι που έχει κάνει σωστά, ώστε να συνεχίσει την καλή προσπάθεια.

*v) Χιούμορ (Humor)*

Το χιούμορ είναι ένας εξαιρετικός τρόπος για να επιδράσετε σε ένα μαθητή και ειδικότερα κα-

τά τη διάρκεια τεταμένων καταστάσεων. Να θυμάστε ότι το χιούμορ σας θα πρέπει να είναι ευγενικό και καλοπροαίρετο, χωρίς ειρωνεία και σαρκασμό.

#### Παράδειγμα

- Κ., επιτέλους, άφησε την ξύστρα ήσυχη, την ακούω να «διαμαρτύρεται» κάθε φορά που τη χρησιμοποιείς.

#### vi) Υποστήριξη στις δυσκολίες (*Helping over Hurdles*)

Πολλές αρνητικές συμπεριφορές εκδηλώνονται, όταν οι μαθητές δεν καταλαβαίνουν ή δε μπορούν να κάνουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί.

#### Παράδειγμα

- Να προβληματίζεστε σχετικά με τη δυνατότητα των μαθητών σας να κάνουν τις εργασίες που τους αναθέσατε.
- Οι δραστηριότητες που τους παρέχετε να έχουν ποικιλία.
- Να τους παρέχετε δραστηριότητες με κατάλληλα επίπεδα δυσκολίας.

#### vii) Αναδόμηση του προγράμματος (*Program Restructuring*)

Η τεχνική αυτή βασίζεται στη διαίσθηση του εκπαιδευτικού και στην ικανότητά του να καταλαβαίνει πότε το μάθημα ή μια δραστηριότητα δεν αποδίδει ώστε να μπορεί να μεταβάλλει τις συνθήκες. Στην περίπτωση αυτή, επανεκτιμά, αναθεωρεί, υπολογίζει και αποφαινεται, προβαίνοντας σε ένα νέο «εκπαιδευτικό συμβόλαιο».

#### Παράδειγμα

- Παιδιά, παρατηρώ ότι πολλοί βρίσκετε βαρετή τη συζήτηση για το συγκεκριμένο θέμα ... , γι' αυτό ας ξεκινήσουμε μία νέα συζήτηση για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με ....

#### viii) Επανορθωτικός Αποκλεισμός (*Antiseptic Bouncing*)

Κάποιες φορές οι μαθητές μπορεί να παρεκτραπούν λόγω της νευρικότητάς τους σε ανεξέλεγκτα γέλια κ.ά. Εάν αυτή η συμπεριφορά οφείλεται στην έλλειψη αυτοελέγχου, ζητήστε από το μαθητή να βγει έξω, παρέχοντάς του την ευκαιρία αυτοδιαχείρισης της συμπεριφοράς του.

#### Παράδειγμα

- Ν. σε παρακαλώ πήγαινε κάτω στο γραφείο του διευθυντή και κάθισε στον καναπέ έξω από το γραφείο του μέχρι να νιώσεις καλύτερα ... (δυνατότητα αυτοελέγχου).
- Ορισμένα σχολεία σε κάποιες χώρες διαθέτουν αίθουσες τις οποίες ονομάζουν «δωμάτια ψυχίας», τα οποία στην ουσία είναι «επιτηρούμενες» αίθουσες μελέτης.

#### ix) Φυσικός περιορισμός (*Physical Restraint*)

Όταν οι μαθητές χάνουν τον αυτοέλεγχό τους σε σημείο που να φοβίζουν τους υπόλοιπους, καλό είναι να περιορίζονται. Αυτό το είδος του περιορισμού πρέπει να έχει την έννοια της προστασίας και όχι της τιμωρίας. Η τεχνική αυτή ενδείκνυται περισσότερο για μικρούς μαθητές.

#### Παράδειγμα

- Εάν ένα αγόρι εκνευριστεί και αρχίσει να χτυπάει ένα άλλο παιδί, χωρίστε το από τα άλλα

παιδιά ή βάλτε το να καθίσει σε μια καρέκλα και ακουμπήστε το χέρι σας στον ώμο του.

#### χ) Άμεσες Εκκλήσεις (*Direct Appeals*)

Κάποιες φορές θα πρέπει, σε μια κατάλληλη στιγμή, να γίνεται σύνδεση ενός διαπληκτισμού με τις συνέπειες αυτής της πράξης. Αυτή η τεχνική επιφέρει θετικά αποτελέσματα όταν χρησιμοποιείται με φειδώ και όχι τακτικά.

#### Παράδειγμα

- Έχουμε έναν κανόνα: δεν τρέχουμε στους διαδρόμους. Ο Π. τον λησμόνησε και τώρα βρίσκεται στο κέντρο πρώτων βοηθειών, όπου θα πρέπει κάποιος ειδικός να φροντίσει τη μύτη του, που μάτωσε.
- Εάν σταματήσετε να φωνάζετε, θα τελειώσουμε το μάθημα και θα πάμε έξω να παίξετε.

#### xi) Επίκριση και Ενθάρρυνση (*Criticism and Encouragement*)

Στην περίπτωση που πρέπει να επιπλήξετε έναν μαθητή, καλύτερα να το κάνετε κατ' ιδίαν. Εάν, όμως, η μόνη οδός είναι η δημόσια κριτική, μην τον γελοιοποιήσετε ούτε να τον υποβιάσετε, διότι υπάρχει κίνδυνος το παιδί να μισήσει το σχολείο, να παραιτηθεί ή να αναπτύξει βίαιη και επιθετική συμπεριφορά. Ένας τρόπος μείωσης της αρνητικής επίρρειας της κριτικής είναι να προτείνετε στο μαθητή τρόπους αλλαγής της συμπεριφοράς του.

#### Παράδειγμα

- Εάν ο μαθητής δε δέχεται τις υποδείξεις σας, μπορείτε να κάνετε σαφή αναφορά στο όνομα του μαθητή, ενώ ασχολείστε με κάτι άλλο, και να δείξετε ότι ενοχλεί την τάξη.

#### xii) Καθορισμός των ορίων (*Defining Limits*)

Τα παιδιά, όταν μαθαίνουν τους κανόνες, περνούν από μία διαδικασία δοκιμής των ορίων, τα οποία για το λόγο αυτό χρειάζεται να καθοριστούν σαφώς, προκειμένου να είναι δυνατή η παροχή βοήθειας για τη δόμηση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, τα παιδιά δύο ετών, όταν μαθαίνουν να περπατούν και να μιλούν, νιώθουν την ανάγκη να διεκδικήσουν την ανεξαρτησία τους. Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να νιώθουν το ίδιο με τους νέους δασκάλους ή και τις νέες καταστάσεις.

#### Παράδειγμα

- Καθορίστε τους κανόνες της τάξης, με ή χωρίς τη βοήθεια των μαθητών, και βεβαιωθείτε ότι τους έχουν κατανοήσει.
- Όταν κάποιος δοκιμάζει τα όρια, δείξτε του ότι οι κανόνες είναι σαφείς και επισημάνετε τους περιορισμούς που αυτοί συνεπάγονται.

#### xiii) Παρακολούθηση των καταστάσεων (*Post-situational Follow-up*)

Η επιβολή της πειθαρχίας στην τάξη μπορεί, μερικές φορές, να προκαλεί μια έντονη συγκινησιακή ατμόσφαιρα. Σε αυτή την περίπτωση, μια σχετική με την κατάσταση συζήτηση μπορεί να βοηθήσει σημαντικά, πριν προβείτε σε οποιαδήποτε περαιτέρω ενέργεια. Μάλιστα, εάν αφορά ένα άτομο, καλό είναι η συζήτηση αυτή να γίνεται κατ' ιδίαν, αλλιώς είναι προτιμότερο να γίνεται μαζί με όλη την τάξη.

#### Παράδειγμα

- Σε μια προσωπική συζήτηση: Κ., πρέπει να σου ζητήσω να φύγεις από την τάξη.

#### χίν) Συμπωματική ερμηνεία (Marginal Use of Interpretation)

Η ανάλυση της συμπεριφοράς είναι προτιμότερο να γίνεται κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του περιστατικού και όχι μετά. Ο στόχος αυτής της τεχνικής είναι να ενημερωθούν οι μαθητές για τα πιθανά προβλήματα και να κάνουν προσπάθειες να τα ελέγξουν.

#### Παράδειγμα

- Γνωρίζω ότι πεινάτε και ότι έχετε κουραστεί αρκετά, αλλά κάντε μία προσπάθεια να συγκεντρώσουμε όλες μας τις δυνάμεις για δέκα λεπτά. Τα τελευταία πέντε λεπτά θα σας αφήσω να μιλήσετε μεταξύ σας.

#### β) Συναισθηματική επιρροή (I-Messages)

Βασική αρχή της επικοινωνίας αποτελεί η ανταλλαγή συναισθηματικών μηνυμάτων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η αναφορά στην κατάσταση, και όχι στην προσωπικότητα ή το χαρακτήρα, μπορεί να δημιουργήσει το υπόβαθρο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Τα ταπεινωτικά σχόλια μπορούν και πρέπει να αποφεύγονται, γιατί υποβιβάζουν την προσωπικότητα, ενώ η έκφραση μηνυμάτων «του εγώ» σχετικά με τα συναισθήματα κάποιου ('I-Messages') δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συναισθηματική ταύτιση και επιρροή (Snowman et al., 2006).

#### Συναισθηματική επιρροή (I-Messages)

#### Εκφράστε τα προσωπικά σας συναισθήματα σχετικά με τη μη αποδεκτή κατάσταση που έχει δημιουργηθεί

Για παράδειγμα:

- Αναζητήστε άλλες εναλλακτικές λύσεις, εκτός της τιμωρίας.
- Προσπαθήστε να μη μειώνετε την αυτοεκτίμηση των μαθητών (self-esteem).
- Προσπαθήστε να παρέχετε διεξόδους και λύσεις στα προβλήματα.
- Αναζητήστε λύσεις από κοινού με τους μαθητές, μέσω διαπραγματεύσεων.

#### Παράδειγμα

Εάν δυο μαθητές πετούν χαρτάκια μεταξύ τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πει: - «Θυμώνω, όταν βλέπω τα χαρτάκια να είναι κάτω πεταμένα» (Το συγκεκριμένο θέμα μπορεί να συνδυαστεί με περιβαλλοντικής φύσης επίκαιρα θέματα ...) - «Εξαιτίας αυτού κάποια δέντρα υποφέρουν και το δωμάτιο χρειάζεται καθάρισμα», αντί φυσικά να πει:- «Είστε και οι δυο απαράδεκτοι».

#### γ) Η «Κυριότητα του Προβλήματος» και η «Ενεργητική Ακρόαση»

Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, που προτάθηκε από τον T. Gordon (1974) (TET: Teacher Effectiveness Training), γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί το πρόβλημα και ύστερα αποφασίζεται ο τρόπος εξάλειψής του. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της «φασαρίας» στην τάξη, το πρόβλημα αυτό μπορεί να επηρεάζει περισσότερο τον εκπαιδευτικό, ενώ στην περίπτωση που κάποιος μαθητής νιώθει δυσαρέσκεια για κάποιο θέμα-πρόβλημα, το πρόβλημα μπορεί να επηρεάζει περισσότερο το μαθητή (Snowman et al., 2006). Εάν ο εκπαιδευτικός δεν αναγνωρίσει το πρόβλημα (Κυριότητα του Προβλήματος), τότε οι δυσκολίες αναμένεται να ενταθούν, με αποτέλεσμα την παρεμπόδιση των διαδικασιών της μάθησης, που θα έχει αρνητικές συνέπειες για τον ίδιο το μαθητή στο σχολείο.

Παράλληλα με την τεχνική αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί και η «Ενεργητική Ακρόαση» για τη διαχείριση των προβλημάτων. Ο ακροατής παραμένει ενεργητικός με αμείωτο το ενδιαφέρον ενώ ο ομιλητής ενθαρρύνεται για να συνεχίσει να εκφράζεται - και αντίστροφα. Για τα προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά στην εκπαιδευτική πρακτική, όπως η ανεπιθύμητη συμπεριφορά και η μη τήρηση των σχολικών κανόνων, οι τεχνικές της Ενεργητικής Ακρόασης και της Συναισθηματικής Επιρροής (I-Messages) μπορεί να είναι οι καλύτερες πρακτικές, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξηγούν τους λόγους για τους οποίους νιώθουν ενοχλημένοι.

Η Ενεργητική Ακρόαση και η Συναισθηματική Επιρροή (I-Messages) αποτελούν γνωστικές πρακτικές, που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, οι οποίες μπορεί να είναι μέρος των ευρύτερων εντάσεων και των διαφωνιών στην τάξη.

### **Διαχείριση των προβλημάτων στην τάξη για τη διαμόρφωση της επιθυμητής συμπεριφοράς**

#### *1. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει εκ των προτέρων σχεδιάσει διάφορες τεχνικές επιρροής*

Ο εκπαιδευτικός με μικρότερη επαγγελματική εμπειρία, πολλές φορές, αναφέρουν ότι ο έλεγχος της τάξης τους δυσκολεύει περισσότερο, αφού τα προβλήματα παρουσιάζονται απρόσμενα. Αυτού του τύπου οι δυσκολίες και η αμηχανία μπορούν να ελέγχονται εάν έχει προηγηθεί σωστός σχεδιασμός της οργάνωσης της τάξης και αξιοποιούνται κατάλληλα οι τεχνικές διαχείρισης των προβλημάτων. Εάν τα προβλήματα εξακολουθούν να υφίστανται, τότε θα πρέπει να γίνεται ανάλυση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού (αυτοανάλυση) και ταυτόχρονα να ενισχύεται η προσπάθεια ανάπτυξης των κινήτρων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν την τάση να υποβιβάζουν τους μαθητές ενοχοποιώντας αυτούς και μόνο για τα προβλήματα εστιάζονται ίσως περισσότερο στην προσωπική τους ικανοποίηση (ικανοποίηση του «εγώ») και λιγότερο στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών τους.

#### *2. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι άμεσος, συνεπής και λογικός*

Η προσπάθεια ελέγχου της συμπεριφοράς μπορεί να είναι αποτελεσματική κάποιες φορές, εάν συνδέεται με την πράξη που την προκάλεσε. Οι εκπαιδευτικοί σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να αναβάλουν την αντιμετώπιση των μαθητών που εμφανίζουν αρνητική συμπεριφορά, ούτε να καταφεύγουν σε απροσδιόριστες απειλές, γιατί στο τέλος οι μαθητές θα έχουν ξεχάσει το λάθος τους. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι συνεπής όσον αφορά στην τήρηση των κανόνων στην τάξη, ώστε αυτοί να είναι ξεκάθαροι για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Ακόμη, όταν αποδίδεται δικαιοσύνη, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να φροντίζει, ώστε το είδος της τιμωρίας να είναι ανάλογο της αρνητικής συμπεριφοράς.

#### *3. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει τις απειλές*

Εάν είναι εφικτό, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να αποφεύγει τις απειλές μπροστά σε όλη την τάξη, καθώς κάτι τέτοιο δε θα έχει όφελος για κανέναν, ενώ παράλληλα απειλείται το κύρος του ίδιου. Άλλωστε, το να καταφεύγει σε μια κενή απειλή, η οποία δεν θα έχει κανένα αντίκτυπο, δεν αποτελεί γενικότερα αποτελεσματική τακτική.

#### *4. Πριν αντιμετωπιστεί αυστηρά ένας μαθητής, θα πρέπει να γίνει μία προσπάθεια αποκατάστασης της αρμονικής σχέσης*

Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι είναι δύσκολο για ένα μαθητή να απολογηθεί, να ζητήσει συγγνώμη ή να εκφράσει ευγνωμοσύνη. Για τους λόγους αυτούς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τον προσεγ-

γίσει με ευαισθησία, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι αιτίες της αρνητικής συμπεριφοράς μπορεί να βρίσκονται, πολλές φορές, και εκτός σχολείου.

*5. Εάν είστε βέβαιος και έχετε αποφασίσει ότι το πρόβλημα αφορά τον ίδιο τον μαθητή, προσπαθήστε να τον βοηθήσετε να το επιλύσει με τη χρήση της Ενεργητικής Ακρόασης*

Όταν ο μαθητής νιώθει ότι έχει πρόβλημα, το συναίσθημα αυτό επηρεάζει την επίδοσή του, αλλά όχι τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία του. Έτσι, καλό είναι να προτιμάτε την Ενεργητική Ακρόαση, ώστε να του παρέχετε την ευκαιρία αποσαφήνισης της επικοινωνιακής περίπτωσης.

*6. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χαλαρώσει λίγο όταν έχει κατακτήσει τον έλεγχο*

Αποτελεσματική προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει, πολλές φορές, η δημιουργία ενός οριοθετημένου αρχικά κλίματος και, στη συνέχεια, ενός χαλαρότερου, αφού έχει κατακτηθεί πλέον ο έλεγχος της τάξης.

*7. Η ενημέρωση και η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς πολλές φορές βοηθάει αρκετά στην καθημερινή αντιμετώπιση προβλημάτων*

Πολλές λύσεις προκύπτουν καθημερινά από την επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για τη διαχείριση ανάλογων καταστάσεων στην τάξη.

### Προτεινόμενες αρχές επέκτασης

*1. Κάντε Ερωτήσεις*

Οι εκπαιδευτικοί συχνά πιστεύουν ότι γνωρίζουν γιατί οι μαθητές τους συμπεριφέρονται ανάρμοστα. Αποφύγετε τις υποθέσεις και τις εικασίες και ζητήστε άμεσα εξηγήσεις από τους μαθητές σας. Οι διευθυντές, οι άλλοι εκπαιδευτικοί, οι άλλοι μαθητές και οι γονείς μπορούν να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες.

*2. Δώστε την ανατροφοδότηση που χρειάζεται*

Μην είστε αμήχανοι όταν παρουσιάζεται μία ανάρμοστη συμπεριφορά. Να λέτε ακριβώς αυτό που πρέπει, όπως για παράδειγμα: «Αλλάζεις θέσεις, ψιθυρίζεις και δείχνεις έλλειψη σεβασμού. Εάν δεν σου αρέσει η τάξη σου, να το συζητήσουμε. Εάν σου αρέσει, τότε να ξέρεις ότι μεταδίδεις παραπλανητικά μηνύματα».

*3. Να σέβεστε τα δικαιώματα όλης της τάξης*

Να θυμάστε ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να τηρούν τους κανόνες και απαιτούν την προσοχή σας, ακόμα και αυτοί που δε φαίνεται να πειθαρχούν ιδιαίτερα σε αυτούς.

*4. Να ζητήσετε από τους μαθητές να εργάζονται περισσότερο*

Συχνά οι τάξεις που δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς είναι εκείνες στις οποίες η εργασία γίνεται σωστά, είναι ενδιαφέρουσα και σχετική με τις ζωές των παιδιών.

*5. Να αποφεύγετε ή να επιλύετε τα προβλήματα με επιμονή*

Υπάρχουν φορές που οι μαθητές ξεχνούν το βιβλίο ή τα μολύβια τους. Αντί να νευριάζετε κάθε φορά που συμβαίνει αυτό, καλύτερα να λάβετε τα μέτρα σας. Αγοράστε μολύβια και εφοδιαστείτε με αντίτυπα των βιβλίων, ώστε να τα δανείτε σε αυτούς που δεν έχουν, υπενθυμίζοντάς τους κάθε φορά ότι πρέπει να επιστραφούν.



### 3.1.4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι διαφορετικές συμπεριφορές που παρατηρούνται στα σχολεία αντικατοπτρίζουν πολλές φορές τις τάσεις της κοινωνίας, ένα σημαντικό μέρος των οποίων μεταφέρεται, κατ' επέκταση, στις σχολικές τάξεις. Τα προβλήματα και οι διαμάχες θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε βασικές κατηγορίες, όπως: οι λεκτικές παρενοχλήσεις (χαρακτηρισμοί, προσβολές, πειράγματα), οι διαπληκτισμοί ή οι σωματικές παρενοχλήσεις (χτυπήματα, σπρωξίματα κ.λπ.). Οι περισσότερες διαμάχες στο σχολείο δεν αποτελούν παραβάσεις των νόμων, ώστε να χαρακτηρίζονται ως αξιόποινες πράξεις, και μπορούν για το λόγο αυτό να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά με την κατάλληλη χρήση των τεχνικών που προαναφέρθηκαν.

Λύσεις, όπως η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και η ανάπτυξη τεχνικών για τη γνωστική και συναισθηματική επίλυση των προβλημάτων, μπορούν να εγγυηθούν την αποφυγή προβληματικών περιστατικών στα σχολεία. Τα παιδιά που έχουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους μπορούν να εργαστούν σωστά για να εκπληρώσουν τους γνωστικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς τους στόχους. Οι μαθητές που δε μπορούν να εφαρμόσουν αυτές τις πρακτικές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση φίλων, εκδηλώνουν συναισθηματικές εκρήξεις, αδυνατούν να συμπάσχουν με τους άλλους και παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί, και γενικά το σχολικό περιβάλλον, μπορεί να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της επίλυσης ανάλογων προβλημάτων. Ένα σχολείο, που δεν εκπληρώνει τις ανάγκες των μαθητών, που δεν αναπτύσσει κίνητρα και προγράμματα ενεργητικής και δημιουργικής μάθησης, είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα οδηγήσει τους μαθητές του σε προβλήματα συμπεριφοράς, ακόμη και σε επιθετικότητα.

Σε διεθνές επίπεδο, εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα παρέμβασης (intervention classroom), τα οποία παρέχουν εξειδικευμένη βοήθεια με συγκεκριμένο σχεδιασμό, ώστε να είναι αποτελεσματικά. Τα προγράμματα αυτά έχουν την δυνατότητα να αξιοποιούν τεχνικές διαχείρισης της τάξης, τροποποίησης της παραβατικής συμπεριφοράς και ενίσχυσης της προσδοκώμενης, ώστε να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την κατάκτηση άμεσων στόχων.

Ανάλογα προγράμματα παρέμβασης, σε συνδυασμό με προγράμματα συμβουλευτικής υποστήριξης (peer mentoring) αλλά και προγράμματα δημιουργικής επίλυσης των προβλημάτων (Resolving Conflict Creatively Program R.C.C.P.) (Lantieri, 1985), βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στις προβληματικές καταστάσεις, δημιουργούν κοινές προσδοκίες αλλά και κανόνες, προτείνοντας τρόπους και ρόλους που οδηγούν σε προσδοκώμενες μορφές συμπεριφοράς.

Προς την ίδια κατεύθυνση μπορεί να λειτουργήσει θετικά και η αξιοποίηση των πληροφοριακών συστημάτων και της τεχνολογίας. Σε διάφορες πολιτείες των ΗΠΑ, για παράδειγμα, έχουν υιοθετηθεί τεχνικές, όπως είναι η «έξυπνη τάξη», στην οποία οι μαθητές μπορούν να ασχολούνται με θέματα, όπως η ρομποτική, οι κατασκευές μέσω υπολογιστή, οι ηλεκτρονικές διαφημίσεις και η αεροναυτική. Σε άλλα προγράμματα, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν σεμινάρια στον υπολογιστή για διάφορα μαθήματα, όπως είναι η γλώσσα, η κοινωνιολογία, τα μαθηματικά και η φυσική, ώστε η μάθηση να είναι πιο δημιουργική, να έχει νόημα και σημασία για τους ίδιους και να ενισχύεται διαρκώς το ενδιαφέρον τους γι' αυτή. Τέλος, παρέχεται η δυνατότητα της δημιουργίας δικτυακών τάξεων, σε σχολεία της Β/βάθμιας Εκπαίδευσης κυρίως, οι οποίες, σε περιπτώσεις αναπόφευκτων απουσιών ως επί το πλείστον (λόγοι υγείας, δύσκολα καιρικά φαινόμενα, απομακρυσμένες περιοχές), παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να παρακολουθούν τα μαθήματα από το σπίτι μέσω διαδικτυακού περιβάλλοντος (web).

**Ένα πρόγραμμα παρέμβασης και διαχείρισης προβλημάτων στην τάξη μπορεί να περιλαμβάνει:**

- Κανόνες της τάξης: Μία λίστα 5 ή 6 κανόνων τοικοκολλώνται σε εμφανές σημείο. Αυτοί οι κανόνες πρέπει να έχουν θετικό ύφος, να ορίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της σωστής αναμενόμενης συμπεριφοράς (π.χ. Σηκώστε το χέρι σας, εάν θέλετε να βγείτε από την αίθουσα. Περιμένετε να σας δοθεί ο λόγος πριν μιλήσετε) και να παρέχουν τη δυνατότητα αξιολόγησής της.
- Κίνηση του δασκάλου: Ο εκπαιδευτικός πρέπει να περπατάει σε όλο το μήκος και το πλάτος της τάξης για να ανιχνεύει τα προβλήματα και να οδηγεί την τάξη στις προσδοκώμενες συμπεριφορές.
- Ενίσχυση: Οι μαθητές, που επιδεικνύουν την προσδοκώμενη συμπεριφορά, πρέπει να αμείβονται συχνά και με ενθουσιώδη τρόπο.
- Ανταλλάξιμες αμοιβές (Token Economy): Εφόσον οι μαθητές εκδηλώνουν την αναμενόμενη συμπεριφορά για κάποιο χρονικό διάστημα πρέπει να λαμβάνουν «βαθμούς» αμοιβής (ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες), ενώ αργότερα θα μπορούσε να τους δοθεί ένα από είδος αμοιβής (όπως αυτοκόλλητα, κάρτες), οι λεγόμενοι «μυστικοί υποκινητές». Μην ξεχνάτε ότι το είδος αυτό της ενίσχυσης εφαρμόζεται και στον τομέα του «marketing».
- Κόστος Αντίδρασης: Οι μαθητές μπορούν να χάσουν «βαθμούς» ως συνέπεια της μη τήρησης των κανόνων.
- Σύσφιξη σχέσεων ομάδας: Για να μην αναπτύσσονται στους μαθητές που δεν αμείβονται αισθήματα κατωτερότητας ως προς τους άλλους, πρέπει να εφαρμόζονται μέτρα σύσφιξης των σχέσεων της ομάδας. Ένας τρόπος για την επίτευξη του σκοπού αυτού είναι να συνοδεύεται η παροχή ενός «μυστικού υποκινητή» σε κάποιους μαθητές από την ταυτόχρονη παροχή κάποιας ανάλογης αμοιβής και στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

**Βιβλιογραφία**

- [1] Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology and teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
- [2] Evertson, C., Emmer, E. & Worsham, M. (2003). *Classroom Management for Elementary Teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- [3] Keeler, C.M. (1996). Networked instructional computers in the elementary classroom and their effect on the learning environment: a qualitative evaluation. *Journal of Research on Computing in Education*, 28 (3), 329-345.
- [4] Mergendoller, J. R. (1996). Moving from Technological Possibility to Richer Student Learning: Revitalized Infrastructure and Reconstructed Pedagogy, *Educational Researcher*, Vol. 25, No. 8, 43-46.
- [5] Snowman, J. & Biehler, R. (2006). *Psychology applied to teaching*, 11th ed. Houghton Mifflin Co., N.Y.
- [6] Wentzel, M. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287-301.
- [7] Walker, J. E., Shea J. T. & Bauer A. (2007). *Behavior Management: A Practical Approach for Educators*, 9/E, New York: Prentice Hall.
- [8] Woolfolk, A.E. (2000). *Educational Psychology*, 6th ed. Allyn and Bacon, Boston.

## 3.2. Σχεδιασμός Προγραμμάτων Παρέμβασης για ειδικές ομάδες μαθητών

### Στόχος



Στόχος της ενότητας είναι να αναδείξει το φαινόμενο της σχολικής θυματοποίησης ως ένα θέμα που απασχολεί σοβαρά τη σύγχρονη εκπαίδευση, να εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς με τα χαρακτηριστικά, τα αίτια και τις συνέπειες του φαινομένου και, κυρίως, να τους ενημερώσει για τα διάφορα προγράμματα παρέμβασης, ώστε να μπορούν και οι ίδιοι να παρεμβαίνουν στο φαινόμενο όταν χρειάζεται.

### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται:

- 1. να μπορούν να εντοπίζουν το φαινόμενο και να το διακρίνουν από τη γενικότερη βία και επιθετικότητα,
- 2. να μπορούν να περιγράψουν τα αίτια, τα χαρακτηριστικά και τις συνέπειες του φαινομένου,
- 3. να γνωρίζουν και να μπορούν να εντοπίζουν τους διάφορους τύπους μαθητών που εμπλέκονται στο φαινόμενο και να περιγράφουν τα χαρακτηριστικά τους,
- 4. να γνωρίζουν τις διάφορες προσεγγίσεις παρέμβασης στο φαινόμενο,
- 5. να μπορούν να επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές παρέμβασης που ταιριάζουν στην περίπτωση που αντιμετωπίζουν,
- 6. να σχεδιάζουν το δικό τους πρόγραμμα παρέμβασης,
- 7. να θεωρούν το φαινόμενο ως ένα πρόβλημα που αφορά και τους ίδιους και να είναι πρόθυμοι να προβούν σε ενέργειες για να βοηθήσουν στη λύση του.

### Έννοιες – Κλειδιά



- Σχολική θυματοποίηση
- Θύμα
- Θύτης
- Θεατής
- Δεξιότητες
- Συμπεριφοριστική προσέγγιση
- Γνωσιακή προσέγγιση
- Ανθρωπιστική προσέγγιση
- Οικοσυστηματική προσέγγιση

### 3.2.a . Σχολική Θυματοποίηση (Bullying)

#### 3.2.1.a. Εισαγωγή

Το φαινόμενο της βίας και της επιθετικότητας των ανηλίκων, έτσι όπως αυτό εκδηλώνεται μέσα στα σχολεία, απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την πολιτεία, εδώ και πολλά χρόνια. Οι συμμορίες ανηλίκων δεν περιορίζονται πλέον στους δρόμους κακόφημων συνοικιών, αλλά μπορούν να συσταθούν και να δράσουν μέσα σε οποιοδήποτε σχολείο. Η εμφάνιση του μαθητή ή της «παρέας» που κάνει επίδειξη δύναμης, τρομοκρατεί και επιτίθεται με διάφορους τρόπους εναντίον άλλων μαθητών, αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σήμερα μάλιστα, με την ευρεία χρήση του διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων, η βία και η επιθετικότητα έχουν εμπλουτιστεί με νέες επικίνδυνες μορφές τρομοκρατίας, εξευτελισμού, εκβιασμού κ.λπ.

Η έκταση και οι συνέπειες του φαινομένου δε μπορούν πλέον να αγνοηθούν και τα αποτελέσματα ενός μεγάλου αριθμού ερευνών επιβάλλουν τη σοβαρή εξέταση του θέματος. Χαρακτηριστικά, οι έρευνες στις ΗΠΑ μαρτυρούν ότι στο 1/5 των δημοτικών σχολείων και στο 1/10 των γυμνασίων και λυκείων εκδηλώνονται σοβαρά φαινόμενα εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών (Pellegrini et al., 1999, Pellegrini, 2002), ενώ περίπου 160.000 μαθητές την ημέρα παραμένουν στο σπίτι προκειμένου να αποφύγουν τέτοια φαινόμενα.

Το φαινόμενο της σχολικής θυματοποίησης φαίνεται να είναι αρκετά εκτεταμένο και στην Ελλάδα, και παρουσιάζει αυξητικές τάσεις (Andreou & Metallidou, 2004). Το 2001, οι Πατεράκη και Χουνδουμάδη πραγματοποίησαν μια έρευνα στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας, στην οποία πήραν μέρος 1.312 μαθητές δημοτικών σχολείων. Από αυτούς, το 14,7% ανέφερε πως έχουν υπάρξει θύματα σχολικής θυματοποίησης, το 6,25% πως έχουν υπάρξει θύτες και το 4,8% και τα δύο. Τα αγόρια καταλάμβαναν το μεγαλύτερο μέρος αυτών των ποσοστών, αλλά γενικά η συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών στη σχολική θυματοποίηση δε διαφέρει σημαντικά. Τα αγόρια εμπλέκονται με πιο άμεσα επιθετικό τρόπο, ενώ τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο σε κοινωνικές μορφές εκφοβισμού, δηλαδή, εκφράζονται λεκτικά κυρίως με οργανωμένο κούτσμπολιό, διάδοση αρνητικών σχολίων και κοροϊδία (Spivak & Prothrow-Stith, 2001).

#### 3.2.2.a. Ορισμός

Σύμφωνα με το DSM-IV, η σχολική θυματοποίηση θεωρείται διαταραχή της συμπεριφοράς και συνδέεται με την παραβατικότητα. Από την άλλη, πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να ορίσουν το φαινόμενο της βίας στη συγκεκριμένη μορφή του μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Ο Olweus (2003) χαρακτηρίζει το φαινόμενο της σχολικής θυματοποίησης ως κακοποίηση μεταξύ συνομηλίκων. Το φαινόμενο αυτό εμπεριέχει μια ανισορροπία όσον αφορά στη δύναμη, δηλαδή οι μαθητές που υφίστανται τη βία εμφανίζουν μια δυσκολία στο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Ένας μαθητής αποτελεί θύμα, όταν εκτίθεται επανειλημμένως σε αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών. Μετά από συστηματική έρευνα, απέδειξε ότι το άτομο πρέπει να πληροί μια ποικιλία κριτηρίων προκειμένου να θεωρηθεί ότι εμπλέκεται σε αυτό το φαινόμενο.

Από την πλευρά του θύτη, το φαινόμενο αποτελεί μια συνειδητή και σκόπιμη εχθρική ενέργεια, η οποία μπορεί να είναι λεκτική, σωματική ή κοινωνική, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά λαμβάνουν ευχαρίστηση από τον πόνο ενός άλλου παιδιού. Το όλο φαινόμενο κινείται γύρω από ένα ισχυρό αίσθημα αντιπάθειας για κάποιον, τον οποίο ο θύτης ή οι θύτες θεωρούν ανάξιο ή κατώτερό τους και για τον οποίο δε νιώθουν συμπόνια ή ενσυναίσθηση, αλλά ούτε και ντροπή γενικότερα για αυτά που τον αναγκάζουν να υφίσταται (Coloroso, 2004, Pellegrini, 2002). Το φαινόμενο αυτό σχετίζεται άμεσα με την προσπάθεια άσκησης εξουσίας πάνω στους συνανθρώπους μας, είναι συνδεδεμένο με το φαινόμενο των απειλών και έχει ως σκοπό τη δημιουργία φόβου και άγχους στο θύμα.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το φαινόμενο της σχολικής θυματοποίησης ορίζεται ως μια επαναλαμβανόμενη κατάσταση, κατά την οποία ένας μαθητής ή μια ομάδα μαθητών ενοχλούν ή βλάπτουν άλλους πιο αδύναμους μαθητές, χρησιμοποιώντας κάποιους από τους παρακάτω τρόπους:

- Προσβολές
- Βρισιές
- Σχόλια πολιτικών διακρίσεων
- Κουτσομπολιό
- Διασπορά ψευδών φημών
- Απειλές
- Εκφοβισμό
- Κλοπή αντικειμένων
- Αποκλεισμό από τα παιχνίδια ή την ομάδα
- Χτυπήματα κάθε είδους
- Οποιαδήποτε άλλη εσκεμμένη επιθετική ενέργεια.

#### ■ Δραστηριότητα 1



Χωριστείτε σε μικρές ομάδες και αφηγηθείτε περιπτώσεις άσκησης βίας μεταξύ μαθητών από την εμπειρία σας. Σκεφτείτε τα παρακάτω ερωτήματα:  
Υπήρξαν μαθητές που εκδήλωναν επανειλημμένως επιθετική συμπεριφορά;  
Υπήρξαν μαθητές που επανειλημμένα υφίσταντο βία;  
Ποιες ήταν οι συνέπειες των φαινομένων αυτών;

### 3.2.3.a. Χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων

Οι έρευνες δείχνουν ότι στο φαινόμενο της σχολικής θυματοποίησης εμπλέκονται συγκεκριμένοι τύποι παιδιών και κάθε τύπος έχει τα δικά του χαρακτηριστικά (Coloroso, 2004, Pellegrini, 1999, Horne & Socherman, 1996, Olweus, 1999, Craig & Pepler, 1997, Brodsky, 1976, Hazler, 1996, Batsche & Knoff, 1994, Rivers & Smith, 1994). Οι τύποι αυτοί είναι:

- **Θύτης – δράστης:** Είναι συνήθως αρκετά δημοφιλής στους συμμαθητές του, σωματικά δυνατός, καλός στον αθλητισμό και έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του. Είναι ιδιαίτερα παρορμητικός και ευερέθιστος, νιώθει έντονα την ανάγκη να επιβάλλεται στους άλλους, ενώ η ικανότητά του για ενσυναίσθηση και συμπόνια για το θύμα είναι εξαιρετικά μικρή (Brodsky, 1976, Hazler, 1996, Batsche & Knoff, 1994, Dodge, 1991).
- **Θύτης – θεατής:** Τα παιδιά αυτού του τύπου διακρίνονται σε αυτά που ενθαρρύνουν το δράστη και σε αυτά που απλώς παρατηρούν. Σε κάθε περίπτωση και οι θεατές εκλαμβάνονται ως θύτες, εκτός κι αν επέμβουν για να σταματήσουν το επεισόδιο, πράγμα που συμβαίνει πολύ σπάνια (Craig & Pepler, 1997).
- **Θύμα – προκλητικός στόχος:** Τα παιδιά αυτά εκδηλώνουν επιθετικότητα στους πιο αδύναμους, νιώθουν σιγουριά όταν βρίσκονται σε μια ομάδα που τα αποδέχεται, αλλά όταν βρίσκονται μόνα τους, θυματοποιούνται εύκολα. Συνήθως έχουν εκνευριστικές συνήθειες και γίνονται αντιπαθητικά στο περιβάλλον τους, ακόμα και στους ενήλικες. Είναι ευερέθιστα και αγενή, και αντιδρούν σε επιθετικές συμπεριφορές, αλλά όχι αποτελεσματικά. Συχνά πρόκειται για παιδιά με προβλήματα στη σχολική επίδοση ή/και με υπερκινητικότητα (Hannish & Guerra, 2004, Horne & Socherman, 1996, Farrington, 1993, Olweus, 1993).
- **Θύμα – παθητικός στόχος:** Πρόκειται για παιδιά που σωματικά είναι πιο αδύναμα από τους συνομηλίκους τους και που χαρακτηρίζονται από έκδηλο άγχος και ανασφάλεια. Είναι εσωστρεφή και βιώνουν δυσκολίες προσαρμογής. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και εκφράζονται με συναισθηματικά ξεσπάσματα. Η σχέση τους με τους ενήλικες είναι συνήθως καλύτερη από ό,τι αυτή με τους συνομηλίκους τους, ενώ μπορεί να έχουν και προβλήματα στη σχολική τους επίδοση (Hannish & Guerra, 2004, Horne & Socherman, 1996, Olweus, 1999, Pepler & Craig, 1997).

#### ■ Δραστηριότητα 2



Χωριστείτε σε μικρές ομάδες και αφηγηθείτε ένα επεισόδιο σχολικής θυματοποίησης από την εμπειρία σας. Καταγράψτε τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων παιδιών που πήραν μέρος στο επεισόδιο. Μπορείτε να αναγνωρίσετε τους διαφορετικούς τύπους παιδιών, σύμφωνα με την παραπάνω κατηγοριοποίηση;

#### 3.2.4.a. Αντιμετώπιση

Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να μπορούν να εντοπίζουν και να κατανοούν το φαινόμενο της σχολικής θυματοποίησης, προκειμένου να παρέμβουν για να βοηθήσουν στη λύση του. Θα πρέπει να έχουν υπόψη τους τα πιθανά αίτια της συγκεκριμένης συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους και να μην παρασύρονται από λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με το φαινόμενο (Olweus, 1991, 1999, 2003, Smith & Sharp, 1994).

Ένα παιδί μπορεί να λειτουργήσει ως θύτης ή ως θύμα λόγω του περιβάλλοντός του ή των συγκεκριμένων συνθηκών της ζωής του. Ο τρόπος αντίδρασης του παιδιού εξαρτάται από την υποκειμενική του αντίληψη και ερμηνεία των συνθηκών αυτών. Τα *αίτια* που μπορεί να οδηγήσουν ένα παιδί σε επιθετικές ή παθητικές συμπεριφορές μπορεί να είναι κάποια από τα παρακάτω:

- Έχουν αυταρχικούς, υπερβολικά ανεκτικούς ή αδιάφορους γονείς, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ γονιών και παιδιών (Baldry, 2003, Κολιάδης, 1997, Β' τόμος, Smith & Sharp, 1994).
- Η σχέση των γονιών χαρακτηρίζεται από έλλειψη επικοινωνίας ή κακή επικοινωνία, με αποτέλεσμα το παιδί να μην έχει τα σωστά πρότυπα ή να παρατηρεί τους ρόλους του θύτη και του θύματος μέσα στο σπίτι (Rivers et al., 1994).
- Μπορεί τα ίδια τα παιδιά να είναι θύματα κακοποίησης από τους γονείς τους ή άλλους, οπότε στο σχολείο υιοθετούν το ρόλο είτε του θύτη είτε του θύματος (Baldry, 2003, Smith, 2000, Farrington 1991).
- Το άμεσο περιβάλλον των παιδιών μπορεί να είναι φτωχό σε ερεθίσματα και συναισθήματα ή να προσφέρει κακές συνθήκες διαβίωσης (Smith, 2000).
- Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης εξοικειώνουν τα παιδιά με τη βία, αυξάνουν την ανοχή τους σε αυτή και συντελούν στην ενίσχυση του φαινομένου (Strasburger & Wilson, 2002, Wendy, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν σαφή αντίληψη του φαινομένου και να απορρίπτουν λανθασμένες απόψεις περί αυτού, όπως για παράδειγμα ότι η εκδήλωση επιθετικότητας από τα αγόρια είναι αποδεκτή, ότι οι συμπεριφορές αυτές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης των παιδιών καθώς τα προετοιμάζουν για την ενήλικη ζωή ή ότι η χαμηλή σχολική επίδοση αρκεί για να εξηγήσει τέτοιες συμπεριφορές. Τέλος, ενώ δε θα πρέπει να δείχνουν καμία ανοχή στο φαινόμενο, είναι καλό να έχουν υπόψη τους ότι κάποιες φορές μπορεί να μην επαρκούν οι ίδιοι για να δώσουν λύση και να πρέπει να απευθυνθούν σε ειδικούς (Dizhazy & Burton, 2003).

Τα προγράμματα παρέμβασης που προτείνονται από τις διάφορες σχολές Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας διαφέρουν ανάλογα με τον προσανατολισμό και τη φιλοσοφία της κάθε σχολής. Οι κυριότερες προσεγγίσεις είναι:

- *Συμπεριφοριστική προσέγγιση:* Επικεντρώνεται στην τροποποίηση της έκδηλης συμπεριφοράς του ατόμου χρησιμοποιώντας το συμβόλαιο, τους ενισχυτές, τις αμοιβές και τις ποινές, τη συστηματική παρατήρηση ή τον εξωτερικό έλεγχο της τάξης (Κολιάδης, 2007, Α' τόμος).
- *Γνωσιακή προσέγγιση.* Το παιδί εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία τροποποίησης της συμπεριφοράς του μέσω της γνωστικής επεξεργασίας του φαινομένου καθώς και της χρήσης τεχνικών, όπως είναι η λεκτική αυτοκαθοδήγηση και η αυτορρύθμιση. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί μόνο σε παιδιά με υψηλές νοητικές ικανότητες και ισχυρά κίνητρα (Κολιάδης, 2007, Β' τόμος).
- *Ανθρωπιστική προσέγγιση.* Δίνει έμφαση στη δυναμική της ομάδας, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Χρησιμοποιεί μεθόδους, όπως είναι η συνεργασία μέσα σε ομάδες, το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περίπτωσης και η αποσαφήνιση αξιών (Χατζηκρήστου, 2003).
- *Οικοσυστημική προσέγγιση.* Αξιοποιεί ολόκληρο το σύστημα του περιβάλλοντος του μαθητή, το οποίο ενεργοποιείται συλλογικά για να πετύχει την επιθυμητή αλλαγή. Χρησιμοποιεί τεχνικές όπως η αναπλαισίωση, η κερκόπορτα και το παράδοξο. Πρόκειται για μέθοδο που απαιτεί ειδική εκπαίδευση και εμπειρία (Καλαντζή-Αζίζι, 1998).

Είναι ευνόητο ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί τη συγκεκριμένη περίπτωση που καλείται να αντιμετωπίσει και να επιλέγει κάθε φορά την κατάλληλη προσέγγιση προκειμένου

να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Οι στρατηγικές και οι τεχνικές που θα επιστρατεύσει μπορεί να αποτελούν μια σύνθεση των διαφόρων προσεγγίσεων, η οποία θα ταιριάζει στη δική του προσωπικότητα και στην ιδιοσυγκρασία των μαθητών του. Ανάλογα με την περίπτωση, η παρέμβαση μπορεί να περιορίζεται σε συγκεκριμένους μαθητές, σε ολόκληρη την τάξη ή να εμπλέκει ολόκληρο το σύστημα του σχολείου – διευθυντή, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Τέλος, σε σοβαρές περιπτώσεις, όπως όταν υπάρχει παθολογία ή όταν η βίαιη συμπεριφορά γίνεται επικίνδυνη και διαρκεί για μεγάλα χρονικά διαστήματα, απαιτείται η παραπομπή τους σε ψυχολόγο και σε ειδικές υπηρεσίες υγείας (Farrington, 1993).

Είναι αυτονόητο ότι η πρόληψη είναι η καλύτερη παρέμβαση. Υπάρχουν ποικίλα μέτρα που μπορούν να ληφθούν σε επίπεδο τάξης ή σχολείου για να αποφευχθεί η εμφάνιση του φαινομένου. Εφόσον εμφανιστεί όμως, η παρέμβαση πρέπει να είναι άμεση (Hazler, 1996, Spivak & Prothrow-Stith, 2001). Αρχικά, γίνεται ο εντοπισμός και η παρατήρηση του φαινομένου, κατόπιν εφαρμόζεται ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης με συγκεκριμένες δράσεις και συνεχή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και, τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να κρίνεται σκόπιμη η παραπομπή σε ειδικούς. Παρακάτω παρέχονται ιδέες για προληπτικές και παρεμβατικές ενέργειες, από τις οποίες μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός για να καταστρώσει το δικό του πρόγραμμα παρέμβασης, σύμφωνα πάντα με τα δικά του κριτήρια και το πρόβλημα που αντιμετωπίζει (Smith et al., 2004, Smith, 2000, Olweus et al., 1999):

- Οργανώνονται συναντήσεις και ομιλίες από ειδικούς, στις οποίες παίρνουν μέρος οι γονείς των μαθητών και όλο το προσωπικό του σχολείου, ώστε να ενημερωθούν για το φαινόμενο της σχολικής θυματοποίησης, τη σοβαρότητά του και τις συνέπειές του για όλους τους εμπλεκόμενους.
- Μέσα από ειδικά σεμινάρια, εκπαιδεύεται το προσωπικό του σχολείου στο σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης.
- Οργανώνονται κατάλληλα οι εφημερίες και ενισχύεται η παρακολούθηση χώρων όπου συνήθως λαμβάνει χώρα το φαινόμενο, όπως το προαύλιο, οι διάδρομοι, οι τουαλέτες ή τα αποδυτήρια.
- Ορίζουμε με σαφήνεια τους κανόνες που διέπουν το σχολείο αλλά και τη λειτουργία κάθε τάξης χωριστά. Το παιδί πρέπει να γνωρίζει τι είδους συμπεριφορά αναμένεται από αυτό, καθώς και τις συνέπειες της κάθε συμπεριφοράς (Coloroso, 2005).
- Εξασφαλίζουμε καλό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη μέσω της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της κατάλληλης διάταξης των θρανίων και της ανάπτυξης θετικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών (Garrity et al., 1996, 1997).
- Διδάσκουμε, συστηματικά ή περιοδικά, ειδικά θέματα μέσα στην τάξη με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας των μαθητών, την ενίσχυση της διεκδικητικής συμπεριφοράς, της υπευθυνότητας για τις πράξεις τους, της ικανότητας ενσυναίσθησης, της επίλυσης προβλημάτων, της αντίστασης σε συμπεριφορές που παραβιάζουν την προσωπικότητά τους και γενικά της αυτοεκτίμησής τους (Χατζηκρήστου, 2003, Andreou, 2001, Garrity et al., 1996 στο Migliore, 2003).
- Αξιοποιούμε το μάθημα της λογοτεχνίας ή την ευέλικτη ζώνη για τη μελέτη ανάλογων περιπτώσεων μέσω του παιχνιδιού ρόλων, της παρακολούθησης ταινιών που πραγματεύονται τα προβλήματα συμπεριφοράς και της συζήτησης σχετικά με αυτά (Migliore, 2003).



- Οργανώνουμε συζητήσεις στην τάξη σχετικά με το τι είναι σχολική θυματοποίηση, τα αίτια της, τους τύπους παιδιών που εμπλέκονται σε αυτήν, τις συνέπειές της και τις δράσεις που μπορούμε να αναλάβουμε για την πρόληψή της (Migliore, 2003).
- Επισημαίνουμε με έμφαση το ρόλο των θεατών εξηγώντας γιατί θεωρούνται και αυτοί θύτες και υποδεικνύουμε ενέργειες στις οποίες μπορούν να προβούν για να βοηθήσουν.
- Διδάσκουμε στα παιδιά τρόπους για να αποφύγουν τη θυματοποίησή τους, όπως το να ξέρουν να βάζουν όρια, να χρησιμοποιούν το χιούμορ, να αποφεύγουν προκλητικές συμπεριφορές και να ζητούν βοήθεια από τους ενήλικες.
- Υποδεικνύουμε τρόπους, τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά με ασφάλεια για να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς όταν παρενοχλούνται, όπως είναι η ύπαρξη ενός γραμματοκιβωτίου, όπου θα μπορούν να βάζουν γράμματα στα οποία θα περιγράφουν το πρόβλημά τους ανώνυμα ή επώνυμα. Υποστηρίζουμε τα παιδιά αυτά κατάλληλα, ώστε να νιώθουν ότι βρίσκονται σε ασφαλές περιβάλλον.
- Ενθαρρύνουμε την ομαδική και συστηματική παρατήρηση του φαινομένου: πού, πότε και πώς εκδηλώνεται, τι έχει προηγηθεί, πόσοι και με ποιους ρόλους εμπλέκονται.
- Επιβραβεύουμε κάθε θετική συμπεριφορά ή βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού, θύτη ή θύματος.
- Ακολουθούμε διακριτικά τα θύματα την ώρα του διαλείμματος, ώστε να νιώθουν προστασία και ασφάλεια.
- Σε κάθε επεισόδιο, επεμβαίνουμε άμεσα ώστε να σταματήσει έγκαιρα. Δε διώχνουμε τους θεατές, δεν προσπαθούμε να λύσουμε τη διαφορά, ούτε αναζητούμε τις αιτίες. Οι ενέργειές μας εντάσσονται στο συνολικό πρόγραμμα παρέμβασης.
- Υπενθυμίζουμε τακτικά τους κανόνες της τάξης και τις συνέπειες της παραβίασής τους.
- Δεν ανακρίνουμε τους θεατές σχετικά με το συμβάν, αλλά τους επισημαίνουμε το ρόλο τους (O' Connell, Pepler & Craig, 1999, Fekkes et al., 2005).
- Είμαστε συνεπείς ως προς τις δεσμεύσεις μας. Αν προβλέπονται ποινές ή λογικές συνέπειες για μια πράξη, αυτές θα πρέπει να εφαρμοστούν.
- Δεν απαιτούμε από το θύτη και το θύμα να συναντηθούν μόνοι τους για να λύσουν τις διαφορές τους, καθώς η ανισορροπία δύναμης που υπάρχει μεταξύ τους δεν επιτρέπει αφενός κάτι τέτοιο, ενώ αφετέρου μια τέτοια συνάντηση μπορεί να αποτελέσει άλλη μια τραυματική εμπειρία για το θύμα.
- Μιλάμε κατ' ιδίαν με το θύμα, το υποστηρίζουμε, το κάνουμε να νιώθει προστατευμένο και του υπενθυμίζουμε τους τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιήσει για να υποστηρίξει τον εαυτό του.
- Κανονίζουμε κατ' ιδίαν συνάντηση με το θύτη και του επισημαίνουμε τις συνέπειες των πράξεών του. Προσπαθούμε να καταλήξουμε σε συμφωνία για την ένταξή του σε ένα πρόγραμμα αλλαγής της συμπεριφοράς του.
- Ενημερώνουμε τους γονείς του θύτη και συμφωνούμε από κοινού σχετικά με το απαιτούμενο πρόγραμμα παρέμβασης. Θέτουμε γενικούς και ειδικότερους στόχους και σχεδιάζουμε το χρονοδιάγραμμα της επίτευξής τους. Συμφωνούμε σχετικά με τις συνέπειες που θα

υπάρξουν σε περίπτωση αποτυχίας του προγράμματος, ενώ, ανάλογα με την περίπτωση, μπορεί να συστήσουμε ταυτόχρονα ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού ή και οικογενειακή θεραπεία.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί και πάλι ότι το φαινόμενο της σχολικής θυματοποίησης μπορεί να αντιμετωπιστεί σε επίπεδο τάξης ή σχολείου, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που ξεπερνούν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών. Σε περιπτώσεις ψυχοπαθολογίας, σύστασης συμμοριών με οργανωμένη δράση ή ανεξέλεγκτης βίας από την οποία κινδυνεύει η σωματική ακεραιότητα παιδιών, το θέμα πρέπει να περάσει στη δικαιοδοσία των ειδικών υπηρεσιών. Διαφορετικά, οι συνέπειες για το θύμα, το θύτη, αλλά και τη λειτουργία του σχολικού συστήματος εν γένει μπορεί να αποβούν ιδιαίτερα επιζήμιες και μακροχρόνιες (Wolke et al., 2000, Curriculum Review, 2006, [www.curriculumreview.com](http://www.curriculumreview.com))

### ■ Δραστηριότητα 3



Θυμηθείτε τις περιπτώσεις σχολικής θυματοποίησης που αφηγηθήκατε στην ομάδα σας στη δραστηριότητα 2. Σε κάθε ομάδα, επιλέξτε μία από αυτές τις περιπτώσεις και καταστρώστε ένα σχέδιο παρέμβασης. Λάβετε υπόψη σας τις παρακάτω ερωτήσεις:

- ▶ Τι θα μπορούσα να είχα κάνει σε επίπεδο πρόληψης;
- ▶ Πόσο σοβαρό είναι το φαινόμενο;
- ▶ Εμπλέκεται η τάξη, οι συνάδελφοι, οι γονείς;
- ▶ Ποιες παρεμβατικές ενέργειες ταιριάζουν στην περίπτωση;
- ▶ Ποιοι είναι οι γενικοί στόχοι μου, σε ποιους επιμέρους στόχους μπορώ να τους αναλύσω, μέσα σε πόσο χρονικό διάστημα θα πρέπει να έχω επιτύχει τον καθένα από αυτούς;
- ▶ Σε ποιες συγκεκριμένες ενέργειες πρέπει να προβώ όσον αφορά το θύτη, το θύμα και τους θεατές;
- ▶ Χρειάζεται παραπομπή του θύτη, του θύματος ή των γονιών στις αρμόδιες υπηρεσίες;

## Βιβλιογραφία

- [1] Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- [2] Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). The Relationship Of Academic and Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations Among Greek Primary School Children, *Educational Psychology*, 24, 1, 28-41.
- [3] Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713-732.
- [4] Batsche, G. M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-175.
- [5] Brodsky, C. M. (1976). *The harassed worker*. Lexington, D. C.: Health and Company.
- [6] Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York, NY: Harper-Collins Books.
- [7] Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59.
- [8] Ditzhazy, E. R. & Burton, E. M. (2003). Bullying: A Perennial School Problem, *The Delta, Kappa, Gamma Bulletin*, 70, 1, 43-48.
- [9] Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, pp. 201-216. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [10] Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and laterlife outcomes. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- [11] Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M.Tonry (Ed.), *Crime and justice, Vol. 17*, 381-458. Chicago: University of Chicago Press.
- [12] Fekkes, M., Pijpers, F.I.M. & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. *Health Education Research*, 20, 1, 81-91.
- [13] Garrity, C. B., Jens, K. & Porter, W. W. (1997). Bully proofing your school: Creating a positive climate. *Intervention in School and Clinic*, 32, 235-243.
- [14] Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N. & Short-Camilli, C. (1996). *Bully-proof your school*. Boston: Longmont Publishing.
- [15] Hanish, L. D. & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, Passive Victims, and Bullies: Developmental Continuity or Developmental Change? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 1, 17-38
- [16] Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- [17] Horne, A. M. & Socherman, R. (1996). Profile of a bully: Who would do such a thing? *Educational Horizons*, 74, 77-83.
- [18] Migliore, E. T. (2003). 20 ways to ... eliminate bullying in your classroom. *Intervention in School and Clinic*, 38, 172-176.
- [19] O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 191-201.
- [20] Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*.
- [21] Olweus, D. (1991). Bully / victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention program. In: Pepler, D., Rubin, K. (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- [22] Olweus, D. (1999). Sweden, Norway. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas J, Olweus, P., Catalano, R. F., Slee P. (Eds.). *The nature of school bullying: a cross national perspective*. N.Y.: Routledge

- [23] Olweus, D. (2003). A profile of Bullying at School, *Educational Leadership*, 60, 6, 12-17
- [24] Olweus, D., Limber, S. & Mihalic, S. (1999). *Blueprints for Violence Prevention, Book Nine: Bullying Prevention Program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- [25] Pateraki, L. & Houndoumadi A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21, 2, 167-175.
- [26] Pellegrini, A. D. (2002). *Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school*. *Educational Psychologist* 37(3), 151-164.
- [27] Pellegrini, A. D., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of School Psychology*, 91(2), 216-224.
- [28] Rivers, I. & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- [29] Smith, P. K. (2000). Bullying and Harassment in Schools and the Rights of Children. *Children & Society*, 14, 294-303.
- [30] Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.). (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- [31] Smith, P. K., Pepler, D. & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- [32] Spivak, H. & Prothrow-Stith, D. (2001). The need to address bullying – an important component of violence prevention. *The Journal of the American Medical Association*, 85, 2131-2132.
- [33] Strasburger, V. C. & Wilson, B. J. (2002). *Children, Adolescents and the Media*. California: Sage Publications.
- [34] Wendy, J. (1995). *Television Violence: A Review of the Effects on Children of Different Ages* Williston, VT: Blackwell Publishers.
- [35] Wilton, M. M. M., Craig, W. M. & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226-245.
- [36] Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989-1002.
- [37] Καλαντζή – Αζίζι, Α. (2004). Προσαρμογή στο Σχολείο. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα
- [38] Κολιάδης, Ε. (1997). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Τόμος Α' και Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- [39] Χατζηκρήστου, Χ. (2003). Κοινωνική και συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Αθήνα.

### 3.2.β. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)

#### Στόχος



Στόχο της ενότητας αποτελεί η ανάδειξη του φαινομένου της ΔΕΠΥ, έτσι όπως εμφανίζεται στη σύγχρονη εκπαίδευση, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα χαρακτηριστικά και τις συνέπειές του και, κυρίως, η ενημέρωσή τους για τα διάφορα προγράμματα παρέμβασης, ώστε να μπορούν και οι ίδιοι να παρεμβαίνουν στο φαινόμενο όταν χρειάζεται.

#### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται:

- να μπορούν να ορίσουν τη ΔΕΠΥ και να διακρίνουν τους διάφορους τύπους της,
- να μπορούν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά κάθε τύπου και τις συνέπειές του,
- να μπορούν να εντοπίζουν τις συμπεριφορές των μαθητών που σχετίζονται με τη διαταραχή,
- να μπορούν να διακρίνουν πότε χρειάζεται παρέμβαση,
- να μπορούν να επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές παρέμβασης που ταιριάζουν στην περίπτωση που αντιμετωπίζουν,
- να μπορούν να σχεδιάζουν το δικό τους πρόγραμμα παρέμβασης,
- να θεωρούν το φαινόμενο ως ένα πρόβλημα που αφορά και στους ίδιους και να είναι πρόθυμοι να προβούν σε ενέργειες για να βοηθήσουν στη λύση του.

#### Έννοιες – Κλειδιά



- Διαταραχή
- Υπερκινητικότητα
- Ελλειμματική προσοχή
- Συνδυασμένη παρέμβαση
- Εξατομικευμένο πρόγραμμα

### 3.2.1.β. Ορισμός

Ο όρος ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας) προέρχεται από ο DSM-IV, το επίσημο διαγνωστικό κριτήριο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA, 1994) και αναφέρεται σε παιδιά και άτομα νεαρής ηλικίας, τα οποία εκδηλώνουν συμπεριφορά παρορμητική, υπερκινητική ή/και απρόσεκτη, σε βαθμό που να επηρεάζει την κοινωνική και σχολική τους επίδοση και επιτυχία. Πρόκειται για ένα πολύπλοκο πρόβλημα που οφείλεται σε ένα συνδυασμό βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων (DuPaul, Power, Anastopoulos & Reid, 1998).

Διεθνώς, το ποσοστό των παιδιών και των εφήβων που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ, έχει υπολογιστεί ότι κυμαίνεται μεταξύ του 3% και του 10% (Barkley, 2002). Η διαταραχή αυτή παρουσιάζεται συχνότερα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια, σε αναλογία από 2:1 έως 5:1 (Fowler, 1994, Barkley, 1998). Στην Ελλάδα, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το 12,4% των μαθητών δημοτικού σχολείου εμφανίζουν συμπτώματα ΔΕΠΥ (Zournatzis, Kakouros, Karamba, Praeliou & Badikian, 2001).

### 3.2.2.β. Τύποι και συμπτωματολογία της ΔΕΠΥ

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ, σύμφωνα με το DSM-IV, εμπίπτουν σε έναν από τους τρεις βασικούς τύπους της διαταραχής: Ελλειμματικής Προσοχής, Υπερκινητικότητας, Παρορμητικότητας.

#### ■ Δραστηριότητα 1



Χωριστείτε σε μικρές ομάδες και σκεφτείτε ποια μπορεί να είναι τα συμπτώματα κάθε τύπου ΔΕΠΥ. Ανατρέξτε στις εμπειρίες σας από την τάξη για να βοηθηθείτε. Σε ποιο ποσοστό ανέρχονται οι μαθητές σας που πιθανόν να παρουσιάζουν ΔΕΠΥ;

Τα κυριότερα συμπτώματα που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά του παιδιού είναι τα παρακάτω (Cooper & O'Regan, 2001):

#### Ελλειμματική Προσοχή

- Δεν προσέχει λεπτομέρειες ή κάνει λάθη από απροσεξία.
- Δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στα μαθήματα ή στο παιχνίδι.
- Αποσπάται εύκολα η προσοχή του στα μαθήματα ή το παιχνίδι.
- Δείχνει να μην προσέχει, όταν του μιλάνε.
- Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και δεν ολοκληρώνει τις εργασίες του (όχι όμως λόγω ελλιπούς κατανόησης ή αντίδρασης).
- Δυσκολεύεται να οργανώσει τη μελέτη ή τις εργασίες του.
- Αποφεύγει, απεχθάνεται ή διστάζει να συμμετέχει σε δραστηριότητες που απαιτούν εντατική πνευματική εργασία.

- Χάνει πράγματα που του χρειάζονται, όπως τετράδια, μολύβια, παιχνίδια.
- Αφαιρείται κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων.

#### Υπερκινητικότητα

- Παίζει νευρικά τα χέρια ή τα πόδια του ή κουνιέται στην καρέκλα του.
- Σηκώνεται από τη θέση του σε στιγμές που θα έπρεπε να παραμείνει καθισμένο.
- Τρέχει ή σκαρφαλώνει σε ακατάλληλο τόπο και χρόνο. Στους εφήβους αυτό το σύμπτωμα μπορεί να πάρει τη μορφή μιας υποκειμενικής αίσθησης νευρικότητας και ανησυχίας.
- Δυσκολεύεται να παίξει ή να κάνει κάποια άλλη δραστηριότητα ήσυχα.
- Βρίσκεται συνεχώς σε κίνηση, σα να έχει μια μηχανή μέσα του.
- Μιλάει υπερβολικά.

#### Παρορμητικότητα

- Πετιέται και δίνει απαντήσεις πριν καν ολοκληρωθεί η ερώτηση.
- Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.
- Διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν ή παίζουν.

Σημαντική λεπτομέρεια είναι ότι η διάγνωση της ΔΕΠΥ σε ένα παιδί προϋποθέτει την εμφάνιση 6 τουλάχιστον από τα παραπάνω συμπτώματα στη συμπεριφορά του, για τουλάχιστον 6 μήνες και σε δύο τουλάχιστον διαφορετικά περιβάλλοντα, π.χ. στο σχολείο και στο σπίτι. Ένα παιδί μπορεί να ανήκει σε έναν από αυτούς τους βασικούς τύπους ή σε έναν συνδυασμένο τύπο Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας.

### **3.2.3.β. Μαθητές με ΔΕΠΥ**

Η διάγνωση των παιδιών με ΔΕΠΥ γίνεται από ειδικούς επιστήμονες με χρήση σταθμισμένων κριτηρίων (Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή & Ευσταθίου, 2005). Υπάρχουν, ωστόσο, κάποιες συμπεριφορές που είναι δυνατό να εντοπίσει ένας εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, οι οποίες μπορεί να αποτελούν ενδείξεις για την πιθανότητα ύπαρξης της διαταραχής σε κάποιους μαθητές. Επειδή η ΔΕΠΥ συνήθως συνοδεύεται από προβλήματα συμπεριφοράς ή τουλάχιστον από συμπεριφορές μη αποδεκτές μέσα στο περιβάλλον της τάξης και συχνά από μαθησιακές δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να μπορεί να διακρίνει αυτές τις ενδείξεις για να προβεί στις κατάλληλες ενέργειες. Έτσι, υποψιαζόμαστε ότι ένας μαθητής μπορεί να έχει ΔΕΠΥ όταν:

- συχνά απομακρύνεται από τη θέση του σε ακατάλληλες στιγμές και ακατάλληλες περιστάσεις,
- δεν κάνει αυτό που κάνει η υπόλοιπη τάξη ή κάνει κάτι διαφορετικό,
- δεν ακολουθεί τις οδηγίες του δασκάλου,
- δεν περιμένει τη σειρά του ή πετιέται συνεχώς,
- είναι επιθετικός απέναντι στους συμμαθητές του,
- έχει μικρό εύρος προσοχής και αποσπάται πολύ εύκολα,
- ενοχλεί τους συμμαθητές του, εμποδίζει την εργασία τους ή δεν τους αφήνει να συγκεντρωθούν,
- είναι αφηρημένος και ονειροπολεί συχνά,
- χάνει ή ξεχνάει τα πράγματά του,

- δεν κάνει τις εργασίες του ή τις παραδίδει πολύ αργά,
- οι εργασίες του είναι ημιτελείς ή ακατάστατες.

Υποψιαζόμαστε σοβαρά την ύπαρξη ΔΕΠΥ όταν πολλές από τις παραπάνω συμπεριφορές είναι συχνές και επίμονες και εμποδίζουν σοβαρά τη συμμετοχή του μαθητή ή των συμμαθητών του στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη (Taylor, 1994). Είναι σημαντικό, όμως, να μη χρησιμοποιούμε κλινική ορολογία στο σχολικό περιβάλλον. Το ζωνρό, εύθυμο, άτακτο, απρόσεκτο, αφηρημένο ή επιθετικό παιδί δεν είναι «υπερκινητικό» αν δεν διαγνωστεί ως τέτοιο από τους ειδικούς. Ο όρος παραπέμπει σε κλινική διαταραχή ποικίλης προέλευσης, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει και νευρολογικούς – εγκεφαλικούς παράγοντες, και ως εκ τούτου πρέπει να αποφεύγεται. Τέτοιοι χαρακτηρισμοί, άλλωστε, δεν πληροφορούν τον εκπαιδευτικό για το τι χρειάζεται να κάνει ώστε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα.

Πρόσφατη έρευνα (Havey, 2005) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τα παιδιά ως έχοντα ΔΕΠΥ με συχνότητα μεγαλύτερη από ό,τι δικαιολογεί η επιδημιολογία (24% έναντι του 3-10%) και θεωρούν τη φαρμακευτική αγωγή ως την περισσότερο ενδεδειγμένη αντιμετώπιση. Βρέθηκε επίσης ότι η κρίση τους επηρεάζεται από κοινωνικούς και πρακτικούς παράγοντες, όπως είναι η φυλετική προέλευση του παιδιού και το μέγεθος της τάξης.

Εξάλλου, ακόμη κι όταν υπάρχει διάγνωση, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι το πρόβλημα δεν εντοπίζεται στο μαθητή και μόνο. Τα σχολεία, στην πλειοψηφία τους, απαιτούν συμμόρφωση και παθητικότητα εκ μέρους των μαθητών για να διασφαλίσουν την ομαλή λειτουργία τους. Θεωρούμε δεδομένο ότι οι μαθητές μας θα πρέπει να υπομείνουν ένα ημερήσιο πρόγραμμα, με πολλές καθιστικές δραστηριότητες που για εκείνους μπορεί να είναι κουραστικές, βαρετές και χωρίς νόημα (Cooper & O'Regan, 2001). Υποβάλλονται σε μια καθημερινότητα, η οποία διέπεται από κανόνες που περιορίζουν την επικοινωνία και τη σωματική κίνηση ενώ η παραβίαση αυτών των κανόνων συχνά οδηγεί σε ποινές. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ πολλές φορές αντικατοπτρίζουν περισσότερο τα μειονεκτήματα του σχολικού συστήματος παρά τα δικά τους.

Δε θα πρέπει να ξεχνάμε επίσης ότι η διάγνωση απαιτεί την εμφάνιση των συμπτωμάτων σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα, τα οποία είναι συνήθως το σχολείο και το σπίτι. Άρα το παιδί με ΔΕΠΥ, εκτός από τα προβλήματα στο σχολείο, αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα και στο σπίτι. Συχνά οι εμπειρίες του παιδιού στο ένα περιβάλλον οξύνουν τα προβλήματά του στο άλλο και πολλές φορές γονείς και εκπαιδευτικοί έρχονται σε αντιπαράθεση, καθώς ο ένας θεωρεί τον άλλο υπεύθυνο για τη συμπεριφορά του.

### ■ Δραστηριότητα 2



Σκεφτείτε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Είχατε ποτέ μαθητές που εμφάνιζαν συμπτώματα ΔΕΠΥ στο σχολείο αλλά όχι στο σπίτι; Αν ναι, γιατί νομίζετε ότι συνέβαινε αυτό;
2. Ήρθατε ποτέ σε αντιπαράθεση με γονιό λόγω της συμπεριφοράς του παιδιού; Σκεφτήκατε ότι ο γονιός προσπαθεί να καλύψει τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι; Σας κατηγορήσε ο γονιός ότι φταίτε εσείς για τα προβλήματά του παιδιού του;
3. Πιστεύετε ότι μπορείτε και οφείτε να βοηθήσετε στη λύση του προβλήματος ή θεωρείτε ότι αυτό είναι θέμα αποκλειστικά των γονιών και των ιατρικών υπηρεσιών;



### 3.2.4.β. Συνέπειες της ΔΕΠΥ

Η ΔΕΠΥ επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού με τρόπο που παρεμβαίνει στη λειτουργικότητά του στην καθημερινή του ζωή. Στο σχολείο εμποδίζει τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, λειτουργεί περισπαστικά και ενοχλητικά για τα υπόλοιπα παιδιά και, εν γένει, αποτελεί εμπόδιο για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

Αυτός όμως δεν είναι ο μόνος λόγος για τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενδιαφερθεί ιδιαίτερα για τα παιδιά με ΔΕΠΥ, καθώς η διαταραχή έχει πολλές ευρύτερες συνέπειες για τη ζωή του παιδιού (Κουμπιάς, 2004, Κάκουρος, 2001). Τα παιδιά με ΔΕΠΥ συχνά αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, έχουν ελλιπή κίνητρα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και βιώνουν κοινωνική απόρριψη (Fowler, 1994). Ενώ πολλά από αυτά εμφανίζουν αποκλειστικά και μόνο τη συμπτωματολογία της ΔΕΠΥ, κάποια άλλα μπορεί να έχουν επιπρόσθετα προβλήματα προσαρμογής. Κατάθλιψη, μαθησιακές δυσκολίες, αγχώδεις διαταραχές, επιθετικότητα, διαταραχές συμπεριφοράς και προβλήματα προσαρμοστικότητας παρατηρούνται σε παιδιά με ΔΕΠΥ σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι σε παιδιά χωρίς ΔΕΠΥ (Wilens, 1994).

Ειδικά το παιδί που σε συνδυασμό με τη ΔΕΠΥ αντιμετωπίζει και διαταραχές της συμπεριφοράς αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό σε πολλά επίπεδα. Εμφανίζει ένα συνδυασμό προβλημάτων, όπως υπερδραστικότητα, παρορμητικότητα και έλλειψη προσοχής ταυτόχρονα με μια αρνητική στάση και προκλητική συμπεριφορά. Εύκολα παραβιάζει κανόνες, αγνοεί το δάσκαλο, αναστατώνει το μάθημα και κάνει συχνά σκασιαρχείο (DuPaul & Stoner, 1994). Μπορεί να παρουσιάζει επίσης αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως το να κλέβει πράγματα και να εκδηλώνει βία και επιθετικότητα (Barkley, 1997). Εάν αυτό συνδυάζεται με μαθησιακά προβλήματα, αυτά επισκιάζονται από την υπόλοιπη συμπεριφορά με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να υποθέτει λανθασμένα ότι αποτελούν προϊόν της συμπεριφοράς και της στάσης του και να μην τα θεωρεί αυτά καθ' αυτά ως πρόβλημα (Cooper & O'Regan, 2001). Επιπλέον, ο συνδυασμός προβλημάτων διαγωγής και ΔΕΠΥ έχει υψηλή συνάφεια με τη χρήση απαγορευμένων ουσιών. Διαχρονικές μελέτες, ωστόσο, δείχνουν ότι στα παιδιά με ΔΕΠΥ αλλά χωρίς διαταραχή διαγωγής η χρήση ουσιών δεν είναι υψηλότερη από αυτή που εντοπίζεται στο γενικό πληθυσμό, ενώ στα παιδιά που συνδυάζουν και τα δύο παραπάνω προβλήματα, ο κίνδυνος για χρήση απαγορευμένων ουσιών είναι αρκετά αυξημένος. Συγκεκριμένα, έχει εκτιμηθεί ότι το 70% των παιδιών που έχουν διαγνωστεί ως χρήστες ουσιών έχουν ΔΕΠΥ (Wilens, 1994).

Επίσης, οι έρευνες δείχνουν ότι η συνύπαρξη ΔΕΠΥ και μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετά συχνή, χωρίς να συμφωνούν όμως ως προς την ερμηνεία του φαινομένου, και συγκεκριμένα ως προς την αιτιακή σχέση μεταξύ των δύο προβλημάτων (Κουμπιάς, 2004). Έχει καταγραφεί ότι περίπου το 1/4 έως και το 1/3 των παιδιών με ΔΕΠΥ έχουν επιπρόσθετες μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες σε καθήκοντα που απαιτούν πολύπλοκες στρατηγικές, όπως η επίλυση ενός προβλήματος, και δυσκολίες οργάνωσης. Αυτές οι δυσκολίες δεν εμφανίζονται απαραίτητα ως αποτέλεσμα της έλλειψης ικανοτήτων για την επίλυση προβλημάτων, αλλά φαίνεται να αντικατοπτρίζουν είτε την ανεπαρκή προσπάθεια είτε την ανεπαρκή χρήση των κατάλληλων στρατηγικών (Barkley et al., 1990). Οι στρατηγικές που υιοθετούν είναι ακατάλληλες, συχνά παρορμητικές και πολύ φτωχά οργανωμένες. Γι' αυτό το λόγο, οι δάσκαλοι των μαθητών αυτών συχνά αναφέρουν δυσκολίες στην αντιγραφή σημειώσεων, στην ολοκλήρωση μακρόχρονων εργασιών και στις δεξιότητες μελέτης (Russell, 1997). Ως εκ τούτου, τα παιδιά αυτά, κατά κανόνα, παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς από τους αναμενόμενους σε ένα ή περισσότερα μαθήματα.

### 3.2.5.β. Αντιμετώπιση

Σε σοβαρές περιπτώσεις ΔΕΠΥ, πολύ συχνά προτείνεται η κλινική αντιμετώπιση της διαταραχής με χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής στο παιδί. Η χρήση ριταλίνης έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στο 80% των περιπτώσεων, καθώς βοηθά στη μείωση της δραστηριότητας του παιδιού και επομένως στη βελτίωση της προσοχής του (Barkley et al., 1990).

Είναι, όμως, φανερό ότι η παρουσία παιδιών με ΔΕΠΥ στην τάξη είναι μια υπόθεση που αφορά άμεσα τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να συμβάλει με μια σειρά ενεργειών που θα ωφελήσουν τόσο το ίδιο το παιδί όσο και τους συμμαθητές του, αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα. Κατά την επιλογή και εφαρμογή επιτυχημένων εκπαιδευτικών στρατηγικών και μεθόδων, επιβάλλεται να κατανοήσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ψυχοσύνθεσης του παιδιού, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που σχετίζονται με τις διαγνωσμένες διαταραχές ή δυσκολίες. Αυτή η γνώση θα είναι χρήσιμη για την αξιολόγηση και την εφαρμογή επιτυχημένων μεθόδων, που συχνά είναι όμοιες με εκείνες που εφαρμόζονται και ωφελούν παιδιά χωρίς ΔΕΠΥ.

Τα παιδαγωγικά μοντέλα αντιμετώπισης της διαταραχής περιλαμβάνουν στρατηγικές και τεχνικές που προέρχονται από διάφορες προσεγγίσεις της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Ένα μοντέλο που έχει εφαρμοστεί με επιτυχία είναι αυτό της αυτορρύθμισης και της λεκτικής αυτοκαθοδήγησης (Κολιάδης, 2007, Β' τόμος), ενώ επίσης θετικά αποτελέσματα στη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού έχουν και οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις (Κολιάδης, 2007, Α' τόμος). Η αποκλειστική χρήση της ψυχοθεραπείας ή της συμβουλευτικής γονέων δε φαίνεται να επιφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα, αλλά η συνδυασμένη αντιμετώπιση του προβλήματος με ιατρική, παιδαγωγική και ψυχολογική παρέμβαση μπορεί να αποδειχτεί μακροπρόθεσμα επιτυχής (Holowenko, 1999). Ο κάθε εκπαιδευτικός, εκτός της στενής συνεργασίας που επιβάλλεται να αναπτύξει με τους γονείς των παιδιών και τις ιατρικές υπηρεσίες, μπορεί να επιλέξει και να δοκιμάσει τις μεθόδους εκείνες που θεωρεί ότι θα φέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στην τάξη του.

#### ■ Δραστηριότητα 3



Χωριστείτε σε μικρές ομάδες και σκεφτείτε ποια θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού προγράμματος για την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ. Σε ποιες παιδαγωγικές ενέργειες θα μπορούσατε να προβείτε εσείς; Σκεφτείτε τι θα μπορούσατε να κάνετε για να διευκολύνετε τη διεξαγωγή του μαθήματος, τη μάθηση του παιδιού και τη βελτίωση της συμπεριφοράς του.

Ένα επιλεκτικό πολυ-μεθοδολογικό μοντέλο διέπεται από τις παρακάτω βασικές αρχές και πρακτικές (Cooper & O'Regan, 2001):

- δημιουργία σωστών σχέσεων
- κατάλληλο περιβάλλον
- διευκόλυνση της μάθησης
- κατάλληλη διαχείριση της συμπεριφοράς
- θετική στάση απέναντι στη ΔΕΠΥ

Με βάση αυτές τις αρχές παρέχονται παρακάτω παραδείγματα ενεργειών που μπορεί να υιοθετήσει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη.

Δημιουργία σωστών σχέσεων

Επειδή το παιδί με ΔΕΠΥ είναι συνήθως αυτό που προκαλεί τα περισσότερα προβλήματα στην τάξη και εμποδίζει σοβαρά τη διεξαγωγή του μαθήματος, είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να μην είναι, αλλά ούτε και να δείχνει προκατειλημμένος απέναντί του. Δεν μπορούμε να υποτιμήσουμε τα συναισθήματα απογοήτευσης, ενόχλησης και θυμού που μπορεί να νιώθει ο εκπαιδευτικός, αλλά δεν επιτρέπεται να εκδηλώνει αρνητικά συναισθήματα ή να συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο σε αυτά τα παιδιά. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να κατανοήσει ότι πρόκειται για διαταραχή, για την οποία δεν ευθύνεται το παιδί και επίσης να λάβει υπόψη τους διάφορους επιβαρυντικούς παράγοντες στη ζωή του παιδιού, όπως το περιβάλλον του ή την αδυναμία του στα μαθήματα (Παπαγεωργίου, 2005). Η εκδήλωση θετικών συναισθημάτων και η στενή συνεργασία μαζί του θα οδηγήσουν ευκολότερα σε καλύτερα αποτελέσματα. Ο έπαινος, οι αμοιβές, η επιπλέον βοήθεια, η ανάθεση ευθυνολογικών και οι κατάλληλες στρατηγικές στο μάθημα θα βελτιώσουν πολύ τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή ενώ και η οργάνωση προγραμμάτων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων ή ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής του οδηγεί επίσης προς αυτή την κατεύθυνση.

Κατάλληλο περιβάλλον

Προσαρμόζουμε κατάλληλα την τάξη, ώστε να ελαχιστοποιήσουμε κατά το δυνατόν τη διάσπαση της προσοχής του. Έτσι, τοποθετούμε το παιδί κοντά μας και κοντά σε κάποιον συμμαθητή του που θα αποτελέσει θετικό πρότυπο. Η θέση του δε θα πρέπει να είναι κοντά σε παράθυρο, σε πρίζες ή στο καλοριφέρ. Το παιδί πρέπει να έχει καλή οπτική επαφή με το δάσκαλο, τον πίνακα και με ένα μεγάλο ρολόι στον τοίχο. Γενικά, η αίθουσα θα πρέπει να είναι ευρύχωρη και καλά φωτισμένη με τα θρανία σε διάταξη που να ευνοεί τη συνεργασία (US Department of Education, 2004, Κεράτσα, 2004, Παπαγεωργίου, 2005).

Διευκόλυνση της μάθησης

Η μάθηση του παιδιού με ΔΕΠΥ διευκολύνεται αν ικανοποιήσουμε τρεις ανάγκες του: α) την ανάγκη για ακρίβεια και σαφήνεια στην επικοινωνία, β) την ανάγκη για προστασία από περισπασμούς, και γ) την ανάγκη για προστασία και καλλιέργεια της αυτοεκτίμησής του (Cooper & O'Regan, 2001).

Η Παπαγεωργίου προτείνει ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που εφαρμόζεται σε δύο στάδια:

**Στάδιο Α**

1. Καταγραφή των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού.
2. Καταγραφή των απαιτούμενων ενεργειών (τι υποστήριξη θα παρέχεται, ειδικές παρεμβάσεις, προγράμματα, υλικό κ.λπ.).
3. Ενημέρωση των γονέων σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης του προβλήματος.
4. Καθορισμός των συγκεκριμένων στόχων που θα πρέπει να επιτευχθούν και του χρονοδιαγράμματος της επίτευξής τους.
5. Έλεγχος της πορείας και αξιολόγηση.
6. Ανασκόπηση.

**Στάδιο Β**

1. Αξιολόγηση: μαρτυρίες των δασκάλων, ερωτηματολόγια, ιατρικές εξετάσεις, άλλες εξετάσεις.

- Περιγραφή των δυσκολιών.
- Περιγραφή των γενικότερων δυσκολιών που μπορεί να επιδεινώσουν το πρόβλημα (τρόπος μάθησης, τρόπος και μέθοδος διδασκαλίας, οργάνωση σχολείου, διαχείριση στην τάξη, κοινωνικές δεξιότητες, οικογενειακοί παράγοντες, επίδραση συνομηλίκων).

## 2. Παρέμβαση: συγκεκριμένοι στόχοι και στρατηγικές.

Στρατηγικές, που έχει διαπιστωθεί ότι βοηθούν το παιδί με ΔΕΠΥ στη μάθηση (Robelia, 1997, Cooper & O'Regan, 2001, US Department of Education, 2004, Παπαγεωργίου, 2005, Κάκουρος, 2001, Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000, Power et al., 2001, Garagouni-Areou & Solomonidou, 2004) είναι:

- Ενημερώνουμε εκ των προτέρων τους μαθητές σχετικά με το περιεχόμενο και τους στόχους του μαθήματος.
- Είμαστε σαφείς και συγκεκριμένοι σε αυτό που ζητάμε.
- Κοιτάζουμε το παιδί στα μάτια όταν δίνουμε οδηγίες.
- Χρησιμοποιούμε πολλά οπτικοακουστικά ερεθίσματα.
- Χρησιμοποιούμε υπολογιστές.
- Αποφεύγουμε τις μεγάλες εργασίες. Χωρίζουμε κάθε εργασία σε μικρά κομμάτια.
- Ελέγχουμε την πρόοδο του παιδιού σε κάθε βήμα της εργασίας.
- Επαινούμε κάθε επιτυχημένη προσπάθεια.
- Το βοηθάμε στην τήρηση ενός ημερολογίου εργασιών και επιβλέπουμε την ενημέρωσή του.
- Του υπενθυμίζουμε συχνά την ώρα και τα χρονικά του περιθώρια.
- Αναθέτουμε εργασίες σε ζεύγη μαθητών. Η συνεργασία σε μεγαλύτερες ομάδες δε βοηθά το παιδί.
- Αναθέτουμε υπευθυνότητες στο παιδί, όπως το να μαζεύει τα τετράδια, να σβήνει τον πίνακα, να πηγαίνει το χαρτί για ανακύκλωση.
- Επιμένουμε στην ολοκλήρωση μιας εργασίας πριν ξεκινήσει μια άλλη.
- Ελέγχουμε συχνά τα τετράδιά του για να το βοηθήσουμε να τα διατηρεί σε καλή κατάσταση.
- Το βοηθάμε να φτιάχνει έναν κατάλογο με τα πράγματα που χρειάζεται κάθε μέρα.
- Πριν φύγει από την τάξη, βεβαιωνόμαστε ότι έχει καταγράψει στο ημερολόγιο όλα τα βήματα της μελέτης στο σπίτι.

### Κατάλληλη διαχείριση της συμπεριφοράς

Για την κατάλληλη διαχείριση της συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΕΠΥ, χρειάζεται να έχουμε υπόψη τα εξής: α) ποια συγκεκριμένα προβλήματα προκαλεί η συμπεριφορά, β) τι προηγείται και τι έπεται αυτής και γ) πόσο συχνά παρατηρείται (Gable et al., 1997). Η παρέμβαση που θα αποφασίσουμε εξαρτάται από το είδος της προβληματικής συμπεριφοράς, π.χ. υπερκινητικότητα, αταξία ή επιθετικότητα (Robelia, 1997, Cooper & O'Regan, 2001, US Department of Education, 2004, Παπαγεωργίου, 2005).

Τεχνικές που μπορούμε να εφαρμόσουμε είναι:

- Του επιτρέπουμε να κινείται στην τάξη με κάποιον αποδεκτό τρόπο, π.χ. για να μαζέψει τα τετράδια.
- Οργανώνουμε συχνά παιχνίδια ρόλων και δραστηριότητες που εμπειρεύουν κίνηση.
- Του διδάσκουμε πώς να προσελκύει την προσοχή των άλλων με θετικούς τρόπους, αντί να τους ενοχλεί, π.χ. αν φέρεται επιθετικά, του αναθέτουμε να προστατεύει τους πιο αδύναμους ή να είναι αρχηγός της ομάδας στα αθλήματα.
- Του διδάσκουμε κοινωνικές δεξιότητες.
- Του διδάσκουμε δεξιότητες αυτορρύθμισης.
- Επιβραβεύουμε κάθε θετική προσπάθεια.

#### Θετική στάση απέναντι στη ΔΕΠΥ

Θα πρέπει να θυμόμαστε ότι δεν υπάρχουν υπερκινητικά παιδιά αλλά ΠΑΙΔΙΑ με υπερκινητικότητα (Παπαγεωργίου, 2005). Η διάγνωση δεν είναι απλά μια εξήγηση για τη συμπεριφορά του παιδιού, αλλά αποτελεί πηγή πληροφοριών, ώστε να παρέμβουμε αποτελεσματικά. Δεν ευθύνεται το παιδί για το πρόβλημά του, άρα δεν ωφελεί να θυμώνουμε, να επαναλαμβάνουμε οδηγίες με ύφος απόγνωσης, να τιμωρούμε κ.λπ. Το πρόβλημα δεν είναι αξεπέραστο, άρα ξεκινάμε την παρέμβαση με θετικές προσδοκίες. Συνεργαζόμαστε με τις αρμόδιες ιατρικές υπηρεσίες, εάν εμπλέκονται στην παρέμβαση, και οπωσδήποτε με τους γονείς. Πάνω απ' όλα ελέγχουμε τα δικά μας επίπεδα αυτογνωσίας, ώστε να συνειδητοποιούμε και να ελέγχουμε τα συναισθήματά μας και τις αντιδράσεις μας απέναντι στο παιδί.

## Βιβλιογραφία

- [1] American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- [2] Barkley, R.A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- [3] Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121 (1), 65–94.
- [4] Barkley, R. (1998). *ADHD: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press.
- [5] Barkley, R., DuPaul, G.J. & McMurray, M.B. (1990). A comprehensive evaluation of ADD/Y as defined by research criteria. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 58, 775-789.
- [6] Cooper, P. & O'Regan, F.J. (2001). *Educating Children with AD/HD: A Teacher's Manual*. London: Routledge/Falmer.
- [7] DuPaul, G. J. & Stoner, G. (1994). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- [8] DuPaul, G., Power, T., Anastopoulos, A. & Reid, R. (1998). *ADHD rating scale-IV*. New York: The Guilford Press.
- [9] Fowler, M. (1994). *Attention-deficit/hyperactivity disorder, fact sheet 19*, (pp. 1-16). National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY).
- [10] Gable, R. A., Sugai, G. M., Lewis, T. J., Nelson, J. R., Cheney, D., Safran, S. P. & Safran, J. S. (1997). *Individual and systemic approaches to collaboration and consultation*. Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.

- [11] Garagouni-Areou, F. & Solomonidou, C. (2004). Towards the Design of Educational Environments Suitable to the Needs of Pupils with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Symptoms. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004* (pp. 4446-4451). Chesapeake, VA: AACE.
- [12] Havey, J.M. (2005). Teachers' Perceptions of the Incidence and Management of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Applied Neuropsychology*, Vol. 12, No. 2, Pages 120-127
- [13] Holowenko, H. (1999). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- [14] Power, T.J., Karustis, J.L. & Habboushe, D.F. (2001). Homework Success for Children with ADHD. A Family-School Intervention Program. The Guilford Press: New York – London.
- [15] Robelia, B. (1997). Tips for working with ADHD students of all ages. *Journal of Experimental Education*, 20 (1), 51–53.
- [16] Russel, M.F. & Biedel, D.C. (1994). Comorbidity of childhood anxiety and externalising disorders: Prevalence, associated characteristics, and validation issues. *Clinical Psychological Review*, 14, 199-221.
- [17] Taylor, E. (1994). Syndromes of attention deficit and hyperactivity. In Rutter, M.L., Taylor, E. & Hersov, L. (Eds.). *Child and adolescent psychiatry*, (3<sup>rd</sup> ed. Pp. 293-299). Oxford, UK.: Blackwell Scientific.
- [18] Wilens, T.E. (1994). Pharmacotherapy of adult ADHD. In Nadeau, K. (Ed.). *A comprehensive guide to ADD in adults*. NY: Bruner mazel, 168-188.
- [19] Zournatzis, E., Kakouros, E., Karamba, O., Papaeliou, X. & Badikian, M. (2001). *The performance of children with ADHD on the basic academic sections*. Paper presented at the 1st Panhellenic Conference on Educational Psychology, Athens, Greece. [Online]. Available: [http://www.arsi.gr/presentations\\_in\\_conferences.html](http://www.arsi.gr/presentations_in_conferences.html)
- [20] Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2000). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Β' έκδοσ. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- [21] Κάκουρος, Ε. (2001). Το Υπερκινητικό Παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- [22] Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή, Κ., Ευσταθίου, Γ. (2005). Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-ΙV. Κλίμακα για Γονείς – Κλίμακα για Εκπαιδευτικούς. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- [23] Κεράτσα, Ν. (2004). Υπερκινητικό σύνδρομο με διάσπαση προσοχής. Στο <http://www.specialeducation.gr/>
- [24] Κολιάδης, Ε. (2007). Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη, Α' και Β' τόμος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- [25] Κουμπιάς, Ε. (2004). Ανάγνωση και Προσοχή: Ψυχολογικές διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός
- [26] Παπαγεωργίου, Β. (2005). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Στο: Β. Παπαγεωργίου (Εκδ.) Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων. University Studio Press, Θεσσαλονίκη. 142-148.

### 3.2.γ. Μαθησιακές Δυσκολίες

#### Στόχος



Στόχος της ενότητας είναι να αναδείξει το φαινόμενο της ύπαρξης μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα στην κανονική τάξη, να εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς με τα είδη, τα συμπτώματα και τις συνέπειες των Μαθησιακών Δυσκολιών και, κυρίως, να τους ενημερώσει για τους διάφορους τρόπους τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους.

#### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται:

- 1. να μπορούν να εντοπίζουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες και να τις ξεχωρίζουν από τα γενικά προβλήματα μάθησης,
- 2. να γνωρίζουν τα είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών,
- 3. να μπορούν να ανιχνεύουν την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών στους μαθητές τους,
- 4. να μπορούν να διακρίνουν πότε χρειάζεται παρέμβαση,
- 5. να μπορούν να επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές παρέμβασης που ταιριάζουν στην περίπτωση που αντιμετωπίζουν.

#### Έννοιες – Κλειδιά



- |                        |                                     |
|------------------------|-------------------------------------|
| ■ Μαθησιακές Δυσκολίες | ■ Μνήμη                             |
| ■ Δυσλεξία             | ■ Οργάνωση                          |
| ■ Δυσγραφία            | ■ Έλεγχος                           |
| ■ Δυσορθογραφία        | ■ Γνωστικές στρατηγικές             |
| ■ Δυσαναγνωσία         | ■ Μεταγνωστικές στρατηγικές         |
| ■ Δυσαριθμψία          | ■ Εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα |
| ■ Σχολική αποτυχία     |                                     |

### 3.2.1.γ. Εισαγωγή

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά το 1962 από τον Samuel Kirk και από τότε έχει δοθεί μια πληθώρα ορισμών του φαινομένου. Σήμερα οι ειδικοί συμφωνούν εν πολλοίς ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που σχετίζονται με την απόκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού και μαθηματικών δεξιοτήτων. Οι συγκεκριμένες διαταραχές είναι εγγενείς και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη ζωή του ατόμου, χωρίς να αποτελούν άμεσο αποτέλεσμα νοητικής υστέρησης, αισθητηριακών προβλημάτων, πολιτιστικών διαφορών ή ανεπαρκούς διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2000, Πόρποδας, 2003, Kirk & Gallaher, 1989, Hammill, 1990).

Από τον ορισμό αυτό προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένα υπαρκτό και ουσιαστικό πρόβλημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και αποτελεί πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Δεν μπορούν να αποδοθούν σε νοητική ανεπάρκεια ή στην τεμπελιά του μαθητή ούτε σε ανεπαρκή διδασκαλία. Το πρόβλημα ακολουθεί το μαθητή μέσα και έξω από το σχολείο, δεν ξεπερνιέται και δεν θεραπεύεται (Παντελιάδου κ.ά., 2004). Είναι γεγονός ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν εμφανή πτώση στη σχολική επίδοση, καθώς δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης (Cancerel, 1990) με αποτέλεσμα να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία, πράγμα που μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στο συναισθηματικό, κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα (Τζουριάδου, 1987, Κυπριωτάκης, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να μάθουν, να μορφωθούν και να καλύψουν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Για να γίνει αυτό, όμως, απαιτούνται εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης, πράγμα που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσαρμόζει ανάλογα το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

### 3.2.2.γ Ενδείξεις

Οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε:

- Δυσλεξία
- Δυσγραφία
- Δυσαναγνωσία
- Δυσορθογραφία
- Δυσαριθμψία

#### ■ Δραστηριότητα 1



Χωριστείτε σε μικρές ομάδες (οι εκπαιδευτικοί της Β/βάθμιας εκπαίδευσης ανά ειδικότητα) και σκεφτείτε ποια μπορεί να είναι τα συμπτώματα των Μαθησιακών Δυσκολιών σε κάθε μάθημα. Ορίστε έναν εκπρόσωπο για να τα ανακοινώσει στην τάξη. Συζητήστε αν κάποια από αυτά μπορεί να οφείλονται σε διαφορετικές αιτίες.

Κάθε Μαθησιακή Δυσκολία μπορεί να διαγνωστεί από τους ειδικούς με σταθμισμένα κριτήρια. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανιχνεύσει και να υποψιαστεί την ύπαρξη κάποιας μορφής της



στο παιδί όταν έχει τις παρακάτω ενδείξεις (Παντελιάδου, 2004):

*Στη Γλώσσα:*

- Έχει αργό ρυθμό στην εκμάθηση της αντιστοιχίας γράμματος – φωνήματος.
- Δυσκολεύεται στην ανάγνωση.
- Μπερδεύει τη σειρά των γραμμάτων μέσα στη λέξη.
- Μπερδεύει ομόηχα γράμματα.
- Δυσκολεύεται να δημιουργήσει οπτικό λεξιλόγιο.
- Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη.
- Δυσκολεύεται να διηγηθεί μια ιστορία με τη σωστή σειρά.
- Δυσκολεύεται να κάνει περίληψη.
- Διαβάζει λάθος τις γραπτές πληροφορίες.
- Έχει φτωχή κατανόηση του γραπτού λόγου.
- Παράγει πολύ φτωχό γραπτό λόγο.
- Δυσκολεύεται να κατανοήσει αφηρημένες έννοιες.
- Δυσκολεύεται στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

*Στα Μαθηματικά:*

- Δυσκολεύεται στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των αριθμών.
- Δυσκολεύεται στην αποστήθιση της προπαίδειας.
- Μπερδεύει τα μαθηματικά σύμβολα.
- Δυσκολεύεται στις πράξεις.
- Δυσκολεύεται στην εφαρμογή των βασικών μαθηματικών γνώσεων.

*Στην Προσοχή και την Οργάνωση:*

- Δυσκολεύεται να ακολουθήσει σύνθετες οδηγίες.
- Δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια δραστηριότητα.
- Δυσκολεύεται σε τεστ πολλαπλής επιλογής.
- Δουλεύει αργά στην τάξη και στα διαγωνίσματα.
- Δεν κρατά καλές σημειώσεις.
- Δυσκολεύεται να ελέγξει το έργο του.
- Δυσκολεύεται στην οργάνωση του χρόνου και των δραστηριοτήτων του.

*Στις Κινητικές δεξιότητες:*

- Δυσκολεύεται στην αντιγραφή από τον πίνακα.
- Έχει άσχημο γραφικό χαρακτήρα.
- Δυσκολεύεται στο συντονισμό των κινήσεων.

*Στις Κοινωνικές δεξιότητες:*

- Δε δέχεται την κριτική.
- Δυσκολεύεται να μπει στη θέση του άλλου.
- Δυσκολεύεται στην κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας.
- Παρερμνεύει τη συμπεριφορά των άλλων.

- Δυσκολεύεται στην ερμηνεία των κοινωνικών περιστάσεων.
- Υποκύπτει εύκολα στην πίεση των συνομηλίκων.

## Αντιμετώπιση

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες συνήθως αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων, όπως: στην αντίληψη, στην προσοχή, στη μνήμη, στα κίνητρα, στις μεταγνωστικές ικανότητες, στη συμπεριφορά, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και στην κοινωνική και συναισθηματική τους εξέλιξη. Ο εκπαιδευτικός που έχει παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη του θα πρέπει να συνεργαστεί με τις διαγνωστικές υπηρεσίες για να εντοπίσει τις συγκεκριμένες δυσκολίες και να αποφασίσει το είδος και την έκταση της παρέμβασης που θα εφαρμόσει. Απαραίτητα στοιχεία του προγράμματος παρέμβασης είναι οι προσαρμογές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

### Προσαρμογές στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Έχει βρεθεί ότι η μείωση της ποσότητας της ύλης ή η απλοποίησή της δε βοηθούν πάντα τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αντίθετα, το «εμπλουτισμένο» αναλυτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών (Ellis & Worthm, 1999). Δεν αφαιρούνται μέρη της ύλης, αλλά ορίζεται μια περιορισμένη έκτασή της, η οποία μελετάται σε βάθος. Έτσι παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα για ενεργητική συμμετοχή, ευνοείται η μεταξύ τους συνεργασία και καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη.

Οι αποφάσεις που θα πάρει ο εκπαιδευτικός σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου, 2004) μπορεί να σχετίζονται με:

1. προσαρμογές στο περιεχόμενο: αναδιάρθρωση της ύλης, επιβράδυνση του ρυθμού κάλυψης της ύλης, απλούστευση κειμένων, αφαίρεση δυσνόητων κειμένων.
2. προσαρμογές στο διδακτικό περιβάλλον: οργάνωση της τάξης, ομαδοποίηση μαθητών, αξιοποίηση εργαστηρίων.
3. προσαρμογές στις συμπεριφορές των μαθητών: αυτοέλεγχος, αυτορρύθμιση, διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.
4. προσαρμογές στις στρατηγικές διδασκαλίας: επιλογή κι εφαρμογή των καταλληλότερων στρατηγικών για να μεγιστοποιηθούν, κατά το δυνατόν, τα οφέλη από τη διδασκαλία.

### ■ Δραστηριότητα 2



Σκεφτείτε τα παρακάτω ερωτήματα:

- ▶ Κατά πόσο μπορείτε να αυθαιρετήσετε σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών;
- ▶ Μπορείτε να μειώσετε την ύλη για χάρη κάποιων μαθητών;
- ▶ Τι μπορείτε να κάνετε στο μάθημά σας για να βοηθήσετε τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, χωρίς αυτό να αποβεί εις βάρος των υπολοίπων;

### Διδασκαλία Γνωστικών και Μεταγνωστικών Στρατηγικών

Στρατηγικές μάθησης είναι όλες οι συμπεριφορές ή οι σκέψεις που διευκολύνουν την κωδικοποίηση του προς μάθηση υλικού και υποβοηθούν την κατάκτηση και την ανάκληση της γνώσης, ενώ συνιστούν οργανωμένα σχέδια δράσης που διαμορφώνονται για την επίτευξη ενός στόχου (Κωστα-

ρίδου-Ευκλείδη, 1997). Οι γνωστικές διαδικασίες αναφέρονται στην αντίληψη, την προσοχή, την κωδικοποίηση, τη συγκράτηση και την ανάσυρση των πληροφοριών (Κολιάδης, 2002). Η λειτουργία των γνωστικών διαδικασιών στηρίζεται στις μεταγνωστικές ικανότητες του ατόμου. Ο όρος «μεταγνώση» αναφέρεται στις γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην ενεργό μνήμη και περιλαμβάνουν την επίγνωση που έχει το άτομο για τις δικές του γνωστικές διαδικασίες, δηλαδή, την υπάρχουσα γνώση του και τα αποτελέσματα των γνωστικών διαδικασιών (Κολιάδης, 2002).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν κατέχουν ή δεν έχουν κατανοήσει ακόμη και θεμελιώδεις έννοιες και δεξιότητες και, κυρίως, δεν γνωρίζουν τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης ούτε έχουν αναπτύξει επαρκείς γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Αγαλιώτης, 2000, Lerner, 1993). Για το λόγο αυτό, απαιτείται η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, ώστε οι μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν, να κατανοήσουν τη διαδικασία της μάθησης, να ενθαρρύνουμε την ανεξάρτητη μάθηση, να προαγάγουμε την ευέλικτη σκέψη και να αντιμετωπίσουμε τις αδυναμίες τους. Για να διδάξουμε μια στρατηγική μάθησης, ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα (Bender, 2002):

1. Εντοπίζουμε τις στρατηγικές που έχει ανάγκη να αναπτύξει ο μαθητής.
2. Περιγράφουμε τη στρατηγική.
3. Παρουσιάζουμε τη στρατηγική λειτουργώντας ως μοντέλο που σκέφτεται φωναχτά.
4. Ο μαθητής εφαρμόζει τη στρατηγική σε μια εύκολη δραστηριότητα.
5. Ο μαθητής εφαρμόζει τη στρατηγική σε δυσκολότερη δραστηριότητα.
6. Μαζί με το μαθητή, γενικεύουμε τη στρατηγική.
7. Ο μαθητής εφαρμόζει τακτικά τη στρατηγική και του δίνουμε ανατροφοδότηση για τη σωστή χρήση της.

Παρακάτω παρέχονται παραδείγματα στρατηγικών μάθησης που βοηθούν το παιδί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα του ανάλογα με τη γνωστική περιοχή στην οποία παρουσιάζει ελλείψεις (Ματσαγγούρας, 1999, Παντελιάδου, 2004, Κολιάδης, 2002):

*Πώς να μαθαίνει:*

- οργάνωση των πληροφοριών του κειμένου,
- γνωστικοί χάρτες: σημαντικότερες πληροφορίες, λέξεις-κλειδιά, συσχετίσεις,
- θησαυρός ορισμών: καρτέλες με υλικό για επαναλήψεις,
- ανακεφαλαίωση σε τρεις στήλες: λέξη-κλειδί, ερώτηση, απάντηση,
- σημειώσεις: καθοδηγούμενη παραγωγή σημειώσεων, περιγράμματα.

*Πώς να σκέφτεται:*

- αναδρομική περιγραφή της σκέψης,
- προφορική έκφραση της σκέψης,
- λεκτική αυτοκαθοδήγηση.

*Πώς να θυμάται:*

- κατηγοριοποιήσεις,
- σύνδεση της παλιάς γνώσης με τη νέα,
- σημειώσεις κατά τη διάρκεια της μελέτης,
- αυτοεξέταση με ερωτήσεις,
- υπογράμμιση των κύριων σημείων,

- οπτική αποτύπωση των πληροφοριών,
- ακροστικίδες,
- κατάτμηση της ύλης.

Πώς να οργανώνει:

- πίνακας καθηκόντων,
- ημερολόγιο καθηκόντων,
- χρονοδιάγραμμα μελέτης,
- πίνακας προτεραιοτήτων,
- κατάλογοι ελέγχου.

Πώς να ελέγχει:

- υποβολή ερωτήσεων στον εαυτό του,
- αυτοαξιολόγηση μέσα από ερωτήσεις που έχουν διατυπώσει άλλοι,
- αυτοαξιολόγηση μέσω εσωτερικού λόγου,
- δοκιμαστική εφαρμογή δεξιοτήτων σε πρωτότυπο υλικό.

## Βιβλιογραφία

- [1] Bender, W.N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press & Council for Exceptional Children.
- [2] Deschler, D.D., Ellis, E. & Lenz, B.K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities. Strategies and methods*. Denver: Love Publishing Co.
- [3] Ellis, E. & Wortham, J. (1999). "Watering up" Content Instruction. In W.N. Bender (Ed.). *Professional issues in learning disabilities: Practical strategies and relevant research findings* (141-186). Austin, Texas: Pro-ed.
- [4] Kirk, S.A. & Gallaher, J.J. (1989). *Education of Exceptional Children* (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.
- [5] Lerner, J. (1993). *Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- [6] Hammill, D.D. (1990). *A brief history of learning disabilities*. In P. Myers & D.D. Hammill, (Eds). *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin Texas: Pro-ed.
- [7] Cancarel, J.L. (1990). *Η ειδική αγωγή στο διεθνές χώρο*. Σύγχρονες αντιλήψεις και κατευθύνσεις. (Επιμ., Αθηνά Σιππάνου). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- [8] Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*. 2<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [9] Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- [10] Κυπριωτάκης, Α. (2000). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- [11] Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Γρηγόρη
- [12] Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*, 4<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- [13] Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- [14] Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [15] Παντελιάδου, Σ. (2004). *Οι Μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- [16] Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της: Γνωστική προσέγγιση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- [17] Τζουριάδου, Μ. (1987). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθείς.

### 3.2.1.δ. Χαρισματικά Παιδιά

#### Στόχος



Η ενότητα αυτή ασχολείται με τους χαρισματικούς ή/και ευφυείς μαθητές, οι οποίοι στην Ελλάδα φοιτούν πάντα στην κανονική τάξη. Στόχος της ενότητας είναι να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στις ανάγκες των μαθητών αυτών και να τους ενημερώσει σχετικά με τους διάφορους τρόπους μέσω των οποίων μπορούν να αξιοποιήσουν τη διδασκαλία τους, ώστε να αναπτύξουν τις δυνατότητες των μαθητών.

#### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να μπορούν να τροποποιούν ανάλογα τη διδασκαλία και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

#### Έννοιες – Κλειδιά



- Χαρισματικοί μαθητές
- Ευφυείς μαθητές
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Ομοιογενείς ομάδες
- Ετερογενείς ομάδες

### 3.2.2.δ . Εισαγωγή

Οι χαρισματικοί (ή ευφυείς) μαθητές αποτελούν μια ξεχωριστή και συχνά παραμελημένη κατηγορία του μαθητικού πληθυσμού. Στην ομάδα αυτή ανήκουν όχι μόνον αυτοί που πετυχαίνουν εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις στα τεστ νοημοσύνης, αλλά και τα παιδιά που διαθέτουν ικανότητες, οι οποίες είναι δύσκολο να μετρηθούν, όπως οι ηγετικές ικανότητες, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και τα καλλιτεχνικά ταλέντα.

Οι χαρισματικοί μαθητές διαφέρουν από τους συμμαθητές τους ως προς τρεις βασικές διαστάσεις (Maker, 1982): α) την ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν, β) το βάθος κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου και γ) τα ενδιαφέροντα που έχουν. Η έρευνα δείχνει ότι η διδασκαλία στην κανονική τάξη δεν μπορεί συνήθως να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτών των μαθητών (Archambault et al., 1993, Cox, Daniel & Boston, 1985, Westberg, Archambault, Dobyns & Salvin, 1993), με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσουν πλήρως το δυναμικό τους (Callahan, 1990, Kantrowitz & Wingert, 1992, Ness & Latessa, 1979).

Έτσι, η πρόκληση για τον εκπαιδευτικό είναι να δημιουργήσει ένα λειτουργικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο αυτοί οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους, χωρίς να χάσουν την αίσθηση ότι αποτελούν μέλη μιας ενιαίας ομάδας. Ωστόσο, και οι ίδιοι αποτελούν από μόνοι τους ετερογενή ομάδα. Το λάθος που πρέπει να αποφεύγει ο εκπαιδευτικός είναι να αναζητά ένα μονοδιάστατο πρόγραμμα που θα ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων, ενώ αντίθετα χρειάζεται μια πολυδιάστατη προσέγγιση που θα λάβει υπόψη τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών (Cox, Daniel & Boston, 1985, Parke, 1989). Τα χαρακτηριστικά του διαφοροποιημένου προγράμματος που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός υποδεικνύονται από τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως για παράδειγμα τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης, το ταλέντο σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για έναν τομέα κ.λπ.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αποφύγουν το άγχος και την ανία που προκαλείται πολλές φορές ως αποτέλεσμα της ομοιόμορφης διδασκαλίας για όλους τους μαθητές σε μια τάξη με μαθητές μεικτών ικανοτήτων. Για τους χαρισματικούς μαθητές, το υλικό, οι δραστηριότητες και οι εργασίες θα πρέπει να είναι πιο αφηρημένες, πολύπλοκες, ανοιχτές και πολυδιάστατες από αυτές που θεωρούνται κατάλληλες για τους περισσότερους μαθητές (Tomlinson). Το να τους δίνουμε απλά περισσότερες εργασίες (π.χ. δέκα προβλήματα στα μαθηματικά αντί για τέσσερα) δε θεωρείται ενδεδειγμένη πρακτική.

### 3.2.3.δ. Γενικές στρατηγικές για τη διαφοροποίηση του προγράμματος

Οι στόχοι μας, όταν διαφοροποιούμε το κανονικό πρόγραμμα της τάξης, σύμφωνα με την Laura McGrail, είναι:

- να αξιοποιήσουμε τις δυνατότητες των μαθητών για μάθηση,
- να ικανοποιήσουμε την ανάγκη τους για ταχύ ρυθμό μάθησης σε όλους ή σε κάποιους τομείς,
- να τους παρέχουμε το χρόνο και τις πηγές για να ασχοληθούν με τομείς που τους ενδιαφέρουν.

Για να τροποποιήσουμε το κανονικό πρόγραμμα προκειμένου να ανταποκρίνεται στους ευφυείς μαθητές, ο Lois Roets (1993) προτείνει τρεις επιλογές:

1. τις τροποποιήσεις στη διδασκαλία: επιτάχυνση ή εμπλουτισμό του περιεχομένου,
2. τροποποιήσεις στις εργασίες: λιγότερες κοινές και δυνατότητα για εναλλακτικές εργασίες,
3. τροποποιήσεις στο σχεδιασμό του μαθήματος: παροχή ευκαιριών για ατομική εργασία και μελέτη, τοποθέτηση σε ομοιογενείς ομάδες ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα αλλά και σε ετερογενείς ομάδες.

*Τροποποιήσεις στη διδασκαλία:*

- Εμπλουτίζουμε το περιεχόμενο του μαθήματος κάνοντας ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες ενεργοποιούν τις ανώτερες μορφές νόησης και απαιτούν δεξιότητες, όπως η σύγκριση, η σύνθεση, η εμβάθυνση, η υπόθεση, η σύζευξη και η αφομοίωση.
- Πραγματεύομαστε διαθεματικές ενότητες με δραστηριότητες που έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας ή πολυπλοκότητας και σχεδιάζουμε τη διδασκαλία μας ομαδοποιώντας τους μαθητές ανάλογα με το επίπεδο των ικανοτήτων τους (Winebrenner, 1992).

*Τροποποιήσεις στις εργασίες:*

- Επιτρέπουμε στους ευφυείς μαθητές να κάνουν λιγότερες ή να μην κάνουν καμία από τις εργασίες που αναθέτουμε στην υπόλοιπη τάξη, αναθέτοντάς τους όμως άλλες εναλλακτικές εργασίες. Αυτό, βέβαια, εφαρμόζεται μόνο στο μάθημα ή στον τομέα στο οποίο παρουσιάζει το παιδί εξαιρετικές επιδόσεις.
- Συμφωνούμε με τους ευφυείς μαθητές να εκπονήσουν εργασίες πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα ή σε τομείς που τους ενδιαφέρουν προσωπικά. Ορίζουμε το χρόνο παράδοσης και τα κριτήρια αξιολόγησης της εργασίας και αφιερώνουμε χρόνο για να την παρουσιάσουν στην τάξη ως «ειδική» (Winebrenner, 1992).

*Τροποποιήσεις στο σχεδιασμό του μαθήματος:*

- Επιτρέπουμε στους χαρισματικούς μαθητές να ασχοληθούν με τα δικά τους ενδιαφέροντα (π.χ. να μελετούν ή να ερευνούν στη βιβλιοθήκη ή στο διαδίκτυο), όταν το αντικείμενο της διδασκαλίας είναι πολύ περιορισμένο για τις δικές τους γνώσεις ή ικανότητες.
- Αξιοποιούμε τους χαρισματικούς μαθητές για να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους σε απαιτητικές ομαδικές εργασίες.
- Όταν η δραστηριότητα περιέχει υπολογισμούς ή ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, τοποθετούμε τους ευφυείς μαθητές σε μια κοινή ομάδα αναθέτοντάς τους μια πολύπλοκη εκδοχή της δραστηριότητας.
- Όταν η δραστηριότητα απαιτεί κριτική σκέψη, τοποθετούμε τους ευφυείς μαθητές σε ετερογενείς ομάδες για να ενεργοποιήσουν τις συζητήσεις και να πραγματευτούν το θέμα από πολλές απόψεις.

Γενικά, θέτουμε στη διάθεση των μαθητών όλες τις πηγές που χρειάζονται, τους διευκολύνουμε στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και τους επιτρέπουμε να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθηση που ξεπερνά τα όρια του αναλυτικού προγράμματος.

## Βιβλιογραφία

- [1] Archambault, F., Westberg, K., Brown, S., Hallmark, B., Zhang, W., & Emmons, C. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 13-28.
- [2] Callahan, C. (1990). *A commissioned paper on the performance of high ability students on national and international tests*. University of Virginia, Charlottesville.
- [3] Cox, C. (2004). *General accommodations for gifted children in the regular classroom*. Georgia Department of Education
- [4] Cox, J., Daniel, N. & Boston, B. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices*. Austin, TX: University of Texas Press. ED 266 567
- [5] Kantrowitz, B. & Wingert, P. (1992, February 17). An 'F' in world competition. *Newsweek*, 57.
- [6] Maker, J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen Systems Corporation.
- [7] McGrail, L. (2005). *Modifying Regular Classroom Curricula for High-Ability*. Prufrock Press Inc.
- [8] Ness, B. & Latessa, E. (1979). Gifted children and self-teaching techniques. *Directive Teacher*, 2, 10-12.
- [9] Parke, B. (1989). *Gifted students in regular classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.
- [10] Roets, L. (1993). *Modifying standard curriculum for high ability students*. New Sharon, IA: Leadership Publishers.
- [11] Tomlinson, C. A. *How Can Gifted Students Needs be Met in Mixed-Ability Classrooms*. National Association for Gifted Children [www.nagc.org](http://www.nagc.org)
- [12] Westberg, K., Archambault, F., Dobyys, S. & Salvin, T. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 29-56.
- [13] Winebrenner, S. (1992). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit.



### 3.3. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο

#### Στόχος



Στόχος της παρούσας θεματικής είναι να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι τη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και τον τρόπο ενσωμάτωσής της στη σχολική πραγματικότητα.

#### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να έχουν αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες για την ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να έχουν αποσαφηνίσει:

- 1. το θεωρητικό υπόβαθρο της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής,
- 2. τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο,
- 3. τον τρόπο ενσωμάτωσής της στη ζωή των μαθητών,
- 4. το πώς η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει τους ενδιαφερόμενους (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές) στην επίτευξη του σκοπού αυτού,
- 5. ποιες εκπαιδευτικές εφαρμογές προτείνονται και πώς αυτές μπορούν να ενσωματωθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

#### Έννοιες – Κλειδιά



- Κοινωνική αγωγή
- Μάθηση
- Συναισθηματική αγωγή
- Τεχνικές ανάπτυξης
- Αυτοδιαχείριση
- Προτάσεις αξιοποίησης της τεχνολογίας

**Εισαγωγικές Παρατηρήσεις**

Η ενότητα που ακολουθεί αποτελεί μια εισαγωγή στις βασικές θεωρητικές θέσεις που αφορούν στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο μέσα από εφαρμογές στη διδακτική πράξη.

Με την προσέγγιση αυτή επιχειρείται:

- να δοθούν εναύσματα, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να διαμορφώσουν άποψη για την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ζωής στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη,
- να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που θα διαπραγματευτούν,
- να γνωρίσουν πώς μπορούν να συμβάλουν οι ΤΠΕ, ώστε να αναπτυχθούν στο σχολείο τεχνικές που αφορούν στις θεματικές αυτές.

**3.3.1. Εισαγωγή**

Το σχολείο επιτυγχάνει αποτελεσματικότερα την εκπαιδευτική του αποστολή όταν συμβάλλει ταυτόχρονα στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή των παιδιών (Elias et al., 1997). Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες επιβάλλουν την ύπαρξη σχολικών προγραμμάτων που να προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, πολύ συχνά, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυτό το θέμα μονόπλευρα είτε ως αυτοσκοπό είτε ως μέσο για την ενίσχυση της υγείας των παιδιών (π.χ. φαρμακευτική πρόληψη), της ασφάλειας (π.χ. πρόληψη βίας) ή των τάξεων υποδοχής (citizenship, service learning programmes).

Το σχολείο συντελεί στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών και η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία. Οι μαθητές δε μαθαίνουν μόνοι τους αλλά σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους, μέσω της επικοινωνίας με τους συνομηλίκους τους και με τη βοήθεια της οικογένειάς τους. Τα συναισθήματα μπορεί να διευκολύνουν ή να εμποδίζουν τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία.

**Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο.**

- Ζητήστε από τους μαθητές σας να περιγράψουν τα συναισθήματά τους που συνδέονται με το σχολείο.
- Συγκεντρώστε σε μικρά χαρτάκια όσο περισσότερα συναισθήματα μπορείτε και ζητήστε από τους μαθητές να τα κατατάξουν σε θετικά και αρνητικά, και να περιγράψουν προσωπικές τους εμπειρίες που συνδέονται με αυτά τα συναισθήματα.
- Πολλά σχέδια μαθήματος που προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή βρίσκονται στην ιστοσελίδα του Οργανισμού, Center for Social and Emotional Education.  
<http://csee.net/climate/seeae/lessonplans.aspx>

Πολλά σχολεία εστιάζουν σε τομείς, όπως είναι η κοινωνική ευθύνη, η ηθική και η υπεύθυνη συμπεριφορά στην τάξη. Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η κοινωνική συμπεριφορά στην τάξη συνδέεται με θετικά αποτελέσματα που σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (intellectual development) (DiPerna & Elliott, 1999, Haynes, Ben-Avie & Ensign, 2003, Pasi, 2001) και αποτελεί δείκτη της επίδοσης των παιδιών στο σχολείο (Malecki & Elliott, 2002,

Welsh, Park, Widaman & O'Neil, 2001, Wentzel, 1993). Αντίθετα, η αντικοινωνική συμπεριφορά συνδέεται συχνά με τη χαμηλή σχολική επίδοση (Hawkins, Farrington & Catalano, 1998). Ζητήματα που προκύπτουν στο σχολείο, όπως είναι η πειθαρχία, η έλλειψη ικανοποίησης, η ανεπαρκής τήρηση των υποχρεώσεων, η αλλοτρίωση, η ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση ή ακόμα και η αποτυχία συνδέονται με την ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι νέοι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τρόπους αξιοποίησης της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής για τη διαχείριση της τάξης τους, την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους και την επιτυχή αντιμετώπιση των «δύσκολων» μαθητών. Οι δεξιότητες αυτές θα βοηθήσουν, επιπλέον, τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν το επαγγελματικό τους άγχος και να επιτύχουν την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων στη ζωή τους.

#### ■ Δραστηριότητα 1



Συζητήστε σε μικρές ομάδες και σχεδιάστε μια δραστηριότητα που θα βοηθήσει τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους.

### 3.3.2. Τι είναι η Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή;



Πολλοί όροι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, όπως η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, η συναισθηματική καλλιέργεια (emotional literacy), η συναισθηματική νοημοσύνη, η κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα και οι δεξιότητες εκδήλωσης ανάλογης συμπεριφοράς.

Ο Dr. **Maurice Elias**, Ψυχολόγος, ερευνητής στο Πανεπιστήμιο Rutgers και ειδικός στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, ήταν ένας από τους πρώτους θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στην εκπαίδευση (Elias et al., 1997). Σύμφωνα με τον Elias και τους συνεργάτες του, η **κοινωνική και συναισθηματική αγωγή** (social and emotional learning) ορίζεται ως η διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να ενδιαφέρονται για τους άλλους, να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις, να συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα και σύμφωνα με τους ηθικούς κανόνες, να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις και να αποφεύγουν τις αρνητικές συμπεριφορές.

Αυτές οι δεξιότητες αποτελούν βασικά συστατικά της επιτυχίας όλων των σχολείων και ως εκ τούτου θα πρέπει να αναπτυχθούν κατάλληλα, ώστε τα παιδιά να επιτυγχάνουν όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στη ζωή γενικότερα. Είναι επιπλέον πολύ σημαντικές για τα παιδιά επειδή συνδέονται με ποικίλες συμπεριφορές που έχουν μακροπρόθεσμες επιδράσεις στη ζωή τους.

Πολλές έρευνες που έχουν γίνει από οργανισμούς, όπως το Carnegie Council on Adolescent Development Task Force και το Learning First Alliance, έχουν αναγνωρίσει ότι «η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μόνο αφού έχουν ικανοποιηθεί οι κοινωνικές, συναισθηματικές και φυσικές ανάγκες των μαθητών. Όταν αυτές οι ανάγκες ικανοποιούνται, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να έχουν επιτυχίες στο σχολείο» (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2002).

Σύμφωνα με τον οδηγό Safe and Sound (2002) του Οργανισμού Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), που διαμορφώθηκε στο Πανεπιστήμιο του Illinois στο Chicago το 1994, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή περιλαμβάνει τις εξής πέντε διαστάσεις (Σχήμα 1):

- 1. Αυτοεπίγνωση (Self-Awareness):** Το άτομο είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του όταν αυτά εμφανίζονται (π.χ. χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, έκπληξη), μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικά τις δυνατότητές του και έχει αυτοπεποίθηση (εμπιστοσύνη στον εαυτό του), δηλαδή μια ισχυρή αίσθηση της προσωπικής αξίας και των δυνατοτήτων του.
- 2. Κοινωνική επίγνωση (Social Awareness):** Το άτομο διαισθάνεται τα συναισθήματα των άλλων, μπορεί να μπαίνει στη θέση των άλλων, εκτιμά και αλληλεπιδρά θετικά με διαφορετικές ομάδες.
- 3. Αυτοδιαχείριση (Self-Management):** Το άτομο μπορεί να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνει την επίτευξη των στόχων του και να επιμένει σε αυτούς παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζονται.
- 4. Κοινωνικές δεξιότητες (Relationship Skills):** Το άτομο διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα που δημιουργούνται από τη συναναστροφή του με άλλους ανθρώπους, δημιουργεί και διατηρεί υγιείς σχέσεις οι οποίες βασίζονται στη συνεργασία, διαπραγματεύεται λύσεις σε συγκρουσιακές καταστάσεις και αναζητά βοήθεια όταν χρειάζεται.
- 5. Υπευθυνότητα στη λήψη αποφάσεων (Responsible Decision Making):** Το άτομο είναι σε θέση να αξιολογεί με ακρίβεια έναν κίνδυνο, παίρνει αποφάσεις αφού πρώτα λάβει υπόψη του όλους τους σχετικούς παράγοντες και τις πιθανές συνέπειες των εναλλακτικών σχεδίων δράσης, σέβεται τους άλλους και λαμβάνει προσωπικά την ευθύνη για τις αποφάσεις του.

**Σχήμα 1:** Οι πέντε Διαστάσεις της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής



Πηγή: [http://www.casel.org/downloads/Safe%20and%20Sound/2B\\_Performance.pdf](http://www.casel.org/downloads/Safe%20and%20Sound/2B_Performance.pdf)

## ■ Δραστηριότητα 2



Συζητήστε σε μικρές ομάδες για να αποφασίσετε ποια συμπεριφορά των ενηλίκων και ποια γλώσσα βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν κάθε μια από τις πέντε διαστάσεις της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής.

Κωδικοποιήστε τις απαντήσεις σας.

**Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή**

Αυτοεπίγνωση

Κοινωνική επίγνωση

Αυτοδιαχείριση

Κοινωνικές δεξιότητες

Υπευθυνότητα στη λήψη αποφάσεων

**Χρήση της γλώσσας των ενηλίκων**

**Συμπεριφορά των ενηλίκων**

Παράλληλα με την κοινωνική και τη συναισθηματική αγωγή, σημαντική από πολλούς ερευνητές θεωρείται και η ανάπτυξη του συστήματος των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών. Σύμφωνα με τον Goleman (1996), στο σύστημα των συναισθηματικών ικανοτήτων διακρίνονται δυο βασικές διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης:

- α. οι εσωτερικές διεργασίες**, οι οποίες προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο διαχειρίζεται θέματα του εαυτού του, και
- β. οι κοινωνικές διεργασίες**, οι οποίες προσδιορίζουν το πόσο καλά το άτομο διαχειρίζεται τις σχέσεις του με τους άλλους.



Ο Goleman επισημαίνει πέντε σημαντικές συναισθηματικές ικανότητες, οι οποίες βασίζονται στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή:

- 1. Επίγνωση του εαυτού και των άλλων (Self and other awareness):** Το άτομο πρέπει να μπορεί να κατανοεί και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τις επιπτώσεις τους, να συνειδητοποιεί τότε τα συναισθήματά του μεταβάλλονται, να κατανοεί τη διαφορά μεταξύ της σκέψης, του συναισθήματος και της πράξης, και να καταλαβαίνει ότι οι ενέργειές του έχουν συνέπειες στα συναισθήματα των άλλων.
- 2. Διαχείριση διάθεσης (Mood management):** Το άτομο πρέπει να έχει αυτοέλεγχο, να είναι προσαρμοστικό, να διαχειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα, να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να διαχειρίζεται το θυμό με δημιουργικό τρόπο.
- 3. Ενίσχυση κινήτρων (Self-motivation):** Το άτομο πρέπει να είναι σε θέση να θέτει στόχους και να εμμένει σε αυτούς με αισιοδοξία και ελπίδα, ακόμη και όταν παρουσιάζονται εμπόδια.
- 4. Ενσυναίσθηση (Empathy):** Το άτομο πρέπει να έχει την ικανότητα να μπαίνει στη θέση του άλλου και να αναπτύσσει μια αλληλέγγυα συμπεριφορά, να έχει τη δυνατότητα να βλέπει τα πράγματα από τη σκοπιά των άλλων και να νιώθει όπως νιώθουν, να αντιλαμβάνεται την

προοπτική κάποιου και να δείχνει ότι ενδιαφέρεται.

5. **Διαχείριση σχέσεων** (Management of relationships): Το άτομο πρέπει να μπορεί να δημιουργεί φίλους, να διαχειρίζεται φιλίες, να επιλύει συγκρούσεις, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται.

### 3.3.3. Πλεονεκτήματα από την Ανάπτυξη της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής

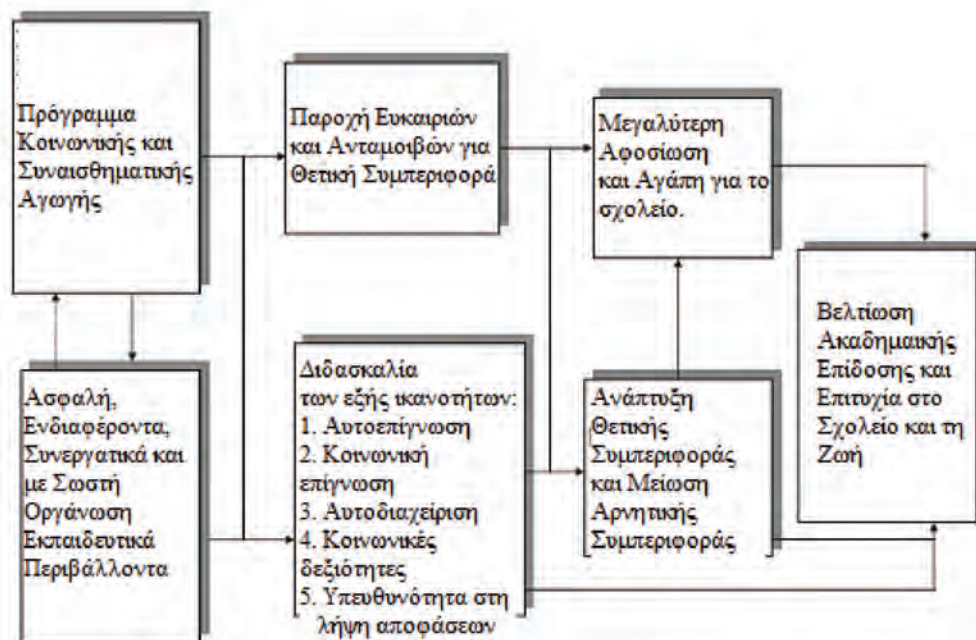
Τα βασικά **πλεονεκτήματα** της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής περιλαμβάνουν:

- την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία,
- τη βελτίωση της συμπεριφοράς,
- τη διασφάλιση της ενσωμάτωσης,
- τη βελτίωση της μάθησης,
- τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής,
- τη βελτίωση της ψυχικής υγείας.

#### Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Επιτυχία

Η έρευνα στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει επεκτείνει την έννοια της «νοημοσύνης», προκειμένου να ενσωματώσει προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα. Η συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα επηρεάζει περισσότερο από τη γνωστική ικανότητα την προσω-

**Σχήμα 2:** Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή και Σχολική Επιτυχία



Πηγή: [www.casel.org/downloads/T3053c01.pdf](http://www.casel.org/downloads/T3053c01.pdf)

πική, επαγγελματική και ακαδημαϊκή /σχολική επιτυχία, και επομένως επιβάλλεται να κατέχει σημαντικότερο ρόλο στο σχολείο και στην εκπαίδευση γενικότερα (Goleman, 1996).

Σύμφωνα με το Σχήμα 2, τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και η αξιοποίηση των κατάλληλων δεξιοτήτων πρέπει να αναπτυχθούν μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, αλλά και να βοηθήσουν ταυτόχρονα στη δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος. Επομένως, δημιουργούνται ευκαιρίες για ανταμοιβή ενώ συγχρόνως αναπτύσσονται και ενισχύονται οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες. Αυτές οι συνθήκες οδηγούν στην ανάπτυξη συναισθημάτων δέσμευσης και αγάπης για το σχολείο, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της ζωής γενικότερα (Collaboration for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003).

Τα προγράμματα που προωθούν την ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας έχει αποδειχθεί ότι επιφέρουν πολλά εκπαιδευτικά οφέλη, όπως η βελτίωση της σχολικής συμμετοχής, η ανάπτυξη κινήτρων και η ενεργοποίηση του δυναμικού του ατόμου (Durlak, 1995, Durlak & Wells, 1997).

Έρευνες που έγιναν τα τελευταία χρόνια σε μεγάλες επιχειρήσεις έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας σημαντικός παράγοντας που διακρίνει τα επιτυχημένα άτομα στο χώρο εργασίας. Για το λόγο αυτό, οι επιχειρήσεις εστιάζουν όλο και περισσότερο στις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ομαδική εργασία, την επικοινωνία, τις διοικητικές δεξιότητες κ.λπ. (Goleman, 1998, Weisinger, 1998).

#### *Βελτίωση της Συμπεριφοράς*

Ο Wells (2001), έχοντας μελετήσει πολλά αμερικανικά προγράμματα σπουδών που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είχαν σαφή και θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά. Τα προγράμματα αυτά ανέπτυξαν τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, εστιάζοντας σε ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον και όχι μόνο στη συμπεριφορά.

Οι Marshall και Watt (1999) διαπίστωσαν ότι έντεκα προγράμματα που ήταν σχεδιασμένα για να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες,

ήταν αποτελεσματικά στον περιορισμό πρώιμων προβλημάτων συμπεριφοράς.

#### *Αύξηση των δυνατοτήτων Ενσωμάτωσης*

Η διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην ευκολότερη ενσωμάτωση των «δύσκολων» παιδιών. Για παράδειγμα, δύο προγράμματα που εκπαίδευαν «δύσκολους» μαθητές σε δεξιότητες που θα τους βοηθούσαν να προσαρμοστούν στην τάξη και να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους αποδείχθηκαν πολύ αποτελεσματικά για την παραμονή τους σε αυτήν, και μάλιστα χωρίς να επηρεάζεται η μάθηση των υπόλοιπων μαθητών. Ταυτόχρονα, βοήθησαν τους συμμαθητές τους να ανεχτούν, αφενός, τη συμπεριφορά τους ευκολότερα και, αφετέρου, να υποστηρίξουν τις προσπάθειές τους για ενσωμάτωση (Rogers, 1994, Epstein & Elias, 1996).

#### *Βελτίωση της Μάθησης*

Κάποιες συναισθηματικές αντιδράσεις (θλίψη, θυμός, οργή) μπορεί να εμποδίσουν τη μάθηση, ενώ άλλες (αίσθηση της ασφάλειας) την ενισχύουν. Επομένως, η ανάπτυξη της ικανότητας ελέγχου των συναισθημάτων μπορεί να συμβάλει στη μάθηση (Greenhalgh, 1994).

Ο άνθρωπος χρειάζεται τα συναισθήματα για να σκεφτεί με σαφήνεια, να ιεραρχήσει τις ανάγκες του και να προγραμματίσει περαιτέρω τις δράσεις του. Επομένως, επιβάλλεται η παροχή εκπαίδευσης, ώστε να είναι σε θέση να τα διαχειρίζεται σωστά για να μαθαίνει αποτελεσματικότερα.

Από έρευνες που έχουν γίνει διαπιστώθηκε ότι οι γνωστικές διαδικασίες χρειάζονται ενίσχυση από τα συναισθήματα για να είναι αποτελεσματικές. Οι άνθρωποι δεν μπορούν να σκεφτούν με σαφήνεια όταν είναι συναισθηματικά φορτισμένοι (Weissberg & Elias, 1993).

Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι η συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα είναι αδιάσπαστη από τη γνωστική (Perry, 1996). Οι Mayer και Salovey (1997) υποστήριξαν ότι τα συναισθήματα βοηθούν στην ιεράρχηση, στη λήψη αποφάσεων και στον προγραμματισμό. Είναι σημαντικό να γνωρίζει το άτομο την αξία των συναισθημάτων και να τα συνδέει με τα αποτελέσματα των ενεργειών του προκειμένου να λαμβάνει σωστές αποφάσεις, διαφορετικά όλες οι αποφάσεις θα φαίνονταν εξίσου καλές (Damasio, 1994).

#### *Μεγαλύτερη Κοινωνική Συνοχή*

Τα συναισθήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημόσια και ιδιωτική ζωή· επομένως η ικανότητα διαχείρισής τους συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των εργασιακών και κοινωνικών σχέσεων (Antidote, 1998).

Οι αλλαγές στην κοινωνία απαιτούν όλο και περισσότερο τη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα. Στη σημερινή εποχή, η οικογένεια φαίνεται να περνάει σοβαρή κρίση και η ασφάλεια που στο παρελθόν παρείχε στα μέλη της έπαψε να υπάρχει. Τα προσωπικά προβλήματα των ενηλίκων και η έλλειψη ψυχικής επαφής ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά δημιουργούν κάποιες φορές στους εφήβους ένα αίσθημα ανασφάλειας και φόβου. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να ενισχύεται από τη μείωση των πολυμελών οικογενειών ή την αύξηση του ποσοστού των μονογονεϊκών οικογενειών και των διαζυγίων. Αυτές οι διαπιστώσεις έχουν οδηγήσει στην αμφισβήτηση της πεποίθησης ότι η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καλύπτεται πλέον εξ ολοκλήρου από τους γονείς και την οικογένεια. Δεδομένης της παρούσας κατάστασης επομένως, ο ρόλος του σχολείου και των συνομηλικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός.



Πηγή: [www.venturablvd.com](http://www.venturablvd.com)

#### *Βελτίωση της Ψυχικής Υγείας*

Οι έρευνες δείχνουν ότι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών αντιμετωπίζει ψυχολογικά προβλήματα σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με το παρελθόν και επομένως η ιδέα της «αθώας» παιδικής ηλικίας αποτελεί πλέον, κατά ένα μεγάλο μέρος, μύθο.

Διαχρονικές μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς είναι επιρρεπή σε ψυχολογικά προβλήματα στην ενήλικη ζωή τους και έχουν αυξημένη πιθανότητα να βιώσουν σχολικό αποκλεισμό, να εκδηλώσουν αντικοινωνική συμπεριφορά, να παρουσιάσουν επιρρέπεια στον αλκοολισμό και στη χρήση ναρκωτικών ουσιών (Durlak et al., 1997). Αντιθέτως, τα παιδιά με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής και κοινωνικής ικανότητας επιτυγχάνουν στο σχολείο, στην εργασία και στην προσωπική ζωή τους. Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μπορεί να περιορίσει τα προβλήματα ψυχικής υγείας των



νέων και των εκπαιδευτικών, όπως είναι η κατάθλιψη, οι τάσεις αυτοκτονίας, οι διατροφικές διαταραχές, η καταπίεση κ.ά. (Durlak et al. , 1997, Weare & Gray, 2003).

### 3.3.4. Η Ενσωμάτωση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στο Σχολείο

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή μπορεί να προσαρμοστεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι τρόποι ενσωμάτωσής της στην σχολική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τους Zins, Bloodworth, Weissberg και Walberg (2003), οι εκπαιδευτικοί μπορούν:

- να εργάζονται με σκοπό τη δημιουργία μιας ασφαλούς ατμόσφαιρας, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλές προσδοκίες, πολλαπλές ευκαιρίες ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στενότερες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών,
- να ενσωματώνουν στην εκπαιδευτική πρακτική τους δραστηριότητες που προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή,
- να χρησιμοποιούν τη συνεργατική μάθηση ή άλλες μορφές διδασκαλίας που προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, έτσι ώστε οι κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες να ενισχύουν η μια την άλλη.

Παράλληλα με τη διδασκαλία μέσα στην τάξη, πολλά σχολεία έχουν εντάξει στο πρόγραμμά τους και μη τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως οι συνελεύσεις, τα εξωσχολικά προγράμματα και οι συμβουλευτικές συνεδρίες για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες επικοινωνίας (διαπροσωπικών σχέσεων) και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στην αποσαφήνιση των προσδοκιών των μαθητών παρέχοντας πρόσθετη υποστήριξη στην εκπαίδευσή τους (Education Commission of the States, 2003)

- Η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει σε τομείς, όπως:
- η επίγνωση και ο σεβασμός στον εαυτό του ατόμου και στους άλλους,
- ο αυτοέλεγχος,
- οι διαπροσωπικές σχέσεις,
- ο προγραμματισμός για την επίτευξη των στόχων, και
- η επίλυση προβλημάτων.

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότερες από αυτές τις δεξιότητες αναπτύσσονται και αξιολογούνται ήδη στα σχολεία. Συνήθως, εμφανίζονται σε ένα μικρό διάγραμμα στο κάτω μέρος της έκθεσης προόδου των μαθητών με την εξής διατύπωση: «Είναι σε θέση να συνεργάζεται με άλλους» ή «Αισθάνεται καλά με τον εαυτό του». Γενικά το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αναμένουν ότι οι μαθητές θα έρθουν στην τάξη έχοντας αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες. Ωστόσο, είναι μεγάλος ο αριθμός των παιδιών που δεν έχουν λάβει ποτέ την κατάλληλη εκπαίδευση (Burke, 2002). Ο Hamburg (1992) παρατήρησε ότι πολλοί μαθητές έχουν γίνει αποδέκτες συμπεριφορών – και έχουν υιοθετήσει ανάλογες συμπεριφορές – που είναι αντίθετες από αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω.

### ■ Δραστηριότητα 3



Συζητήστε σε μικρές ομάδες εάν αξιολογείτε τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών σας και αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα.

Για την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στη ζωή των μαθητών βασικό ρόλο διαδραματίζουν:

- οι γονείς,
- οι εκπαιδευτικοί και
- οι ίδιοι οι μαθητές – συνομήλικοι.

#### 3.3.4.1. Συμβουλές προς τους Γονείς

Ο Stern (2000) προτείνει στους γονείς:

- να ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών τους, καθώς όσο πιο νωρίς ξεκινάει η συναισθηματική εκπαίδευση τόσο μεγαλύτερα είναι τα οφέλη. Όταν ο γονέας καλύπτει τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών του, η μετάβαση στην εφηβεία μπορεί να γίνει ευκολότερα.
- να ενημερώνονται και να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Το διαδίκτυο και οι δικτυακές συζητήσεις μπορούν να βοηθήσουν στην εκπαίδευσή τους.
- να αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά τους. Η καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά διευκολύνεται μέσω της μίμησης της δική τους κοινωνικο-συναισθηματικής συμπεριφοράς.
- να διαμορφώνουν μια γλώσσα επικοινωνίας με το παιδί τους που να περιλαμβάνει τη συζήτηση για τα συναισθήματα και τη λεκτική περιγραφή αυτών. Είναι σημαντικό να ρωτάνε τα παιδιά τους πώς αισθάνονται, ενώ μπορούν να εξηγήσουν στο παιδί ότι είναι δυνατόν να έχει δύο συναισθήματα ταυτόχρονα.
- να ενισχύουν τις προσπάθειες των παιδιών τους, ώστε να συμβάλουν στη βελτίωση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.
- να αναζητούν στιγμές στην καθημερινότητα (που μπορούν να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά) για να συζητούν με τα παιδιά τους σχετικά με τα συναισθήματά τους και τον τρόπο διαχείρισής τους.
- να διδάσκουν συναισθηματικές δεξιότητες μέσω των προσωπικών τους ιστοριών, των γεγονότων της επικαιρότητας, θεμάτων από τον κινηματογράφο κ.λπ. Μπορούν, επίσης, να επισημαίνουν τις μη αποδεκτές κοινωνικές και συναισθηματικές συμπεριφορές, όπου αυτές εντοπίζονται, στα θέματα που συζητούν με τα παιδιά τους.
- να διατηρούν ημερολόγιο που θα τους βοηθάει να στοχάζονται σχετικά με το συναισθημα-

τικό τους κόσμο και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να τους μιμηθούν.

- να αναζητούν παιχνίδια και προϊόντα που αναπτύσσουν την κοινωνικότητα των παιδιών και χτίζουν συναισθηματικές ικανότητες (Stern, 2000).



Ένα πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής για γονείς έχει ως στόχο να ενημερωθούν σχετικά με τους ενδεδειγμένους τρόπους, μέσω των οποίων μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους:

- να ανακαλύψουν το συναισθηματικό τους κόσμο,
- να βελτιώσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα τους,
- να καλλιεργήσουν θετικές στάσεις για τη ζωή τους,
- να καλλιεργήσουν τα προσωπικά τους κίνητρα κ.λπ.

### 3.3.4.2. Συμβουλές για τους Εκπαιδευτικούς



Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή των εναλλακτικών λύσεων, να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική των άλλων και να ασκούνται στον έλεγχο και τη διαχείριση των δυσάρεστων ιδίως συναισθημάτων (Coleman, 1998).

Σύμφωνα με τον Stern (2000), οι εκπαιδευτικοί μπορούν:

- να ενσωματώνουν καθημερινά κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών,
- να καλλιεργούν την κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά των μαθητών τους,
- να αναζητούν επιτυχημένα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και να ανταλλάσσουν απόψεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν αυτά τα προγράμματα,
- να αναζητούν τρόπους αξιοποίησης της τεχνολογίας (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια ή βιντεοταινίες) για την αφόρμηση ή και την ενίσχυση μιας συζήτησης μέσα στην τάξη σχετικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες,

#### Ενημέρωση για τους εκπαιδευτικούς.

- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning: <http://www.casel.org/>
- Center for Social and Emotional Education: <http://www.csee.net/climate/>

- να βρίσκονται σε ετοιμότητα ώστε να εκμεταλλεύονται παιδαγωγικά κάποιες στιγμές οι οποίες προκύπτουν φυσικά μέσα στην τάξη, όπως είναι μια διαμάχη μεταξύ των μαθητών,
- να ενισχύουν τόσο την κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών όσο και τη γνωστική τους ανάπτυξη,
- να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες διαμορφώνοντας τη σχολική αίθουσα με τέτοιον τρόπο που να βοηθά στην ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, μπορούν να δημιουργήσουν έναν πίνακα ανακοινώσεων, όπου θα εκφράζονται τα συναισθήματα των μαθητών με λεζάντες ή θα επικοινωνούν οι μαθητές μεταξύ τους για ζητήματα που τους αφορούν,
- να συζητούν με άλλους συναδέλφους τους σχετικά με τις στρατηγικές που έχουν εφαρμόσει στην τάξη για να ενισχύσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των δικών τους μαθητών,
- να συμμετέχουν σε ομάδες συζητήσεων (fora) ή συνέδρια, τα οποία έχουν ως θέμα την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, να επισκέπτονται σχετικούς δικτυακούς τόπους και να ενημερώνονται σχετικά,
- να διατηρούν ένα ημερολόγιο που θα τους επιτρέπει να διατυπώνουν τα συναισθήματά τους και να παρακινούν τους μαθητές τους να κάνουν το ίδιο.

#### ■ Δραστηριότητα 4



Συζητήστε σε μικρές ομάδες τρόπους διαμόρφωσης της αίθουσας διδασκαλίας, ώστε να συμβάλει στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή των μαθητών.

Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού διευκολύνει τη μάθηση, προσφέρει ψυχολογική βοήθεια και υποστήριξη στους μαθητές του, και αποτρέπει προβλήματα συμπεριφοράς μέσω της πρόληψης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας.

#### ■ Δραστηριότητα 5



Αφού χωριστείτε σε μικρές ομάδες, δημιουργήστε δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Περιγράψτε το στόχο της δραστηριότητας, το υλικό που θα χρησιμοποιήσετε, καθώς και την ίδια τη διαδικασία.

Ένα πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής για εκπαιδευτικούς έχει ως στόχο να τους ενημερώσει σχετικά με τους ενδεδειγμένους τρόπους μέσω των οποίων μπορούν:

**Παραδείγματα στην πράξη:**

- Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και δίνει φωτογραφίες με πρόσωπα από διαφημίσεις που συνοδεύονται από σύντομο μήνυμα, στις οποίες υπάρχει εμφανής αντίφαση μεταξύ του λεκτικού μηνύματος και της μη λεκτικής επικοινωνίας (π.χ. χειρονομίες, μορφασμοί).
- Ζητήστε από τα παιδιά να εντοπίσουν τα αντιφατικά μηνύματα και τα αίτια δημιουργίας τους.

- να συμβάλουν στην ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας (self-concept, self-image) των παιδιών,
- να συμβάλουν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους (self-confidence),
- να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την κατάκτηση των στόχων τους,
- να μεταδώσουν στάσεις και αξίες μέσα από τη σχολική και μαθησιακή αλληλεπίδραση.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας και της Β/βάθμιας Εκπαίδευσης.

*Ο Εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

Ο εκπαιδευτικός της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να αναθέσει στο «δύσκολο» παιδί να συνεργαστεί με ένα συμμαθητή του, που θα το αποδέχεται και θα το υποστηρίζει. Οι συνεργατικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην προσπάθεια ενσωμάτωσης του παιδιού αυτού στην τάξη. Αυτές οι δραστηριότητες επιτρέπουν στο παιδί να χρησιμοποιήσει τις γνωστικές του ικανότητες και ταυτόχρονα να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναζητά ευκαιρίες ώστε να προωθήσει και να ενθαρρύνει τις κατάλληλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις για το «μη προσαρμοσμένο» κοινωνικά παιδί (π.χ. «Θωμά, σε παρακαλώ, μπορείς να πας στο γραφείο της Μαρίας και να της πεις ότι θα ήθελα να μου φέρει το τετράδιο των μαθηματικών της;»). Είναι πολύ σημαντικό να αναθέτει σε μαθητές, ανά ζεύγη, εργασίες για να εκτελέσουν π.χ. ένα πείραμα, καθώς και για να μαθαίνει το ένα παιδί από το άλλο.

**■ Δραστηριότητα 6**

Αφού χωριστείτε σε μικρές ομάδες αναφέρετε παραδείγματα παιδιών που έχουν απορριφθεί κοινωνικά και τρόπους ενσωμάτωσής τους στην σχολική αίθουσα.

Ένας μαθητής με μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να βιώνει την απόρριψη σε κάθε δραστηριότητα που απαιτεί σχηματισμό ομάδων, καθώς καμία ομάδα δεν τον επιλέγει. Αυτή η διαδικασία επιλογής, τις περισσότερες φορές, φέρνει το παιδί στη δυσάρεστη θέση να είναι ο τελευταίος που θα επιλεγεί. Ο δάσκαλος καλό είναι να αποφεύγει αυτές τις ταπεινωτικές καταστάσεις με την προεπιλογή των ομάδων ή το σχεδιασμό τους μετά από κλήρωση (π.χ. ο εκπαιδευτικός τοποθετεί όλα τα ονόματα των μαθητών σε ένα καπέλο και επιλέγει τυχαία τα μέ-

λη των ομάδων). Ένας άλλος τρόπος είναι μέσω της επέμβασης του εκπαιδευτικού κατά τη χρονική στιγμή που 6 ή 8 μαθητές δεν έχουν ακόμα επιλεγεί προκειμένου να τοποθετήσει ο ίδιος τους μισούς από αυτούς σε μια ομάδα και τους υπόλοιπους μαθητές σε άλλη.

Τα επιτραπέζια παιχνίδια (board games) και τα παιχνίδια με κάρτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για να προωθήσουν και να ενθαρρύνουν την κοινωνική ανάπτυξη στην τάξη. Τέτοιες δραστηριότητες απαιτούν από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. να διαχειρίζονται τον ανταγωνισμό), ενώ, επιπρόσθετα, επειδή είναι ευχάριστες μπορούν να αξιοποιηθούν για να προωθήσουν τις γνωστικές δεξιότητές τους. Επειδή τα παιχνίδια παρακινούν τους μαθητές, αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως θετική ενίσχυση, αν και θα πρέπει να περιορίζονται σε λίγες ώρες κάθε εβδομάδα (Lavoie, 1994).

#### *Ο Εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

Ο εκπαιδευτικός στο Γυμνάσιο και το Λύκειο πρέπει να γνωρίζει ποιοι μαθητές αγνοούνται ή απορρίπτονται συστηματικά από τους συνομηλίκους τους. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, είναι πολύ σημαντικό ο μαθητής να είναι αποδεκτός από τους συμμαθητές του, καθώς η απόρριψη που δέχεται ένας έφηβος με μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες τον θέτει πολύ συχνά σε κίνδυνο και οδηγεί στη δημιουργία συναισθηματικών προβλημάτων.

Μπορεί να μην είναι πάντα εφικτή η επιλογή δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά ο εκπαιδευτικός της τάξης πρέπει τουλάχιστον να είναι πρόθυμος και ικανός να προσπαθήσει για την ανάπτυξή τους.

Το παιδί με μειωμένη κοινωνική ικανότητα βιώνει την απόρριψη και νιώθει απομονωμένο στη γειτονιά του, στο σχολικό λεωφορείο και στις κοινωνικές δραστηριότητες της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει στο μαθητή αυτόν το κατάλληλο σχολικό κλίμα, ώστε να νιώσει αποδεκτός από τους συνομηλίκους του, λαμβάνοντας υπόψη ότι για κάποια παιδιά η καθημερινή προσέλευση στο σχολείο μπορεί να αποτελεί ένα μάταιο στόχο, εκτός αν πετυχαίνουν σε αυτό που κάνουν (Lavoie, 1994).

#### *Κατευθύνσεις για Μαθητές*

Σύμφωνα με τον Stern (2000), οι μαθητές μπορούν:

- να τηρούν ένα ημερολόγιο ώστε να ενισχύσουν την αυτοεπίγνωσή τους,
- να συζητούν με τον εαυτό τους για να τον ενθαρρύνουν, ώστε να είναι ο καλύτερος φίλος τους και όχι ο χειρότερος κριτής τους,
- να ενθαρρύνουν τους φίλους τους να εκφράζουν τις απόψεις τους σε διάφορα ζητήματα,
- να χρησιμοποιούν τεχνικές χαλάρωσης και αλλαγής της διάθεσής τους από αρνητική σε θετική,
- να γνωρίζουν τις ιδιοτροπίες τους, δηλαδή τα πράγματα που τους εκνευρίζουν και να επεξεργάζονται τρόπους υπέρβασής τους,
- να αναζητούν ευκαιρίες για συνεργασία με τους συνομηλίκους τους,
- να ακούν τα ένστικτά τους,
- να αφιερώνουν λίγο χρόνο καθημερινά για να ακούσουν την εσωτερική φωνή τους, καθώς και τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες,

- να εντοπίζουν τους ανθρώπους και τα μέρη που τους κάνουν να αισθάνονται όμορφα αλλά και εκείνα που δεν αγαπούν (Stern, 2000).

Ένα πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής για μαθητές έχει ως βασικό στόχο να τους ενημερώσει σχετικά με τους ενδεδειγμένους τρόπους με τους οποίους μπορούν:

- να ανακαλύψουν τη συναισθηματική τους ταυτότητα,
- να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους και
- να βελτιώσουν την αυτο-εικόνα τους.

### **3.3.5. Συστατικά των Αποτελεσματικών Προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής**

Σύμφωνα με τον οδηγό Safe and Sound του Οργανισμού CASEL (2003), ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. Ενσωματώνει προσεγγίσεις που είναι βασισμένες στις θεωρίες ανάπτυξης των παιδιών και την επιστημονική έρευνα.
2. Εφαρμόζει τη μάθηση σε καθημερινές καταστάσεις και διδάσκει τα παιδιά να εφαρμόζουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τις ηθικές αξίες στην καθημερινή ζωή.
3. Χρησιμοποιεί διαφορετικές διδακτικές μεθόδους για να εμπλέξει τους μαθητές στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού κλίματος όπου ευημερεί η φροντίδα, η ευθύνη και η δέσμευση για μάθηση.
4. Προσφέρει την κατάλληλη διδασκαλία μέσα στην τάξη ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης, π.χ. σαφή προσδιορισμό των στόχων κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας από τον παιδικό σταθμό μέχρι το Λύκειο. Επίσης, δίνει έμφαση στο σεβασμό της ποικιλομορφίας.
5. Βοηθάει τα σχολεία να συντονίσουν και να ενοποιήσουν προγράμματα που συχνά λειτουργούν αποσπασματικά.
6. Οικοδομεί τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή μέσα στην τάξη, τη θετική αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και τις καλές συνήθειες μελέτης.
7. Εμπλέκει το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και τα μέλη της κοινωνίας στη διαμόρφωση και εφαρμογή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.
8. Εξασφαλίζει προγράμματα υψηλής ποιότητας αξιολογώντας όλους τους βασικούς παράγοντες, όπως την ηγεσία, τη χρονική διάρκεια/επάρκεια και τους πόρους που απαιτούνται, καθώς επίσης και τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές) στη διαδικασία του προγραμματισμού.
9. Παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη για όλο το προσωπικό του σχολείου.
10. Διερευνά τις ανάγκες για να εναρμονίσει το πρόγραμμα και τις επιδιώξεις του σχολείου, και συνεχίζει με τη συλλογή στοιχείων για να διασφαλίσει τη συνεχή βελτίωση (CASEL, 2003).

### 3.3.6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα επιμορφωτικά σεμινάρια, την κατάλληλη εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση μπορούν να αποτελέσουν τους φορείς της συναισθηματικής και της κοινωνικής αγωγής στο σχολείο δίνοντας νέα διάσταση στα μαθήματα που διδάσκονται στην τάξη. Μπορούν να δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να ενδιαφέρονται για τους άλλους, να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις, να συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα και σύμφωνα με τους ηθικούς κανόνες, αλλά και να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις αποφεύγοντας τις αρνητικές μορφές συμπεριφοράς (Τσιπλητάρης, 1998, Μασσαγγούρας, 2003, Χατζηκρήστου, 2003).

Η γνώση που παρέχει η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή αλλά και η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης προετοιμάζουν ουσιαστικά τους μαθητές να γίνουν δεκτικοί σε έννοιες όπως είναι η διαφορετικότητα, ο αμοιβαίος σεβασμός, η κατανόηση του άλλου, διερευνώντας και κατανοώντας οι ίδιοι τον εσωτερικό τους κόσμο, ώστε να αξιοποιήσουν καλύτερα τις δυνατότητές τους για πιο δημιουργικές καταστάσεις και συμπεριφορές.



## Βιβλιογραφία

- [1] Antidote (1998). *Realising the Potential: Emotional Education for All*, London: Antidote.
- [2] Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide To Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs*, Chicago, IL: University of Illinois at Chicago In [http://www.casel.org/projects\\_products/majorpubs.php](http://www.casel.org/projects_products/majorpubs.php)
- [3] Damasio, A. (1994). *Descartes' error: emotions, reason, and the human brain*, New York: Avon Books.
- [4] DiPerna, J.C. & Elliott S.N. (1999). The development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207–225.
- [5] Durlak, J. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- [6] Durlak, J. A. & Wells A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents, *American Journal of Community Psychology*, 26, 775-802.
- [7] Education Commission of the States (ECS) (2003). *Making the Case for Social and Emotional Learning and Service-Learning*, ECS Denver, <http://ecs.org/clearinghouse/44/04/4404.pdf>
- [8] Elias, M.J., Zins J.E., Weissberg R.P., Frey K.S., Greenberg M.T., Haynes N.M., Kessler R., Schwab-Stone M.E. & Shriver T.P., (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [9] Epstein, T. & Elias M. (1996). To Reach for the Stars: How Social/Affective Education Can Foster Truly Inclusive Environments, *Phi Delta Kappan*, 157 - 162.
- [10] Hawkins, J. D., Farrington D. P. & Catalano R. F. (1998). Reducing violence through the schools, In D. S. Eliot B. A. Hamburg, and K. R. Williams (Eds), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 188–216). Cambridge: Cambridge University Press.
- [11] Haynes, N.M, Ben-Avie M. & Ensign J. (Eds) (2003). *How social and emotional development add up: Getting results in math and science education*, New York: Teachers College Press.
- [12] Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*, Bantam Books.
- [13] Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*, London: Bloomsbury Publishing.
- [14] Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books.
- [15] Coleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [16] Greenhalgh, P. (1994). *Emotional Growth and Learning*, London: Routledge.
- [17] Hamburg, D.A. (1992). *Today's children: Creating a future for a generation in crisis*, New York: Times Books.
- [18] Lavoie, R. (1994). *The Teacher's Role in Developing Social Skills*, East Sandwich, Massachusetts, Available at: <http://www.ldonline.org/article/6170?theme=print>
- [19] Malecki, C.K. & Elliott S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis, *School Psychology Quarterly*, 17 (1), 1–23.
- [20] Marshal, J. & Watt P. (1999). *Child behaviour problems: a literature review of its size and nature and prevention intervention*, The interagency committee on children's futures, Perth.
- [21] Mayer, J.D. & Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- [22] Pasi, R.J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*, New York: Teachers College Press.
- [23] Payton, J.W., Wardlaw D.M., Graczyk P.A., Bloodworth M.R., Tompsett C. J. & Weissberg R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth, *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.

- [24] Perry C. (1996). Learning Styles and Learning Outcomes, Set: Research Information for Teachers, 1, 1-4, Acer, Wellington, Nz.
- [25] Rogers, B. (1994). Behaviour Recovery: A Whole School Program for Mainstream Schools, Australian Council for Educational Research, Victoria.
- [26] Stern, R. (2000). Social and Emotional Learning: What is it? How can we use it to help our children?, Center for Social and Emotional Education at Teacher's College, Columbia University. <http://www.aboutourkids.org/aboutour/articles/social-emotional.html#introduction>
- [27] Weare, K. & Gray G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and well-being?, The Health Education Unit, Research and Graduate School of Education, University of Southampton.
- [28] Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school, Journal of Educational Psychology, 85, 357-364.
- [29] Weisinger, H. (1998). Emotional intelligence at work, San Francisco: Jossey-Bass.
- [30] Weissberg, R. P. & Elias M. J. (1993). Enhancing young people's social competence and health behavior: An important challenge for educators, scientists, policymakers, and funders, Applied and Preventive Psychology, 2, 179-190.
- [31] Welsh, M. Park R.D., Widaman, K. & O'Neil R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis, Journal of School Psychology, 39(6), 463-481.
- [32] Zins J. E., Bloodworth M. R., Weissberg R. P. & Walberg H. J. (2003). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success, In Zins et al., Social and Emotional Learning and School Success, New York: Teachers College Press.
- [33] Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη Σχολική Τάξη. Αθήνα: Γρηγόρης
- [34] Τσιπλιτάρης, Α.Φ. (1998). Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης. Αθήνα: Περιβολάκι.
- [35] Χατζηκρήστου, Χ. (2003). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Αθήνα: Χορηγός Ίδρυμα Λεβέντη.

### 3.4. Η διαχείριση του στρες στη σχολική κοινότητα

#### Στόχος



Το παρόν κεφάλαιο διερευνά τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο άγχος, στην αποτυχία προσανατολισμού στους στόχους, στην κατάθλιψη και στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι το στρες και το άγχος της αποτυχίας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη συμπεριφορά του ατόμου, τον τρόπο με τον οποίο προσανατολίζεται το παιδί στους στόχους του, την εμφάνιση ψυχοπαθολογικής συμπεριφοράς και τη σχολική επίδοση.

#### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα



Με το πέρας της ενότητας αυτής ο εκπαιδευτικός αναμένεται:

- 1. να έχει κατανοήσει τα αίτια που προκαλούν το άγχος της αποτυχίας στο μαθητή.
- 2. να μπορεί να διαχειρίζεται το πρόβλημα του άγχους του μαθητή και τη γενική σχολική του επίδοση, προσαρμόζοντας ανάλογα τις δραστηριότητές του.

#### Έννοιες – Κλειδιά



- |                        |                                   |
|------------------------|-----------------------------------|
| ■ Άγχος                | ■ Κίνητρο επίτευξης της επιτυχίας |
| ■ Αποτυχία             | ■ Κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας  |
| ■ Μαθησιακές Δυσκολίες |                                   |
| ■ Σχολική επίδοση      |                                   |
| ■ Αυτοδιαχείριση       |                                   |
| ■ Αξιοσύνη             |                                   |

#### Εισαγωγικές Παρατηρήσεις



Η ενότητα που ακολουθεί αποτελεί μια εισαγωγή στις βασικές θεωρητικές θέσεις που αφορούν στη διαχείριση του άγχους του μαθητή, μέσα από εφαρμογές στη διδακτική πράξη.

Στόχος της προσέγγισης αυτής είναι οι εκπαιδευόμενοι:

- να ευαισθητοποιηθούν στα θέματα που θα διαπραγματευτούν,
- να λάβουν εναύσματα, ώστε να διαμορφώσουν άποψη για την ενσωμάτωση ανάλογων μεθόδων και τεχνικών στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη,
- να γνωρίσουν πώς μπορούν να συμβάλλουν στη διαχείριση του άγχους των μαθητών αξιοποιώντας τον παιδαγωγικό τους ρόλο.

## Εισαγωγή

Για πολλά άτομα ισχυρό κίνητρο αποτελεί η επιθυμία τους να αποφύγουν το άγχος που προκαλείται από το φόβο της αποτυχίας. Η τάση αυτή χαρακτηρίζεται ως το κίνητρο για αποφυγή της αποτυχίας και του άγχους. Κατά τον Atkinson (1996), ο φόβος της αποτυχίας και το άγχος, ως εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, έχουν απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Διάσημοι αθλητές αναφέρουν ότι ο φόβος τους για την αποτυχία τους βοήθησε να επιτύχουν τις επιθυμητές υψηλές επιδόσεις (Cohn, 2001), ενώ σε άλλους αντίθετα αποτέλεσε την αιτία της παραίτησής τους (Orlick, 1972). Έτσι, παρακάτω θα γίνει αναφορά στη θεωρία του κινήτρου της επίτευξης και θα περιγραφούν σχετικές έρευνες που μελέτησαν το φόβο της αποτυχίας, το άγχος και την κατάθλιψη. Επίσης, θα αναφερθούμε σε έρευνες σχετικές με το άτομο και τις μορφές προσήλωσής του στον αρχικό του στόχο ή προσανατολισμού του σε αυτόν, καθώς και στα προβλήματα των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες.

### Θεωρία κινήτρου επίτευξης

Το άγχος της αποτυχίας άρχισε να διαμορφώνεται ως ένα νέο αντικείμενο στο χώρο της έρευνας με την εισαγωγή της θεωρίας του «κινήτρου επίτευξης». Η θεωρία αυτή διαμορφώθηκε και αναπτύχθηκε περισσότερο από τους McClelland και Atkinson (1953), ενώ αναφορά στο ίδιο θέμα είχε γίνει και νωρίτερα μέσα από μια αποκαλυπτική εργασία του Murray (1938). Σύμφωνα με την θεωρία του, το κάθε άτομο διαθέτει το «κίνητρο επίτευξης», που το βοηθά να επιτύχει και τους πιο υψηλούς στόχους φτάνοντας σε επίπεδα τελειότητας. Παράλληλα, ο Atkinson (1964) αναφέρει στις θέσεις του πως όλα τα άτομα ωθούνται από δύο κίνητρα, το κίνητρο επίτευξης της επιτυχίας και το κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας. Τα δυο αυτά αντίθετα κίνητρα θεωρούνται σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και διαμορφώνουν δύο τάσεις, αφενός την τάση για προσέγγιση του έργου, δηλαδή το κίνητρο για επιτυχία, και αφετέρου την τάση για αποφυγή του έργου, δηλαδή το κίνητρο για αποφυγή της αποτυχίας και του άγχους. Η πρώτη τάση ωθεί το άτομο στην εμπλοκή του σε κάποιο έργο, ενώ η δεύτερη στην αποφυγή του. Έτσι, τα δυο αυτά κίνητρα ενεργοποιούνται κατά την προσπάθεια του ατόμου να εκτελέσει ένα έργο και καθορίζουν ανάλογα τη στάση του απέναντι σε αυτό (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Ωστόσο, υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι αποφεύγουν την αποτυχία περισσότερο απ' ό,τι άλλοι, καθώς έχουν περισσότερο αναπτυγμένο το κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας και του άγχους που αυτή προκαλεί.

Έτσι, το άτομο με ισχυρότερο το κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας προσπαθεί με κάθε δυνατό και εφικτό τρόπο να αποφύγει ή να καθυστερήσει την εμπλοκή του σε περιστάσεις επίτευξης στόχων (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1999). Στην προσπάθειά του να ξεφύγει από τέτοιες περιστάσεις επιδιώκει να προσπατήσει τον εαυτό του από την αποτυχία δραπετεύοντας από τη φυσική κατάσταση είτε διανοητικά, εγκαταλείποντας την προσπάθεια, είτε πιέζοντας σκληρά τον εαυτό του να επιτύχει προκειμένου να αποφύγει την αποτυχία (Covington, 1992, Elliot & Church, 1997). Οι ερευνητές αναφέρουν ότι ο φόβος της αποτυχίας έχει αρνητικές συνέπειες στην απόδοση, οι οποίες είναι εμφανείς τόσο στο τελικό προϊόν όσο και στη ίδια την υλοποίηση της δράσης (Atkinson & Feather, 1966, Birney, Burdick & Teevan, 1969 κ.ά.). Το άγχος της αποτυχίας επηρεάζει τις παραπάνω διαδικασίες αφού ωθεί το άτομο, βάσει αυτής της λογικής,

στην υιοθέτηση στρατηγικών για την έμμεση αποφυγή του στόχου, οι οποίες μπορεί εν τέλει να αποβούν καταλυτικά αρνητικές για την ολοκλήρωση του έργου (Elliot & Church, 1997). Γενικότερα, οι ερευνητές στο χώρο αυτό υποστηρίζουν ότι η αποτυχία δεν είναι αυτή καθαυτή τόσο αρνητική όσο οι συνέπειές της (Birney, 1969, σ. 201).

Αργότερα ο **Conroy** (2001), ως ερευνητής, ανέπτυξε σε σχέση με το θέμα του φόβου και της αποτυχίας πέντε αρνητικές συνέπειες της αποτυχίας. Αναφέρει ότι σε μια κατάσταση αποτυχίας υπάρχουν έντονα τα αισθήματα: α) της ντροπής και της προσβολής, β) του φόβου της απώλειας της αυτοεκτίμησης του ατόμου, γ) του φόβου για ένα αβέβαιο μέλλον, δ) του φόβου της απώλειας του ενδιαφέροντος των σημαντικών άλλων και ε) του φόβου της πρόκλησης της δυσάρεσκειάς τους. Το άγχος της αποτυχίας πηγάζει από αυτούς τους πέντε παράγοντες, στους οποίους στηρίχτηκε η παρούσα μελέτη, καθώς επίσης και από άλλους παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση του ατόμου, τις εμπειρίες του κατά τη νεαρή ηλικία, τις μαθησιακές του εμπειρίες και ολόκληρο το περιβάλλον του.

#### **Άγχος αποτυχίας και σχετικές έρευνες**

Παρόλο που πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι το άγχος της αποτυχίας δεν είναι πολυδιάστατο, έχουν παρουσιαστεί ποικίλα μοντέλα και έρευνες που συσχετίζονται με αυτό (Conroy, 2001). Ένας σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την εμφάνιση του άγχους αποτυχίας είναι η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού. Ο **Winterbottom** (1958) αναφέρει ότι το άγχος αποτυχίας των παιδιών μπορεί να σχετίζεται με το χρονικό σημείο στο οποίο εκδηλώνεται η μητρική απαίτηση για ανεξαρτητοποίηση, δηλαδή το αίτημα εκ μέρους του γονέα και ειδικότερα της μητέρας να αυτονομείται και να μην κατευθύνεται το παιδί από τους γονείς του. Σε μια έρευνά του διαπίστωσε ότι οι μαθητές γυμνασίου των οποίων οι μητέρες κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας απαίτησαν πρώιμες στάσεις ανεξαρτησίας στη συμπεριφορά τους απέδωσαν χαμηλότερα σε ένα τεστ κινήτρου επίτευξης.

Ο **Teevan** (1983) στη συνέχεια συνέδεσε το άγχος της αποτυχίας με την τάση των μητέρων να τιμωρούν τις αποτυχίες των παιδιών τους και να είναι παθητικές στις επιτυχίες τους. Αντιστοίχως, έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς των παιδιών με υψηλό επίπεδο άγχους αποτυχίας προσφέρουν μικρότερες αμοιβές και δεν ενισχύουν ή δεν επιβραβεύουν την επιτυχία των παιδιών τους σε σύγκριση με τους γονείς των παιδιών με χαμηλό άγχος αποτυχίας. Έτσι η τιμωρία λειτουργεί ως κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας και οδηγεί στην αρνητική συμπεριφορά των παιδιών.

Οι **Robinson** και **Argyle** (1962), εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ των γονεϊκών προσδοκιών για την επίτευξη των στόχων των παιδιών τους και του άγχους της αποτυχίας, διαπίστωσαν ότι οι υψηλές προσδοκίες των γονέων έχουν θετική συνάφεια με το άγχος της αποτυχίας. Επίσης, αρνητικές συμπεριφορές της μητέρας, όπως είναι ο εκνευρισμός, η ανησυχία και η απόρριψη, έχουν συσχετιστεί με υψηλό άγχος αποτυχίας στα παιδιά. Ο **Singh** (1992), σε σχετική έρευνα, διαπίστωσε ότι το κλίμα της οικογένειας σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη του άγχους αποτυχίας. Παρόμοιες έρευνες επιβεβαιώνουν αυτά τα αποτελέσματα (Van Ijendoorn, 1992, Kandel & Wu, 1995, Belsky & Pensky, 1988).

Συνεπώς, οι φυσιολογικές και όχι υπερβολικές αντιδράσεις, τόσο απέναντι στην αποτυχία όσο και απέναντι στην επιτυχία, έχουν ως επακόλουθο μια προσαρμοσμένη, ικανοποιητική και σω-

στή συμπεριφορά. Παιδιά που νιώθουν φόβο αποτυχίας μεγαλώνουν συνήθως σε περιβάλλοντα όπου η αγάπη, η έγκριση, η ενίσχυση και η συμπάθεια εκδηλώνονται σχετικά σπάνια είτε λόγω της πατρικής απουσίας, ειδικά λόγω του θανάτου του πατέρα (Greenfeld & Teevan, 1986), είτε λόγω οικογενειακών συγκρούσεων και διαφωνιών (Singh, 1992). Αυτές οι συνθήκες συναισθηματικής στέρησης φαίνεται να επιδεινώνονται από την συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά με υψηλό άγχος αποτυχίας. Για παράδειγμα, οι μαθητές γυμνασίου με υψηλό άγχος αποτυχίας περιέγραψαν τους γονείς τους ως επικριτικούς και περιοριστικούς στη συμπεριφορά τους (Krohne, 1992, Teevan & McChee, 1972), ενώ και οι ίδιοι οι γονείς τους χαρακτήρισαν τον εαυτό τους ως απαιτητικό όσον αφορά στην απόδοση των παιδιών τους (Schmalt, 1982, Teevan & McGhee, 1972).

Οι γονείς δημιουργούν συναισθηματικούς δεσμούς με τα παιδιά τους μέσω των μορφών της λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Bowlby, 1979, Harlow, 1958). Τα παιδιά μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να μάθουν ότι η αποτυχία οδηγεί στην τιμωρία ή και στην απομάκρυνση των γονέων από τα ίδια, γεγονός το οποίο αντιλαμβάνονται ως αποτέλεσμα της αποτυχίας τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν ένα συναίσθημα ντροπής, η οποία κατά τους ερευνητές είναι ένας από τους σημαντικότερους δείκτες του άγχους αποτυχίας (Atkinson, 1996, Conroy, 2001, Lewis, 1992, Thrash & Elliot, 1999).

Οι θεωρητικοί αναλύουν την ντροπή ως μια εξαιρετικά επίπονη εμπειρία, κατά την οποία το άτομο νιώθει αποτυχημένο, ανόητο ή και κακό (Lewis, 1992). Η ντροπή, επίσης, περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση του ατόμου ότι η ανεπάρκειά του αυτή τον εκθέτει σε ένα πραγματικό ή φανταστικό ακροατήριο, τον καθιστά ανάξιο της αγάπης των άλλων και τον θέτει στον κίνδυνο της εγκατάλειψης (Andrews, 1995). Η αντίδραση που συσχετίζεται με τη ντροπή είναι, κατά συνέπεια, η τάση αποφυγής και απόσυρσης, η οποία το ωθεί στο να δραπετεύει από καταστάσεις που προϋποθέτουν την επικοινωνία του με άλλα άτομα (Maskolo & Fisher, 1995).

Σύμφωνα με τον Atkinson (1997), όπως προαναφέρθηκε, το άτομο έχει την τάση να αποφεύγει την αποτυχία, επειδή ένα από τα συναίσθημα που συνδέονται με αυτήν είναι η ντροπή. Συνεπώς, δεν είναι η αποτυχία αυτή καθαυτή που φοβίζεται το άτομο αλλά η ντροπή που τη συνοδεύει (Atkinson, 1957, Birney, 1969). Σύμφωνα με τον Lazarus (1991), το συναίσθημα της ντροπής και της ανησυχίας εκδηλώνεται όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται αλλαγές στη σχέση τους με το περιβάλλον και επηρεάζει την ικανότητά τους να επιτύχουν έναν ή περισσότερους στόχους.

Γενικά, η αρνητική στάση των γονέων απέναντι στην αποτυχία του παιδιού δημιουργεί λανθασμένες αντιλήψεις και αρνητικά συναίσθημα σε σχέση με την αυτοαντίληψη του παιδιού.

Οι Thrash και Elliot (1999), επίσης, μελέτησαν τη σχέση του άγχους της αποτυχίας με το φύλο του γονέα και του παιδιού. Ανέφεραν μέτρια επίπεδα συμφωνίας μεταξύ γονέα και παιδιού του ίδιου φύλου, καθώς οι μητέρες με αυξημένο άγχος αποτυχίας ανέφεραν ότι είχαν κόρες με επίσης υψηλά επίπεδα άγχους, όπως συνέβη αντίστοιχα με τους πατέρες και τους γιούς τους. Το φύλο θεωρείται, κατά συνέπεια, ένας παράγοντας που ενισχύει τις ατομικές διαφορές και επιδρά στην υποκειμενική ερμηνεία των ποικίλων συνθηκών αποτυχίας (Μεταλλίδου, 2003).

Το άγχος της αποτυχίας διαμορφώνει το πλαίσιο το οποίο καθορίζει τον τρόπο επίδρασης των επιμέρους καταστάσεων αξιολόγησης στις ατομικές αποφάσεις, στην αντίληψη της αποτυχίας

και συνεπώς στις σκέψεις, τα αισθήματα και τις πράξεις ενός ατόμου (Heckhausen, 1975). Αδιαμφισβήτητα, το περιβάλλον και οι διαπροσωπικές συμπεριφορές επηρεάζουν ποικιλοτρόπως την εξέλιξη της προσωπικότητας. Έτσι, οι θεωρητικοί πρότειναν τη διαμόρφωση των αντιπροσωπευτικών μοντέλων του εαυτού και των άλλων ως βασικό εργαλείο διερεύνησης των διαπροσωπικών επιρροών στην ανάπτυξη της προσωπικότητας. Ο Congroy (2001) συνέδεσε το άγχος της αποτυχίας με τα αντιπροσωπευτικά μοντέλα του εαυτού και των σημαντικών άλλων και διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν οι συμμετέχοντες, οι οποίοι ήταν μαθητές και αθλητές, το άγχος της αποτυχίας τους ανάλογα με τις προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών τους. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι συμμετέχοντες με υψηλά επίπεδα φόβου αποτυχίας περιέγραψαν τα αντιπροσωπευτικά πρότυπα των σημαντικών άλλων (γονέων και εκπαιδευτικών) ως εχθρικά ή λιγότερο φιλικά προς αυτούς. Ομοίως, προηγούμενη έρευνα τεκμηριώνει την αντιληπτή εχθρότητα των σημαντικών άλλων (Krohne, 1992, Hermans et al., 1972, Teevan & Mcchee, 1972, Teevan, 1983).

Άλλοι ερευνητές αναγνωρίζουν επίσης την αυξημένη εχθρότητα των άλλων ως αιτία της αποτυχίας των παιδιών (Krohne, 1992), ως γενική τιμωρία που έπεται της αποτυχίας (Teevan, 1983). Αυτά τα ευρήματα είναι σύμφωνα με τη θεωρία της ανάπτυξης του άγχους της αποτυχίας, επειδή οι εχθρικές διαπροσωπικές συμπεριφορές επιδεινώνουν το πρόβλημα των ατόμων που έχουν στερηθεί την αγάπη. Η έλλειψη αγάπης και ενίσχυσης μπορεί συνεπώς να αποτελεί ένα μεσολαβητή για την ανάπτυξη του άγχους της αποτυχίας (Congroy, 2001). Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες με υψηλό άγχος αποτυχίας περιέγραψαν τους εκπαιδευτικούς ως άτομα που προσπαθούν να τους διαφοροποιήσουν εκφράζοντας εχθρική διάθεση ή πολλές φορές αγνοώντας τους, αλλά η επιρροή τους δεν ήταν τόσο μεγάλη όσο αυτή των γονέων τους, που σίγουρα έχουν ισχυρή αξία και συνεπώς αποτελούν τα σημαντικότερα πρότυπα των παιδιών. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τους μηχανισμούς εξέλιξης μιας προσωπικότητας, τα μοντέλα αυτά καθιστούν δυνατή την ενσωμάτωση της ψυχοδυναμικής και τη γενικότερη προσέγγιση της συμπεριφοράς με βάση τη θεωρία της προσωπικότητας και ειδικότερα του άγχους της αποτυχίας (Congroy, 2001).

Αξιόλογη είναι και η σχέση του άγχους της αποτυχίας με την κοινωνική ανάπτυξη. Είναι φανερό ότι τα άτομα που διακρίνονται σε διάφορους τομείς, όπως στο σχολείο ή στον αθλητισμό, είναι περισσότερο αποδεκτά κοινωνικά. Σχετικές μελέτες έδειξαν ότι υπάρχει θετική συνάρτηση ανάμεσα στο άγχος της αποτυχίας, στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και στην επίδραση των σημαντικών άλλων. Ο συνδυασμός των παραπάνω παραγόντων αντιπροσωπεύει την άποψη ότι τα άτομα που αποτυγχάνουν χάνουν το ενδιαφέρον των σημαντικών άλλων και την κοινωνική τους επιρροή. Αυτή η απώλεια της κοινωνικής επιρροής εκδηλώνεται μέσα από την αυξημένη κοινωνική απόσταση του ατόμου από τους άλλους, την οποία το άτομο εκμεταλλεύεται για να αποφύγει κάθε περίπτωση ενδεχόμενης αξιολόγησής του εφόσον φοβάται ότι θα αποτύχει. Έτσι, η αποτυχία σηματοδοτεί μια χαμένη ευκαιρία. Η άποψη ότι η αποτυχία απογοητεύει τους σημαντικούς άλλους σχετίζεται σύμφωνα με τον Birney (1969) με το άγχος για χαμηλή κοινωνική αξία.

Αυτές οι απόψεις αναδεικνύουν νέες παραμέτρους έρευνας, βάσει των οποίων το άγχος της αποτυχίας συνδέεται με διάφορα κοινωνικά προβλήματα όπως η χρήση ναρκωτικών, η ανορεξία, το άγχος και η κατάθλιψη ή έλλειψη δραστηριοτήτων (Congroy, 2001).

Ερευνητές που ασχολούνται με τη ψυχολογία του αθλητισμού μελέτησαν την αξία που έχει ο

αθλητισμός στη ζωή του ατόμου και υποστηρίζουν ότι το άγχος της αποτυχίας χαρακτηρίζει πολλούς αθλητές. Ο αθλητισμός συνδέεται άμεσα με αυτό, εφόσον πολλοί αθλητές διακατέχονται από έντονο άγχος και ανησυχία σε διάφορους αγώνες με συνέπεια να μην καταφέρνουν να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο επίδοσης (Conroy, 2001). Ο Anshel (1991) ειδικότερα αναφέρει στις μελέτες του ότι πολλοί αθλητές εκδηλώνουν φόβο αποτυχίας και χρησιμοποιούν φαρμακευτικές ουσίες για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του αθλητισμού με αποτέλεσμα, λόγω αυτής της εξάρτησης και του άγχους που νιώθουν, να μη μπορούν να συνεχίσουν (Raine, 1995, Taylor, Daniel, Leith & Burke, 1990) και να οδηγούνται στην παραίτησή τους από τον αθλητισμό (Orlick, 1972). Αντίθετα, άλλοι αθλητές αναφέρουν πως το άγχος τους για αποτυχία τους βοήθησε στην επίτευξη ενός υψηλότερου επιπέδου απόδοσης (Conroy, 2001). Αυτά τα ευρήματα μας παραπέμπουν στο συμπέρασμα ότι το άγχος της αποτυχίας, εκτός από ανασταλτικό παράγοντα, μπορεί να αποτελέσει και θετικό παράγοντα στην πορεία ενός ατόμου.

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η σχέση του άγχους της αποτυχίας με την αυτοεκτίμηση, η οποία θεωρείται σύμφωνα με τον Conroy (2001) μια από τις συνέπειές του. Πολλά άτομα υπερεκτιμούν τον εαυτό τους και έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ άλλα τον υποτιμούν και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Conroy, 2001) με αποτέλεσμα να πιστεύουν ότι, αν αποτύχουν, θα νιώθουν και θα θεωρούνται κατώτερα (Birney, 1969). Σαφώς, ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση πιστεύει στον εαυτό του και συμμετέχει σε δραστηριότητες χωρίς να φοβάται (Μάντη, 2004), συναίσθημα που κυριαρχεί στα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Σε έρευνα του Σιδερίδη (2004) υποστηρίζεται ότι οι μαθητές με ισχυρό κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας (άγχος αποτυχίας) ίσως να έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση. Παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 49 αγόρια, μαθητές κολεγίου, τεκμηρίωσε αυτήν την άποψη αποδεικνύοντας ότι οι μαθητές με υψηλά επίπεδα άγχους αποτυχίας είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική στάση ως προς τις διαδικασίες μάθησης κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο κολέγιο (Goldberg, 1973). Ωστόσο ο Nieves (2001), σε μία έρευνά του όπου συμμετείχαν 175 παιδιά, αντιτίθεται στα παραπάνω ευρήματα υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος της αποτυχίας και στην αυτοεκτίμηση.

Στο σχολικό περιβάλλον το άγχος της αποτυχίας αποτελεί μια συχνή ανησυχία και λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση των παιδιών. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίχτηκε από τον Conroy (2001), το άγχος της αποτυχίας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά και την απόδοση του παιδιού σε διάφορες δοκιμασίες. Σε επιστημονικά περιοδικά αναφέρεται ότι ένα παιδί μπορεί να χάσει τον ενθουσιασμό του για τις σχολικές δραστηριότητες και μπορεί να αποφεύγει να δοκιμάζει νέα πράγματα και δραστηριότητες λόγω του άγχους του ότι θα κάνει λάθη και έτσι θα αποτύχει (Church, 2004). Σε σχετική έρευνα αποδείχτηκε ότι ένα παιδί με κίνητρο την αποφυγή της αποτυχίας χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτορρύθμιση, χαμηλή αυτοδιάθεση, αποδιοργάνωση και διάσπαση της προσοχής κατά τη διάρκεια της μελέτης. Ακόμη, εκδηλώνει απροθυμία να δεχτεί βοήθεια για τις εργασίες του σχολείου και καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να δραπετεύσει από καταστάσεις αξιολόγησης (Elliot & Church, 1997). Στο σχολείο, το άγχος αποτυχίας συσχετίστηκε και με υψηλά επίπεδα εξαπάτησης, κυρίως όταν οι σχολικές εργασίες ήταν μέτριας δυσκολίας (Monte & Fish, 1987) και όταν η απόδοση της τάξης ήταν ήδη γνωστή (Shelton & Hill, 1969). Έτσι, όταν η απόδοση της τάξης ήταν υψηλή, ένα παιδί με άγχος αποτυχίας προσπαθούσε, για παράδειγμα, να αντιγράψει για να πάρει καλό βαθμό.



Επίσης, ο Sighn (1992) αναφέρει ότι ένα παιδί με υψηλό άγχος αποτυχίας παρουσιάζει σε μεγαλύτερο βαθμό συμπεριφορές προσέγκυσης της προσοχής σε σύγκριση με συνομηλίκους του που έχουν χαμηλό άγχος αποτυχίας. Επιπρόσθετα, το άγχος της αποτυχίας παρεμβαίνει αρνητικά στην πρωτοβουλία του μαθητή (Ευκλείδη & Παπαντωνίου, 2004). Με βάση, λοιπόν, τα όσα οι διάφορες μελέτες και έρευνες υποστηρίζουν, το άγχος της αποτυχίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επιδρά στη συμπεριφορά και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο.

### **Φόβος αποτυχίας και Ψυχοπαθολογική συμπεριφορά**

Το άγχος είναι μια κατάσταση πολύ γνώριμη και συχνή για όλους τους ανθρώπους. Θεωρείται ένα πολύπλοκο μοτίβο κινητικών, υποκειμενικών και φυσιολογικών αντιδράσεων απέναντι σε μια αληθινή ή υποτιθέμενη απειλή. Η αποφυγή ορισμένων ερεθισμάτων και καταστάσεων, όπως για παράδειγμα τα σχολικά διαγωνίσματα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003), θεωρείται μια από τις φαινομενολογικές αντιδράσεις, οι οποίες επιφέρουν συμπεριφορές που συνοδεύουν την ανησυχία για μια πιθανή αποτυχία. Κάθε περίπτωση αξιολόγησης και επίτευξης θεωρείται μια από τις κύριες αγχογόνες πηγές (Λεοντάρη & Γιαλαμάς, 1996). Υποστηρίζεται ότι το άγχος βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ανάγκη του ατόμου να αποφύγει την αποτυχία (Atkinson, 1966, Hill, 1972, Dweck, 1976). Ερευνητές που υποστηρίζουν αυτήν την άποψη τονίζουν ότι το άγχος είναι ένας συγκερασμός ενός ισχυρού φόβου της αποτυχίας και του κινήτρου αποφυγής της αποτυχίας. Τα παιδιά με υψηλά επίπεδα άγχους έχουν λιγότερες επιτυχίες στο σχολείο και μάλλον τραυματικές εμπειρίες σε σχέση με τους σημαντικούς άλλους σε καταστάσεις αξιολόγησης. Έτσι, σε αυτά τα παιδιά το κίνητρο για την αποφυγή της κριτικής και της αρνητικής αξιολόγησης είναι ισχυρότερο από το κίνητρο της επιδίωξης της επιτυχίας, ενώ αναπτύσσουν μια μεγάλη εξάρτηση από τους σημαντικούς άλλους για την αξιολόγηση της απόδοσής τους (Dweck, 1976). Όπως επισημαίνεται σε αρκετές έρευνες (Comunian, 1993, Covington & Omelich, 1982) μερικές από τις κυριότερες επιδράσεις του υψηλού άγχους είναι η μειωμένη αίσθηση αποτελεσματικότητας, ο φόβος της αποτυχίας και η απόδοση των αιτιών της αποτυχίας σε προσωπική ανεπάρκεια. Σε έρευνα των Hazlett-Stevens και Craske (2003) σε μαθητές κολεγίου (34 με άγχος και 29 χωρίς) βρέθηκε ότι οι φοιτητές με υψηλά επίπεδα άγχους παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα φόβου αποτυχίας σε αντίθεση με τους φοιτητές χωρίς άγχος. Παρομοίως, σε έρευνα των Kilpatrick, Sutker, Roitzsch και Mason (1975) σε 32 μαθητές κολεγίου ο φόβος της αποτυχίας συσχετίστηκε θετικά με τα υψηλά επίπεδα άγχους των μαθητών. Σύμφωνα με τον Hagtvet (1983), ο φόβος της αποτυχίας αποτελεί συστατικό και του άγχους των εξετάσεων, καθώς το ένα συνοδεύει το άλλο. Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών (Beidel & Turner, 1988, Gottfried, 1982) καθιστούν σαφές το γεγονός ότι το άγχος επηρεάζει αρνητικά την σχολική επίδοση. Σε σχετική έρευνα, η Μεταλλίδου (1996), καθώς και οι Ευκλείδη, Παπαδάκη, Παπαντωνίου και Κιοσσέογλου (1999) επιβεβαίωσαν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο άγχος και στο φόβο της αποτυχίας. Επίσης, στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι τόσο το άγχος των εξετάσεων όσο και το άγχος της αποτυχίας επηρεάζουν τα συστατικά του προσανατολισμού προς τη δράση. Σε έρευνες του Kuhl (1984), του Bassong (1994) και της Boekaerts (1994) επιβεβαιώθηκε ότι ο έλεγχος της δράσης του ατόμου επηρεάζεται από το άγχος της αποτυχίας και από το άγχος γενικά, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Τέλος, η κατάθλιψη θεωρείται ένας από τους παράγοντες που προκαλεί σοβαρές επιπτώσεις

στην λειτουργικότητα των παιδιών, επηρεάζοντας σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξή τους (Cantwell & Carlson, 1983). Στην έρευνα των Doi, Hashigushi και Hidetoshi (2000) βρέθηκε να υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στο άγχος της αποτυχίας και στην κατάθλιψη. Επίσης, σε πρόσφατη έρευνα του Σιδερίδη (2004) τα άτομα με ισχυρό κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψη.

#### *Μαθησιακές Δυσκολίες, Συμπεριφορά, Συναισθήματα και Άγχος αποτυχίας*

Σε σχετική έρευνα έχει βρεθεί πως το 60% έως το 80% των παιδιών με διαγνωσμένες Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αγόρια (APA, 1994). Ωστόσο, η παραπομπή για τη διάγνυσή τους γίνεται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος κρίνει υποκειμενικά τον μαθητή και επηρεάζεται από την γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη με αποτέλεσμα να συνεκτιμά στην απόφασή του και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι γνωστό ότι τα αγόρια της σχολικής ηλικίας διαφέρουν ως προς την εκδήλωση της συμπεριφοράς τους από τα κορίτσια. Τα αγόρια χαρακτηρίζονται ως πιο εξωστρεφή, κοινωνικά, ζωηρά και πολλές φορές πιο ενοχλητικά απ' ό,τι τα κορίτσια. Ο Henry (1996) εκτιμά πως οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν νωρίτερα τις Μαθησιακές Δυσκολίες των αγοριών λόγω της επικέντρωσής τους συνήθως στην εμφανέστερη πλευρά της συμπεριφοράς των παιδιών. Αντίθετα, τα κορίτσια με Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται ως πιο εσωστρεφή, πιο ήσυχα και πιο ήπια, δεν εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους και δεν προκαλούν με τη συμπεριφορά τους την προσοχή των άλλων. Έτσι το πρόβλημα δεν εκδηλώνεται και επομένως η αναγνώριση των δυσκολιών τους απαιτεί μεγαλύτερη προσοχή (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003).

Γενικότερα, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, λόγω του εντονότερου τρόπου με τον οποίο βιώνουν την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, εκδηλώνουν συμπεριφορές θυμού, ανυπακοής, επιθετικότητας, αβεβαιότητας, άγχους, ανησυχίας και φόβου. Η αποτυχία είναι ένα πολύ σύνθετο φαινόμενο· η επαναλαμβανόμενη όμως αποτυχία δεν είναι τυχαίο φαινόμενο και επιφέρει συνέπειες. Κατ' επέκταση, σε μια έρευνα οι Yasutake και Bryan (1995), συγκρίνοντας παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, επιβεβαίωσαν τη σημασία του θετικού συναισθήματος και τεκμηρίωσαν ότι το αρνητικό συναίσθημα χαρακτηρίζει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται από γενικότερες δυσκολίες στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Οι Kanale και Forness (1996), με βάση τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης 150 ερευνητικών εργασιών, διαπίστωσαν πως οι τρεις στους τέσσερις μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν και δυσκολίες στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα ήταν και η Maurice J. Elias (2004) που απέδειξε ότι η πλειοψηφία των παιδιών αυτών παρουσιάζει προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις. Πολλές φορές, το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες οδηγείται χωρίς να είναι επιλογή του στη μοναξιά, όταν αντιλαμβάνεται την εμφανή διάκριση που υφίστανται τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους συνομήλικους τους που τον στιγματίζουν, τον απομονώνουν και τον αποφεύγουν λόγω της αποτυχίας του (Vauras, 1998). Παρομοίως, σε σχετική έρευνα του Valas (1999) βρέθηκε ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν λιγότερο αποδεκτά από τους συνομηλικούς και αισθάνονταν περισσότερο απομονωμένα. Όπως υποστήριξαν οι Latani, Williams και Harkins (1979), όταν ένα παιδί αποτελεί μέλος μιας ομάδας και εμπλέκεται σε δύσκολες εργασίες που δεν μπορεί να επιτύχει, προσπα-

θεί να περάσει απαρατήρητο και περιθωριοποιείται. Έτσι, το παιδί αναγκάζεται να υιοθετήσει στρατηγικές αυτοπροστασίας εντείνοντας την προσπάθειά του να αποφύγει την αποτυχία (Baumeister & Leary, 1995).

Πολλοί ερευνητές αποδίδουν την αποτυχία των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην έλλειψη της δυνατότητάς τους να επιτύχουν και στη μειωμένη προσπάθειά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Bouffard, Vezeau και Bordeleau (1998) έδειξαν ότι οι μαθητές που προσανατολιζόνταν στην αποφυγή της αποτυχίας παρουσίαζαν ένα μοντέλο μειωμένης προσπάθειας. Παρόμοια έρευνα των Butkowski και Willows (1980) υποστήριξε ότι οι αδύναμοι αναγνώστες με χαμηλή απόδοση και επιμονή απέδιδαν επίσης την αποτυχία τους στην έλλειψη δυνατοτήτων. Ο Seligman (1975) διατύπωσε την θεωρία της ανικανότητας, σύμφωνα με την οποία το άτομο θεωρεί τον εαυτό του ανίσχυρο και ανίκανο να ελέγξει και να ρυθμίσει τα γεγονότα, πιστεύει ότι δεν έχει την ικανότητα να αντεπεξέλθει στις επιμέρους απαιτήσεις και θεωρεί ότι η επιτυχία είναι κάτι πέρα από τις δυνατότητές του.

Επίσης, ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες, ως αντίδραση στην απογοήτευσή του, δε δρα και δεν αντιδρά ενεργητικά στα σχολικά ερεθίσματα, αλλά αποσύρεται από την προσπάθεια και τη δράση επιδεινώνοντας το πρόβλημά του. Επίσης, σε σχετική έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά αυτά εκδηλώνουν ανίσχυρες συμπεριφορές, χαμηλό αυτοσεβασμό και μειωμένη αυτορρύθμιση (Valas, 2001). Παράλληλα, σε έρευνα του Σιδερίδη (2004) τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν χαμηλή θετική ευαισθησία, αυξημένη αρνητική ευαισθησία και συναισθήματα απόγνωσης.

Αναντίρρητα, η επαναλαμβανόμενη αποτυχία έχει από μόνη της αρνητική επίπτωση στα παιδιά εφόσον μειώνει το κύρος τους, τόσο ως προς τον εαυτό τους όσο και ως προς τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, και συντελεί στην χαμηλή τους αυτοπεποίθηση, σε χαμηλές επιδιώξεις και μειωμένες προσπάθειες λόγω της συνειδητοποίησής τους ότι τελικά δεν μπορούν να τα καταφέρουν (Fontana, 1996). Έτσι, οι διάφορες εμπειρίες αποτυχίας και επιτυχίας, όταν το παιδί παίρνει τους πρώτους σχολικούς βαθμούς του, επηρεάζουν σημαντικά την αναπτυσσόμενη αίσθηση ταυτότητας του ίδιου του παιδιού, η οποία σηματοδοτεί την εικόνα που θα έχει για τον εαυτό του. Σε μια πειραματική μελέτη, οι Rochelle και Norman (2001) εξέτασαν παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς τις αντιδράσεις τους απέναντι στην επιτυχία και την αποτυχία καθώς και ως προς τους στόχους που θέτουν. Η έρευνα απέδειξε ότι ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι σημαντικά ευμετάβλητο κατά τον καθορισμό των στόχων του και έχει χαμηλή αίσθηση της ικανότητάς του να εκτελέσει τον στόχο του, ενώ επίσης υποστηρίχθηκε ότι μπορεί να ανταποκριθεί λιγότερο αποτελεσματικά σε εμπειρίες αποτυχίας λόγω των προγενέστερων αποτυχιών του. Όταν αντιμετωπίζει καταστάσεις αξιολόγησης εκδηλώνει το φόβο της αποτυχίας. Έτσι φαίνεται ότι οι συνέπειες της αποτυχίας είναι πραγματικά σημαντικές και επίφοβες. Εντούτοις, δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που να συνδέουν άμεσα το άγχος της αποτυχίας με τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

### Η έννοια του στρες

Στρες ονομάζεται η διεργασία που αρχίζει με την αξιολόγηση ενός ερεθίσματος ως στρεσογόνου και συνεχίζεται με τις υπόλοιπες γνωστικές διαδικασίες και τις στρατηγικές αντιμετώπισης της στρεσογόνου κατάστασης που χρησιμοποιεί το άτομο, καθώς και τις λοιπές αντιδράσεις του σε επίπεδο συναισθηματικό, γνωστικό και πραξιακό, ανάλογα βέβαια με τις ατομικές διαφορές

των εκάστοτε εμπλεκόμενων προσώπων (Καλαντζή -Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2006)

Στην καθημερινότητά μας συχνά χρησιμοποιούμε τον όρο «στρες» προσπαθώντας να περιγράψουμε αγχογόνες καταστάσεις και συναισθήματα που δεν μπορούμε να ελέγξουμε. Στο περιβάλλον που ζούμε καθημερινά αντιμετωπίζουμε καταστάσεις και ερεθίσματα, τα οποία καλούμαστε να αξιολογήσουμε και να διαχειριστούμε. Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά το άτομο στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος σχετίζεται με μια σειρά από παράγοντες που αφορούν στο ίδιο το άτομο, όπως είναι: οι ικανότητες, η διαθεσιμότητα, οι συνήθειες και η γενική συγκρότηση της προσωπικότητάς του. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν επίσης μεγάλη σημασία για την κρίση του ατόμου σχετικά με το ερέθισμα που λαμβάνει, γιατί εξαρτάται από τις γενικότερες συνθήκες, από τυχόν αρνητικά γεγονότα, από την ασάφεια της κατάστασης, τις καθυστερήσεις κ.λπ. Γενικά, όταν το άτομο αντιληφθεί διάσταση ανάμεσα στις δυνατότητές του και στις απαιτήσεις μιας δεδομένης κατάστασης, τότε ξεκινά την αντίδραση του (Serafino, 1999).

#### Είδη πηγών στρες

**Χρόνιες πηγές:** μακροχρόνιες οικονομικές δυσκολίες, άσχημες συνθήκες διαβίωσης.

**Τραυματικές εμπειρίες:** ατυχήματα, ξαφνικός θάνατος, φυσικές καταστροφές, χρόνιες ασθένειες.

**Πιέσεις από την οικογένεια ή από το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα:** αναταραχές, χρόνιες προστριβές, πόλεμος.

**Καθημερινές προστριβές:** έλλειψη κατανόησης, ενσυναίσθησης, συνεργασίας με φίλους, με το οικογενειακό περιβάλλον και τους συναδέλφους.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές θεωρούν ως **πρώτη** πιο στρεσογόνα πηγή τα γεγονότα που σχετίζονται με το σχολείο και την επίδοσή τους, ως **δεύτερη**, τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές, τους φίλους, τα αδέρφια, τους γονείς και τους δασκάλους, και ως **τρίτη**, τα προβλήματα που σχετίζονται με τη σωματική τους ανάπτυξη (Jones, Sears & Milburn, 1990, Spirito, Stark, Crace & Stamoulis, 1991) και τις αποφάσεις τους για το μέλλον, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις προκαλούν πιέσεις και εντάσεις.

Κατά τους ερευνητές Wheaton, Roszell & Hall, η απώλεια σημαντικών σχέσεων - με τους γονείς κυρίως (διαζύγιο, θάνατος, φυλάκιση) - ή οι εμπειρίες θυματοποίησης αποτελούν κυρίαρχες πηγές στρεσογόνων καταστάσεων με αρνητικές συνέπειες στη ζωή των ανήλικων μαθητών. Άλλες πηγές στρεσογόνων καταστάσεων - μικρότερης έντασης αλλά εξίσου σημαντικές - θεωρούνται η κατάχρηση αλκοόλ ή ουσιών από τους οικείους τους, η εμπειρία ενός ατυχήματος, μια χρόνια ασθένεια και η επανάληψη της τάξης.

*Εύλογα λοιπόν προκύπτει το ακόλουθο ερώτημα:*

*Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι ανήλικοι μαθητές για να ξεπεράσουν ή να ανταποκριθούν στις παραπάνω στρεσογόνες καταστάσεις;*

- Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος
- Αναζήτηση βοήθειας από το οικείο περιβάλλον
- Απομάκρυνση από κάθε σκέψη που σχετίζεται με το ερέθισμα της στρεσογόνου κατάστασης

### ■ Απόσυρση, χαλάρωση, ρύθμιση συναισθημάτων

Ο τρόπος αντίδρασης των μαθητών των ηλικιακών ομάδων που μας απασχολούν (Α/βάθμια & Β/βάθμια) και η αποτελεσματικότητά τους ορίζουν τον τρόπο που θα επιλέξουν και θα υιοθετήσουν κατά τις αντιδράσεις τους σε ανάλογα ερεθίσματα. Σε κάθε περίπτωση, το στρες σε όλες τις ηλικιακές ομάδες προκαλεί προβλήματα που σχετίζονται με σωματικές ασθένειες, με ψυχικές ασθένειες και με διαταραχές της συμπεριφοράς. Η αναγνώριση του προβλήματος και η διαχείριση της κατάστασης με στοχευμένη μέθοδο είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να βοηθήσουμε το άτομο να το αντιμετωπίσει αποτελεσματικά.

### Η Διαχείριση του Στρες

Η Διαχείριση του Στρες αναφέρεται στον τομέα της πρόληψης κυρίως και χωρίζεται σε τέσσερις κατηγορίες (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2006) :

- Προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης που στοχεύουν στην αποφυγή ανεπιθύμητων καταστάσεων, οι οποίες σχετίζονται με θέματα θυματοποίησης, αρρώστιας ή αιφνίδιας απώλειας στο άμεσο περιβάλλον του μαθητή.
- Προγράμματα που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια ολόκληρου του σχολικού έτους με συνεργασία του υπεύθυνου της τάξης και των μαθητών του και υπό την καθοδήγηση του υπεύθυνου αγωγής υγείας ή άλλων φορέων του Δήμου ή οργανισμών, όπως τα κέντρα πρόληψης. Στόχος των προγραμμάτων είναι να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε θέματα που σχετίζονται με στρεσογόνες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα μια ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη ή μια συναισθηματική διαταραχή ως αποτέλεσμα της κατάχρησης ουσιών ή μιας ξαφνικής απώλειας.
- Προγράμματα που στηρίζουν άμεσα το μαθητή και το περιβάλλον του κατά το πρώτο διάστημα που λαμβάνει χώρα ένα στρεσογόνο γεγονός, όπως η απώλεια ενός μέλους της οικογένειας. Τα προγράμματα αυτά παρέχουν άμεση υποστήριξη μέσω των διαδικασιών και των στρατηγικών που προτείνουν τόσο για το άτομο που βιώνει το στρες όσο και για τα άτομα που το υποστηρίζουν. Παράδειγμα εφαρμογής αποτελεί η Μέριμνα, οργανισμός που παρέχει άμεση στήριξη σε άτομα που βρίσκονται ξαφνικά σε στρεσογόνες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα οι φυσικές καταστροφές.

Άτομα καλά καταρτισμένα, με αυτογνωσία και επάρκεια γνώσεων σχετικά με τους τρόπους επίλυσης προβλημάτων, καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν πιο εύκολα τις στρεσογόνες καταστάσεις παρά τα άτομα που δεν έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση και δεν έχουν μάθει τεχνικές διαχείρισης κρίσεων και μεθόδους επίλυσης προβλημάτων. Οι ενέργειες αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων διδάσκονται και επομένως αρκεί να καταγραφούν οι ανάγκες και οι δυνατότητες της ομάδας εξάσκησης από τον εκπαιδευτή προκειμένου να προταθούν οι κατάλληλες τεχνικές μέσα από σχεδιασμένα και δομημένα προγράμματα εκπαίδευσης.

#### *Συνεργασία οικογένειας και σχολείου*

Η Χατζηχρήστου (2004) αναφέρει ότι σε περίπτωση που το παιδί βρίσκεται αντιμέτωπο με μια κατάσταση κρίσης βασικός σκοπός όλων όσων εμπλέκονται στην αγωγή του είναι η ομαλή προσαρμογή του στο περιβάλλον που ζει. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού οι Moos & Schaefer (1986) αναφέρουν πέντε ενδιάμεσους βασικούς στόχους:

**Τεχνικές – δεξιότητες διαχείρισης του στρες**

Μείωση της σωματικής διέγερσης.

Με ασκήσεις που βασίζονται στην προοδευτική νευρομυϊκή χαλάρωση ή στον έλεγχο της αναπνοής, της σκέψης και της φαντασίας το άτομο κατορθώνει να διατηρήσει την ψυχραιμία που χρειάζεται για να μπορέσει να αντιμετωπίσει καταστάσεις που προκαλούν στρεσογόνα συναισθήματα.

Επίλυση προβλήματος.

Αυτοέλεγχος και αυτοκαθοδήγηση.

Γνωσιακές τεχνικές: αποσαφήνιση των συνθηκών, αναγνώριση της κατάστασης (σκέψεις, συναισθήματα, σχεδιασμός δράσης).

Συνεργασία οικογένειας και σχολείου.

- Να κατανοήσει το παιδί την κατάσταση και να την αντιληφθεί μέσα από τη δική του οπτική, αντίστοιχη της γνωστικής και συναισθηματικής του ανάπτυξης.
- Να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα αξιοποιώντας τις δυνάμεις του, ώστε να μπορέσει να συνεχίσει ή να τις διοχετεύσει σε άλλους τομείς της ζωής του.
- Να διατηρήσει τις σχέσεις του με τα μέλη της οικογένειας, τους φίλους και άλλα άτομα, να αναζητά την υποστήριξή τους και να είναι σε θέση να συνεργαστεί και να αξιοποιήσει τη βοήθεια που του προσφέρεται.
- Να διατηρήσει τη συναισθηματική του ισορροπία ελέγχοντας τα αρνητικά και έντονα συναισθήματα. Να εκφράσει τα συναισθήματα αυτά με κατάλληλο τρόπο και να εφαρμόσει μια σειρά από στρατηγικές για την αντιμετώπιση ή την αποφυγή των δυσάρεστων επιπτώσεων του γεγονότος.
- Να διατηρήσει μια ικανοποιητική εικόνα για τον εαυτό του και να αποκτήσει μια αίσθηση επάρκειας και ελέγχου. Το παιδί πρέπει να αναζητήσει νέους ρόλους ή να επιστρέψει στους παλαιούς, στους οποίους ανταποκρινόταν με επιτυχία στο παρελθόν.

**Επαγγελματικό άγχος και Στρες εκπαιδευτικών**

Το επαγγελματικό άγχος, και ειδικότερα αυτό των εκπαιδευτικών, άρχισε να απασχολεί τους ερευνητές κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, κυρίως εξαιτίας της επίδρασης που ασκεί στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών, με στόχο την εξεύρεση τρόπων και τεχνικών αποτελεσματικής διαχείρισης και αντιμετώπισής του.

Σύμφωνα με δημοσκοπικές έρευνες, φαίνεται ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναφέρουν μέτριο ή υψηλό άγχος αγγίζει το 33% στη Βρετανία και το 70% στην Αμερική (Travers & Cooper, 1996 στο Αρέθας, 1998). Σε έρευνα του Πανεπιστημίου Potsdam στη Γερμανία, το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών αισθάνεται επαγγελματικά εξουθενωμένο, ενώ ένα επιπλέον τρίτο αισθάνεται υποβαθμισμένο και κουρασμένο, όπως αναφέρεται στην εφημερίδα Sueddeutsche Zeitung (3-1-2000). Αιτίες είναι οι πολυάριθμες τάξεις, οι αυξανόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματος και η συμπεριφορά των μαθητών.

Στη χώρα μας, σύμφωνα με έρευνα που παρουσίασε το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας

λεια της Εργασίας (ΕΛΙΝΥΑΕ) το 2000, αναφέρεται ότι από τα πλέον συνήθη προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία είναι το άγχος, σε ποσοστό 28%, και η επαγγελματική εξουθένωση, σε ποσοστό 23%. Σε άλλη έρευνα (Κάντας – Αρέθας, 1998), ως κυριότερες πηγές άγχους αναφέρονται ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η έλλειψη κονδυλίων, η οργανωτική και διοικητική δομή του σχολείου, το επίπεδο των μαθητών, ο χαμηλός μισθός, η έλλειψη σεβασμού, η έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση κ.λπ. Όλα αυτά τα αντιλαμβάνεται ως πηγή επαγγελματικού άγχους πάνω από το 70% των εκπαιδευτικών.

Γίνεται σαφές λοιπόν ότι το επαγγελματικό άγχος αποτελεί μια πραγματικότητα στο χώρο των εκπαιδευτικών που επηρεάζει καταρχήν τους ίδιους και κατά συνέπεια την αποδοτικότητα στην εργασία τους. Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, σε συνάρτηση με τον κοινωνικό και παιδαγωγικό τους ρόλο, μπορεί να έχει επιπτώσεις σε ολόκληρο το περιβάλλον του σχολείου και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

#### *Πηγές άγχους των εκπαιδευτικών*

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως και άλλα επαγγέλματα που σχετίζονται με τη διαχείριση ανθρωπίνων σχέσεων ή τη λήψη αποφάσεων, είναι ιδιαίτερα αγχογόνο.

#### **Ποιοι είναι όμως οι παράγοντες εκείνοι που δημιουργούν το άγχος στο χώρο εργασίας;**

Οι Kyriacou & Sutcliffe (Αρέθας, 1998) αναφέρουν τέσσερις παράγοντες που συντελούν στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών:

- 1) τη συμπεριφορά των μαθητών,
- 2) τις κακές εργασιακές σχέσεις (μισθός, εξέλιξη, έλλειψη εποπτικού υλικού, έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων),
- 3) την πίεση του χρόνου κατά τη επιτέλεση του έργου, και
- 4) το χαμηλό σχολικό ήθος (πειθαρχία, αξίες, επιδόσεις, διοίκηση).

Σύμφωνα με τους Cox, Boot & Cox (Αρέθας, 1998), οι παράγοντες είναι πέντε:

- 1) θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση και την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού,
- 2) εσωγενείς παράγοντες της εργασίας,
- 3) τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού,
- 4) η οργανωτική και διοικητική δομή του σχολείου, και
- 5) εξωγενείς παράγοντες που έχουν σχέση με την ευρύτερη κοινωνία

Οι πηγές άγχους σύμφωνα με το μοντέλο των Cooper et al. (Κάντας 1995) για το άγχος στην εργασία χωρίζονται σε έξι κατηγορίες:

- 1) Εσωγενείς παράγοντες στην εργασία:  
οι άσχημες συνθήκες εργασίας, οι διπλοβάρδιες, το εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας.
- 2) Ο ρόλος του ατόμου στην οργάνωση:  
η επαγγελματική θέση, η ασάφεια ρόλου, η σύγκρουση ρόλων.

## 3) Οι σχέσεις στο χώρο εργασίας:

οι σχέσεις με τους συναδέλφους, τους ανωτέρους και τους υφισταμένους, η έλλειψη εμπιστοσύνης, η ανασφάλεια εξαιτίας της έλλειψης ανταπόκρισης του ατόμου στις απαιτήσεις μιας νέας θέσης, η έλλειψη προσωπικού χώρου λόγω των πολλών ατόμων που συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο, η υποχρεωτική συνεργασία με εργασιομανή συνάδελφο, οι πιέσεις για συμμόρφωση με κανόνες που ίσως δεν υιοθετεί το άτομο.

## 4) Η εξέλιξη της σταδιοδρομίας:

η μονιμότητα, ο κίνδυνος απόλυσης, η ανεργία, η αίσθηση ότι το άτομο αδυνατεί να παρακολουθήσει τις εξελίξεις, η αξιολόγηση.

## 5) Η δομή και το κλίμα στην οργάνωση:

η έλλειψη συμμετοχής του εργαζόμενου στη λήψη αποφάσεων, η αίσθηση του ατόμου ότι δεν έχει τον έλεγχο αυτών που συμβαίνουν στο χώρο εργασίας, η καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των εργαζομένων.

## 6) Η διασύνδεση σπιτιού και εργασίας:

η αρνητική επίδραση των οικογενειακών προβλημάτων στην εργασία και το αντίστροφο, η σύγκρουση των συζύγων εξαιτίας της διαφορετικής σταδιοδρομίας του καθενός, οι συχνές απουσίες από το σπίτι λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων.

Εκτός όμως από αυτούς τους παράγοντες, άγχος στον εκπαιδευτικό μπορεί να προκαλέσουν ακόμη:

- η αδυναμία του να αντεπεξέλθει στα διδακτικά του καθήκοντα, είτε λόγω απειρίας είτε λόγω ανεπάρκειας,
- το περιβάλλον της τάξης και οι σχέσεις του με τους μαθητές του,
- οι σχέσεις του με τους γονείς των μαθητών,
- ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα,
- η χαμηλή αμοιβή του,
- η διάψευση των προσδοκιών του σχετικά με το ρόλο του στην εκπαίδευση και το γεγονός ότι αναγκάζεται να συμβιβαστεί με την υπάρχουσα κατάσταση.

### Αντιμετώπιση

Το επαγγελματικό άγχος δεν αποτελεί ασθένεια που μπορεί να αντιμετωπισθεί με κάποια συγκεκριμένη ιατρική συνταγή. Η καλύτερη αντιμετώπιση είναι η πρόληψη. Έτσι, θα πρέπει να προωθούνται όλες εκείνες οι ενέργειες που θα προλαμβάνουν την εκδήλωση του προβλήματος. Επειδή το άγχος είναι κυρίως υποκειμενική διαδικασία, ιδιαίτερο βάρος θα πρέπει να δοθεί στην πρόληψη και την αντιμετώπισή του από το ίδιο το άτομο. Η κοινωνική υποστήριξη παίζει, επίσης, το σημαντικότερο ρόλο στην καταπολέμηση του άγχους (Ross & Altmaier, 1994 στο Κάντας, 1995), την οποία μπορεί να παράσχει είτε το οικογενειακό είτε το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, ενώ και το ίδιο το άτομο μπορεί να εφαρμόσει διάφορες τεχνικές χαλά-



ρωσης ή γνωστικής αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων.

Ο Murphy (1995, στο Κάντας, 1995) προτείνει να αναχθεί η αντιμετώπιση του άγχους σε οργανωσιακό πρόβλημα με αντίστοιχες επεμβάσεις τόσο στο επίπεδο του κάθε συγκεκριμένου έργου όσο και στο επίπεδο της οργάνωσης μέσω:

- σαφών περιγραφών του έργου,
- οριζόντιας μετακίνησης των εργαζομένων,
- επανασχεδιασμού του εργασιακού χώρου βάσει εργονομικών αρχών,
- διαμόρφωσης κοινών επιτροπών εργαζομένων και διοίκησης για την επίλυση προβλημάτων,
- ειδικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε τα άτομα να ανταποκρίνονται στις εξελίξεις,
- δημιουργίας ειδικών χώρων μέριμνας για τα παιδιά των εργαζομένων,
- αναθεώρησης των μεθόδων και των δεικτών αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων.

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, η προσπάθεια θα πρέπει να ξεκινήσει από τα ίδια τα πανεπιστήμια, τα οποία είναι υποχρεωμένα να προσφέρουν όλα τα απαραίτητα εφόδια, ώστε ο εκπαιδευτικός να ξεκινήσει την καριέρα του χωρίς αβεβαιότητες και με αυτοπεποίθηση, παρέχοντάς του μια σταθερή βάση. Στο επίπεδο του σχολείου, οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι οφείλουν να λειτουργούν υποστηρικτικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους, βοηθώντας όπου χρειάζεται, απαλλαγμένοι από γραφειοκρατικές αγκυλώσεις και ενισχύοντας κάθε καινοτόμο προσπάθειά τους. Τέλος, η ίδια η πολιτεία έχει την υποχρέωση, με κατάλληλα προγράμματα και με παρεμβάσεις στην οργανωτική δομή της εκπαίδευσης, να προετοιμάσει αρχικά τους νέους εκπαιδευτικούς, και στη συνέχεια να τους παρέχει όλα τα εχέγγυα για μια άνετη και απρόσκοπτη καριέρα προς όφελος των ίδιων, της σχολικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι η πρόληψη και η αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους ίσως είναι εφικτή, αν ακολουθηθούν τα παρακάτω στάδια (Needle, 1980 στο Αργυροπούλου, 1999):

- Να γίνει σαφές ποιες είναι οι αγχογόνες καταστάσεις.
- Να ξεκαθαριστεί ποιες είναι οι αιτίες εκείνες που προκαλούν τις αγχογόνες καταστάσεις.
- Να αναγνωριστούν οι συνέπειες.
- Να σχεδιαστούν στρατηγικές καταπολέμησης του άγχους αλλά και των αιτίων του.

## Βιβλιογραφία

- [1] American Psychiatric Association (2004). Τιαγνωστικά κριτήρια (DSM-IV-TR). Washington D.C: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσα.
- [2] Arias, J.F. (2002). Recent perspectives in the study of motivation: Goal Orientation Theory. *Ecritos de Psicología*, 6, 72-84
- [3] Casey, J. & Verlin, B. (2004). Repeated success and failure influences on self-efficacy and personal goals. *Social Behavior & Personality: An International Journal*; 32(2),191.
- [4] Church, Ellen Booth (2004). Fear of Failure. *Scholastic Parent & Child*;12(3), 87.
- [5] Γιαλαμάς, Μ. & Λεοντάρη, Α. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3(2), 20-39.
- [6] Conroy, D. E. & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17 (3), 271-285.
- [7] Conroy, D. E. , Willow, J. P & Metzler, J. N (2002). Multidimensional Fear of Failure Measurement: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Journal of Applied Sport psychology*,14,76-90.
- [8] Conroy, D. E. (2001). Fear of failure: An exemplar for Social Development Research in sport. *Quest*, 53, 165-183.
- [9] Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The performance failure appraisal inventory (PEAI). *Anxiety, Stress and Coping*, 14, 431-452.
- [10] Conroy, D. E. (2003). Representational Models Associated With Fear of Failure in Adolescents and Young Adults. *Journal of personality* 71:5.
- [11] Doi, Kazushiro, Hashigushi & Hidetoshi (2000). The relationship between irrational belief and mental health in junior high-school teachers. *Japanese Journal of Health Psychology*, 13(1),23-30.
- [12] Elias, J. M. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Volume 27*.
- [13] Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.
- [14] Elliot, A.J. & McGregor, H.A. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- [15] Elliot, A. J. & Thrash, T. M . (2004). The intergenerational Transmission of fear of failure. *PSPB*,8, 957-971.
- [16] Ευκλείδη, Α. & Παπαντωνίου, Γ. (2004). Επιδράσεις θυμικών και γνωστικών παραγόντων στον έλεγχο της δράσης. *Ψυχολογία*,11(3), 285-302.
- [17] Goldberg, C. (1973). Some effects of fear of failure in the academic setting. *Journal of Psychology: Interdisciplinary & Applied*, 84(2),323-331.
- [18] Hazlett-Stevens, H. & Craske, M. G. (2003). The catastrophizing worry progress in generalized anxiety disorder: A preliminary investigation of an analog. *Behavioural & Cognitive Psychotherapy*;31(4), 387.
- [19] Κάκουρος, Ε & Μανιαδάκη, Κ. (2003). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- [20] Kilpatrick, D. G. , Sutker, P. B. , Roitzsch, J. C., Mason, R. L. (1975). Self-reported fears and electrodermal responsiveness of high and low trait anxious subjects to fear of failure and other stressors. *Social Behavior & Personality: An international Journal*; 3(2), 205.
- [21] Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). Ψυχολογία Κινήτρων. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- [22] Li, Huijun (2004). Fears and related anxieties in children having a disability. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities & Social Sciences*,64(9-A), 3190.
- [23] Lonigan, C.J.,Hooe, E.S. & Covinne, D.F. (1999). Positive and negative affectivity in children. Confirmatory factor analysis of a two factor model and its relationship to symptoms of anxiety and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 374-386.

- [24] Μάντη, Ε. & Σιδερίδης, Τ. Γ. (2004). Φόβος Επιτυχίας, Φόβος Αποτυχίας και Προσανατολισμός στο Στόχο: Μια πειραματική ανάλυση.
- [25] Μεταλλίδου, Π. (2003). Κίνητρα, γλωσσική επίδοση, και μεταγνωστικές εμπειρίες σε ένα έργο κατανόησης κειμένου. *Ψυχολογία*, 10 (4), 538-555.
- [26] Nieves, Edwin Eleuterio (2001). The impact of perception of modeling history, self-esteem, locus of control, and fear of failure on the academic continuance and achievement of academically at-risk college students. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities & Social Sciences* 61(1-A), 106.
- [27] Senko, C. & Harackiewicz, J. M. (2002). Performance goals: The moderating roles of context and achievement orientation. *Journal of Experimental of Social Psychology*, 38, 603-610.
- [28] Sideridis, G. D. (2004). Goal Orientation, Academic Achievement, and Depression: Evidence in Favor of a Revised Goal Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*.
- [29] Sideridis, G.D. (2004). On the origins of helpless behaviour of students with learning disabilities: avoidance motivation? *International Journal of Educational*
- [30] Singh, S. (1992). Hostile Press Measure of Fear of Failure and Its Relation to Child-Rearing Attitudes and Behavior Problems. *Journal of Sosial Psychology*; 132(3), 397. *Research*, 39, 497-517.
- [31] Yasutake, D. & Bryan, T. (1995). The influence of Affect on the Achievement and Behavior of Students with Learning Disabilities. *Volume 28*.
- [32] Vauras, M. , Kajamies, A. , Junttila, N. , Kinnunen, R. , Iiskala, T. & Kaukiainen, A. (2004). Learning Difficulties, Social Competence, and Loneliness. *Ψυχολογία*.
- [33] Valas, H. (1999). Students with Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem and Depression. *Norwegian University of Science and Technology, Sosial Psychology of Education*: 3, 173-192.
- [34] Fontana, D. (1996). Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς. Εκδόσεις: Σαββάλας.