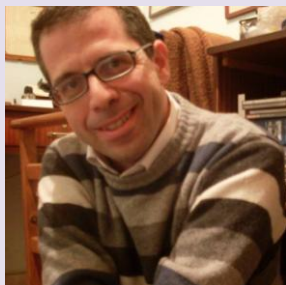


Ηλίας Τουμασάτος



Ψυχολογία
στο σχολείο

IONICA | Επιστήμες του ανθρώπου



Ο Ηλίας Τουμασάτος γεννήθηκε στο Αργοστόλι Κεφαλονιάς το 1974.

Είναι πτυχιούχος των τμημάτων Νομικής και Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, διδάκτορας του Τμήματος Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, και έχει μάστερ στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας).

Από το 2000 έως το 2009 ήταν Διευθυντής στην Κοργιαλένιο Βιβλιοθήκη Αργοστολίου, και από το 2009 είναι καθηγητής Κοινωνικών Επιστημών στο Βαλλιάνειο Γενικό Λύκειο Κεραμειών Κεφαλονιάς.

Έχει δημοσιεύσει μελέτες για το θέατρο, την επτανησιακή φιλολογία και ιστορία σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια, και έχει εκδώσει λογοτεχνικά και επιστημονικά βιβλία.

ISBN: 978-618-85038-2-3

Ψυχολογία στο σχολείο

Ηλίας Τουμασάτος

Ψυχολογία στο σχολείο

© copyright Ηλίας Τουμασάτος, εκδόσεις IONICA

Πρώτη έκδοση (e-book: Δεκέμβριος 2021)

ISBN: 978-618-85038-2-3

Κεραμειές Κεφαλληνίας, 281 00 Αργοστόλι

Τηλ. 6979380544

E-mail: eliastoum@hotmail.com

Το περιεχόμενο της παρούσας έκδοσης προστατεύεται από την ελληνική και διεθνή νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Η αναπαραγωγή και χρήση του υλικού επιτρέπεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Ηλίας Τουμασάτος

Ψυχολογία στο σχολείο

IONICA

Κεφαλονιά 2021



Εικόνα οπισθοφύλλου: Jan Matejko “Stańczyk” (1862), Βαρσοβία, Εθνικό Μουσείο.

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγικές αναγκαίες επισημάνσεις	11
Για αρχή... ορισμένες βασικές έννοιες... ..	17
Ψυχική ανθεκτικότητα	17
Αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος	20
Απόρρητο και εμπιστευτικότητα.....	21
Μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν;	23
Πώς αντιδρούν τα παιδιά σε καταστάσεις κρίσης;	25
Πέρα από τη συμβουλευτική, υπάρχουν άλλες δυνατές παρεμβάσεις;	28
Ποιες είναι οι κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών;.....	29
Σχολικός εκφοβισμός και πρόληψη.....	31
Ποια είναι τα βήματα μιας σύντομης παρέμβασης στον χώρο του σχολείου;.....	33
Πώς αξιολογούμε το αποτέλεσμα μιας παρέμβασης;	34
Σύνδεση υπηρεσιών ψυχικής υγείας με το σχολείο	37
Συνεργασία με εξωτερικούς φορείς. Πώς γίνεται η διαλεκτική συμβουλευτική;	38
Τι σημαίνει «στάθμιση» των ψυχομετρικών διαδικασιών;.....	41
Συμβουλευτική, ετερότητες και πολιτισμικές διαφορές	43

Η πολυπολιτισμική σχολική ψυχολογία.....	44
Ας το συζητήσουμε! Αλήθειες πάνω στο τραπέζι, σιωπές κάτω από το χαλί.....	47
Αλκοόλ και Έφηβοι : Οδηγός ανθεκτικότητας	57
Προλογικά: Γιατί Το Αλκοόλ;.....	57
Μέρος 1 Λίγα Λόγια Προς Εσένα: Υπάρχει πρόβλημα;.....	67
Μέρος 2 – Εργαλεία Ενσυναίσθησης	70
Μέρος 3 – Για Να Γνωρίζουμε... ..	75
Μέρος 4: Αναγνωρίζοντας Το Πρόβλημα	83
Μέρος 5: Προχωρώντας Προς Τη Λύση	92
Η δυσλεξία μέσα από μια ταινία: “Σαν αστέρια στη γη”	105
Ψηφιακά μέσα στη σχολική τάξη: Νέα εργαλεία μάθησης σε μια νέα εποχή	127
Υποστηρίζοντας μαθητές στο φάσμα του αυτισμού.....	145
Παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης	148
Εργαλεία διαχείρισης του άγχους των πανελλαδικών εξετάσεων.....	163
Μέρος Α': Το άγχος των πανελλαδικών εξετάσεων ως ειδική φοβία. Συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	165
Μέρος Β': Περιγραφή της παρέμβασης	170
Μετρώντας το άγχος των προφορικών εξετάσεων	185
«Μην το πείτε στους γονείς μου...».....	191
Η τάξη της κυρίας Κ. Προτάσεις διαχείρισης	195
Ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διάγνωση της κατάθλιψης: Το ερωτηματολόγιο ΡΗQ- 9	199
Σχόλια σε τρία κλινικά περιστατικά.....	219

Ο Νίκος και το τραύμα.....	219
Το παιδί που αγαπούσε την Ιστορία	221
Ο «βίαιος» Νικόλας.....	224
Κρίσεις στην τάξη: Ψάχνοντας ερωτήσεις για να ανοίξεις κουβέντα.	227
Βοηθάει η ψυχολογική αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία;.....	231
Υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές στη νοημοσύνη;	237
Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση: δυνατότητες και εργαλεία.....	243
Περιβάλλον και ανάπτυξη του εγκεφάλου στην παιδική ηλικία	261
Ακονίζοντας τη μνήμη.....	265
Πώς να μαθαίνουμε καλύτερα; Απλές εφαρμογές στην πράξη της νευροεπιστήμης.....	271
Νευροεπιστήμη και μαθηματικά.....	279
Προσοχή και ενδιαφέρον στο δημοτικό. Προτάσεις	285
Αξιοποίηση των ευρημάτων από τα “false memories” στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.	289
Μνημονικές τεχνικές για την εκπαίδευση	293
Ο δάσκαλος παραμυθάς, ή, διδάσκοντας την ενσυναίσθηση	297
1. Ενσυναίσθηση μέσα από φύλλα εργασίας	300
2. Θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί και μικρά στοχευμένα έργα	304
Επιλεκτική προσοχή στο σχολείο. Πώς να βελτιώσουμε την προσοχή στην τάξη;	307
Αυτά που ήξερα από πριν... κι αυτά που καλούμαι να μάθω.....	313
Πρακτικές για βελτίωση της κατανόησης και παραγωγής της γλώσσας	321

Ένα μοντέλο επίλυσης προβλημάτων (μαθηματικών και... όχι μόνο!)	327
Ένα αξιόλογο ψυχομετρικό εργαλείο: Kaufman Assessment Battery for Children – Second Edition, Normative Update.....	333
Τρία τεστ ψυχομετρικής αξιολόγησης για παιδιά.....	346
Ελληνική κλίμακα αξιολόγησης ΔΕΠΥ-IV για γονείς και εκπαιδευτικούς (Καλαντζή-Αζίζι et al., 2005).	346
Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (Infant Index).....	347
Ερωτηματολόγιο: «Διαστάσεις προσωπικότητας παιδιών και εφήβων» για παιδιά 5-7 ετών (Ε-ΔΙΠΡΟΠΕ6).....	349
Απεικονιστικές μέθοδοι έρευνας του εγκεφάλου.....	352
Συγκρίνοντας χαρακτηριστικά προσωπικότητας.....	363
Αντί επιλόγου: Εκπαιδεύοντας μικρούς μάγους.....	367

Εισαγωγικές αναγκαίες επιστημάνσεις

Το βιβλίο αυτό περιέχει, στο μεγαλύτερο μέρος του, εργασίες και μελέτες που έγιναν στη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία, που έγιναν στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας από το 2019 έως το 2021. Δεν έχουν συμπεριληφθεί εργασίες στις οποίες αναφέρονται ζητήματα εμπιστευτικότητας (κλινική συνέντευξη) ή πολύ εξειδικευμένες εργασίες (π.χ. κριτικός σχολιασμός επιστημονικού άρθρου ή ερευνητική πρόταση)

Έχω επίγνωση ότι η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου δεν με καθιστά ψυχολόγο – κι αυτή είναι η παγίδα στην οποία καμιά φορά πέφτουμε οι εκπαιδευτικοί. Θέλησα, ωστόσο, να μοιραστώ με τους συναδέλφους μου, με τους γονείς και με τους μαθητές μου κάποιες γνώσεις που αποκόμισα σ' αυτό το πολύ δημιουργικό και αποκαλυπτικό για μένα χρονικό διάστημα.

Όταν στα 45 αποφασίζεις να ξανασπουδάσεις, έχοντας τελειώσει, έξι χρόνια πριν, τις διδακτορικές σου σπουδές σε ολότελα διαφορετικό αντικείμενο, τα πράγματα είναι δύσκολα. Ιδιαίτερα όταν επιχειρείς να προσεγγίσεις μια καινούρια για σένα επιστήμη, στην οποία δεν έχεις ερευνητική εμπειρία, αλλά στην καθημερινότητα του σχολείου καλείσαι

να διαχειριστείς πολύ συχνά δύσκολες ή λιγότερο δύσκολες καταστάσεις, και ενίοτε να παρέμβεις. Αποφάσισα να κάνω αυτό το μεταπτυχιακό γιατί ένιωθα ότι πέρα από την εμπειρική – διαισθητική αντιμετώπιση των πραγμάτων, δεν είχα στην εργαλειοθήκη μου κάποια στοιχεία του επιστημονικού κεκτημένου που θα μπορούσαν να με βοηθήσουν στη σχολική πραγματικότητα. Όχι για κάποια «μόρια» ή για κάποια θέση ευθύνης, αλλά, ως «μαχόμενος» εκπαιδευτικός που συναισθάνεται την ανεπάρκειά του.

Στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας βρήκα πραγματικά ένα υποδειγματικά οργανωμένο πρόγραμμα, και καθηγητές με σημαντικό επιστημονικό έργο αλλά και ουσιαστική πρόθεση να μοιραστούν με εμάς τους σπουδαστές τις γνώσεις τους.

Θα ήθελα λοιπόν να τους ευχαριστήσω όλους θερμά για όσα μου προσέφεραν: Σας ευχαριστώ πολύ κ.κ. Ιουλία Παπαγεώργη, Ξένια Χατζηχαραλάμπους, Μενέλαε Αποστόλου, Νίκο Γεωργίου, Μάριε Κωνσταντίνου, Μαρία Κούσιου, Μαρία Γεωργίου, Άννα-Παυλίνα Χαραλάμπους, Φωτεινή Παναγιώτου. Από όλους σας έχω να θυμάμαι πολύτιμες στιγμές (έστω και εξ αποστάσεως) διδασκαλίας, μου προσφέρατε πάντα απίστευτη τροφή για σκέψη, εργαλεία για να δουλέψω, και ποτέ έτοιμες λύσεις και συνταγές. Πάντα θεωρούσα ότι οι καλύτεροι καθηγητές είναι εκείνοι που μετά το μάθημα σε κάνουν να θέλεις να διαβάσεις περισσότερο, να εμβαθύνεις, να μάθεις πιο πολλά. Και όλοι σας μού δώσατε αυτή την ευκαιρία. Τα δύο αυτά χρόνια ήταν λίγα, τέλειωσαν γρήγορα σαν μια ανάσα...

Σκέφτηκα στην αρχή του βιβλίου να περιληφθούν μερικά περιληπτικά κείμενα-οδοδείκτες για τις βασικές έννοιες που συναντώνται στο βιβλίο. Είναι τα πρώτα κείμενα σχολικής ψυχολογίας που έγραψα, στο πλαίσιο της πρώτης μου επαφής με το αντικείμενο, όταν παρακολούθησα και πάλι εξ αποστάσεως ένα σύντομο πρόγραμμα Σχολικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, το 2014.

Μια και το βιβλίο απευθύνεται σε όλους, και όχι μόνο στο ειδικό κοινό, θα ήθελα εκ των προτέρων να επισημάνω κάποια πράγματα, τα οποία κατά τη γνώμη μου είναι θεμελιώδη:

- Ⓢ Πρώτο και βασικότερο: Όσοι δεν είμαστε επαγγελματίες ψυχολόγοι δεν μπορούμε, ούτε πρέπει, ούτε χρειάζεται, να κάνουμε διάγνωση. Η ενημέρωσή μας πάνω σε όλα αυτά τα ζητήματα είναι αναγκαία μεν για να μπορούμε να «αναγνωρίζουμε» πιθανές καταστάσεις, ή να «διαχειριζόμαστε» κάποιες κρίσεις τη στιγμή που συμβαίνουν. Δεν είναι όμως αρκετή για να προβούμε σε θεραπευτικές παρεμβάσεις. Η ψυχολογία και η ψυχιατρική είναι επιστήμες και τα αντίστοιχα λειτουργήματα οφείλουν να ασκούνται από ειδικούς. Επομένως, κατά κανόνα, τα τεστ που παρουσιάζονται σ' αυτό το βιβλίο διενεργούνται αποκλειστικά από ειδικούς. Αντίθετα, το PHQ-9 (ερωτηματολόγιο για αρχική διάγνωση της κατάθλιψης) μπορεί να διενεργηθεί και σε πρωτοβάθμιες δομές υγείας.
- Ⓢ Αυτό που μπορούμε να κάνουμε εμείς, εκπαιδευτικοί, γονείς, αλλά και συμμαθητές, είναι να λειτουργήσουμε ως διαμεσολαβητές, ως «γέφυρες» με τους ειδικούς, τους επαγγελματίες και τις δομές ψυχικής υγείας. Η απόφαση να απευθυνθούμε στους ειδικούς δεν πρέπει να λαμβάνεται με φειδώ, αντιθέτως, πρέπει να είναι ο κανόνας. Η καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων με τους ειδικούς και τις δομές είναι αμφίδρομη. Από τη μία, είναι κρίσιμο να παρέχουμε όλες τις πληροφορίες που χρειάζονται στους ειδικούς, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια. Οι εκθέσεις που μας ζητούνται ή οι ερωτήσεις που μας τίθενται έχουν μεγάλη σημασία. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς έχουμε το πλεονέκτημα να βρισκόμαστε σε επαφή με τα παιδιά για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα – η εμπειρική μας γνώση είναι πολύτιμη στον ειδικό, ο οποίος θα έρθει σε πολύ συντομότερο χρόνο σε επαφή με το παιδί. Από την άλλη, όταν η παρέμβαση ή μέρος της επιστρέψει σ' εμάς, έχει κεφαλαιώδη σημασία να συνεισφέρουμε με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πιστότητα στην εφαρμογή της. Οι εκθέσεις και αναφορές που έρχονται στα χέρια μας από τις δομές διαφοροδιάγνωσης δεν γράφουν απ' έξω «Απόρρητο» για να μην τις διαβάσουμε. Αντιθέτως, πρέπει να εντυφλήσουμε σ' αυτές και να προσπαθήσουμε να εφαρμόσουμε τις προτάσεις τους.

- ❷ Ιδιαίτερα κρίσιμο είναι το ζήτημα της καλής συνεργασίας με τους γονείς και της τήρησης των κανόνων εμπιστευτικότητας. Ο κανόνας είναι ότι για την όποια παρέμβαση ζητείται η έγγραφη ενημερωμένη συγκατάθεση των γονέων, εφ' όσον το παιδί είναι ανήλικο. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο κανόνας αυτός κάμπτεται, και ο εκπαιδευτικός μπορεί να απευθυνθεί σε ειδικούς ή σε δομές χωρίς τη συγκατάθεσή τους. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το ύψιστο προστατευόμενο αγαθό σύμφωνα με το Σύνταγμά μας είναι η ανθρώπινη ζωή. Σοβαροί κίνδυνοι για τη ζωή, τη σωματική ακεραιότητα και την ψυχική υγεία του παιδιού, επιβάλλουν το σπάσιμο της εμπιστευτικότητας.
- ❷ Η συνεργασία με τους γονείς προϋποθέτει την οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης και δυσχεραίνεται αν εμείς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούμε να τους προσεγγίσουμε με πνεύμα διδακτισμού. Δεν είμαστε δάσκαλοι των γονιών, είμαστε δάσκαλοι των παιδιών και ως προς τούτο συνεργάτες των γονιών. Πολλές φορές οι γονείς εκλαμβάνουν ως αμφισβήτηση του γονεϊκού τους ρόλου τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο γονέας έχει τη συσσωρευμένη εμπειρία της ανατροφής του παιδιού, που μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμος οδηγός στο να κατανοήσουμε το όποιο πρόβλημα. Και για τον γονέα η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι ωφέλιμη. Και ο εκπαιδευτικός γνωρίζει μια πτυχή της ζωής του παιδιού για την οποία ο γονέας δεν μπορεί να έχει εικόνα. Από μια καλή σχέση, λοιπόν, όλοι έχουν να κερδίσουν. Αντίθετα, η έλλειψη αυτής της σχέσης και οι απευκταίες προστριβές το μόνο σίγουρο είναι ότι λειτουργούν ως τροχοπέδη για την όποια παρέμβαση ή διαχείριση.
- ❷ Αυτό που δεν πρέπει να ξεχνάμε σε κάθε περίπτωση είναι ότι επίκεντρο της φροντίδας μας είναι πάντοτε το παιδί. Αυτό δεν σημαίνει ότι «το παιδί έχει πάντα δίκιο», αλλά ότι η διασφάλιση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού, η προστασία του από τις όποιες απειλές και η ενθάρρυνσή του να αδράξει ευκαιρίες οφείλουν να κατευθύνουν τις επιλογές μας. Δεν είναι στόχος μας να

επιβεβαιωθούμε ως επιστήμονες, δάσκαλοι ή γονείς, αλλά να στηρίξουμε τα παιδιά μας.

Ένα είναι μόνο σίγουρο. Έτοιμες λύσεις δεν υπάρχουν. Και δεν υπάρχει καμία βεβαιότητα για την επιτυχία μιας παρέμβασης. Μόνο η προσδοκία επίτευξης ενός ωφέλιμου αποτελέσματος, με βάση το οποίο η παρέμβαση οφείλει να αξιολογείται διαρκώς, και να επαναπροσδιορίζεται δυναμικά.

Ελπίζω αυτό το μικρό βιβλίο να βοηθήσει λίγο σ' αυτή την κατεύθυνση. Γραμμένο ολόκληρο σ' ένα μικρό νησί, μακάρι να βοηθήσει έστω κι ένα παιδί, έναν συνάδελφο, έναν γονέα.

Αγκώνας Κεφαλονιάς, Αύγουστος 2021

Για αρχή... ορισμένες βασικές έννοιες...

Ψυχική ανθεκτικότητα

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, μαζί με τη συστημική προσέγγιση και τη θετική ψυχολογία, αποτελούν τις κυρίαρχες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται σήμερα στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας.

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται στον **βαθμό θετικής προσαρμογής του ατόμου, παρά την ταυτόχρονη ύπαρξη αρνητικών ή αντίξωων συνθηκών και παραγόντων κινδύνου**. Με την έννοια «παραγόντες κινδύνου» εννοούμε τους κοινωνικούς και οικογενειακούς παράγοντες οι οποίοι αυξάνουν την πιθανότητα να αντιμετωπίσει κάποιο άτομο προβλήματα κατά την κοινωνική ένταξη και εξέλιξή του, αλλά και αναφορικά με τη διατήρηση της ψυχικής του υγείας (ενδοοικογενειακή βία, κοινωνική πειθωριοποίηση, θυματοποίηση).

Πέραν των παραγόντων κινδύνου υπάρχουν και **παραγόντες που επιδρούν προστατευτικά**. Τόσο οι παράγοντες κινδύνου όσο και οι προστατευτικοί παράγοντες λειτουργούν **αθροιστικά και πολλαπλασιαστικά**. Χρειάζεται δηλαδή να συμπέσουν παραπάνω από

ένας, προκειμένου να υπάρξουν αντίστοιχα είτε αρνητικές είτε θετικές επιπτώσεις στο άτομο. Όταν το άτομο αυτό, **παρά τη σύμπτωση παραγόντων επικινδυνότητας κατορθώνει να προσαρμοστεί με θετικό τρόπο, τότε λέμε ότι επιδεικνύει ψυχική ανθεκτικότητα.**

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της διαχείρισης ομάδων μαθητών (σε κλίμακα π.χ. τάξης ή σχολείου).

Μπορούμε να μιλάμε για **τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα**, τάξεις δηλαδή που **εμφανίζουν χαρακτηριστικά που βοηθούν τους μαθητές τους να αντισταθούν στις επιδράσεις των παραγόντων κινδύνου.** Τέτοια χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

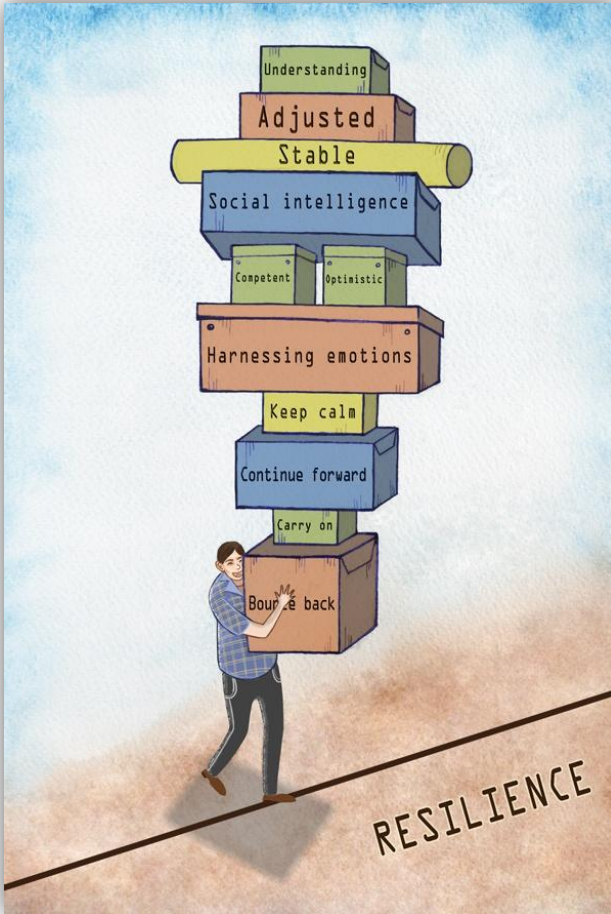
- Ⓜ Ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός – ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα
- Ⓜ Θετικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές
- Ⓜ Αυτοέλεγχος στη συμπεριφορά των ατόμων
- Ⓜ Στενή και αποδοτική συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Επίσης μπορούμε να μιλήσουμε για **σχολεία με ψυχική ανθεκτικότητα**, όταν παρουσιάζονται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Ⓜ Θετικές κοινωνικές σχέσεις
- Ⓜ Ξεκάθαρα όρια
- Ⓜ Έμφαση στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων
- Ⓜ Στήριξη και φροντίδα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας
- Ⓜ Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές που εκφράζονται με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο
- Ⓜ Ευκαιρίες για συμμετοχή όλων των μαθητών στις κοινωνικές και σχολικές δραστηριότητες.

Σημαντικό στοιχείο προκειμένου να υποστηριχθούν οι μαθητές είναι να τους δίνονται **συστηματικά ευκαιρίες και καθοδήγηση**, ώστε να επιτυγχάνεται με υγιή τρόπο η συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Για πολλούς μαθητές το σχολείο είναι το μοναδικό σταθερό

σημείο αναφοράς και ως εκ τούτου, πέρα από την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων ιδιαίτερη σημασία για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και την υγιή κοινωνικοποίηση των μαθητών, κυρίως μάλιστα των πιο ευάλωτων και λιγότερο προνομιούχων, έχει ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου.



Ανθεκτικότητα (Resilience). Πηγή εικόνας: www.europeanbusinessreview.com

Αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος

Η αξιολόγηση της μαθησιακής ικανότητας των μαθητών μπορεί να γίνει, πέρα από τις ψυχομετρικές μεθόδους, και μέσω του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας. Η μέθοδος αυτή αξιολόγησης ονομάζεται Curriculum – Based Measurement ή CBM. Χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου είναι ότι **ο ίδιος ο εκπαιδευτικός** μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αξιολόγηση βάσει του αναλυτικού προγράμματος περιλαμβάνει την κατ' ουσίαν αξιολόγηση:

- (α) των **επιδόσεων** του μαθητή
- (β) της **αλληλεπίδρασης** που λαμβάνει χώρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Προϋποθέσεις για αυτού του είδους την αξιολόγηση και παρέμβαση είναι:

- (α) η συνεχής παρακολούθηση της προόδου του μαθητή και
- (β) η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων ενίσχυσης του μαθητή, όπου παρουσιάζει αδυναμίες.

Τομείς οι οποίοι αξιολογούνται με τη μέθοδο αυτοί είναι: η ορθογραφία, η ανάγνωση, η γραπτή έκφραση και τα μαθηματικά.

Η αξιολόγηση αυτή γίνεται με την ακόλουθη διαδικασία:

- (α) Σε πρώτη φάση γίνεται εκτίμηση του επιπέδου του μαθητή.
- (β) Εν συνεχεία τίθεται ένας στόχος βελτίωσης.
- (γ) Σ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, επιδιώκεται η βελτίωση του μαθητή σύμφωνα με το στόχο που έχει τεθεί (π.χ. να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο έκτασης μίας σελίδας, με συγκεκριμένο βαθμό δυσκολίας, εντός συγκεκριμένου χρόνου, και κάνοντας έναν συγκεκριμένο αριθμό λαθών).

- (δ) Κάθε 15 ημέρες γίνεται αξιολόγηση της προόδου του μαθητή, η οποία καταγράφεται σε ειδικό διάγραμμα.
- (ε) Με τον παραπάνω μηχανισμό ανατροφοδότησης, το αναμενόμενο αποτέλεσμα με βάση την αρχική στοχοθεσία επαναπροσδιορίζεται, ανάλογα με το πόσο ανταποκρίνεται ο μαθητής.

Σύμφωνα με σχετική έρευνα, οι μαθητές που ακολούθησαν το πρόγραμμα επιδεικνύουν σημαντική βελτίωση, κυρίως στην ικανότητα ανάγνωσης και ορθογραφίας, αλλά και στη μεταγνώση, δηλαδή οι μαθητές αποκτούν ακριβέστερη επίγνωση των στόχων της παρέμβασης αλλά και επιπλέον κίνητρα.

Απόρρητο και εμπιστευτικότητα

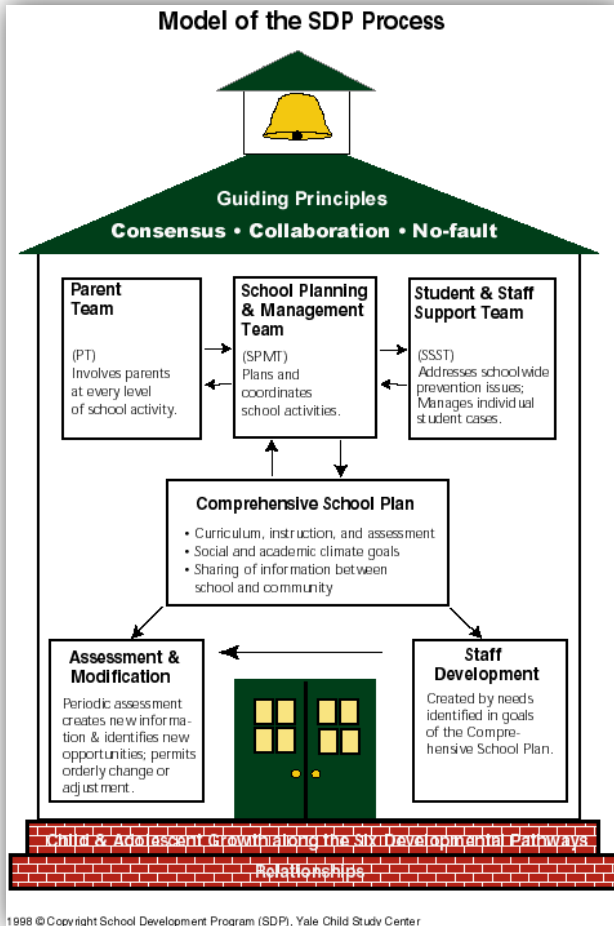
Κεφαλαιώδους σημασίας ζήτημα για την άσκηση της σχολικής ψυχολογίας όπως άλλωστε και για άλλους επιμέρους κλάδους της ψυχολογίας, είναι το ζήτημα του **απορρήτου**. Βασική αρχή, η οποία ισχύει για όλους τους κλάδους της ψυχολογίας, είναι πως **ό,τι λέγεται στο πλαίσιο μιας συνεδρίας αποτελεί απόρρητο, και ως εκ τούτου ο θεραπευτής δεν έχει δικαίωμα να το δημοσιοποιήσει σε τρίτους**. Επιπλέον, ο θεραπευτής – σχολικός ψυχολόγος:

- ☉ Οφείλει να λαμβάνει όλα τα απαραίτητα μέτρα **ώστε τρίτα πρόσωπα να μην έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες** σχετικές με τον πελάτη.
- ☉ Σε περίπτωση που παραστεί ανάγκη να χρησιμοποιηθούν τέτοιες πληροφορίες για διδακτικούς ή ερευνητικούς λόγους, θα πρέπει αφενός να **προστατεύσει την ταυτότητα του πελάτη**, αλλάζοντας κάποια στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αποκάλυψη της ταυτότητάς του, και αφετέρου να **ζητήσει και να λάβει την άδεια του πελάτη**, πριν δημοσιοποιήσει οποιαδήποτε πληροφορία τον αφορά.

© Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στις περιπτώσεις των ανηλίκων, καθώς οι γονείς, που από το νόμο είναι οι κηδεμόνες του ανηλίκου, νομιμοποιούνται να γνωρίζουν διάφορες πληροφορίες, και επιπλέον οι ψυχολόγοι εργάζονται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινότητας όπως είναι το σχολείο ή το ειδικό σχολείο. Θα πρέπει λοιπόν να δίνεται προσοχή στα ακόλουθα σημεία

- (α) Είναι απαραίτητη η **γνώση** από τον σχολικό ψυχολόγο **του νομικού και θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου ή του οργανισμού, αλλά και του ίδιου του σχολικού ψυχολόγου.**
- (β) Εντός του πλαισίου αυτού είναι σκόπιμο οι συνεργάτες του σχολικού ψυχολόγου (π.χ. οι εκπαιδευτικοί του σχολείου) **να ενημερώνονται από νωρίς σχετικά με το μέχρι ποιο σημείο μπορούν να λάβουν πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές τους.**
- (γ) Αυτές οι εμπιστευτικές πληροφορίες συζητούνται **μόνο με άτομα τα οποία πρέπει και έχουν δικαίωμα να πληροφορηθούν και μόνο για επαγγελματικούς λόγους.**
- (δ) Τα **αρχεία** κάθε είδους αναφορικά με τέτοιες πληροφορίες θα πρέπει να είναι **ασφαλή** ώστε να αποτραπεί πιθανή παραβίαση και η μεταφορά τους θα πρέπει να γίνεται με συνθήκες απόλυτης διασφάλισης του απορρήτου.
- (ε) Πριν τη δημοσιοποίηση οποιασδήποτε πληροφορίας η οποία αφορά ανήλικο, είναι απαραίτητη η **ρητή συγκατάθεση των γονέων ή των νόμιμων κηδεμόνων του ανηλίκου, ενώ, σε ορισμένες περιπτώσεις, και του ίδιου του ανηλίκου.**
- (στ) Παρ' όλα αυτά εφ' όσον διαπιστωθεί ότι ο ανήλικος **αποτελεί για κάποιο λόγο άμεσο κίνδυνο για τον εαυτό του ή για άλλα πρόσωπα, ο σχολικός ψυχολόγος οφείλει να ενεργήσει προς την κατεύθυνση που θα διασφαλίσει την ασφάλεια του μαθητή ή των άλλων προσώπων.**

Μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν;



Το μοντέλο του James Comer (Πηγή: Yale Child Study Center)

Το μοντέλο του James Comer είναι ένα από τα μοντέλα παρέμβασης που εφαρμόστηκαν στις ΗΠΑ για τη διαχείριση μέσω του σχολείου των νέων αναγκών και καταστάσεων που προκύπτουν μέσα από την κοινωνική αλλαγή, με στόχο αφενός την άμβλυνση των επιπτώσεων

των κοινωνικών ανισοτήτων στους μαθητές και αφετέρου την ψυχοκοινωνική και υγειονομική φροντίδα των μαθητών, σε ένα πλαίσιο διασύνδεσης σχολείου – οικογένειας – κοινότητας, με το σχολείο να αποτελεί κέντρο της κοινότητας που καλύπτει όσο περισσότερες ανάγκες των μαθητών είναι δυνατόν.

Το μοντέλο του Comer αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο Yale τη δεκαετία του 1980. Στόχος του είναι η φροντίδα των παιδιών του **Δημοτικού**, ιδίως εκείνων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες ή ομάδες που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, προκειμένου να **προληφθούν** προβλήματα που εμφανίζονται σε τέτοιες περιπτώσεις, όπως π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, σχολική αποτυχία, εγκατάλειψη του σχολείου. Καταλληλότερος χρόνος για να προληφθούν τα προβλήματα αυτά είναι οι πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Επιπρόσθετος στόχος είναι και η **ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών**.

Στο πλαίσιο αυτής της στοχοθεσίας το σχολείο καλείται να **συνεργαστεί** με τους γονείς και να ενθαρρύνει τη συνεργασία αυτή και την επικοινωνία. Οι γονείς συχνά νιώθουν ότι δεν είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, είτε λόγω των προβλημάτων των παιδιών τους, είτε λόγω των δικών τους βιωμάτων. Το σχολείο λοιπόν υλοποιεί τέτοια προγράμματα συνεργασίας, καλώντας τους γονείς να **συμμετέχουν**, στο βαθμό που θέλουν και μπορούν, σε διάφορες **δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας**. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες τέτοιες δραστηριότητες:

1. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη **διαχείριση του σχολείου**. Εδώ συμμετέχουν μικρές ομάδες πολύ δραστήριων γονέων.
2. Συμμετοχή στην **υποστήριξη των μαθητών**. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από τη διαχείριση δομών του σχολείου (κυλικείο, βιβλιοθήκη), ή με τη δημιουργία εθελοντικών ομάδων από τους γονείς που προσφέρουν βοήθεια στη μελέτη παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.
3. Συμμετοχή σε **δραστηριότητες του σχολείου**. Εδώ αποφασιστική μπορεί να είναι η συμβολή των γονέων στη συνδιοργάνωση πολιτιστικών, αθλητικών εκδηλώσεων, εκδρομών κ.ά.

Πέρα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή των γονέων, στο μοντέλο Comer επιδιώκεται και η **ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών**. Εδώ σημαντική είναι η συμβολή των σχολικών ψυχολόγων, με τη βοήθεια των οποίων μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν **προγράμματα πρόληψης** (πρωτογενούς, δευτερογενούς, τριτογενούς), αλλά και συμβουλευτικής (των μαθητών, των οικογενειών τους, ή και ομαδικής συμβουλευτικής όταν απαιτούνται εξειδικευμένες υπηρεσίες). Στις σχετικές ομάδες συμμετέχουν παιδαγωγοί (και ειδικής αγωγής), σχολικός ψυχολόγος και κοινωνικός λειτουργός, και επιπλέον παρέχουν εκπαιδευτικό έργο (π.χ. σεμινάρια προς τους εκπαιδευτικούς).

Το μοντέλο Comer εξακολουθεί μέχρι σήμερα να εφαρμόζεται σε πολλά σχολεία στις ΗΠΑ. Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι έχει δώσει καλά αποτελέσματα σε θέματα σχολικής προσαρμογής, επιδόσεων των μαθητών αλλά και ανάπτυξης υγιούς αυτοεκτίμησης.

Πώς αντιδρούν τα παιδιά σε καταστάσεις κρίσης;

Οι αντιδράσεις των παιδιών σε κατάσταση κρίσης ποικίλλουν από άτομο σε άτομο. Παράγοντες που επιδρούν σ' αυτές είναι η προσωπικότητα, η προηγούμενη εμπειρία, η ηλικία αλλά και το αν και κατά πόσον το τραυματικό γεγονός έχει επιδράσει στη ζωή του ατόμου.

Συχνότερες από τις αντιδράσεις αυτές είναι (α) η **επαναβίωση** της εμπειρίας (flashback) και ο φόβος ότι θα ξανασυμβεί και (β) η **απόσυρση** από το εξωτερικό περιβάλλον – με ταυτόχρονη **προσκόλληση** στην οικογένεια. Επίσης, η **απώλεια του ελέγχου**. Τα παιδιά σε κατάσταση κρίσης, όπως άλλωστε και οι ενήλικες, μπορεί να νιώσουν ότι δεν ασκούν κανέναν έλεγχο στη ζωή τους. Ένα τραυματικό γεγονός (π.χ. θάνατος αγαπημένου προσώπου, φυσική καταστροφή) διακόπτει την καθημερινή **ρουτίνα**, και μαζί της το αίσθημα ασφάλειας και σταθερότητας που η ρουτίνα αυτή δημιουργεί. Αυτό δημιουργεί στα παιδιά την αίσθηση της **απειλής** πως ό,τι

φοβούνται περισσότερο (ακόμη και πράγματα αντικειμενικά απίθανα) ενδέχεται να συμβεί.

Επιπλέον η απώλεια του αισθήματος της ασφάλειας στα παιδιά συνοδεύεται και από τον φόβο, που ενίοτε παίρνει και ανορθολογικές διαστάσεις ότι θα συμβεί κάτι κακό **και οι γονείς θα αδυνατούν να τα προστατεύσουν**. Στη φάση αυτή είναι αναγκαία η **συζήτηση** των επιπτώσεων της κρίσης στη ζωή τους με τους μεγάλους, οι οποίοι θα πρέπει να εξηγήσουν και να καθησυχάσουν τα παιδιά, ώστε το αίτημα ασφαλείας να ανακτηθεί.

Οι αντιδράσεις των παιδιών **ποικίλλουν και ανάλογα με την ηλικία**.

- (α) **Στις ηλικίες 1-5 ετών**, παρατηρείται συχνά παλινδρόμηση σε συμπεριφορές προηγούμενου εξελικτικού σταδίου (π.χ. νυχτερινή ενούρηση), αλλά και σωματικά συμπτώματα (εμετοί, διάρροια κλπ.), καθώς και νευρική κούραση, τικ, τραυλισμός, ανυπακοή και άρνηση να απομακρυνθούν από τους γονείς. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά «αντιγράφουν» τις αντιδράσεις των γονέων, ενώ, επειδή δεν έχουν ανεπτυγμένο λόγο δεν μπορούν να εκφράσουν λεκτικά τα συναισθήματά τους. Η φροντίδα που ενδείκνυται σε αυτή την περίπτωση είναι η συζήτηση, ο καθησυχασμός, αλλά και η διατήρηση κάποιας ρουτίνας σε σχέση με τον ύπνο, αλλά και η ενθάρρυνση της έκφρασης των συναισθημάτων μέσω παιχνιδιού ή χειροτεχνιών.
- (β) **Στις ηλικίες 5-11 ετών**, εμφανίζονται επίσης σωματικά συμπτώματα και συναισθηματικές αντιδράσεις (απόσυρση, απώλεια ενδιαφέροντος, σχολική φοβία, καυγάδες με συνομηλίκους), κα επιπλέον η αναστάτωση τους εκδηλώνεται μέσα από ανταγωνιστικές συμπεριφορές απέναντι στα μικρότερα παιδιά με στόχο την προσοχή των γονέων. Απαιτούνται και εδώ αυξημένη φροντίδα, ελαττωμένη πίεση όσο αφορά στη σχολική επίδοση, ενθάρρυνση να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, οργανωμένες αλλά όχι απαιτητικές δραστηριότητες και μέτρα πρόληψης μελλοντικών παρόμοιων καταστάσεων.
- (γ) Παρόμοιες με τις ηλικίες 5-11 είναι και οι αντιδράσεις στις **ηλικίες 11-14** (ανταγωνισμός προς μικρότερα αδέρφια, σχολική φοβία,

αδυναμία ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων που διεκπεραίωने επιτυχώς παλαιότερα, σωματικά συμπτώματα, απώλεια ενδιαφέροντος, κοινωνική απόσυρση). Επίσης εμφανίζονται δυσκολίες σε σχέση με την εξουσία και τα παιδιά εναντιώνονται απέναντι στην εξουσία τόσο των γονέων όσο και του σχολείου. Και εδώ απαιτείται αυξημένο ενδιαφέρον από τους γονείς, λιγότερη πίεση αναφορικά με τις σχολικές επιδόσεις, ενθάρρυνση να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω του λόγου, συμμετοχή σε μη απαιτητικές, κατά προτίμηση ομαδικές δραστηριότητες με συνομήλικους ώστε να επιτυγχάνεται η αποκατάσταση του αισθήματος ασφαλείας.



Παιδιά -θύματα του πολέμου στη Συρία, 2019, κοντά στα σύνορα Συρίας-Τουρκίας. Πηγή εικόνας: Unicef

Πέρα από τη συμβουλευτική, υπάρχουν άλλες δυνατές παρεμβάσεις;

Πέραν της συμβουλευτικής, υπάρχουν και άλλες παρεμβάσεις που μπορούν να υλοποιηθούν σε περιπτώσεις κρίσεων με στόχο

- (α) τη **μείωση της συναισθηματικής έντασης** που βιώνει το παιδί και
- (β) την **ενίσχυση** του παιδιού στο πλαίσιο της προσπάθειάς του να ανταπεξέλθει στη δυσκολία.

Αυτές οι παρεμβάσεις μπορούν να είναι **άμεσες ή έμμεσες** και να πραγματοποιηθούν στο **οικογενειακό**, το **σχολικό** ή και το **κοινωνικό** περιβάλλον του. Ο σύμβουλος καλείται να παράσχει βοήθεια στο παιδί μέσα από ένα συγκεκριμένο **κοινωνικό «δίκτυο»**. Το δίκτυο αποτελείται από **ομάδα συνομηλίκων** του καθώς και **μέλη της οικογένειάς** του που καλούνται να στηρίξουν συναισθηματικά το παιδί. Η βοήθεια **φορέων της κοινότητας** μπορεί να στηρίζει την προσπάθεια αυτή σε περίπτωση που το παιδί δεν έχει οικογένεια. Επομένως ο σύμβουλος θα πρέπει να είναι ενήμερος αναφορικά με το ποιοι φορείς είναι εκάστοτε διαθέσιμοι.

Στόχος του συμβούλου πρέπει να είναι η **επίλυση** του προβλήματος. Σε πρώτη φάση καλείται να διαμορφώσει ακριβή άποψη σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται το πρόβλημα το παιδί. Έπειτα, από κοινού με το παιδί, θα πρέπει να διερευνήσει τις πιθανές λύσεις, ενώ κατά τη διάρκεια αυτής της συνεργασίας θα πρέπει να αναπτύξουν συγκεκριμένο πλάνο δράσης.

Οι παρεμβάσεις, προκειμένου να είναι επιτυχημένες, είναι σημαντικό να εστιάζουν στην **αυτοαντίληψη** του παιδιού. Το παιδί θα πρέπει να αναλαμβάνει δράση που θα βρίσκεται σε αρμονία με αυτό που πιστεύει ότι μπορεί να επιτύχει.

Από την άλλη, ο σύμβουλος θα πρέπει να αναδεικνύει τα θετικά στοιχεία της κατάστασης, όπως επίσης να αναδεικνύει και τις **επιτυχημένες στρατηγικές** που ως τότε είχε αναπτύξει το παιδί προκειμένου να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Το να αναδειχθούν αυτές οι στρατηγικές είναι σημαντικές, καθώς ο τρόπος με τον οποίο

αναπτύχθηκαν από το παιδί μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο, προκειμένου να αναπτύξει το παιδί και άλλες δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να βγει από την κρίση.

Ο σύμβουλος επίσης θα πρέπει να ενθαρρύνει την **προσωπική ενδυνάμωση** του παιδιού. Συμβαίνει συχνά τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες να αναπτύσσουν κάποιου βαθμού «εξάρτηση» από τον σύμβουλο. Κατά κανόνα αυτό είναι προσωρινή κατάσταση, και επομένως θα πρέπει ο σύμβουλος να ενθαρρύνει την **αυτονομία** του συμβουλευόμενου και, καθώς η διαδικασία οδεύει προς το τέλος, να μεθοδεύει την **ανεξαρτητοποίηση** του ατόμου.

Ποιες είναι οι κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών;

Η κατηγοριοποίηση των μαθησιακών διαταραχών γίνεται με τους ακόλουθους τρόπους:

(α) ανάλογα με **την αιτιολογία τους**

(β) **με λειτουργικά κριτήρια**. Αυτά χρησιμοποιούνται περισσότερο, καθώς για πολλές από τις μαθησιακές διαταραχές δεν έχουν ακόμη επιβεβαιωθεί τα ακριβή αίτια εκδήλωσής τους. Με βάση τα λειτουργικά κριτήρια οι μαθητές διακρίνονται σε:

1. Μαθητές που μαθαίνουν **με πιο αργό ρυθμό** από τους υπόλοιπους, χωρίς απαραίτητα να έχουν νοητική στέρηση
2. Μαθητές που παρουσιάζουν **δυσκολίες σε συγκεκριμένο αντικείμενο**, ενώ παρουσιάζουν την τυπική νοητική ανάπτυξη. Στην περίπτωση αυτή μπορεί οι μαθητές επιπλέον να εμφανίζουν δυσκολίες στην οπτική διάκριση και μνήμη, στην κατανόηση κειμένου, στην αντίληψη και ανάκληση ακουστικών ερεθισμάτων και οδηγιών, στις γλωσσικές δεξιότητες, στη μνήμη, την κατανόηση κειμένου, στην κοινωνικοποίηση, ενδέχεται επίσης να έχουν αυξημένο άγχος, μειωμένη επίτευξη και έλλειψη κινήτρων.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και γενικές.

1. **Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:** Το παιδί, παρότι έχει φυσιολογικό ή και υψηλό δείκτη νοημοσύνης, παρουσιάζει **δυσκολίες σε μια δεξιότητα που έχει να κάνει με τον γραπτό λόγο**. Αυτές οι δυσκολίες είναι μη αναμενόμενες, και δεν δικαιολογούνται από το επίπεδο νοημοσύνης – ικανότητας του μαθητή, θεωρείται δε ότι έχουν οργανική αιτιολογία. Σ' αυτές συγκαταλέγονται η δυσλεξία, η δυσαριθμησία, η δυσγραφία, η δυσορθογραφία.
2. **Γενικές μαθησιακές δυσκολίες.** Εδώ το παιδί **αργεί να αποκτήσει βασικές δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με το λόγο** (αποκωδικοποίηση, κατανόηση γραπτών κειμένων). Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται συχνότερα με παράγοντες όπως το **χαμηλό νοητικό πηλίκιο**.

Πέραν των γενικών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν και οι **δευτερογενείς μαθησιακές δυσκολίες**. Αυτές συνδέονται κυρίως με **κοινωνικούς παράγοντες** σχετιζόμενους με το **περιβάλλον του παιδιού** (π.χ. η έλλειψη κατάλληλων ερεθισμάτων από το περιβάλλον του παιδιού).



Πηγή εικόνας: www.koinignomi.gr

Σχολικός εκφοβισμός και πρόληψη



Αφίσα για τον σχολικό εκφοβισμό από τους μαθητές του 3ου Γυμνασίου Αμαρουσίου Αττικής

Για την πρόληψη των ολοένα εντεινόμενων και στη χώρα μας συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού είναι δυνατή η υλοποίηση πρώιμης παρέμβασης σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Ουσιαστικά το σύνολο των μαθητών του σχολείου εκπαιδεύεται με στόχο την απόκτηση διάφορων κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και την καλλιέργεια της ικανότητας συνεργασίας στο πλαίσιο μιας ομάδας. Αυτή η πρώιμη παρέμβαση απευθύνεται σε μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, ώστε να επιτευχθούν έγκαιρα τα αποτελέσματά της.

Στο πλαίσιο τέτοιων προγραμμάτων αναπτύσσονται διάφορες δράσεις σε επίπεδο τάξης ή σχολείου ώστε τα παιδιά να μάθουν ποιες συμπεριφορές θεωρούνται εκφοβιστικές και με ποιο τρόπο θα μπορούν

να διαχρηρίζονται τέτοιες καταστάσεις. Αυτή η μορφή «διδασκαλίας» πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους:

- (α) Με **συζήτηση** στην τάξη
- (β) Με παρουσίαση **παραδειγμάτων** και εν συνεχεία σχολιασμό και συζήτηση με τους μαθητές
- (γ) Με **παιχνίδι ρόλων**, στο οποίο όλοι οι μαθητές αναλαμβάνουν διαδοχικά να «υποδυθούν» τον ρόλο τόσο του θύματος όσο και του θύτη, και, με τη βοήθεια του δασκάλου ή του σχολικού ψυχολόγου, προσπαθούν να διερευνήσουν τα συναισθήματά τους σε καθέναν από αυτούς τους ρόλους.
- (δ) Με **βιωματική διδασκαλία** τα παιδιά μαθαίνουν τρόπους διευθέτησης διαφωνιών χωρίς τη χρήση βίας, αλλά και τρόπους αντιμετώπισης της επιθετικότητας των άλλων.

Ιδιαίτερα βοηθητική για τους μαθητές είναι η ύπαρξη στο σχολείο **ξεκάθαρων κανόνων αναφορικά με τη συμπεριφορά που οι μαθητές πρέπει να επιδεικνύουν**. Η ύπαρξη ενός «**κώδικα συμπεριφοράς**» στο σχολείο και η προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς αυτός ο κώδικας να τηρείται, βοηθά τους μαθητές να μην καταφεύγουν σε πρακτικές που να στοχεύουν στην «υποταγή» των άλλων. Στη Μ. Βρετανία τέτοιοι κανόνες έχουν θεσπιστεί και είναι κοινοί για όλα τα σχολεία από το 1999, και ασφαλώς αναθεωρούνται και εκσυγχρονίζονται κατά διαστήματα με ανατροφοδότηση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, ενώ αναρτώνται σε διάφορα σημεία των σχολείων, ώστε να είναι γνωστοί και προσβάσιμοι σε όλους. Επίσης, παρέχεται από τη νομοθεσία η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρεμβαίνουν ακόμα και σε περιστατικά που συμβαίνουν εκτός σχολείου. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν παρατηρήσεις, αλλά και να επιβάλλουν συνέπειες στους μαθητές που δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες.

Ποια είναι τα βήματα μιας σύντομης παρέμβασης στον χώρο του σχολείου;

Σύμφωνα με τον Murphy, η τυπική πορεία εφαρμογής μιας σύντομης παρέμβασης (διάρκεια: 6-10 συνεδρίες) έχει ως εξής:

1. **Εντοπισμός του προβλήματος:** Αρχικά, εντοπίζεται το πρόβλημα που απασχολεί το άτομο ή του δημιουργεί προβλήματα.
2. **Εντοπισμός των «πριν» και «μετά» συμβάντων.** Εντοπίζονται τα πράγματα που συμβαίνουν πριν και μετά την εκδήλωση του προβλήματος (π.χ. ξέσπασμα θυμού), και που ενδεχομένως σχετίζονται με το πρόβλημα.
3. **Εντοπισμός συνεπειών.** Εντοπίζονται οι συνέπειες που έχει το πρόβλημα αυτό στη ζωή του ατόμου.
4. **Διερεύνηση λύσεων που δοκιμάστηκαν.** Εξετάζεται κατά πόσον το άτομο ή/και η οικογένειά του έχουν δοκιμάσει κάποιες λύσεις για το πρόβλημα. Εφ' όσον αυτό έχει συμβεί, ο θεραπευτής εξετάζει ποιες λύσεις ήταν αυτές και το αποτέλεσμά τους, αλλά και ο τρόπος που εφαρμόστηκαν οι λύσεις αυτές, καθώς συχνά καλές λύσεις «αχρηστεύονται» λόγω της μη συστηματικής ή μη συνεπούς εφαρμογής τους.
5. **Διερεύνηση λύσεων που έχει σκεφτεί το άτομο.** Εξετάζεται αν το ίδιο το άτομο έχει σκεφτεί κάποιους άλλους τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος.
6. **Διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας του ατόμου,** για να εξακριβωθεί ο τρόπος σκέψης του, οι δυνατότητές του καθώς και οι αδυναμίες που εμφανίζει στο πώς σκέφτεται και δρα για να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του.
7. **Διερεύνηση των συνθηκών εμφάνισης του προβλήματος.** Με αυτό τον τρόπο μπορεί να εξασφαλιστούν πληροφορίες με μεγάλη σημασία, καθώς η σύνδεση καταστάσεων και συμπεριφορών μπορεί να διευκολύνει τόσο τον θεραπευτή όσο και τον ίδιο το

μαθητή να κατανοήσουν με ποια συγκεκριμένη συνθήκη συνδέεται το πρόβλημα, και εν συνεχεία να αλλάξουν αυτή τη συνθήκη.

8. **Διερεύνηση των πιθανών «χρήσιμων» στοιχείων** της δυσκολίας που αντιμετωπίζει το άτομο. Συχνά συμβαίνει σε προβληματικές καταστάσεις το άτομο, πέραν της δυσκολίας, να ανακαλύπτει και χρήσιμα στοιχεία. Επομένως, αφού αυτά ληφθούν υπ' όψιν θα πρέπει να εντοπιστούν περαιτέρω τα «χρήσιμα» στοιχεία που θέλει να διατηρήσει το άτομο μετά την επίλυση του προβλήματος.
9. **Απλή και ξεκάθαρη στοχοθεσία σε συνεργασία με το μαθητή.** Είναι χρήσιμο να τίθενται σε συνεργασία με το μαθητή στόχοι απλοί και ξεκάθαροι και όχι γενικοί (π.χ. όχι γενικά «αύξηση γενικώς των βαθμών», στόχος ο οποίος ενδεχομένως είναι δύσκολο να επιτευχθεί, αλλά συγκεκριμένα, ένας καλύτερος μέσος όρος στο τρίμηνο ή σε ένα συγκεκριμένο μάθημα που αντιμετωπίζει δυσκολία ο μαθητής, πράγμα πιο εντοπισμένο και εφικτό).
10. **Συμφωνία με τον μαθητή** – Αξιολόγηση από τον ίδιο το μαθητή. Προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα αυτών των σύντομων παρεμβάσεων είναι να είναι σύμφωνες με τις πεποιθήσεις του μαθητή, επομένως να λαμβάνεται υπ' όψιν τόσο το πώς ο ίδιος αξιολογεί το πρόβλημά του, όσο και το ποιες ενδεχομένως ιδέες έχει για τη λύση του.

Πώς αξιολογούμε το αποτέλεσμα μιας παρέμβασης;

Οι διάφορες παρεμβάσεις που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο χώρο του σχολείου στο πλαίσιο της άσκησης της σχολικής ψυχολογίας αξιολογούνται με βάση την επιτυχία τους σε σχέση με:

- ☉ Τον στόχο ο οποίος είχε τεθεί κατά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων
- ☉ Τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνονταν.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται το φαινόμενο να μην αξιολογούνται συχνά οι υλοποιούμενες παρεμβάσεις που στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή είναι δύσκολο να διακριβωθεί ποιες από τις παρεμβάσεις αυτές πέτυχαν πράγματι το στόχο τους, και υπό ποιες συνθήκες αυτό συνέβη ή όχι. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, οι επιμέρους στόχοι των προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας δεν είναι ενταγμένοι σε ευρύτερους τομείς, με αποτέλεσμα να μην συνεκτιμώνται οι προστατευτικοί παράγοντες και οι παράγοντες κινδύνου. Αυτό θεωρείται ότι συνακόλουθα περιορίζει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Τα προβλήματα αυτά φαίνεται ότι χαρακτηρίζουν και τις παρεμβάσεις που γίνονται, με αποσπασματικό τρόπο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Με βάση τα παραπάνω, προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων θα πρέπει να συνεκτιμηθούν:

- A. Αρχικά, η εκτίμηση των συμμετεχόντων αναφορικά με το κατά πόσον ήταν αποτελεσματικό το πρόγραμμα στο οποίο έλαβαν μέρος.
- B. Ο βαθμός στον οποίο το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σύμφωνα με τον σχεδιασμό και την διαδικασία που είχε προβλεφθεί να ακολουθηθεί.
- Γ. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε σχέση με τα προβλήματα τα οποία σχεδιάστηκε να αντιμετωπίσει.

Σε μια διαφορετική προσέγγιση αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων το κριτήριο είναι η σύνδεση μεταξύ της θεωρίας, της έρευνας και της πράξης. Ο βαθμός δηλαδή στον οποίο εκπληρώνονται οι θεωρητικές και ερευνητικές εγγυήσεις για τον μεθοδολογικά επαρκή σχεδιασμό της παρέμβασης.

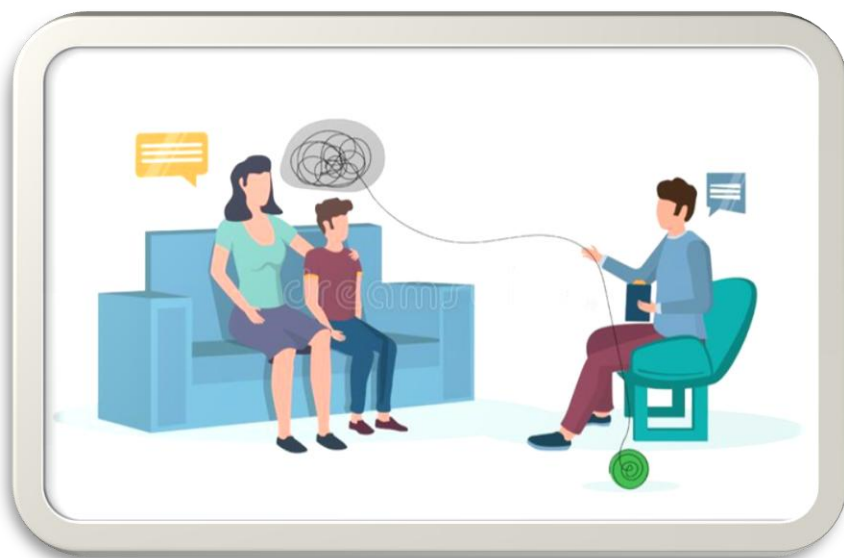
Συνεκτιμώνται επίσης :

- ⊕ ο βαθμός στον οποίο συνδέονται τα επιμέρους «συστήματα» που εμπλέκονται στο ζήτημα (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα).

- Ⓢ Ο βαθμός στον οποίο το πρόγραμμα είναι ενταγμένο σε ένα φάσμα υπηρεσιών που εκτείνεται από την πρωτογενή πρόληψη ως τις συγκεκριμένες θεραπευτικές παρεμβάσεις, και επίσης ο βαθμός που το πρόγραμμα είναι συμμετοχικό και στηρίζεται στη συνεργασία των συμμετεχόντων.

Και σε αυτή την περίπτωση, όπως και στην πρώτη προσέγγιση, αξιολογούνται επίσης:

- Ⓢ Η γνώμη των συμμετεχόντων
- Ⓢ Ο τρόπος εφαρμογής
- Ⓢ Τα μετρήσιμα αποτελέσματα
- Ⓢ Επιπλέον, η συμμετοχή των σχολικών ψυχολόγων και η εμπλοκή τους στο σχεδιασμό αυτών των παρεμβάσεων, μερικά ή συνολικά.



Σύνδεση υπηρεσιών ψυχικής υγείας με το σχολείο

Οι εξωσχολικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας που συνδέονται με το σχολείο, ουσιαστικά αποτελούν προγράμματα παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας που υλοποιούνται σε συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς της κοινότητας. Η πρακτική αυτή παρουσιάζει ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια. Οι φορείς της κοινότητας με τους οποίους συνεργάζεται το σχολείο στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας είναι υπηρεσίες είτε του κεντρικού συστήματος υγείας, είτε των πανεπιστημίων είτε των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Δήμων). Στη χώρα μας έχει αναπτυχθεί συνεργασία των σχολείων τόσο με τα Παιδαγωγικά Τμήματα όσο και με τους Συμβουλευτικούς Σταθμούς των Πανεπιστημίων.

Αυτού του είδους ο τύπος συνεργασίας σχολείου – εξωσχολικών φορέων έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα στις ΗΠΑ. Εκεί η συνεργασία αυτή είναι και θεσμοθετημένη νομοθετικά, σε επίπεδο Πολιτείας. Στις ΗΠΑ έχει υιοθετηθεί ένα από τα πληρέστερα τέτοια συστήματα. Οι εκεί θεσμοθετημένες υπηρεσίες «συνεργασίας» έχουν τις ακόλουθες αρμοδιότητες:

- (α) να παραπέμπουν τους μαθητές που έχουν ανάγκη σε υπηρεσίες υγείας και σε κοινωνικές υπηρεσίες.
- (β) παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές
- (γ) συμβουλευτική σε μαθητές αλλά και σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας.
- (δ) Ασκούν έργο πρόληψης (χρήση ναρκωτικών, κατάχρηση αλκοόλ)
- (ε) Σε πολλές περιπτώσεις, δημιουργούν θέσεις εργασίας, όπου μπορούν να εργαστούν οι μαθητές κατά τη θερινή περίοδο.
- (στ) Σε ορισμένες περιπτώσεις, αναλαμβάνουν τον συντονισμό με τις αρμόδιες νομικές υπηρεσίες και συμμετέχουν στο σχεδιασμό αντιμετώπισης προβλημάτων (πειθαρχίας, γενικότερης συμπεριφοράς των μαθητών).

Αυτού του είδους οι συνεργασίες προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της συγκεκριμένης περιοχής και πληθυσμού, καθώς και στα τοπικά δεδομένα.

Τα προγράμματα αυτά αναπτύχθηκαν στις ΗΠΑ σε μια προσπάθεια να αντισταθμιστούν οι έντονες κοινωνικές ανισότητες καθώς και να δοθεί λύση σε κοινωνικά προβλήματα. Αυτού του είδους η κοινωνική ιδιαιτερότητα ήταν και η αιτία που έδωσε ώθηση σε αυτόν τον τομέα, με αποτέλεσμα να πραγματοποιηθούν αξιόλογα προγράμματα προς αυτή την κατεύθυνση.

Στην Ελλάδα δεν έχουν αναπτυχθεί σε εκτεταμένο και γενικευμένο βαθμό τέτοιου είδους υπηρεσίες, καθώς μέχρι σχετικά πρόσφατα δεν είχε καταγραφεί η ανάγκη για να γενικευθούν τέτοια προγράμματα. Είναι ωστόσο ενδεχόμενο στο μέλλον να χρειαστεί αυτά τα προγράμματα να επεκταθούν, καθώς τα τελευταία χρόνια η ελληνική κοινωνία εμφανίζει έντονη μεταβολή, με αποτέλεσμα να είναι πολύ πιθανή η δημιουργία πολύ πιο απαιτητικών νέων καταστάσεων, τόσο γενικότερα για το σύνολο της κοινωνίας, όσο και ειδικότερα, στον χώρο της εκπαίδευσης.

Συνεργασία με εξωτερικούς φορείς. Πώς γίνεται η διαλεκτική συμβουλευτική;

Η διαδικασία της διαλεκτικής συμβουλευτικής πραγματοποιείται στα ακόλουθα στάδια:

Στάδιο 1 : Είσοδος στον Οργανισμό όπου ζητούνται συμβουλές (είτε ως σύνολο είτε από μέλη του). Στο στάδιο αυτό ο σύμβουλος θα πρέπει να αναπτύξει σχέση με τον συμβουλευόμενο, ώστε να προσδιοριστούν από κοινού οι ανάγκες του συστήματος, τα προς αντιμετώπιση προβλήματα και οι μέθοδοι αντιμετώπισης. Στόχοι του σταδίου αυτού είναι η διαπραγμάτευση των αναγκών, επιθυμιών, προσδοκιών του συμβουλευόμενου αλλά και του συστήματος, ο εντοπισμός των ιδιαιτεροτήτων και των πιθανών

αντιστάσεων στην αλλαγή, ο προσδιορισμός και επεξήγηση του μοντέλου συμβουλευτικής που πρόκειται να ακολουθηθεί, των στόχων της παρέμβασης, αλλά και του τύπου της σχέσης που πρόκειται να αναπτυχθεί. Επίσης, στόχοι είναι η αμοιβαία συμφωνία για τους όρους της παρέμβασης, η δυνατότητα ανά πάσα στιγμή διαπραγμάτευσης των όρων, αλλά και η υπογραφή μιας τυπικής συμφωνίας («συμβολαίου» ανάμεσα στον σύμβουλο και τον Οργανισμό, αναφορικά με τη φύση της συμβουλευτικής και τις εκατέρωθεν υποχρεώσεις. Σημαντική είναι και η συγκατάθεση των ιεραρχικά ανωτέρων στον οργανισμό, για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων. Απαραίτητη είναι μια συνάντηση όλων όσοι εμπλέκονται, είτε είναι συμβουλευόμενοι είτε όχι, για να γνωριστούν με το σύμβουλο και να δοθούν εξηγήσεις αναφορικά με την παρέμβαση. Η έγκριση αυτή είναι ευκολότερο να εξασφαλιστεί από τους εσωτερικούς συμβούλους, ενώ οι εξωτερικοί σύμβουλοι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να πετύχουν κάτι ανάλογο.

Στάδιο 2: Έναρξη της σχέσης: Στόχος εδώ είναι η δημιουργία μιας θετικής σχέσης, θεμελιωμένης σε βάση ισοτιμίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο, όπου επεξηγούνται οι ρόλοι και διευκρινίζονται οι απορίες του τελευταίου.

Στάδιο 3: Διερεύνηση των προβλημάτων. Κατά τη διερεύνηση των προβλημάτων, ο σύμβουλος, αφού ακούσει τον συμβουλευόμενο, και λάβει υπ' όψιν του τα χαρακτηριστικά και την προθυμία για συνεργασία του συμβουλευόμενου αλλά και του οργανισμού (τρόπος λειτουργίας, κλίμα) θα εξετάσει τη φύση του προβλήματος και από κοινού με τον συμβουλευόμενο θα επιλέξουν το επίπεδο όπου θα γίνει η παρέμβαση.

Στάδιο 4: Καθορισμός προβλημάτων και στόχων. Εδώ ξεχωρίζονται τα προβλήματα του συμβουλευόμενου από τις απλές ανησυχίες. Ο συμβουλευόμενος καλείται επίσης να συλλέξει στοιχεία και να τα συνδέσει με τους στόχους της παρέμβασης.

Στάδιο 5: Επιλογή παρέμβασης. Σύμβουλος και συμβουλευόμενος εξετάζουν τις εναλλακτικές αντιμετώπισης του προβλήματος. Ο σύμβουλος βοηθά τον συμβουλευόμενο να επιλέξει την καταλληλότερη, την οποία σχεδιάζουν στη συνέχεια από κοινού.

Στάδιο 6: Εφαρμογή παρέμβασης. Γίνεται από τον συμβουλευόμενο με διαρκή υποστήριξη του συμβούλου, και σε διαρκή επικοινωνία με αυτόν, και τροποποιείται ανάλογα με τις συνθήκες και τους παράγοντες, λόγω της πολυπλοκότητας των συστημάτων όπου εφαρμόζεται, αλλά και αστάθμητων παραγόντων.

Στάδιο 7: Αξιολόγηση. Γίνεται τόσο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ώστε να μπορεί να βελτιωθεί, όσο και στο τέλος, για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα. Πρέπει γι' αυτό να έχουν τεθεί από τον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο κριτήρια αξιολόγησης, την οποία θα κάνουν από κοινού τόσο ως προς τη διαδικασία όσο και ως προς το αποτέλεσμα.

Στάδιο 8: Μετά τη διαδικασία. Εάν η διαδικασία επιτύχει, τότε ο σύμβουλος κάνει σύντομη ανασκόπηση, αναφέρει στον συμβουλευόμενο κατά πόσον είναι ικανοποιημένος, επισημαίνει τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τον συμβουλευόμενο και δηλώνει καλή διάθεση για μελλοντική συνεργασία. **Εάν η διαδικασία αποτύχει,** ο σύμβουλος διατηρεί την ελπίδα του συμβουλευομένου για μελλοντική λύση, επανεξετάζει την αρχική τους επαφή και τα στάδια, λέει την άποψή του γι' αυτήν και την ικανοποίηση από το αποτέλεσμα, αλλά ενθαρρύνει και τον συμβουλευόμενο να εκφραστεί σχετικά, επανεξετάζει τη διαδικασία σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, και με βάση αυτά αρχίζουν, μαζί με τον συμβουλευόμενο, τον σχεδιασμό νέας παρέμβασης.

Τι σημαίνει «στάθμιση» των ψυχομετρικών διαδικασιών;

Τί είναι η στάθμιση

Η στάθμιση των ψυχομετρικών διαδικασιών είναι η διαδικασία με την οποία ένα ψυχομετρικό τεστ προσαρμόζεται στον πληθυσμό στον οποίο πρόκειται να χρησιμοποιηθεί, προκειμένου να εξαλειφθεί η επίδραση στο τεστ αυτό του πολιτισμικού υποβάθρου, και επομένως να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ψυχομετρικού τεστ.

Πώς γίνεται η στάθμιση

Προκειμένου να γίνει η στάθμιση επιλέγεται ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται το συγκεκριμένο τεστ. Η επιλογή γίνεται κατά στρώματα, με τυχαία δειγματοληψία. Τα άτομα που απαρτίζουν το δείγμα θα πρέπει να έχουν αξιολογηθεί κάτω από τις ίδιες συνθήκες και με την ίδια διαδικασία.

Από τη διαδικασία αυτή προκύπτουν κάποιες δευτερογενείς κλίμακες (νόρμες). Οι νόρμες αυτές παρέχουν συγκρίσιμα αποτελέσματα

(α) μεταξύ ατόμων της **ίδιας ηλικίας**

(β) μεταξύ των υποκλιμάκων του τεστ για κάθε άτομο.

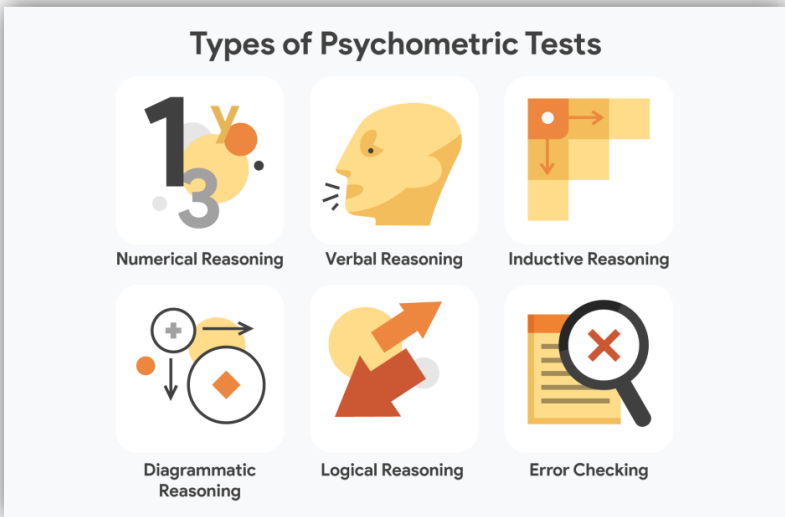
Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του τεστ, είναι απαραίτητη η σχολαστική τήρηση συγκεκριμένων **προδιαγραφών** στα διάφορα επιμέρους στάδια της διαδικασίας, όπως η μετάφραση και προσαρμογή, η στάθμιση, η χορήγηση, η βαθμολόγηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, επειδή τα εργαλεία αυτά είναι ευαίσθητα σε μια σειρά εξωτερικών παραγόντων και μεταβλητών, απαιτείται **ειδική εκπαίδευση** τόσο για τη χορήγηση όσο και για την αξιολόγησή τους.

Σε τί εξυπηρετεί η στάθμιση

Η στάθμιση των ψυχομετρικών διαδικασιών πριν χρησιμοποιηθούν σε έναν νέο πληθυσμό αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την

εγκυρότητά τους, καθώς οι διαδικασίες αυτές επηρεάζονται από το εκάστοτε πολιτισμικό περιβάλλον. Κάθε ψυχομετρικό τεστ πρέπει να προσαρμοστεί στον νέο πληθυσμό, επομένως η στάθμιση στοχεύει στο να εξαλείψει την επίδραση του πολιτισμικού υποβάθρου, και είναι αναγκαίο να γίνει, ιδίως αν το ψυχομετρικό τεστ έχει κατασκευαστεί και προσαρμοστεί σε άλλη χώρα. Εάν αυτό δεν συμβεί, επειδή τα τεστ αυτού του είδους είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα σε πολιτισμικές διαφορές (ιδίως οι λεκτικές κλίμακες των τεστ νοημοσύνης) υπάρχει κίνδυνος τα αποτελέσματα να μην είναι έγκυρα και αξιόπιστα.



Τύποι ψυχομετρικών τεστ [Πηγή: wikijob.co.uk]

Συμβουλευτική, ετερότητες και πολιτισμικές διαφορές

Στις δεκαετίες του 1960 και του 1970 αναδύεται το αίτημα για την αναγνώριση και τον σεβασμό των δικαιωμάτων στις διάφορες ετερότητες (όπως φύλο, φυλή, πολιτισμικό υπόβαθρο, θρησκεία, γλώσσα, σεξουαλικός προσανατολισμός κ.ά.), με εξέχουσα θέση στο ζήτημα της κυρίαρχης κουλτούρας αλλά και κάθε υποκουλτούρας (sub-culture) που περιέχει στοιχεία που διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη κουλτούρα, και συνακόλουθα των ποικίλων τρόπων δόμησης των ανθρώπινων σχέσεων, της ατομικής ταυτότητας, της ηθικής. Επομένως, και στο πλαίσιο της συμβουλευτικής αναδείχθηκαν κάποιες αρχές που έχουν να κάνουν μια πολυπολιτισμική προσέγγιση. Συνοπτικά οι αρχές αυτές, που χαρακτηρίζουν την επάρκεια ενός συμβούλου ως προς το πολυπολιτισμικό μέρος, είναι οι ακόλουθες:

1. Αποδέχεται ότι οι απόψεις του ενέχουν πολιτισμικές προκαταλήψεις
2. Δείχνει σεβασμό απέναντι σε άλλες θεραπευτικές αξίες, πεποιθήσεις, παραδόσεις
3. Αναγνωρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με την οπτική όχι μόνο της ατομικότητας αλλά και της συλλογικότητας
4. Αντιλαμβάνεται το ενδεχόμενο οι πελάτες του να αντιμετωπίζουν στον καθημερινό τους βίο διακρίσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές.
5. Έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ανάλογα με τη δυνατότητα του πελάτη να την κατανοήσει, ώστε ο τελευταίος να μπορεί να καταλάβει τι θέλει να του πει ο σύμβουλος.
6. Αναγνωρίζει ότι τα δίκτυα υποστήριξης του πελάτη που ανήκουν στην πολιτισμική του κοινότητα ενδέχεται να είναι αποτελεσματικότερα γι' αυτόν στο πλαίσιο της υποστήριξής του

σε σχέση με μια δυτικότερη προσέγγιση, επομένως δεν τον αποκόπτει απ' αυτά και τα αξιοποιεί

7. Αναγνωρίζει ότι η γνώση της ιστορίας του πελάτη, του παρελθόντος του, είναι σημαντικός παράγοντας για να κατανοήσει την εμπειρία του στο παρόν
8. Αποδέχεται ότι εφ' όσον ο πελάτης το επιθυμεί, μπορεί να συζητήσει και για θέματα διαφορετικότητας, πολιτισμού, φυλής κ.ά.

Επιπλέον, στην ψυχολογία συναντάμε και την έννοια της διαπολιτισμικής επαγγελματικής επάρκειας. Με τον όρο αυτό εννοούμε τον βαθμό στον οποίο ο επαγγελματίας είναι σε θέση να διαχειριστεί αποτελεσματικά περιστατικά ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετική πολιτισμική, γλωσσική κλπ. ομάδα. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες των σχετικών δεξιοτήτων:

1. Βαθμός επίγνωσης του συμβούλου για τις δικές του αντιλήψεις και πολιτισμικές αξίες.
2. Βαθμός γνώσης και κατανόησης από τον σύμβουλο της κοσμοθεωρίας του πελάτη του.
3. Γνώση των κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο.

Η πολυπολιτισμική σχολική ψυχολογία

Η πολυπολιτισμική σχολική ψυχολογία αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα. Βαθμιαία μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα διαμορφωνόταν, υπό το πρίσμα δύο παραγόντων: (α) της καθιέρωσης της υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης και (β) της αύξησης της μετανάστευσης, που οδήγησαν στη διαμόρφωση σε ευρεία κλίμακα σχολικών κοινοτήτων που συγκροτούνταν από μαθητές που είτε ανήκαν σε γλωσσικές, εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες είτε προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών.

Η νέα αυτή πραγματικότητα καθιστούσε αναγκαία τη μελέτη των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ομάδων αυτών, προκειμένου να διερευνηθούν οι δυσκολίες των παιδιών που εντάσσονται στις κατηγορίες αυτές και, περαιτέρω, να αναπτυχθούν τα κατάλληλα εργαλεία, προγράμματα και τεχνικές ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές και να καταστεί ευκολότερη η προσαρμογή και ένταξη των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας «υποδοχής». Η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι συνήθως, ακόμη και στη σημερινή εποχή, τα εκπαιδευτικά συστήματα κάθε χώρας είναι προσαρμοσμένα σε μεγάλο βαθμό στις ανάγκες και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της επικρατούσας πληθυσμιακής ομάδας. Αυτή η παράμετρος δυσχεραίνει και ενίοτε οδηγεί σε αποκλεισμό τους μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες ή προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση αντίθετα, χρησιμοποιεί ως εργαλείο για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς την ένταξή της σε συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο – ένα δεδομένο χώρο σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, τοποθετεί τις ανθρώπινες συμπεριφορές σε συγκεκριμένο χρονικό και τοπικό πλαίσιο. «Ανιχνεύει» δηλαδή τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία στον ίδιο χώρο και χρόνο, διακρίνεται δε από τη διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία αναφέρεται στην αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, που δεν εντάσσονται απαραίτητα στο ίδιο γεωγραφικό πλαίσιο.

Από κάποιους μελετητές η πολυπολιτισμική σχολική ψυχολογία θεωρείται ιδιαίτερος κλάδος της σχολικής ψυχολογίας. Στη σημερινή εποχή, ωστόσο, κατά την οποία η πολυπλοκότητα και η ετερότητα των σύγχρονων κοινωνιών δημιουργούν την αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ψυχολόγοι να διαχειρίζονται διαρκώς τέτοια ζητήματα, οι γνώσεις γύρω από την πολυπολιτισμικότητα αποτελούν **προαπαιτούμενο**, με στόχο:

- ☉ Αφενός, μέσω της έρευνας, αλλά και με ενεργές παρεμβάσεις, να επιτευχθεί συμβολή στην εκπαίδευση **των μαθητών** μέσα σε πολυπολιτισμικά πλαίσια και
- ☉ Αφετέρου, οι ίδιοι **οι σχολικοί ψυχολόγοι**, ιδίως εκείνοι που καλούνται να εργαστούν σε πολυπολιτισμικά πλαίσια, να είναι

κατάλληλα εκπαιδευμένοι, ώστε να είναι επαρκείς στο έργο τους, σε όλους τους τομείς αξιολόγησης και παρέμβασης, εφοδιασμένοι με νοοτροπία και δεξιότητες που διατρέχουν ολόκληρη τη σκέψη και πρακτική τους.

Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη σωστή λειτουργία ενός πολυπολιτισμικού σχολείου είναι καθοριστικής σημασίας, σε ό,τι αφορά:

- (α) την κατάρτιση και ευαισθητοποίηση του συνόλου του προσωπικού
- (β) στην ενθάρρυνση των διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και
- (γ) στην κατάρτιση του προγράμματος σπουδών σε ανάλογες βάσεις.

Περαιτέρω, η υποστήριξη τέτοιων προγραμμάτων προϋποθέτει ότι ο σχολικός ψυχολόγος

- (α) θα προσαρμόσει ανάλογα τα ψυχομετρικά εργαλεία και
- (β) θα λαμβάνει υπ' όψιν, στις παρεμβάσεις τόσο του ίδιου όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού και των εκπαιδευτικών δομών αυτές τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Πετράκης Π. (2012a). Άσκηση της Σχολικής Ψυχολογίας. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πετράκης Π. (2012b). Διαχείριση προβλημάτων του μαθητικού πληθυσμού. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πετράκης Π. (2012c). Υποστήριξη μαθητών. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πετράκης Π. (2013). Αξιολόγηση και συμβουλευτική μαθητών. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ας το συζητήσουμε! Αλήθειες πάνω στο τραπέζι, σιωπές κάτω από το χαλί

Στις παραδοσιακές κοινωνίες το τραπέζι της κουζίνας (ή της τραπεζαρίας, όπου αυτή υπάρχει) έχει μια ιδιαίτερη ιερότητα. Είναι ο χώρος όπου ικανοποιείται η βασική ανάγκη της τροφής που εξασφαλίζει την επιβίωση της οικογένειας. Σ' αυτό εναποτίθενται οι κόποι της εργασίας του πατέρα, που έρχονται απ' έξω, επεξεργασμένοι στην κουζίνα με τη μαεστρία της μητέρας, με τα παιδιά της οικογένειας να έχουν συμμετάσχει ενίοτε και στις δύο διαδικασίες. Το σχήμα του τραπεζιού βοηθά ώστε τα πρόσωπα να είναι αντικριστά, και στην επιφάνειά του ακουμπούν όλα τα χέρια. Ανάμεσα στα αρώματα των φαγητών και των ροφημάτων, το τραπέζι είναι κατεξοχήν χώρος επικοινωνίας της οικογένειας. Εκεί όπου μοιράζεσαι την τροφή σου, αυτό που είναι το πλέον απαραίτητο για να ζήσεις, εκεί μπορείς να μοιραστείς κι άλλα πράγματα. Όσο κι αν αυτό φαίνεται περίεργο, αυτά τα «άλλα πράγματα» συνήθως ήταν και είναι δυσκολότερο να τα μοιραστείς.

Σε άλλες εποχές ήταν δυσκολότερο, λόγω της ίδιας της δομής της οικογένειας. Μπορεί η τροφή να μοιράζεται ισομερώς για να καλύψει,

όσο αυτό είναι εφικτό, τις ανάγκες όλων, ωστόσο η ίδια η πατριαρχική (ή συγκαλυμμένα μητριαρχική) δομή της οικογένειας δεν επέτρεπε να υπάρχει ανάλογη ισηγορία, ισότητα λόγου. Η αυθεντία των γονέων, η δεδομένη υπακοή την οποία όφειλαν τα παιδιά, δεν άφηνε πολλά περιθώρια για συζήτηση, χωρίς ωστόσο αυτή να αποκλείεται. Έστω και υπό το πρίσμα αυτής της ανισότητας, οι πιο σημαντικές συζητήσεις, που ενίοτε οδηγούσαν και σε ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, εκτυλίσσονταν γύρω από το τραπέζι της κουζίνας. Αυτό το λιτό τετράγωνο έπιπλο λοιπόν δεν είναι μόνο εργαλείο της βιολογικής επιβίωσης της οικογένειας, αλλά και χώρος διαπραγμάτευσης και αποφάσεων. Όπως μοιράζεται το ψωμί και το φαγητό, έτσι μοιράζονται και τα λόγια, οι ευθύνες, η εύνοια, η απόρριψη, αλλά κάποιες φορές και η περιουσία και η τύχη των μελών της οικογένειας. Εκεί συμφωνούνται οι αρραβώνες, εκεί καλωσορίζονται οι συγγενείς και οι ξένοι, εκεί αποχαιρετίζει η οικογένεια τους νεκρούς της μετά την κηδεία.



Στις ίδιες κοινωνίες, ακόμα και τα πιο φτωχικά σπίτια, υπάρχει κι ένα πεύκι, ένα χαλί. Είτε αυτό είναι κουρελού, είτε είναι κάποιο περίτεχνο υφαντό, κρατάει το σπίτι ζεστό, αλλά καμιά φορά σκεπάζει και τα ελαττώματα του πατώματος, ένα ραγισμένο πλακάκι, ένα φθαρμένο μωσαϊκό, ένα σπασμένο σανίδι. Στη μυθολογία των οικοκυρικών, η κακή νοικοκυρά είναι εκείνη που με τη σκούπα κρύβει πρόχειρα κάτω από το χαλί τα σκουπιδάκια που «δεν πρέπει να φαίνονται», αυτά που δεν κάνει τον κόπο να καθαρίσει μια και καλή. Όσπου τα σκουπιδάκια γίνονται όλο και περισσότερα, το χαλί δεν μπορεί πια να τα κρύψει, και τα βήματα της οικογένειας δεν είναι πια σταθερά πάνω σ' αυτό. Γιατί τα σκουπιδάκια έχουν γίνει σωρός κάτω από το χαλί και πάνω από τη βάση της οικογένειας. Έχουν για την ακρίβεια γίνει τα ίδια η βάση της οικογένειας.

Τα χρόνια έχουν περάσει και η πατριαρχική δομή της οικογένειας έχει εξασθενήσει – οι σύζυγοι έχουν την ευκαιρία να εργάζονται και οι δύο, και η αυθεντία των γονέων έχει δώσει τη θέση της σε μια οικογένεια με περισσότερη ελευθερία στην ανταλλαγή απόψεων, με περισσότερο ισότιμες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, με λιγότερο «φόβο» για τον θυμό του αρχηγού της οικογένειας που έχει πάντα δίκιο. Κι όμως, παρ' όλα αυτά, οι κουβέντες πάνω από το τραπέζι μοιάζουν να έχουν λιγοστέψει. Οι άνθρωποι μιλούν λιγότερο μέσα στο σπίτι τους, παρότι λογικά έχουν πια πολύ περισσότερα πράγματα να πουν, ενδεχομένως σε πολύ μικρότερο χρόνο. Το τραπέζι της κουζίνας ή της τραπεζαρίας συνήθως δεν γεμίζει, το πρόγραμμα καθενός από τα μέλη δεν επιτρέπει να συντρώγουν όλοι μαζί. Το τραπέζι ως τόπος συνάντησης έχει δώσει τη θέση του στους καναπέδες του σαλονιού, όπου δεν είναι αυτονόητο ούτε ότι κοιτάζει ο ένας τον άλλον, ούτε καν ότι μιλάει ο ένας στον άλλον. Αντίθετα, δεν είναι λίγες οι φορές που όση ώρα συνυπάρχουν όλοι μαζί μέσα στο σπίτι βλέπονται ελάχιστα και μιλούν μεταξύ τους ακόμα λιγότερο. Οι γονείς μιλούν στο τηλέφωνο, εσχάτως και στον υπολογιστή, ή ακούν παθητικά την τηλεόραση να μιλάει. Τα παιδιά, κλεισμένα στο δωμάτιό τους, ανταλλάσσουν ψηφιακές κουβέντες από τα κινητά ή τα τάμπλετ τους. Οι κουβέντες γίνονται όλο και λιγότερες. Οι σιωπές γίνονται όλο και περισσότερες. Οι σιωπές που κρύβονται κάτω από το χαλί.

Στα χρόνια πριν την οικονομική κρίση, οι σιωπές συχνά ήταν, με έναν ιδιότυπο τρόπο, εξαγορασμένες. Οι πολλές κουβέντες καμιά φορά προκαλούν πολλή φασαρία, και οι στρεσαρισμένοι από τις δουλειές τους γονείς συχνά χρειάζοταν να εξασφαλίσουν κάποια ησυχία – να «αγοράσουν ελεύθερο χρόνο» (αυτή τη φράση μου την έχει πει γονιός). Τα σπίτια εξοπλίστηκαν με πολλούς τεχνολογικά εξελιγμένους τρόπους για να περνούν το χρόνο τους τα παιδιά χωρίς να ενοχλούν τους γονείς. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, τα απογεύματα των παιδιών οργανώθηκαν στρατηγικά ώστε εκείνα να πραγματοποιήσουν όλα τα απωθημένα των γονέων. Οι γονείς όχι μόνο δεν εξασφάλισαν περισσότερο ελεύθερο χρόνο, αλλά μετατράπηκαν σε μεταφορείς των παιδιών από τη μια εξωσχολική δραστηριότητα στην άλλη. Τι να προλάβεις να πεις μέσα στο αμάξι; Λιγότερες κουβέντες, περισσότερη σιωπή, που μαζεύεται κάτω από το χαλί. Μέσα σε μια κοινωνία πιο φιλελεύθερη, όπου πλέον υπάρχει η δυνατότητα για τους γονείς και τα παιδιά να πραγματοποιούν ισότιμες και δημοκρατικές συζητήσεις, η ίδια η οικογένεια απεμπόλησε αυτό το δικαίωμα της ουσιαστικής επικοινωνίας.

Η οικονομική κρίση, που τρυπώνει με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο μέσα στα σπίτια, μας έφερε μπροστά στην ανάγκη να μιλήσουμε ξανά. Και τότε συνειδητοποιήσαμε ότι έχουμε ξεχάσει τόσα χρόνια να μιλάμε. Οι οικογένειες βρέθηκαν μπροστά σε οικονομικά προβλήματα που και οι πρόγονοί μας είχαν ζήσει, όμως σε πολλές περιπτώσεις αυτή η έλλειψη επικοινωνίας ουσιαστικά έχει απονευρώσει την οικογένεια – την έχει καταστήσει ανήμπορη να διαχειριστεί αποτελεσματικά κάθε μορφής κρίση. Οι άνθρωποι έχουν ξεχάσει να μιλούν – μάλλον, έχουν ξεχάσει αυτό που πρέπει να προηγείται της ομιλίας. Έχουν ξεχάσει να ακούνε. Οι συζητήσεις, μ' αυτόν τον τρόπο, γίνονται παράλληλοι, σχεδόν αυτιστικοί, μονόλογοι. Οι γονείς ξεχάσαν να ακούν τα παιδιά τους, τα παιδιά ξεχάσαν να ακούνε τους γονείς τους. Και «ακούω» δεν σημαίνει «υπακούω». Σημαίνει δίνω σημασία στον άλλον, σέβομαι τον εαυτό μου και τον άλλον, και προσπαθώ να τον καταλάβω, χωρίς να είναι απαραίτητο να συμφωνήσω. Αντίθετα, οι σιωπές, εκείνες που καμιά φορά βολεύουν όλους, γίνονται όλο και περισσότερες.

Τα παιδιά σήμερα ζουν σ' έναν κόσμο που αγριεύει όλο και περισσότερο, και η τεχνολογία επιτρέπει να γνωρίσουν την αγριότητα αυτού του κόσμου μέσα από το ίδιο τους το δωμάτιο. Και είναι παράλογο να νομίζουμε ότι με απαγορεύσεις και περιορισμούς μπορούμε να τα προφυλάξουμε. Η χωρίς συζήτηση και πειθώ απαγόρευση είναι για τους εφήβους η καλύτερη προτροπή για να κάνουν αυτό που τους απαγορεύουμε. Όμως είναι πολύ πιο δύσκολο να πεις ένα «όχι» χωρίς να εξηγήσεις το γιατί. Και το παιδί να σου πει ένα θυμωμένο «εντάξει» και να κάνει αυτό που του απαγόρευσες κρυφά. Και όλοι να είναι ευχαριστημένοι. Δύο λέξεις ακούστηκαν, κι όλες οι σιωπές που κρύβουν αλήθειες, τρυπώνουν πάλι κάτω από το χαλί.

Κάποια στιγμή έρχεται όμως που οι σιωπές αυτές γίνονται κραυγές. Που μπορεί να μην ακούγονται καν μέσα στο σπίτι, όπου όλα φαίνονται να πηγαίνουν μια χαρά. Ακούγονται όμως έξω. Ακούγονται κάποιες φορές στο σχολείο, όπου τα παιδιά εκδηλώνουν συμπεριφορές για τις οποίες οι γονείς δηλώνουν έκπληκτοι. Ακούγονται «εκεί έξω», στους δρόμους της πόλης, μικρής ή μεγάλης, όπου τα παιδιά αναζητούν διεξόδους που και οι γονείς καμιά φορά δεν μπορούν καν να φανταστούν – ίσως να τις υποψιάζονται όταν τα παιδιά γυρίζουν μεθυσμένα στο σπίτι το πρωί. Μα εκείνη την ώρα κανείς δεν είναι νηφάλιος και ψύχραιμος για να κουβεντιάσει. Οι λιγοστές κουβέντες είναι μονάχα φωνές. Φωνές τις οποίες κανένας δεν μπορεί επί της ουσίας να ακούσει.

Στις στιγμές της σύγκρουσης ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για διάλογο, για συζήτηση. Εκεί έχουμε την γνωστή από γενιά σε γενιά αντιδικία. Ο καθένας θα σπεύσει να υπερασπιστεί τη θέση του, όπως θα γινόταν σε ένα δικαστήριο. Η συζήτηση θα πρέπει να έχει προηγηθεί. Θα πρέπει να γίνει με χαλαρότητα και ψυχραιμία, πάνω στο τραπέζι της κουζίνας, με τα χέρια πάνω στην ξύλινη επιφάνεια, με όλα τα χαρτιά ανοιχτά, κοιτώντας ο ένας τον άλλον στα μάτια, και χωρίς κανένας να φοβάται την αλήθεια.

Καμιά φορά σκέφτομαι τι είναι αυτό που θα ήθελα να διδάξω περισσότερο απ' όλα στα παιδιά, έχοντας επίγνωση ότι και η εκπαίδευση με τον τρόπο που παρέχεται δεν είναι άμοιρη ευθυνών για τη σημερινή πραγματικότητα. Και καταλήγω στο ότι θα ήθελα να μάθω στα παιδιά να σέβονται ο ένας τον άλλο, να συζητάνε, να ακούνε, να προσπαθούν να καταλάβουν τον άλλον, να αγαπούν τους ανθρώπους και, ίσως το πιο σημαντικό απ' όλα, να μη φοβούνται να μοιραστούν την αλήθεια τους, ακόμη κι αν αυτή πονάει, ακόμη κι αν αυτή είναι άβολη για τα ίδια τα παιδιά ή την οικογένειά τους.



Ας συζητήσουμε... [Πηγή: teens.lovetoknow.com]

Σήμερα αυτό που χρειαζόμαστε μέσα στην οικογένεια είναι περισσότερη ειλικρίνεια. Περισσότερη αλήθεια. Να ανοίγουμε την καρδιά μας πάνω στο τραπέζι του διαλόγου και να βλέπουμε την πραγματικότητα όπως είναι. Να μη φοβόμαστε να αντικρίσουμε τη σκληρότητα ή τη γλυκύτητα της αλήθειας. Να μη φοβόμαστε να διαπιστώσουμε ότι εντάξει, δεν συμφωνούμε, αλλά μπορούμε να βρούμε έναν τρόπο να καταλήξουμε κάπου. Να μη φοβόμαστε να βάλουμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου, να προσπαθήσουμε να καταλάβουμε γιατί λείι αυτά που μας λείι. Ο γονιός, γιατί έχει ζήσει

περισσότερα απ' όσα το παιδί, το παιδί γιατί θέλει να ζήσει κι εκείνο τις δικές του εμπειρίες. Σ' αυτό το τραπέζι θα υπάρξουν διαφορές, αλλά αυτό που θα μπορεί να τις γεφυρώσει είναι η θέληση να καταλάβουμε, η θέληση να συζητήσουμε, να ακούσουμε τον άλλο, να μοιραστούμε την αγωνία μας και την αλήθεια μας. Εύκολο δεν είναι, ούτε πάντοτε οι συνθήκες το επιτρέπουν. Ναι, οι χρόνοι γονέων και παιδιών έχουν συμπιεστεί, μα αξίζει να δημιουργήσουμε χρόνους συζήτησης, να προκαλέσουμε τη δημιουργία τους. Να την προκαλέσουμε, όχι να την εκβιάσουμε. Κανένας διάλογος που γίνεται μετά από πίεση δεν μπορεί να πετύχει, κι αν τελικά διεξαχθεί θα είναι απλώς προσχηματικός. Άρα όχι αληθινός. Αν πράγματι ο χρόνος μας είναι λιγότερος, τότε πραγματικά θα πρέπει να τον αφιερώσουμε μόνο στις αλήθειες.

Αντίθετα, αν επιλέξουμε το δρόμο της σιωπής, της κρυμμένης δηλαδή αλήθειας, εκείνης που μπορεί να υποψιαζόμαστε αλλά δεν θέλουμε να πιστέψουμε, εκείνης που απευχόμαστε αλλά έρχεται συχνά ως κάτι τετελεσμένο να διαψεύσει τους ευσεβείς μας πόθους, απλά μεταθέτουμε τη στιγμή της αλήθειας σε μια πιο εκρηκτική και πιο αποκαλυπτική στιγμή στο μέλλον, τότε που το βάρος της θα είναι μεγαλύτερο απ' αυτό που μπορούμε να αντέξουμε.

Υπάρχουν πολλοί γονείς και πολλά παιδιά που κρατούν τις αλήθειες κρυμμένες βαθιά μέσα τους. Καθένας για τους δικούς του λόγους. Μπορεί όμως κανείς να διακρίνει την υποψία αυτής της αλήθειας στα μάτια των ανθρώπων. Τα κουρασμένα μάτια των γονιών ή τα λυπημένα μάτια των παιδιών. Μα κι αυτό ακόμα δεν αρκεί, δεν αρκεί να διαπιστώσεις ότι κάτι δεν πηγαίνει καλά. Χρειάζεται και να κάνεις κάτι. Κι εμείς οι δάσκαλοι, παρόλο που δεν είμαστε εξοπλισμένοι με επιστημονικές δεξιότητες αυτού του τύπου, βρισκόμαστε πολύ συχνά μπροστά σε περιπτώσεις που τα προβλήματα που μαζεύονται κάτω από το χαλί του σπιτιού γίνονται απροσπέλαστα εμπόδια στην προσπάθεια του παιδιού να μάθει, να αποκτήσει γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες, να διεκδικήσει ένα καλύτερο μέλλον για τον εαυτό του. Δεν είμαστε πάντα κατάλληλοι να δώσουμε λύσεις, και δυστυχώς είναι λιγοστές οι υποστηρικτικές δομές για το παιδί και την οικογένεια.

Δεν έχουμε, ωστόσο, καμία πολυτέλεια να περιμένουμε. Στην Ελλάδα, έχουμε τη δυνατότητα να αξιοποιήσουμε κάτι που δεν είναι δεδομένο για πολλές χώρες του δυτικού κόσμου. Στη χώρα μας η οικογένεια ως αξία βρίσκεται πολύ ψηλά στις συνειδήσεις των ανθρώπων. Αν αναλογιστούμε πώς η οικογενειακή αλληλεγγύη υπήρξε και συνεχίζει να είναι ίσως το πιο σημαντικό αντίβαρο στην ανθρωπιστική κρίση που έφερε η τρομακτική μείωση των εισοδημάτων των ανθρώπων και η εκτόξευση της ανεργίας στα χρόνια της κρίσης, μπορούμε να καταλάβουμε ότι η οικογένεια είναι ακόμα ζωντανή, και μπορεί να λειτουργεί ως πυρήνας της κοινωνίας.

Ίσως αυτή η δύσκολη για όλους συγκυρία, αν ξεπεράσουμε τη γκρίνια να μας φέρει και ενώπιον μιας μεγάλης αλήθειας. Τώρα που οι οικονομικές δυνατότητες όλων περιορίστηκαν, τώρα δηλαδή που έχουμε σχεδόν απογυμνωθεί από τις υλικές δυνατότητες που είχαμε για να μεταμφιέζουμε τις σιωπές μας σε πρόσκαιρες απολαύσεις, είναι η καταλληλότερη ευκαιρία να δούμε ότι αυτή η κρίση άρχισε να απονευρώνει πρώτα τις αξίες μας και μετά να αποψιλώνει τους τραπεζικούς μας λογαριασμούς.

Η οικογένεια έδειξε να αντέχει σ' αυτήν την κρίση. Και θα αντέξει ακόμα περισσότερο αν επενδύσει στην αλήθεια. Στη συζήτηση. Στην ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη. Που τα παιδιά δεν μπορούν να τη μάθουν από μόνα τους, ούτε να τη μάθουν στο σχολείο. Είναι το πρώτο και ίσως το πιο ουσιαστικό πράγμα που μπορούν να τα διδάξουν οι γονείς. Πως ό,τι και να γίνει, μιλάμε. Μ' ακούς και σε ακούω. Σου μαθαίνω να με σέβεσαι όχι με την αυθεντία μου, αλλά με το παράδειγμά μου.

Τόσο οι δάσκαλοι, όσο και οι γονείς, είμαστε πάνω απ' όλα άνθρωποι. Και αγαπώντας τα παιδιά μας θα τα μάθουμε κι εκείνα να αγαπούν τους ανθρώπους. Να σέβονται τους ανθρώπους. Να συνυπάρχουν με τους άλλους. Να συνδιαλέγονται με τους άλλους. Να τους κοιτάζουν στα μάτια. Να μοιράζονται μαζί τους την αλήθεια τους. Την όποια αλήθεια.

Είναι καιρός λοιπόν να πάψουμε να πετάμε τη σκόνη κάτω από το χαλί, και να γυρίσουμε στο τραπέζι της κουζίνας. Να καθίσουμε αντίκρυ ο ένας στον άλλον, και να κουβεντιάσουμε τις αλήθειες μας... Όσες φορές κι αν χρειαστεί. Όσο χρόνο κι αν μας πάρει. Γιατί αυτές οι αλήθειες είναι στην πραγματικότητα, αυτό για το οποίο προσευχόμαστε: «Ο άρτος ημών ο επιούσιος».



Σύνθημα σε τοίχο

Εκφωνήθηκε σε ημερίδα του Λυκείου Ελληνίδων Αργοστολίου, 31-10-2015



«Νεαρός άνδρας που πίνει», Bartolomé Esteban Murillo (1617-1682)

Αλκοόλ και Έφηβοι : Οδηγός ανθεκτικότητας

Περίληψη

Παρά τις νομικές απαγορεύσεις, το αλκοόλ είναι παρόν στην καθημερινότητα των παιδιών, ιδίως των εφήβων. Από την οικογένεια και τις παρέες μέχρι και τη διασκέδαση, η έκθεση των εφήβων στον κίνδυνο διαταραχών που σχετίζονται με τη χρήση αλκοόλ είναι διαρκής και η ανάγκη ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας διαρκώς παρούσα, όποια σχέση κι αν έχει (ή δεν έχει) αποκτήσει ο έφηβος με το αλκοόλ. Στο παρόν εγχειρίδιο, που προσπαθεί να αποφύγει τον διδακτισμό και το «κούνημα του δάχτυλου», αξιοποιούνται καλές πρακτικές (βίντεο, διαδικτυακοί τόποι οργανισμών με διαδραστικό περιεχόμενο, τεστ, infographics, φύλλα ερωτήσεων, λίστες ενδυνάμωσης) που «γνωρίζουν» στον έφηβο (και στην οικογένεια) τις συνέπειες του αλκοόλ στον οργανισμό, τον βοηθούν να κατανοήσει κατά πόσον ο ίδιος έχει πρόβλημα καθώς και τα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει για να ξεπεράσει διλήμματα και δυσκολίες που ανακύπτουν.

Προλογικά: Γιατί Το Αλκοόλ;

Το καλοκαίρι του 2019 το Υπουργείο Υγείας της Ελλάδας εξέδωσε το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Αντιμετώπιση των Βλαπτικών Συνεπειών από την κατανάλωση αλκοόλ (Υπουργείο

Υγείας Ελλάδος, 2019), στο οποίο μεταξύ άλλων περιγράφεται και η υφιστάμενη στην Ελλάδα κατάσταση αναφορικά με τη χρήση του αλκοόλ και προτείνονται κάποιοι βασικοί άξονες δράσης προς τον Υπουργό Υγείας για την εκπόνηση ενός τετραετούς (2019-2023) σχεδίου δράσης.

Στην έκθεση αυτή, που αξιοποιεί τα δεδομένα που προέκυψαν από τη σχετική έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής του 2015 (Κοκκέβη et al., 2017), αλλά και πανελλήνια έρευνα που διεξήχθη στον μαθητικό πληθυσμό την ίδια χρονιά (ESPAD, 2015), αναφέρεται ότι 66,2% των δεκαεξάχρονων μαθητών στην Ελλάδα κατανάλωσε αλκοολούχα τουλάχιστον μία φορά κατά τον προηγούμενο μήνα, ενώ 7,6% είχε καταναλώσει αλκοόλ τουλάχιστον δέκα φορές τον προηγούμενο μήνα. Οι νέοι στην ελληνική περιφέρεια φαίνεται να είναι πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση αλκοόλ (9,6% δήλωσαν ότι κατανάλωσαν πάνω από δέκα ποτά τον τελευταίο μήνα σε σχέση με 4,7% που έδωσε την ίδια απάντηση σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη). 9,9% δήλωσαν ότι ήπιαν πάνω από 5 ποτά στη σειρά, ενώ 6,2% ότι μέθυσαν τουλάχιστον τρεις φορές τον τελευταίο χρόνο. Παρά το γεγονός ότι το συνολικό ποσοστό φαίνεται να μειώνεται, η έρευνα επισημαίνει ότι η μείωση αφορά τα αγόρια (που ήταν «πρωταθλητές» στη χρήση), ενώ τα τελευταία χρόνια αυξάνεται η χρήση αλκοόλ και από τα κορίτσια. Σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη, οι νεαροί Ελλαδίτες πίνουν περισσότερο (66,2% σε σχέση με το 48% του ευρωπαϊκού μέσου όρου) αλλά μεθούν σε ελαφρώς μικρότερο ποσοστό σε σχέση με τους ευρωπαίους συμπολίτες τους (10% έναντι 13%). Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι το 14,5% των εφήβων στην Ελλάδα δήλωσαν πως ήταν επιβάτες σε αυτοκίνητο με μεθυσμένο οδηγό, ενώ το 9,7% ότι οδήγησαν οι ίδιοι μηχανοκίνητο όχημα ενώ είχαν καταναλώσει αλκοόλ. (Υπουργείο Υγείας, 2019: 9-14). Αντίστοιχες είναι οι διαπιστώσεις της Ετήσιας Έκθεσης για το 2018 του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά (ΕΚΤΠΝ, 2019: 136-153)

Τα στοιχεία της έρευνας ωστόσο απεικονίζουν μία όψη του νομίσματος, μια και η πραγματική χρήση του αλκοόλ από τα παιδιά, αλλά και το σύνολο των επιπτώσεών της δεν μπορεί να μετρηθεί. Αν

συνυπολογίσουμε ότι συχνά η κατανάλωση δεν περιέρχεται σε γνώση των γονέων ή ότι ακόμη και περιστατικά μέθης ή και εξάρτησης δεν καταλήγουν σε κάποιον γιατρό ή δομή πρωτοβάθμιας περίθαλψης, ότα παιδιά μπορούν να βρουν αλκοόλ και από πέραν του εμπορίου προμηθευτές (π.χ. το κρασί ή το τσίπουρο που παράγει η οικογένεια ή ήρθε από το χωριό), αλλά και την εκτεταμένη νοθεία των ποτών στους χώρους όπου συχνάζουν τα παιδιά, καταλαβαίνουμε ότι ακόμα και η εμφανιζόμενη στις μελέτες μείωση της κατανάλωσης αλκοόλ τα τελευταία χρόνια είναι υπό αμφισβήτηση.

Ασφαλώς το φαινόμενο αυτό δεν είναι ελληνικό, καθώς και σε πολλές άλλες χώρες του κόσμου (Boyas & Marsiglia, 2019), και εκεί ακόμη όπου το αλκοόλ απαγορεύεται και για θρησκευτικούς λόγους, οι νομικές απαγορεύσεις και οι κυρώσεις δεν αποτελούν ικανή προστατευτική ασπίδα. Το «δέον γενέσθαι» του Δικαίου βρίσκεται συχνά αντιμέτωπο με ένα άλλο «είναι». Επίσης, η απαγορευτική πολιτική δημιουργεί συχνά «γκρίζες ζώνες» παραγωγής, προμήθειας και κατανάλωσης αλκοόλ, ο έλεγχος της ποιότητας και της επικινδυνότητας του οποίου είναι ανύπαρκτος ή ανέφικτος.

Η σκέψη να συνθέσω έναν οδηγό ψυχικής ανθεκτικότητας για την πρόληψη της κατάχρησης του αλκοόλ από εφήβους προέκυψε από την ίδια την καθημερινή μου εμπειρία ως εκπαιδευτικού και τις αφηγήσεις μαθητών ή τις αναρτήσεις τους σε κοινωνικά δίκτυα που σχετίζονται με την κατανάλωση αλκοόλ ως μέρος του τρόπου διασκέδασης και εν γένει του εφηβικού lifestyle. Στην Ελλάδα η νομοθεσία για την πώληση και κατανάλωση αλκοόλ από τους ανήλικους προβλέπει ότι δεν επιτρέπεται η είσοδος σε κέντρα διασκέδασης και αμιγή μπαρ σε άτομα κάτω των 17 ετών που δεν συνοδεύονται από γονέα ή ενήλικο, αλλά και στα υπόλοιπα δημόσια κέντρα απαγορεύεται η κατανάλωση αλκοόλ σε μη συνοδευόμενα άτομα κάτω των 17 ετών. Στο ελληνικό δίκαιο ακόμη δεν υπάρχει πρόβλεψη για το τι θεωρείται “standard drink” (ένα ποτό).

Ωστόσο είναι κοινό μυστικό ότι ο νόμος δεν εφαρμόζεται, και ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία μπορούν να προμηθευτούν και να

καταναλώσουν ελεύθερα αλκοόλ σε διάφορες περιστάσεις και ευκαιρίες:

- ☉ Στα νυχτερινά κέντρα διασκέδασης, στα οποία τα παιδιά βγαίνουν από πολύ μικρή ηλικία, παρά τις σχετικές απαγορεύσεις, με τη συναίνεση και ανοχή των γονέων (ήδη από τις πρώτες τάξεις Γυμνασίου), ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, ιδίως στις τουριστικές περιοχές, παιδιών που εργάζονται (παράνομα) σε εποχιακά κέντρα (beach bar) τα οποία σερβίρουν αλκοολούχα ποτά. Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στον «συνδυασμό» κατανάλωσης αλκοόλ και ενεργειακών ποτών, φαινόμενο ιδιαίτερα συνηθισμένο στις παрэες των εφήβων και μετεφήβων (Luneke et al., 2019).
- ☉ Στα σπίτια, ενίοτε με την ενθάρρυνση μελών της οικογένειας, είτε απόντων των μελών της οικογένειας, στο πλαίσιο της παρέας των συνομήλικων.
- ☉ Σε δημόσιους χώρους και εκδηλώσεις (θρησκευτικά πανηγύρια, ανοιχτές συναυλίες)
- ☉ Στη διάρκεια των σχολικών εκδρομών (παρά τις έγγραφες διαβεβαιώσεις των γονέων ότι το παιδί δεν θα καταναλώσει αλκοόλ, συχνά οι μαθητές κρύβουν αλκοόλ στις αποσκευές τους, ακόμα και «μεταμφιεσμένο» σε μπουκαλάκια νερού)

Πρέπει επίσης, για την εκτίμηση της επικινδυνότητας της κατάχρησης αλκοόλ να επισημάνουμε ότι:

- ☉ Η κατανάλωση αλκοόλ από ανήλικους εκτιμάται πως είναι μεγαλύτερη απ' όσο δείχνουν τα επίσημα στοιχεία, καθώς είτε δεν δηλώνεται στις σχετικές έρευνες, είτε πολλά περιστατικά κατάχρησης ή και εξάρτησης δεν φτάνουν ποτέ στον γιατρό ή στο νοσοκομείο, συχνά επίσης διαλανθάνουν της προσοχής των γονέων.
- ☉ Η κατανάλωση αλκοόλ λειτουργεί για ορισμένους εφήβους ως τελετουργία μετάβασης-ενηλικίωσης, ή ακόμα και ως τελετουργία εισδοχής-αποδοχής στην παρέα των συνομήλικων.

- © Η «κουλτούρα» του αλκοόλ ενθαρρύνεται από τα πρότυπα των εφήβων (αυτά που ελεύθερα μπορούν να δουν στο διαδίκτυο, μια και τα «φιλτραρισμένα» πρότυπα της τηλεόρασης και του τύπου δεν γνωρίζουν πλέον ιδιαίτερη απήχηση στη νεολαία. Επίσης, ενισχύεται από την απεικόνιση στιγμών ευφορίας της παρέας στα κοινωνικά δίκτυα (όπου η πιο συνηθισμένη απεικόνιση του «περνάω καλά με την παρέα» γίνεται μπροστά από ένα τραπέζι γεμάτο με ποτά και κάποιους με ποτήρι ή μπουκάλι στο χέρι). Το πρότυπο του τραγουδιστή που πραγματοποιεί εκατομμύρια θεάσεις στο διαδίκτυο μιλώντας για το πώς πνίγει τον πόνο του ή πώς διασκεδάζει πίνοντας αλκοόλ λειτουργεί ισχυρότερα σε σχέση με την είδηση ότι ένα παιδί νοσηλεύτηκε ή έχασε τη ζωή του από την υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ.
- © Το αλκοόλ μοιάζει να εδραιώνεται στη συνείδηση των παιδιών ως φάρμακο διά πάσαν νόσον: Είναι χρήσιμο για να διασκεδάσεις, για να ξεχνάς τις πίκρες σου, για να «λυθείς» και να γίνεις πιο ευχάριστος ή να τολμήσεις να μιλήσεις στην κοπέλα που σου αρέσει, εν γένει για να είσαι «κουλ».
- © Ενώ το κάπνισμα και η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών έχουν απέναντί τους οργανωμένες επικοινωνιακές εκστρατείες και νομοθετικές διατάξεις, στην Ελλάδα δεν συμβαίνει το ίδιο για το αλκοόλ, το οποίο δεν είναι «παράνομο», το παιδί μπορεί να το βρει εύκολα και μέσα στο σπίτι, αλλά και οι γονείς φαίνεται να αντιμετωπίζουν την κατανάλωσή του από τα παιδιά με μεγαλύτερη ανεκτικότητα, «επιτρέποντας» στα παιδιά να «πιουν μια μπύρα με τους φίλους τους», ενώ την ίδια στιγμή εκείνα καταναλώνουν ποτά με μεγαλύτερη περιεκτικότητα σε αλκοόλ, και ενίοτε αμφιβόλου ποιότητας, που εγκυμονεί κινδύνους για την υγεία τους.

Επιπλέον, η επικινδυνότητα της κατάχρησης του αλκοόλ θα πρέπει να συνδεθεί και με άλλους παράγοντες της καθημερινότητας των παιδιών. Αυτοί είναι:

- (α) Ο συνδυασμός της χρήσης του αλκοόλ με τη χρήση άλλων ουσιών, νόμιμων και παράνομων – στην εφηβεία αυτό συνδέεται και με την περιέργεια των νέων να δοκιμάσουν καινούριες εμπειρίες.
- (β) Η χρήση του αλκοόλ σε συνδυασμό με την οδήγηση μοτοσικλέτας ή αυτοκινήτου είναι ιδιαίτερος σημαντικός παράγοντας επικινδυνότητας για τους έφηβους.
- (γ) Η σύνδεση της χρήσης του αλκοόλ με βίαιες και εν γένει μη ηθελημένες συμπεριφορές σε κατάσταση μέθης (από απλές συμπλοκές μέχρι και βαρύτερες παραβατικές πράξεις που μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα των ίδιων των παιδιών ή τρίτων, αλλά και να προκαλέσουν προβλήματα με τον νόμο και τις αρχές).
- (δ) Το γεγονός ότι το άτομο που βρίσκεται υπό την επήρεια αλκοόλ είναι περισσότερο ευάλωτο σε μη συναινετικές σεξουαλικές επαφές και κινδυνεύει να πέσει θύμα βιασμού ή σεξουαλικής εκμετάλλευσης.
- (ε) Η κατανάλωση αλκοόλ μπορεί να είναι και ενδοοικογενειακό βίωμα, εφ' όσον κάποιος από τους γονείς έχει στο παρελθόν αντιμετωπίσει παρόμοιο πρόβλημα χρήσης ή εξάρτησης από το αλκοόλ (Arelingaiyah et al., 2017).

Πέρα από την αναγκαιότητα της αλλαγής νομοθετικού πλαισίου, αλλά και της εφαρμογής του νόμου, το παρόν εγχειρίδιο ψυχικής ανθεκτικότητας είναι εστιασμένο στην ανάγκη να λειτουργήσει στον παρόντα χρόνο, με το ισχύον νομικό καθεστώς, και τις παραβιάσεις του, και με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ακόμη δεν έχει καθιερώσει μάθημα αγωγής υγείας στο σχολικό πρόγραμμα, παρά μόνον σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων.

Επομένως το εγχειρίδιο απευθύνεται στο ίδιο το παιδί, στην οικογένειά του, αλλά και σε πρόσωπα κοντινά στο παιδί από την παρέα συνομήλικων ή τη σχολική κοινότητα (μαθητές και καθηγητές), Με την αξιοποίηση δεδομένων και μεθόδων της επιστήμης καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε την πραγματικότητα όπως είναι, όχι όπως θα θέλαμε να είναι, ούτε όπως θα έπρεπε να είναι.

Συνειδητή επιλογή ήταν το εγχειρίδιο να συντεθεί για περιπτώσεις που μπορεί να «αγγίζουν» ως και τη διαταραχή χρήσης αλκοόλ και όχι σοβαρότερες περιπτώσεις εξάρτησης, για τις οποίες οι παρεμβάσεις που απαιτούνται είναι πολύ διαφορετικές, ώστε να είναι ένας οδηγός ανθεκτικότητας “for dummies” αναφορικά με τη χρήση αλκοόλ.

Είναι πολύ εύκολο να αποδίδουμε στα τρωτά σημεία του «συστήματος» την ενίοτε ανεξέλεγκτη κατανάλωση αλκοόλ από ανηλίκους. Όταν όμως καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε ένα συγκεκριμένο περιστατικό, η γενίκευση αυτή δεν μπορεί να μας δώσει λύση. Είναι ανάγκη κάθε έφηβος να εστιάσει στις συγκεκριμένες αιτίες που τον οδηγούν στη συγκεκριμένη συμπεριφορά, μέσα στο συγκεκριμένο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο που κοινωνικοποιείται.

Δομή του εγχειριδίου – Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Με βάση την παραπάνω λογική, το εγχειρίδιο αυτό δομείται από εργαλεία που μπορούν να βοηθήσουν τον γονέα ή το παιδί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, χωρίς πρόθεση κατήχησης ή διδασκισμού.

Διατρέχοντας τις καλές πρακτικές που έχουν προταθεί από επίσημους φορείς παροχής υγείας και κοινωνικής πρόνοιας ανά τον κόσμο, διαπιστώνουμε ότι κοινό τόπο αποτελεί η αναγκαιότητα να αναπτυχθούν προγράμματα ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και πρόληψης, προκειμένου να «σφυρηλατηθεί» μέσω της γνώσης η ανθεκτικότητα του εφήβου απέναντι στη χρήση του αλκοόλ, είτε στο συγκεκριμένο πλαίσιο, είτε σ’ ένα γενικότερο πλαίσιο οικοδόμησης της ανθεκτικότητας (resilience). Τα εργαλεία που έχουμε στη διάθεσή μας παρέχουν ποικιλία επιλογών: Από γενικότερους «οδικούς χάρτες» ανθεκτικότητας (APA, n.d.) εγχειρίδια ανθεκτικότητας (Luthar, 2003, Schiraldi, 2017), έως εξειδικευμένες παρεμβάσεις ενδυνάμωσης της ανθεκτικότητας έναντι στη χρήση του αλκοόλ (Ickes et al, 2015, Charlet et al., 2018, Zeleeva et al., 2016), αλλά και ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες που επιχειρούν να λειτουργήσουν ως συσσωρευτές καλών πρακτικών ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως το Resilience Project.eu (Linde-Leimer & Wezel, 2014), ενώ συμπεριφορικές

θεραπείες όπως η λογικοθυμική συμπεριφορική θεραπεία (Rational-Emotive Behavior Therapy, REBT) προτείνονται ως ενδεδειγμένες για την αντιμετώπιση διαταραχών χρήσης αλκοόλ. (Κατσίκης, 2018).

Με βάση την παραπάνω έρευνά μας, **το εγχειρίδιό μας διαμορφώνεται βασισμένο σε πέντε εργαλεία, τα οποία σηματοδοτούνται από το χρώμα στο πλαίσιο της επικεφαλίδας τους.**

Το **πρώτο εργαλείο** (σηματοδοτείται με επικεφαλίδες σε σωμόν πλαίσιο) αποτελείται από δύο σημειώματα, ένα προς το παιδί και ένα προς τους γονείς, το οποίο και το παιδί μπορεί να διαβάσει, και αποσκοπεί στην επίτευξη στο μέτρο του δυνατού ενός κλίματος εμπιστοσύνης, καλής θέλησης και συνεργασίας, που είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για να μπορέσει να «λειτουργήσει» μια κοινή προσπάθεια αντιμετώπισης του ζητήματος.

Το **δεύτερο εργαλείο** (σηματοδοτείται με επικεφαλίδες σε μπλε πλαίσιο), που αποτελείται από δύο επιμέρους δραστηριότητες, έχει σκοπό να καλλιεργήσει στα παιδιά την ενσυναίσθηση, να τα βοηθήσει να ανακαλέσουν από το κοντινό τους περιβάλλον οικεία γεγονότα, και να συζητήσουν ελεύθερα πάνω σ' αυτά. Η πρώτη δραστηριότητα βασίζεται στο τραγούδι “Chandelier” της Sia, και η δεύτερη σε μια αφήγηση για ένα παιδί που συνηθίζει να μεθάει όταν βγαίνει με τους φίλους του.

Η **τρίτη ομάδα εργαλείων** (σηματοδοτούνται με καφέ πλαίσιο), έχουν να κάνουν με τη συνειδητοποίηση του τι σημαίνει η χρήση του αλκοόλ και ποιες είναι οι συνέπειές της, χωρίς την πρόθεση να δαιμονοποιηθεί ούτε να απενοχοποιηθεί το αλκοόλ, και να κατανοηθούν οι βαθμίδες επικινδυνότητας. Χρησιμοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό

- (α) αυτουσία ή προσαρμοσμένα infographics (που δημιουργήθηκαν από ειδικούς επιστήμονες), επειδή το εγχειρίδιο απευθύνεται σε μικρές ηλικίες.
- (β) Σύντομης διάρκειας βίντεο από το YouTube (από ειδικούς ή/και αναγνωρισμένους οργανισμούς). Τα περισσότερα είναι animated για να κεντρίσουν περισσότερο την προσοχή των παιδιών, ενώ ένα είναι ταινία που έχει δημιουργηθεί από μαθητές. Η σύντομη

διάρκεια και ο μικρός αριθμός επιτρέπει να προβληθούν και στην τάξη, στο πλαίσιο μιας συζήτησης ή προγράμματος αγωγής υγείας.

- (γ) Πληροφοριακές ιστοσελίδες από αναγνωρισμένους επιστημονικούς οργανισμούς, προκειμένου ο ενδιαφερόμενος να αναζητήσει περισσότερες πληροφορίες.

Η **τέταρτη σειρά εργαλείων** (σηματοδοτείται με κόκκινο πλαίσιο στις επικεφαλίδες) έχει να κάνει με καθαυτή την «**αναγνώριση**» ότι το ίδιο το παιδί μπορεί να έχει πρόβλημα. Περιλαμβάνει:

- (α) Ένα σταθμισμένο στα ελληνικά (Μουσσάς et al., 2010) τεστ, αναγνωρισμένο από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Αλκοόλ-AUDIT).
- (β) Την περιγραφή της διαταραχής χρήσης αλκοόλ από το DSM-5, για όποιον θέλει να εντρυφήσει σε περισσότερες λεπτομέρειες.
- (γ) Μια «λίστα συννοσηρότητας» που δίνει την ευκαιρία στο παιδί ή στον γονέα να στοχαστεί πάνω στις πραγματικές αιτίες που το έχουν οδηγήσει στη χρήση.

Η **πέμπτη σειρά εργαλείων** (σηματοδοτείται με πράσινο πλαίσιο) προσφέρει κάποια βήματα που μπορεί να κάνει το άτομο προκειμένου να ξεφύγει από τον φαύλο κύκλο της χρήσης αλκοόλ, πάντοτε προσανατολισμένα σε βασικούς άξονες:

- ☉ η θέληση του ατόμου είναι αποφασιστικής σημασίας
- ☉ η συζήτηση του ζητήματος με τους σημαντικούς άλλους μπορεί να «ξεκλειδώσει» το άτομο προς την κατεύθυνση να ζητήσει βοήθεια.
- ☉ είναι σημαντικό το άτομο να προσανατολίζεται από το οικείο περιβάλλον (οικογενειακό, φιλικό, σχολικό) προς τους ειδικούς ψυχικής υγείας και να αποφεύγονται οι πειραματισμοί. Ενδεικτικά προς τούτο έχουν επιλεγεί:

(α) Ένα «ημερολόγιο sober-hangover» που καταγράφει την εμπειρία του ατόμου και αποτυπώνει τα συναισθήματα και την πρόοδο του.

(β) Ένας «οδικός χάρτης» βημάτων που καλείται να ακολουθήσει το άτομο με πρόβλημα που σχετίζεται με τη χρήση αλκοόλ

(γ) Μία λίστα με «αιτίες» για την κατανάλωση αλκοόλ που έρχονται σε αντιπαράθεση με επιχειρήματα για να μην καταναλώσει κανείς αλκοόλ.

(δ) Ένας «δεκάλογος» ανθεκτικότητας που στοχεύει στο να ενδυναμώσει το ψυχικό σθένος του παιδιού, είτε βρίσκεται στη φάση που πρέπει να ζητήσει βοήθεια είτε βρίσκεται στη φάση που αντιμετωπίζει τη διαταραχή.

(ε) Ένα “sober wishlist” που ενθαρρύνει το άτομο να κάνει σχέδια για το μέλλον.



Annibale Carracci, Αγόρι που πίνει, περ. 1580

Μέρος 1 : Λίγα Λόγια Προς Εσένα: Υπάρχει πρόβλημα;

«Το ελέγχω», «Δεν πίνω και πολύ», «Το αντέχω». Αν δεν συνειδητοποιήσουμε ότι υπάρχει πρόβλημα, δεν πρόκειται να το λύσουμε. Έτσι, το πρώτο βήμα είναι να αποδεχτούμε ότι υπάρχει πρόβλημα.

Να αποδεχτούμε. Όχι μόνο το άτομο που έχει πρόβλημα με το αλκοόλ. Αλλά κι όλοι οι άνθρωποι που βρισκόμαστε κοντά του. Γιατί το πρόβλημα δεν είναι μόνο προσωπικό, είναι όλης της οικογένειας.

Για να αναγνωρίσεις το πρόβλημα, πρέπει να γνωρίζεις. Να γνωρίζεις ποιες είναι οι συνέπειες μιας πράξης ή μιας συνήθειας. Εσύ νιώθεις μόνο ό,τι συμβαίνει εκείνη τη στιγμή. «Κάνεις κεφάλι» τώρα, αύριο το πρωί έχεις ναυτίες και πονοκέφαλο. Και «τέλειωσε», «πέρασε».

Έλα όμως που δεν τέλειωσε, δεν πέρασε...

Πριν λοιπόν πεις «πάει πέρασε», καλό είναι να μάθεις πώς λειτουργεί το αλκοόλ στον οργανισμό σου. Και ιδιαίτερα σε σένα, που τώρα που μεγαλώνεις, όλα σου τα συστήματα αναπτύσσονται, κι οι βλάβες μπορεί να είναι πολύ σοβαρές.

Δεν θέλω να σε τρομάξω. Ούτε να σου πω πολλά λόγια. Παρακάτω θα βρεις μερικά βίντεο, μερικές εικόνες, μερικά κείμενα που μπορείς να δεις. Δεν κρατάνε πολύ. Αλλά αξίζει να τα δεις. Δες και κρίνε. Σου έχω εμπιστοσύνη.



Σημείωμα για τους γονείς

«Το παιδί μου μεγαλώνει και νιώθω ότι δεν μπορώ να το προστατεύσω τόσο όσο όταν ήταν μικρό. Γνωρίζει νέους φίλους, πηγαίνει μαζί τους σε μέρη που δεν θέλει πια μεγάλους, αργεί τα βράδια, και... Ξαφνικά ανακαλύπτω ότι πίνει αλκοόλ». Δεν είμαι καλός γονιός; Μήπως είμαι πολύ χαλαρός; Μήπως ήμουν πολύ αυστηρός; Και τι κάνω τώρα; Να μην το αφήσω να ξαναβγει; Να πηγαίνω κι εγώ; Να το αφήσω να πάθει και να μάθει; Να το τιμωρήσω; Να κάνω πως δεν καταλαβαίνω;»

Η αρχή είναι να το κουβεντιάσεις μαζί του. Ούτε ως εξουσία και υπήκοος ούτε ως δυο καλά φιλαράκια. Γιατί δεν είστε τίποτα απ' όλα αυτά. Είστε γονιός και παιδί. Και θα συζητήσετε ακούγοντας ο ένας τον άλλον, με ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη. Με ψυχραιμία και με επιχειρήματα.

Αν το παιδί έχει αρχίσει να πίνει εδώ και καιρό και το έκρυβε, είναι καλό να προσπαθήσετε να αποκαταστήσετε την εμπιστοσύνη. Αν έχτισε το μυστικό του με ψέματα και αντιδράσετε άσχημα, είναι σίγουρο πως τα ψέματα θα συνεχιστούν και ενδεχομένως θα γίνουν πιο σοβαρά και με χειρότερες συνέπειες. Αν βρίσκεται στα πρώτα του ποτά, καλό είναι να οικοδομήσετε ένα κλίμα ειλικρίνειας και αλήθειας, και να συμφωνήσετε ότι αυτή την ειλικρίνεια πρέπει να την κρατήσετε.

Το παιδί σίγουρα θα επικαλεστεί τις δικές σας συνήθειες. Και αμυνόμενο θα χτυπήσει και σε σημεία που πονούν. «Αφού πίνεις κι εσύ, γιατί να μην πίνω κι εγώ...». Το «γιατί εγώ είμαι μεγάλος» δεν βοηθάει ως απάντηση. Γι' αυτό πίνει το παιδί. Για να νιώσει μεγάλος. Και ο λόγος που πρέπει να προσέξει με τη χρήση του αλκοόλ δεν είναι επειδή δεν θέλουμε να μεγαλώσει. Είναι οι βλάβες στην υγεία του που μπορεί να επέλθουν, και σ' αυτό πρέπει να εστιάσουμε.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το παιδί που πίνει δεν είναι παραβάτης, είναι ένα άτομο που χρειάζεται βοήθεια. Δεν σκεφτήκαμε δεύτερη φορά πριν πάμε το παιδί μας στο γιατρό όταν κάνοντας σκανταλιές χτύπησε το πόδι του, γιατί τώρα θα πρέπει να φοβηθούμε να ζητήσουμε βοήθεια; Θα πρέπει να ξεπεράσουμε τα ταμπού που αφορούν τις ψυχικές διαταραχές, αν θέλουμε να προλάβουμε τα όποια προβλήματα ωρίς, πριν εξελιχθούν και κλιμακωθούν.

Υπάρχουν τρόποι να ξεπεράσει το παιδί το πρόβλημα, αλλά εμείς δεν μπορούμε να αυτοσχεδιάζουμε, ούτε να χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο ως ιατρικό οδηγό. Ας σταθούμε κοντά στο παιδί μας και ας υποστηρίξουμε το έργο των ειδικών. Είναι σημαντικό να νιώσει το παιδί και πάλι ασφάλεια και ελπίδα ότι μπορεί να αλλάξουν τα πράγματα και να ξεφύγει από τα προβλήματά του.

Θα πρέπει να γνωρίζουμε ότι κάθε περίπτωση ανθρώπου είναι ξεχωριστή, άρα και η παρέμβαση των ειδικών είναι ιδιαίτερη σε κάθε περίπτωση, ότι συχνά χρειάζεται χρόνος, υπομονή, παρακολούθηση της εξέλιξης, και, πάντα, και πάνω απ' όλα, αγάπη.



Πηγή εικόνας: kidspot.com.au

Μέρος 2 – Εργαλεία Ενσυναίσθησης

Μια Ιστορία, που μπορεί να σου θυμίζει κάτι...

Στον αποκριάτικο χορό του σχολείου, ο Βαγγέλης κάθισε κοντά στην Άντρια. Συμμαθητές για χρόνια, στο σχολείο δεν είχε το θάρρος ποτέ να της πει ότι είναι ερωτευμένος μαζί της, τώρα ίσως ήταν η κατάλληλη ευκαιρία να της μιλήσει. Είχε βάψει τα μαλλιά του μωβ, είχε φορέσει ένα παράξενο γιλέκο και πάνω είχε καρφίτσώσει την ταμπέλα “Mr Perfect”. Για να πάρει θάρρος ήπια από το κρασί που ήταν σερβιρισμένο από τους γονείς σε όλα τα τραπέζια, μικρών και μεγάλων. Η Άντρια δεν έδινε και πολλή σημασία. Ο Βαγγέλης ήπια και δεύτερο ποτήρι, κανείς, γονείς, δάσκαλοι, παιδιά, δεν πρόσεχε, ποιος άλλωστε ποτέ του έδωσε σημασία; Η Άντρια σηκώθηκε από την καρέκλα για να χορέψει, και τον άφησε μόνο.

Προς το τέλος της βραδιάς, ο Βαγγέλης ήταν καθισμένος στο πάτωμα, σε μια γωνιά της αίθουσας που γινόταν ο χορός. Παραμιλούσε και φαινόταν εκτός τόπου και χρόνου. Τριγύρω του ήταν πολλά παιδιά, σχολιάζαν κι έβγαζαν και φωτογραφίες με τα κινητά τους. Η Άντρια είχε φύγει. Ήταν η πρώτη φορά που τόσος κόσμος ασχολιόταν μαζί του, αλλά ο Βαγγέλης ήταν πολύ μεθυσμένος για να το καταλάβει.

Τις επόμενες εβδομάδες, ειδικά απ’ όταν έμαθε ότι η Άντρια τα είχε φτιάξει μ’ έναν άλλο συμμαθητή, ο Βαγγέλης είχε βρει στο ποτό τον δρόμο για να ασχολούνται μαζί του οι άλλοι. Το βράδυ της Ανάστασης μέθυσε τόσο που έτρεχε σαν παλαβός μέσα στην γεμάτη κόσμο κεντρική πλατεία και τελικά σκαρφάλωσε σ’ ένα δέντρο, φωνάζοντας, κάνοντας ρεζίλι όλη την παρέα. Η Άντρια, που έτυχε να είναι στην παρέα, τον παρακαλούσε, κλαίγοντας σχεδόν, να κατέβει, μα ο Βαγγέλης ήταν πολύ μεθυσμένος για να το καταλάβει.

Το Instagram του Βαγγέλη σιγά σιγά είχε γεμίσει με φωτογραφίες του μπροστά σε τραπέζια με άδεια μπουκάλια από μπίρες, από βότκες, από ουίσκι, με τον ίδιο να πίνει από το μπουκάλι ή να τσουγκρίζει ποτηράκια με ρακόμελο – βροχή πέφτανε τα Like... κάποιιο φίλοι για

πλάκα τράβηξαν και βίντεο με τον Βαγγέλη να λέει ασυναρτησίες, να τρεκλίζει και τελικά να κάνει εμετό έξω από το μαγαζί και γελούσαν, μια ο Βαγγέλης ήταν πολύ μεθυσμένος για να το καταλάβει.

Καμιά φορά ο Βαγγέλης γυρνά στο σπίτι μεθυσμένος. Όταν οι γονείς δεν μπορούν να τον γυρίσουν σπίτι, ανεβαίνει σε μηχανάκια ή μπαίνει σε αυτοκίνητα άλλων παιδιών, που καμιά φορά έχουν επίσης πιει.

Μετά από μια δυο φορές που οι γονείς τιμώρησαν τον Βαγγέλη που γύρισε μεθυσμένος, καμιά φορά λέει ψέματα ότι θα κοιμηθεί στο σπίτι ενός φίλου του, για να αποφύγει τις γκρίνιες. Γκρίνιες που θεωρεί υποκριτικές, καθώς συχνά έχει δει τον πατέρα του να γυρίζει στο σπίτι μεθυσμένος μετά από διασκέδαση, ή να πίνει στο σπίτι την ώρα που βλέπει τηλεόραση. Από μικρός ο Βαγγέλης έβλεπε τα ποτά και τα τσιγάρα στο σπίτι όχι ως κάτι κακό και απαγορευμένο, αλλά ως έναν «καλό αγωγό» του κεφιού και της καλοπέρασης. «Εσύ μπαμπά δεν μου έδινες να πιω κρασί στο πανηγύρι για να δείξω πως είμαι άντρας;» του είχε πει μια φορά πάνω σε έναν καβγά.

Εσύ μπαμπά;

Ίσως ο Βαγγέλης είναι πολύ μικρός για να καταλάβει. Ή πολύ μπερδεμένος για να καταλάβει. Ή πολύ μεθυσμένος για να καταλάβει.

Αξίζει όμως να καταλάβει. Τι λέτε;



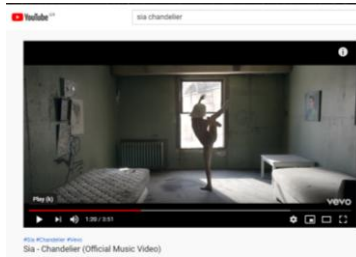
Φωτ.: Mario Antonio Pena Zapateria

Συζητάμε με αφορμή την ιστορία του Βαγγέλη, ανώνυμα, παρόμοιες ιστορίες που έχουμε ακούσει. Αναρωτιόμαστε τί φταίει και αν μπορεί να αλλάξει η κατάσταση αυτή.

Τι φταίει;	Το σχόλιό μου
Ο χαρακτήρας του Βαγγέλη	
Το περιβάλλον που μεγάλωσε - η οικογένεια	
Η εφηβική ηλικία	
Οι κακές παρέες	
Τα λάθος πρότυπα	
Το ότι δεν έχει πληροφορηθεί για τις βλαβερές συνέπειες	
Οι τάσεις – μόδες της εποχής	
Η κοινωνική-οικονομική κρίση	
Τι άλλο;	

Μ' ένα τραγούδι... "Chandelier" – Sia

<https://www.youtube.com/watch?v=2vjPBrBU-TM>



Ένα από τα πιο αγαπημένα τραγούδια των τελευταίων χρόνων είναι το τραγούδι "Chandelier" της Sia. Ακούμε το τραγούδι, διαβάζουμε τους στίχους και συζητάμε...

Party girls don't get hurt
Can't feel anything, when will I learn
I push it down, push it down
I'm the one "for a good time call"
Phone's blowin' up, they're ringin' my doorbell
I feel the love, feel the love
One, two, three, one, two, three, drink
One, two, three, one, two, three, drink
One, two, three, one, two, three, drink
Throw em back, till I lose count
I'm gonna swing from the chandelier, from the chandelier
I'm gonna live like tomorrow doesn't exist.
Like it doesn't exist
I'm gonna fly like a bird through the night, feel my tears as they dry
I'm gonna swing from the chandelier, from the chandelier
And I'm holding on for dear life, won't look down won't open my eyes
Keep my glass full until morning light, 'cause I'm just holding on for tonight
Help...

(written by Sia Furler, Jesse Satkin)

Φαντάσου πως είσαι μια κοπέλα ή ένα αγόρι που ζει την ιστορία του τραγουδιού. Γράψε μερικές λέξεις ή φράσεις που σου έρχονται στο μυαλό και περιγράφουν τα συναισθήματά σου.

“I’m gonna live like tomorrow doesn’t exist”. Ποιες είναι οι πρώτες σου σκέψεις το επόμενο πρωί;

Είσαι ο καλύτερος φίλος / η καλύτερη φίλη του κοριτσιού του τραγουδιού. Τί σε ανησυχεί στη συμπεριφορά της;

Τί θα μπορούσες να της πεις ή να κάνεις για κείνη προκειμένου να τη βοηθήσεις;

Μέρος 3 – Για Να Γνωρίζουμε...

Οι Παρενέργειες Του Αλκοόλ

Τι μπορεί να κάνει το αλκοόλ στον οργανισμό σου; Γνωρίζεις ότι επηρεάζει τη συμπεριφορά σου, την ψυχολογία σου, τον εγκέφαλό σου, τα όργανά του σώματός σου, τη σεξουαλική σου ζωή, και μπορεί να έχει πολύ βλαβερές συνέπειες; Στις εικόνες του infographic που προέρχονται από τον οργανισμό addictionblog.org θα δεις κάποια γενικά στοιχεία. (Weber, s.d., μετάφραση στα ελληνικά από τον υπογράφοντα).



ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ



ΛΑΧΤΑΡΑ ΓΙΑ
ΑΛΚΟΟΛ



ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ



ΑΓΧΟΣ



ΑΥΤΟΚΤΟΝΙΚΟΣ
ΙΔΕΑΣΜΟΣ



ΨΥΧΩΣΗ



ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ
ΥΠΝΟΥ

ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ



ΑΠΩΛΕΙΑ ΔΙΣΘΗΣΗΣ ΤΟΥ
ΧΩΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ



ΕΦΙΔΡΩΣΗ



ΕΛΛΕΙΨΗ
ΒΙΤΑΜΙΝΗΣ Β



ΑΠΩΛΕΙΑ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ
ΚΙΝΗΣΕΩΝ



ΠΟΝΟΙ ΣΤΟ ΣΤΟΜΑΧΙ



ΔΙΑΡΡΟΙΑ

ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ



ΓΝΩΣΤΙΚΗ
ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ



ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΟ ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ



ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΕΣ
ΑΛΛΟΙΩΣΕΙΣ



ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ
ΣΥΡΙΚΝΩΣΗ



«ΜΠΛΑΚ ΑΟΥΤ» ΚΑΙ
ΚΕΝΑ ΜΝΗΜΗΣ



ΑΜΝΗΣΙΑ



ΣΥΝΔΡΟΜΟ WERNICKE-
KORSAKOFF



ΑΝΟΙΑ

ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΖΩΗ



ΑΠΩΛΕΙΑ
ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗΣ
ΕΠΙΘΥΜΙΑΣ



ΑΠΟΒΟΛΗ



ΣΤΥΤΙΚΗ
ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ



ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΓΩΝΙΜΟΤΗΤΑΣ



Το πρωτότυπο infographic:



Δες Και Μάθε Για Τις Επιπτώσεις Του Αλκοόλ

1. Πώς το αλκοόλ επηρεάζει την ανάπτυξη του εγκεφάλου σου / (How alcohol Affects Your Developing Brain).



Στην αγγλική γλώσσα, απευθύνεται σε παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού. Διάρκεια 3:37.
Σύνδεσμος:

<https://www.youtube.com/watch?v=7x6HUNTnXUw>

2. Υπό κατασκευή: Το αλκοόλ και ο εγκέφαλος του εφήβου / (Under Construction. Alcohol and the Teenage brain).



Στην αγγλική γλώσσα. Απευθύνεται σε εφήβους. Αναφέρεται στις επιπτώσεις του αλκοόλ στη λειτουργία του εφηβικού εγκεφάλου. Διάρκεια: 4:27. Παραγωγή: Turning point training. Σύνδεσμος:

https://www.youtube.com/watch?v=g2gVzVIBc_g

3. Just say KNOW: Underage drinking awareness



Στην Αγγλική γλώσσα. Αναφέρεται κυρίως στις επιπτώσεις του αλκοόλ στη μετεφηβική ηλικία (π.χ. πιθανότητες το άτομο να πέσει θύμα βιασμού όντας υπό την επήρεια του αλκοόλ). Διάρκεια:

10:18. Σύνδεσμος: <https://www.youtube.com/watch?v=6Ti4ilf8fAY>

4. «Αν δεν»

Ταινία μικρού μήκους που γυρίστηκε από τους μαθητές του Γυμνασίου Μελεσών Κρήτης, και αναφέρεται στους κινδύνους από τον συνδυασμό κατανάλωσης αλκοόλ και οδήγησης. Στην Ελληνική Γλώσσα. Διάρκεια: 5:00

Επειδή η ταινία αυτή δημιουργήθηκε από μαθητές για μαθητές είναι πιθανό να

ευαισθητοποιήσει αποτελεσματικότερα τους συνομήλικούς τους.

Σύνδεσμος: <https://www.youtube.com/watch?v=iThkdIvVjSs>



5. Αλκοόλ και Εφηβεία

Συνέντευξη της Άνας Κοκκέβη, καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Αθηνών στην εκπομπή «Απευθείας» της EPT-1 (8-12-2018). Απευθύνεται κυρίως σε γονείς, αλλά και σε εφήβους. Στην Ελληνική Γλώσσα. Διάρκεια: 15:49. Σύνδεσμος:

<https://www.youtube.com/watch?v=24xlHHxrKWc>



6. Alcoholism and drug abuse in teenagers / Αλκοολισμός και χρήση ουσιών σε εφήβους.

Η έφηβη Megan Hanley αντιμετώπισε πρόβλημα εξάρτησης από τον αλκοόλ σε συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές (κατάθλιψη, χρήση ουσιών). Αφηγείται σε ομιλία της στο TEDx που οργάνωσε το Barrington High School. Στην αγγλική γλώσσα, διάρκεια: 7:45. Σύνδεσμος:

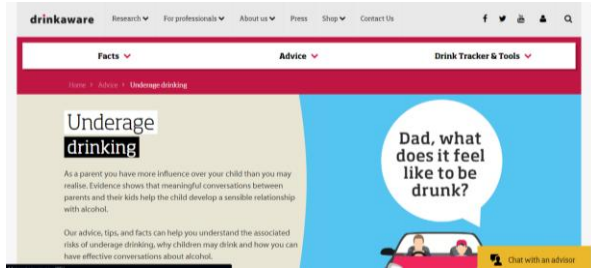
<https://www.youtube.com/watch?v=ISMLIAXENFc>



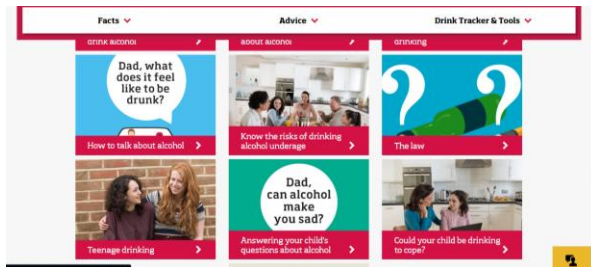
Χρήσιμα Δωρεάν Διαδικτυακά Εργαλεία

1. DRINKAWARE

<https://www.drinkaware.co.uk/advice/underage-drinking/>



Στην αγγλική γλώσσα. Απευθύνεται κυρίως στους γονείς. Ειδικό τμήμα για τα παιδιά και εφήβους της βρετανικής δικτυακής πύλης για την κατανάλωση αλκοόλ που έχει αναπτυχθεί από το Drinkaware Trust, που χρηματοδοτείται από δωρεές παραγωγών και μεταπρατών οινοπνευματωδών στο πλαίσιο της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης. Περιέχει πλούσιο πληροφοριακό υλικό για τα αλκοολούχα ποτά και τις συνέπειες του αλκοόλ στην υγεία και τις ανθρώπινες σχέσεις. Επιπλέον, ενότητες με χρηστικές συμβουλές, αλλά και online διαδραστικές εφαρμογές σχετικά με την κατανάλωση του αλκοόλ (Unit and calorie calculator, Drinking Self-Assessment, My Drinkaware online drinks tracker, Track and calculate units app, Drink compare calculator). Παρέχεται επίσης με τη μορφή εφαρμογής για κινητά τηλέφωνα και δίνει τη δυνατότητα προσωπικού λογαριασμού και online συζήτησης με ειδικό. Η ειδική ενότητα για τους ανήλικους περιέχει ποικιλία συμβουλών και σχετικών ερωτήσεων που μπορούν να φανούν χρήσιμα στους γονείς.



2. ΚΕΘΕΑ – πληροφοριακό υλικό για το αλκοόλ

<https://www.kethea.gr/chreiazesai-voitheia/alkool/>

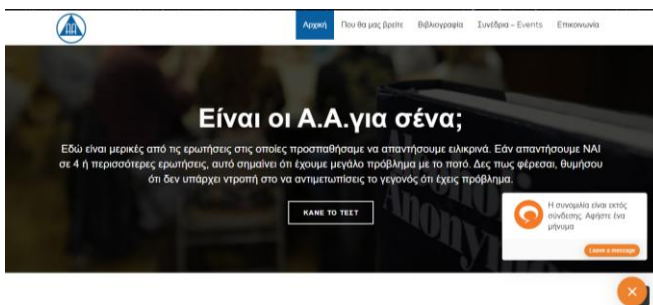
Περιέχει πληροφοριακό υλικό, μονάδες όπου μπορεί να ζητήσει κανείς βοήθεια αλλά και απαντήσεις σε σχετικές ερωτήσεις. Από το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ), στο οποίο λειτουργεί και η δωρεάν γραμμή για τις εξαρτήσεις 1145.



3. Ανώνυμοι Αλκοολικοί Ελλάδος

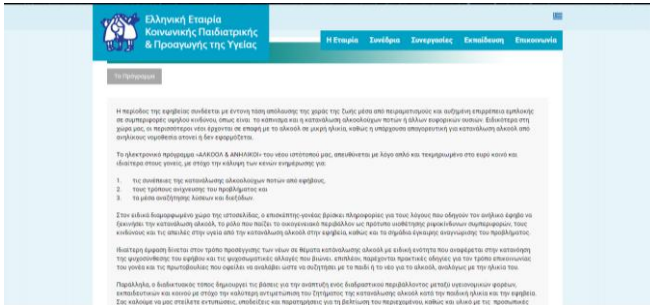
<http://aa-greece.gr/>

Το παράρτημα της Ελλάδας της Διεθνούς Οργάνωσης παρέχει 24ωρη τηλεφωνική υποστήριξη, και δίνει τη δυνατότητα on line chat με ειδικό σύμβουλο ή την αποστολή μηνύματος, ενώ περιλαμβάνει και τεστ, όπου ο ενδιαφερόμενος μπορεί να διαπιστώσει αν τα προγράμματα των Α.Α. είναι κατάλληλα για τον ίδιο.

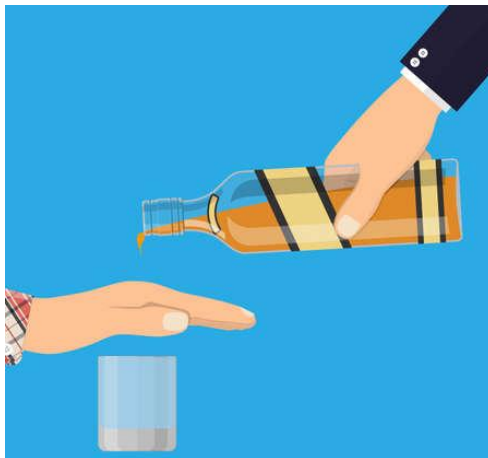


4. Αλκοόλ Και Ανήλικοι

http://www.socped.gr/alkool_kai_anilikoι



Διαδικτυακή πύλη της Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας, μία από τις δράσεις της οποίας (Αλκοόλ στα 18+) αναφέρεται στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της χρήσης του αλκοόλ από τους ανήλικους. Απευθύνεται κυρίως στους γονείς, με σχετικές πληροφορίες και συμβουλές.



Μέρος 4: Αναγνωρίζοντας Το Πρόβλημα

Το Πίνω... Ή Με Πίνει; Ερωτηματολόγιο AUDIT

Αυτό το ερωτηματολόγιο (που δημιουργήθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας) θα σε βοηθήσει να διαπιστώσεις αν οι συνήθειες σου σχετικά με την κατανάλωση αλκοόλ μπορούν να κρύβουν κινδύνους για την υγεία σου. Απάντησε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις και μέτρησε τους πόντους σου!

Για να απαντήσεις στις ερωτήσεις, λάβε υπόψη σου τις συνήθειες σου τους τελευταίους δώδεκα μήνες.

		Πόντοι 0	Πόντοι 1	Πόντοι 2	Πόντοι 3	Πόντοι 4	ΟΙ ΠΟΝΤΟΙ ΜΟΥ
1	<i>Πόσο συχνά πίνεις κάτι που περιέχει αλκοόλ;</i>	Ποτέ [πήγαγε στην ερώτηση 9]	1 φορά το μήνα ή λιγότερο	2-4 φορές το μήνα	2-3 φορές τη βδομάδα	4 φορές την εβδομάδα και πάνω	
2	<i>Πόσα ποτά πίνεις σε μια συνηθισμένη μέρα;</i>	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6	7, 8, 9	10 και περισσότερα	
3	<i>Πόσο συχνά πίνεις πάνω από 6 ποτά;</i>	Ποτέ	Λιγότερο από μία φορά το μήνα	Μια φορά το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Καθημερινά ή σχεδόν κάθε μέρα	

		Πόντοι 0	Πόντοι 1	Πόντοι 2	Πόντοι 3	Πόντοι 4	ΟΙ ΠΟΝΤΟΙ ΜΟΥ
4	<i>Πόσο συχνά, όταν άρχισες να πίνεις, διαπίστωσες ότι δεν μπορούσες να σταματήσεις;</i>	Ποτέ	Λιγότερο από μία φορά το μήνα	Μια φορά το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Καθημερινά ή σχεδόν κάθε μέρα	
5	<i>Πόσο συχνά δεν κατάφερες να διατηρήσεις τον αυτοέλεγχό σου λόγω του ποτού;</i>	Ποτέ	Λιγότερο από μία φορά το μήνα	Μια φορά το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Καθημερινά ή σχεδόν κάθε μέρα	
6	<i>Πόσο συχνά σου συνέβη να θες ένα ποτό για να ξεκινήσεις τη μέρα σου μετά από μια βραδιά που ήπιες πολύ;</i>	Ποτέ	Λιγότερο από μία φορά το μήνα	Μια φορά το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Καθημερινά ή σχεδόν κάθε μέρα	
7	<i>Πόσο συχνά ένιωσες ενοχές μετά από την κατανάλωση αλκοόλ;</i>	Ποτέ	Λιγότερο από μία φορά το μήνα	Μια φορά το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Καθημερινά ή σχεδόν κάθε μέρα	

Ψυχολογία στο σχολείο

		Πόντοι 0	Πόντοι 1	Πόντοι 2	Πόντοι 3	Πόντοι 4	ΟΙ ΠΟΝΤΟΙ ΜΟΥ
8	<i>Πόσο συχνά δεν μπορούσες να θυμηθείς τι είχε γίνει το προηγούμενο βράδυ, επειδή είχες πει πολύ;</i>	Ποτέ	Λιγότερο από μία φορά το μήνα	Μια φορά το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Καθημερινά ή σχεδόν κάθε μέρα	
9	<i>Έχεις ποτέ προκαλέσει τραυματισμό του εαυτού σου ή κάποιου άλλου εξαιτίας της κατανάλωσης αλκοόλ;</i>	Όχι	/	Ναι, αλλά όχι τους τελευταίους 12 μήνες	/	Ναι, εντός των τελευταίων 12 μηνών	
10	<i>Έχει διατυπώσει ποτέ κάποιος κοντινό σου πρόσωπο ή ο γιατρός σου ανησυχίες για το γεγονός ότι καταναλώνεις αλκοόλ;</i>	Όχι	/	Ναι, αλλά όχι τους τελευταίους 12 μήνες	/	Ναι, εντός των τελευταίων 12 μηνών	

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ

Μέτρησε το σκορ σου, αθροίζοντας έχεις πόντους που έχεις πάρει από κάθε ερώτηση:

Σκορ	Επικινδυνότητα	Τι μπορώ να κάνω
0-7	Χαμηλή επικινδυνότητα	Έλεγξε το είδος και την ποσότητα του αλκοόλ που καταναλώνεις
8-15	Μέτρια επικινδυνότητα	Χρειάζεται προσοχή στη χρήση για να αποφύγεις τον κίνδυνο εξάρτησης. Βάλε στόχους και όρια. Σκέψου να ζητήσεις τη συμβουλή και τη βοήθεια ενός ειδικού.
16-19	Μεγάλη επικινδυνότητα – επιβλαβής χρήση. Πιθανή εξάρτηση.	Απαραίτητη η προσφυγή στη βοήθεια ειδικού, και ο προγραμματισμός συστηματικότερης παρέμβασης.
20 και άνω	Υψηλή επικινδυνότητα. Η χρήση αλκοόλ επιβλαβής για τον οργανισμό. Υψηλή πιθανότητα εξάρτησης	Απαιτείται εντατικότερη παρέμβαση, ακόμη και σε επίπεδο οικογένειας ή/και σημαντικών άλλων. Εντατική συμβουλευτική, ενδεχομένως και σε ομάδες. Μπορεί να χρειαστεί φαρμακευτική αγωγή, αλλά και συνεχής παρακολούθηση για να αποφευχθεί πιθανή υποτροπή.

Προσοχή: Σε όποια κατηγορία κι αν εντάσσεται με το γενικό σου σκορ, **αν στις ερωτήσεις 9 και 10 το συνολικό σου σκορ είναι πάνω από 4, είναι απαραίτητο να εξεταστεί, με τη βοήθεια κάποιου ειδικού, αν υπάρχει πρόβλημα εξάρτησης.**

Τα τεστ αυτά δεν υποκαθιστούν σε καμία περίπτωση τη διάγνωση για οποιαδήποτε πάθηση. Ο στόχος είναι να σου δώσουν αφορμή για προβληματισμό και επικοινωνία με έναν ειδικό: Τον οικογενειακό σου γιατρό, ή έναν ειδικό ή μονάδα ψυχικής υγείας. Όταν μοιράζεσαι το βάρος, αυτό γίνεται πιο ελαφρύ!

Υπάρχει Και Κάτι Άλλο;

Η χρήση του αλκοόλ καμιά φορά δεν είναι το μοναδικό πρόβλημα. Μπορεί κιόλας να μην είναι το πρόβλημα, αλλά το σύμπτωμα ενός άλλου προβλήματος. Πολλά άλλα κρυμμένα ή φανερά προβλήματα μπορεί να έχουν σχέση, και να κάνουν τα πράγματα πιο δύσκολα. Σκέψου αν κάτι απ' όλα αυτά υπάρχει στη ζωή σου. Ειλικρινά. Και μη διστάσεις να ζητήσεις βοήθεια από έναν ειδικό.



Κάποιος άλλος στην οικογένεια είχε / έχει πρόβλημα με το ποτό;



Μήπως νιώθεις μοναξιά, απομόνωση, ή ότι κανείς δεν ασχολείται μαζί σου;



Αντιμετωπίζεις λεκτική ή σωματική βία στο σπίτι ή στο σχολείο;



Βίωσες τελευταία κάποιο πολύ δυσάρεστο γεγονός ή κατάσταση;



Μήπως συνδυάζεις το ποτό και με άλλες ουσίες;



Αισθάνεσαι για πολύ καιρό πολύ άσχημα και κάνεις αρνητικές σκέψεις;



Μήπως αντιμετωπίζεις κάποιο ζήτημα σωματικής ή ψυχικής υγείας που έχει ήδη διαγνωστεί και σε ταλαιπωρεί;



Μήπως νιώθεις ότι "τίποτα δεν πάει καλά" στις σχέσεις σου με πρόσωπα σημαντικά για σένα και απογοητεύεσαι;

Μάθε Περισσότερα Για Τη Διαταραχή Χρήσης Αλκοόλ

Η **διαταραχή χρήσης αλκοόλ** περιλαμβάνεται στο διαγνωστικό εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ομοσπονδίας (DSM, έκδοση V). Μπορείς να δεις περισσότερες λεπτομέρειες για αυτή τη διαταραχή εδώ:

Συνοπτική περιγραφή διαταραχής χρήσης αλκοόλ (DSM-5, 2013, 481-497).

Το DSM-5 ορίζει ως διαγνωστικό κριτήριο για τη διαταραχή χρήσης αλκοόλ, ένα προβληματικό μοτίβο κατανάλωσης οινοπνευματωδών που μπορεί να οδηγήσει σε κλινικά αξιοσημείωτη βλάβη ή επιβάρυνση, εφ' όσον εκπληρώνονται **τουλάχιστον δύο από τις ακόλουθες προϋποθέσεις**, που διαπιστώνεται ότι συμβαίνουν στο διάστημα των τελευταίων 12 μηνών:

1. Κατανάλωση οινοπνευματωδών σε μεγαλύτερες ποσότητες ή μεγαλύτερη χρονική περίοδο από ό,τι αρχικά ήθελε το άτομο.
2. Επίμονη επιθυμία ή ανεπιτυχείς προσπάθειες να περιοριστεί ή να διακοπεί η κατανάλωση οινοπνευματωδών.
3. Το άτομο ξοδεύει μεγάλο μέρος του χρόνου του για ενέργειες απαραίτητες για την προμήθεια, την κατανάλωση οινοπνευματωδών, αλλά και για να ανακτήσει δυνάμεις κατόπιν της κατανάλωσης.
4. Το άτομο λαχταρά, ή επιθυμεί έντονα, ή αισθάνεται την παρόρμηση να καταναλώσει οινοπνευματώδη. Αυτή η έντονη «λαχτάρα» συχνά κατακλύζει τη σκέψη του ατόμου, που δεν «ησυχάζει» αν δεν βρει και τελικώς καταναλώσει αλκοόλ.
5. Η επαναλαμβανόμενη κατανάλωση οινοπνευματωδών έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία του να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις που απαιτεί ο κατά περίπτωση κοινωνικός ρόλος του ατόμου (οικογένεια, σχολείο, εργασία)
6. Το άτομο συνεχίζει να καταναλώνει οινοπνευματώδη, παρότι αντιμετώπιζει επίμονα ή επαναλαμβανόμενα προβλήματα,

κοινωνικά ή διαπροσωπικά, τα οποία προκαλούνται ή οξύνονται από τις επιδράσεις του αλκοόλ.

7. Το άτομο εγκαταλείπει ή ελαττώνει σημαντικές κοινωνικές, υποχρεωτικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες εξαιτίας της κατανάλωσης οινοπνευματωδών.
8. Επαναλαμβανόμενη κατανάλωση οινοπνευματωδών σε περιστάσεις που αυτό μπορεί να είναι επικίνδυνο για τη σωματική ακεραιότητα του ατόμου.
9. Η κατανάλωση οινοπνευματωδών συνεχίζεται, παρότι το άτομο γνωρίζει ότι έχει ένα επίμονο ή επαναλαμβανόμενο σωματικό ή ψυχολογικό πρόβλημα που πιθανώς προκαλείται η οξύνεται από το αλκοόλ.
10. **Ανοχή**, που προσδιορίζεται από τα παρακάτω:
 - (α) ανάγκη για διακριτά αυξανόμενες ποσότητες οινοπνευματωδών προκειμένου το άτομο να περιέλθει σε κατάσταση μέθης ή να φτάσει στο «επιθυμητό αποτέλεσμα»
 - (β) διακριτά μειούμενη επίδραση μετά από επαναλαμβανόμενη κατανάλωση της ίδιας ποσότητας αλκοόλ
11. **Στέρηση**, που μπορεί να εκδηλωθεί με ένα από τα ακόλουθα:
 - (α) Χαρακτηριστικό σύνδρομο στέρησης από το αλκοόλ (έχει περιγράφονται στα κριτήρια A, B (DSM-5, 2013, 499-500). Τα συμπτώματα στέρησης μπορεί να εμφανιστούν 4-12 ώρες μετά την κατανάλωση, και συχνά οδηγούν το άτομο σε «φαύλο κύκλο» εκ νέου κατανάλωσης αλκοόλ ή και άλλων ουσιών.
 - (β) Το οινοπνευματώδες ποτό (ή κάποια άλλη σχετική ουσία, π.χ. βενζοδιαζεπίνη) λαμβάνεται για να ανακουφιστούν ή να αποφευχθούν τα συμπτώματα στέρησης.

Στο DSM-5 επισημαίνεται ότι η σοβαρότητα της διαταραχής κλιμακώνεται ανάλογα με το πλήθος των ανωτέρω κριτηρίων που εκπληρώνονται, ενώ αναφέρεται ότι συχνά το πρώτο «επεισόδιο» υπερβολικής κατανάλωσης οινοπνευματωδών συνήθως λαμβάνει

χώρα στη μέση εφηβική ηλικία. Συχνά η κατανάλωση οιοπνευματωδών γίνεται παράλληλα και με τη χρήση άλλων ψυχοτρόπων ουσιών (αμφεταμίνη, κάνναβη, ηρεμιστικά, αγχολυτικά κλπ.), πράγμα που οξύνει τις παρενέργειές τους.

Γενετικοί-φυσιολογικοί αλλά και πολιτισμικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες φαίνεται να εντείνουν τον κίνδυνο για να εκδηλώσει ένα άτομο τη διαταραχή χρήσης οιοπνευματωδών, ενώ για τη διάγνωσή της, πέρα από τις αιματολογικές εξετάσεις, υπάρχουν προτυποποιημένα ερωτηματολόγια, όπως το ερωτηματολόγιο Αλκοόλ-AUDIT, μεταφρασμένο και σταθμισμένο και στην ελληνική γλώσσα (Μουσσάς et al., 2010, 54-59).

Υπάρχουν ωστόσο και «παράπλευρες» ενδείξεις, τόσο στη φυσική κατάσταση όσο και στη συμπεριφορά του ατόμου που μπορούν να υποψιάσουν γονείς και άλλα πρόσωπα του στενού περιβάλλοντος του παιδιού, για την ύπαρξη της διαταραχής χρήσης αλκοόλ. Συμπτώματα όπως η δυσπεψία, η ναυτία, το φούσκωμα, γαστρίτιδα, οισοφαγικοί κισοί, αιμορροΐδες, νοσήματα του ήπατος, αλλά και τρόμος, αστάθεια στο βάδισμα, στυτική δυσλειτουργία στους άντρες, διαταραχές του κύκλου στις γυναίκες εμφανίζονται συχνά παράλληλα με σε άτομα με διαταραχή χρήσης αλκοόλ.

Η διαταραχή χρήσης αλκοόλ εμφανίζει, σύμφωνα με το DSM-5 συννοσηρότητα με διαταραχές όπως η διπολική διαταραχή, η σχιζοφρένεια, η διαταραχή αντικοινωνικής προσωπικότητας, αλλά και ορισμένες μορφές κατάθλιψης αλλά και αγχωδών διαταραχών. Ωστόσο θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψιν και το γεγονός ότι η κατανάλωση αλκοόλ αποδυναμώνει το ανοσοποιητικό σύστημα, και καθιστά το άτομο ευάλωτο σε λοιμώξεις, αλλά και αυξάνει την επικινδυνότητα για την εκδήλωση μορφών καρκίνου.

Μη Φοβάσαι, Δράσε

Και τώρα που διάβασες, έχεις μια πρώτη εικόνα. Αν δεν έχεις πει ποτέ, μπορεί και να μη σε αφορά. Αν πάλι ήδη πίνεις, μπορεί και να σκέφτηκες να το μετριάσεις. Μέτρο. Είναι κι αυτό μια λέξη που μπορεί να βοηθήσει, μόνο αν γίνει πράξη. Ένα να θυμάσαι: σ' όποιο σημείο κι αν βρίσκεσαι, όλα μπορούν να γίνουν πολύ καλύτερα.

Πόσο μεγάλο είναι το πρόβλημα; Ένα ποτήρι είναι το ίδιο με δέκα; Όχι ακριβώς.

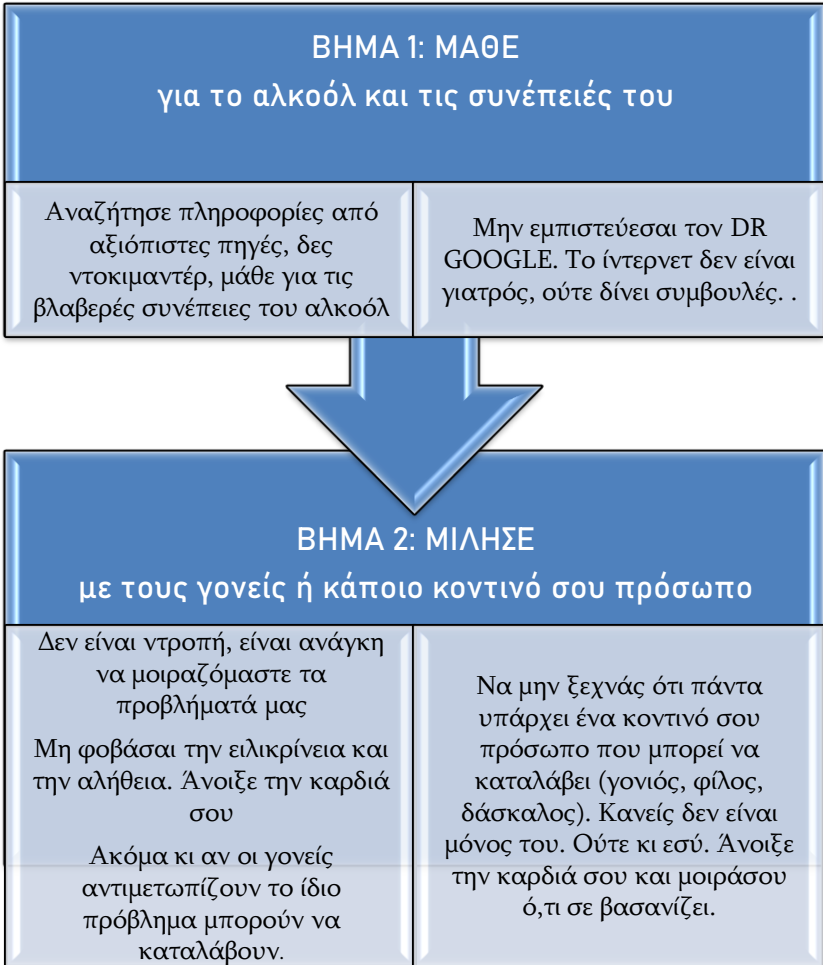
Άλλο χρήση, άλλο κατάχρηση, άλλο εξάρτηση. Μην επαναπαύεσαι. Ο κίνδυνος να περάσεις από το ένα στάδιο στα βαρύτερα είναι υπαρκτός. Μην φοβάσαι, λοιπόν, αλλά δράσε!



Μέρος 5: Προχωρώντας Προς Τη Λύση

Πώς μπορώ να ζητήσω βοήθεια;

Αν έχεις καταλάβει ότι η χρήση του αλκοόλ έχει επηρεάσει αρνητικά τη ζωή σου, έχεις κάνει το πρώτο βήμα. Αλλά μην ξεχνάς ότι είναι η στιγμή για το επόμενο.



ΒΗΜΑ 3: ΣΥΜΒΟΥΛΕΨΟΥ

τον οικογενειακό γιατρό ή κάποιον ειδικό

Ξεκίνα από μια επίσκεψη στον οικογενειακό γιατρό, που έχεις μαζί του θάρρος

Μίλησέ του ανοιχτά για τις συνήθειες σου με το αλκοόλ και για όποιες σωματικές ή ψυχικές συνέπειες έχεις νιώσει. Εκείνος θα μπορέσει να σε παραπέμψει, αν χρειαστεί, στη βοήθεια ενός ειδικού ιατρού ή ψυχολόγου.

Δεν είναι ντροπή να αποδεχόμαστε ότι υπάρχει πρόβλημα. Ντροπή και κρίμα είναι να κάνουμε πως δεν υπάρχει, και να το αφήνουμε να γίνεται μεγαλύτερο

ΒΗΜΑ 4: ΑΝΑΖΗΤΗΣΕ ΒΟΗΘΕΙΑ

στις ειδικές δομές υγείας

Η Πολιτεία έχει υπηρεσίες που μπορούν να βοηθήσουν. Μη διστάσεις να απευθυνθείς σε αυτές.

Σε κάθε βήμα, να μην ξεχνάς ότι η δική σου θέληση έχει μεγάλη σημασία για να ξεπεράσεις τις δυσκολίες. Εσύ θα βοηθήσεις τον γιατρό, την υπηρεσία, το φάρμακο, τον εαυτό σου. Γιατί μπορείς. Γιατί το αξίζεις

My Sober / Hangover diary

Κράτα αυτό το ημερολόγιο για τις φορές που βγήκες με φίλους για διασκέδαση. Στο τέλος κάθε μήνα σκέψου πάνω σ' αυτά που έγραψες.

Δες ποια πλευρά από τις δύο έχει περισσότερες εγγραφές. Σκέψου πού υπάρχουν περισσότερα θετικά συναισθήματα.

Μήνας:					
	SOBER / ΔΕΝ ΗΠΙΑ!		HANGOVER / ΗΠΙΑ!		
Ημερομηνία	Πώς ένιωθα εκείνη την ώρα	Πώς νιώθω το επόμενο πρωί	ΗΠΙΑ [Πόσα ποτά;]	Πώς ένιωθα εκείνη την ώρα	Πώς νιώθω το επόμενο πρωί
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

Ψυχολογία στο σχολείο

Μήνας:					
	SOBER / ΔΕΝ ΗΠΙΑ!		HANGOVER / ΗΠΙΑ!		
Ημερομηνία	Πώς ένιωθα εκείνη την ώρα	Πώς νιώθω το επόμενο πρωί	ΗΠΙΑ [Πόσα ποτά;]	Πώς ένιωθα εκείνη την ώρα	Πώς νιώθω το επόμενο πρωί
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

Ηλίας Τουμασάτος

Μήνας:					
	SOBER / ΔΕΝ ΗΠΙΑ!		HANGOVER / ΗΠΙΑ!		
Ημερομηνία	Πώς ένιωθα εκείνη την ώρα	Πώς νιώθω το επόμενο πρωί	ΗΠΙΑ [Πόσα ποτά;]	Πώς ένιωθα εκείνη την ώρα	Πώς νιώθω το επόμενο πρωί
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
Πώς πήγε ο μήνας;			Το πλάνο μου για τον επόμενο		

ΓΙΑΤΙ ΠΙΝΩ;	ΓΙΑΤΙ ΜΠΟΡΩ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΑΛΚΟΟΛ!
Γιατί θέλω εμπειρίες, θέλω να δοκιμάσω πράγματα	Γιατί ξέρω τις συνέπειες από την κατάχρηση και την εξάρτηση
Γιατί είναι κουλ	Κουλ είναι να είμαι ο εαυτός μου. Όταν πίνω δεν είμαι ούτε ο εαυτός μου ούτε κουλ
Γιατί πίνουν κι οι φίλοι μου	Γιατί με τους φίλους μου έχω πολλά κοινά, το να πίνω κι εγώ δεν χρειάζεται να είναι ένα απ' αυτά
Για να νιώσω ωραία	Έχω μέσα μου τόση ενέργεια που δεν χρειάζομαι καμιά χημική ουσία για να νιώσω ωραία
Για να ξεφύγω από την πραγματικότητα	Γιατί όταν είσαι μεθυσμένος δεν ξεφεύγεις από την πραγματικότητα, εκείνη ξεφεύγει από σένα
Για να λυθώ και να πάρω θάρρος	Το θάρρος είναι μέσα μου, δεν το πίνω μαζί με το ποτό
Για να κάνω κεφάλι	Γιατί με το ποτό δεν κάνεις κεφάλι, κάνεις πονοκέφαλο
Γιατί είμαι μάγκας	Γιατί οι μάγκες δεν υπάρχουν πια. Μαγκιά είναι να είσαι ο εαυτός σου.
Για να με προσέξει εκείνος / εκείνη	Γιατί θέλω να προσέξει εμένα, όχι τον μεθυσμένο εαυτό μου
Για να γίνω λιώμα και να ξεχάσω	Γιατί το ποτό δεν σβήνει όσα θέλω να ξεχάσω, τα ανάβει

ΓΙΑΤΙ ΠΙΝΩ;	ΓΙΑΤΙ ΜΠΟΡΩ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΑΛΚΟΟΛ!
Γιατί έτσι γουστάρω, δική μου είναι η ζωή	Γιατί έχω δικαίωμα να ζήσω τη δική μου ζωή χωρίς σωματικά και ψυχικά προβλήματα
Γιατί δεν είμαι καλά	Γιατί δεν θέλω να γίνω χειρότερα. Γιατί αξίζει να προσπαθήσω να είμαι καλύτερα.
Γιατί δεν μπορώ να σταματήσω	Γιατί ο ειδικός μπορεί να με βοηθήσει να σταματήσω
Γιατί δεν αντέχω χωρίς αλκοόλ	Γιατί θυμάμαι ότι μπορούσα να ζήσω χωρίς αυτό, άρα θα μπορέσω και πάλι
Γιατί θέλω να κάνω κακό στον εαυτό μου	Γιατί μπορώ να αγαπήσω τον εαυτό μου και να ζήσω με λιγότερα προβλήματα
Γιατί συντροφεύει τη μοναξιά μου	Γιατί η μοναξιά μεγαλώνει όταν είσαι μεθυσμένος, ακόμα κι αν βρίσκεσαι μέσα σε πολύ κόσμο
Γιατί συνήθισα πια και είμαι εξαρτημένος. Δεν υπάρχει γυρισμός	Γιατί με την κατάλληλη βοήθεια και με θέληση μπορώ να γυρίσω πίσω
Γιατί όλοι πίνουν στο σπίτι	Γιατί μ' αρέσει να είμαι η καλή εξαίρεση σε έναν λάθος κανόνα
Γιατί δεν με νοιάζει τίποτα πια	Γιατί νοιάζομαι για μένα
Γιατί μια ζωή την έχουμε	Γιατί μια ζωή την έχουμε!

Εφτά Βήματα Για Περισσότερη Δύναμη

(Προσαρμογή από <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience>)



Κάνω Σχέδια...

Είναι πολύ σημαντικό να κοιτάς μπροστά, να κάνεις σχέδια, να βάζεις στόχους, να ονειρεύεσαι, αλλά και να κάνεις κάτι για να κυνηγάς τους στόχους σου. Ακόμη κι αν ο στόχος είναι μικρός, όπως μια έξοδος χωρίς ποτό, ή μεγάλος, όπως μια μικρή εκδρομή, ή μια θεατρική παράσταση με τα ίδια λεφτά που θα ξόδευες για να διασκεδάσεις πίνοντας... Γράψε τους στόχους σου εδώ... και μην ξεχνάς να τσεκάρεις αν τους πέτυχες!

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

- Alcohol Use Disorder Identification Test* (n.d.). Ανακτήθηκε στις 1-12-2019 από <https://www.drugabuse.gov/sites/default/files/files/AUDIT.pdf>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*.
- American Psychiatric Association (n.d.). The Road to Resilience. Ανακτήθηκε στις 7-12-2019 από <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience>
- Arelingaiah, M., Pandian, R. D., & Sinu, E. (2017). Children of persons with alcohol dependence syndrome: risks and resilience, theories and interventions. *Open Journal of Psychiatry & Allied Sciences*, 8(1), 6–10. <https://doi.org/10.5958/2394-2061.2016.00038.0>
- Boyas, J. F., & Marsiglia, F. F. (2019). Alcohol Use among Latinx Early Adolescents: Exploring the Role of the Family. *Journal of Alcohol & Drug Education*, 63(2), 35–58. Ανακτήθηκε στις 1-12-2019 από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip.sso&db=rzh&AN=138497830&site=eds-live>
- Charlet, K., Rosenthal, A., Lohoff, F. W., Heinz, A., & Beck, A. (2018). Imaging resilience and recovery in alcohol dependence. *Addiction*, 113(10), 1933–1950. <https://doi.org/10.1111/add.14259>
- Ickes, M. J., Haider, T., & Sharma, M. (2015). Alcohol abuse prevention programs in college students. *Journal of Substance Use*, 20(3), 208–227. <https://doi.org/10.3109/14659891.2013.856480>
- Linde-Leimer, Wenzel, T. (2014). *Resilience: a key skill for education and job, Κατευθυντήριες οδηγίες*. Ανακτήθηκε στις 1-12-2019 από <http://www.resilience-project.eu>
- Luneke, A. C., Glassman, T. J., Dake, J. A., Thompson, A. J., Blavos, A. A., & Diehr, A. J. (2019). College Students Consumption of Alcohol Mixed with Energy Drinks. *Journal of Alcohol & Drug Education*, 63(2), 59–95. Ανακτήθηκε στις 1-12-2019 από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip.sso&db=rzh&AN=138497831&site=eds-live>
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 1-12-2019 από

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=e000xww&AN=120646&site=eds-live>

Schiraldi, G. R. (2017). *The Resilience Workbook : Essential Skills to Recover From Stress, Trauma, and Adversity*. Oakland, CA: New Harbinger Publications. Ανακτήθηκε στις 1-12-2019 από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=e000xww&AN=1483595&site=eds-live>

Weber, L. (n.d.) Adverse effects of alcohol (INFOGRAPHIC), Ανακτήθηκε στις 1-12-2019 από <https://addictionblog.org/infographics/adverse-effects-of-alcohol-infographic/>

Zeleeva, V. P., & Shubnikova, E. G. (2016). Prevention of Addictive Behavior Based on the Formation of Teenagers' Resilience. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 2015–2023. Ανακτήθηκε στις 1-12-2019 από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=eric&AN=EJ1114461&site=eds-live>

Δασκαλόπουλος, Θ. (n.d.). Ερωτηματολόγιο Αλκοόλ AUDIT - Μέτρηση διαταραχών από τη χρήση αλκοόλ, Ανακτήθηκε στις 1-12-2019 από http://psi-gr.tripod.com/alcoholism_audit.html.

Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά (2019). *Η κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών και των οιοπνευματωδών στην Ελλάδα. Ετήσια έκθεση 2018*, Αθήνα.

Καραγιάννη, Α. (2017). Πού πάει το αλκοόλ στο σώμα. Ανακτήθηκε στις 8-12-2019 από <https://www.mednutrition.gr/portal/lifestyle/diatrofi/15131-pou-paei-to-alkool-sto-soma>

Κατσίκης, Δ. (2018). Τι είναι η Λογικοθυμική Συμπεριφορική Θεραπεία (Rational-Emotive Behavior Therapy, REBT). "Α' Μέρος: Σύντομη ιστορία και προέλευση της REBT". Ανακτήθηκε στις 5-12-2019 από <https://www.psychologynow.gr/istoria-psyxologias/theories-psyxologias/4536-rational-emotive-behavior-therapy-rebt.html>

Κοκκέβη Α., Φωτίου Α. & Καναβού Ε. (2017). *Πανελλήνια Έρευνα για την Κατανάλωση Οιοπνευματωδών και τη Συνδεδεμένη Βλάβη στο Γενικό Πληθυσμό 2015 — Έκθεση Κύριων Ευρημάτων*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Μουσσάς, Γ.Ι., Νταντούτη, Γ., Δουζένης, Α., Πουλής, Ε., Τσελεμπής Α., Μπράτης, Δ., Χριστοδούλου, Χ., Λύκουρας Ε. (2010). Αξιοπιστία και εγκυρότητα της ελληνικής μετάφρασης του ερωτηματολογίου ανίχνευσης διαταραχών κατάχρησης-εξάρτησης αλκοόλ (AUDIT), *Ψυχιατρική* 21 (1), 2010, 54-59. <http://www.psychiatriki-journal.gr/documents/psychiatry/21.1-GR-2010-54.pdf>

Υπουργείο Υγείας, Ελληνική Δημοκρατία, Ομάδα εργασίας για την αντιμετώπιση των βλαπτικών συνεπειών από την κατανάλωση αλκοόλ (2019). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Αντιμετώπιση των βλαπτικών συνεπειών από την κατανάλωση Αλκοόλ*. Ανακτήθηκε στις 7-12-2019 από <https://www.moh.gov.gr/articles/health/domes-kai-drasesis-gia-thn-yegeia/antimetwpish-eksarthsewn/politikh-gia-thn-antimetwpish-twn-eksarthsewn/6307-ethniko-sxedio-drashs-gia-to-alkool-2019-2023>

Διαδικτυακές πηγές:

1. Βίντεο:

Under Construction. Alcohol and the Teenage brain, Ανακτήθηκε στις 20-11-2019 https://www.youtube.com/watch?v=g2gVzVIBc_g

Συνέντευξη της Άννας Κοκκέβη, καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Αθηνών στην εκπομπή «Απευθείας» της ΕΡΤ-1 (8-12-2018). Ανακτήθηκε στις 28-11-2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=24xlHHxKWc>

Alcoholism and drug abuse in teenagers. Ανακτήθηκε στις 5-12-2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=ISMLIAXENFc>

Just say KNOW: Underage drinking awareness. Ανακτήθηκε στις 27-11-2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=6Ti4ilf8fAY>

How alcohol affects your developing brain. Ανακτήθηκε στις 30-11-2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=7x6HUNTnXUw>

Sia, Chandelier. Ανακτήθηκε στις 2-12-2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=2vjPBrBU-TM>

Γυμνάσιο Μελεσών Κρήτης. *Αν Δεν...* Ανακτήθηκε στις 4-12-2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=iThkd1vvJss>

2. Διαδικτυακοί τόποι:

DRINKAWARE: <https://www.drinkaware.co.uk/advice/underage-drinking/>

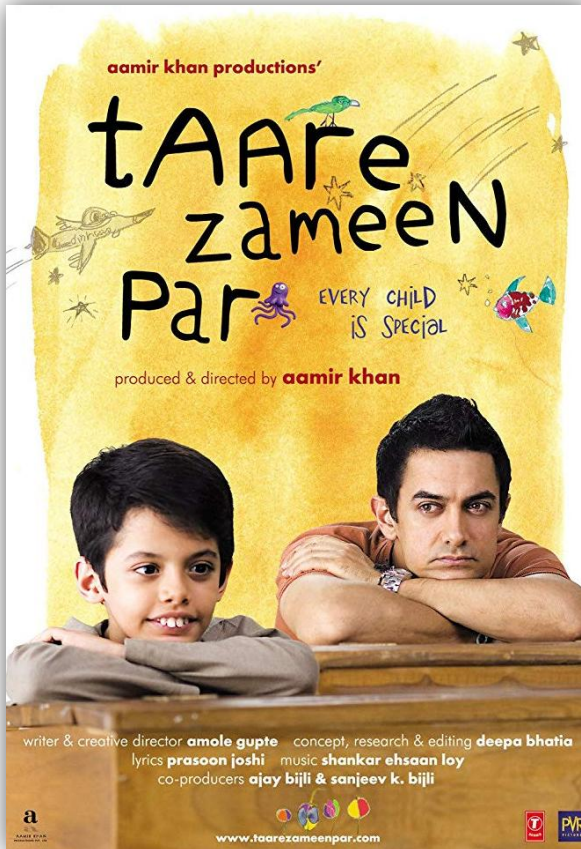
Resilience Project: <http://www.resilience-project.eu>

Ανώνυμοι Αλκοολικοί Ελλάδος: <http://aa-greece.gr/>

Ελληνική Εταιρεία Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας:
http://www.socped.gr/alkool_kai_anilikoi

ΚΕΘΕΑ (Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων) :
<https://www.kethea.gr/chreiazesai-voitheia/alkool/>

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization): <http://who.int>



Η δυσλεξία μέσα από μια ταινία:

“Σαν αστέρια στη γη»

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η παρατήρηση και καταγραφή της διδακτικής διαδικασίας στην ινδική ταινία *Like Stars On Earth*, (πρωτότυπος τίτλος *Taare Zameen Par*, 2007), που αναφέρεται στην ιστορία ενός οκτάχρονου παιδιού με δυσλεξία στη Μουμπάι της Ινδίας, και την παιδαγωγική υποστηρικτική παρέμβαση ενός καθηγητή καλλιτεχνικών σε ένα περιβάλλον όχι φιλικό προς όποια μορφή μαθησιακής διαφορετικότητας. Βλέπουμε τις προσεγγίσεις ενός δημόσιου σχολείου, ενός *Boarding School* και ενός ειδικού σχολείου, επιχειρώντας με κριτικό τρόπο να αναφερθούμε στις κατά περίπτωση εφαρμοζόμενες θεωρίες.

Η ταινία

Η ταινία μεγάλου μήκους *Taare Zameen Par* (Like Stars On Earth) γυρίστηκε το 2007 στην Ινδία σε παραγωγή και σκηνοθεσία του ηθοποιού και σκηνοθέτη Aamir Khan (1965-) και σενάριο και καλλιτεχνική διεύθυνση του Amole Gupte (1962-), στην hindu και αγγλική γλώσσα. Ο ίδιος ο Gupte που συνέλαβε και

υλοποίησε την ιδέα της ταινίας σε συνεργασία με τη σύζυγό του Deera Bhatia, εμπνευσμένος, όπως ο ίδιος αναφέρει (Vij, 2008), από τη ζωή του μεγάλου Ιάπωνα σκηνοθέτη Akira Kurosawa (1910-1998), ο οποίος αντιμετώπισε δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο, αλλά βρήκε πηγή έμπνευσης στο πρόσωπο ενός δασκάλου του. Οι δημιουργοί της σειράς απευθύνθηκαν επίσης στην Ομοσπονδία Δυσλεξίας της Πολιτείας της Μαχαράστρα (Maharashtra Dyslexia Association), αλλά και της οργάνωσης γονέων PACE (Parents for a Better Curriculum for the Child) προκειμένου να εξασφαλίσουν την απαραίτητη επιστημονική τεκμηρίωση για την ταινία.

Περίληψη της πλοκής

Το κεντρικό πρόσωπο της ταινίας είναι ο οκτάχρονος Ισαάν, παιδί μιας πυρηνικής οικογένειας στη Μουμπάι της Ινδίας, ο οποίος είναι δυσλεκτικός, ωστόσο αυτή του η μαθησιακή ιδιαιτερότητα δεν έχει διαγνωστεί – αυτό του δημιουργεί τεράστια προβλήματα στην εκπαιδευτική του πορεία. Στο ξεκίνημα της ταινίας τον βρίσκουμε να επαναλαμβάνει την τάξη, ενώ οι βαθμολογίες του που ακούμε από το στόμα της δασκάλας του είναι εξαιρετικά χαμηλότερες απ’ όλα τα παιδιά της τάξης. Ο ίδιος είναι άτακτος στο σπίτι και στο σχολείο, φαίνεται αδιάφορος απέναντι στα μαθήματα, είναι ανυπάκουος, μπλέκει συνεχώς σε καβγάδες με τα παιδιά και αντιμετωπίζει τιμωρίες στο σπίτι, αλλά έχει το δικό του τρόπο να παρατηρεί τον κόσμο και του αρέσει η ζωγραφική. Ο αυταρχικός και «καριέριστας» πατέρας του αποφασίζει να τον γράψει σε ιδιωτικό σχολείο-οικοτροφείο (boarding school), παρά τις σφοδρές αντιρρήσεις του Ισαάν. Εκεί αρχικά ο Ισαάν θα κλειστεί στον εαυτό του, παρουσιάζοντας συμπτώματα κατάθλιψης, ενώ οι επιδόσεις του θα παραμείνουν χαμηλές. Η «έκτακτη» παρουσία στο σχολείο ενός αναπληρωτή καθηγητή καλλιτεχνικών (του Ραμ Σανκάρ Νικούμπ) θα αλλάξει τον Ισαάν. Ο δάσκαλος αυτός (με εμπειρία σε σχολεία ειδικής αγωγής, αλλά και με όντας ο ίδιος δυσλεξικός) «ανακαλύπτει» τη μαθησιακή δυσκολία του Ισαάν και προσπαθεί με διάφορα (και τελικώς πετυχαίνει) να τον «παρακινήσει» να καλλιεργήσει το ταλέντο του στη ζωγραφική και να αποκτήσει

αυτοεκτίμηση, κερδίζοντας παράλληλα και την αποδοχή της οικογένειάς του.

Στην ταινία πρωταγωνιστούν ο παραγωγός και σκηνοθέτης Aamir Khan στον ρόλο του καθηγητή καλλιτεχνικών Νικούμπ, και ο μικρός Darsheel Safary στον ρόλο του Ισάαν. Έπαιξαν επίσης, μεταξύ άλλων, ο Vipin Sharma (πατέρας του Ισάαν), η Tisca Chopra (μητέρα του Ισάαν), και οι μικροί Sachet Engineer (αδελφός του Ισάαν) και Tanay Cheda (Ρατζάν, ο φίλος του Ισάαν στο Boarding School).

Η ταινία μάς δίνει την ευκαιρία να μελετήσουμε τρία διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης και διάφορους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας που με τον τρόπο του το καθένα επέδρασαν στη μαθησιακή πορεία του μικρού μαθητή:

- (α) Το Δημόσιο Σχολείο της Μουμπάι, όπου φοιτά ο μικρός Ισάαν, με αδιάγνωστη ακόμη τη δυσλεξία παρότι η Ινδία έχει αναπτύξει σχετικές καλές πρακτικές (Patel, 2004).
- (β) Το Boarding School (ιδιωτικό και με ακριβά δίδακτρα) στο οποίο, μεσούσης της σχολικής χρονιάς, καλείται να φοιτήσει με πρωτοβουλία του πατέρα. Τα γυρίσματα έχουν γίνει στο New Era High School στο Παντογκάνι της Ινδίας, ένα πρότυπο ιδιωτικό σχολείο, με σαφώς υψηλότερο επίπεδο σπουδών.
- (γ) Ένα σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες του οργανισμού Tulip Children που δραστηριοποιείται στην Ινδία δημιουργώντας δομές εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Εκεί εργάζεται μόνιμα ο καθηγητής καλλιτεχνικών που πηγαίνει να δουλέψει ως αναπληρωτής στο σχολείο του Ισάαν.

Μας δίνεται έτσι η ευκαιρία να προσεγγίσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η μαθησιακή διαφορετικότητα σε τρεις διαφορετικούς τύπους σχολείων στην Ινδία. Με αυτό το δεδομένο, και πριν δούμε τις διάφορες προσεγγίσεις υπό το πρίσμα των αντίστοιχων θεωριών, αξίζει να δούμε και μερικές πληροφορίες για την ιδιοσυγκρασία του μικρού Ισάαν και για το οικογενειακό του ιστορικό και περιβάλλον.

Ο μικρός Ισάαν και η «διαφορετικότητα» του

Ο Ισάαν φαίνεται ότι από μικρή ηλικία δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στον φορέα κοινωνικοποίησης «σχολείο»: Σε flashback τον βλέπουμε να κλαίει την πρώτη μέρα που πήγε στο σχολείο και να ζητά τη μητέρα του. Στο σχολείο οι επιδόσεις του είναι πολύ χαμηλότερες από το μέσο όρο της τάξης (ακούμε βαθμούς 3/25, 5/25), αλλά ο ίδιος φαίνεται να ενδιαφέρεται για άλλα πράγματα. Παρατηρεί και πιάνει μικρά ψαράκια από τον υπόνομο, αλλά και λεπτομέρειες από το περιβάλλον του (χρώματα, σκιάσεις του φωτός, λεπτομέρειες από καθημερινές σκηνές του δρόμου).



Ο αντισυμβατικός ήρωας της ταινίας, Ισάαν

Η σχέση του με την ατομική υγιεινή δεν είναι η καλύτερη – επίσης είναι αρκετά αδέξιος σε απλές κινήσεις που κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά, π.χ. να πετάξει μια μπάλα προς τη σωστή κατεύθυνση. Δεν μπορεί να είναι συνεπής προς το πρόγραμμά του, καθυστερεί στο σχολικό – στο σχολείο, δεν μπορεί να γυαλίσει τα παπούτσια του ή να κάνει στοιχειώδεις κινήσεις για να δέσει τη γραβάτα της στολής του, κάνει κοπάνες για να μπορεί να χαζεύει περπατώντας με τις ώρες στους δρόμους. Είναι ανυπάκουος και άτακτος, γίνεται θύμα επιθετικών συμπεριφορών από παιδιά της γειτονιάς του, αλλά και ο ίδιος συχνά γίνεται θύτης, ασκώντας λεκτική και σωματική βία ή κάνοντας ζημιές. Από τις εκφράσεις του προσώπου του φαίνεται πως συσσωρεύει μέσα του μεγάλο θυμό όταν έρχεται σε λεκτικές αντιπαραθέσεις. Αυτός ο θυμός, όταν μένει μόνος του, γίνεται ξέσπασμα σε λυγμούς.

Φαίνεται, ωστόσο, πως έχει μεγάλη φαντασία και στο μυαλό του φτιάχνει ιστορίες με «ασήμαντες αφορμές», όπως π.χ. όταν κάνει μπάνιο ή όταν γράφει μια τυχαία λέξη στο σχολείο. Η μεγάλη αγάπη του Ισάαν είναι η ζωγραφική. Έχει ζωγραφίσει τους τοίχους του δωματίου του και από πολύ μικρός ασχολείται με χρώματα και ζωγραφιές, δημιουργώντας φανταστικούς κόσμους και εικονογραφώντας ιστορίες που φτιάχνει με τη φαντασία του.

Οι κακές επιδόσεις του στο σχολείο τού προκαλούν ακόμη μεγαλύτερη αρνητικότητα. Δίνει στο σκύλο να παίξει με το διαγώνισμα των μαθηματικών, και με τα σημειώματα επικοινωνίας της δασκάλας, βάζει τον αδελφό του να πλαστογραφήσει την υπογραφή της μαμάς για να δικαιολογήσει την κοπάνά του. Στην τάξη προσέχει ελάχιστα, όταν η δασκάλα τον καλεί να διαβάσει ένα κείμενο, εκείνος αδυνατεί, καθώς βλέπει μπροστά του τα γράμματα να χορεύουν. Αδυνατεί επίσης να συγκεντρωθεί και να κάνει μαθηματικές πράξεις. Την ώρα που γράφουν τεστ στο σχολείο ο Ισάαν σκέφτεται ιστορίες με τους αριθμούς που μεταμορφώνονται σε πλανήτες. Παρόλο που αδυνατεί να διαβάσει και να γράψει, έχει κάποιες γενικές γνώσεις (ξέρει τους πλανήτες, ξέρει ότι ο Έντισον ανακάλυψε τον ηλεκτρικό λαμπτήρα), ωστόσο η αδυναμία του αυτή τον οδηγεί συνεχώς σε τιμωρίες, που εν συνεχεία προκαλούν τη χλεύη των συμμαθητών του και ακόμη μεγαλύτερη αρνητικότητα και θυμό από την πλευρά του.

Οικογενειακό ιστορικό

Ο Ισάαν ζει με την οικογένειά του στη Μουμπάι της Ινδίας, μια μεγαλούπολη 12,5 εκατομμυρίων κατοίκων (2011). Η οικογένειά του είναι πυρηνική (ζει με τη μητέρα, τον πατέρα του και τον μεγαλύτερο αδελφό του). Δεν φαίνεται να υπάρχουν οικονομικά προβλήματα στην οικογένεια ούτε ζητήματα φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού. Ο πατέρας κάνει κάποιο επάγγελμα «λευκού κολάρου» (δεν προσδιορίζεται), εργάζεται και ταξιδεύει πολλές ώρες και ενδιαφέρεται ιδιαίτερω για την καριέρα του. Φαίνεται να είναι ιδιαίτερα απαιτητικός από τα παιδιά του, καμαρώνει τον μεγαλύτερό του γιο που είναι άριστος μαθητής, ενώ διαρκώς παρατηρεί και ψέγει (συχνά ασκώντας

σωματική βία) τον Ισάαν για τις χαμηλές του επιδόσεις και την «αλλοπρόσαλλη» συμπεριφορά του. Ο Ισάαν επιθυμεί την αποδοχή του πατέρα του και επιδιώκει να περνάει χρόνο μαζί του, ωστόσο ανεπιτυχώς. Ο πατέρας είναι εκείνος που θα πάρει την απόφαση να μετεγγράψει τον Ισάαν στο Boarding School, αναλαμβάνοντας το κόστος των εξόδων, απομακρύνοντας το παιδί από την οικογένειά του, ενώ δυσκολεύεται να αποδεχτεί τη μαθησιακή δυσκολία του παιδιού του, θεωρώντας ότι δεν μπορεί το παιδί του να είναι «καθυστερημένο».



Η οικογένεια του Ισάαν

Η μητέρα του Ισάαν ασχολείται με τα οικιακά. Καταβάλλει και η ίδια προσπάθεια να βοηθήσει τον Ισάαν στη μελέτη του και στενοχωριέται για τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του, αλλά προσπαθεί να λειτουργήσει προστατευτικά για το παιδί, το οποίο φαίνεται ότι αναπτύσσει μια ιδιαίτερη σχέση με τη μητέρα, όπως και με τον αδελφό του, τον οποίο θαυμάζει χωρίς ίχνος ζήλειας. Αντίστοιχη αγάπη λαμβάνει και από τον αδελφό του, ο οποίος επίσης προσπαθεί να προστατεύσει τον Ισάαν, λυπάται με τις τιμωρίες του, και φέρει όλο το βάρος των φιλοδοξιών του πατέρα για υψηλές επιδόσεις.

Κοινωνικά και οικονομικά, επομένως, ο Ισάαν δεν κινδυνεύει από τα υψηλά ποσοστά παιδικής εργασίας στην Ινδία (12%, Unicef Data, 2015), ούτε ανήκει στο 5% των παιδιών στην Ινδία που δεν πηγαίνουν σε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο κινδυνεύει να μείνει αναλφάβητος (με συνέπεια τον σφόδρα πιθανό μελλοντικό του κοινωνικό του αποκλεισμό) λόγω της αδιάγνωστης μαθησιακής του

διαφορετικότητας. «Και τι θα κάνει; Εγώ θα τον ταΐζω για μια ζωή;» ρωτάει ο πατέρας του τον δάσκαλο.

Τα διδακτικά περιβάλλοντα

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τις διδακτικές προσεγγίσεις που συναντούμε στην ταινία, στα τρία διαφορετικά σχολεία, όπου έχουμε την ευκαιρία να παρατηρήσουμε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες διδακτικών προσεγγίσεων:

Το Δημόσιο σχολείο της Μουμπάι



Η κινηματογραφική αποτύπωση της μαθησιακής ιδιαιτερότητας του Ισάαν

Ο Ισάαν φοιτά σε σχολείο αρρένων στη Μουμπάι, ενταγμένο στο πρωτοβάθμιο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Rao et al., 2013), για το οποίο μπορούμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα:

- ☉ Υπάρχουν αυστηροί κανόνες πειθαρχίας (παιδιά ατημέλητα, με αγυάλιστα παπούτσια τιμωρούνται)
- ☉ Ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη είναι ιδιαίτερα μεγάλος (μπορούμε να μετρήσουμε πάνω από 60 παιδιά μέσα στην τάξη σε ώρα μαθήματος)

- ☉ Η μέθοδος διδασκαλίας που παρατηρούμε είναι η μετωπική διδασκαλία, πράγμα που μάλλον είναι επιβεβλημένο από τον μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη. Ακολουθείται ένα μοντέλο καθαρά συμπεριφοριστικό, κυρίαρχο στα ινδικά σχολεία (Raina, 2011), στηριγμένο στην άμεση διδασκαλία (direct instruction) και τυπικά δασκαλοκεντρικό, με τον δάσκαλο να έχει το «τιμόνι» σε όλη τη διαδικασία. Ο στόχος είναι απόλυτα προσδιορισμένος: Η κατανόηση από τους μαθητές βασικών γνώσεων, και επιτυγχάνεται διά του σχήματος «Επίδειξη – πρακτική – διορθωτική ανατροφοδότηση», χωρίς όμως να φαίνεται κάποια πρόθεση για σταδιακή «αυτονόμηση» του μαθητή στη λύση προβλημάτων.
- ☉ Οι δασκάλες δεν φαίνεται να συναισθάνονται τη μαθησιακή διαφορετικότητα του Ισαάν: Η δασκάλα εξοργίζεται όταν εκείνος δεν μπορεί να διαβάσει το κείμενο, δεν φαίνεται να καταλαβαίνει όταν εκείνος της λέει πως μπροστά του «χορεύουν τα γράμματα» - θεωρεί μάλλον ότι πρόκειται περί αστεϊσμού. Προσπαθούν ωστόσο να επικοινωνήσουν με τους γονείς. Υπάρχει τετράδιο μέσω του οποίου επικοινωνούν οι δάσκαλοι και οι γονείς δικαιολογούν τις απουσίες, τα διαγωνίσματα αποστέλλονται στους γονείς για να λάβουν γνώση και να τα υπογράψουν (ο Ισαάν δεν πηγαίνει το σχετικό σημείωμα, ούτε τα διαγωνίσματά του). Η συμβουλή που δίνει ακόμα και η διευθύντρια στους γονείς του είναι ότι υπάρχουν και τα ειδικά σχολεία για τα παιδιά που «δεν είναι τόσο τυχερά», δείχνοντας να προτιμά τις ειδικές δομές από την παροχή κάποιας συμπεριληπτικής υποστήριξης του Ισαάν στο γενικό σχολείο.
- ☉ Υπάρχει αρκετά μεγάλη αυστηρότητα σε ό,τι αφορά το σύστημα ποινών που ακολουθείται στο σχολείο, με προφανές σκεπτικό να τηρηθεί η τάξη. Η δασκάλα δεν διστάζει να απομακρύνει τον Ισαάν από την τάξη όταν εκείνος αντιδρά κοροϊδευτικά στην επίπληξή της επειδή δεν μπορεί να διαβάσει. Στη διάρκεια της τιμωρίας θα πρέπει να παραμείνει έξω από την πόρτα της τάξης όρθιος.

- Ⓢ Η ανακοίνωση των βαθμολογιών των παιδιών γίνεται από τη δασκάλα ανοιχτά μέσα στην τάξη και όχι ιδιαιτέρως σε κάθε μαθητή. Ωστόσο γίνεται με τη μορφή λιτής ανακοίνωσης αριθμών, χωρίς κάποιον περιγραφικό σχολιασμό, επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία.
- Ⓢ Στα παραπάνω θα πρέπει να προσθέσουμε και τις πρόδηλες δυσκολίες που προκαλεί σε ένα παιδί με δυσλεξία η ανάγκη εκμάθησης της γραφής και ανάγνωσης δύο γλωσσών, μια και εκτός από τα Χίντι τα παιδιά διδάσκονται και την αγγλική γλώσσα.
- Ⓢ Θα πρέπει επίσης να σημειώσουμε ότι ο Ισάαν φαίνεται να επαναλαμβάνει την Τρίτη τάξη του Δημοτικού, όχι λόγω ανεπαρκούς φοίτησης αλλά εξ αιτίας των χαμηλών του επιδόσεων την προηγούμενη χρονιά. Η επανάληψη της τάξης έχει ήδη απομακρύνει τον Ισάαν από τους συνομηλίκους του.

Boarding School (παλαιοί καθηγητές)



Στο αυστηρό αλλά πρότυπο Boarding School

Το συμπεριφοριστικό μοντέλο άμεσης διδασκαλίας που «διανθίζεται» με αυστηρές ποινές στο πλαίσιο της πειθαρχίας ενός ιδιωτικού σχολείου αρρένων κατά τα πρότυπα των βρετανικών σχολείων (Gouda et al., 2013) είναι αυτό που θα συναντήσει ο Ισάαν στο Boarding School, όπου μετεγγράφεται με πρωτοβουλία του πατέρα του.

Η ίδια η πράξη της μετεγγραφής, μεσούσης της σχολικής χρονιάς. ενός παιδιού με αδιάγνωστες μαθησιακές δυσκολίες, αρκετά παρορμητικού και συναισθηματικού, αλλά και προσκολλημένου στην οικογένεια, είναι αρκετά επιβαρυντική για την κατάσταση του παιδιού, που απομακρύνεται πλήρως και βιαίως από το οικείο του περιβάλλον και τους σημαντικούς άλλους. Η οξεία (αλλά χωρίς αποτέλεσμα) αντίδραση του Ισάαν μετουσιώνεται σε θυμό απέναντι στην οικογένειά του και η ενσωμάτωση στο νέο περιβάλλον «μεταμορφώνει» τον θυμό και τη ζοηράδα του σε άρνηση, σιωπή, θλίψη και απομόνωση στον εαυτό του. Ο Ισάαν χάνει το δωμάτιο με τις ζωγραφιές του, τα παιχνίδια του και τον αδελφό του και πρέπει να μείνει σ' έναν κοιτώνα μαζί με πάρα πολλά άγνωστα παιδιά και να ενταχθεί σε ένα περιβάλλον όπου αυτό το οποίο δεν μπορούσε να διαχειριστεί (πρόγραμμα και κανόνες) καταλαμβάνει ολόκληρο το εικοσιτετράωρο του παιδιού. Η πειθαρχία και τα ωράρια της σχολής τον πνίγουν: Αυτός που έκανε πολλή ώρα για να ντυθεί δεν προλαβαίνει να φορέσει τη στολή του σχολείου. Αυτός που τσιμπολογούσε και ήταν άστατος στο φαγητό τώρα πρέπει να τρώει μαζί με όλα τα άλλα παιδιά στο εστιατόριο του σχολείου μέσα σ' ένα δίσκο, μια συγκεκριμένη ώρα. Ακόμη και η εξωδιδασκτική πραγματικότητα γίνεται γι' αυτόν αφόρητη, επειδή διαπιστώνει ξαφνικά ότι όλη του η ζωή κλείνεται σε «κουτάκια». (Bisht, 2014).

Το ίδιο το εξωδιδασκτικό περιβάλλον του σχολείου και η απομάκρυνσή του από την οικογένεια θα κάνουν τον υπερκινητικό Ισάαν ανύπαρκτο μέσα στη νέα σχολική κοινότητα. Σιωπηλός στην τάξη, σιωπηλός στα γεύματα, κατηφής και σκεπτικός, στη διάρκεια της νύχτας καταφεύγει στις τουαλέτες και ξεσπά σε λυγμούς, αλλά δεν θέλει να δείξει πουθενά τον πόνο του. Τυπική περίπτωση «Boarding school Trauma» (Schaverien, 2011). Σε μια σκηνή της ταινίας τον βλέπουμε σκαρφαλωμένο στα κάγκελα της ταράτσας του σχολείου, να κοιτάζει επίμονα το κενό με φόντο ένα ειδυλλιακό καταπράσινο τοπίο. Ό μοναδικός του φίλος, ένα παιδί με κινητικά προβλήματα, με το οποίο τυχαίνει να καθίσουν στο ίδιο θρανίο, θα διακόψει τις αρνητικές σκέψεις του Ισάαν εκείνη την κρίσιμη στιγμή.

Αλλά και το διδακτικό περιβάλλον δεν απέχει από την πραγματικότητα που βίωσε στη Μουμπάι. Πρόκειται και εδώ για σχολείο αρρένων που περιλαμβάνει και οικοτροφείο, με σαφώς πολύ καλύτερες εγκαταστάσεις, ευρισκόμενο σε ένα ειδυλλιακό φυσικό τοπίο μακριά από την πόλη. Υπάρχουν επιστάτες – επιμελητές, αλλά –και εδώ– αυστηρή πειθαρχία. Οι μόνιμοι καθηγητές του σχολείου ακολουθούν την πεπατημένη ως προς τη διδασκαλία και είναι μάλιστα επικριτικοί, αν όχι φοβικοί, στο μοντέλο διδασκαλίας που θα ακολουθήσει αργότερα ο καθηγητής των καλλιτεχνικών. Ο διευθυντής του σχολείου είναι αρκετά διεκπεραιωτικός, ωστόσο θα αποδειχτεί την κρίσιμη στιγμή αρκετά ανοιχτόμυαλος ώστε να μην αρνηθεί στον καινούριο δάσκαλο του Ισάαν την ευκαιρία να τον βοηθήσει.

Έχουμε την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε αρκετά μαθήματα (λογοτεχνία, φυσική αγωγή, καλλιτεχνικά και αγγλικά), όπου το μοτίβο διδασκαλίας είναι ίδιο. Ο Ισάαν αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και αυτής της πραγματικότητας, ενώ για αρκετά μεγάλο διάστημα η μαθησιακή του διαφορετικότητα παραμένει αδιάγνωστη. Στα τρία μαθήματα που διεξάγονται μέσα στην αίθουσα το συμπεριφοριστικό μοντέλο επαναλαμβάνεται:

- ☉ Στη λογοτεχνία, ο καθηγητής ζητά από τον Ισάαν να ερμηνεύσει ένα ποιητικό κείμενο που απαγγέλλει ο διπλανός του. Ο Ισάαν δίνει μια πολύ τρυφερή, *de profundis* ερμηνεία του κειμένου, αλλά ο καθηγητής τον αποπαίρνει κοροϊδευτικά, ουσιαστικά παροτρύνοντας την τάξη να γελάει μαζί του. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο φίλος του τον καθησυχάζει: Έκανες τη σωστή ερμηνεία, αλλά δεν χρειάζεται. Αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι να παπαγαλίζουμε αυτά που λέει ο καθηγητής. Αυτή η τακτική του καθηγητή θα κάνει τον Ισάαν να είναι στο εξής απόλυτα σιωπηλός και αδρανής στην τάξη.
- ☉ Στα αγγλικά, ο μαυροπίνακας όπου είναι γραμμένα τα μέρη του λόγου που ο καθηγητής εξηγεί με καταγιστικό ρυθμό, ο Ισάαν νιώθει ότι βρίσκεται σ' έναν κυκεώνα συμβόλων και ήχων από τον οποίο δεν μπορεί να αφομοιώσει τίποτα.

- ☉ Στα καλλιτεχνικά, όπου υποτίθεται θα πρέπει να αφήνεται στα παιδιά μεγαλύτερη ελευθερία, οι μαθητές πρέπει να αντιγράφουν με ακρίβεια ότι προτείνει ο καθηγητής, και να μάθουν να κάνουν τέλεια τις γραμμές. Ο Ισάαν αποτυγχάνει, και ο καθηγητής τον τιμωρεί με ραβδισμούς στο χέρι. Η σωματική τιμωρία, δυστυχώς, ενδημεί στα ινδικά σχολεία (Deb et al., 2017).
- ☉ Στη γυμναστική, ο Ισάαν αδυνατεί να ανταποκριθεί στις «ασκήσεις (σχεδόν στρατιωτικής) ακριβείας» του μαθήματος και ο καθηγητής τον αποβάλλει.

Διδασκαλία πλήρως καθοδηγούμενη από τον καθηγητή και εδώ, χωρίς ομαδικό πνεύμα, χωρίς συμμετοχή του μαθητή, που αντιμετωπίζεται ως υποψήφια αποθήκη ωφέλιμων γνώσεων.

Η παρέμβαση του καθηγητή καλλιτεχνικών



Η πρωτότυπη είσοδος του δασκάλου στην τάξη

Ο Ραμ Σανκάρ Νικούνπ είναι ο άνθρωπος ο οποίος θα αλλάξει τη ζωή του Ισάαν και των άλλων παιδιών. Έρχεται στο αυστηρό σχολείο να αναπληρώσει τον προηγούμενη και αυστηρό καθηγητή των καλλιτεχνικών. Ο ίδιος είναι νεότερος σε ηλικία από τους άλλους καθηγητές και έχει εμπειρία από τη διδασκαλία του σε ειδικό σχολείο. Η προσέγγισή του είναι εντελώς διαφορετική, και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ανθρωπιστική – μαθητοκεντρική. Ειδικότερα:

- © Η γνωριμία του με τους μαθητές γίνεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο, που αποτελεί παράλληλα και δήλωση προθέσεων. Ακούγεται ένα φλάουτο έξω από την τάξη που παραξενεύει τα παιδιά και ο ίδιος μπαίνει μέσα ντυμένος με μια παράξενη στολή, σαν ξωτικό, και αρχίζει να τραγουδάει ένα τραγούδι. Τα παιδιά αρχικώς αιφνιδιάζονται, αλλά τελικώς ενθουσιάζονται και συμμετέχουν στο δρώμενο. Έστω και αν η σκηνή εμπεριέχει την υπερβολή και τη «χορογραφία» του Bollywood, είναι ενδεικτική της διαφορετικής προσέγγισης που επιβεβαιώνεται και από τη διδακτική του πρακτική: Ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ο,τιδήποτε θέλουν. Τα παιδιά εκφράζουν την απορία «τι να ζωγραφίσουμε, αφού δεν έχετε τοποθετήσει κάτι πάνω στο τραπέζι» - και ο Νικούμπ τους ζητάει να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους. Τυπικό δείγμα μαθητοκεντρικής προσέγγισης: Ο δάσκαλος δείχνει εμπιστοσύνη στις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών του και τους δίνει την ευκαιρία να τις ξεδιπλώσουν ελεύθερα, να αναλάβουν πρωτοβουλία και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, χωρίς τον φόβο της «λάθος απάντησης», αφού έχει κερδίσει με τη συμπεριφορά του την εμπιστοσύνη τους.
- © Ο τρόπος με τον οποίο ο Νικούμπ «επιβλέπει» την εκτέλεση της εργασίας είναι επίσης μαθητοκεντρικός. Δεν βρίσκεται πάνω από το κεφάλι του μαθητή για να διορθώσει, αλλά για να ενισχύσει θετικά την προσπάθεια του κάθε παιδιού, ενώ δείχνει να αναγνωρίζει την αξία κάθε παιδιού, τονίζοντας ότι όλοι είναι ξεχωριστοί και μπορούν να συνεισφέρουν. Αυτή η «έξοδος» του καθηγητή από την έδρα δεν είναι «επιθετική» αλλά «ενισχυτική», επομένως το παιδί δεν καλείται να αμυνθεί απαντώντας σωστά, αλλά ενθαρρύνεται να αυτενεργήσει.
- © Βασικό χαρακτηριστικό της μαθητοκεντρικής – ανθρωπιστικής προσέγγισης είναι να κινητοποιήσει (motivate) τους μαθητές. Για να το καταφέρει αυτό θα πρέπει ο δάσκαλος να διερευνήσει ποιες είναι οι ανάγκες τους που πρέπει να καλυφθούν. Ο Νικούμπ παρατηρεί ότι σε αυτό το «απελευθερωτικό» μάθημα ο μικρός Ισάαν μένει αμέτοχος. Δεν ζωγραφίζει απολύτως τίποτα. Δεν μιλά στον καθηγητή. Δεν δείχνει διατεθειμένος να συνεργαστεί ούτε και

με αυτή την αλλιώτικη μέθοδο, που θα πίστευε κανείς ότι θα ταίριαζε στην ιδιοσυγκρασία του. Αυτό δημιουργεί προβληματισμό στον Νικούμπ, ο οποίος, προκειμένου να κινητοποιήσει τον Ισάαν, επιχειρεί να διερευνήσει τις αιτίες που αρνείται να συμμετάσχει. Με τον τρόπο αυτό κατορθώνει να εντοπίσει, αν και μη ειδικός, τη μαθησιακή του δυσκολία, δείχνοντας ενεργητικό ενδιαφέρον. Η σχετική συζήτηση με τους άλλους καθηγητές είναι άκαρπη και ο ίδιος αναζητά τα τετράδια των άλλων μαθημάτων και διαπιστώνει τα «μοτίβα» της δυσλεξίας στη γραφή του παιδιού – ο ίδιος άλλωστε είχε το ίδιο πρόβλημα. Πηγαίνει στο σπίτι του παιδιού και συζητά με τους γονείς, ερχόμενος μάλιστα σε σύγκρουση με τον πατέρα, που αποδίδει τη συμπεριφορά στον χαρακτήρα του παιδιού και απορρίπτει το ενδεχόμενο το παιδί του να είναι «διανοητικά καθυστερημένο». Εκεί ανακαλύπτει και την αγάπη του Ισάαν για τη ζωγραφική, και εκπλήσσεται με την άρνησή του.

Τα βήματα κινητοποίησης του Ισάαν



Η εξατομικευμένη προσέγγιση

Έχοντας διαπιστώσει τις ρίζες του προβλήματος ακολουθεί και πάλι ένα ανθρωπιστικό μοντέλο για να κινητοποιήσει τον Ισάαν.

- ☉ Το πρώτο βήμα είναι να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού. Μπαίνοντας στην τάξη δείχνει στον Ισάαν διακριτικά ένα βιβλιαράκι με ζωγραφιές του που πήρε από το σπίτι, δείχνοντάς του ότι «ξέρει» την ιστορία του, αιφνιδιάζοντας ευχάριστα τον μικρό.
- ☉ Το δεύτερο βήμα είναι ότι στο ίδιο μάθημα μιλάει στα παιδιά για το πρόβλημα της δυσλεξίας και στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας την τεχνική της παραστατικής αφήγησης μιλάει για εξέχοντες ανθρώπους που είχαν δυσλεξία – είναι η πρώτη φορά που ο Ισάαν θα μιλήσει σε μια ερώτησή του. Το κάστρο της σιωπής και της απομόνωσης έχει καταρρεύσει.
- ☉ Αμέσως μετά ο καθηγητής ζητάει από τα παιδιά να βγουν από την τάξη στο ύπαιθρο και να δημιουργήσουν ένα έργο τέχνης με πρόχειρα υλικά που θα βρουν «εκεί έξω». Αυτό ενθουσιάζει τα παιδιά, και είναι η πρώτη φορά που ο Ισάαν θα συμμετέχει σε μια δραστηριότητα, κατασκευάζοντας με μολύβια ξυλαράκια και φύλλα ένα μικρό υδροπλάνο, και προκαλώντας τον θαυμασμό και την αποδοχή των συμμαθητών του, αλλά και τη δική του αμηχανία.
- ☉ Το επόμενο βήμα είναι ο Νικούμπ να προσπαθήσει να βοηθήσει ατομικά τον Ισάαν. Ζητάει από τον διευθυντή την άδεια να κάνει ο ίδιος εξατομικευμένη διδασκαλία στον Ισάαν, για να τον μάθει να διαβάσει και να γράφει. Ο διευθυντής πείθεται, και ο Νικούμπ χρησιμοποιεί ποικίλα μέσα για να πετύχει αυτόν τον καθαρά διδακτικό στόχο. Αξιοποιεί τις κατακτημένες δεξιότητες του Ισάαν ως εφελτήριο αλλά και εργαλείο για να τον κινητοποιήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Τον μαθαίνει να ζωγραφίζει τα γράμματα με πινέλα, εν συνεχεία με πλαστελίνη, τέλος σε τετραγωνισμένη επιφάνεια. Ο Ισάαν ανακαλύπτει τα γράμματα-σύμβολα και τις σχέσεις τους και κατορθώνει τελικώς να διαβάσει, ενώ παράλληλα ενδυναμώνεται η σχέση εμπιστοσύνης που καλλιεργεί με τον καθηγητή, αλλά και η αυτοεκτίμησή του (Novita, 2016, Kanani et al., 2017). Πλέον μπορεί να διαβάσει όπως τα άλλα παιδιά, δεν χρειάζεται να κρύψει, όπως λέει ο Νικούμπ, την ανασφάλειά του πίσω από τον θυμό και την αταξία.

© Η τελευταία ενέργεια του Νικούμπ δεν έχει να κάνει τόσο με τον ίδιο τον Ισάαν αλλά με την ενθάρρυνση μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλα τα μέλη της πολυπληθούς σχολικής κοινότητας. Πρωταγωνιστεί στη διοργάνωση, από το σχολείο, μιας μεγάλης εκδήλωσης σε ανοιχτό χώρο. Πρόκειται για έναν διαγωνισμό ζωγραφικής στον οποίο συμμετέχουν ισότιμα όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, καθηγητές και μαθητές. Πρόκειται, μάλιστα, τα έργα τους να κριθούν από κάποιον τρίτο: μια επιφανή εικαστικό. Το καλύτερο έργο θα κοσμήσει το εξώφυλλο του Yearbook της χρονιάς. Η ανοιχτή εκδήλωση σηματοδοτεί την «κατάργηση» των διαχωριστικών γραμμών. Μαθητές και καθηγητές (ακόμη και οι στριφνοί και αυστηροί που έχουμε δει σε προηγούμενες σκηνές) κάθονται όλοι μαζί στο αμφιθεατρικά δομημένο αίθριο, οι αυστηροί καθηγητές μάλιστα δέχονται τα πειράγματα των μαθητών τους για τα έργα τους: Τελικώς, κανείς δεν είναι τέλειος. Δύο έργα ισοψηφούν, αλλά η νίκη δίνεται στο έργο του Ισάαν. Δεύτερος έρχεται ο Νικούμπ, ο δάσκαλος, με ένα έργο που απεικονίζει τον Ισάαν. Ο Ισάαν ξεσπάει σε δάκρυα μέσα στα χειροκροτήματα όλων και αγκαλιάζει τον δάσκαλό του.

Όταν οι γονείς του μικρού έρχονται να παραλάβουν τη βαθμολογία του, οι καθηγητές μιλούν με τα καλύτερα λόγια. Δεν είναι μόνο ότι ξεχώρισε στον διαγωνισμό, σημείωσε σημαντική βελτίωση και στη λογοτεχνία και στα αγγλικά. Ο Ισάαν επιστρέφει στο σπίτι και αποχαιρετά τον δάσκαλό του, με τον οποίο έχουν οικοδομήσει πλέον μια σχέση ζωής. Δεν μαθαίνουμε αν ο Ισάαν θα επιστρέψει στο Boarding School στο επόμενο σχολικό έτος, ο δάσκαλος πάντως θα συνεχίσει να διδάσκει καλλιτεχνικά στο σχολείο, παράλληλα με το ειδικό σχολείο.

Το ειδικό σχολείο Tulip Children, όπου και η κύρια απασχόληση του Νικούμπ.

Ασφαλώς η εμπειρία του Νικούμπ στο ειδικό σχολείο, από την καθημερινότητα του οποίου βλέπουμε ορισμένα στιγμιότυπα ήταν

καθοριστική για τη διαμόρφωση της στρατηγικής του προκειμένου να προσεγγίσει τον μικρό Ισάαν. Η εικόνα που παρουσιάζει το ειδικό σχολείο είναι ολότελα διαφορετική και πιο προοδευτική από όσα παρακολούθησαμε στις αίθουσες των άλλων δύο «συμβατικών» σχολείων (Αντοпы, 2013). Οι παιδαγωγοί εδώ βρίσκονται σε διαρκή επαφή και περισσότερο με τα παιδιά, τα οποία δραστηριοποιούνται ελεύθερα σ' έναν χώρο με μεγάλο κήπο και πολλά παιχνίδια. Το χαμόγελο, η αγκαλιά, η αμεσότητα είναι εδώ ο κανόνας.



Το σχολείο Tulip Children στην Ινδία

Διαχωριστική γραμμή εδώ δεν υπάρχει, και το βλέπουμε τόσο στις καθημερινές σκηνές όσο και στην μικρή παράσταση που διοργανώνεται για τους γονείς από τους μικρούς μαθητές του σχολείου. Η παράσταση αυτή είναι μια μεγάλη γιορτή, που δίνει πολύ μεγάλη χαρά στα παιδιά. Την ίδια στιγμή, σε μια συζήτηση του Νικούμπ με μια συνάδελφό του με πικρία διαπιστώνουν ότι προσπαθούν μέσα στον χώρο του σχολείου να βοηθήσουν τα παιδιά

αυτά με αγάπη και στοργή, αλλά τι θα συμβεί, αργότερα, «εκεί έξω», σ' έναν κόσμο ο οποίος αντιμετωπίζει τη μαθησιακή διαφορετικότητα με καχυποψία και διαθέσεις αποκλεισμού;

Δεν είναι τυχαίο ότι ο μικρός Ισάαν και στα δύο σχολεία που φοίτησε αντιμετωπίζεται ως αποσυνάγωγος, και η πλέον βολική παρέμβαση που κατά καιρούς «πέφτει στο τραπέζι» ως πρόταση είναι η παραπομπή του σε ειδικό σχολείο, αντί για κάποια λογική συμπερίληψη ή ενισχυτικής – εξατομικευμένης προσέγγισης. Είναι η «εύκολη» λύση η δομή γενικής παιδείας να αποφεύγει την πρόκληση (και ανάγκη) να προσαρμόσει το μοντέλο «ένα πρόγραμμα για όλους».

Συμπεράσματα – αφορμές για προβληματισμό

Η περίπτωση του Ισάαν είναι μία από τα εκατομμύρια στον κόσμο που δυσκολεύονται να ενταχθούν και να επωφεληθούν από το σχολικό περιβάλλον, επειδή το κράτος ή και η σχολική κοινότητα δεν εφαρμόζουν καλές πρακτικές για τη διαπίστωση της μαθησιακής διαφορετικότητας και εν συνεχεία, την με επιστημονικό τρόπο παρέμβαση που θα δώσει την ευκαιρία στο παιδί να αποκτήσει την παιδεία που δικαιούται και κινδυνεύει να στερηθεί. Στην ταινία η «συμπερίληψη» του Ισάαν έγινε μάλλον κατά τύχη. Έτυχε να βρεθεί στον δρόμο του ένας εκπαιδευτικός ο οποίος είχε τόσο προσωπική εμπειρία αλλά και ανοιχτά μάτια για να διακρίνει τη μαθησιακή δυσκολία. Ασφαλώς και είναι ευκαταία και καλοδεχούμενη η ικανότητα του εκπαιδευτικού της τάξης να διαπιστώνει, ή έστω να διαισθάνεται την πιθανότητα κάποιας δυσκολίας. (Ambika et al., 2019). Ο εκπαιδευτικός περνάει συχνά περισσότερο χρόνο με το παιδί απ' όσο η οικογένεια. Ωστόσο είναι αναγκαία η υποστήριξη από δομές συμβουλευτικής και ψυχικής υγείας για ζητήματα τόσο μαθησιακά όσο και αφορώντα τυχόν διαταραχές που συνδέονται, οφείλονται ή προκαλούν τις δυσκολίες. Στην ταινία, οι δομές αυτές απουσιάζουν,

Ένα άλλο ζήτημα είναι πόσο στενή και προσωπική μπορεί να γίνει μια κατ' αρχήν «επαγγελματική» σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή, ιδιαίτερα σε μια τόσο τρυφερή ηλικία; Ο δάσκαλος ακολούθησε το ένστικτο και το συναίσθημά του και κατάφερε να παρακινήσει τον

Ισάαν, ωστόσο πόσο «ασφαλές» μπορεί να είναι αυτό όταν στηρίζεται μόνο στο ένστικτο;

Η στάση της οικογένειας απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να μας προβληματίσει ιδιαίτερα, καθώς συχνά στερεότυπα και προκαταλήψεις λειτουργούν ανασταλτικά για την παραδοχή ότι «το παιδί μου έχει πρόβλημα». Ίσως αυτό είναι μεγαλύτερο πρόβλημα από το πραγματικό πρόβλημα. Είναι προτιμότερο να ψέγω το παιδί μου για την τεμπελιά του παρά να αναγνωρίσω ότι «κάτι άλλο» φταίει; Στην ταινία η μητέρα προσπαθούσε να βοηθήσει τον Ισάαν, ο πατέρας όμως είχε βάλει απλώς τα στάνταρντς και «αξιολογούσε» αρνητικά την προσπάθεια, χωρίς καμία ενθάρρυνση, χωρίς να αναζητήσει τις αιτίες.

Η επιστήμη έχει αναπτύξει τα εργαλεία για να βοηθήσει. Για να φτάσουν όμως τα εργαλεία της σε παιδιά όπως ο Ισάαν δεν αρκεί η ποικιλομορφία και η επιστημονική επάρκεια των εκάστοτε προτεινόμενων παρεμβάσεων. Αν τα εργαλεία μένουν κλεισμένα στο ντουλάπι δεν μπορούν να βοηθήσουν αν οι παράγοντες που άμεσα συμμετέχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα δεν συμβάλλουν: Η πολιτεία με ένα θεσμικά ισχυρό δίκτυο υποστηρικτικών δομών. Αλλά κυρίως, η οικογένεια και το σχολείο. Που πρέπει να κρατήσουν το παιδί από το χέρι, να κοιτάξουν στα μάτια, να διαπιστώσουν το πρόβλημα, και να βαδίσουν με θέληση να ανοίξουν το ντουλάπι με τα εργαλεία. Αυτό είναι το πιο δύσκολο βήμα. Αλλά και το πιο μεγάλο.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Ambika, A., Vijayasamundeeswari, P., & David, A. (2019). Effectiveness of planned teaching program among primary school teachers regarding awareness of learning disabilities in children. *Journal of Family Medicine & Primary Care*, 8(12), 3845–3849.
https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_722_19

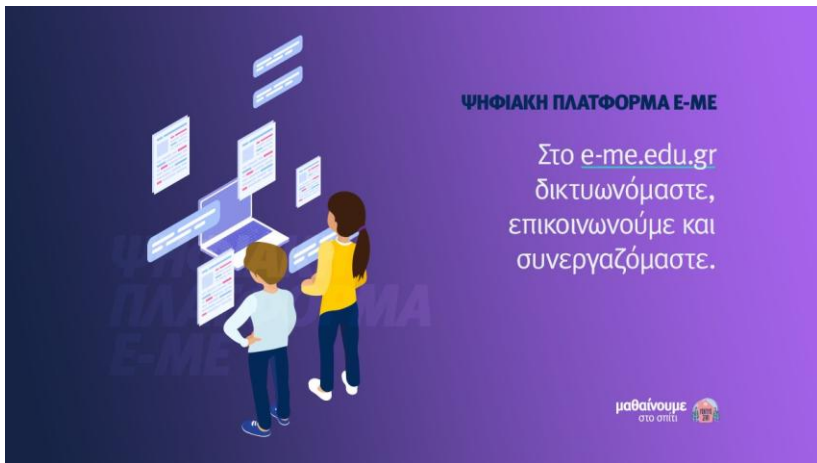
Antony, P. J. (2013). Special Education History, Current Status and Future: India. *Journal of International Special Needs Education*, 16(1), 5–16.
<https://doi.org/10.9782/2159-4341-16.1.5>

- Bisht, R. (2014). HOME AWAY FROM HOME? (cover story). *Digital Learning, 10*(7), 14. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip.sso&db=edb&AN=101717363&site=eds-live>
- Chakravarty, A. (2009). *Taare Zameen Par* and dyslexic savants, *Annals of Indian Academy of Neurology, 12*(2): 99-103. DOI: 10.4103/0972-2327.5307. Ανακτήθηκε στις 13/12/2019 από <http://www.annalsofian.org/article.asp?issn=0972-2327;year=2009;volume=12;issue=2;spage=99;epage=103;aulast=Chakravarty>
- Deb, S., Kumar, A., Holden, G. W., & Simpson Rowe, L. (2017). School corporal punishment, family tension, and students' internalizing problems: Evidence from India. *School Psychology International, 38*(1), 60-77. <https://doi.org/10.1177/0143034316681378>
- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*, μφρ. Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα. Αθήνα: Gutenberg.
- Gouda Jitendra, Chandra Das Kailash, Goli Srinivas, & Maikho Apollo Pou Ladumai. (2013). Government versus private primary schools in India : An assessment of physical infrastructure, schooling costs and performance. *International Journal of Sociology and Social Policy, 33*(11/12), 708-724. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-12-2012-0105>
- Kanani, Z., Adibsereshki, N., & Haghgoo, H. A. (2017). The Effect of Self-Monitoring Training on the Achievement Motivation of Students With Dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(3), 430-439. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1310154>
- Kapoor, M. Profiles of academic skill deficits in Indian schools, in: Pandey, J., Aalsvoort, G. M. van der, & Thapa, K. (2008). *Perspectives on Learning Disabilities in India : Current Practices and Prospects*. Thousand Oaks: Sage Publications Pvt. Ltd., 171-180. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip.sso&db=e000xww&AN=278292&site=eds-live>
- Like Stars on earth*. Λήμμα στο imdb.com. Ανακτήθηκε στις 13/12/2019 από https://www.imdb.com/title/tt0986264/?ref=nm_knf_il
- New Era High School Official Website*. Ανακτήθηκε στις 15/12/2019 από <https://www.nehsindia.org/>

- Novita, S. (2016). Secondary Symptoms of Dyslexia: A Comparison of Self-Esteem and Anxiety Profiles of Children with and without Dyslexia. *European Journal of Special Needs Education, 31*(2), 279–288. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=eric&AN=EJ1095199&site=eds-live>
- Patel, P. G. (2004). *Reading Acquisition in India : Models of Learning and Dyslexia*. New Delhi: Sage Publications Pvt. Ltd. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=e000xww&AN=305589&site=eds-live>
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education : A Global Agenda*. London: Routledge. Ανακτήθηκε από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=nlebk&AN=73553&site=eds-live>
- Raina, V. (2011). Between Behaviourism and Constructivism. *Cultural Studies, 25*(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.534578>
- Rao, N., Taplin, M., Cheng, K., & Pearson, E. (2013). *Teaching in Primary Schools in China and India : Contexts of Learning*. Hoboken: Routledge. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=edsebk&AN=536653&site=eds-live>
- Schaverien, J. (2011). Boarding School Syndrome: Broken Attachments a Hidden Trauma. *British Journal of Psychotherapy, 27*(2), 138–155. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0118.2011.01229.x>
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και πράξη, νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*, μφρ. Ε. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Snowman, J. & Mc Cown, R. (2015). *Psychology applied to teaching*. Stamford: Cengage Learning.
- Taare Zameen Par: Official Website. Δικτυακός τόπος ταινίας <http://www.taarezameenpar.com/> Ανακτήθηκε στις 13/12/2019.
- Tulip Children Official Website, Ανακτήθηκε στις 15/12/2019 από <http://www.tulipchildren.org/Default.aspx>

UNICEF Data: *Monitoring the situation of children and women, Data by topic and country: India.* Ανακτήθηκε στις 12-12-2019 από <https://data.unicef.org/country/ind/#>

Vij, G. (2008). A leap of faith. *The Hindu*, 03/02/2008. Ανακτήθηκε στις 13/12/2019 από <https://web.archive.org/web/20080407235243/http://www.hinduonnet.com/thehindu/thscrip/print.pl?file=2008020350030200.htm&date=2008%2F02%2F03%2F&prd=mag&>



Διαφημιστικά banners των ψηφιακών εργαλείων του Υπ. Παιδείας της Ελλάδας



Ψηφιακά μέσα στη σχολική τάξη: Νέα εργαλεία μάθησης σε μια νέα εποχή

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να ιχνηλατήσει τα ευρήματα της επιστήμης αναφορικά με την επίδραση των διαδραστικών ψηφιακών εργαλείων, που γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια, στη σχέση δασκάλου – μαθητή αλλά και στο («διευρυμένο» από άποψη οριζόντων και δυνατοτήτων) σχολικό περιβάλλον. Η συγκυρία της μαζικής εφαρμογής των εργαλείων αυτών στα σχολεία λόγω της πανδημίας του Covid-19, είναι αφορμή για προβληματισμό, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα σε ακαδημαϊκό επίπεδο των εργαλείων αυτών (που παρουσιάζονται συνοπτικά σε ό,τι αφορά στην Ελλάδα), αλλά και παράπλευρα ζητήματα, όπως εκείνα του «ψηφιακού χάσματος» ανάμεσα στους «γηγενείς» στον ψηφιακό κόσμο μαθητές και τους «μετανάστες» δασκάλους, αλλά και στις δυσκολίες διαχείρισης της τάξης. Τα διαδραστικά σχολικά περιβάλλοντα –πρόκληση τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο περιβάλλον – δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως απειλή, αλλά ως ευκαιρία, και δεν υποκαθιστούν, αλλά επικουρούν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και δυναμικά μπορούν να εδραιώσουν την αποτελεσματικότερη αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή.

Εισαγωγικά

Το απόγευμα της 12/03/2020, η Υπουργός Παιδείας της Ελλάδος Νίκη Κεραμέως ανακοίνωσε πως, στο πλαίσιο των προληπτικών μέτρων για την αποφυγή εξάπλωσης του κορωνοϊού CoViD-19, αναστέλλεται η λειτουργία όλων των σχολείων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης για 14 ημέρες. Η αναστολή επιμηκύνθηκε έως τις 10/4, και εκ νέου έως τις 10/5/2020. Αντίστοιχα προληπτικά μέτρα ελήφθησαν και σε πολλές ακόμη χώρες του κόσμου για την αντιμετώπιση της πανδημίας.

Οι εκπαιδευτικοί βρεθήκαμε αίφνης αντιμέτωποι με μια αναγκαστική διακοπή της παιδαγωγικής διαδικασίας, στην καρδιά της χρονιάς, χωρίς να έχει ολοκληρωθεί η διδακτέα ύλη, ακόμη και στη Γ' Λυκείου, οι μαθητές της οποίας θα συμμετάσχουν στις Πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Το μείζον ζήτημα που είχε ξαφνικά ανακύψει είναι πώς θα αναπληρωθούν οι χαμένες διδακτικές ώρες, καθώς η πιθανότητα της παράτασης των εκτάκτων συνθηκών γινόταν βεβαιότητα.

Η μεγάλη πρόκληση που αντιμετωπίσαμε όλοι μας ήταν να βρεθεί τρόπος να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες, τα διαδραστικά, ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που είναι διαθέσιμα, όχι απλώς για να ενισχύσουν τη διδακτική πράξη εντός του σχολικού χώρου, σκοπός για τον οποίο ήταν σχεδιασμένα, αλλά για να την υποκαταστήσουν, ή, τουλάχιστον, στοιχειωδώς να διατηρήσουν την επαφή των παιδιών με τη μάθηση και τη σχολική κοινότητα.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θα επιχειρήσουμε να ιχνηλατήσουμε, με βάση αφ' ενός τη βιβλιογραφία γύρω από την επίδραση των εργαλείων αυτών πάνω στη σχέση δασκάλου-μαθητή και την επίδραση στο σχολικό περιβάλλον, και αφ' ετέρου την κυριολεκτικώς παρούσα και εξελισσόμενη εμπειρία της «ειδικής συνθήκης» του CoViD-19, τη λειτουργία αυτών των εργαλείων.

Αντικείμενο προβληματισμού είναι, αφ' ενός, πώς «διευρύνεται» ο ορίζοντας του σχολικού περιβάλλοντος με τη βοήθεια των ψηφιακών διαδραστικών εργαλείων, και αφ' ετέρου, πώς επηρεάζεται από αυτά η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Ιδιαίτερα η συνθήκη που βιώνουμε, με

Ψυχολογία στο σχολείο

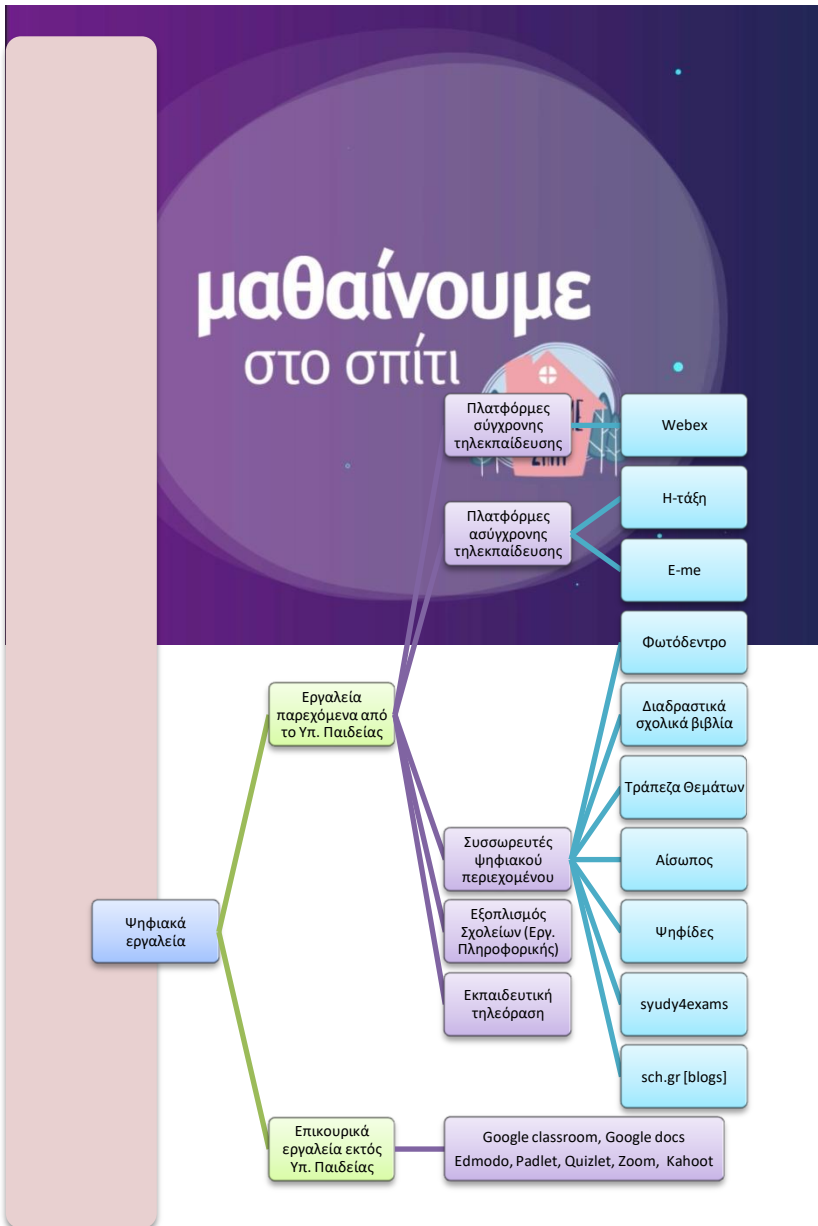
την εξ ολοκλήρου υποκατάσταση της εγκύκλιος εκπαίδευσης, έστω για περιορισμένο χρονικό διάστημα, από ψηφιακά εργαλεία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δίνει περισσότερη ακόμη «τροφή για σκέψη» αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και την εξέλιξη της σχέσης του, αφ' ενός με τον ίδιο τον μαθητή, και αφ' ετέρου με τη σχολική τάξη ως κοινότητα.

Screenshots από την «η-τάξη» του γράφοντος στις ημέρες του κορωνοϊού:

The screenshot shows the 'η-τάξη' (e-classroom) interface. The top navigation bar includes the course title 'ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ - Γ Λυκείου Οικονομίας και Πληροφορικής (ΟΙΚ.Γ)' and the topic 'Κεφάλαιο 1: Βασικές Οικονομικές Έννοιες'. The main content area displays 'Κεφάλαιο 1: Βασικές Οικονομικές Έννοιες' and a video player with the title 'Οικονομία Γ Λυκείου | Επανάληψη Κεφ. 1 | Μέρος Α'. The video player has a play button and a 'copy link' icon.

The screenshot shows a quiz question in the 'η-τάξη' interface. The question is: 'Επιλέξτε "ΣΩΣΤΟ" ή "ΛΑΘΟΣ" αφού διαβάσετε προσεκτικά κάθε πρόταση. Σημειώση: Ανατρέξτε μετά το τέλος της άσκησης στις σελίδες του βιβλίου για να εντοπίσετε την απάντηση'. The question is worth 1 point. The options are: Σωστό and Λάθος. The next question is: 'Το playstation ενός παιδιού είναι καταναλωτό αγαθό.' with options Σωστό and Λάθος.

Διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (2020)



Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Κατηγορίες και γνωστική αποτελεσματικότητα των εργαλείων

Τα ψηφιακά διαδραστικά εργαλεία που είναι διαθέσιμα στην Ελλάδα, αξιοποιώντας τη διεθνή εμπειρία (Eisenbach & Greathouse, 2019), είναι πολλά και ποικίλα (*Open Education*, 2014). Έχουν αναπτυχθεί σε διάφορες χρονικές στιγμές με σκοπό να υποστηρίξουν την καθημερινή διδακτική πράξη, θέτοντας στη διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών ποικιλία δυνατοτήτων για όλο το φάσμα των γνωστικών αντικειμένων και των βαθμίδων της εγκύκλιος εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αναφέρουμε:

1. Τον **ηλεκτρονικό εξοπλισμό κάθε σχολείου** (Εργαστήρια Πληροφορικής και Φυσικών Επιστημών, Σχολική Βιβλιοθήκη, αλλά και διαδραστικοί πίνακες και αίθουσες πολλαπλών χρήσεων). Υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα σχολεία αναφορικά με τις δυνατότητες, τη λειτουργικότητα και τη διαθεσιμότητα του εξοπλισμού αυτού για όλες τις τάξεις (Nowell, 2014). Συνήθως, δεν επαρκεί για να καλύψουν τις ανάγκες μιας πλήρως επικουρούμενης από ψηφιακά εργαλεία παιδαγωγικής διαδικασίας. Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε το «χαμένο απόθεμα» εκπαιδευτικού λογισμικού (cd-rom) των δεκαετιών 1990-2000 που δεν είναι πλέον αξιοποιήσιμο, καθώς επίσης και την απαγόρευση χρήσης των κινητών τηλεφώνων των μαθητών στο σχολείο.
2. Τις **πύλες ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού** που έχουν υλοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, και οι οποίες ενοποιήθηκαν, υπό τη «σκιά» της πρόληψης του Covid-19, στην πύλη «Μαθαίνουμε στο σπίτι» (mathainoumestospiti.gov.gr). Ειδικότερα, προσφέρονται
 - Τα **εγκριμένα διδακτικά βιβλία** σε ψηφιακή μορφή (pdf, html και σε ορισμένες περιπτώσεις, εμπλουτισμένα html) (ebooks.edu.gr). Η χρήση τους στην τάξη είναι περιορισμένη (καθώς διανέμονται σε έντυπη μορφή), ωστόσο αποδείχθηκαν

πολύ χρήσιμα τις λίγες εβδομάδες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ο εμπλουτισμός των ηλεκτρονικών βιβλίων με διαδραστικές εφαρμογές (υπερσυνδέσμους, βίντεο, πολυμέσα) θα βελτιώσει τη χρηστικότητα τους, αν αυτό συνδυαστεί με τη «φόρτωση» των βιβλίων σε υπολογιστές παλάμης που θα μπορούν να χρησιμοποιούνται στην τάξη.

☉ Τα **κεντρικά σχεδιασμένα ψηφιακά εργαλεία υποστήριξης**: Η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας που αρχικώς αναπτύχθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για χρήση στις προαγωγικές εξετάσεις, αλλά πλέον είναι προσιτή σε όλους (εκπαιδευτικούς και μαθητές). Επιπλέον, καθαρά για εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί ο ιστοχώρος study4exams.gr όπου παρατίθενται βιντεοσκοπημένα μαθήματα και σημειώσεις για τους υποψηφίους των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Τέλος, αξιοσημείωτη πύλη για τα λογοτεχνικά μαθήματα είναι οι «Ψηφίδες» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

☉ Τους **συσσωρευτές ψηφιακού περιεχομένου** (Φωτόδεντρο, Αίσωπος, το τελευταίο από το ΙΕΠ) όπου συγκεντρώνονται ψηφιακά διδακτικά σενάρια που αναπτύσσονται από εκπαιδευτικούς όλης της χώρας, με στόχο τον «διαμοιρασμό» τους προς δυναμική αξιοποίηση από όλους τους εκπαιδευτικούς (Τσαλαγιώργου & Βαλσαμίδου, 2018· *Open Education*, 2019).

3. Τις **πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης** που παρέχει το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). Πρόκειται για πολλά και διαφορετικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν διαδοχικά στο πλαίσιο αυτό, χωρίς τις περισσότερες φορές το νεότερο εργαλείο να ενσωματώνει τα προηγούμενα. Σήμερα λοιπόν, είναι διαθέσιμα: Το νεότερο και τεχνικά αρτιότερο e-me.edu.gr, το eclass.sch.gr, και τα παλαιότερα ιστολόγια σχολείων και εκπαιδευτικών του ΠΣΔ (blogs.sch.gr). Οι πλατφόρμες αυτές αξιοποιήθηκαν σε μεγάλη κλίμακα μετά το κλείσιμο των σχολείων και την αναγκαιότητα έναρξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και τις πρώτες εβδομάδες αντιμετώπισαν πολλά προβλήματα λειτουργίας.

Ωστόσο είναι εργαλεία τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν και στη σχολική τάξη, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα online εργασιών, κουίζ και άλλων δραστηριοτήτων.

4. Τις **πλατφόρμες σύγχρονης εκπαίδευσης**, που χρησιμοποιούνται ευρύτατα στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που εφαρμόστηκε λόγω της επιβολής των μέτρων του Covid-19. Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας χρησιμοποίησε κεντρικά την πλατφόρμα Webex, ενώ στο ΙΕΠ υπάρχει διαθέσιμη και η πλατφόρμα ανοικτού κώδικα BigBlueButton. Παρά την εσπευσμένη εφαρμογή και τα προβλήματα στον εξοπλισμό δασκάλων και μαθητών η εφαρμογή ήταν ευρύτατη.
5. Την **εκπαιδευτική τηλεόραση**. Ο θεσμός της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης, που έχει μια σαφανάχρονη ιστορία στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια είχε περιθωριακό ρόλο, επανήλθε ωστόσο (και πάλι λόγω Covid-19) στην καθημερινότητα των μαθητών, μέσω των μαθημάτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που προβάλλονται καθημερινά από τη δημόσια τηλεόραση (EPT-2), ενώ υπάρχουν εκπομπές της και από τον τηλεοπτικό σταθμό της Βουλής των Ελλήνων. Ο διαδραστικός χαρακτήρας του εργαλείου αυτού εξασφαλίζεται από τη διαθεσιμότητα του συνόλου του υλικού στο διαδίκτυο, για ασύγχρονη παρακολούθηση (edutv.gr) αλλά και από την παροχή, μέσω αυτής, του ιστοχώρου i-create (<http://www.i-create.gr/>), μέσω του οποίου παρουσιάζονται και ενθαρρύνονται δράσεις μαθητικής δημιουργίας.
6. Την **αξιοποίηση** από τους εκπαιδευτικούς και **άλλων ψηφιακών εργαλείων** που παρέχονται στο διαδίκτυο, όπως οι πλατφόρμες edmodo και google classroom (Khanchandani et al., 2019· Λύχου, 2017), αλλά και την «επιστράτευση» και «μη εκπαιδευτικών» εργαλείων για την υποστήριξη των εργαλείων αυτών (π.χ. ομαδικές συζητήσεις στο messenger, για συνεννόηση περί των εξ αποστάσεως μαθημάτων, ομάδες στο facebook για το ανέβασμα υλικού από τις ομάδες στο μάθημα του project, δημοσίευση των τελικών προϊόντων ερευνητικών και δημιουργικών εργασιών στο YouTube κ.ά.) Επίσης, σημαντική είναι η πρόσφατη πρωτοβουλία «100 mentors» (The tipping point – 100mentors.com) που φέρνει

σε απευθείας επαφή (μέσω τηλεδιάσκεψης) τους μαθητές με experts από διάφορους τομείς της επιστήμης.

Οι Snowman & MacCown (2012, 246-8), μιλούν για τρεις βασικές κατηγορίες αυτών των εργαλείων (Drill and Practice, Tutorial, Problem-solving programs: simulation and games) επισημαίνουν έξι βασικά πορίσματα της σε ευρύτατη κλίμακα πραγματοποιούμενης έρευνας σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα με διαφορετικά ποσοστά εφαρμογής αυτών των ψηφιακών εφαρμογών στην εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας παράλληλα ότι σε επίπεδο εμπορικό η «αγορά» ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων ολοένα γιγαντώνεται. Τα έξι αυτά σημεία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Τα «έξυπνα» διδακτικά προγράμματα που προβλέπουν βήμα προς βήμα επίλυση των προβλημάτων είναι εξίσου αποτελεσματικά με την βήμα προς βήμα καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, σε αντίθεση με εκείνα που απλώς δίνουν ανατροφοδότηση για την ορθότητα ή μη της λύσης. Εδώ λοιπόν έχουμε ένα πρώτο στοιχείο ότι όσο πιο έντονο και διαρκές είναι το διαδραστικό στοιχείο, τόσο αποτελεσματικότερο είναι το εργαλείο.
2. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα προσομοίωσης (επομένως έχουν μια πιο βιωματική, έστω και ψηφιακή εμπειρία) έχουν κατά 13% υψηλότερες επιδόσεις από εκείνους που διδάσκονται με τις συμβατικές μεθόδους. Αντιλαμβανόμαστε τη σημασία του ευρήματος αυτού για μαθήματα Φυσικών Επιστημών, Μαθηματικών και Πληροφορικής και Τεχνολογίας, που ενισχύεται και από άλλες εφαρμογές (ενδεικτικά: Bondie, 2015).
3. Μεταξύ 1983 και 2003 (δηλαδή σε πρώιμα σε σχέση με τις σημερινές δυνατότητες στάδια της εκπαίδευσης μέσω υπολογιστών) οι μαθητές που χρησιμοποίησαν μεθόδους διδασκαλίας βασισμένες σε υπολογιστές (Computer Based Learning – CBI), σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις κατά 21% από όσους διδάχθηκαν με τις «παραδοσιακές μεθόδους».
4. Ωστόσο, μολονότι αντίστοιχα βελτιωμένα ποσοστά σημειώθηκαν και στη διδασκαλία της γλώσσας και των δεξιοτήτων ανάγνωσης,

η χρήση, στα επόμενα χρόνια, πιο βελτιωμένων τεχνολογικά εργαλείων δεν έδειξε μεγαλύτερη βελτίωση στις επιδόσεις (Peterson & McClay, 2012). Υπάρχουν όμως και επιτυχημένες εφαρμογές όπως το Vocabulary Netbook (Bazo et al., 2016), ενώ υπογραμμίζεται η συμβολή τους και στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Icalá et al., 2016).

5. Μεταξύ 1998 και 2007, σημαντικά υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας σημειώθηκαν στις τελικές εξετάσεις από παιδιά που είχαν παρακολουθήσει προγράμματα βασισμένα σε υπολογιστές.
6. Η δυνατότητα χρήσης του διαδικτύου και επομένως πλοήγησης στα προγράμματα αυτά από το σπίτι έδειξε ότι μπορεί αφ' ενός να βελτιώσει τις επιδόσεις, και αφ' ετέρου να μετριάσει την αναγκαιότητα χρήσης των υπολογιστών στο σχολείο, δεδομένου ότι τόσο η πολύ μικρή όσο και η πολύ μεγάλη χρήση των υπολογιστών στο σχολείο συνδέονταν με χαμηλές επιδόσεις.

Οι Snowman και Mc Cown (2012: 248-9) είναι εξίσου επιφυλακτικοί και με τη χρήση των Ολοκληρωμένων Μαθησιακών Συστημάτων (Integrated Learning Systems), που είναι πιο διαδραστικά σε σχέση με τα προηγούμενα, όσον αφορά τη διαρκή ανατροφοδότηση μαθητή και εκπαιδευτικού, επισημαίνοντας ότι σε ορισμένες περιπτώσεις έφεραν αισθητά καλύτερα αποτελέσματα, σε άλλες όμως όχι. Καταλήγουν δε ότι τα ψηφιακά περιβάλλοντα δεν είναι «πανάκεια» (“wonder drug”), αλλά ένα από τα εργαλεία που μπορούν να επικουρήσουν, αλλά όχι να υποκαταστήσουν την υψηλής ποιότητας διδασκαλία, θεωρώντας τον εκπαιδευτικό ως καθοριστικό παράγοντα για τη δημιουργία του καλύτερου δυνατού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, και «ενορχηστρωτή», αναλόγως των συνθηκών, του μαθητικού δυναμικού, του γνωστικού αντικείμενου και των διαθέσιμων εργαλείων, της στρατηγικής για την βέλτιστη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Longman & Green, 2011).

Το ζήτημα των αυτοχθόνων και μεταναστών στην ψηφιακή εποχή

Πέρα από τις τεχνικές δυνατότητες, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των εργαλείων αυτών, ένα μεγάλο ζητούμενο είναι η δυνατότητα αλλά και η βούληση των εκπαιδευτικών να τα χρησιμοποιήσουν. (Ακόμη και μέχρι σήμερα στα σχολεία (και ιδιαίτερος στο ελληνικό σχολείο, όπου ο μέσος όρος ηλικίας των καθηγητών μετά τα χρόνια της κρίσης και την δεκαετή σχεδόν απουσία νέων διορισμών έχει αυξηθεί σημαντικά) η γενιά των εκπαιδευτικών που διδάσκει είναι (είμαστε) «μετανάστες» στον ψηφιακό κόσμο, ενώ αντίθετα, οι μαθητές είναι «αυτόχθονες» (Riegel & Mete, 2017· Salazar-Márquez, 2017). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν αναπτύξει, ανεξάρτητα από την επίσημη εκπαίδευση, αυξημένες δυνατότητες χειρισμού των νέων τεχνολογιών από πολύ μικρή ηλικία, τη στιγμή που οι διδάσκοντες «τρέχουν» (τρέχουμε) πίσω από τις εξελίξεις. Η ανάγκη της χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έδειξε αυτό το «γενεακό χάσμα». Οι μαθητές εξοικειώθηκαν γρήγορα με τη λογική της εισόδου στη σύγχρονη πλατφόρμα, εκείνοι που δυσκολεύτηκαν περισσότερο ήμασταν εμείς.

Ακόμα και σε σκανδιναβικές χώρες, όπου το επίπεδο χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι πολύ υψηλό και ευρέως διαδεδομένο, συχνά, η χρήση καθαυτή των εργαλείων «σκοντάφτει» στην απροθυμία των διδασκόντων να τα αξιοποιήσουν, (Krumsvik et al., 2016· Kjällander, 2018) συχνά από τον ενδιάθετο φόβο ότι θα κλονιστεί η αυθεντία του καθηγητή επειδή καλείται να χρησιμοποιήσει μέσα που τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα, και ότι η αποτυχία της διδασκαλίας (και η συνακόλουθη απαξίωση προς το πρόσωπό του) θα είναι μεγαλύτερες, αν «δεν δουλέψουν τα μηχανήματα». Πράγματι οι έρευνες δείχνουν ότι αυτή η απροθυμία που συνδέεται είτε με την έλλειψη της σχετικής κατάρτισης είτε με την έλλειψη βούλησης να δοκιμαστούν νέες μέθοδοι πλην της «πεπατημένης» λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας, με αποτέλεσμα πολλά από τα διαθέσιμα εργαλεία να περιπίπτουν σε αχρηστία (Moltudal et al., 2019· Elhay & Hershkovitz, 2019).

Η διαχείριση της τάξης και τα ψηφιακά μέσα

Με το προηγούμενο συνδέεται ασφαλώς και ένα ζήτημα που αποτελεί πρωταρχική προϋπόθεση για την αξιοποίηση όλων αυτών των εργαλείων στην εκπαίδευση. Πρόκειται για τη διαχείριση της τάξης που χρησιμοποιεί τα μέσα αυτά από τον εκπαιδευτικό, που συνδέεται με το ζήτημα της προσοχής των μαθητών, που είναι πρωταρχική προϋπόθεση για να μπορέσει οποιοδήποτε από τα εργαλεία αυτά να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά (Γεωργίου, 2020· Sternberg, 2011). Εδώ, η βιβλιογραφία επισημαίνει τα ακόλουθα προβλήματα:

1. Ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να διαχειριστεί την τάξη και να «κερδίσει» την προσοχή των μαθητών του (Bigné et al., 2018· Cho et al., 2020), επειδή θα πρέπει να ελέγχει διαρκώς την ορθή λειτουργία πολλών συσκευών (π.χ. αν βρίσκεται στο εργαστήριο πληροφορικής), επομένως μπορεί να χαθεί πολύτιμος χρόνος από την ουσιαστική διαπροσωπική επικοινωνία με τους μαθητές, αλλά και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Moltudal et al., 2019· Krumsnik et al., 2016). Όσο περισσότερο «διαδραστικό» μπορεί να γίνει το μάθημα, όσο δηλαδή οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν στις πλατφόρμες, τόσο δυσκολότερο γίνεται για τον ίδιο το έργο του συντονισμού. Η μέθοδος της «ανεστραμμένης τάξης» (Μακροδήμος et al., 2019) που προτείνεται, δηλαδή της διεκπεραίωσης της «ηλεκτρονικής δουλειάς» στο σπίτι προκειμένου να υπάρχει περισσότερος χρόνος για φυσική αλληλεπίδραση στο σχολείο, συχνά έρχεται να συγκρουστεί με τη φιλοσοφία που θέλει τη δουλειά να ολοκληρώνεται στο σχολείο, ώστε το παιδί να έχει ελεύθερο χρόνο και για άλλες δραστηριότητες.
2. Οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν τη «μη ακαδημαϊκή χρήση» των διαθέσιμων σε αυτούς εργαλείων (Moltudal et al., 2019) και, σε κάθε περίπτωση, η ίδια η ικανότητά τους να χειρίζονται επιδέξια τις συσκευές (υπολογιστές, τάμπλετ, κινητά), μπορεί να επιδράσει διασπαστικά στην προσοχή που απαιτείται να δείξουν στο μάθημα, προαπαιτούμενο για να εκκινήσει η γνωστική διαδικασία. Τα κοινωνικά δίκτυα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών, και είναι πολύ δελεαστικό να

προτιμήσουν την πρόσβαση σε αυτά αντί των εργαλείων που είναι διαθέσιμα για το μάθημα, όχι μόνο στο σπίτι, αλλά και στην ίδια την ώρα του μαθήματος. Και είναι πρακτικώς αδύνατο σε πολυάριθμες τάξεις ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει αν ο μαθητής τη στιγμή εκείνη κάνει ακαδημαϊκή ή όχι χρήση. Σε εποχές με ήδη αυξημένα ποσοστά ελλειμματικής προσοχής στα παιδιά (με πάρα πολλές περιπτώσεις να μένουν αδιάγνωστες) αντιλαμβανόμαστε ότι ο «πειρασμός» για τα παιδιά για «ψηφιακή κοπάνα» είναι μεγάλος.

3. Το παραπάνω συνδέεται και με το γενικότερο «κλίμα» που μπορεί να επικρατήσει στην τάξη, με την έννοια ότι είναι πιθανόν να εμφανιστούν φαινόμενα διασπαστικών συμπεριφορών, που επίσης να «συμπαράσφουρν» αυτό που ο καθηγητής σχεδίασε ως υποβοηθούμενη μάθηση σε πραγματική καταστροφή. Ωστόσο έχουν αναπτυχθεί και εργαλεία τα οποία, με «ψηφιακό» τρόπο μπορούν να συμβάλουν στην ανατροφοδότηση των παιδιών αλλά και των γονέων σε σχέση με τη συμπεριφορά μέσα στην τάξη, όπως το CLASSDOJO (Bahceci, 2019), ψηφιακό διαδραστικό εργαλείο διαχείρισης της τάξης.

Εισηγήσεις

Είναι δεδομένη η μεγάλη ποικιλία ψηφιακών διαδραστικών εργαλείων που βρίσκονται στη διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς επίσης και η δυνατότητα να καταστούν αυτά αποτελεσματικά στο να επικουρήσουν τη «φυσική» διδασκαλία. Όπως άλλωστε συνέβαινε και στο παρελθόν με αναλογικά εποπτικά μέσα (χάρτες, υδρόγειοι, αριθμητήρια κλπ.) επαφίεται στον εκπαιδευτικό να τα αξιοποιήσει με τον προσφορότερο και δημιουργικότερο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τους διδακτικούς του στόχους, την «ανθρωπογεωγραφία» της τάξης του.

Η πρόσφατη και ενεστώςα εμπειρία της αποκλειστικά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έδειξε ότι σε έκτακτες συνθήκες αυτά τα εργαλεία

μπορούν να λειτουργήσουν ώστε να διατηρηθεί η επαφή των παιδιών με το σχολείο. Ωστόσο δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τη σχολική τάξη, και αυτό θα πρέπει να προβληματίσει ιδιαίτερος τους «οπαδούς» του home schooling, ιδίως στην άλλη άκρη του Ατλαντικού. Ο ίδιος βρέθηκα μπροστά στην πραγματικότητα τα παιδιά να επιθυμούν την επιστροφή τους στο σχολείο, τους φίλους τους, διατεθειμένα να ανεχτούν ακόμα και εμάς τους εκπαιδευτικούς, και να μου ζητούν να μη σταματήσουμε στις μέρες των διακοπών! Η απρόσωπη «ψηφιακή τάξη» ήταν για εκείνους αναγκαίο κακό, και μπορώ να πω ότι ευνοούσε περισσότερο την «δασκαλοκεντρική» προσέγγιση – σ' αυτά τα μαθήματα οι μονόλογοί μου ήταν μακρύτεροι σε σχέση με την αλληλεπίδραση στην τάξη, ακόμα κι όταν στην τάξη χανόταν ο έλεγχος. Επέλεξα να αφήνω τα μικρόφωνα ανοιχτά, αλλά μια αμηχανία ήταν διάχυτη σε όλους μας.

Αν μπορούσαμε να δούμε υπό το πρίσμα μιας πολύ συνοπτικής SWOT ανάλυσης την εμπειρία αυτής της ψηφιακής διαδραστικής τάξης, στην οποία η μελέτη για την εργασία αυτή υπήρξε πολύτιμος βοηθός, θα υπογράμιζα τα ακόλουθα.

- ☉ Τα ψηφιακά εργαλεία είναι «κεφάλαιο» στα χέρια τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού. Η στρατηγική αξιοποίησης του κεφαλαίου, ωστόσο, είναι μια διαδικασία που οφείλει να χαράσσεται από τον εκπαιδευτικό, μέσα στο πλαίσιο του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος, και να είναι αρκετά ευέλικτη ώστε να αναπροσαρμόζεται κατά περίπτωση. Δεν είναι εγγύηση επιτυχίας, ούτε «απειλή» για τον ρόλο του εκπαιδευτικού.
- ☉ Οι δικές μας αδυναμίες καλό είναι, εφ' όσον τις διαπιστώνουμε, να λειτουργούν παρακινητικά προς την κατεύθυνση της δικής μας αυτοβελτίωσης. Είμαστε «μετανάστες» στον ψηφιακό κόσμο των παιδιών, όσο πιο γρήγορα ενσωματωθούμε, τόσο πιο αποτελεσματικά θα βρούμε διαύλους επικοινωνίας.
- ☉ Τα εμπόδια που οι ίδιες οι αδυναμίες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζονται θα ήταν ασφαλώς ωφέλιμο να αρθούν. Πιστεύω ότι θα πρέπει να δούμε με καινούριο «μάτι» τη χρήση των κινητών τηλεφώνων στο σχολείο. Τα παιδιά διαθέτουν ένα μικρό

υπολογιστή στην τσέπη τους, που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στην τάξη, ασφαλώς με κινδύνους «διάσπασης της προσοχής», αλλά, με παράλληλη την καλλιέργεια μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης.

- ☉ Τέλος, οι απειλές της υποκατάστασης του σχολείου ή του καθηγητή από το ψηφιακό περιβάλλον, ιδιαίτερα σε απομακρυσμένα μέρη όπου είναι δύσκολη η πρόσβαση στον εκπαιδευτικό, θα πρέπει ασφαλώς να μας προβληματίζουν, αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να συλλογιστούμε ότι πρόκειται όχι για απειλές που προκύπτουν από το ίδιο το εργαλείο της ψηφιακής τάξης, αλλά από πολιτικές και οικονομικές αποφάσεις γύρω από τη χρήση του.

Επίλογος – συμπεράσματα

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από τα ψηφιακά διαδραστικά περιβάλλοντα στις διάφορες μορφές του, μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι η εξέλιξη των τεχνολογιών της πληροφορικής και επικοινωνίας παρέχει στη διάθεση των εκπαιδευτικών πολυμορφία τέτοιων διδακτικών εργαλείων, που χρησιμεύουν στην επικουρία του εκπαιδευτικού έργου στη «φυσική» τάξη, αλλά και που κλήθηκαν παγκοσμίως να υποκαταστήσουν, έστω προσωρινά, την τελευταία, στο πλαίσιο της πρόληψης κατά της διασποράς του Covid-19.

Η ποικιλία των μέσων αυτών, που ήδη συνιστά μία μεγάλη και αναπτυσσόμενη αγορά, συνδέεται με αυξημένες επιδόσεις των μαθητών που τη χρησιμοποιούν είτε εντός είτε εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, ωστόσο εναπόκειται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό από την Κυβέρνηση, το σχολείο και εν τέλει τον παρόντα στην τάξη εκπαιδευτικό η καταλληλότερη συνδυαστική αξιοποίησή τους για την επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος. Οι όποιες δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης, και την προσέλκυση (ή διάσπαση) της προσοχής των μαθητών, δεν πρέπει να λειτουργούν αποθαρρυντικά, αλλά ως πρόκληση για την επίτευξη

καλύτερων μαθησιακών συνθηκών, αλλά και καλύτερης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, που κατά βάθος «επιθυμούν» να αντιληφθούμε και να συμμετάσχουμε στον δικό τους ψηφιακό κόσμο.

Η εμπειρία της ευρείας χρήσης των τελευταίων εβδομάδων, όταν θα καταγραφεί επιστημονικά, θα μας δώσει πολύτιμο υλικό για την περαιτέρω ανάπτυξη αυτών των εργαλείων. Ας τα δούμε ως αυτό που είναι: Εργαλεία. Στα δικά μας χέρια. Ευκαιρίες και προκλήσεις για ένα καλύτερο σχολείο.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

- Bacheci, F. (2019). CLASSDOJO: The Effects of Digital Classroom Management Program on Students-Parents and Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(4), 160–180.
<https://doi.org/10.15345/iojes.2019.04.012>
- Bazo, P., Rodríguez, R., & Fumero, D. (2016). Vocabulary Notebook: A Digital Solution to General and Specific Vocabulary Learning Problems in a CLIL Context. In *Research-publishing.net*. Research-publishing.net.
- Bigné, E., Badenes, A., Ruiz, C. & Andreu, L. (2018). Virtual Classroom: Teacher Skills to Promote Student Engagement. *Journal of Management and Business Education*, 2, 87. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2018.0008>
- Bondie, R. (2015). A Digital Teaching Platform to Further and Assess Use of Evidence-Based Practices. *Rural Special Education Quarterly*, 34(1), 23–29.
- Cho, V., Mansfield, K. C., & Claughton, J. (2020). The past and future technology in classroom management and school discipline: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 90.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103037>
- Eisenbach, B., & Greathouse, P. (2019). *The Online Classroom : Resources for Effective Middle Level Virtual Education*. Information Age Publishing.
- Elhay, A. A., & Hershkovitz, A. (2019). Teachers' perceptions of out-of-class communication, teacher-student relationship, and classroom environment. *Education & Information Technologies*, 24(1), 385.

- How do Primary Teachers deal with the Digital Learning Objects of Photodentro for Teaching Natureal Sciences? (2019). *Open Education: The Journal for Open & Distance Education & Educational Technology*, 15(1), 160–183.
- Khanchandani, K., Dhawan Chachra, S., & Naiksatam, A. (2019). A Comparative Study on Interactive Digital Classrooms: Edmodo and Google. 2019 *IEEE Tenth International Conference on Technology for Education (T4E), Technology for Education (T4E), 2019 IEEE Tenth International Conference on, T4E*, 205–209. <https://doi.org/10.1109/T4E.2019.00046>
- Kjällander, S. (2018). Contradictory Explorative Assessment. Multimodal Teacher/Student Interaction in Scandinavian Digital Learning Environments. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 133–148.
- Icalá, J. C., Austin, M., Granroth, M., & Hewitt, B. (2016). Online Inclusive Pedagogy: A Call-and-Response Dialogue on Digital Storytelling. *Education for Information*, 32(1), 71–85.
- Longman, D., & Green, K. (2011). Digital Enlightenment: The Myth of the Disappearing Teacher. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 4, 121–126.
- Moltudal, S., Krumsvik, R., Jones, L., Eikeland, O. J., & Johnson, B. (2019). The Relationship between Teachers' Perceived Classroom Management Abilities and Their Professional Digital Competence: Experiences from Upper Secondary Classrooms. A Qualitative Driven Mixed Method Study. *Designs for Learning*, 11(1), 80–98.
- Nowell, S. D. (2014). Using Disruptive Technologies to Make Digital Connections: Stories of Media Use and Digital Literacy in Secondary Classrooms. *Educational Media International*, 51(2), 109–123.
- Peterson, S. S., & McClay, J. K. (2012). Assumptions and practices in using digital technologies to teach writing in middle-level classrooms across Canada. *Literacy*, 46(3), 140–146. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00665.x>
- Research in e-learning in Greek Primary, Secondary and Higher Education: Review and perspectives. (2014). *Open Education: The Journal for Open & Distance Education & Educational Technology*, 10(1), 5–32.

- Riegel, C., & Mete, R. (2017). Educational Technologies for K-12 Learners: What Digital Natives and Digital Immigrants Can Teach One Another. *Educational Planning*, 24(4), 49–58.
- Rune Johan Krumsvik, Lise Øen Jones, Marianne Øfstegaard, & Ole Johan Eikeland. (2016). Upper Secondary School Teachers' Digital Competence: Analysed by Demographic, Personal and Professional Characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 143. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-03-02>
- Salazar-Márquez, R. (2017). Digital Immigrants in Distance Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(6), 231–242.
- Snowman, J. & McCown, R. (2015). *Psychology Applied to Teaching* (14th ed.). Stamford: Cengage Learning.
- Sternberg, R. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία* (3^η έκδ). Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Ν. (2020). «Κεφάλαιο 3: Προσοχή και Συνείδηση», Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Λύχνου, Ε. (2017). Η Χρήση του Edmodo στη Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στην Α' Λυκείου. *Open Education: The Journal for Open & Distance Education & Educational Technology*, 13(1), 76–87. <https://doi.org/10.12681/jode.13973>
- Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια Μελέτη Περίπτωσης με τη Μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Open Education: The Journal for Open & Distance Education & Educational Technology*, 13(1), 26–37. <https://doi.org/10.12681/jode.13975>
- Τσαλαγιώργου, Ε. Ι., & Βαλσαμίδου, Α. Π. (2018). Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια με Αντικείμενο τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση: ένα Παράδειγμα από την Ψηφιακή Πλατφόρμα «Αίσωπος». *Open Education: The Journal for Open & Distance Education & Educational Technology*, 14(2), 47–61. <https://doi.org/10.12681/jode.19004>

Διαδικτυακές Πηγές

Big Blue Button, Πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης ανοικτού κώδικα:
<https://bigbluebutton.org/>

Edmodo, Πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης:

<https://new.edmodo.com/?go2url=%2Fhome>

e-me, Πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης: <https://e-me.edu.gr>

google classroom, Πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης:

<https://classroom.google.com/h>

i-create, Κόμβος μαθητικών δράσεων: <http://www.i-create.gr/>

Study4exams, ψηφιακά εκπαιδευτικά βοηθήματα για την προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις: <http://www.study4exams.gr/>

Webex, Πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης: <https://www.webex.com/>

Αίσωπος – πλατφόρμα ψηφιακών διδακτικών σεναρίων του ΙΕΠ:

<http://aesop.iep.edu.gr/>

Διαδραστικά σχολικά βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/>

Εκπαιδευτική τηλεόραση <http://www.edutv.gr/>

H-τάξη (e-class), Πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης: <https://eclass.sch.gr>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ελλάδα: <http://www.iep.edu.gr/el/>

Ιστολόγια Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου: <https://blogs.sch.gr/>

Μαθαίνουμε στο σπίτι – δικτυακή πύλη: <http://mathainoumestospiti.gov.gr>

Φωτόδεντρο / Μαθησιακά Αντικείμενα: <http://photodentro.edu.gr/lor/>

Φωτόδεντρο, Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου:

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/>

Ψηφιακό Σχολείο: <https://dschool.edu.gr/>

Ψηφίδες (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας): [http://www.greek-](http://www.greek-language.gr/digitalResources/)

[language.gr/digitalResources/](http://www.greek-language.gr/digitalResources/)

Υποστηρίζοντας μαθητές στο φάσμα του αυτισμού

Εισαγωγή

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να προτείνει, με βάση και την υφιστάμενη βιβλιογραφία, παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης γενικής παιδείας, για μαθητές εφηβικής ηλικίας που έχουν διαγνωστεί στο φάσμα του αυτισμού.



Το DSM-5 (APA 2013, 50-59· Τομαράς 2019, 72-75· Γεωργίου 2020a) παρουσιάζει τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, ενσωματώνοντας σε αυτή την κατηγορία (αλλά διακρίνοντας ως προς τη σοβαρότητα) πολλές διαταραχές σε σχέση με την προηγούμενη έκδοση (APA 2004, 59-60). Παραθέτουμε τα κριτήρια αυτά εν συντομία στον πίνακα που ακολουθεί:

Διαγνωστικά κριτήρια διαταραχής αυτιστικού φάσματος κατά DSM-5.



Όπως επισημαίνεται στο DSM-5 (APA 2013, 57-58), η δυσκολία κοινωνικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζει τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να ασκήσει αρνητική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, τις εξεταστικές διαδικασίες (όπου προτείνονται προφορικές ή/και διαφοροποιημένες δοκιμασίες), αλλά και εν γένει στην κοινωνική τους λειτουργικότητα κατά τον ενήλικο βίο τους, λαμβανομένου υπ' όψιν και του γεγονότος ότι σε 70% των ατόμων με αυτισμό εμφανίζεται συννοσηρότητα και με άλλες διαταραχές (μαθησιακές δυσκολίες, κατάθλιψη, Δ.Ε.Π.Υ. κ.ά.).

Σε ό,τι αφορά την σχέση του αυτισμού με τη θεωρία του νου, επισημαίνεται η δυσκολία των ατόμων με αυτισμό να αποδώσουν στους άλλους, αλλά και στον εαυτό τους, νοητικές καταστάσεις

(πεποιθήσεις, επιθυμίες, φαντασία), με αποτέλεσμα πολλοί ερευνητές να χαρακτηρίζουν την κατάσταση αυτή «νοητική τύφλωση», τα αποτελέσματα της οποίας, που είναι ταυτόχρονα και «φυσικά εμπόδια» στην ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία, άρα και σηματοδοτούν τους στόχους μας σε αυτή την παρέμβαση, μπορούμε να τα δούμε στον ακόλουθο πίνακα (προσαρμογή από Μισαηλίδη 2003, 144-146).

Χαρακτηριστικά της «νοητικής τύφλωσης» των παιδιών με αυτισμό



Με αυτά τα δεδομένα, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να προτείνουμε παρεμβάσεις για έφηβους μαθητές με διάγνωση στο φάσμα του αυτισμού.

Παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε δυνητικές παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης, ακολουθώντας την ακόλουθη δομή:

- Ⓢ Περιγραφή δύο ατομικών περιπτώσεων («Δύο ιστορίες»)
- Ⓢ Υπογράμμιση της σημασίας του σχολείου (και από την άποψη της συμπεριληψης) ως χώρου εφαρμογής παρεμβάσεων
- Ⓢ Συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος PEERS για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων
- Ⓢ Ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω προγράμματος IEP
- Ⓢ Ένα βοηθητικό εργαλείο (Power cards) με παραδείγματα για τις ατομικές περιπτώσεις στις οποίες αναφερθήκαμε.

Δύο ιστορίες

Οι δυο περιπτώσεις παιδιών που συνάντησε ο γράφων στη διδακτική του εμπειρία, παρατίθενται για να διαπιστώσουμε τη σημασία που έχει η παρέμβαση σε επίπεδο σχολείου.

Ο Χ και η Υ βρίσκονται στη Β' τάξη ενός Γενικού Λυκείου στην Ελλάδα. Και οι δύο έχουν διαγνωστεί από το τοπικό Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης (τότε ΚΕΔΔΥ, σήμερα πλέον ΚΕΣΥ) στο φάσμα του αυτισμού με υψηλή λειτουργικότητα. Μέχρι και τη Γ' Γυμνασίου παρακολουθούσαν τμήμα ένταξης, ωστόσο από στο Λύκειο δεν λειτουργεί τέτοιο τμήμα. Για την αξιολόγησή τους ακολουθούνται οι οδηγίες της έκθεσης του ΚΕΔΔΥ (προφορικές εξετάσεις με κατάλληλη προσαρμογή των ερωτήσεων).

Ο Χ, για τον οποίο η διάγνωση είναι πιο συγκεκριμένη – σύνδρομο Asperger με υψηλή λειτουργικότητα (Sansosti et al. 2010), είναι μοναχοπαίδι – μικρός έχει αντιμετωπίσει και άλλο (παθολογικό) ζήτημα υγείας. Η μαμά του φαίνεται ιδιαίτερα απαιτητική για τη σχολική του επίδοση και του κάνει εντατικά μαθήματα στο σπίτι. Ο Χ φαίνεται να

δυσκολεύεται στον γραπτό λόγο, ωστόσο είναι μελετηρός στα θεωρητικά μαθήματα, λατρεύει την Ιστορία και έχει βαθιά χριστιανική πίστη και διαβάζει ιστορικά βιβλία και βίους αγίων, ενώ δεν του αρέσουν οι υπολογιστές. Στα μαθήματα που του αρέσουν παίρνει υψηλούς βαθμούς, ενώ σε όλα τα άλλα αποτυγχάνει. Δεν θέλει να συμμετέχει σε ομαδικές δράσεις, είναι διστακτικός στις εκδρομές, και νιώθει δυσφορία όταν στην τάξη γίνεται φασαρία ή όταν το μάθημα ξεφεύγει από το τυπικό «εξέταση-παράδοση» και εκδηλώνει πολλές φορές τις αντιρρήσεις του (π.χ. λέγοντας «Ξεφύγαμε από το θέμα»). Είναι αποδεκτός από τους συμμαθητές του, αν και οι παρέες του είναι περιορισμένες, και στους καθηγητές του, καθώς είναι πάντα τυπικός και ευγενής.

Εξίσου αποδεκτή είναι και η Υ, αν και πολύ πιο χαμηλών τόνων, σχεδόν αθόρυβη. Κάθεται πάντα στο πρώτο θρανίο με τη δίδυμη αδελφή της, που είναι και η σχεδόν μοναδική της παρέα. Και οι δύο είναι μαθήτριες με χαμηλές επιδόσεις. Η Υ είναι τυπική με τις εργασίες της, αλλά δεν μπορεί να αποδώσει στις προφορικές εξετάσεις ή σε γραπτά τεστ. Ωστόσο κρατά σημειώσεις και προσέχει στην τάξη. Δεν φαίνεται να ενοχλείται από τη φασαρία. Λατρεύει τα manga (ιαπωνικά κόμικ) και πάντα έχει κάποιο μαζί της, ενώ χαίρεται ιδιαίτερα όταν στο μάθημα γίνεται κάποια αναφορά στα manga ή την Ιαπωνία. Επίσης, στις αποκριάτικες γιορτές του σχολείου πάντα ντύνεται κάτι σχετικό με τα κόμικ αυτά, ενώ λατρεύει τους υπολογιστές – στις τηλεδιασκέψεις της περιόδου της καραντίνας πάντοτε ήταν εκεί με την κάμερα ανοιχτή. Η μαμά της (έχει συνολικά τρία παιδιά), δεν φαίνεται πειστική – παρεμβατική όπως εκείνη του Χ, και δείχνει αμήχανη για το πώς μπορεί να βοηθήσει την κατάσταση.

Και τα δυο παιδιά συμμετείχαν στις εξ αποστάσεως διά ζώσης διαδικασίες (τηλεδιασκέψεις) στον καιρό της καραντίνας του Covid-19, ενώ έδειξαν λιγότερο ενδιαφέρον για τις ασύγχρονες διαδικασίες (e-class), όπου θα μπορούσαν να μελετήσουν το υλικό όποτε εκείνα ήθελαν. Επέστρεψαν στο σχολείο με μεγάλο ενθουσιασμό, δείχνοντας να επιθυμούν την αποκατάσταση της κανονικής λειτουργίας – ο Χ μάλιστα ενώ είχε κάποιο αναπνευστικό νόσημα που επέτρεπε την

απαλλαγή του από τα μαθήματα επέμεινε δυναμικά στους γονείς του να έρθει στο σχολείο.

Η σημασία του σχολείου ως πεδίου παρέμβασης

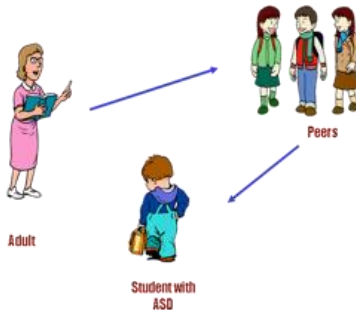
Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη σημασία μιας επιτυχημένης παρέμβασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με την εμπλοκή της οικογένειας, καθώς:

- ⓐ Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού σε μεγάλο ποσοστό έχουν τη δυνατότητα να μάθουν. Ωστόσο παρεμποδίζονται κυρίως από τις δυσκολίες στην επικοινωνία τους με τους άλλους: συχνά αισθάνονται «διαφορετικοί», πράγμα που προκαλεί απορριπτικές συμπεριφορές από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση αδιάφορης ή και αρνητικής στάσης απέναντι στο σχολείο, που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στην εγκατάλειψη του σχολείου. (Williams et al. 2019, Macintosh & Dissanayake 2006, Skafle et al. 2020, Matthews et al. 2018).
- ⓑ Από την άλλη, ο χώρος του σχολείου, ως ο πρώτος «δευτερογενής» φορέας κοινωνικοποίησης όπου συμμετέχει το παιδί είναι ίσως το καταλληλότερο πεδίο για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και η «επικινδυνότητα» της απόρριψης να μετατραπεί, μέσα από τη διδασκαλία των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων, σε προστατευτικό παράγοντα, με τη συμβολή όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (κυρίως των συνομήλικων-συμμαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών και των γονέων). Η συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό, όπου αυτή είναι δυνατή, σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης είναι πρώτης τάξεως εργαλείο για να ξεπεραστεί ο σκόπελος «δεν μπορώ να επικοινωνήσω και να συνυπάρξω», ώστε, στη συνέχεια, να περάσει κανείς στο επόμενο βήμα.
- ⓒ Από την άλλη, κάθε περίπτωση παιδιού είναι ξεχωριστή και θα πρέπει να λαμβάνεται εξατομικευμένη μέριμνα. Στην περίπτωση μας και οι δύο μαθητές που βρίσκονται στο Λύκειο, έχουν συνυπάρξει με τους συμμαθητές τους για αρκετά χρόνια, έχουν

κατακτήσει κάποια βήματα, ωστόσο ο καθένας φαίνεται να ανταποκρίνεται διαφορετικά στο ίδιο περιβάλλον, το οποίο είναι υποστηρικτικό, παρά το γεγονός ότι και στις τάξεις ένταξης έχει ληφθεί μέριμνα μόνο για την υποστήριξη σε γνωστικό επίπεδο, αφήνοντας τις κοινωνικές δεξιότητες στην «τύχη». Αυτό ελαχιστοποιεί τα αποτελέσματα της διδακτικής στήριξης.

Το πρόγραμμα PEERS για την ενδυνάμωση επικοινωνίας και δεξιοτήτων.

Προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης του παιδιού με επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες κινείται το πρόγραμμα παρέμβασης PEERS Curriculum (Laugeson 2014), το οποίο έχει επίκεντρο τον χώρο του σχολείου. Η εφαρμογή του ως σήμερα, όπως δείχνουν οι σχετικές μελέτες, έχει δείξει ότι είναι αποτελεσματικό ώστε να αμβλυνθούν τα «κοινωνικά» εμπόδια που παρεμποδίζουν τη μάθηση (Matthews et al., 2018, Laugeson et al. 2014). Αποτελείται από δεκατέσσερις εβδομάδες «διδασκαλίας», στον χώρο του σχολείου, κοινωνικών δεξιοτήτων, στις οποίες συμμετέχουν:



- 👤 Οι συνομήλικοι συμμαθητές
- 👤 Οι καθηγητές (μετά από σχετική εκπαίδευση)
- 👤 Οι γονείς (καθώς περιλαμβάνει και «δουλειά για το σπίτι» με την έννοια της πρακτικής εφαρμογής).

Τα επικοινωνιακά εργαλεία διδάσκονται σταδιακά (από το ευκολότερο στα πιο «δύσκολα» σύμφωνα με το ακόλουθο σχήμα (κάθε βήμα αντιστοιχεί σε μία εβδομάδα).

Οι 14 εβδομάδες της παρέμβασης PEERS (σύνοψη από Laugeson et al. 2014)

Βήμα / Εβδομάδα	Μάθημα στο σχολείο	Πρακτική
1 Γνωρίζομαι με τους άλλους και ανταλλάσσω πληροφορίες	Μαθαίνω πώς να ανταλλάσσω πληροφορίες συζητώντας με τους άλλους για να βρω κοινά ενδιαφέροντα	Συζητώ στο τηλέφωνο με συμμαθητή μου και ανταλλάσσουμε πληροφορίες
2 Δεξιότητες διαλόγου	Μαθαίνω τα βασικά στοιχεία για έναν «αμφίδρομο» διάλογο με συνομήλικους	Ανταλλάσσω πληροφορίες στο τηλέφωνο με κάποιον που δεν είναι συμμαθητής μου
3 Ηλεκτρονική επικοινωνία	Μαθαίνω να χρησιμοποιώ την ηλεκτρονική επικοινωνία (ηχητικά μηνύματα, μείλ, γραπτά μηνύματα, διαδίκτυο) για να αναπτύξω τις υπάρχουσες φιλίες μου	Εξασκούμε στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων
4 Επιλογή της κατάλληλης παρέας	Μαθαίνω για τη λειτουργία και την ιεραρχία των ομάδων στα σχολεία – ψάχνω ποια ομάδα μου ταιριάζει – ψάχνω εξωδιδασκτικές δραστηριότητες που με ενδιαφέρουν	Αρχίζω να ασχολούμαι με εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (ποδοσφαιρική, μουσική, θεατρική, περιβαλλοντική ομάδα κλπ.)

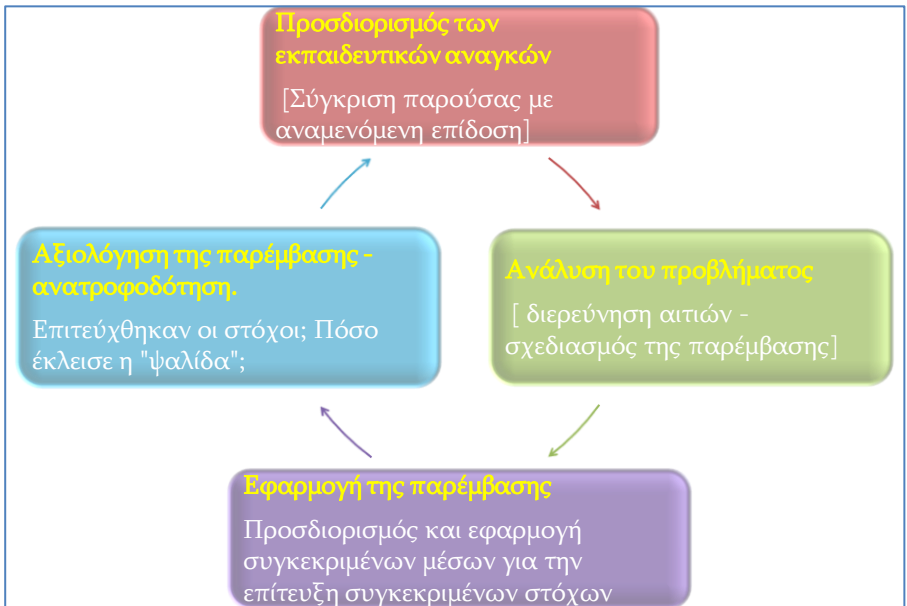
Βήμα / Εβδομάδα	Μάθημα στο σχολείο	Πρακτική
<p>5</p> <p>Κατάλληλη χρήση του χιούμορ</p>	<p>Μαθαίνω βασικούς κανόνες για τη χρήση του χιούμορ (αποφασίζω αν μου αρέσει να λέω, να ακούω αστεία ή δεν μου αρέσουν τα αστεία)</p>	<p>Στοχάζομαι στο πώς έβλεπα τα αστεία μέχρι τώρα</p>
<p>6</p> <p>Μπαίνω στη συζήτηση</p>	<p>Μαθαίνω στρατηγικές για να συμμετέχω σε μια ομαδική συζήτηση</p>	<p>Συμμετέχω σε συζητήσεις με συνομήλικούς μου</p>
<p>7</p> <p>Βγαίνω από τη συζήτηση</p>	<p>Μαθαίνω να καταλαβαίνω αν με αποδέχτηκαν στη συζήτηση και να «βγαίνω» από αυτήν με σεβασμό και αξιοπρέπεια αν διαπιστώσω πως όχι.</p>	<p>Εξασκούμε στο να συμμετέχω και να «αποσύρομαι» από ομαδικές συζητήσεις</p>
<p>8</p> <p>Μαζευόμαστε παρέα</p>	<p>Μαθαίνω να οργανώνω και να υλοποιώ συγκεντρώσεις με συνομήλικους</p>	<p>Οργανώνω μια συνάντηση δυνητικών φίλων που δεν συμμετέχουν στο PEERS</p>
<p>9</p> <p>Ευ αγωνίζεσθαι</p>	<p>Μαθαίνω τους κανόνες του “fair play” για τα διάφορα παιχνίδια</p>	<p>Εφαρμόζω τους κανόνες του fair play παίζοντας ομαδικά παιχνίδια (ηλεκτρονικά, επιτραπέζια, αθλήματα)</p>

Βήμα / Εβδομάδα	Μάθημα στο σχολείο	Πρακτική
10 Μαθαίνω να αντιμετωπίζω τα λεκτικά πειράγματα	Μαθαίνω να αντιμετωπίζω κατάλληλα τα λεκτικά πειράγματα και να τα ξεχωρίζω από τις προσβολές	Αντιμετωπίζω στην πράξη τα πειράγματα
11 Μαθαίνω να αντιμετωπίζω το bullying και την κακή φήμη	Μαθαίνω στρατηγικές για να αντιμετωπίζω τη φυσική βία και κακές φήμες που ενδεχομένως υπάρχουν για μένα	Εφαρμόζω στην πράξη τις στρατηγικές αντιμετώπισης
12 Μαθαίνω να χειρίζομαι διαφωνίες και διχογνωμίες	Μαθαίνω τα απαραίτητα εργαλεία για να επιλύω διαφορές και συγκρούσεις με τους συνομήλικους	Επιλύω στην πράξη τέτοιες διαφορές
13 Χειρίζομαι τις φήμες και τα κουτσομπολιά	Μαθαίνω στρατηγικές για να ελαχιστοποιώ τις αρνητικές επιδράσεις φημών και διαδόσεων	Αντιμετωπίζω στην πράξη τέτοια θέματα
14 Πάρτι και τελετή «αποφοίτησης»	Ανασκόπηση όσων έμαθα στο PEERS	Στο τέλος της εβδομάδας μικρό «πάρτι» αποφοίτησης από το PEERS

Ένα βήμα μετά: Ενίσχυση σε μαθησιακό επίπεδο Το πρόγραμμα IEP

Παράλληλα με την εφαρμογή του PEERS για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, και λαμβάνοντας υπ' όψιν εξατομικευμένα το επίπεδο των επιδόσεων και τις ανάγκες κάθε παιδιού, μπορούμε να προχωρήσουμε σε περαιτέρω παρεμβάσεις (Sansosti et al., 2010, Γεωργίου 2020b, McConachie, 2011). Εδώ μπορούμε να αξιοποιήσουμε το (συχνά υπέρμετρο) ενδιαφέρον του παιδιού με αυτισμό σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό κλάδο ή αντικείμενο, ώστε να κινητοποιήσουμε τη νοητική διεργασία της προσοχής, ώστε να γίνει η μαθησιακή διαδικασία πιο ελκυστική. Οι Sansosti et al. (2010) προτείνουν την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος IEP (Individualized Education Program) που αποτελείται από τα βήματα του ακόλουθου πίνακα (προσαρμογή από Sansosti et al., 2010):

Μοντέλο προγράμματος IEP



Στο παράδειγμά μας, οι γνώσεις του Χ στην Ιστορία και οι γνώσεις της Υ στα ζητήματα της ιαπωνικής κουλτούρας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε διαθεματικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο διαφόρων

μαθημάτων, ακόμα και εκείνων που δεν δείχνουν να τους ενδιαφέρουν σε πρώτη φάση (π.χ. στη Φυσική θα μπορούσε να ανατεθεί στον Χ ένα πρότζεκτ για την ιστορία μιας εφεύρεσης ενώ στη Γεωλογία θα μπορούσε να ανατεθεί στην Υ ένα θέμα για τους σεισμούς στην Ιαπωνία όπως παρουσιάζονται μέσα από κόμικ manga και σειρές anime). Επειδή ο Χ έχει περισσότερο πρόβλημα στην ορθογραφία ενώ η Υ δυσκολεύεται στον προφορικό λόγο, θα μπορούσε το ΙΕΡ καθενός να ενθαρρύνει αντίστοιχες δεξιότητες (ενδεικτικά: Πολυχρόνη 2011, 262 επ., Παντελιάδου 2011, 285 επ.).

Είναι πολύ σημαντική επίσης, λόγω και της ιδιαίτερης σχέσης των παιδιών με αυτισμό με τη θεωρία του νου, η ενίσχυση και καλλιέργεια των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων (Παντελιάδου 2011, 359-367).

Το βοήθημα των Power Cards

Το ενδιαφέρον που μπορεί να δείχνουν για οπτικά ερεθίσματα και λεπτομέρειες αυτών τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να αξιοποιηθεί με τη δημιουργία και χρήση εξατομικευμένων power cards (εικονογραφημένων καρτών) που σχεδιάζονται για συνδέσουν «πρωταγωνιστές» ή εικόνες για τα οποία τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον, με κοινωνικές δεξιότητες, ζητήματα σχετικά με το πρόγραμμα και την οργάνωση του χρόνου, αλλά και συγκεκριμένες γνώσεις μιας διδακτικής ενότητας. (David et al. 2010, Gagnon & Chiles 2001).

Τα οπτικά ερεθίσματα θα κινητοποιήσουν την προσοχή των παιδιών – και αντίστοιχα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανταμοιβές τέτοιου τύπου (tokens ή μικρά βραβεία), οι οποίες όμως θα πρέπει να είναι προδιαγεγραμμένες και συμφωνημένες. Τα άτομα με αυτισμό λειτουργούν αποτελεσματικότερα σε οργανωμένο περιβάλλον, με καθορισμένες ρουτίνες και κανόνες, και δεν ενθουσιάζονται με τις εκπλήξεις.

Στην περίπτωση των δύο μαθητών μας, παραθέτουμε δύο παραδείγματα power cards που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν.

- (1) (Για τον Χ που του αρέσει η Ιστορία, για το μάθημα της πληροφορικής:)

Power card για το μάθημα της πληροφορικής



- (2) Για την Υ, που της αρέσουν τα manga, και πρέπει να θυμηθεί ότι αύριο έχει διαγώνισμα:

Power card υπενθύμισης προγράμματος και υποβοήθησης για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών



Επίλογος – συμπεράσματα

Στα συνοπτικά πλαίσια αυτής της εργασίας διαπιστώσαμε ότι είναι σημαντική και ευκταία, στο βαθμό που είναι δυνατή, η συμπερίληψη των εφήβων με υψηλής λειτουργικότητας διαταραχή του αυτιστικού φάσματος σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, καθώς η σχολική τάξη παρέχει ευκαιρίες ουσιαστικών παρεμβάσεων για τη σημαντικότερη τροχοπέδη που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, και εντοπίζεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία και τις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και στις διαδικασίες μεταγνώσης. Παρά τους κινδύνους αποκλεισμού που υπάρχουν, είναι σημαντικό στόιχημα, να αποκτήσουν τα παιδιά εργαλεία για να γίνουν λειτουργικά, αλλά και να εξελιχθούν ακαδημαϊκά.

Εδώ τα προτεινόμενα εργαλεία (PEERS, IEP, Power cards) είναι ενδεικτικά, και θα πρέπει να επισημάνουμε ότι θα πρέπει να επιλέγονται με προσοχή, λαμβάνοντας υπόψη:

- ☉ Τις λεπτομέρειες της διάγνωσης του παιδιού από τον οικείο φορέα διαφοροδιάγνωσης και το προτεινόμενο από τους ειδικούς πρόγραμμα, την τυχόν ύπαρξη και άλλων μαθησιακών δυσκολιών ή και διαταραχών.
- ☉ Το ίδιο το σχολικό περιβάλλον – τον ρόλο του παιδιού μέσα στην τάξη και τις κοινωνικές σχέσεις του με τους συμμαθητές του, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς. Τις συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο σχολείο.
- ☉ Την αναγκαιότητα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί και την εμπλοκή όλου του συλλόγου διδασκόντων στη στρατηγική παρέμβασης που θα ακολουθηθεί.
- ☉ Τη συμμετοχή – εκπαίδευση του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, που μπορεί να λειτουργεί από πολύ παρεμβατικά έως αδιάφορα, όπως είδαμε στα παραδείγματα
- ☉ Το ακαδημαϊκό περιβάλλον του παιδιού και τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές του ανάγκες.

- ☉ Τα ενδιαφέροντα που έχει το παιδί, τα οποία μπορούν να γίνουν «καλοί αγωγοί» τόσο για την κοινωνικοποίησή του όσο και για να «ανοίξουν παράθυρα» ενδιαφέροντος προς ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων.

Συχνά η συμπερίληψη στην τάξη γενικής παιδείας δεν είναι επιλογή για τους μαθητές με αυτισμό, αλλά αναγκαιότητα, καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που οι γραφειοκρατικές διαδικασίες δεν επιτρέπουν τη λειτουργία τμημάτων ένταξης ή πρόσθετης διδακτικής στήριξης, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που και οι δομές ειδικής αγωγής υπολειπονται ή είναι υποστελεχωμένες. Αυτό δεν απαλλάσσει εμάς τους εκπαιδευτικούς από το καθήκον να ενεργήσουμε με βάση τις οδηγίες των ειδικών αλλά και με το ενδιαφέρον που οφείλουμε να επιδεικνύουμε λόγω του παιδαγωγικού μας ρόλου.

Ακόμη κι αν δεν επιτύχουμε σημαντικά αποτελέσματα σε επίπεδο μαθησιακό, στο σχολείο έχουμε την ευκαιρία να παράσχουμε σημαντική βοήθεια στα παιδιά να ανταποκριθούν στο «άδηλο πρόγραμμα» του σχολείου. Αυτό που ξετυλίγεται στο διάλειμμα, στις εκδρομές, στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (αθλητικών, περιβαλλοντικών, πολιτιστικών). Αν κατορθώσουμε να προσφέρουμε έστω και σ' ένα παιδί σαν τον Χ ή την Υ την ευκαιρία, φεύγοντας από το σχολείο να έχει μάθει να συνυπάρχει και να λειτουργεί σε κοινωνικές ομάδες, αντί να κλείνεται στον εαυτό του και στο σπίτι του, θα έχουμε σημειώσει μια μεγάλη νίκη.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

American Psychiatric Association (2004). Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV-TR™. Αθήνα: Ιατρ. Εκδ. Λίτσας.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth edition. DSM-5™*. Washington, London: American Psychiatric Publishing.

Davis K.M., Boon R.T., Cihak D.F., & Fore C. III. (2010). Power cards to improve conversational skills in adolescents with Asperger syndrome. *Focus on*

- Autism & Other Developmental Disabilities*, 25 (1), 12–22.
<https://doi.org/10.1177/1088357609354299>
- Gagnon, E. & Chiles, P. (2001). *Power cards: Using special interests to motivate children and youth with Asperger Syndrome and autism*. Kansas: Autism Asperger Publishing.
- Laugeson, E. A. (2014). *The PEERS curriculum for school-based professionals: Social skills training for adolescents with autism spectrum disorder*. New York: Routledge.
- Laugeson, E., Ellingsen, R., Sanderson, J., Tucci, L., & Bates, S. (2014). The ABC's of Teaching Social Skills to Adolescents with Autism Spectrum Disorder in the Classroom: The UCLA PEERS Program...Program for the Education and Enrichment of Relational Skills. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 44(9), 2244–2256.
<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2108-8>
- Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006). Social Skills and Problem Behaviours in School Aged Children with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 36(8), 1065–1076. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0139-5>.
- Martin, A., Bloch, M., & Volkmar, F. R. (2018). *Lewis's Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook: Vol. Fifth edition*. Wolters Kluwer Health.
- Matthews, N. L., Orr, B. C., Warriner, K., DeCarlo, M., Sorensen, M., Laflin, J., & Smith, C. J. (2018). Exploring the Effectiveness of a Peer-Mediated Model of the PEERS Curriculum: A Pilot Randomized Control Trial. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 48(7), 2458–2475.
<https://doi.org/10.1007/s10803-018-3504-2>
- McConachie, H. (2011). High-Functioning Autism/Asperger Syndrome in Schools: Assessment and Intervention. *Child & Adolescent Mental Health*, 16(4), 222–223. https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00625_3.x
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Cowan, R. J. (2010). *High-Functioning Autism/Asperger Syndrome in Schools: Assessment and Intervention. Practical Intervention in the Schools Series*. Guilford Publications.
- Skafle, I., Nordahl-Hansen, A., & Øien, R. A. (2020). Short Report: Social Perception of High School Students with ASD in Norway. *Journal of*

Autism & Developmental Disorders, 50(2), 670–675.

<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04281-w>

Williams, E.I., Gleeson, K. & Jones, B. E. (2019), How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A qualitative metasynthesis. *Autism*, 23(1,) 8–28. DOI: 10.1177/1362361317723836.

Γεωργίου, Μ. (2020α). *Αυτισμός και θεωρία του νου*, μέρος Β'. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

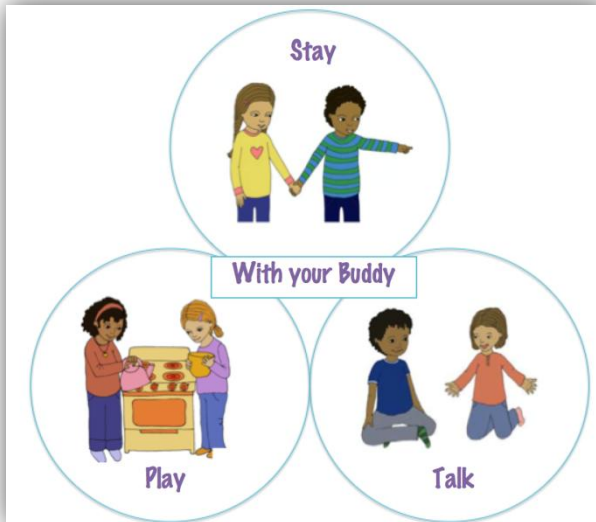
Γεωργίου, Μ. (2020β). *Αντιμετώπιση του αυτισμού*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Μισαηλίδη, Π. (2003). *Η θεωρία των παιδιών για το νου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Νέα διευρυμένη έκδοση. Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Τομαράς, Ν. (2019). *Μαθησιακές δυσκολίες ή σύμπτωμα. Από τις ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση σε μια συμπεριληπτική κοινωνία*. 7^η έκδ. Αθήνα: Πατάκης.



Εργαλεία διαχείρισης του άγχους των πανελλαδικών εξετάσεων

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει μια προληπτική δευτερογενή παρέμβαση «της τελευταίας στιγμής», που αναφέρεται στην υποστήριξη των υποψηφίων των πανελλαδικών εξετάσεων για την εισαγωγή σε σχολές της ελληνικής δημόσιας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, λίγες ημέρες πριν και κατά τη διάρκεια των εξετάσεων. Το μεγάλο ενδιαφέρον των ελλαδικών οικογενειών για τις πανεπιστημιακές σπουδές, που αντανακλάται και σε υψηλές δαπάνες για φροντιστηριακά μαθήματα, έχουν αναδείξει τις πανελλαδικές σε κομβικό (και επομένως εξαιρετικά στρεσογόνο) σημείο της σχολικής ζωής. Το «άγχος εξετάσεων» μπορεί να συγκαταλεγεί στις ειδικές φοβίες με στρεσογόνο παράγοντα τις εξετάσεις.

Η προτεινόμενη παρέμβαση επιχειρείται κυριολεκτικά στην τελευταία στιγμή, προκειμένου να προλάβει και να αντιμετωπίσει λίγο πριν και κατά τη διάρκεια των εξετάσεων περιστατικά έντονου άγχους, και να υποστηρίξει τους μαθητές την κρίσιμη στιγμή. Προτείνονται πέντε διαφορετικές δράσεις, για γονείς, μαθητές, συμμετέχοντες στη διαδικασία των εξετάσεων, σε τρεις διαφορετικές χρονικές φάσεις (λίγες μέρες πριν, πρώτη μέρα των εξετάσεων, διάστημα μεταξύ των εξετάσεων). Προτείνονται επίσης (στο παράρτημα) ένα ημερολόγιο

καταγραφής «κινδύνων» και «περιστατικών», καθώς και ένα δισέλιδο φυλλάδιο ψυχικής ενδυνάμωσης για τα διάφορα στάδια.

Εισαγωγή – ταυτότητα της παρέμβασης

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει μια πρόταση παρέμβασης, της «τελευταίας στιγμής» εντός της σχολικής κοινότητας για τη διαχείριση του άγχους των Πανελλαδικών Εξετάσεων (ή εν γένει των εξετάσεων εθνικού επιπέδου για την εισαγωγή σε πανεπιστημιακό ίδρυμα), που εντοπίζεται χρονικά σε τρία επίπεδα:

- (α) στις παραμονές των εξετάσεων
- (β) στην πρώτη μέρα των εξετάσεων
- (γ) στις «ενδιάμεσες φάσεις» μεταξύ των μαθημάτων

Θα επιχειρήσουμε δηλαδή να επικεντρωθούμε στην «κρίσιμη στιγμή», την τελευταία, και σε τέσσερις φάσεις της όπου μπορεί να εμπλακεί το σχολείο, καθώς, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία για τη διεξαγωγή των εξετάσεων τα παιδιά διαγωνίζονται σε οικείο περιβάλλον (στο σχολείο τους) σε όλα τα μαθήματα, εκτός από τα ειδικά μαθήματα (ξένες γλώσσες, σχέδιο, μουσικά μαθήματα) και τις εξετάσεις «φυσικώς αδυνάτων» σε ειδικό εξεταστικό κέντρο. Ο χρονικός ορίζοντας αυτής της διαδικασίας είναι περίπου δύο εβδομάδες, με διαστήματα 2-4 ημερών μεταξύ των μαθημάτων. Ασφαλώς, η υπόθεση της διαχείρισης του άγχους των πανελλαδικών είναι πολύπλοκη και ξεκινάει από την αρχή της προετοιμασίας των παιδιών για τις εξετάσεις (ενδεχομένως και δύο χρόνια νωρίτερα), ωστόσο εδώ βρισκόμαστε «στο μάτι του κυκλώνα», όπου η συσσώρευση του άγχους μπορεί να οδηγήσει σε:

- Ⓜ Αποχή από τις εξετάσεις
- Ⓜ Μειωμένη απόδοση
- Ⓜ Ψυχοσωματικά συμπτώματα (κεφαλαλγίες, λιποθυμίες, έμετοι)
- Ⓜ Κρίσεις Πανικού,
- Ⓜ Καταθλιπτικά επεισόδια που συχνά έχουν οδηγήσει σε απόπειρες αυτοκτονίας, που δυστυχώς, κάποιες φορές, τελεσφόρησαν.

Μέρος Α΄: Το άγχος των πανελλαδικών εξετάσεων ως ειδική φοβία. Συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο «κομβικός» χαρακτήρας των εξετάσεων στη σχολική ζωή

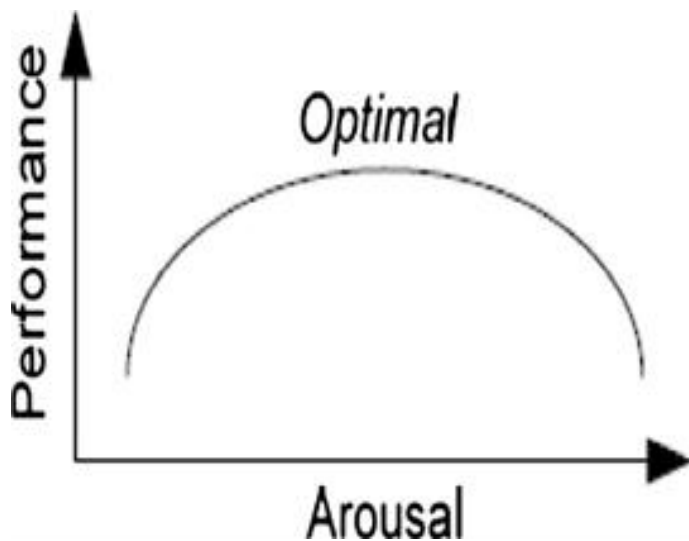
Οι Πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή των τελειοφοίτων και αποφοίτων Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ελλάδας, και σε μια σειρά από άλλες σχολές (ένστολα επαγγέλματα, σώματα ασφαλείας κλπ.) είναι ένα κομβικό σημείο της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας των εφήβων, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς «κατανέμουν» τους υποψήφιους σε μία και μοναδική σχολή κάθε φορά, χωρίς δυνατότητα αλλαγής, «μοιράζοντας» ουσιαστικά πιθανούς μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους. Στις εξετάσεις του 2019 (Υπουργείο Παιδείας Ελλάδος, 2019) συμμετείχαν 81.930 τελειόφοιτοι και απόφοιτοι Γενικών Λυκείων και 12.846 τελειόφοιτοι και απόφοιτοι Επαγγελματικών Λυκείων. Αυτό σημαίνει ότι περίπου 100.000 οικογένειες στην Ελλάδα κάθε χρόνο επηρεάζονται άμεσα από τη διαδικασία, ενώ πολλές οικογένειες μαθητών που φοιτούν στη Β' Λυκείου αρχίζουν την προετοιμασία ένα ή και δύο χρόνια αυτές τις εξετάσεις.

Το άγχος των εξετάσεων – Κριτήρια, παράγοντες επικινδυνότητας – προστατευτικοί παράγοντες

Σύμφωνα με έναν «κλασικό» ορισμό του στρες (Lazarus, 1966 στο Shih & Lin, 2017), αυτό επισυμβαίνει όταν ένα άτομο θεωρεί ότι οι απαιτήσεις μιας εξωτερικής κατάστασης (εν προκειμένω των εξετάσεων) είναι πέρα από την ικανότητα που θεωρεί το άτομο που έχει να τις αντιμετωπίσει. Το άγχος είναι μία πιθανή αντίδραση του ατόμου στο στρες (η συσχέτιση μεταξύ άγχους και στρες σε φοιτητές κολεγίου (Louvibond & Louvibond, 1995) είναι της τάξης του 0.76. Ήδη δε από το 1908 ο διάσημος νόμος «του αντίστροφου U» των Yerkes & Dodson περιγράφει τη σχέση της εγρήγορσης που προκαλεί το άγχος και της τελικής επίδοσης – εδραιώνοντας την αντίληψη ότι μέτριο άγχος μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερες επιδόσεις, ενώ πολύ μικρή ή πολύ

μεγάλη εγρήγορση μπορούν να οδηγήσουν σε εξίσου χαμηλές επιδόσεις (βλ. εικ. 1). Αυτή όμως η αντίληψη του «για να πας καλά το μέτριο άγχος λειτουργεί θετικά» φαίνεται να αμφισβητείται από τελευταίες μελέτες (ενδεικτικά: Shin & Lin, 2017), ειδικότερα όσον αφορά την «δεξιά πλευρά» της καμπύλης (δηλαδή της μείωσης της επίδοσης λόγω του υπερβολικού άγχους). Η εφηβεία είναι μια περίοδος της ζωής του ατόμου όπου πολλών ειδών αγχώδεις διαταραχές εκδηλώνονται – η σχολική επίδοση είναι μόνο ένα συνθετικό ενός εκρηκτικού «κοκτέιλ» με αναπτυξιακούς, ιδιοσυγκρασιακούς και άλλους παράγοντες (Χατζηχαραλάμπους, 2019· Wilmshurst, 2011).

Η συσχέτιση εγρήγορσης και επίδοσης του νόμου των Yerkes & Dodson (πηγή: Shin & Lin, 2017)



Σε επίπεδο ταξινόμησης, θα μπορούσαμε να εντάξουμε το άγχος των εξετάσεων στις ειδικές φοβίες. Σύμφωνα με το DSM-V (APA, 2013:197-202). Το στρεσογόνο γεγονός (stimulus) εδώ είναι οι εξετάσεις (test anxiety). Τα κριτήρια που θέτει το DSM-V είναι τα ακόλουθα:

- A. Έκδηλος φόβος ή άγχος για την συγκεκριμένη περίπτωση των εξετάσεων
- B. Η κατάσταση σχεδόν πάντοτε προκαλεί αμέσως φόβο ή άγχος.

- C. Το άτομο προσπαθεί να αποφύγει το γεγονός, και εφ' όσον είναι αναπόφευκτο του προκαλεί έντονο φόβο και άγχος. Πολλά από τα παιδιά αποφεύγουν συστηματικά ή επιχειρούν να αναβάλλουν τα επαναληπτικά διαγωνίσματα και όταν πλέον η εξέταση είναι αναπόφευκτη η πίεση που νιώθουν «εκτοξεύεται».
- D. Ο πραγματικός κίνδυνος από τη συγκεκριμένη κατάσταση, ενταγμένος και στο κοινωνικό-πολιτισμικό του πλαίσιο, είναι αναντίστοιχος με αυτόν που αισθάνεται το άτομο. Τα παιδιά ουσιαστικά «προβάλλουν» τον κίνδυνο της αποτυχίας στο μέλλον. Η αποτυχία στις εξετάσεις καθαυτή «μεταφράζεται» σε κατάργηση των σχεδίων ζωής και προσδοκιών που έχουν, πράγμα που ασφαλώς δεν ισχύει. Στο σημείο αυτό μπορεί να εδραστεί μια παρέμβαση γνωστικού-συμπεριφοριστικού τύπου.
- E. Ο φόβος, το άγχος, η αποφυγή διαρκούν για διάστημα έξι μηνών και πάνω. Συνήθως ξεκινάει από το προηγούμενο καλοκαίρι, που αρχίζουν τα εντατικά μαθήματα, και εντείνεται τις τελευταίες εβδομάδες, όπου αρχίζουν να επιδρούν και οι «ενοχές» για την μη επαρκή προετοιμασία, ή τη θεωρούμενη ως κακή διαχείριση του χρόνου.
- F. Το συναίσθημα αυτό προκαλεί σοβαρές δυσκολίες στη λειτουργικότητα και την καθημερινότητα του ατόμου.

Ειδικά χαρακτηριστικά του άγχους των πανελλαδικών - Παράγοντες κινδύνου

Όπως συμβαίνει και με αντίστοιχες εξετάσεις σε πολλές χώρες του κόσμου (στη γειτονική Τουρκία, για παράδειγμα, 42% των εφήβων κατατράχεται από το στρες των αντίστοιχων εισαγωγικών εξετάσεων σύμφωνα με τον Yildirim, 2008), έτσι και στην Ελλάδα οι εξετάσεις αυτές συνιστούν στρεσογόνο παράγοντα για τους εφήβους (Πετρίδης, 2019), αλλά και τις οικογένειές τους, καθώς:

- Ⓜ Οι έφηβοι περνούν από την πρώτη σημαντική δοκιμασία «μετάβασης» στην ενήλικη ζωή, ένα πρώτο «προσωπικό στοίχημα», σε συναγωνισμό με χιλιάδες άλλους, για το οποίο

προετοιμάζονται για πολύ καιρό και με πολύ κόπο. Η εξεταστέα ύλη ήδη τους προκαλεί ιδιαίτερο στρες, καθώς από ένα σχετικά χαλαρό σύστημα προαγωγής στο Λύκειο (γενικός μέσος όρος 9.5/20) καλούνται να διαγωνιστούν σε εκτεταμένη ύλη για συγκεκριμένες θέσης.

- ☉ Σε καθαρά μαθησιακό, γνωστικό επίπεδο, οι ατομικές μαθησιακές ή πολιτισμικές διαφορές, ή υπάρχον υπόβαθρο συννοσηρότητας με άλλες αγχώδεις διαταραχές ή διαταραχές διάθεσης, λειτουργούν επίσης ως παράγοντας επικινδυνότητας.
- ☉ Η επιτυχία ή αποτυχία στις εξετάσεις είναι, στα μάτια των παιδιών, ένα καθοριστικό «εισιτήριο» ή αντίστοιχα «εμπόδιο» για τη μελλοντική τους επαγγελματική σταδιοδρομία, αλλά και τις προσδοκίες, τις φιλοδοξίες και τα όνειρά τους, όπως έχουν διαμορφωθεί από τους ίδιους, αλλά και από τους «σημαντικούς άλλους» (οικογένεια, σχολείο, φίλοι). Πέρα από το φόβο ότι θα ματαιωθούν οι προσδοκίες αυτοπραγμάτωσης του παιδιού, το στρες επιτείνεται και από την ανάγκη είτε κοινωνικής κινητικότητας («να ξεφύγει» από την επαγγελματική ή κοινωνική θέση των προηγούμενων γενεών), είτε από την ανάγκη «διαίωνισης» ενός επαγγελματικού ή κοινωνικού status (το παιδί του γιατρού που «πρέπει» να γίνει κι εκείνο γιατρός) (Κασσωτάκης, 2015).
- ☉ Η εικόνα που έχουν οι έφηβοι για το πόσο καθοριστικό είναι το αποτέλεσμα αυτών των εξετάσεων μεγεθύνεται από την ευρύτατη δημοσιότητα που γνωρίζουν οι εξετάσεις στα Μ.Μ.Ε., αλλά και την υψηλή «εμπιστοσύνη» που φαίνεται να δείχνει η ελληνική οικογένεια στην εκπαίδευση: 66% «μάλλον εμπιστεύονται» τα σχολεία, 60% τα (δημόσια, στην Ελλάδα) πανεπιστήμια (Public Issue, 2018), ενώ η ιδιωτική μεταλυκειακή εκπαίδευση συνήθως δεν είναι πρώτη επιλογή, αλλά εναλλακτική λύση (51% εμπιστοσύνη σε κολλέγια και κέντρα ελεύθερων σπουδών, στα οποία η διαδικασία εισαγωγής είναι χαλαρότερη).
- ☉ Το στρες των υποψηφίων για τη μελλοντική ενήλικη ζωή τους, που συνδέεται είτε με τις σπουδές, είτε με τη μετάβασή τους σε

άλλη πόλη και τη χειραφέτησή τους από την οικογένεια, εντείνεται και από οικονομικές παραμέτρους: Τα μεγάλα έξοδα κάθε οικογένειας για φροντιστηριακά μαθήματα, σε συνδυασμό με τις επιπλέον οικονομικές επιβαρύνσεις που θα επιφέρει η πόλη στην οποία θα βρεθεί το παιδί με την έκδοση των αποτελεσμάτων, δημιουργούν επιπρόσθετο στρες, ιδιαίτερα σε οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, πολύτεκνες, ή που έχουν άλλο παιδί που ήδη φοιτά σε άλλη πόλη.

- ☉ Το DSM-V προσθέτει και γενικούς παράγοντες επικινδυνότητας για τις ειδικές φοβίες, όπως η ιδιοσυγκρασία του παιδιού, περιβαλλοντικοί παράγοντες (ο υπερπροστατευτισμός ή οι υπερβολικές προσδοκίες των γονέων), αλλά και γενετικοί-φυσιολογικοί παράγοντες, ενώ επισημαίνει τον αυξημένο κίνδυνο αυτοκτονίας.

Συννοσηρότητα και προστατευτικοί παράγοντες

Επιπλέον, δεν μπορούμε να αποκλείσουμε κάποια προϋπάρχουσα διαταραχή που μπορεί να λειτουργήσει επιβαρυντικά (π.χ. γενικευμένη αγχώδης διαταραχή, κατάθλιψη, διπολική διαταραχή) που καθιστούν περισσότερο ευάλωτο το άτομο που π.χ. παρουσιάζει λόγω της κατάθλιψης χαμηλή αυτοεκτίμηση ή/και ευερεθιστότητα, αρνητικές σκέψεις – και οδηγείται σε (ενίοτε αυτοεκπληρούμενες) προφητείες αποτυχίας.

Τέλος, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία σύμφωνα με το ελληνικό εξεταστικό σύστημα εξετάζονται προφορικά σε ειδικό εξεταστικό κέντρο, έχουν το επιπρόσθετο άγχος ότι θα εξεταστούν σε άλλο χώρο, μακριά από τους συμμαθητές τους, και θα έρθουν σε απευθείας επαφή με τρεις βαθμολογητές τους οποίους δεν γνωρίζουν, πέραν του γεγονότος ότι εξετάζονται στα ίδια θέματα και βαθμολογούνται με τον ίδιο τρόπο, ακόμη και αν οι γνωματεύσεις τους π.χ. προβλέπουν τρόπο εξέτασης με ειδικές ερωτήσεις (π.χ. πολλαπλής επιλογής αντί ανάπτυξης) (Ρότσικα et al., 2007).

Οι **προστατευτικοί παράγοντες** για το άγχος των πανελλαδικών εξετάσεων μπορούν να αναζητηθούν στην οικογένεια, στο σχολικό περιβάλλον και στις παρέες των συνομηλίκων. Η προτεινόμενη παρέμβαση στοχεύει να μεγιστοποιήσει τη θετική επίδραση αυτών των προστατευτικών παραγόντων.

Αναγκαιότητα ανάπτυξης παρεμβάσεων

Η αναγκαιότητα προληπτικών παρεμβάσεων μέσα στο ελλαδικό σχολικό περιβάλλον σε όλα τα επίπεδα του μαθητικού πληθυσμού, είναι δεδομένη και επιτακτική (Χατζηχρήστου, 2011) καθώς είναι το ίδιο το πεδίο που δίνει στον υποψήφιο «στρεσογόνα» μηνύματα (προφορική καθημερινή εξέταση, διαγωνίσματα, τεστ προσομοίωσης), στο οποίο υπάρχει και άλλος ένας «αντίπαλος» που πρέπει να εξισορροπηθεί. Οι Von der Embse et al. (2010) κατέγραψαν συστηματικά μια σειρά από παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του άγχους εξετάσεων για παιδιά και για εφήβους διαφόρων ηλικιών. Πολλές από αυτές αφορούσαν σε ηλικίες 15-18, και οι τρόποι που επιλέγονται καταλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα από ασκήσεις χαλάρωσης, αυτοσυγκέντρωσης, διαχείριση άγχους, γνωστικές-συμπεριφορικές παρεμβάσεις, συμβουλευτικές και ενημερωτικές δράσεις.

Μέρος Β': Περιγραφή της παρέμβασης

Στόχοι - ωφελούμενοι

Η παρέμβαση απευθύνεται:

- ⊕ σε μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου στην Ελλάδα που είναι υποψήφιοι για τις πανελλαδικές εξετάσεις.
- ⊕ Σε γονείς και κηδεμόνες των μαθητών
- ⊕ Σε επιτηρητές και καθηγητές των επιτροπών των εξετάσεων που θα «διαχειριστούν» τις εξετάσεις.

Οι τελικώς ωφελούμενοι είναι οι υποψήφιοι για τις εξετάσεις μαθητές. Επιδιώκεται:

- ☉ Να λάβουν γονείς, μαθητές και εμπλεκόμενοι καθηγητές πρακτικές συμβουλές για να επιδείξουν ανθεκτικότητα απέναντι στο γεγονός που πλέον είναι προ των πυλών.
- ☉ Να ανατροφοδοτούνται οι διενεργούντες την παρέμβαση στη διάρκεια των εξετάσεων για να μπορούν να κάνουν επιπρόσθετες παρεμβάσεις πρόληψης, θεωρώντας ότι κάθε μέρα μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά για την επόμενη ημέρα εξέτασης.
- ☉ Να υπάρχει «ετοιμότητα» για μαθητές που πιθανολογείται ότι μπορεί να εμφανίσουν κάποιο σύμπτωμα εκδήλωσης του άγχους στη διάρκεια των εξετάσεων

Χρόνος παρέμβασης:

Η παρέμβαση είναι προληπτική, αλλά «της τελευταίας στιγμής», και υλοποιείται σε τρεις φάσεις:

1. Μερικές ημέρες πριν τις εξετάσεις (δράσεις 1, 2).
2. Την πρώτη μέρα των εξετάσεων (δράσεις 3, 5)
3. Στις υπόλοιπες, ενδιαμέσες μέρες των εξετάσεων (δράση 4).

Χώροι παρέμβασης:

- ☉ Αίθουσα σχολείου με δυνατότητα προβολής (δράσεις 1, 2, 5)
- ☉ Προαύλιο και είσοδος σχολείου-εξεταστικού κέντρου (δράσεις 3, 4)

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Να εξασφαλιστεί η ομαλή διεξαγωγή των εξετάσεων και να προληφθούν επεισόδια υπερβολικού άγχους, πανικού στη διάρκεια των εξετάσεων, που θα μπορούσαν να επιδράσουν αρνητικά στην ψυχολογία όλων των παιδιών. Τα φυλλάδια καταγραφής κινδύνων – συμβάντων (παράρτημα 1) θα λειτουργήσουν ως εργαλείο ανατροφοδότησης.

Κατάλογος δράσεων

ΔΡΑΣΗ 1: Προς τους υποψήφιους, λίγες ημέρες πριν τις εξετάσεις

Προτείνεται να συμβεί την τελευταία εβδομάδα πριν τις εξετάσεις, ως μια τελευταία συνάντηση με τους μαθητές, ει δυνατόν και με το «κέρασμα» κάποιου γλυκού και την παρουσία πολλών μελών από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Ο διευθυντής του σχολείου εξηγεί στα παιδιά τα διαδικαστικά των εξετάσεων (είναι καλό να ακούσουν μια φορά τι πρέπει να έχουν μαζί τους, την ώρα προσέλευσης κλπ.) και ο σχολικός ψυχολόγος τους παρέχει κάποιες συμβουλές (βλ. φυλλάδιο παράρτημα 2) που έχουν να κάνουν:

- ☉ Με την καλή φυσική κατάσταση - διατροφή
- ☉ Με τη σχετική χαλάρωση του προγράμματος μελέτης, που πρέπει να περιοριστεί στις τελευταίες επαναλήψεις και να αποφευχθεί πολύωρη ταλαιπωρία και υπερβολές.
- ☉ Με κάποιες τεχνικές διαχείρισης του άγχους – στη φιλοσοφία του «ανακάλυψε τι σε κάνει να χαλαρώνεις»
- ☉ Συμβουλές για το «τελευταίο βράδυ» και το πρωί των εξετάσεων που συμβάλλουν στον περιορισμό του άγχους.
- ☉ Είναι πολύ σημαντικό το απόγευμα να κλείσει με την προβολή ενός βίντεο (με ευχές άλλων συμμαθητών τους), ευχές από τους καθηγητές, αλλά και να υπογραμμιστεί ότι οι εξετάσεις είναι απλώς μια δοκιμασία, ότι όποιο κι αν είναι το αποτέλεσμα η εκτίμηση και η αγάπη των δασκάλων προς τα παιδιά δεν πρόκειται να αλλάξουν, και ότι το μέλλον είναι μπροστά και οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται είναι πολλές.

ΔΡΑΣΗ 2: Συνάντηση με γονείς και κηδεμόνες.

Διεξάγεται στο χώρο του σχολείου, με τη συμμετοχή καθηγητών που θα παρίστανται στις εξετάσεις, του σχολικού ψυχολόγου και γονέων και κηδεμόνων των υποψηφίων μαθητών. Στόχος της είναι η «διπλή ανατροφοδότηση»

- ☉ Αφ' ενός, από το σχολείο δίνονται οδηγίες προς τους γονείς για τις τελευταίες ημέρες (παρόμοιες με εκείνες της Δράσης 1) και γίνονται συστάσεις για την αποφυγή εντάσεων στο σπίτι και την

εξασφάλιση ενός ήρεμου κλίματος για τα παιδιά – αλλά ενισχύονται και οι ίδιοι οι γονείς που βιώνουν και προσωπικό άγχος πέραν της ανάγκης διαχείρισης του άγχους των παιδιών.

- ⓐ Αφ' ετέρου, από τους γονείς προς τους εκπαιδευτικούς παρέχονται (είτε εκείνη τη στιγμή είτε εμπιστευτικά) πληροφορίες σχετικά με πιθανές εκδηλώσεις έντονου στρες που έχουν παρατηρήσει στα παιδιά τους τις τελευταίες ημέρες (ώστε να μπορούν να συνταχθούν ημερολόγια κινδύνων-συμβάντων (Παράρτημα 1). Αυτό βοηθά και το σχολείο να γνωρίζει ποια παιδιά εμφανίζουν μεγαλύτερη επικινδυνότητα – είναι χρήσιμο βέβαια στον τομέα αυτό να υπάρχει ανατροφοδότηση και από τους διδάσκοντες καθηγητές, καθώς παιδιά π.χ. με συμπτώματα γενικευμένης αγχώδους διαταραχής είναι πολύ πιθανό να έχουν ήδη εντοπιστεί στη σχολική κοινότητα.

ΔΡΑΣΗ 3: Πρώτη ημέρα των εξετάσεων

Η δράση αναπτύσσεται στο σχολείο την πρώτη μέρα των εξετάσεων από μέλη της εξεταστικής επιτροπής που κατά προτίμηση ανήκουν στο σχολείο. Η παρουσία μέλους της επιτροπής στο προαύλιο, με πρόσχημα την καταγραφή των παρόντων, που λειτουργεί ενθαρρυντικά και παρακινητικά προς τα παιδιά είναι πολύ σημαντική, ώστε να «ανπιστρατεύεται» τον απρόσωπο χαρακτήρα του ανταγωνισμού των εξετάσεων. Σ' αυτό θα μπορούσαν να βοηθήσουν και γονείς, εκτός του χώρου του σχολείου, ενώ θα βοηθούσε και η εκπομπή από τα ηχεία του σχολείου στο προαύλιο. Η παροχή κάποιου σνακ ή κεράσματος που έχουν ετοιμάσει οι γονείς θα λειτουργήσει επίσης θετικά (και για παιδιά τα οποία δεν έχουν λάβει πρωινό εκείνη τη μέρα). Και εδώ είναι χρήσιμη η ενημέρωση του ημερολογίου (Παράρτημα 1)

ΔΡΑΣΗ 4: Μετά την έξοδο από την εξέταση – πριν την επόμενη μέρα των εξετάσεων

Η «πρώτη μέρα», το «βάπτισμα του πυρός» είναι σημαντική για να διαπιστωθεί ο πρώτος αντίκτυπος στην ψυχολογία των παιδιών και να αναπτυχθούν τυχόν πρωτοβουλίες γενικών ή εξατομικευμένων

παρεμβάσεων για τη συνέχιση. Είναι σημαντικό να εντοπιστούν περιπτώσεις που έφυγαν με απογοήτευση ή κλάματα ή νεύρα, να ενημερωθούν τα ημερολόγια, και να αποφευχθεί η συζήτηση γύρω από τις απαντήσεις των θεμάτων, που θα μπορούσε να δημιουργήσει μεγαλύτερο στρες και να λειτουργήσει επιβαρυντικά και στην απόδοση των παιδιών στις επόμενες ημέρες. Είναι πολύ σημαντική η συνεχής παρακολούθηση μέχρι το πέρας του κρίσιμου διαστήματος των εξετάσεων.

ΔΡΑΣΗ 5: Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εμπλεκομένων στις εξετάσεις

Την πρώτη μέρα των εξετάσεων, ή κατά προτίμηση λίγο νωρίτερα, αναλυτική ενημέρωση από τον Διευθυντή του Σχολείου και Πρόεδρο της Επιτροπής Εξετάσεων όλων όσοι θα έρθουν σε επαφή με τα παιδιά κατά τη διαδικασία των εξετάσεων. Εδώ θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι όλοι θα γνωρίζουν καλά τον ρόλο και τα καθήκοντά τους, ώστε να αποφεύγονται στρεσογόνες αστοχίες. Ιδιαίτερα θα πρέπει να έχουν ενημερωθεί οι επιτηρητές αλλά και το παριστάμενο αστυνομικό όργανο για το πώς θα συμπεριφέρονται μέσα στην αίθουσα εξετάσεων, ώστε να μην υπάρχουν εντάσεις, αλλά και να είναι ευαισθητοποιημένοι ώστε να επισημαίνουν κινδύνους εκδήλωσης περιστατικών έντονου άγχους.

Συμπεράσματα - επίλογος

Αυτό που χρειάζεται η κοινωνία θα ήταν ασφαλώς μια πρωιμότερη χρονικά παρέμβαση πρωτογενούς πρόληψης, απευθυνόμενη στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και των οικογενειών των μαθητών, που θα προσπαθήσει να εξοικειώσει τα άτομα με τις πραγματικές διαστάσεις του «φαινομένου» και θα συμβάλει στην αποφόρτιση του θεσμού από όλο το επιπρόσθετο άγχος με το οποίο επιβαρύνει τους υποψήφιους.

Η παρέμβαση που προτείναμε είναι απλώς μια «πυροσβεστική» λύση της ύστατης στιγμής, κατά την οποία μεγάλο μέρος της βλάβης έχει συντελεστεί. Τα παιδιά και οι οικογένειες επί πολλούς μήνες έχουν «γαλουχηθεί» με τον «ορίζοντα», το «ορόσημο» των Πανελλαδικών, που για τα περισσότερα μετατρέπονται σε φόβητρο αντί για κίνητρο

μάθησης, σε «μοτίβα» μηχανιστικής απομνημόνευσης. Ωστόσο, στην ύστατη αυτή στιγμή είναι ανάγκη τα παιδιά να στηριχτούν. Η στιγμή του αγώνα είναι εκείνη που θέλει ενθάρρυνση, καθαρό μυαλό, ξεκούραστο σώμα. Αν έχουμε ως εκπαιδευτικό σύστημα κάνει τα μέγιστα για να πετύχουμε το αντίθετο όλο το χρόνο, ας προσπαθήσουμε τουλάχιστον με ένα χαμόγελο και μια καλή κουβέντα να διασκεδάσουμε το άγχος «του τερματοφύλακα πριν το πέναλτι».

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Lazarus R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill, New York .
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343.
- Public Issue, 2018. *Εμπιστοσύνη στους Θεσμούς – Η ετήσια έρευνα της Public Issue για το 2018. Πώς η δεκαετία του Μνημονίου άλλαξε τις στάσεις των Ελλήνων πολιτών*. [Δημοσίευση: 7-12-2018, ανάκτηση 08/05/2020 από <https://www.publicissue.gr/14830/institutions-2018/>
- Shih, H.-H., & Lin, M.-J. (2017). Does Anxiety Affect Adolescent Academic Performance? The Inverted-U Hypothesis Revisited. *Journal of Labor Research*, 38(1), 45–81.
- von der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review of Treatment Studies from 2000-2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57–71. <https://doi.org/10.1002/pits.21660>
- Wilmshurst, H. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Μία αναπτυσσόμενη προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Yıldırım, İ. (2008). Family variables influencing test anxiety of students preparing for the university entrance examination. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 171–186.

Κασσωτάκης, Μ. (2015). *Οι παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις των εισαγωγικών εξετάσεων*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πετρίδης, Γ. (2019). *Διερεύνηση των Συναισθηματικών Παραμέτρων του Άγχους, των φοβιών και των ανασφαλειών στα μαθηματικά, μαθητών και μαθητριών κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρόγραμμα Σπουδών: Μεταπτυχιακές Σπουδές στα Μαθηματικά. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ρότσικα, Β., Βλασσοπούλου, Μ., Ρογκάκου, Ε., Πολίτου, Π., Δρεμέτσικα, Α., Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2007). Οι δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών με «δυσλεξία» στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση. *Ψυχατρική*, 18(2), 143-149.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδος, 2019. *Ανακοίνωση στατιστικών στοιχείων για τις βαθμολογικές επιδόσεις ΓΕΛ και ΕΠΑΛ 2019*. Ανακτήθηκε στις 08/05/2020 από: <https://www.minedu.gov.gr/exetaseis-2/panelladikes-eksetaseis/42072-28-06-19-anakoinosi-statistikon-stoixeion-gia-tis-vathmologikes-epidoseis-gel-kai-epal-2021>.

Χατζηχαράλαμπος, Ξ. (2019). *Αγχώδεις διαταραχές*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

I. Ημερολόγιο κινδύνων – συμβάντων

Όνομα		
	Στοιχεία πριν τις εξετάσεις	Συμπεριφορά στις εξετάσεις
Υψηλό άγχος τις τελευταίες μέρες		
Άλλο γενικότερο ζήτημα σωματικής ή ψυχικής υγείας		

II. Καταγραφή συμβάντος εκδήλωσης έντονου άγχους

Ημερομηνία/ώρα	
Όνομα	
<p>Συμβάν <i>(συνέβη στην αίθουσα, στο προαύλιο; Συμπεριφορικές και σωματικές εκδηλώσεις)</i></p>	
<p>Διαχείριση από το σχολείο</p>	
<p>Αντίκτυπος στους συνυποψήφιους</p>	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 :

Φυλλάδιο ενδυνάμωσης ψυχικής ανθεκτικότητας



ΒΗΜΑ 1: Λίγες μέρες πριν...

- Κοιμάμαι καλά
- Τρέφομαι υγιεινά, με μικρά και πολλά γεύματα
- Αποφεύγω αλκοόλ και τροφές που ερεθίζουν το στομάχι
- Περιορίζω το διάβασμα στις απολύτως απαραίτητες επαναλήψεις
- Χαλαρώνω με μουσική, μια βόλτα, μια σειρά, μια ταινία, ένα ζεστό μπάνιο
- Αποφεύγω τις ατέλειωτες ώρες στα κοινωνικά δίκτυα
- Αποφεύγω τις συζητήσεις τύπου "τί θα πέσει, πού θα πάνε οι βάσεις, τί σχολές θα δηλώσω, πόσες φορές έβγαλα την ύλη". Δεν θα τα σκεφτώ όλα τώρα, δίνουμε ΜΙΑ μάχη κάθε φορά
- Σκέφτομαι ότι είναι ΑΠΛΑ μια εξέταση. Της δίνω σημασία, αλλά όχι μεγαλύτερη από αυτήν που πραγματικά έχει.
- Θα κάνω αυτό που μπορώ, για ΜΕΝΑ.
- Δεν με νοιάζει τί θέλουν, τί περιμένουν, τί κάνουν οι άλλοι. Είναι μια δική μου προσπάθεια.
- Θυμάμαι την εξίσωση:
Επιτυχία = ΚΠ Χ ΚΨ (καλή προετοιμασία Χ καλή ψυχολογία).
- Δεν φοβάμαι, αισιοδοξώ, δεν κάθομαι να αναλύσω τα πάντα τώρα. Μετά, βλέπουμε.



ΒΗΜΑ 2: Παραμονή εξετάσεων

- Κλείνω τα βιβλία. Ό,τι διάβασα, διάβασα.
- Τσεκάρω αν έχω ό,τι χρειάζομαι για να μην τα ψάχνω το πρωί (ταυτότητα, στυλό, χάρακες, μολύβι, γόμα)
- Δεν ξενυχτάω το τελευταίο βράδυ.
- Ώρα για βόλτα, για παγωτό με τους φίλους, με απαγορευμένο θέμα τις εξετάσεις.
- Τρώω κάτι ελαφρύ, το σώμα μου χρειάζεται ενέργεια και όχι καταπόνηση.
- Αποφεύγω καφέ, ενεργειακά ποτά, αλκοόλ. ΔΕΝ βοηθάνε.
- Αποφεύγω γι' αυτό το βράδυ το κινητό, τα κοινωνικά δίκτυα, το gaming, ό,τι μπορεί να μου προκαλέσει ένταση
- Χαρίζω στον εαυτό μου την πολυτέλεια ενός ζεστού μπάνιου, μουσικής που αγαπώ στο κινητό
- Χαλαρώνω με το να κάθομαι στη βεράντα, στον κήπο, στην αγαπημένη μου πολυθρόνα, ξάπλα στο κρεβάτι χωρίς να κάνω ΤΙΠΟΤΑ.
- Τραγουδάω, χορεύω, ζωγραφίζω, κοιτάζω το έργο που παίζει το ταβάνι, αλλά ΔΕΝ ΔΙΑΒΑΖΩ ΑΛΛΟ
- Πέφτω για ύπνο νωρίς
- Ακόμη κι αν δεν μου έρχεται ύπνος, αποφεύγω τις αρνητικές σκέψεις, βοηθάω το σώμα μου να χαλαρώσει με στρέτινγκ και βαθιές αναπνοές
- Όσο περισσότερο κοιμηθώ, τόσο καλύτερα!



ΒΗΜΑ 3: Πρωινό ξύπνημα

- Φροντίζω να ξυπνήσω αρκετά νωρίς ώστε να πάω στο σχολείο χωρίς να κυνηγάω το ρολόι...
- Τρώω πρωινό (κατά προτίμηση τoστ, και τσάι, αποφεύγω καφέ, αναψυκτικά, χυμούς)
- Ένα πρωινό ντους δεν βλάπτει...
- Φοράω άνετα ρούχα και παπούτσια
- Παίρνω μαζί μου τα απολύτως απαραίτητα για το γράψιμο, νερό ή iced tea, όχι ανθρακούχα ποτά - ενεργειακά ποτά. Επίσης, κάποιο γλυκό ή αλμυρό σνακ για τη λιγούρα
- Δεν παίρνω μαζί μου βιβλία και σημειώσεις, ό,τι διάβασα διάβασα!
- Θα νιώσω καλύτερα όταν δω τους φίλους μου στο προαύλιο. Γι' αυτό είναι καλύτερο να πάω λίγο πιο νωρίς, η ώρα θα περάσει πιο γρήγορα έτσι...
- Έχω ετοιμάσει από την προηγούμενη μέρα ό,τι χρειάζομαι για τις εξετάσεις.
- δεν τσεκάρω κοινωνικά δίκτυα πριν μπω... Αν πάρω κινητό μαζί, καλύτερα να ακούω μουσική.
- Εντάξει, ψυχραιμία παιδιά. Έφτασε η στιγμή. Πάμε με αισιοδοξία, θετική ενέργεια και καλή επιτυχία σε όλους!!!
- ΧΑΜΟΓΕΛΩ, μοιράζω αγκαλιές, κάνω αστεία.



ΒΗΜΑ 4: Έρχονται τα θέματα..

- Ρίχνω μια πρώτη ματιά στα θέματα. Δεν πανικοβάλλομαι αν δεν θυμάμαι κάτι, δεν είμαι google search να μου έρθουν όλα αμέσως.
- Κατεβάζω ρολά. Δεν σκέφτομαι τί ξέρουν, τί γράφουν οι άλλοι. Δεν ακούω τίποτα, από δω και πέρα είμαι εγώ και το γραπτό μου!
- Διαβάζω πολύ προσεκτικά τις εκφωνήσεις των θεμάτων. Πάντοτε περιέχουν τα κλειδιά για τις απαντήσεις.
- Δεν ρωτάω βιαστικά κάποια απορία που μπορεί να μπερδέψει και τους άλλους.
- Ωστόσο, δεν ντρέπομαι να ρωτήσω μια απορία, εφ' όσον δεν μπορώ να βγάλω άκρη
- Ξεκινάω από το θέμα που ξέρω καλύτερα.
- Προσέχω τί με ρωτάει η ερώτηση και έτσι δομώ την απάντησή μου.
- Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, διαβάζω όλες τις απαντήσεις πριν επιλέξω τη σωστή.
- Δεν κολλάω χάνοντας χρόνο σε κάτι που δεν ξέρω. Το αφήνω προσωρινά, προχωρώ και επιστρέφω.
- Αν νιώσω να με κυριεύει το άγχος, σταματώ για λίγο, παίρνω βαθιές αναπνοές, αν βοηθάει κλείνω τα μάτια για λίγο.
- Αν νιώσω ότι ζορίζομαι πολύ, ζητάω την άδεια από τον επιτηρητή να με συνοδεύσει για λίγο στο διάδρομο. Νιώθω ασφάλεια, υπάρχουν άνθρωποι που μπορούν να βοηθήσουν.
- Παρακολουθώ πάντα το ρολόι του τοίχου για να μην αγχωθώ στο τέλος. Δεν με νοιάζει ποιοι τελειώνουν, ποιοι φεύγουν νωρίς, ποιοι μένουν, κοιτάζω μόνο το γραπτό μου και τον χρόνο.
- Γράφω ό,τι ξέρω κι ό,τι μπορώ!!!



ΒΗΜΑ 5: πάμε για το επόμενο...

- Ρε παιδιά, δεν ήταν τόσο τρομερό τελικά! Πάμε για το επόμενο τώρα!
- Βγαίνοντας έξω, τρώω κάτι γλυκό ή αλμυρό. ή πίνω ένα χυμό. Αν νιώθω εξάντληση, δεν φεύγω αμέσως για το σπίτι!
- Κουβεντιάζω με τα άλλα παιδιά, αλλά για ο,τιδήποτε άλλο εκτός από τις απαντήσεις.
- Γυρίζοντας στο σπίτι, ΔΕΝ κοιτάζω τις απαντήσεις στο ίντερνετ ή στην τηλεόραση,
- ΔΕΝ παίρνω τον καθηγητή μου-το φροντιστήριο τηλέφωνο για τις απαντήσεις
- ΔΕΝ ανοίγω πάλι τα βιβλία του μαθήματος. Πάμε τώρα για το επόμενο.
- Κοιμάμαι ή κάνω κάτι χαλαρωτικό το μεσημέρι, και το απόγευμα μια βόλτα
- Δεν ανεβάζω στα σόσιαλ πράγματα σχετικά με τις εξετάσεις, αποφεύγω το σχετικό hashtag . Υπάρχουν τόσα ωραία πράγματα να δεις
- Από δω και πέρα, πάμε για το επόμενο βήμα... Ακολουθώ δηλαδή ξανά τα βήματα 1 και 2 (ε... μέχρι να έρθει το 3) αλλά... τώρα ξέρω καλύτερα.
- Τώρα ξέρω ότι δεν είναι το τέλος του κόσμου, ότι δεν είναι κάτι τρομερό, μπήκα, έγραψα αυτό που μπορούσα.
- Αν νιώθω πως δεν έγραψα, δεν το σκέφτομαι άλλο. Έχω κι άλλα μαθήματα να δώσω, άρα κι άλλες ευκαιρίες. Δεν θα πάρει από κάτω, γιατί μόνο κακό θα κάνω.
- Εξάλλου, δεν είμαι ο τύπος που τα παρατάει στο πρώτο στραβοπάτημα!
- Πάμε γι' άλλα, λοιπόν!



ΒΗΜΑ 6: ΤΕΛΕΙΩΣΑΜΕ!!!

- Αυτό ήταν παιδιά... Τελικά... πέρασε κι αυτό... Ό,τι έκανα έκανα τώρα. Είτε έγραψα καλά είτε δεν έγραψα, μια δοκιμασία πέρασε! Τώρα, δεν ασχολούμαι άλλο με τα μαθήματα και τους βαθμούς...
- Δεν μπαίνω στον πειρασμό να κοιτάξω απαντήσεις, να υπολογίσω βαθμούς και μόρια... Δεν ωφελεί. Άλλος θα κάνει αυτή τη δουλειά για μένα. Εγώ έκανα ό,τι ήταν να κάνω.
- Τώρα... ξεκούραση. Τώρα, το πρώτο που πρέπει να κάνω είναι να κοιμηθώ.
- Καλό είναι να αδειάσω το μυαλό μου από την ένταση. Το να μην κάνω τίποτα για λίγες μέρες δεν είναι κακό.
- Σιγά σιγά, αρχίζω και γεμίζω τον χρόνο μου με άλλα πράγματα που μου αρέσουν.
- Δεν χρειάζεται να το παρακάνω σ' αυτήν την απελευθέρωση και να εξαντληθώ, π.χ. διασκεδάζοντας σαν να μην υπάρχει αύριο. Αυτό το καλοκαίρι, υπάρχει χρόνος για όλα.
- Αν επιλέξω να δουλέψω το καλοκαίρι, ας αφήσω λίγο χρόνο να ξεκουραστώ πριν πιάσω δουλειά. Αν δεν υπάρχει σοβαρός λόγος, ας μη δουλέψω καθόλου! Λίγη ξεκούραση ως ανταμοιβή για την προσπάθεια δεν βλάπτει... Εξάλλου, μια ζωή θα δουλεύω!!!

Μετρώντας το άγχος των προφορικών εξετάσεων

Στο ελληνικό σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές που πιστοποιημένα αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες εξετάζονται προφορικά στις Πανελλαδικές εξετάσεις, σε ειδικά ανά νομό εξεταστικά κέντρα, με τα κοινά θέματα με τους υπόλοιπους μαθητές, και βαθμολογούνται την ίδια μέρα από επιτροπή δύο βαθμολογητών που τους εξετάζει προφορικά. Παρίσταται και τρίτος, που συμμετέχει στη διαδικασία αλλά βαθμολογεί μόνο αν υπάρξει διαφορά πάνω από δώδεκα μονάδες (στις εκατό) μεταξύ των δύο πρώτων. Τα παιδιά που εξετάζονται προφορικά μπορούν να χρησιμοποιήσουν και περισσότερο χρόνο από τις τρεις ώρες της εξέτασης, και μπορούν επίσης να εξετάζονται τμηματικά, θέμα-θέμα και να επανέρχονται στην επιτηρούμενη αίθουσα.

Ωστόσο τα παιδιά εξετάζονται για πρώτη φορά σε διαφορετικό «περιβάλλον» από τους συμμαθητές τους, δηλαδή σε διαφορετικό κτήριο (οι υπόλοιποι εξετάζονται κατά κανόνα στο σχολείο τους) και μακριά από τους συμμαθητές τους. Στόχος μου σ' αυτή την εργασία είναι να αναπτύξω ένα εργαλείο για να διαπιστώσω κατά πόσον αυτή η αλλαγή περιβάλλοντος στις εξετάσεις είναι στρεσογόνος (ή το αντίστροφο, «απελευθερωτικός») παράγοντας στη διάρκεια της προετοιμασίας τους. Επομένως, το θέμα του τεστ είναι «*Επίδραση της*

αλλαγής χώρου εξετάσεων (Ειδικό Εξεταστικό Κέντρο) στα επίπεδα άγχους των υποψηφίων με μαθησιακές δυσκολίες που εξετάζονται προφορικά στις Πανελλαδικές εξετάσεις».

Εν συνεχεία, πρέπει να διακρίνουμε τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθηθούν:

1. **Προσδιορισμός του Testing Universe.** Θα πρέπει να γίνει μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ώστε να προσδιορίσουμε επακριβώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί το τεστ. Θα πρέπει να αναζητηθούν μελέτες σχετικές με την επίδραση των επιμέρους μαθησιακών δυσκολιών στο άγχος των εξετάσεων, την ανταπόκριση, ανάλογα με τη δυσκολία, στην αλλαγή του περιβάλλοντος εξέτασης, καθώς και τις πρόνοιες του εκπαιδευτικού συστήματος (και ενδεχόμενες καλές πρακτικές) για την εξέταση των παιδιών αυτών.
2. **Ομάδα-στόχος:** Μαθητές – μαθήτριες με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούν στην Γ' Λυκείου ελληνικών σχολείων και πρόκειται να εξεταστούν προφορικά στις πανελλαδικές εξετάσεις.
3. **Δομή και περιεχόμενο που θα μετρηθεί.** Θα μετρηθεί η σχέση της αλλαγής «εξεταστικού περιβάλλοντος» για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με το άγχος των εξετάσεων, ανάλογα με φύλο, το είδος της μαθησιακής δυσκολίας και το γενικότερο άγχος που έχουν αναφορικά με τις εξετάσεις.
4. **Μορφή του τεστ:** Το τεστ έχει υποκειμενική μορφή (δεν υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση).
5. **Μορφές διαχείρισης:** Θα πρέπει εν προκειμένω να ληφθεί υπ' όψιν ότι τα παιδιά αυτά (με δυσλεξία ή δυσαναγνωσία) ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην ανάγνωση των ερωτήσεων, θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα εκφώνησής τους, η παροχή ανάλογου χρόνου και η προφορική ή ηχογραφημένη εξήγηση των οδηγιών. Η βαθμολόγηση του τεστ θα γίνει από τον ερευνητή που θα το χορηγήσει.

6. **Μέθοδοι βαθμολόγησης:** Θα ακολουθηθεί το συγκεντρωτικό μοντέλο.
7. **Σύνθεση ερωτήσεων.** Θα χρησιμοποιηθούν 10 το πολύ ερωτήσεις (πλην των δημογραφικών στοιχείων). Οι απαντήσεις θα δίνονται σε κλίμακα Likert. [Καθόλου: 0, Λίγο: 1, Αρκετά: 2, Πολύ: 3, Πάρα πολύ: 4]. Κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων θα πρέπει να διερευνήσουμε:
- ☉ Τα γενικά επίπεδα άγχους των μαθητών
 - ☉ Το άγχος που συνδέεται με την εξέταση σε ξεχωριστό χώρο.
 - ☉ Τα στοιχεία του ξένου περιβάλλοντος που συμβάλλουν στο άγχος.

Θα πρέπει η διατύπωση των ερωτήσεων να είναι τέτοια που να αποφεύγονται απαντήσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε παραπλανητικές ή ψευδείς πληροφορίες. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι σαφείς, σύντομες και να μετρούν συγκεκριμένα και διακριτά κριτήρια.

8. **Βαθμολόγηση.** Θα πρέπει να καθορίσουμε τα κριτήρια της βαθμολόγησης του τεστ, η οποία θα είναι αντικειμενική. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να ταξινομηθούν με βάση (α) το είδος της μαθησιακής δυσκολίας (β) Το φύλο (γ) το γενικότερο άγχος (β) το άγχος που οφείλεται στο συγκεκριμένο λόγο (γ) Τα στοιχεία του ξένου περιβάλλοντος που ενδέχεται να είναι στρεσογόνα.
9. **Οδηγίες.** Θα πρέπει να συνταχθούν (και ενδεχομένως να ηχογραφηθούν) ξεχωριστές οδηγίες προς τους εξεταζόμενους μαθητές, γενικές οδηγίες καθώς και οδηγίες για τη βαθμολόγηση. Στις οδηγίες θα εξηγείται στους εξεταζόμενους ότι πρόκειται να τηρηθούν όλες οι προδιαγραφές εμπιστευτικότητας, και θα μνημονεύονται όλες οι σχετικές άδειες που έχουν ληφθεί για τη διεξαγωγή του τεστ.

Τα αποτελέσματα του τεστ, εφ' όσον αυτό γίνει αρκετά νωρίτερα από τις εξετάσεις από τον εκπαιδευτικό ψυχολόγο, μπορούν να δώσουν ευκαιρία για συμβουλευτικές παρεμβάσεις διαχείρισης του άγχους είτε

σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο, να προληφθούν ή να διαγνωστούν παθολογικές περιπτώσεις άγχους, αλλά και ευκαιρία για εισηγήσεις βελτίωσης του τρόπου εξέτασης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Παραθέτουμε στη συνέχεια μερικές ενδεικτικές ερωτήσεις του τεστ.

Δημογραφικά στοιχεία:

Φύλο	
Λόγος για τον οποίο εξετάζομαι προφορικά	
Έχω ξαναδώσει εξετάσεις, διαγωνισμούς σε πανελλήνιο επίπεδο (π.χ. γλώσσες, σπορ)	

Πώς νιώθω γενικά για τις πανελλαδικές (βάλτε X στο κουτάκι που ταιριάζει)

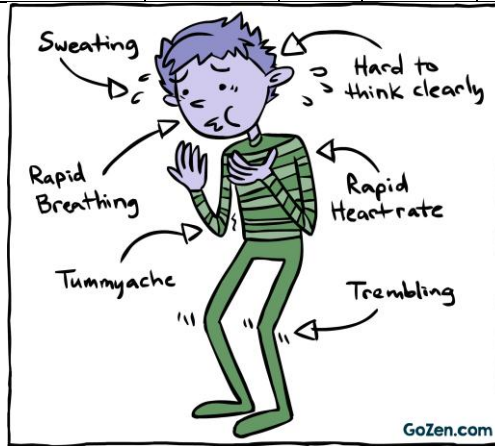
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Δίνω σημασία στη συμμετοχή μου σ' αυτές					
Νιώθω άγχος για το πώς θα τα πάω γενικά					
Είμαι αισιόδοξος για τη συμμετοχή μου σ' αυτές					

Θα δώσω εξετάσεις στο Ειδικό Εξεταστικό Κέντρο, που είναι διαφορετικό από το Σχολείο μου. Πώς νιώθω γι' αυτό. Συμφωνείς και πόσο με τα παρακάτω

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Καλύτερα να αλλάξω περιβάλλον, είναι πιο ουδέτερο					
Θα ήθελα καλύτερα να δώσω στο σχολείο					
Μου είναι αδιάφορο που θα δώσω					
Ίσως επηρεάσει αρνητικά την επίδοσή μου η αλλαγή χώρου					
Με αγχώνει αυτή η αλλαγή χώρου					

Γράψε πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις, για το πώς φαντάζεσαι ότι θα νιώσεις τη μέρα των εξετάσεων

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Θα μου λείψουν οι συμμαθητές μου					
Θα μου λείψει ο χώρος του σχολείου (αίθουσα, κτήριο)					
Αγχώνομαι μήπως δεν βρω το κτήριο εύκολα					
Με αγχώνει ότι θα με εξετάσουν άγνωστοι					
Αγχώνομαι μήπως αργήσω να πάω και χάσω την εξέταση					



Συμπτώματα άγχους εξετάσεων (πηγή: gozen.com)

«Μην το πείτε στους γονείς μου...»

Η δύσκολη στιγμή να χτυπήσεις την πόρτα

Στον «σκοτεινό αριθμό» των ψυχικών προβλημάτων που δύσκολα φτάνουν σε διάγνωση και ακόμα πιο δύσκολα σε κάποιες στιγμές παρέμβαση, είναι η κατάσταση σύγχυσης που βιώνει ένας έφηβος που βρίσκεται σε σύγχυση αναφορικά με τον σεξουαλικό του προσανατολισμό. Παρά το γεγονός ότι πλέον το (σχετικό με παρόμοιες καταστάσεις) δικαίωμα επιλογής ταυτότητας φύλου είναι και στην Ελλάδα νομοθετημένο, οι ζωνιές ακόμη στην ελληνική κοινωνία προκαταλήψεις είτε σε επίπεδο οικογένειας είτε «σημαντικών άλλων» απέναντι στα άτομα που αμφιταλαντεύονται με τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό, κάνουν πολύ δύσκολο τον δρόμο εφήβων (όπως το αγόρι της περίπτωσης μας) προς την αναζήτηση ειδικευμένης βοήθειας.

Ο σχολικός ψυχολόγος, αν και όπου υπάρχει, είναι μια πρώτη λύση για το παιδί, και είναι ο πρώτος σταθμός (αν εξαιρέσουμε τους σημαντικούς άλλους της οικογένειας και της παρέας), μέσα στη σχολική κοινότητα, όπου ο έφηβος μπορεί να αποταθεί με κάποια εχέγγυα εμπιστευτικότητας. Είναι εύλογο λοιπόν για τον νεαρό να θέλει να ζητήσει τη βοήθεια ενός ειδικού που βρίσκεται στον

«προστατευμένο» χώρο του σχολείου, όπου έχει την ευκαιρία να μιλήσει σε κάποιον χωρίς να ψάξει.

Μυστικά και ψέματα

Ο δεκαπεντάχρονος έχει ήδη κάνει το πρώτο βήμα, έχει αναγνωρίσει ότι είναι αναγκαία η συνδρομή των ειδικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί. Εδώ όμως ο ανήλικος μαθητής θέτει ως προϋπόθεση για να αποδεχτεί την παρέμβαση να μην πληροφορηθούν οι γονείς του, δηλαδή τα πρόσωπα που σύμφωνα με τον Νόμο ασκούν την επιμέλεια και τη γονική μέριμνα του παιδιού – με ό,τι δικαιώματα και υποχρεώσεις συνεπάγεται αυτό. Ο ψυχολόγος βρίσκεται μπροστά στο δίλημμα: Παρεμβαίνω και ενδεχομένως κάνω καλύτερη τη ζωή κάποιου, ή προκρίνω την ενημέρωση της οικογένειας; Και τα δύο ενέχουν πλεονεκτήματα και κινδύνους. Η ενημέρωση μπορεί να σημαίνει και αποτελεσματικότερη και από κοινού δράση για την αντιμετώπιση του ζητήματος, και ενδεχομένως να εξασφαλίζει καλύτερες συνθήκες για αποτελεσματική παρέμβαση. Από την άλλη, μπορεί να κλονίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού και να δυσχεράνει επί της ουσίας την παρέμβαση, αποπροσανατολίζοντάς το.

Τί προβλέπει ο νόμος

Στην Ελλάδα, ο Κώδικας Δεοντολογίας Ψυχολόγων (αριθ. Γ5β/Γ.Π.οικ.42984 Απόφαση Αν. Υπ. Υγείας, ΦΕΚ 2344/Β/18-06-2019), αναφέρει στο άρθρο 4 μεταξύ άλλων ότι ο ψυχολόγος υποχρεούται «να τηρεί πλήρη εχεμύθεια για ό,τι περιέρχεται σε γνώση του» ακόμα και για πληροφορίες που έχει μάθει από τρίτους, ενώ δεν επιτρέπεται να αναμειγνύεται σε οικογενειακές υποθέσεις του ασθενούς. Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι αυτό το απόρρητο μπορεί να «αρθεί», σε περίπτωση που ο ψυχολόγος διαπιστώσει ότι κινδυνεύει η ζωή του ατόμου ή η ζωή και η ακεραιότητα τρίτων προσώπων., οπότε οφείλει να ενημερώσει όσους σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία μπορούν να το προστατεύσουν, μεταξύ των οποίων και τους γονείς του παιδιού. Επιπλέον, στο πρόσφατο Καθηκοντολόγιο των Σχολικών Ψυχολόγων

(Άρθρο 2 της υπ' αριθ. 142628/ΓΔ4 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας, ΦΕΚ 3032./Β/04-09-2017) επισημαίνεται ότι για την υλοποίηση θεραπευτικής παρέμβασης από τον Σχολικό Ψυχολόγο, σε περίπτωση ανήλικου μαθητή «απαιτείται η σύμφωνη γνώμη των γονέων [...]». Η προϋπόθεση αυτή απαιτείται, άλλωστε, και από το άρθρο 3 του Νόμου 4491/2017 για τη διόρθωση του καταχωρισμένου φύλου.



Αυτό που προκύπτει από τη συνδυαστική ερμηνεία των διατάξεων είναι ότι ο Σχολικός Ψυχολόγος έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο δεκαπεντάχρονος σε σχέση με την ταυτότητα φύλου. Μπορεί (και οφείλει) να συζητήσει με τον ανήλικο για το ζήτημα που τον απασχολεί και να αξιολογήσει την κατάσταση. Προκειμένου όμως να προχωρήσει σε παρέμβαση είναι αναγκαία η σύμφωνη γνώμη των γονέων.

Για τον σκοπό αυτό κρίνουμε ότι κατά τη συνέντευξη-αξιολόγηση του δεκαπεντάχρονου, ο Σχολικός Ψυχολόγος καλείται να διερευνήσει την κατάσταση δυσφορίας που αισθάνεται το άτομο, και, καλλιεργώντας μια σχέση ειλικρινούς συνεργασίας, να ενημερώσει έγκαιρα το παιδί για

το γεγονός ότι προκειμένου να γίνει παρέμβαση χρειάζεται η σύμφωνη γνώμη των γονέων του, και να διερευνήσει τους λόγους για τους οποίους το παιδί δεν επιθυμεί να γνωρίζουν οι γονείς του το πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Ενδεχομένως να ενθαρρύνει το παιδί να μιλήσει στους γονείς ή στον γονέα, που ενδέχεται να «καταλάβει» περισσότερο ότι το παιδί χρειάζεται βοήθεια. Αν διαπιστώσει ότι αυτό είναι αδύνατο γιατί το παιδί αντιμετωπίζει κακοποιητική συμπεριφορά, ο Σχολικός Ψυχολόγος μπορεί και οφείλει να διαμεσολαβήσει στις τοπικές κοινωνικές υπηρεσίες, ώστε να παρέμβουν υπέρ του παιδιού.

Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι αυτό που προέχει είναι η αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού και η προστασία της ζωής και της ψυχικής του υγείας. Ότι η εμπιστοσύνη ανάμεσα στο παιδί και στον Ψυχολόγο, τόσο ως άτομο που υλοποιεί παρέμβαση όσο και ως διαμεσολαβητή προς υπηρεσίες ψυχικής υγείας, είναι αναγκαία συνθήκη για να μπορέσει να επιτύχει η όποια παρέμβαση. Ο σεβασμός στην επιθυμία του παιδιού για μυστικότητα οπωσδήποτε δεν είναι σημαντικότερος από τη ζωή και την υγεία του παιδιού, και χωρίς τη συμβολή των γονέων, ούτως ή άλλως η όποια παρέμβαση μπορεί να αποδειχτεί αλυσιτελής.

Εμπιστοσύνη, αλήθεια, διαμεσολάβηση, υποστήριξη μέσα στη σχολική κοινότητα μπορούν να συνδυαστούν και με την καλή συνεργασία με τους γονείς. Κι εδώ, ο ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου μπορεί να αποδειχθεί καταλυτικός. Το παιδί πρέπει να νιώθει ότι υπάρχει κάποιος εκεί έξω που μπορεί να ακούσει. Που μπορεί να μην είναι ο ίδιος εκείνος που θα δώσει τη λύση, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει συνδετικό κρίκο με τους σημαντικούς άλλους και τις αρμόδιες αρχές.

Η τάξη της κυρίας Κ. Προτάσεις διαχείρισης

Ο συνδυασμός στρατηγικών της κυρίας Κ.

Η κυρία Κ. προσπαθεί επιτυχημένα να εξασφαλίσει ένα αποτελεσματικό περιβάλλον διδασκαλίας στην τάξη της αγγλικής λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, εφαρμόζει έναν προσαρμοσμένο στην περίπτωση συνδυασμό στρατηγικών διαχείρισης της τάξης, τις οποίες θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε ως ακολούθως (σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Κούσιου, 2020):

- (α) **Αποτελεσματική χρήση του χρόνου μαθήματος:** Η κυρία Κ. βρίσκεται στην τάξη και ξεκινάει το μάθημά της με το χτύπημα του κουδουνιού. Έχει προσχεδιάσει την κατανομή του χρόνου διδασκαλίας, δεν διακόπτει τη ροή του μαθήματος σε κάποιες «διασπαστικές» προκλήσεις (καθυστερημένη προσέλευση, συμπεριφορές που επιζητούν προσοχή, διάσπαση από το αντικείμενο της δραστηριότητας) εφαρμόζοντας τεχνικές «πυροσβεστικές» αλλά αθόρυβες (αδιαφορία για την καθυστερημένη είσοδο, προσέγγιση στο θρανίο του παιδιού που κάνει φασαρία, άγγιγμα στον ώμο του κοριτσιού που μιλάει με τη διπλανή της).

- (β) **Οργάνωση των δραστηριοτήτων της τάξης:** Είναι πρόδηλο ότι η κυρία Κ. έχει σχεδιάσει προσεκτικά το διδακτικό της σενάριο, ώστε να εξασφαλίσει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των μαθητών, μέσα από την ομαδοσυνεργατική δράση, έτσι ώστε να δώσει την ευκαιρία να ακουστούν οι φωνές όλων, να έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν αλλά και να αλληλεπιδράσουν – δηλαδή ουσιαστικά να γίνουν συμμετοχοί στο τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα.
- (γ) **Η δημιουργία ενδιαφέρουσας ατμόσφαιρας και η παρακίνηση σε «ελκυστικές» δραστηριότητες.** Η κυρία Κ. παρουσιάζει τη δραστηριότητα με τρόπο που την καθιστά ενδιαφέρουσα για τα παιδιά, ως «ζαβολιά» (να «κλέψουμε» το ύφος ενός μεγάλου συγγραφέα), παρακινώντας τους να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους με δημιουργικό τρόπο.
- (δ) **Υποστηρικτική στάση σε άτομα και ομάδες.** Η κυρία Κ. δίνει τον λόγο σε όλους, «ελίσσεται» σε όλες τις ομάδες χρησιμοποιεί τον έπαινο για τα θετικά επιτεύγματα κάθε παιδιού, ακόμη και ως «αντίδοτο» σε διασπαστικές συμπεριφορές.

Πρόληψη διασπαστικών συμπεριφορών

Η κυρία Κ. προσπαθεί να εξασφαλίσει, όχι μόνο για το συγκεκριμένο μάθημα, τη διατήρηση της απρόσκοπτης ροής της παιδαγωγικής διαδικασίας. Και το πετυχαίνει:

- (α) **Με την a priori «θέσπιση» κατόπιν συμφωνίας σαφών και συνοπτικών κανόνων** δράσης και συμπεριφοράς στις ομαδοσυνεργατικές δράσεις (δεν είναι τυχαίο ότι «ζητεί» την υπενθύμιση των κανόνων από τους ίδιους τους μαθητές).
- (β) **Ακόμη και όταν προκύψουν οι συμπεριφορές αυτές,** η κυρία Κ. επιχειρεί επιτυχημένα όπως είδαμε, την **αποτροπή κλιμάκωσής τους,** αποφεύγοντας να δημιουργηθεί κλίμα έντασης και «μίνι-δίκες» μέσα στην τάξη, αλλά και ορθώνοντας ειρηνικά «εμπόδια» σε συμπεριφορές μαθητών, όπως ο Μ., που επιζητούν να τραβήξουν την προσοχή, λειτουργώντας διασπαστικά για το

σύνολο της τάξης. Η κυρία Κ. «διαχειρίζεται» το ζήτημα μετά τη λήξη του μαθήματος, επιχειρώντας να τονίσει στον Μ. τα θετικά στοιχεία του (ώστε να μη νιώθει «αποδιοπομπαίος τράγος» και δίνοντάς του τη δυνατότητα να **αυτορρυθμιστεί** (να βαθμολογεί ο ίδιος τη συμπεριφορά του), προδιαγράφοντας ωστόσο και τις συνέπειες σε περίπτωση που και αυτή η προσπάθεια αποτύχει. Επί της ουσίας η «αντιμετώπιση» είναι μια άλλη μορφή πρόληψης, προσωποποιημένη, που μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη από την όποια ποινή, που δείχνει εμπιστοσύνη στον μαθητή και τον κινητοποιεί θετικά.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Κούσιου, Μ. (2020). Παρεμβάσεις στη Διαχείριση της Τάξης. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

ΟΙ 10 ΧΡΥΣΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΟΥ



Κανόνες της τάξης (Πηγή: taniamanesi-kourou.blogspot.com)



Εφηβική κατάθλιψη. Πηγή εικόνας: www.thepearlpost.com

Ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διάγνωση της κατάθλιψης: Το ερωτηματολόγιο PHQ-9

Περίληψη

Το Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) αναπτύχθηκε στις αρχές του αιώνα μας ως ένα σύντομο ερωτηματολόγιο προκαταρκτικής διάγνωσης της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής, προς χρήση στις μονάδες πρωτοβάθμιας περίθαλψης. Αποτελούμενο από εννέα βαθμολογούμενες συν μία μη βαθμολογούμενη ερώτηση, χρησιμοποιείται αφ' ενός για τον «εντοπισμό» και αφ' ετέρου για την εκτίμηση της σοβαρότητας της κατάθλιψης. Είναι γρήγορο στη διεξαγωγή, μπορεί να διεξαχθεί και από μη ειδικό ψυχικής υγείας, και η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του έχουν πολλαπλώς μελετηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, αναδεικνύοντάς το σε εργαλείο λειτουργικό τόσο στον γενικό πληθυσμό όσο και σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες με ποικιλία πολιτισμικών χαρακτηριστικών, αλλά και για τον εντοπισμό συννοσηρότητας της κατάθλιψης με άλλα νοσήματα. Χρησιμοποιείται επίσης ως εργαλείο ελέγχου κατά τη διάρκεια θεραπευτικών παρεμβάσεων, ενώ ενδιαφέρουσα συζήτηση έχει αναπτυχθεί στη βιβλιογραφία σχετικά με τη χρήση του σε σύγκριση με δομημένες μορφές κλινικής συνέντευξης και το «όριο» διάγνωσης της κατάθλιψης σε ποικίλες ειδικές ομάδες πληθυσμού.

Εισαγωγικά

Η παρούσα εργασία είναι μια βιβλιογραφική αναφορά στο ερωτηματολόγιο PHQ-9 (Patient Health Questionnaire-9), το οποίο χρησιμοποιείται σε ευρύτατη κλίμακα στην πρωτοβάθμια, κυρίως, φροντίδα, για την προκαταρκτική διάγνωση της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής, ενώ συχνά χρησιμοποιείται και κατά τη διάρκεια ή μετά το πέρας μιας θεραπευτικής προσέγγισης για ανατροφοδότηση περί της εξέλιξής της. Η επιλογή του συγκεκριμένου τεστ είχε μια παρεμπίπτουσα «σκοπιμότητα» από την πλευρά του γράφοντος: Είναι ένα χρήσιμο (και χρηστικό, καθώς είναι απλό) εργαλείο για τον εκπαιδευτικό ψυχολόγο, μέσα στην πίεση της σχολικής πραγματικότητας, προκειμένου να διακρίνει την πιθανότητα να συστήσει σε κάποιον μαθητή περαιτέρω επαγγελματική βοήθεια.

Στο πλαίσιο της εργασίας, θα γίνει αναφορά:

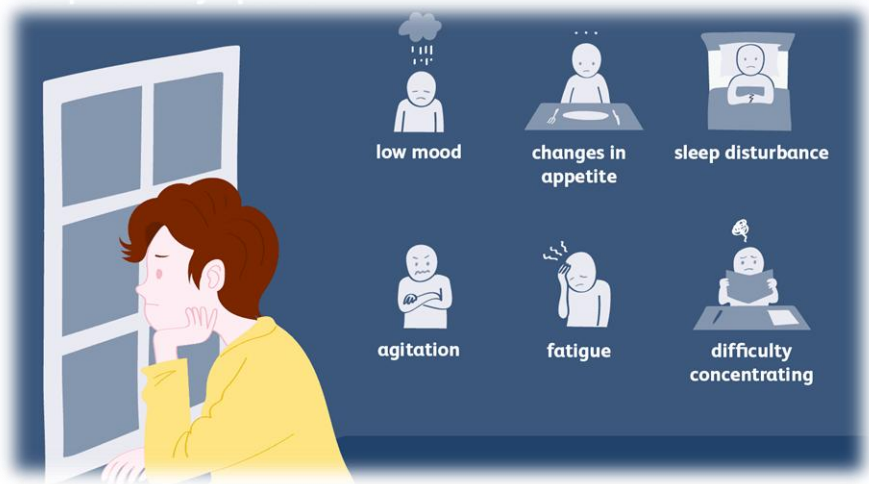
- ⊗ Στην ανάπτυξη και τη δομή του τεστ
- ⊗ Σε ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας του τεστ
 - (α) στον γενικό πληθυσμό
 - (β) σε ειδικότερες κατηγορίες πληθυσμού, όπως έχουν καταγραφεί σε ενδεικτικά επιλεγμένες βιβλιογραφικές πηγές.
- ⊗ Τέλος, στη συζήτηση-κριτική αξιολόγηση θα αναπτυχθούν προβληματισμοί που προκύπτουν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας.

Ανάπτυξη - χρήση του τεστ

Το Patient Health Questionnaire (Ερωτηματολόγιο Υγείας Ασθενούς PHQ-9, βλ. εικ. 1), αναπτύχθηκε από τους Robert L. Spitzer, Janet B.W. Williams, Kurt Kroenke και συνεργάτες από το Columbia University, με εκπαιδευτική επιχορήγηση από τη φαρμακευτική εταιρεία Pfizer Inc. (Kroenke et al., 2001, 2002) Εντάσσεται σε ένα γενικότερο εργαλείο (PRIME-MD) που αναπτύχθηκε από την ίδια ομάδα για την διάγνωση σε επίπεδο πρωτοβάθμιας περίθαλψης δώδεκα διαταραχών ψυχικής υγείας. Το τεστ συστήνεται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία

στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) ως ενδεδειγμένο για την αρχική διάγνωση της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής.

Είναι διαθέσιμο (μαζί με άλλα ομοειδή τεστ) από τον ιστοχώρο www.phqscreeners.com σε περισσότερες από 80 γλωσσικές εκδοχές (π.χ. μόνο στα αγγλικά υπάρχουν 11 εκδοχές, για ΗΠΑ, Αυστραλία, Ινδία, κλπ.). Υπάρχει και η ελληνική εκδοχή (βλ. Εικ. 2) Στο εγχειρίδιο αναφέρεται ότι δεν είναι όλες οι μεταφράσεις σταθμισμένες σε σχέση σε ανεξάρτητη δομημένη ψυχιατρική συνέντευξη, μολονότι είναι όλες γλωσσικά αξιόπιστες. Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί για ειδικές κατηγορίες (ενδεικτικά, για τους ασθενείς με ρευματικά νοσήματα: Κώτσης, 2013: 93-8, ασθενείς με σακχαρώδη διαβήτη: Χωρεψιμά & Τεντολούρης, 2013, για ασθενείς με HIV: Peltekis & Kouliantianou, 2019).



Συμπτώματα της κατάθλιψης: Χαμηλή διάθεση, αλλαγές στην όρεξη, διαταραγμένος ύπνος, ευερεθιστότητα, αίσθημα κόπωσης, δυσκολία στη συγκέντρωση [Πηγή: verywellmind.com]

PATIENT HEALTH QUESTIONNAIRE-9 (PHQ-9)

Over the **last 2 weeks**, how often have you been bothered by any of the following problems?
(Use **✓** to indicate your answer)

	Not at all	Several days	More than half the days	Nearly every day
1. Little interest or pleasure in doing things	0	1	2	3
2. Feeling down, depressed, or hopeless	0	1	2	3
3. Trouble falling or staying asleep, or sleeping too much	0	1	2	3
4. Feeling tired or having little energy	0	1	2	3
5. Poor appetite or overeating	0	1	2	3
6. Feeling bad about yourself — or that you are a failure or have let yourself or your family down	0	1	2	3
7. Trouble concentrating on things, such as reading the newspaper or watching television	0	1	2	3
8. Moving or speaking so slowly that other people could have noticed? Or the opposite — being so fidgety or restless that you have been moving around a lot more than usual	0	1	2	3
9. Thoughts that you would be better off dead or of hurting yourself in some way	0	1	2	3

FOR OFFICE CODING 0 + + +
=Total Score:

If you checked off **any** problems, how **difficult** have these problems made it for you to do your work, take care of things at home, or get along with other people?

Not difficult at all

Somewhat difficult

Very difficult

Extremely difficult

Developed by Drs. Robert L. Spitzer, Janet B.W. Williams, Kurt Kroenke and colleagues, with an educational grant from Pfizer Inc. No permission required to reproduce, translate, display or distribute.

Η αγγλική έκδοση του PHQ-9

Η έκδοση του PHQ-9 τεστ στην ελληνική γλώσσα (phqscreeners.com)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΥΓΕΙΑΣ ΑΣΘΕΝΟΥΣ (PHQ-9)

Τις τελευταίες 2 εβδομάδες πόσο συχνά ενοχληθήκατε απ' οποιοδήποτε από τα παρακάτω προβλήματα; (Υποδείξτε την απάντησή σας με ένα ✓)	Καθόλου	Αρκετές μέρες	Περισσό τερες από τις μισές μέρες	Σχεδόν κάθε μέρα
1. Μικρό ενδιαφέρον ή λίγη απόλαυση στις δραστηριότητές μου	0	1	2	3
2. Νιώθετε καταβεβλημένος(η), κατατεθλιμμένος(η) ή απελπισμένος(η)	0	1	2	3
3. Έχετε πρόβλημα να αποκοιμηθείτε ή να συνεχίσετε τον ύπνο σας ή κοιμάστε υπερβολικά	0	1	2	3
4. Νιώθετε κουρασμένος(η) ή έχετε λίγη ενέργεια	0	1	2	3
5. Έχετε λίγη όρεξη ή τρώτε υπερβολικά	0	1	2	3
6. Νιώθετε άσχημα για τον εαυτό σας ή ότι έχετε αποτύχει ή ότι έχετε απογοητεύσει τον εαυτό σας ή την οικογένειά σας	0	1	2	3
7. Έχετε πρόβλημα συγκέντρωσης σε κάποιες ενέργειες, όπως όταν διαβάζετε την εφημερίδα ή όταν παρακολουθείτε τηλεόραση	0	1	2	3
8. Κινείστε ή μιλάτε τόσο αργά που άλλοι άνθρωποι θα το παρατηρούσαν Ή το αντίθετο – είστε τόσο ανήσυχος(η) ή νευρικός(ή), που κινείστε πολύ περισσότερο από το συνηθισμένο	0	1	2	3
9. Σκεπτόσαστε ότι θα ήταν καλύτερα αν είχατε πεθάνει ή σκεπτόσαστε να προκαλέσετε κακό στον εαυτό σας με κάποιο τρόπο	0	1	2	3

FOR OFFICE CODING 0 + _____ + _____ + _____
=Total Score: _____

Εάν επιλέξατε **κάποια** προβλήματα, πόση **δυσκολία** προκάλεσαν τα προβλήματα αυτά στη δουλειά σας, στις οικιακές εργασίες σας ή στην επικοινωνία σας με άλλα άτομα:

Καμία δυσκολία

Μερική δυσκολία

Μεγάλη δυσκολία

Υπερβολική δυσκολία

Δομή του τεστ – Τι μετράει και πώς

Το τεστ αποτελείται από δέκα συνολικά (9+1) ερωτήσεις. Ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει με χρονικό ορίζοντα τις δύο τελευταίες εβδομάδες, εάν και σε ποια χρονική συχνότητα έχει ενοχληθεί από συγκεκριμένα «προβλήματα».

Οι επιλογές που δίνονται για τη συχνότητα (και η αντίστοιχη βαθμολογία) είναι σε κλίμακα Likert, σύμφωνα με τον Πίνακα:

Συχνότητα "προβλημάτων" στο PHQ-9 (στις τελευταίες 15 μέρες) και "βαθμολόγηση" στην ελληνική και αγγλική (γενική) έκδοση του τεστ

Συχνότητα (ελληνική έκδοση)	Συχνότητα (αγγλική έκδοση)	Βαθμολόγηση (μονάδες)
Καθόλου	Not at all	0
Αρκετές μέρες	Several days	1
Περισσότερες από τις μισές μέρες	More than half the days	2
Σχεδόν κάθε μέρα	Almost every day	3



Οι εννέα κατηγορίες **προβλημάτων**, ανταποκρίνονται στα εννέα **συμπτώματα** του κριτηρίου A του DSMV-IV για το μείζον καταθλιπτικό επεισόδιο (APA, 2004: 163-5, Wenar & Kerig, 2008: 295-339), τα οποία ουσιαστικά επαναλαμβάνονται και στο DSM-V (APA, 2013: 125). Η σχέση των ερωτημάτων με τα κριτήρια (όπως είναι στο DSM-V) φαίνεται στον πίνακα:

Πίνακας: Σύγκριση ερωτημάτων PHQ-9 (ελληνική έκδοση) με κριτήρια DSM-V μείζονος καταθλιπτικού επεισοδίου (αγγλική έκδοση)

Ερώτηση [«πρόβλημα»]	Σύμπτωμα κριτηρίου A DSM-V
1 [μικρό ενδιαφέρον – λίγη απόλαυση στις δραστηριότητες]	2 [Markedly diminished interest or pleasure in activities]
2 [νιώθει καταβεβλημένος, κατατεθλιμμένος, απελπισμένος]	1 [Depressed mood: Sad, empty, hopeless].
3 [Πρόβλημα να αποκοιμηθεί, να συνεχίσει ύπνο, κοιμάται υπερβολικά]	4 [Insomnia or hypersomnia]
4 [κουρασμένος, λίγη ενέργεια]	6 [Fatigue, Loss of energy]
5 [λίγη όρεξη – τρώει υπερβολικά]	3 [Weight loss, weight gain]
6 [νιώθει άσχημα / αποτυχία / απογοήτευση εαυτού-οικογένειας]	7 [worthlessness or excessive or inappropriate guilt]
7 [Πρόβλημα συγκέντρωσης (π.χ. διάβασμα εφημερίδας, τηλεόραση)]	8 [Diminished ability to think or concentrate, or indecisiveness]
8 [Αργή κίνηση –ομιλία ή ανησυχία-νευρικήτητα]	5 [Psychomotor agitation or retardation]
9 [Σκέψεις θανάτου – πρόκλησης κακού στον εαυτό του]	9 [Thoughts of death, suicidal ideation, suicidal attempt]

Προστίθεται επίσης ένα δέκατο, μη βαθμολογούμενο ερώτημα, στο οποίο ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει πόση δυσκολία προκάλεσαν τα προβλήματα που ανέφερε στη δουλειά του, στην

οικογένεια και στην επικοινωνία του με άλλους ανθρώπους. Το ερώτημα αντιστοιχεί στο κριτήριο Β του DSM-V (τα συμπτώματα προκαλούν κλινικά σημαντική ενόχληση κοινωνικής, επαγγελματικής ή άλλης σημαντικής λειτουργικότητας του ατόμου). Η κλιμάκωση των απαντήσεων (πάλι σε Likert) είναι: *καμία δυσκολία, μερική δυσκολία, μεγάλη δυσκολία, υπερβολική δυσκολία*.

Εξαγωγή αποτελεσμάτων

Η εξαγωγή αποτελεσμάτων του τεστ γίνεται σε δύο επίπεδα: (Kroenke et al., 2002)· *Instructions manual*)

(α) Σε επίπεδο αρχικής διάγνωσης – «εντοπισμού» της κατάθλιψης:

1. Διαγιγνώσκεται **μείζων καταθλιπτική διαταραχή** εφ' όσον:
 - (α) έχει απαντήσει στο ερώτημα 1 (ανηδονία) «τις περισσότερες από τις μισές μέρες» ή σχεδόν κάθε μέρα»
 - (β) έχει απαντήσει σε τουλάχιστον πέντε ερωτήματα «τις περισσότερες από τις μισές μέρες» ή «σχεδόν κάθε μέρα» (για το ερώτημα 9 –αυτοκτονικός ιδεασμός- αρκεί να έχει απαντήσει «αρκετές μέρες»).
2. «Άλλο είδος κατάθλιψης» διαγιγνώσκεται όταν έχει απαντήσει οπωσδήποτε στο ερώτημα 1 και συνολικά σε δύο, τρία, ή τέσσερα ερωτήματα «τις περισσότερες από τις μισές μέρες» ή «σχεδόν κάθε μέρα».

(β) Σε επίπεδο εκτίμησης της σοβαρότητας της κατάθλιψης.

Εδώ λαμβάνεται υπ' όψιν το συνολικό σκορ των εννέα ερωτήσεων, κατηγοριοποιούνται οι περιπτώσεις ανάλογα με τη σοβαρότητα και προτείνονται αναλόγως περαιτέρω ενέργειες, σύμφωνα με τον πίνακα της επόμενης σελίδας: (Kroenke et al., 2002).

Πίνακας: Αντιστοίχιση σκορ στο PHQ-9 με σοβαρότητα της κατάθλιψης και προτεινόμενες δράσεις (μετάφραση του γράφοντος από Kroenke et al., 2002)

Σκορ στο PHQ-9	Σοβαρότητα κατάθλιψης	Προτεινόμενες θεραπευτικές ενέργειες
0-4	Καμία	Καμία
5-9	Ήπια (Mild)	Αναμονή με παρακολούθηση-Επανεξέταση με PHQ-9
10-14	Μέτρια (Moderate)	Σχέδιο θεραπείας που αφορά συμβουλευτική, επανεξέταση και/ή φαρμακευτική αγωγή
15-19	Μετρίως σοβαρή (moderately severe)	Άμεση εφαρμογή φαρμακευτικής αγωγής ή/και ψυχοθεραπείας
20-27	Σοβαρή (Severe)	Άμεση εφαρμογή φαρμακευτικής αγωγής, και, εάν υπάρχει σοβαρή έκπτωση ή χαμηλή ανταπόκριση στη θεραπεία, ταχεία παραπομπή σε ειδικό ψυχικής υγείας για ψυχοθεραπεία ή και συνεργατική διαχείριση

Οι δημιουργοί του τεστ θεωρούν «γκρίζα ζώνη» το σκορ 10-14, ενώ σκορ από 15 και πάνω σηματοδοτούν την παρουσία μείζονος κατάθλιψης, ενώ επισημαίνουν, ότι πέρα από τους δύο βασικούς στόχους (εντοπισμός της κατάθλιψης, εκτίμηση της σοβαρότητας της κατάθλιψης), ενδέχεται το τεστ αυτό να αποτελεί εργαλείο και για την παρακολούθηση της θεραπείας (monitoring of therapy), εφ' όσον προηγηθούν κατάλληλες κλινικές δοκιμές. Η εκτίμηση αυτή που διατυπώνεται το 2002, φαίνεται πως επιβεβαιώνεται από τη μεταγενέστερη βιβλιογραφία.

Η παραλλαγή για εφήβους – το PHQ-A

Παράλληλα με τη χρήση του PHQ-9 για τον γενικό και για ειδικές κατηγορίες πληθυσμού, κρίθηκε σκόπιμο να αναπτυχθεί, ήδη από το 2002, και μία εκδοχή του PHQ για εφήβους, το PHQ-A (=Adolescents).

(Johnson et al., 2002), αποτελούμενο από τέσσερις επιπλέον (δηλαδή συνολικά δεκατρείς) ερωτήσεις. Οι πρώτες μετρήσεις έδειξαν ότι το PHQ-A, πέρα από την υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα, ανάλογη του PHQ-9, μπορούσε να συμβάλει στον περιορισμό των αδιάγνωστων ψυχικών διαταραχών (όχι μόνο της μείζονος κατάθλιψης αλλά της διαταραχής πανικού, της γενικευμένης αγχώδους διαταραχής, της δυσθυμίας, της βουλιμίας, των εξαρτήσεων από ουσίες κλπ.). Το γεγονός ότι το PHQ-9 στο ερώτημα 2 δεν περιλαμβάνει την «διάκριση» που κάνει το DSM-V για την ευερεθιστότητα στους εφήβους και στα παιδιά, αντί της καταθλιπτικής διάθεσης, καθώς και τα διαφορετικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά επέβαλαν αυτή την τροποποίηση. Στην ερώτηση 1 προστίθεται όντως ο όρος «ευερέθιστος». Οι επιπλέον ερωτήσεις (βλ. εικ. στην επόμενη σελίδα) δεν «μετράνε» στο σκορ, ωστόσο είναι χρήσιμες για να διαγνωστούν:

- Ⓜ Ο χρόνιος χαρακτήρας της κατάθλιψης (ερωτάται ο έφηβος αν τα συμπτώματα διαρκούν τον τελευταίο χρόνο)
- Ⓜ Ο αυτοκτονικός ιδεασμός ή πιθανό ιστορικό απόπειρας αυτοκτονίας (δύο ερωτήσεις).

SUICIDE PREVENTION ADVICE

WAIT!

W **Watch out** for signs of distress and changes in behaviour

A **Ask** "are you having suicidal thoughts?"

I **It will pass** – assure your loved one that, with help, their suicidal feelings will pass with time

T **Talk to others** – encourage your loved one to seek help from a GP or health professional

Συμβουλές για τον αυτοκτονικό ιδεασμό. Πηγή: [Mental Health Foundation](#)

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η αξιοπιστία (reliability) και η εγκυρότητα (validity) ενός τεστ είναι ζητήματα που δεν επιλύονται ποτέ οριστικά. Όπως κάθε ψυχομετρικό εργαλείο, τα τεστ «δοκιμάζονται» διαρκώς τόσο στο πέρασμα του χρόνου, όσο και στις επιμέρους ομάδες όπου εφαρμόζονται (Κουλάκογλου, 2013· Κωνσταντίνου, 2020(α)· Κωνσταντίνου, 2020(b)· Γαλάνης, 2013).

Οι ίδιοι οι δημιουργοί του τεστ, σχεδόν μια δεκαετία μετά το «λανσάρισμά» του (Kroenke et al., 2010), επιχειρώντας μια αναδρομή στην εφαρμογή του τεστ (εντός και εκτός της «ομπρέλας» του PRIME, και σε συνδυασμό με άλλα παρόμοια τεστ της ίδιας ομάδας, που αναπτύχθηκαν, όπως π.χ. η «συντομευμένη» εκδοχή του, το PHQ-8), διαπιστώνουν την ευρύτατη χρήση του τεστ στη βιβλιογραφία, αλλά και τις υψηλές τιμές εγκυρότητας και αξιοπιστίας που έδειξαν μετρήσεις σε μεγάλα δείγματα, και μάλιστα υψηλότερες σε σχέση με τις τιμές άλλων παρόμοιων τεστ. Επίσης, οι υψηλές επιδόσεις του τεστ σημειώθηκαν ανεξάρτητα από τον τρόπο διεξαγωγής του (αν π.χ. συμπληρωνόταν από τον ίδιο τον ερωτώμενο ή προσωπικό υγείας, αν αυτό γινόταν διά ζώσης ή εξ αποστάσεως). Υπογραμμίζεται επίσης η υψηλή εγκυρότητα του τεστ ανεξάρτητα από το φύλο, την φυλετική ομάδα, την εθνική καταγωγή των ερωτωμένων. Έχει επισημανθεί, ωστόσο (Huang et al., 2006), ότι στις περιπτώσεις της σοβαρής κατάθλιψης (σκορ μεγαλύτερο του 20), οι λατινοαμερικανικής καταγωγής ερωτώμενοι με σοβαρή κατάθλιψη είχαν χαμηλότερα ποσοστά κοινωνικής δυσλειτουργικότητας σε σχέση με τους μη λατινικής καταγωγής λευκούς).

Η χρήση του PHQ-9 για τη διάγνωση και την εκτίμηση της σοβαρότητας της κατάθλιψης, και σε πληθυσμούς πέραν του γενικού φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία.

Και στη δεκαετία 2010-2020 οι δοκιμές τόσο στο γενικό πληθυσμό όσο και σε ειδικότερες κατηγορίες συνεχίστηκαν, ενώ επισημάνθηκε η αδυναμία να ορίσουμε «χρυσό κανόνα» για να συγκρίνουμε τις επιδόσεις του PHQ-9 ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα (Gelaye et al., 2014).

PHQ-9 και συννοσηρότητα

Σε περιπτώσεις συννοσηρότητας κατάθλιψης και άλλων νοσημάτων (Kroenke et al., 2010, όπου και οι σχετικές παραπομπές στις οικείες μελέτες) κλινικές μελέτες έγιναν και σε ασθενείς με ασθένειες του νευρικού συστήματος, καρδιολογικά προβλήματα, διαβήτη, χρόνιες ηπατοπάθειες, HIV, γαστρεντερολογικές, γυναικολογικές, δερματολογικές, οφθαλμολογικές, μυοσκελετικές, ρευματικές παθήσεις, και γενικότερα χρόνια παθολογικά νοσήματα, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσον υπάρχει καταθλιπτική διαταραχή ως αίτιο, υπάρχει παράλληλα με, ή αποτελεί συνέπεια των παθήσεων αυτών. 0

Ως εργαλείο γρήγορης διάγνωσης, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από μη εξειδικευμένο προσωπικό ψυχικής υγείας, το τεστ δοκιμάστηκε (Daray et al., 2019) σε ασθενείς που νοσηλεύονται για μη ψυχιατρικά νοσήματα, προκειμένου να διαγνωστεί συννοσηρότητα κατάθλιψης, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε επιδείνωση του υποκειμένου νοσήματος ή επιπλοκές στη θεραπεία του. Με «χρυσό κανόνα» δομημένες κλινικές συνεντεύξεις το PHQ-9 έδειξε υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία (μεγαλύτερη σε σχέση με παρόμοια τεστ όπως τα BDI-II και HADS), με «κατώφλι» για τη διάγνωση της κατάθλιψης το σκορ 10.

Το PHQ-9 ως εργαλείο μέτρησης σε άτομα με ψυχικά νοσήματα – κατά τη διάρκεια θεραπείας

Αλλά και για τον πληθυσμό που έχει διαγνωστεί με ψυχικά νοσήματα, που αποτελεί ένα «ειδικό υποσύνολο» του πληθυσμού με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, φαίνεται ότι το PHQ-9 μπορεί να αποτελέσει έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο (Beard et al., 2016), ωστόσο προτείνεται υψηλότερο όριο σε σχέση με τις δομές πρωτοβάθμιας φροντίδας για τη διάγνωση (σκορ 13, με επιφύλαξη το όριο αυτό να διερευνηθεί περαιτέρω από μελλοντικές έρευνες). Εκφράζεται ασφαλώς η σημασία περισσότερο δομημένων διαγνωστικών εργαλείων (κλινικές συνεντεύξεις), αλλά, παράλληλα, συχνότατα εμφανίζεται η ανάγκη για γρήγορη αξιολόγηση και παρέμβαση – και εδώ τέτοια ερωτηματολόγια με ελεγμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία μπορεί να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην αμεσότητα της αντιμετώπισης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που αξιολογούν το PHQ-9 ως εργαλείο παρακολούθησης - μέτρησης κατά τη διάρκεια θεραπείας (MBC – Measurement Based Care). Μπορεί να είναι ένας ευρέως χρησιμοποιούμενος δείκτης για την πορεία μιας θεραπείας ψυχικής υγείας; Τα στατιστικά δεδομένα από την αρχή της εφαρμογής τέτοιων «αριθμητικών» μεθόδων έδειχναν έλλειμμα εμπιστοσύνης προς τη χρήση της μεθόδου αυτής, παρά την αξιοπιστία και εγκυρότητα οι οποίες διαπιστώνονταν, τουλάχιστον για το στάδιο της διάγνωσης της ασθένειας και της σχετικής λήψης απόφαση για παρέμβαση, αυτό δηλαδή για το οποίο το τεστ είχε αρχικά σχεδιαστεί. Πρόσφατη μελέτη (Brown et al., 2020) δείχνει ότι με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί οι ειδικοί ψυχικής υγείας να εφαρμόσουν σε ευρύτερη κλίμακα (άρα να «εμπιστευθούν») το PHQ-9, κατά την παρακολούθηση της θεραπείας (εν προκειμένω, βετεράνων οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με κατάθλιψη), ωστόσο επισημαίνει ότι χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση του κατά πόσον η χρήση καθαυτή μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερο αποτέλεσμα την ίδια τη θεραπεία.

Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε την κομβική σημασία που θα έχει μια γρήγορη διάγνωση στην περίπτωση του αυτοκτονικού ιδεασμού (Glazer et al., 2020), στο πλαίσιο πάντοτε του Measurement Base Care. Η σχετική μελέτη έδειξε ότι το PHQ-9, σε συνδυασμό με ένα διεθνώς δοκιμασμένο και σταθμισμένο τεστ, το CGI-S (Clinical Global Impression Severity Scale) μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά σε μια ασφαλέστερη πρόγνωση – ελλείψει άλλου, περισσότερο εξειδικευμένου εργαλείου. Αντίθετα, η χρήση μόνο του ενός ή του άλλου τεστ, δεν εμφανίζεται εξίσου αποτελεσματική.

Νεότερες κριτικές προσεγγίσεις στο PHQ-9

Το κατώτατο όριο του σκορ που μπορεί να θεωρηθεί ασφαλές για τη διάγνωση της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής έχει αναθερμάνει τη συζήτηση στη βιβλιογραφία. Πρόσφατη μελέτη μετα-ανάλυσης των δεδομένων που έχουν προκύψει από ένα ευρύ φάσμα ερευνών σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες (Levis et al., 2020) θέτει εν αμφιβόλω αυτό που και οι δημιουργοί του τεστ είχαν χαρακτηρίσει ως γκρίζα

ζώνη (σκορ 10-14), θεωρώντας (όπως και οι Beard et al. 2016) ότι μάλλον θα πρέπει να ανέβει ο «πήχυς» για να έχουμε μια ασφαλή διάγνωση κατάθλιψης σε σκορ τουλάχιστον 14, καθώς η «ζώνη» 10-13 (ήπια κατάθλιψη) μάλλον «υπερεκτιμά» τα συμπτώματα, ενώ επισημαίνει ότι είναι προτιμότερο η διάγνωση, ιδιαίτερα όταν πρόκειται τα δεδομένα να χρησιμοποιηθούν για επιστημονική έρευνα να γίνεται με δομημένα κλινικά εργαλεία (όπως η Δομημένη Κλινική Συνέντευξη για το DSM – Structured Clinical Interview for DSM).

Αντίστοιχες διαφοροποιήσεις διατυπώνονται και μετά την αύξηση των προσφυγικών ροών προς την Ευρώπη την τελευταία πενταετία – οι προσφυγικοί πληθυσμοί και οι ιδιαίτερες συνθήκες μετακίνησης, εγκατάστασής τους στις χώρες υποδοχής έδωσαν αφορμή να διερευνηθεί η αξιοπιστία του PHQ-9 συγκριτικά, μεταξύ Γερμανών χωρίς ιστορικό μετανάστευσης και προσφύγων από διάφορες χώρες προέλευσης (Grupp et al., 2020). Οι διαφορές που προκύπτουν είναι σημαντικές, λόγω της ιδιαιτερότητας και της πολιτισμικής ανομοιομορφίας των προσφυγικών πληθυσμών – ίσως είναι μια ευκαιρία να επαναδιατυπωθούν τα όρια του PHQ-9 για τους προσφυγικούς πληθυσμούς.

Κριτική αξιολόγηση - συμπεράσματα

Η μελέτη της βιβλιογραφίας στα όρια της παρούσας εργασίας είναι ασφαλώς αποσπασματική, ωστόσο αναδεικνύει διάφορες «πτυχές» της χρήσης ερωτηματολογίων σαν το PHQ-9, είτε ως προληπτικών - διαγνωστικών εργαλείων στην πρωτοβάθμια περίθαλψη, είτε (με την επιφύλαξη της περαιτέρω εξασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας) ως εργαλείου «ελέγχου» κατά τη διάρκεια θεραπευτικής παρέμβασης:

- ☉ Ότι σε επίπεδο πρωτοβάθμιας περίθαλψης, και με δεδομένη την πίεση των συστημάτων υγείας (είναι δύσκολο στα 10-15 λεπτά της επίσκεψης στο γιατρό να χρησιμοποιηθούν δομημένα εργαλεία συνέντευξης), είναι χρήσιμο και βοηθητικό ένα γρήγορο, αξιόπιστο και εύχρηστο και από μη ειδικούς ψυχικής υγείας εργαλείο (νοσηλεύτες, αγροτικούς γιατρούς ή γενικούς ιατρούς, εκπαιδευτικούς-σχολικούς ψυχολόγους κλπ).

- Ⓢ Σε περιπτώσεις εκτάκτων περιστατικών (ή γεγονότων που αφορούν μεγάλο πληθυσμό, π.χ. μια φυσική καταστροφή) είναι αναγκαία μια γρήγορη πρώτη απόφαση και διάγνωση για την παραπομπή ή μη σε μονάδες και ειδικούς ψυχικής υγείας, ειδικότερα σε περιπτώσεις που πιθανολογείται κίνδυνος το άτομο να κάνει κακό στον εαυτό του.
- Ⓢ Επίσης, κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής παρέμβασης, μπορεί το PHQ-9 είναι ένα «θερμόμετρο» της πορείας της θεραπείας, που μπορεί να λειτουργήσει παράλληλα με δομημένες συνεντεύξεις και άλλους παράγοντες εκτίμησης της κατάστασης.
- Ⓢ Είναι δύσκολο, αλλά το PHQ-9 δείχνει να τα καταφέρνει αρκετά καλά σ' αυτό, να ξεπεραστούν οι πολιτισμικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι τα διάφορα συμπτώματα που συνθέτουν, σύμφωνα με το DSM-V την εικόνα της κατάθλιψης, αλλά και το ζήτημα της λειτουργικότητας του ατόμου. Ως εκ τούτου είναι χρήσιμο να διαπιστώσουμε αν θα πρέπει να αναθεωρηθούν τα «όρια» για τη διάγνωση της κατάθλιψης, στις επιμέρους πληθυσμιακές ομάδες.
- Ⓢ Το ζήτημα της συνοσηρότητας της κατάθλιψης με άλλες ασθένειες, σωματικές και ψυχικές, καθιστά το PHQ-9 χρήσιμο εργαλείο για να διερευνηθεί το «ψυχικό αποτύπωμα» διάφορων ασθενειών, που μπορεί να επιδράσει αποφασιστικά στη θεραπευτική προσέγγισή τους.
- Ⓢ Συχνά στη βιβλιογραφία συναντάμε τον προβληματισμό της επιβάρυνσης του συστήματος υγείας (από άποψη τόσο οικονομικών όσο και ανθρώπινων πόρων) από την σε πρωτοβάθμιο επίπεδο εκτεταμένη χρήση σύνθετων εργαλείων διάγνωσης, ή την «υπερεκτίμηση» των συμπτωμάτων της κατάθλιψης (ειδικά στην «γκρίζα ζώνη» 10-14). Θα πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να σημειωθεί ο κίνδυνος, αντί τα τεστ να χρησιμοποιούνται ως ένα γρήγορο, απλό, εύκολο και αξιόπιστο εργαλείο διάγνωσης, να προτιμώνται απλώς ως ένα «εναλλακτικό» φτηνό εργαλείο, για την αποσυμφόρηση του συστήματος Υγείας. Όπως κάθε εργαλείο, η χρήση του θα πρέπει

να καθορίζεται αποκλειστικά από τις προδιαγραφές της επιστήμης.

Η Δημόσια Υγεία είναι ένα κοινωνικό αγαθό που πρέπει να παρέχεται σε όλους τους πολίτες. Το PHQ-9 είναι ένα τέτοιο εργαλείο, που μπορεί να σώσει ζωές, αν λειτουργήσει ως «δίαυλος» για την αξιολόγηση της περαιτέρω παραπομπής στις δομές υγείας – όχι ως μηχανισμός αποκλεισμού των ασθενών από αυτές.

Επιπλέον, οι ψυχομετρικές μέθοδοι, και περαιτέρω η στατιστική έρευνα, είναι χρησιμότητα εργαλεία κατανόησης των συνθηκών, ωστόσο δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι οι αριθμοί αυτοί κρύβουν από πίσω ανθρώπους, καθένας από τους οποίους είναι μοναδική περίπτωση. Ο αποτελεσματικός συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας κατά περίπτωση μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη του επιθυμητού στόχου: Είτε πρόκειται για γενικότερη πρόληψη, στο πλαίσιο του γενικού πληθυσμού, είτε για την προκαταρκτική διάγνωση, είτε για την παρακολούθηση της πορείας ενός ασθενούς, στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου που πάσχει από κατάθλιψη, ώστε να μπορεί να έχει «υψηλό σκορ» στο δέκατο, μη βαθμολογούμενο ερώτημα, που έχει να κάνει με τη λειτουργικότητα με την οποία ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της καθημερινότητας.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

American Psychiatric Association (2004). *Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV-TR™*. Αθήνα: Λίτσας.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM 5*. Washington, DC: APA.

Beard, C., Hsu, K. J., Rifkin, L. S., Busch, A. B., & Björgvinsson, T. (2016). Validation of the PHQ-9 in a psychiatric sample. *Journal of Affective Disorders, 193*, 267–273. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.12.075>

Brown, M. J., Adams, S. M., Vanderhoef, D., Schipani, R., & Taylor, A. (2020). Improving PHQ9 Utilization Rates in a Primary Care–Mental Health Integration Setting. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association, 26*(2), 206.

- Daray, F. M., Hunter, F., Anastasia, A., & Fornaro, M. (2019). Psychometric properties of the Patient Health Questionnaire nine-item version (PHQ-9) for use among hospitalized non-psychiatric medical patients. *General Hospital Psychiatry, 61*, 69–75. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2019.10.004>
- Gelaye, B., Tadesse, M.G., Williams, M.A., Fann, J.R., Vander Stoep, A., & Andrew Zhou, X.-H. (2014). **Assessing validity of a depression screening instrument in the absence of a gold standard.** *Ann. Epidemiol., 24*: 527-531, [10.1016/j.annepidem.2014.04.009](https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2014.04.009)
- Glazer, K., Rootes-Murdy, K., Van Wert, M., Mondimore, F., & Zandi, P. (2020). The utility of PHQ-9 and CGI-S in measurement-based care for predicting suicidal ideation and behaviors. *Journal of Affective Disorders, 266*: 766–771. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.05.054>
- Grupp, F., Piskernik, B., & Mewes, R. (2020). Is depression comparable between asylum seekers and native Germans? An investigation of measurement invariance of the PHQ-9. *Journal of Affective Disorders, 262*: 451–458. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.055>
- Huang, F. Y., Chung, H., Kroenke, K., & Spitzer, R. L. (2006). *Racial and Ethnic Differences in the Relationship Between Depression Severity and Functional Status.*
- Instruction Manual. Instructions for Patient Health Questionnaire (PHQ) and GAD-7 Measures.*
<https://www.phqscreeners.com/images/sites/g/files/g10016261/f/201412/instructions.pdf>
- Johnson, J.G., Harris, E.S., Spitzer, R.L. and Williams, J.B.W. (2002). The Patient Health Questionnaire for Adolescents: validation of an instrument for the assessment of mental disorders among adolescent primary care patients. *Journal of Adolescent Health, 30*: 196-204.
- Kroenke, K. & Spitzer, R. (2002). The PHQ-9: A New Depression and Severity Diagnostic Measure. *Psychiatric Annals, 32*: 1-7.
- Kroenke, K., Spitzer, R. & Williams, J. (2001). Validity of a Brief Depression Severity Measure. *Journal of General Internal Medicine, 16*: 606-613.
- Kroenke, K., Spitzer, R.L., Williams, J.B.W., & Löwe, B. **The patient health questionnaire somatic, anxiety, and depressive symptom scales: a systematic review.** *Gen. Hosp. Psychiatry, 32*: 345-359, [10.1016/j.genhosppsy.2010.03.006](https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2010.03.006)

- Levis, B., Benedetti, A., & Thombs, B. D. (2019). Accuracy of Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) for screening to detect major depression: individual participant data meta-analysis. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, *365*, 11476. <https://doi.org/10.1136/bmj.11476>
- Levis, B., Benedetti, A., Ioannidis, J. P. A., Sun, Y., Negeri, Z., He, C., Wu, Y., Krishnan, A., Bhandari, P. M., Neupane, D., Imran, M., Rice, D. B., Riehm, K. E., Saadat, N., Azar, M., Boruff, J., Cuijpers, P., Gilbody, S., Kloda, L. A., ..., & Thombs, B. D. (2020). Patient Health Questionnaire-9 scores do not accurately estimate depression prevalence: individual participant data meta-analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.02.002>
- Peltekis, A. & Kouliantou, M. (2019). Κλινική εικόνα και αιτήματα για υποστήριξη ασθενών με HIV/AIDS. Clinical presentation and requests for support of people with HIV/AIDS seeking counselling and psychotherapy in Greece. *Psychiatriki*. *30*: 120-128. 10.22365/jpsych.2019.302.120.
- PHQ-9 modified for Adolescents (PHQ-A)*. Ανάκτηση από <https://missionhealth.org/wp-content/uploads/2018/04/Adolescent-Depression-Screening-PHQ-A-Form.pdf>
- Wenar, C. & Kerig, P. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία, από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και Αξιοπιστία των Ερωτηματολογίων στις Επιδημιολογικές Έρευνες. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής 2013, *30(1)*: 97-110.
- Ερωτηματολόγιο Υγείας Ασθενούς PHQ-9*. https://www.phqscreeners.com/images/sites/g/files/g10060481/f/201412/PHQ9_Greek%20for%20Greece.pdf
- Κουλάκογλου, Κ. (2013). *Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κωνσταντίνου, Μ. (2020). Πώς Συγκεντρώνουμε Στοιχεία Εγκυρότητας του Περιεχομένου Ενός Τεστ; Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Κωνσταντίνου, Μ. (2020). Τί είναι η Αξιοπιστία ενός Τεστ; Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Κώπτης, Κ. (2013). *Άγχος, κατάθλιψη, σωματοποίηση και ποιότητα ζωής στους ασθενείς με ρευματικά νοσήματα*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (online at: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/29365>, πρόσβαση 17/04/2020)

Χωρεψιμά, Σ., Τεντολούρης, Ν (2013). Αδιάγνωστη κατάθλιψη σε άτομα με σακχαρώδη διαβήτη τύπου 2. Η κατάθλιψη στον διαβήτη. *Ελληνικά Διαβητολογικά Χρονικά* 26, 1: 59-67. https://www.ngda.gr/innet/UsersFiles/admin/documents/Diabitologia/2013_1/59-67CHOREPHIMA-prwtotypi.pdf



Τραυματικά γεγονότα. Πηγή: Center for Health Justice

Σχόλια σε τρία κλινικά περιστατικά

Σημειώνουμε ότι τα σχολιαζόμενα παρακάτω κλινικά περιστατικά είναι δημοσιευμένα σε επιστημονικά περιοδικά, με παραλλαγμένα τα ονόματα, και σε καμία περίπτωση περιστατικά με τα οποία έχει έρθει σε άμεση επαφή ο γράφων, ο οποίος απλώς περιορίζεται να πιθανολογήσει με βάση τα πραγματικά δεδομένα την εμφανιζόμενη διαταραχή.

Ο Νίκος και το τραύμα

Ο Νίκος, στην ηλικία των 10 ετών, έχει βιώσει, πριν από μια πενταετία, ένα οξύ (στιγμιαίο και ξαφνικό) τραυματικό γεγονός, τον θάνατο αγαπημένου προσώπου (δεν προσδιορίζεται η συγγενική ή άλλη σχέση), ο οποίος του ανακοινώθηκε (επομένως δεν επρόκειτο για άμεσο βίωμα) με απότομο τρόπο.

Στον παρόντα χρόνο, η κλινική εικόνα του Νικόλα (ευσυγκινησία, ευερεθιστότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, προβλήματα στον ύπνο, δυσκολία στη συγκέντρωση, αίσθημα κόπωσης, αρνητικές σκέψεις που περιλαμβάνουν την αυτοκτονία) σε συνδυασμό με το έντονο άγχος που

αποτυπώνεται στα ψυχομετρικά τεστ, καθώς και κάποιες μεμονωμένες επιθετικές συμπεριφορές, προβλήματα στην κοινωνικοποίηση και στις σχολικές του επιδόσεις, μας παραπέμπει σε συμπτώματα κατάθλιψης περισσότερο απ' ό,τι σε συμπτώματα διαταραχής μετατραυματικού στρες.

Ειδικότερα: Από την περιγραφή που δίνεται δεν διαφαίνεται η άμεση σύνδεση του τραυματικού γεγονότος (από το οποίο έχει μεσολαβήσει ικανό χρονικό διάστημα) με τα προβλήματα που φαίνεται να αντιμετωπίζει ο Νικόλας. Διερευνώντας κατά πόσον εκπληρώνονται τα κριτήρια του DSM-5, όπως προσδιορίζονται για παιδιά μικρότερα των 6 ετών (Χατζηχαράλαμπους, 2019, 15-21) αναφορικά με την Δ.Μ.Σ., διαπιστώνουμε ότι:

Εκπληρώνονται τα κριτήρια Α (έκθεση σε οξύ τραυματικό γεγονός), και ενδεχομένως τα Δ (αρνητικές αλλαγές στις γνωστικές διεργασίες και τα συναισθήματα) και Ε (διακριτές αλλαγές στη διέγερση και την αντιδραστικότητα), καθώς και τα ΣΤ (διάρκεια μεγαλύτερη του μηνός), έκπτωση στις καθημερινές δραστηριότητες, αλλά και Ζ (αποκλεισμός άλλων παθολογικών αιτίων).

Ωστόσο, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρατέθηκαν, δεν φαίνεται να εκπληρώνεται επαρκώς κάποια από τις περιπτώσεις των κριτηρίων Β (Διεισδυτικά συμπτώματα – «επανεμφανίσεις» του τραυματικού γεγονότος) και Γ (αποφυγή ερεθισμάτων που συνδέονται με το τραυματικό γεγονός). Το γεγονός ότι αρνήθηκε να ζωγραφίσει την οικογένειά του δεν συνδέεται αναγκαστικά με το συγκεκριμένο γεγονός.

Η μητέρα του ασφαλώς αποδίδει τα προβλήματα αυτά στο τραυματικό γεγονός, και αυτό δεν αποκλείεται να συνέβη, μία πενταετία πριν. Δηλαδή, σε πρώτη φάση, είναι πιθανό ο Νικόλας να εμφάνισε διαταραχή μετατραυματικού στρες (εφεξής Δ.Μ.Σ.), που ενδεχομένως είχε μεγάλη διάρκεια. Εξάλλου, η Δ.Μ.Σ. μεταξύ άλλων «αυξάνει σημαντικά τον κίνδυνο της κατάθλιψης» (Wenar, Kerig 2008, 375).

Στην παρούσα φάση, πέντε χρόνια μετά το γεγονός, φαίνεται ότι ο Νικόλας υποφέρει από τη διαταραχή που στο DSM-5 χαρακτηρίζεται

ως «Επίμονη καταθλιπτική διαταραχή – δυσθυμία», καθώς φαίνεται να εκπληρώνει τα κριτήρια της καταθλιπτικής διαταραχής και η διάρκεια των συμπτωμάτων είναι μεγαλύτερη από ένα χρόνο (στα παιδιά, ενώ στους ενήλικες η ελάχιστη διάρκεια είναι δύο χρόνια).

Ειδικότερα, για τα κριτήρια DSM-5 παρατηρούμε τα εξής:

- A. Καταθλιπτική διάθεση ή/και ευερεθιστότητα για πάνω από ένα χρόνο
- B. 4 ή και 5 από τις περιπτώσεις του κριτηρίου B (προβλήματα στον ύπνο, στη συγκέντρωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κόπωση, αισθήματα απελπισίας)
- C. Τα υπό (A) και (B) δεν απουσίασαν για πάνω από δυο μήνες τον τελευταίο χρόνο
- D. Εκπληρώνονται τα κριτήρια της μείζονος κατάθλιψης για πάνω από 2 χρόνια.
- E-F-G. Δεν υπάρχει επεισόδιο μανίας ή υπομανίας, σχιζοφρένεια ή άλλη ψυχωσική διαταραχή, ούτε τα προβλήματα προκλήθηκαν από ουσίες
- H. Εμφανίζονται δυσκολίες στη λειτουργικότητά του στο σχολείο, στο φιλικό του περιβάλλον, στην οικογένεια, στις σχέσεις με τους άλλους.

Συμπερασματικά, η επίμονη καταθλιπτική διαταραχή (δυσθυμία) φαίνεται πως ήταν η εξέλιξη μιας πιθανής διαταραχής μετατραυματικού στρες που παρουσιάστηκε μια πενταετία πριν, και για την οποία δεν φαίνεται πως υπήρξε κάποια αποτελεσματική θεραπευτική παρέμβαση).

Το παιδί που αγαπούσε την Ιστορία

Τα δεδομένα του κλινικού περιστατικού αφορούν στον παρόντα χρόνο, και όχι στο ιστορικό του παιδιού (ιδίως στη βρεφική ηλικία). Γνωρίζουμε ότι στην οικογένεια δεν υπάρχει κάποια διαγνωσμένη

διαταραχή (χωρίς αυτό να αποκλείει ότι δεν υπάρχει κάποιος κληρονομικός παράγοντας που λανθάνει). Επίσης γνωρίζουμε ότι το παιδί ζει και με τους δυο γονείς και ότι έχει έναν μεγαλύτερο αδελφό, χωρίς να αναφέρεται κάποιος παράγοντας επικινδυνότητας στο οικογενειακό περιβάλλον. Γνωρίζουμε επίσης ότι το παιδί φοιτά στο Γυμνάσιο, αν και σε μία τάξη μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί στην πραγματική του ηλικία, χωρίς να έχουμε εικόνα αν η καθυστέρηση αυτή οφείλεται στην καθυστέρηση έναρξης του σχολείου ή στην επανάληψη κάποιας τάξης (λ.χ. της Α' Γυμνασίου), αν και το τελευταίο είναι μάλλον απίθανο. Επίσης ότι τόσο από το σπίτι όσο και στο σχολείο έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες παρεμβάσεις που υποδηλώνουν ότι και το σχολικό περιβάλλον και η οικογένεια λειτουργούν υποστηρικτικά προς το παιδί (η παρουσία ενισχυτικής διδασκαλίας, η παρακολούθηση του παιδιού από ψυχολόγο και λογοθεραπευτή).

Με βάση τις παρεχόμενες πληροφορίες, πιθανολογούμε την ύπαρξη Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (με την έννοια του DSM-5, που «ενοποιεί» μια ομάδα διαταραχών με παρόμοια χαρακτηριστικά, που υπήρχαν στο DSM-4, διακρίνοντας τρία επίπεδα σοβαρότητας της διαταραχής).

Ειδικότερα, το αγόρι φαίνεται να εκπληρώνει τα κριτήρια του DSM-5 για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ήτοι:

- A. Ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Φαίνεται ότι υπάρχει δυσκολία στην κοινωνικο-συναισθηματική αλληλεπίδραση. Βλέπουμε ότι το παιδί δεν μπορεί να κάνει συζητήσεις, δεν διαθέτει ενσυναίσθηση, δεν φαίνεται να αντιδρά θετικά στην αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα, είτε πρόκειται για τους συμμαθητές του είτε και μέλη της οικογένειάς του (π.χ. τον αδελφό του). Το παιδί είναι απομονωμένο, δεν επιθυμεί είτε λεκτική είτε μη λεκτική επικοινωνία με το κοντινό περιβάλλον, φαίνεται να ενοχλείται όταν οι άλλοι παίρνουν τα πράγματά του. Δεν έχει φίλους, εμφανίζει συμπτώματα άγχους όταν καλείται σε «υποχρεωτικές» αλληλεπιδράσεις (προφορική εξέταση).

- B. Περιορισμένα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων, ή δραστηριοτήτων. Βλέπουμε εδώ ότι ο μικρός ενδιαφέρεται ιδιαίτερος για την Ιστορία μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Ονόματα, αριθμοί, χρονολογίες και άλλες ιστορικές λεπτομέρειες του κινούν το ενδιαφέρον. Φαίνεται επίσης να ενδιαφέρεται ιδιαίτερος για τη ζωγραφική, χωρίς να προσδιορίζεται αν έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα χρώματα (πράγμα συνήθως αδιάφορο για παιδιά με αυτισμό) ή για τις σχεδιαστικές λεπτομέρειες. Επίσης, παρά την περιορισμένη του λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιεί επαναληπτικά κάποιες φράσεις-κλισέ, αλλά και όταν πιέζεται χτυπάει το κεφάλι του με το θρανίο ή με το χέρι του.
- C. Δεν γνωρίζουμε αν τα συμπτώματα ήταν παρόντα στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού, ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις, τα συμπτώματα παραμένουν «κρυμμένα» και εκδηλώνονται όταν εμφανίζεται η ανάγκη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας σε διάφορα περιβάλλοντα εκτός σπιτιού.
- D. Τα συμπτώματα φαίνεται ότι επιδρούν αρνητικά στην κοινωνική λειτουργικότητα του παιδιού, και ενδεχομένως τη σχολική του επίδοση, αφού δεν μπορεί να παρακολουθήσει τη διδακτική διαδικασία.
- E. Θα πρέπει να διευκρινιστεί κατά πόσον τα παραπάνω δεν σχετίζονται με κάποια μορφή νοητικής στέρησης, αν και συχνά υπάρχει συννοσηρότητα.

Θα πρέπει να διερευνήσουμε τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων, ώστε να δούμε το επίπεδο σοβαρότητας της αυτιστικής διαταραχής και συνακόλουθα την αναγκαία παρέμβαση. **Με βάση τα υφιστάμενα στοιχεία πιστεύουμε ότι πρόκειται μάλλον για επίπεδο σοβαρότητας 2 (απαιτεί ουσιαστική υποστήριξη).**

Στο κριτήριο (Α) κοινωνική επικοινωνία, φαίνεται να εκπληρώνονται οι προϋποθέσεις του DSM-5: Αξιοσημείωτα ελλείμματα στις γλωσσικές και μη γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες, πολύ περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, φανερές ακόμη και

μετά από υποστήριξη (δεδομένου ότι ήδη παρέχεται βοήθεια). Μειωμένη αντίδραση σε «ανοίγματα» από άλλα παιδιά.

Στο κριτήριο (B) φαίνεται επίσης να εκπληρώνονται οι προϋποθέσεις του συγκεκριμένου επιπέδου σοβαρότητας. Δεν έχει ευελιξία στη συμπεριφορά, δυσκολεύεται με τις αλλαγές, και οι τυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές του είναι εύκολα αναγνωρίσιμες και συνδέονται με δυσκολίες στην καθημερινή του δραστηριότητα. Είναι επίσης έκδηλη η δυσφορία του στις αλλαγές (να κινείται, να πάρει αποφάσεις, να ακούει θόρυβο στην τάξη).

Ο «βίαιος» Νικόλας

Ο Νικόλας, 10 ετών, εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές στο σχολείο. Ασκεί σωματική βία στους συμμαθητές του, λεκτική βία σε συμμαθητές και καθηγητές, είναι αρνητικός στη συμμετοχή του σε σχολική δραστηριότητα (μαθησιακή ή άλλη), φαίνεται ευέξαπτος και ευερέθιστος. Ο Νικόλας φαίνεται να «εκμεταλλεύεται» το γεγονός ότι ηλικιακά είναι μεγαλύτερος από τα άλλα παιδιά, ωστόσο η επικοινωνία του στο σχολικό περιβάλλον δυσχεραίνεται επειδή δεν έχει επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας, καθώς με την παρούσα οικογένειά του έχουν μεταναστεύσει στην Ελλάδα από το εξωτερικό. Η συμπεριφορά του Νικόλα φαίνεται να έχει αναστατώσει τη σχολική κοινότητα (καθηγητές, μαθητές και γονείς).

Οι δύσκολες κοινωνικές συνθήκες που αντιμετωπίζει ο Νικόλας και συνδέονται με τη μετανάστευση της οικογένειάς του στην Ελλάδα, την έλλειψη γλωσσικής επάρκειας που τον οδήγησε στο να παρακολουθεί τάξη μικρότερη από τα παιδιά της ηλικίας του, ασφαλώς είναι επιβαρυντικοί παράγοντες, ωστόσο δεν είναι οι πλέον καθοριστικοί για τη συμπεριφορά του.

Αντίθετα, τα βιώματα του Νικόλα στην οικογένειά του είναι αυτά που έχουν πυροδοτήσει τη συμπεριφορά του: Ο Νικόλας έχει βιώσει παιδική κακοποίηση πολλαπλώς:

- (α) Από συγγενικό του πρόσωπο εξ αίματος (τον παππού του) προς τη γιαγιά και τη μητέρα του (που μπορεί να υποδηλώνει κάποιο γενετικό υπόβαθρο), αλλά και
- (β) από τον πατριό του προς τη μητέρα του και τον ίδιο. Ο φυσικός του πατέρας είναι απών από τη ζωή του, καθώς απομακρύνθηκε, επομένως όλα τα αντρικά πρότυπα του Νικόλα στις διάφορες (επίσης μεταβαλλόμενες) μορφές οικογένειας που έχει ζήσει, είναι πρότυπα που συνδέονται με επιθετική συμπεριφορά και τη δύναμη της επιβολής.

Με τα δεδομένα αυτά πιθανολογούμε ότι ο Νικόλας εμφανίζει τα συμπτώματα της **διαταραχής διαγωγής** (Wenar, –Kerig 2008, 379-386), με καταστρεπτικό και μη καταστρεπτικό, αλλά και έκδηλο χαρακτήρα, σε συννοσηρότητα με εναντιωματική προκλητική διαταραχή, η οποία ενδέχεται να προϋπήρχε στη βρεφική ηλικία και να εξελίχθηκε σε διαταραχή διαγωγής.

Ειδικότερα, φαίνεται πως εκπληρώνονται τα κριτήρια του DSM-5 για τη διαταραχή διαγωγής, ήτοι:

A. Επαναλαμβανόμενος τύπος συμπεριφοράς στον οποίο παραβιάζονται τα βασικά δικαιώματα των άλλων, με μεγάλη χρονική διάρκεια:

- Ⓢ Άσκηση σωματικής βίας εναντίον συμμαθητών του
- Ⓢ Συμμετοχή σε καβγάδες, απειλές και πρόκληση φόβου στους άλλους
- Ⓢ Υβριστική συμπεριφορά απέναντι στους δασκάλους του, ευερεθιστότητα

B. Σημαντική έκπτωση στην σχολική και κοινωνική λειτουργικότητα.

Η συμπεριφορά είναι τόσο καταστρεπτική, αφού εκδηλώνεται με βίαιη συμπεριφορά όσο και μη καταστρεπτική (λεκτική βία, παραβίαση κανόνων), και τα προβλήματα είναι έκδηλα (καβγάδες, εκφοβισμός). (Wenar, – Kerig 2008, 385-386).

Χωρίς να αποκλείεται η συννοσηρότητα με την εναντιωματική προκλητική διαταραχή (ΕΠΔ), θεωρούμε ότι η περιγραφή ταιριάζει

περισσότερο στη διαταραχή διαγωγής. Συνήθως η εναντιωματική προκλητική διαταραχή εμφανίζεται νωρίτερα (μέση ηλικία έναρξης τα 6 χρόνια) (Wenar, – Kerig 2008, 391). Τα προβλεπόμενα κατά το DSM-5 κριτήρια της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής (Αρνητική, ευερέθιστη διάθεση, εχθρική και προκλητική συμπεριφορά, έκπτωση σε σχέση με τη σχολική επίδοση, έλλειψη κάποιας άλλης διαταραχής), εδώ «συναντούν» ένα επιπρόσθετο στοιχείο που μας «παραπέμπει» στη διαταραχή διαγωγής: Αυτό είναι η εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών (σωματική, λεκτική βία).

Η επικινδυνότητα να εξελιχθεί η διαταραχή διαγωγής σε διαταραχή αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι δεδομένη, εφ' όσον δεν υπάρξει θεραπευτική παρέμβαση.

Βιβλιογραφικές πηγές

American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*

Wenar, Charles – Kerig, Patricia (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*, μφρ.-επιμ. Δ.Μαρκουλής, Ε. Γεωργάκα, Αθήνα, Gutenberg.

Χατζηχαράλαμπος, Ξένια (2019), Διασπαστικές διαταραχές, πανεπιστημιακές σημειώσεις, University of Nicosia.

Χατζηχαράλαμπος, Ξένια (2019), Διαταραχή αυτιστικού φάσματος, πανεπιστημιακές σημειώσεις, University of Nicosia.

Χατζηχαράλαμπος, Ξένια (2019), Διαταραχή διαγωγής, πανεπιστημιακές σημειώσεις, University of Nicosia.

Χατζηχαράλαμπος, Ξένια (2019), Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες, πανεπιστημιακές σημειώσεις, University of Nicosia.

Κρίσεις στην τάξη: Ψάχνοντας ερωτήσεις για να ανοίξεις κουβέντα

Η υποθετική περίπτωση

Ο Μπάμπης, 14, είναι αρκετά ενοχλητικός μέσα στην τάξη. Κάνει συνέχεια φασαρία, επιδιώκει να τραβήξει την προσοχή των άλλων και αυτό πολλές φορές οδηγεί τον καθηγητή σε αδιέξοδο. Δεν φαίνεται ιδιαίτερα δημοφιλής στην τάξη και κάποια από τα κορίτσια έρχονται και παραπονιούνται στον καθηγητή ότι ο Μπάμπης τους πετάει χαρτάκια, τις τσιμπάει, και θέλει να κάθεται συνέχεια σε κοντινό θρανίο ώστε να τις ενοχλεί. Τα κορίτσια δεν του δίνουν σημασία και εκείνος γίνεται ολοένα πιο ενοχλητικός. Μια μέρα, η Αφροδίτη, ένα από τα κορίτσια που παραπονούνταν, χαστούκισε τον Μπάμπη μέσα στην τάξη, προκαλώντας τα γέλια των άλλων παιδιών. Στην παρατήρηση του καθηγητή είπε ότι «αφού κανείς δεν τον τιμωρεί το έκανα εγώ», και τα υπόλοιπα παιδιά τη χειροκρότησαν.

Οι πιθανές ερωτήσεις

Ο καθηγητής σκέφτεται ότι πιθανότατα έπρεπε να είχε παρέμβει νωρίτερα, ώστε να είχε αποφευχθεί αυτή η δημόσια αυτοδικία, που δεν

δίνει καλό παράδειγμα στα παιδιά. Ωστόσο, έστω και τώρα, πρέπει να κάνει κάτι. Καλεί λοιπόν κατ' ιδίαν τον Μπάμπη στη Βιβλιοθήκη του σχολείου, του εξηγεί ότι θέλει απλά να του μιλήσει, δεν είναι κάτι που γίνεται για να τιμωρηθεί εκείνος ή η Αφροδίτη, και ότι καλό είναι να συζητήσουν για να δουν πώς θα λυθεί το πρόβλημα. Σ' αυτό το πλαίσιο ήρεμου κλίματος θα πρέπει να γίνει η συζήτηση.

1. Μπάμπη, πες μου, γιατί θέλω ν' ακούσω και τη δική σου την πλευρά, για αυτό το περιστατικό στην τάξη. Τι έγινε και έγινε όλη αυτή η φασαρία; (καλό είναι να τον αφήσει εδώ να μιλήσει ανοιχτά χωρίς να τον διακόψει).
2. Γιατί πιστεύεις ότι φέρθηκε έτσι η Αφροδίτη;
3. Παρατήρησα και κάτι άλλο... Την αντίδραση των άλλων παιδιών της τάξης... Και σκέφτηκα, πώς να νιώθει τώρα ο Μπάμπης που γίνεται αυτό; Αν δεν θέλεις, κι αν σε ζορίζει κάτι, μη μου απαντήσεις, αλλά θα ήθελα να ξέρω πώς ένιωσες.
4. Να σου πω την αλήθεια, Μπάμπη, έχω παρατηρήσει ότι είσαι πολύ ζωηρός μέσα στην τάξη. Τι πιστεύεις ότι φταίει γι' αυτό; Δεν σου αρέσει το μάθημα; Απλά το κάνεις για πλάκα;
5. Μήπως κάτι άλλο σε ζορίζει μέσα στο σχολείο, τα μαθήματα ξέρω γω, ή κάποιος καθηγητής, και σου βγαίνει αυτή η αντίδραση; Γιατί ξέρω πως παλιότερα ήσουν και πιο ήσυχος και πιο καλός μαθητής.
6. Ξέρεις όμως πως αυτό δημιουργεί πρόβλημα. Κάποια παιδιά θέλουν να παρακολουθήσουν κι ίσως να μη μπορούν. Κι ίσως να θυμώνουν μαζί σου. Τι λες γι' αυτό;
7. Εσύ πώς νιώθεις γενικά μέσα στην τάξη; Ξέρω ότι μπορείς να κάνεις κάποια πράγματα, τι είναι αυτό που σε κάνει να έχεις αυτή τη στάση;
8. Καμιά φορά σκέφτομαι... μήπως θέλει να τραβήξει την προσοχή των άλλων;

9. Να σου πω την αλήθεια, εγώ πιστεύω ότι μπορείς να είσαι αγαπητός στους άλλους και χωρίς να κάνεις φασαρία. Εσύ τι λες γι' αυτό;
10. Και, να σου πω και το άλλο, Μπάμπη, βλέπω καμιά φορά ότι πειράζεις πολύ κάποια κορίτσια... Και τα κορίτσια στενοχωριούνται. Εκεί, τι μπορούμε να κάνουμε για να μην ξαναγίνει αυτό που έγινε σήμερα;
11. Να ξέρεις ότι θα μιλήσω και με την Αφροδίτη, γιατί δεν πιστεύω ότι πρέπει να λύνουμε τις διαφορές μας με τη βία. Εσύ, τι λες, θα ήθελες να μιλήσετε και να τα βρείτε;
12. Αν θέλεις, μπορούμε να κάνουμε μια συζήτηση οι τρεις μας, όχι για να κάνουμε κανένα δικαστήριο, αλλά για να δούμε, πώς μπορούμε να το λύσουμε. Πώς σου φαίνεται η ιδέα;
13. Και κάτι άλλο, Μπάμπη. Όλοι περάσαμε από την εφηβεία και ξέρω ότι είναι μια φάση περίεργη για τα παιδιά. Εσύ πώς το βιώνεις όλο αυτό; Είσαι 14, θα πας Λύκειο του χρόνου, πώς τα βλέπεις όλα αυτά;
14. Εδώ στο σχολείο, πώς είναι; Σε ζορίζει κάποιο μάθημα πολύ; Γιατί καμιά φορά παραιτούμαστε όταν κάτι μας ζορίζει...
15. Σκέφτεσαι ακόμα τίποτα για το «μετά»; Κάτι που θα σου άρεσε να κάνεις;
16. Τι λένε οι γονείς για όλα αυτά; Θέλω να πω, κάποια στιγμή ίσως χρειαστεί να κάνουμε μια κουβέντα και μαζί τους, όχι για να σε βάλουνε τιμωρία, αλλά να δούμε, μήπως κάτι υπάρχει... Αλλά θα'θελα να μου πεις από πριν, πώς τον βλέπουνε τον Μπάμπη;
17. Να σου κάνω και μια παράξενη ερώτηση. Αν ήσουνα καθηγητής, κι είχες μαθητή τον Μπάμπη, τι θα έλεγες γι' αυτόν;
18. Και τι θα τον συμβούλευες να κάνει;
19. Είναι κάτι που σου αρέσει να κάνεις απ' αυτά τα «έξτρα» που κάνουμε στο σχολείο; Π.χ. θα ήθελες να έρθεις στη θεατρική ομάδα, ή κάτι άλλο που θα μπορούσες να κάνεις για να έχεις πιο πολύ ενδιαφέρον για το σχολείο;

20. Μήπως λοιπόν μπορούμε να συμφωνήσουμε πως κάποια πραγματάκια μπορούν να αλλάξουν; Από πού να αρχίσουμε;
21. Και αν χρειαστεί να ξανακουβεντιάσουμε, εδώ είμαστε. Να τα λέμε που και πού, να δούμε πως πηγαίνουν τα πράγματα...

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

- Κουλουμπρή, Μ. (2020). Αξιολόγηση παιδιών και εφήβων. Εβδομάδα 3. Κλινικές Παρατηρήσεις. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Κουλουμπρή, Μ. (2020). Αξιολόγηση παιδιών και εφήβων. Εβδομάδα 2. Κλινική Συνέντευξη. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- McConaghy S.H. & Achenbach T.M. (2001). *ASEBA Semistructured Clinical Interview for Children and Adolescents, Ages 6-18 Protocol Form*. Burlington: University of Vermont.



Σχήμα αντιμετώπισης κρίσης στο σχολείο: Πρόληψη – Ετοιμότητα – Αντίδραση – Επαναφορά από το Κέντρο Σχολικής Ασφάλειας του Vermont, ΗΠΑ
(Περιγράφεται αναλυτικά στο <https://schoolsafety.vermont.gov/planning/vermont-school-crisis-guide>)

Βοηθάει η ψυχολογική αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία;

Η ειδική συνθήκη της προσχολικής ηλικίας

Η ψυχολογική αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία είναι από πολλές απόψεις ιδιαίτερα χρήσιμη και καθοριστική για την «εκπαιδευτική τροχιά» που πρόκειται να ακολουθήσει το παιδί, καθώς συμβαίνει στην πρώτη «έξοδο» του παιδιού από το στενό οικογενειακό περιβάλλον και την ένταξή του σε μια νέα «κατάσταση πραγμάτων», όπου η εκπαίδευση γίνεται με πιο τυποποιημένο και συστηματικό τρόπο από έναν επίσης τυπικά οργανωμένο φορέα, το σχολείο, το οποίο στα μάτια του παιδιού εκπροσωπείται από τον νηπιαγωγό, ένα πρόσωπο με το οποίο το παιδί δεν συνδέεται με συγγενικούς δεσμούς και που είναι ο πρώτος «μη συγγενής».

Ο νηπιαγωγός δεν είναι η μαμά ή ο μπαμπάς και το νήπιο πρέπει για πρώτη φορά να τον αποδεχθεί ως πρότυπο, να υπακούσει στις οδηγίες του, να εφαρμόσει κανόνες, και να αρχίσει να μαθαίνει «πώς να μαθαίνει». Σ' αυτό το στάδιο, η ψυχολογική αξιολόγηση, πέρα από την έγκαιρη διάγνωση διαταραχών που μπορούν να εμφανιστούν σε πρώιμη ηλικία, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και για τη διαπίστωση μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και κλίσεων και δεξιοτήτων του παιδιού,

που μπορεί να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην περαιτέρω εκπαιδευτική του πορεία.

Η δυσκολία του εγχειρήματος έγκειται :

- (α) στη μικρή ηλικία του παιδιού, που απαιτεί κατάλληλη προσαρμογή των σχετικών εργαλείων
- (β) στην ταχύτητα της γνωστικής, ψυχοκινητικής, συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, που απαιτεί συνεχή ανατροφοδότηση και ενδεχόμενη επαναδιατύπωση στόχων και αλλαγή στρατηγικών και μεθόδων
- (γ) Στην «παρεμβατικότητα» των γονέων: Το αίτημα για την ψυχολογική αξιολόγηση μπορεί να έρθει από τους ίδιους, ωστόσο ενδέχεται οι ίδιοι να δημιουργήσουν προσκόμματα στην όποια παρέμβαση, υπερεκτιμώντας είτε τις δεξιότητες του παιδιού τους, είτε το μέγεθος του προβλήματος που πιστεύουν πως αντιμετωπίζει.

Σημασία της ψυχολογικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των νηπίων, λόγω και των παραπάνω παραγόντων, μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική:

- (α) Στο επίπεδο διαπίστωσης χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. εναντιωματική προκλητική διαταραχή, ή σε ορισμένες περιπτώσεις άλλων συναισθηματικών διαταραχών ή διαταραχών προσωπικότητας), τα οποία, αν αφεθούν χωρίς παρέμβαση ενδέχεται να αποτελέσουν τροχοπέδη για την εκπαιδευτική του πορεία. Στην προσχολική ηλικία μαθαίνονται και βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ο τίτλος του βιβλίου του R. Fulghum (1992): *Όσα πραγματικά θα έπρεπε να ξέρω τα έμαθα στο Νηπιαγωγείο*. Η διερεύνηση λοιπόν, μέσω της ψυχολογικής αξιολόγησης, όλων των πτυχών της ψυχοκινητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού είναι αποφασιστικής σημασίας.

- (β) Στο επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης, που συνδέεται «αμεσότερα» με την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι κρίσιμο να γίνουν έγκαιρα οι διαγνώσεις της ύπαρξης ή προδιάθεσης μαθησιακών δυσκολιών, καθώς, όσο νωρίτερα σχεδιαστούν και υλοποιηθούν οι απαιτούμενες παρεμβάσεις, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες για ομαλότερη προσαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, όσο καθυστερούν οι παρεμβάσεις, τόσο διευρύνεται η απόσταση που καλείται να διανύσει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, πράγμα που συχνά οδηγεί στην εγκατάλειψη της προσπάθειας, ή στην απαξίωση του παιδιού από συνομήλικους και γονείς, με πρόδηλες επιπτώσεις όχι μόνο στη σχολική επίδοση, αλλά και στον συναισθηματικό του κόσμο. Εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας δεν μπορούν να γίνουν χωρίς ψυχολογική αξιολόγηση.
- (γ) Αντίστοιχη είναι και η συμβολή της ψυχολογικής αξιολόγησης στη διερεύνηση των δεξιοτήτων και κλίσεων του παιδιού, που μπορεί επίσης να οδηγήσει σε εξατομικευμένες παρεμβάσεις. Αν δεχθούμε τις νεότερες προσεγγίσεις για πολλά είδη νοημοσύνης, ή για παιδιά που παρουσιάζουν δεξιότητες μεγαλύτερες απ' ό,τι συνηθίζεται στην ηλικία τους, η διαπίστωση αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο στην «ειδική» αγωγή παιδιών που είναι «χαρισματικά», αλλά και στην εξεύρεση μεθόδων που μπορούν να ενεργοποιήσουν την προσοχή και τις γνωστικές διαδικασίες του παιδιού, με βάση τα ενδιαφέροντά του. Στο νηπιαγωγείο, ειδικά όταν ο αριθμός μαθητών ανά τάξη είναι μικρός και δεν υπάρχει η «πίεση» ενός αυστηρού αναλυτικού προγράμματος, η ψυχολογική αξιολόγηση μπορεί να μας προσφέρει εργαλεία παρακίνησης του παιδιού (π.χ. παρακίνηση να μάθει μαθηματικά με μουσικά παιχνίδια). Αυτές οι εξατομικευμένες προσεγγίσεις μπορούν να επιτευχθούν ευκολότερα στην προσχολική ηλικία, ιδιαίτερα σήμερα που στην Ελλάδα είναι πλέον υποχρεωτική η διετής προσχολική εκπαίδευση.
- (δ) Όπως προλέχθηκε, είναι αναγκαία η διαμορφωτική αξιολόγηση, η διαρκής ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού για την πορεία τόσο

της ανάπτυξης του παιδιού, όσο και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού. Τα εργαλεία που παρέχει η επιστήμη για αυτή τη διαρκή αξιολόγηση είναι καλό να αξιοποιούνται συνδυαστικά. Στην προσχολική ηλικία, προσιδιάζουν ιδιαίτερα:

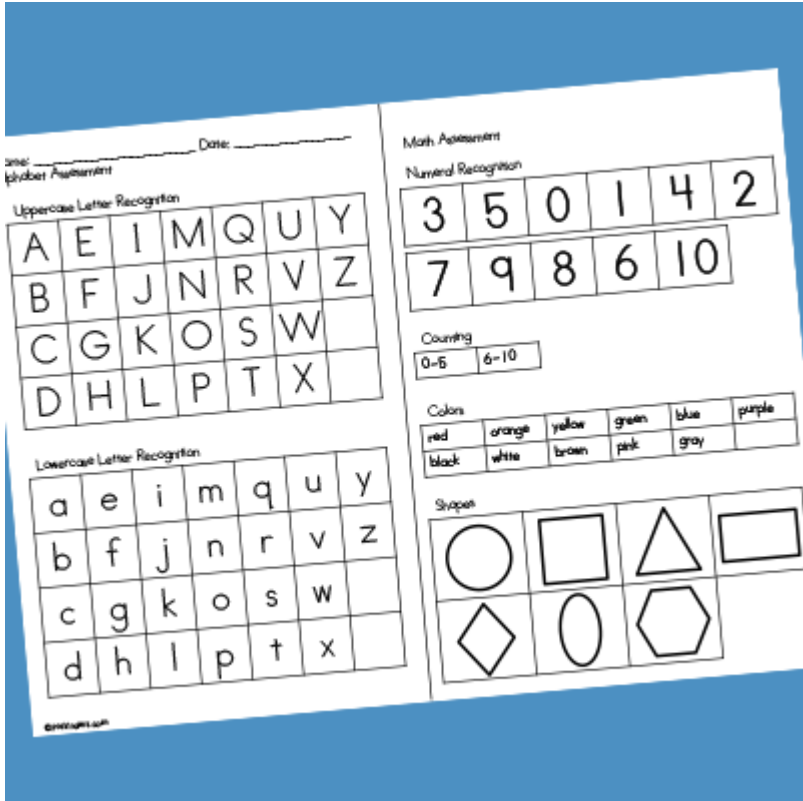
- ☉ Η παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού στην τάξη
- ☉ η αξιοποίηση φακέλου με ήδη υπάρχοντα τεχνήματα του παιδιού (ζωγραφιές, κατασκευές).
- ☉ Η χρησιμοποίηση ψυχομετρικών εργαλείων που έχουν αναπτυχθεί (π.χ. τεστ με σχέδια, που μπορούν να δώσουν ενδείξεις για την προσωπικότητα και τις δεξιότητες των παιδιών)
- ☉ Η δομημένη συνέντευξη με τους γονείς, οι οποίοι μπορούν να ενημερώσουν για τυχόν ζητήματα υγείας στο ιατρικό ιστορικό του παιδιού, των ίδιων των γονέων, και μέσω της οποίας μπορούν να ληφθούν επίσης πληροφορίες για το πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού και τυχόν κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές που θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν.
- ☉ Η συνέντευξη με το ίδιο το παιδί, που θα πρέπει να είναι πιο ελεύθερου χαρακτήρα, και πάλι με τη βοήθεια σχεδίων, παιχνιδιών, και με έμφαση στην ενεργητική ακρόαση και την οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό.

Όσο συχνότερη είναι η ανατροφοδότηση αναφορικά με την ανάπτυξη του παιδιού και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, τόσο πιο εύκολα μπορεί ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τους γονείς, να λειτουργήσει προληπτικά για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και παρακινητικά τόσο για την καθαρά εκπαιδευτική διαδικασία, την ανάπτυξη των γνωστικών μηχανισμών του παιδιού, αλλά και για την ομαλή ένταξη και λειτουργικότητα του παιδιού στην πρώτη μικρή του κοινωνία, το σχολείο.

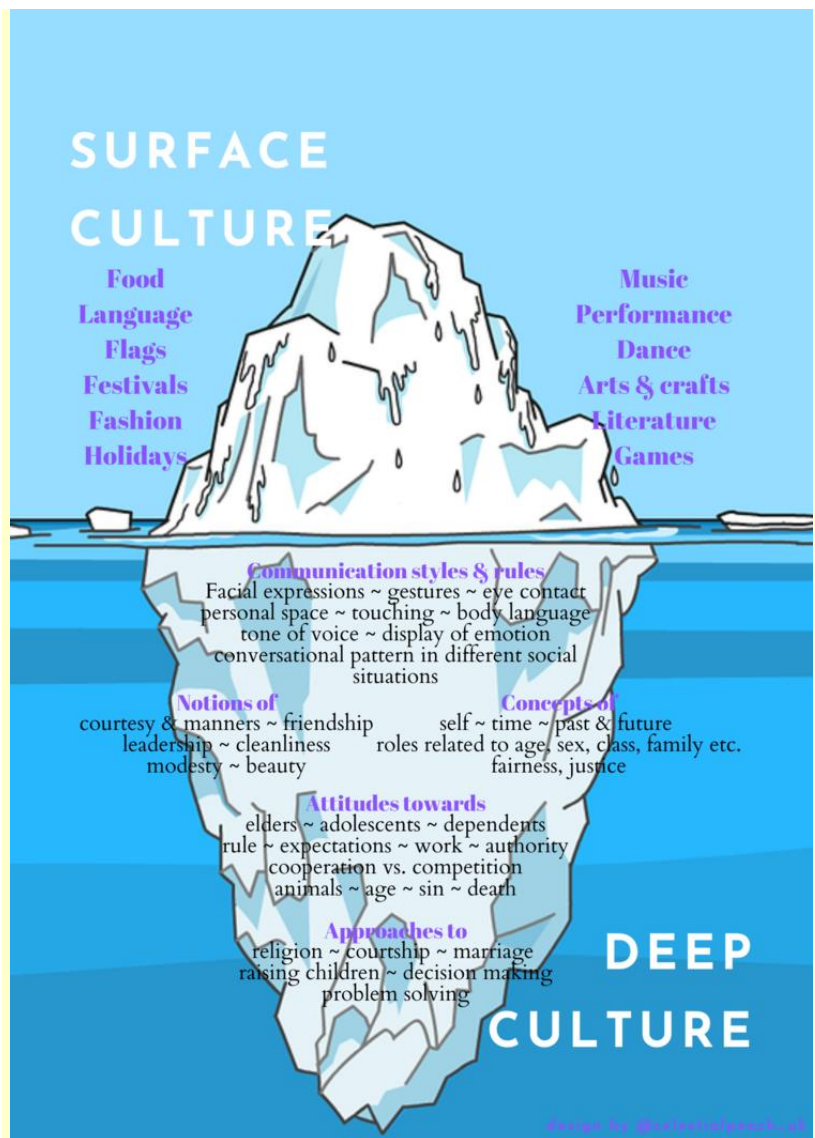
Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Κωνσταντίνου, Μ. (2020). Προσχολική ηλικία. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Χριστοπούλου, Α. (n.d.). Σημειώσεις του μαθήματος Ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση προσωπικότητας, ψυχικής λειτουργίας και ψυχοπαθολογίας. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.



Φύλλα προσχολικής αξιολόγησης (πηγή www.prekinders.com)



Το πολιτισμικό παγόβουνο, όπως περιγράφεται από τον Gary Weaver. Η "φανερή" κουλτούρα, πάνω από την επιφάνεια, και η "βαθιά κουλτούρα" που πρέπει να κατανοήσουμε και να αξιοποιήσουμε εκπαιδευτικά. Πηγή εικόνας: www.celestialpeach.com

Υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές στη νοημοσύνη;

Το “context” (συγκείμενο ή πλαίσιο) και οι διαφορές νοημοσύνης

Υπάρχει ένα «πολιτισμικά δίκαιο» εργαλείο για την κατανόηση ή έστω τη «μέτρηση» της νοημοσύνης; Ο Sternberg (2011) αναφέρεται στους θεωρητικούς του πλαισίου, εκείνους δηλαδή που θεωρούν καθοριστική την αλληλεπίδραση του ατόμου με το πολιτισμικό του περιβάλλον (δηλαδή τις κοινωνικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές, πολιτικές συνθήκες, αλλά και το σύστημα αξιών μιας κοινωνίας, όπως με δυναμικό τρόπο καθορίζεται από τη θρησκεία, τις παραδόσεις αλλά και τις αλληλεπιδράσεις των κοινωνικών ομάδων). Αυτή η ποικιλομορφία πολιτισμικών χαρακτηριστικών δεν εγγυάται ότι όλες οι ανθρώπινες κοινωνίες αντιλαμβάνονται τη νοημοσύνη με τον ίδιο τρόπο, ή ότι όλες συμφωνούν ότι συγκεκριμένες δεξιότητες έχουν καθοριστικότερη σημασία για να περιγράψουν την ανθρώπινη ευφυΐα.

Νοημοσύνη και ικανοποίηση αναγκών

Η ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου, ιδιαίτερα εκείνων που βρίσκονται στη «βάση» της πυραμίδας του Maslow (τροφή, στέγαση, ένδυση) είναι εκείνες που συχνά κινητοποιούν το άτομο ή την

κοινωνική ομάδα να επιστρατεύσει τις δεξιότητές του για να επινοήσει τρόπους και να «σμιλέψει» τη νοημοσύνη του προκειμένου να ανταποκριθεί στις όποιες προκλήσεις. Ο Ροβινσώνας Κρούσος αν δεν είχε ναυαγήσει μόνος σε ένα έρημο νησί ίσως δεν θα είχε χρειαστεί ποτέ να χρησιμοποιήσει το μυαλό του για να φτιάξει το κατάλυμά του ή να ψαρέψει ή να καλλιεργήσει. Με τον ίδιο τρόπο, ιθαγενείς φυλών του Αμαζονίου χρειάστηκε να «ακονίσουν» τις δεξιότητές τους ώστε να ταξιδεύουν χωρίς τη βοήθεια χαρτών ή πλοηγών, μέσα στον λαβύρινθο της ζούγκλας. Παράλληλα, στα γραπτά μαθητών που εξετάζονται σε δύσκολα μαθηματικά προβλήματα, που απαιτούν κριτική και συνθετική σκέψη, συχνά η λύση τους είναι σωστή, αλλά έχουν κάνει λάθος σε απλές αριθμητικές πράξεις. Κι αυτό γιατί τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο είχαν αφιερωθεί σε συγκεκριμένο τρόπο μαθηματικής σκέψης, αφήνοντας τα απλά και αυτονόητα να «ξεκουραστούν», ή απλώς χρησιμοποιώντας υπολογιστικές μηχανές για τις πράξεις τους. Ποιος λοιπόν έχει μεγαλύτερη ευφυΐα; Ο ιθαγενής που ξέρει τη ζούγκλα σαν την παλάμη του ή ο καθηγητής κβαντικής φυσικής που ξέρει το σύμπαν σαν την παλάμη του, αλλά ποτέ δεν μπορεί να προσανατολιστεί όταν ψάχνει πού έχει σταθμεύσει το αυτοκίνητό του; Ο ιερέας που έχει απομνημονεύσει όλες τις ιερές ακολουθίες και θυμάται το όνομα κάθε πιστού της ενορίας του ή ο ανορθόγραφος νέος που μπορεί να ανακαλύψει ένα θεώρημα που θα αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο; Ο ορεσίβιος βοσκός που ξέρει ποια είναι η επίδραση κάθε φυτού που υπάρχει στο βουνό και μπορεί να τοποθετήσει ένα σπασμένο κόκαλο αμέσως στη θέση του; Ή ο μικροχειρουργός που χρησιμοποιεί με άνεση τη ρομποτική χειρουργική και σώζει ζωές αλλά σ' ένα συνέδριο, όταν μιλάει στους συναδέλφους του «τα χάνει» και τραυλίζει;

Νοημοσύνη και «δυτικό» σύστημα αξιών

Μήπως λοιπόν για να «μετρήσουμε» τη νοημοσύνη το κάνουμε προσανατολισμένοι προς το σύστημα αξιών του δυτικού κόσμου (δηλαδή την «δυτική» φιλοσοφία, ή την ταχύτητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα) όπως τα αντιλαμβανόμαστε με τον δυτικό τρόπο σκέψης, παραγνωρίζοντας ότι άλλοι πολιτισμοί, ενδέχεται

να «αντιλαμβάνονται» αλλιώς τον κόσμο, να έχουν διαφορετική κοσμοθεωρία. Το αίτημα, επομένως για μια «οικουμενική» χαρτογράφηση της νοημοσύνης είναι ασφαλώς ένα δύσκολο στοίχημα για την επιστήμη, όμως είναι αναγκαίο η έρευνα, στην οποία επιστήμες όπως η κοινωνική ανθρωπολογία και η κοινωνική ψυχολογία μπορούν να συμβάλλουν, να προσεγγίσει πιο «τοπικά» τις πολιτισμικές διαφορές (think local) για να κατασταλάξει σε έναν πιο οικουμενικό (global), ή πιο «πολυπρισματικό» προσδιορισμό της νοημοσύνης.

Το ζητούμενο είναι να κατανοήσουμε ότι το σύστημα αξιών κάθε κοινωνίας μπορεί να αντιλαμβάνεται με το δικό της τρόπο την «ευφυΐα», την «εξυπνάδα», το «μυαλό», τη «σοφία». Ο ορθολογισμός του δυτικού κόσμου, δεν μπορεί να αντιληφθεί με τον ίδιο τρόπο τις έννοιες αυτές όπως η φιλοσοφία ανατολικών λαών, ή ενδεχομένως όπως οι κοινοτικά οργανωμένες φυλές που δεν έχουν δυτικού τύπου κρατική οργάνωση, ή οι κοινωνίες των ιθαγενών αμερικανών.

«Πολλαπλές νοημοσύνες» και κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών

Η διατύπωση της αντίληψης για «πολλαπλές» νοημοσύνες, από τον Gardner (Γεωργίου, 2020), ίσως είναι ακόμη μια αφορμή να δούμε ότι οι πολιτισμικές διαφορές που εμφανίζονται μεταξύ διαφόρων λαών δεν είναι ζητήματα «ποσοτικής» ή «ιεραρχικής» υπεροχής ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς ή ακόμη και τις υποκοουλτούρες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Είναι ζητήματα διαφοροποίησης και ποικιλότητας, που οφείλεται στο πολιτισμικό πλαίσιο κάθε κοινωνίας, εποχής ή συγκεκριμένης κοινωνικές ομάδες. Αυτή η πολυπρισματική θεώρηση της νοημοσύνης, με τις ποικίλες ταυτότητές της (νατουραλιστική –«περιβαλλοντική», ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, χωρική, μουσική, σωματική-κινητική-αισθητηριακή, λογική-μαθηματική, λεκτική-γλωσσική) μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα την ποικιλότητα της νοημοσύνης και σε διαπολιτισμικό επίπεδο.

Σε αυτό το «πλαίσιο», στο «συγκείμενο», πέραν του νευροβιολογικού παράγοντα, που ασφαλώς και πρέπει να μελετάται, θα πρέπει να

αποδώσουμε τις ποιοτικές διαφοροποιήσεις που συναντάμε μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Η κατανόηση της διαφορετικότητας και η με ενσυναίσθηση προσέγγιση του συστήματος αξιών των επιμέρους κοινωνικών ομάδων είναι το κλειδί για την εξήγηση των διαφορών.

Πέρα από την ποιοτική διαφοροποίηση που έχει να κάνει με αμιγώς πολιτισμικά χαρακτηριστικά, ασφαλώς καθοριστική για τις όποιες διαφοροποιήσεις είναι και η διαφοροποίηση «ευκαιριών» που το ίδιο αυτό πλαίσιο καθορίζει ακόμα και για «αντικειμενικά μετρήσιμα» δεδομένα της νοημοσύνης. Πέρα από τη διαφοροποίηση, κρίσιμη σημασία έχει και η ανισότητα ευκαιριών, που είναι αποτέλεσμα κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Είναι πολύ πιθανόν «χαρισματικά» παιδιά να μην είχαν ποτέ την ευκαιρία να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, ή, να μην μπόρεσαν να έχουν πρόσβαση σε ειδική για την περίπτωσή τους αγωγή (π.χ. πρότυπα σχολεία, ή κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα προκειμένου να αναπτύξουν τον τομέα εκείνο της νοημοσύνης στον οποίο θα μπορούσαν να είχαν υψηλές επιδόσεις).

Κοινωνικές ανισότητες – ανισότητα ευκαιριών και νοημοσύνη

Σ' αυτές τις περιπτώσεις, ένας μεγάλος αριθμός ανθρώπων με υψηλή νοημοσύνη και πιθανότητες να επιτύχουν σπουδαία αποτελέσματα στις επιστήμες ή στις τέχνες, αποκλείεται λόγω έλλειψης ευκαιριών, ουσιαστικά λόγω κοινωνικών ανισοτήτων. Οι γυναίκες είναι, παγκοσμίως και διαχρονικά, τα περισσότερα «θύματα» αυτής της ανισότητας, ακόμα και στον δυτικό κόσμο. Αντίστοιχα, οι άνθρωποι που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας, ή ανήκουν σε αποκλεισμένες κοινότητες – μειονότητες συχνά έχουν λιγότερες ευκαιρίες να «σφυρηλατήσουν» τη νοημοσύνη της. Το ίδιο συμβαίνει και σε περιπτώσεις που γεγονότα του περιβάλλοντος (φυσικές καταστροφές, οικονομικές κρίσεις, πολεμικά γεγονότα, προσφυγιά, μετανάστευση) επηρεάζουν τη δυνατότητα πρόσβασης στα συστήματα εκπαίδευσης.

Ωστόσο, πολλές φορές αυτές οι σοβαρές κρίσεις γίνονται, όπως προείπαμε, «ευκαιρίες» για ανθρώπους να ακονίσουν τη νοημοσύνη τους και να δημιουργήσουν, παρά τις αντίξοες συνθήκες.

Επιστημονικές ανακαλύψεις και έργα υψηλής καλλιτεχνικής αξίας, που δείχνουν αντίστοιχες υψηλές επιδόσεις στις επιμέρους κατηγορίες «νοημοσύνης», έχουν σημειωθεί σε περιόδους πολέμου, ή μεγάλων οικονομικών κρίσεων – που λειτούργησαν παρακινητικά με πολλαπλούς τρόπους.

Επίλογος

«Για να καταλάβεις τον άλλον, πρέπει να περπατήσεις ένα φεγγάρι με τα μοκασίνια του» έλεγε μια παροιμία των ιθαγενών Αμερικανών – επισημαίνοντας την αξία του να προσπαθείς να κατανοήσεις τις διαφορές αποστασιοποιούμενος από τον δικό σου τρόπο αντίληψης του κόσμου. Ένα υψηλό σκορ σε τεστ νοημοσύνης δεν εγγυάται ότι το άτομο αυτό είναι σοφό με τα μέτρα ενός από τους Σέρπα, τους κατοίκους του Νεπάλ που οδηγούν τους ορειβάτες στην κορυφή του Έβερεστ. Οι τελευταίοι ξέρουν το βουνό πολύ καλύτερα από τα προηγμένα γεωγραφικά συστήματα της τεχνητής νοημοσύνης (που κι αυτά είναι προϊόντα ανθρώπινης νοημοσύνης). Με τον ίδιο τρόπο που ένα υψηλότατο σκορ σε ένα τεστ νοημοσύνης δεν σε οδηγεί αυτοδικαίως στην κορυφή του Έβερεστ, το να φτάσεις στην κορυφή, δεν σημαίνει ότι δεν θα αποτύχεις στις εξετάσεις για το απολυτήριο του Δημοτικού. Δεν έχει νόημα ποιος είναι «περισσότερο» ευφυής, αλλά ποιου είδους νοημοσύνη έχει αναπτύξει κάποιος, σε ποιο «βαθμό», και υπό ποιες συνθήκες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Γεωργίου, Ν. (2020). Κεφάλαιο 14. Ανθρώπινη νοημοσύνη. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Sternberg, R.J. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.

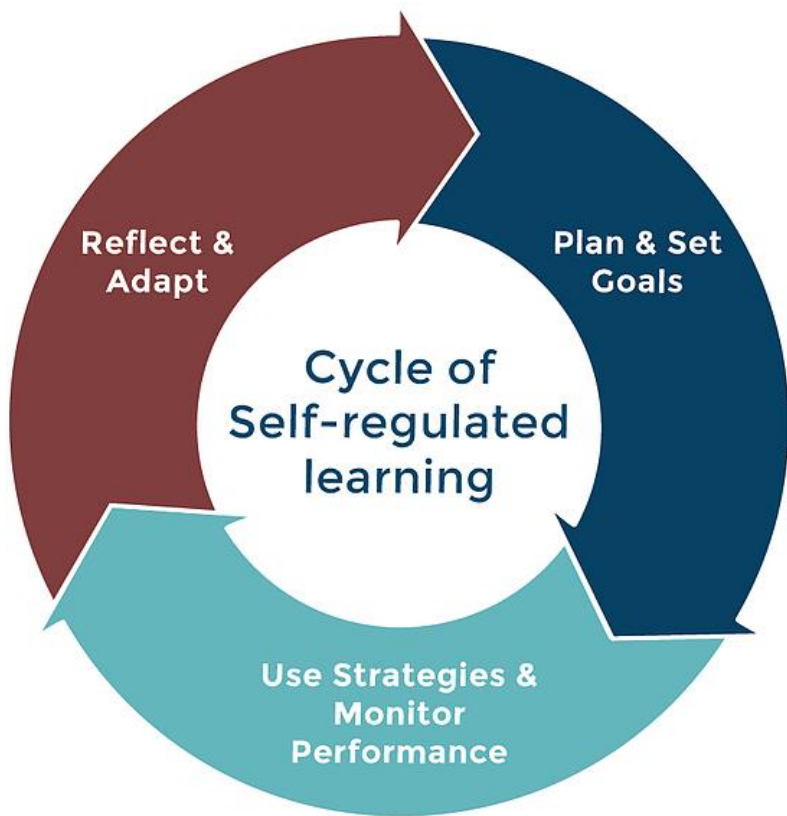


Image by Kristin O'Connell

Ο κύκλος της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self-regulated learning):
Σχεδιασμός και στοχοθεσία, χρήση στρατηγικών και παρακολούθηση της
εφαρμογής, αναστοχασμός και προσαρμογή. Σχέδιο της Kristin O' Connell.
Πηγή: ioannouolga.blog

Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση: δυνατότητες και εργαλεία

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τη συζήτηση στην επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά με την αυτορρύθμιση (*self-regulation*), τόσο στο επίπεδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων (*self-regulated learning*), είτε στο επίπεδο ευρύτερων συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που αλληλεπιδρούν δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αφού επιχειρείται ένας ορισμός της αυτορρύθμισης, εξετάζεται με βάση τη βιβλιογραφία κατά πόσον και υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί να αποτελεί εκπαιδευτικό στόχο. Εν συνεχεία, επιχειρείται συνοπτικά η σχέση της αυτορρύθμισης με τις γνωστικές λειτουργίες του εγκεφάλου, ιδιαίτεως με εκείνη της προσοχής, επιχειρώντας να συνδεθεί η απόκτηση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης με τα πορίσματα της νευροεπιστήμης, εξετάζοντας εν τάχει τον εμπρόθετο έλεγχο των ενεργειών, τους μηχανισμούς ελέγχου της προσοχής, τους βιολογικούς παράγοντες και τη συμβολή της βιβλιογραφίας στη μελέτη ειδικών περιπτώσεων. Κατόπιν, διερευνάται η σύνδεση των σχετικών ευρημάτων με την εκπαιδευτική πράξη, ενώ στις εισηγήσεις αναπτύσσονται ζητήματα που έχουν να κάνουν με τον ρόλο της αυτορρύθμισης στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και την εφαρμογή της στις δεδομένες συνθήκες.

A. Εισαγωγή - Έννοια της αυτορρύθμισης

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να προσεγγιστεί η αυτορρύθμιση (self-regulation) ή αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulated learning) ως δυνητικός εκπαιδευτικός στόχος από τη σκοπιά της νευροεπιστήμης. Ειδικότερα, τρία είναι τα βασικά σημεία αυτής της προσέγγισης, που θα ανασκοπήσει συνοπτικά τη σχετική βιβλιογραφία:

1. Η αυτορρύθμιση ως εκπαιδευτικός στόχος
2. Η συμβολή της νευροεπιστήμης στη διερεύνηση του ρόλου των εγκεφαλικών λειτουργιών στην αυτορρύθμιση
3. Με βάση τα παραπάνω, δυνητικά εργαλεία που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων στους μαθητές.

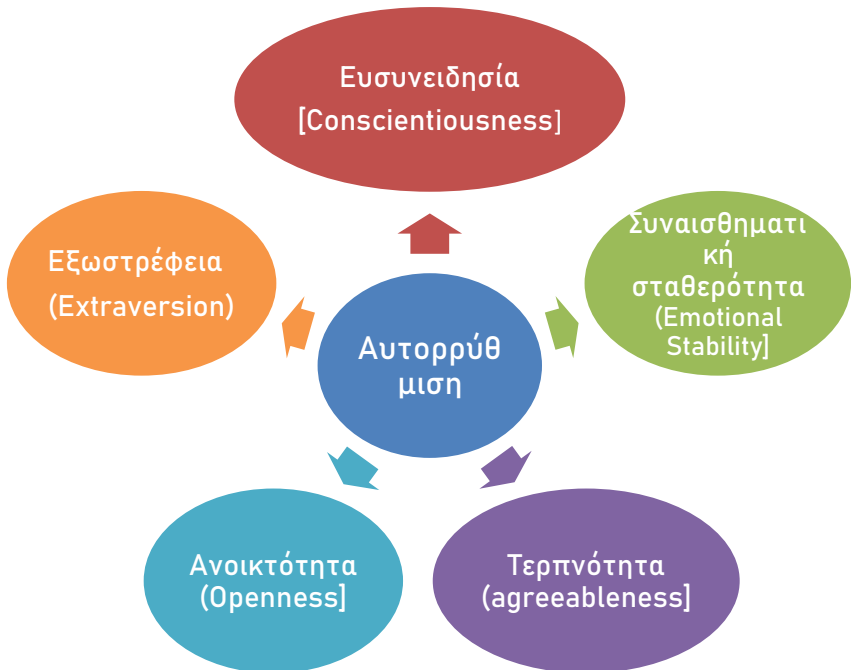
Επιχειρώντας να προσδιορίσουμε την έννοια της αυτορρύθμισης, συναντούμε ποικιλία ορισμών στην επιστήμη. Ενδεικτικά αναφέρουμε τον ορισμό των Duckworth & Carlson (2013, 209-210). Σύμφωνα με τους τελευταίους, η αυτορρύθμιση ορίζεται ως ο ενδιάθετος έλεγχος επί των παρορμήσεων που έχουν να κάνουν με το συναίσθημα με τη συμπεριφορά και με τη διεργασία της προσοχής, έλεγχος που αποσκοπεί στην επίτευξη στόχων και προτύπων που το ίδιο το άτομο έχει προσωπικά αξιολογήσει και επιλέξει. Διευκρινίζεται ότι δεν μιλάμε για «εγωιστικούς» στόχους, αλλά και για αλτρουιστικούς στόχους που όμως το ίδιο το άτομο έχει αξιολογήσει ως σημαντικότερους. Ο όρος χρησιμοποιείται παράλληλα και με τους όρους «αυτοπειθαρχία» (self discipline), «αυτοέλεγχος» (self-control), «αποφασιστικότητα» (willpower). Και η επιστήμη της Κοινωνιολογίας χρησιμοποιεί τον όρο «αυτοέλεγχος» ως την εσωτερικήυση των πολιτισμικών αξιών που καθιστούν το άτομο υπεύθυνο να ελέγχει τη συμπεριφορά του και να μην χρειάζεται εξωτερικό, τυπικό ή άτυπο κοινωνικό έλεγχο.

Η προσέγγιση αυτή, δεδομένου ότι επιχειρεί να συνδέσει την αυτορρύθμιση με τα ευρήματα της νευροεπιστήμης, θα εστιάσει λιγότερο στους «εξωτερικούς» παράγοντες που συμβάλλουν στην αυτορρύθμιση και περισσότερο στις εγκεφαλικές λειτουργίες που συνδέονται με αυτήν, δίνοντας έμφαση στις ατομικές διαφορές του

παιδιού – η αυτορρύθμιση άλλωστε συνδέεται στη βιβλιογραφία και με τον «εμπρόθετο έλεγχο» (effortful control), μία από τις ποικίλες πτυχές της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού, που με τη σειρά του ορίζεται ως «η ικανότητα να αναστέλλει το άτομο μία κυρίαρχη αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα και στη συνέχεια να εκτελεί μία δευτερεύουσα αντίδραση, προκειμένου να εντοπίσει λάθη και να ασχοληθεί με προγραμματισμό» (Rothbart & Rueda, 2005). Σε ό,τι αφορά τη νευροεπιστήμη, έχει ιδιαίτερη σημασία το πώς η αυτορρύθμιση μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στο πλαίσιο της διεργασίας της προσοχής, που επί της ουσίας είναι το «σκαλοπάτι» για όλες τις διεργασίες της μάθησης.

Στην ταξινόμηση των “Big Five” στοιχείων της προσωπικότητας (Whiteside & Lyman, 2001), η αυτορρύθμιση συχνά ταυτίζεται με το στοιχείο της ευσυνειδησίας (conscientiousness), αλλά συνδέεται και με άλλα στοιχεία (βλ. Πίνακα).

Πίνακας: Αυτορρύθμιση και τα “Big Five” στοιχεία της προσωπικότητας



Β. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Β1. Η αυτορρύθμιση ως εκπαιδευτικός στόχος

Η αυτορρύθμιση ως εκπαιδευτικός στόχος, σε πρώτη ανάγνωση, μας παραπέμπει στις διαδικασίες της ανακαλυπτικής μάθησης, ή της αυτόνομης μάθησης, δεξιότητα που μπορεί να είναι μακροπρόθεσμα αξιοποιήσιμη, στον βαθμό που η σημερινή εποχή καθιστά αναγκαία τη διαρκή επανακατάρτιση των ατόμων και τον εμπλουτισμό του βιογραφικού τους με νέες δεξιότητες, πέρα από τα τυπικά προγράμματα σπουδών. Το άτομο που έχει μάθει να αυτενεργεί και διαθέτει μεταγνωστικά εργαλεία, έχει «μάθει πώς να μαθαίνει» χωρίς εξωτερική υποστήριξη, είναι σε θέση να αξιοποιεί τα εργαλεία αυτά διά βίου.

Πέρα όμως από την κατάκτηση των γνωστικών εργαλείων, που σε μεγάλο βαθμό παραπέμπει στη θεωρία του νου, η αυτορρύθμιση (και μάλιστα η κατάκτησή της σε πολύ πρώιμο στάδιο), ακόμα και από την προσχολική ηλικία, έχει συνδεθεί με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, τόσο στο πλαίσιο της σχολικής ζωής (την καθημερινή παρουσία στο σχολείο και τις ενδοσχολικές εξετάσεις, όσο και σε πιο τυποποιημένες εξετάσεις εθνικού επιπέδου). Έχουν επίσης επισημανθεί και διαφοροποιήσεις στον βαθμό της αυτορρύθμισης – τα κορίτσια επιδεικνύουν περισσότερη αυτορρύθμιση από τα αγόρια (είναι, όπως θα λέγαμε στη γλώσσα του σχολείου, περισσότερο «επιμελείς μαθητρίες», πράγμα που μπορεί να συσχετιστεί με τις καλύτερες σχολικές τους επιδόσεις).

Πέρα όμως από το «τέλος του ταξιδιού», το μαθησιακό αποτέλεσμα ή την επίδοση σε ένα τεστ, η αυτορρύθμιση μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της επιλεκτικής προσοχής, μέσα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, είτε τη σχολική τάξη είτε τη μελέτη στο σπίτι. Υπάρχουν σήμερα πολύ περισσότερα ερεθίσματα και «θόρυβοι» που μπορούν να παρεμβληθούν στη μαθησιακή διαδικασία και να την αποσυντονίσουν. Η κουβέντα με τον διπλανό, η κόπωση της ημέρας, το βαρετό μάθημα, η ανάγκη να ρίξεις μια ματιά στο κινητό, τα προβλήματα της εφηβείας, είναι αρκετά για να μην αφήσουν να

περάσει τίποτα τον «λαιμό του μπουκαλιού» της προσοχής. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό, σε μια ηλικία που από τη φύση του το παιδί θέλει να είναι ελεύθερο και όχι περιορισμένο σε μια αίθουσα, που θέλει να παίζει και βλέπει ως «κλεμμένο χρόνο» τις υποχρεωτικές εργασίες του σχολείου, να διαθέτει το παιδί από νωρίς ένα εργαλείο αυτορρύθμισης, που το καθιστά ικανό να συμμετέχει ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή το θέλει και επειδή επιθυμεί όχι τόσο τον εξωτερικό έπαινο του βαθμού (extrinsic motivation) ή του δώρου για τους καλούς βαθμούς, αλλά την εσωτερική ικανοποίηση της κατάκτησης γνώσεων, της ανακάλυψης νέων «κόσμων» (intrinsic motivation). (Ryan & Deci, 2013; Cherry, 2019).

Θα πρέπει να σημειώσουμε εδώ και τις επιφυλάξεις που έχουν διατυπωθεί για την παιδαγωγική αξία της αυτορρύθμισης, όπως γλαφυρά αποτυπώνονται από τους Martin & McLellan (2007). Ο προβληματισμός εστιάζεται στο αν η αυτορρύθμιση είναι πρόσφορος εκπαιδευτικός στόχος σε ένα σύστημα που επιδιώκει να μεταδώσει στους σπουδαστές και δεξιότητες ενσυναίσθησης, αλληλεπίδρασης, συνεργασίας, αισθήματος του ανήκειν σε κάποιες κοινωνικές ομάδες. Είναι σίγουρο ότι δεν μπορούμε να δούμε την αυτορρύθμιση αποκλειστικά ως εργαλείο αυτοπραγμάτωσης. Πιστεύουμε όμως ότι η αυτορρύθμιση μπορεί να λειτουργήσει όχι ως ένα εργαλείο υπέρμετρης αυτονομίας που παραπέμπει σε ατομικιστικές και ανταγωνιστικές πρακτικές, αλλά να «ενσωματώνει» και κοινωνικές αξίες που θα κάνουν λειτουργικό το αυτορρυθμιζόμενο άτομο.

B2. Νευροεπιστήμη και αυτορρύθμιση

Παράλληλα με τις προσεγγίσεις που συνδέουν τον εμπρόθετο έλεγχο (effortful control) με τις ατομικές διαφορές (ιδιοσυγκρασία), και η νευροεπιστήμη επιχειρεί να εξετάσει τη σχέση της αυτορρύθμισης με τις γνωστικές λειτουργίες του εγκεφάλου, σε διάφορα επίπεδα μελέτης, που θα εξετάσουμε στις ακόλουθες παραγράφους (Rueda et al., 2005):

Β2.1 Εμπρόθετος έλεγχος των ενεργειών

Από τις βασικές λειτουργίες της προσοχής είναι η επιλογή των πληροφοριών και ο έλεγχος, η ταξινόμηση των σκέψεων και η δρομολόγηση ενεργειών (Sternberg, 2011; Κολιάδης, 2018). Από μόνη της η προσοχή λοιπόν έχει έναν «αυτορρυθμιστικό» χαρακτήρα, καθώς, ακόμη και για το παραμικρό εξωτερικό ερέθισμα, ο προσανατολισμός της προσοχής σε αυτό μπορεί να είναι προϊόν μιας «εσωτερικής ρύθμισης» του ατόμου. Περαιτέρω, αυτός ο «εσωτερικός προσανατολισμός» της προσοχής μπορεί να επηρεάσει και τη διαδικασία της επεξεργασίας πληροφοριών. Οι Rueda et al. (2005) παραθέτουν μια σειρά από μελέτες βασισμένες σε απεικονιστικές τεχνικές του εγκεφάλου που δείχνουν πως σε αυτόν τον προσανατολισμό της προσοχής παίζουν ρόλο περιοχές όπως ο ανώτερος βρεγματικός λοβός και ο μετωπιαίος βρεγματικός κόμβος, ενώ η ρυθμιστική λειτουργία της προσοχής επηρεάζει και τις διαδικασίες της επεξεργασίας των σημασιών, της αποθήκευσης στη μνήμη, ακόμη και την πρόκληση, συνακόλουθα, συναισθημάτων.

Αυτός ο προσανατολισμός της προσοχής, όπως υποστηρίζουν οι Norman & Shallice (1986) γίνεται άλλοτε με αυτοματοποιημένες «ρουτίνες» διαδικασιών (εμπεδωμένες διαδικασίες) και άλλοτε ενσυνείδητα. Στην τελευταία περίπτωση το άτομο καλείται να αντεπεξέλθει σε πιο «σύνθετα» και δύσκολα ερεθίσματα, που απαιτούν να καινοτομήσει, να επιλύσει προβλήματα, να εντοπίσει και να αναθεωρήσει λανθασμένες πρακτικές, πράγματα δηλαδή που καλείται να επιτελέσει στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Μπορούμε μάλιστα να διακρίνουμε τρία δίκτυα εγκεφαλικών λειτουργιών, όπου ο προσανατολισμός της προσοχής είναι δυνατόν να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο: την εγρήγορση (alerting), τον προσανατολισμό (orienting) και τον εκτελεστικό έλεγχο (executive control) (βλ. πίνακα στην επόμενη σελίδα)

Πίνακας: "Δίκτυα" της προσοχής



B2.2 Μηχανισμοί ελέγχου της προσοχής:

1. Το δίκτυο του ενσυνείδητου εντοπισμού ενός αντικειμένου: (Conscious detection), που, σύμφωνα με τους Posner & Reichle (1994) περιλαμβάνει την αναγνώριση της ταυτότητας του αντικειμένου και την

αίσθηση ότι ο εντοπισμός του αποτελεί την επίτευξη ενός στόχου (που έχει καθοριστεί από μια εσωτερική «ρύθμιση»).

2. Ο μηχανισμός της αναστολής (τόσο στο επίπεδο της επιλεκτικής προσοχής, όσο και σε εκείνο της «συγκράτησης» παρορμητικών αντιδράσεων που δεν έχουν αξιολογηθεί ως κατάλληλες.

3. Η επίλυση συγκρούσεων, ανάμεσα σε αντιφατικές μεταξύ τους αντιδράσεις σε ερεθίσματα.

B2.3 Ο ρόλος των βιολογικών και γενετικών παραγόντων

Οι σχετικές απεικονιστικές μελέτες έχουν δείξει ότι πολλές περιοχές του εγκεφάλου ενεργοποιούνται όταν ανακλύπτον καταστάσεις που απαιτούν από το άτομο έλεγχο της προσοχής (πρόσθιος φλοιός του προσαγωγίου, πλευρικές προμετωπιαίες περιοχές), ενώ ο ανώτερος βρεγματικός φλοιός φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με την επιλογή των πιο σχετικών πληροφοριών.

Η ντοπαμίνη είναι ο νευροδιαβιβαστής που διαδραματίζει ρυθμιστικό ρόλο στην εκτέλεση εργασιών που απαιτούν εκτελεστική προσοχή. Στους ανθρώπους μάλιστα, οι σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα επίπεδα της ντοπαμίνης παίζουν καθοριστικότερο ρόλο σε περιπτώσεις επίλυσης συγκρούσεων ή αναστολής, σε σχέση με έργα που απαιτούν αξιοποίηση της μνήμης εργασίας. (Diamond et al., 2004). Αντίστοιχες μελέτες στον χώρο της γενετικής έχουν δείξει μεταξύ άλλων ότι και γονίδια που σχετίζονται με τη ντοπαμίνη συνδέονται με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής –υπερκινητικότητα.

B2.4 Εξελικτική διάσταση της προσοχής

Από τότε όμως μπορούμε να έχουμε (ή να επιδιώξουμε) δεξιότητες αυτορρύθμισης σε ό,τι αφορά την εκτελεστική προσοχή; Μπορούμε να συνοψίσουμε στον ακόλουθο πίνακα την εξελικτική διάσταση του φαινομένου (Rueda et al., 2005)

Πίνακας 1: Εξελικτική διάσταση της προσοχής

Ηλικία	Δεξιότητες
<12 μηνών	Αδυναμία να βρουν ένα αντικείμενο που έχει τοποθετηθεί σε ένα σημείο, ενώ έχουν μάθει να το αναζητούν σε ένα άλλο σημείο
1 έτους	Πρώτο σημάδι «επίλυσης σύγκρουσης» με την προηγούμενη γνώση. Μπορούν να «αναστείλουν» την αντίδραση που είχαν ήδη μάθει και να αναζητήσουν το αντικείμενο σε άλλο σημείο.
2-4	Προοδευτικά αυξάνεται η ικανότητα του παιδιού να εκτελέσει απλά έργα με ακρίβεια, με αυτορρύθμιση ικανή να μετρηθεί (και η οποία μετριάζει τον ανασταλτικό παράγοντα του άγχους κατά την εκτέλεση του έργου)

B2.5 Ειδικές περιπτώσεις: Παραμέληση, αυτισμός

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόσφατη μελέτη της Caroll (2019), με την οποία τεκμηριώνεται, με τη βοήθεια της νευροεπιστήμης, σε συνδυασμό με ψυχομετρικές μεθόδους, ότι παιδιά που έχουν σε πρώιμη ηλικία βρεθεί σε περιβάλλον παραμέλησης ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και συνακολούθως στη λειτουργικότητα των παιδιών στον χώρο του σχολείου.

Οι Woltering & Shi (2016) καταδεικνύουν τη συμβολή της νευροεπιστήμης στην ανάδειξη της σχέσης ελλিপών δεξιοτήτων αυτορρύθμισης με την μελλοντική ανάπτυξη διασπαστικών συμπεριφορών, θεωρώντας ότι τα σχετικά ευρήματα στον εγκέφαλο μπορούν να εξηγήσουν τις ατομικές διαφορές σε παιδιά που εμφανίζουν παρόμοιες συμπεριφορές.

Οι Nuske et al. (2020) διερευνούν τη συσχέτιση του αυτισμού με την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία

που παρουσιάζουν τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού δυσχεραίνουν την αυτορρύθμιση και περαιτέρω τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και συνιστώνται σχετικές παρεμβάσεις, ιδίως στα παιδιά που οι γλωσσικές τους δεξιότητες είναι περιορισμένες.

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στη συστηματική προσέγγιση των Caragea et al (2017), που ανασκοπούν το σύνολο των μέχρι εκείνη τη στιγμή δημοσιευμένων συμβολών της νευροεπιστήμης στην έρευνα γύρω από την αυτορρύθμιση. Επισημαίνουν ότι ο μεγάλος αριθμός ερευνών που δημοσιεύονται τα τελευταία χρόνια γύρω από το θέμα, και καθώς η νευροεπιστήμη εφαρμόζει ολοένα και περισσότερο μη επεμβατικές τεχνικές, φέρνουν πιο κοντά τα ευρήματα της νευροεπιστήμης στην πρακτική εφαρμογή τους, στη σχολική τάξη.

B3. Παρεμβάσεις ανάπτυξης αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων

Στην εποχή μας τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα δείχνουν να μην ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών. Δεδομένων των μεγάλων τεχνολογικών αλλαγών τα παιδιά βρίσκουν πιο «βαρετό» το σχολείο από ποτέ, τη στιγμή μάλιστα που υπάρχουν πάρα πολλοί παράγοντες που μπορεί να λειτουργήσουν ως εμπόδια στη διαδικασία της μάθησης. Συνυπολογίζοντας και την δυναμική είσοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που ολοένα διευρύνεται και εξελίσσεται, δημιουργώντας νέους ορίζοντες, αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται υποχρεωτική (εν μέσω της πανδημίας Covid-19), η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στους εξ αποστάσεως σπουδαστές είναι επιβεβλημένη, τη στιγμή που η επαφή με τον διδάσκοντα παύει να είναι προσωπική. Οι Αρμακόλας et al. (2015) επισημαίνουν τη σημασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στις δομές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ακόμη μία ελληνόφωνη μελέτη των Γεωργιάδη & Σοφού (2019) αναφορικά με την εφαρμογή της πλατφόρμας Wordpress και πάλι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Και οι δύο προσεγγίσεις εντοπίζουν τη σημασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στο πλαίσιο της καθαρά ακαδημαϊκής λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή της αυτορρύθμισης ως κινητήριου μοχλού για την κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων.

Οι Boekaerts & Corno (2005) επισημαίνουν δύο επίπεδα δυνατής παρέμβασης, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν αλληλοβοηθητικά. Αφ' ενός η με στενή έννοια αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, και αφετέρου η αυτορρύθμιση με στόχο το «ευ ζην», δηλαδή την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που αποτελούν ουσιώδες στοιχείο της σχολικής ζωής. Παρουσιάζουν μια ενδιαφέρουσα σειρά παρεμβάσεων, που ξεκινούν από καθαρά συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις, και φθάνουν ως τις (αποκαλούμενες από τους ίδιους) παρεμβάσεις «δεύτερης γενιάς». Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- Ⓜ «Εμβολιασμός στρες». Οι σπουδαστές «μαθαίνουν» αντί να μπλοκάρονται από το στρες, να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα.
- Ⓜ «Νοητικές προσομοιώσεις» δοκιμασιών, πριν πραγματοποιήσουν οι σπουδαστές μία πραγματική δοκιμασία
- Ⓜ Ανακατεύθυνση των κινήτρων των μαθητών μέσα από ατομικές ή ομαδικές εργασίες.
- Ⓜ Αναδιαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να ενισχύεται η επιθυμία για μάθηση, συνεργασία, αλληλεπίδραση, συμμετοχή, παρά για αποφυγή της προσπάθειας.
- Ⓜ Διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, ώστε ο μαθητής να γνωρίζει και να εφαρμόζει τα «βήματα» της διαδικασίας και όχι να απομνημονεύει μηχανιστικά.
- Ⓜ Μαθητεία σε εξειδικευμένα αντικείμενα, σε άμεση αλληλεπίδραση με τον διδάσκοντα.
- Ⓜ Ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης.
- Ⓜ Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση αντί της κατά μέτωπον διδασκαλίας.
- Ⓜ Οριζόντιες παρεμβάσεις που ενισχύουν την αυτορρύθμιση σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

📍 Λειτουργία του δασκάλου ως ισότιμου συνεργάτη – συνεργευνητή.

Οι Graham & Harris (2000) διερευνούν τον συσχετισμό της εξοικείωσης με τον γραπτό λόγο με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Η κατάκτηση υψηλού επιπέδου γραπτού λόγου προϋποθέτει υψηλό επίπεδο αυτορρύθμισης, συμπέρασμα που έχει ιδιαίτερη σημασία σε μια εποχή όπου διαπιστωμένα οι μαθητές αλλά και οι σπουδαστές παρουσιάζουν εξαιρετικές δυσκολίες στην παραγωγή ποιοτικού λόγου, την επιχειρηματολογία και την τεκμηρίωση.

Αξιοσημείωτη είναι η πρόταση της Austin (2014) για “neuro-hacking” όπως η ίδια το αποκαλεί, αφού προηγουμένως έχει δείξει πώς το στρες «σκοτώνει» τα εγκεφαλικά κύτταρα των νεαρών φοιτητών της Νομικής Σχολής, δημιουργώντας ανυπέρβλητα εμπόδια στο βασικό στόχο που είναι η απόκτηση γνωστικών και ερευνητικών εργαλείων, αλλά και η καλλιέργεια επαγγελματικών δεξιοτήτων σε ένα εξαιρετικά ανταγωνιστικό πλαίσιο. Επισημαίνει ότι είναι αναγκαία, για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στο βαρύ πρόγραμμα, να αναπτύξουν στρατηγικές “neuro-hacking”, που έχουν να κάνουν με τη φιλοσοφία του “Thrive, not survive”, του «Ευ ζην», της άσκησης, του ύπνου, αλλά και τεχνικών όπως η χαλάρωση, ο διαλογισμός, η γιόγκα, και η εξοικείωση με εργαλεία διαχείρισης του άγχους και της κατάθλιψης.

Γ. Εισηγήσεις

Η μελέτη της βιβλιογραφίας δείχνει ότι είμαστε ακόμη μπροστά στα πρώτα δείγματα της έρευνας της νευροεπιστήμης πάνω στους μηχανισμούς που συνδέουν τον εγκέφαλο με την αυτορρύθμιση και περαιτέρω την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα της νευροεπιστήμης μπορεί να μας δώσουν πολύτιμες πληροφορίες από πολύ νωρίς και ενδεχομένως θα μας οδηγήσουν σε έγκαιρες παρεμβάσεις που θα μπορέσουν να προλάβουν μελλοντικά προβλήματα που μπορεί να είναι καθοριστικά για την ακαδημαϊκή, επαγγελματική πορεία του παιδιού, αλλά και για την κοινωνικοποίησή του. Να διαπιστώσουμε ατομικές διαφορές που οφείλονται στις

ακατανόητες εν πολλοίς σε εμάς τους μη ειδικούς διεργασίες του εγκεφάλου, που όμως μπορεί να προκαλούν ζητήματα που να μπορούν να αντιμετωπιστούν με ποικιλία εργαλείων σε επίπεδο σχολικής τάξης από πολύ νωρίς. Ο δρόμος είναι ανοιχτός για να κάνουμε πιο εύκολη τη ζωή παιδιών που θα χάσουν ευκαιρίες επειδή κάποια στιγμή (και κάποιες φορές πολύ αργά) θα διαγνωστούν με κάποια αναπτυξιακή διαταραχή ή μαθησιακή δυσκολία.

Είναι ενθαρρυντικό ότι τα πορίσματα της νευροεπιστήμης μπορούν να μας εφοδιάσουν με εργαλεία που μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά με τα ήδη διαθέσιμα. Ο στόχος της αυτορρύθμισης θα πρέπει, ασφαλώς, να έχει, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνουν οι Martin & McLellan (2007) υπ' όψιν του τη διάκριση ανάμεσα σε "regulation of the self" και "regulation by the self" και να συνδυάζεται με τους γενικότερους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως καθορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα και τις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης.

Όπως η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία σύνθετη πραγματικότητα, στο πλαίσιο της οποίας δεν είναι εύκολα διακριτές οι επιμέρους λειτουργίες της, έκδηλες και άδηλες, έτσι θα πρέπει να δούμε την αυτορρύθμιση ως ένα σύνολο δεξιοτήτων, που έχει να κάνει τόσο με την στενή εννοία εκπαιδευτική διαδικασία όσο και με την καλλιέργεια ψυχικής ανθεκτικότητας και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα παιδί που δεν περνάει καλά στο σχολείο, ακόμη κι αν είναι εξοπλισμένο με στρατηγικές μάθησης, θα βρίσκει πάντα τα αρνητικά συναισθήματα τροχοπέδη στην ακαδημαϊκή του σταδιοδρομία, αλλά και γενικότερα στη ζωή του.

Τα εργαλεία της αυτορρύθμισης, από την εσωτερική κινητοποίηση («δίψα») για μάθηση, που κινητοποιεί το παιδί και μπορούν να είναι ισχυρότερα από εξωτερικά κίνητρα (π.χ. καλοί βαθμοί, δημοτικότητα, υλικές ανταμοιβές) είναι πολύ σημαντικά εφόδια και για την υπόλοιπη καριέρα του, σε ένα περιβάλλον ταχύτατα εξελισσόμενο, στο οποίο διαρκώς θα καλείται να μαθαίνει καινούρια πράγματα. Αυτή η «αυτονομία» στη μάθηση, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και προσφέρει προοπτική και στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που τα τελευταία χρόνια έχει ανοίξει τους ορίζοντες της διά βίου μάθησης. Η

αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, πιστεύουμε, δεν καταργεί τον ρόλο του δασκάλου – ούτε αυτό υποστηρίζεται από κανέναν στη βιβλιογραφία. Καθιστά την ακαδημαϊκή διαδικασία πιο δυναμική και τον σπουδαστή πιο ανθεκτικό και αποτελεσματικό απέναντι στα όποια εμπόδια εμφανίζονται στον δρόμο του.

Από την άλλη, και δεδομένου ότι αυτά τα εμπόδια τις περισσότερες φορές δεν είναι αμιγώς διδακτικά, είναι αναγκαία και η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης που θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη διαχείριση του άγχους και των συναισθημάτων, για την «αναστολή» παρορμητικών αντιδράσεων που μπορεί να έχουν κόστος.

Ο δάσκαλος στην τάξη, μπορεί να αξιοποιεί τέτοια εργαλεία χωρίς να έχει ιδιαίτερες γνώσεις νευροεπιστήμης. Είναι εύλογο η εκπαιδευτική κοινότητα να αντιμετωπίζει αρκετά συντηρητικά τα καινούρια εργαλεία, και μάλιστα σε συστήματα που έχουν εμπειρία από κυρίως συμπεριφοριστικού τύπου παρεμβάσεις, και μάλιστα οριζόντιες. Η νευροεπιστήμη μπορεί να ρίξει «φως» στις ατομικές διαφορές, ώστε έγκαιρα να υποστηριχθούν εξατομικευμένες παρεμβάσεις. Απαιτείται βέβαια και η αυτορρύθμιση όσων ασκούμε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ώστε να είμαστε λιγότερο φοβικοί απέναντι στα μαθησιακά εργαλεία, και να δείχνουμε περισσότερη εμπιστοσύνη απέναντι στα πορίσματα της επιστήμης (Vink et al., 2020). Η διεπιστημονική προσέγγιση απαιτεί καλή θέληση και συνεργασία και από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλιώς τα πορίσματα και τα επιτεύγματα της επιστήμης δεν θα μπορέσουν ποτέ να φτάσουν σε αυτούς που πρέπει να ωφεληθούν πραγματικά: στους μαθητές.

Δ. Επίλογος – συμπεράσματα

Η αυτορρύθμιση, όσον αφορά τόσο την ίδια την ακαδημαϊκή διαδικασία όσο και τον έλεγχο, από το άτομο, των «εξω-ακαδημαϊκών» συνθηκών στο σχολείο αλλά και μετέπειτα στην κοινωνική ζωή, μπορεί να συσχετιστεί, όπως δείχνουν τα πορίσματα της νευροεπιστήμης, με λειτουργίες του εγκεφάλου. Το ερευνητικό πεδίο είναι ανοιχτό για

πολλά βήματα προόδου που θα αναδείξουν με περισσότερες λεπτομέρειες τις αιτίες για κάποιες ατομικές διαφορές που μελλοντικά μπορεί να αποδειχθούν καθοριστικές για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία του παιδιού αλλά και για την κοινωνικοποίησή του. Τα πορίσματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν συνδυαστικά με άλλες προσεγγίσεις, όπως τις μελέτες που εστιάζουν στις ατομικές διαφορές λόγω ιδιοσυγκρασίας, και να επιτρέψουν έγκαιρες παρεμβάσεις, πάλι με συνδυασμό των κατάλληλων εργαλείων. Η γνωστική λειτουργία της προσοχής, το κρίσιμο σκαλοπάτι και το μεγαλύτερο στοίχημα για τον δάσκαλο, συσχετίζεται άμεσα με την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Δεν πρέπει να λησμονούμε όμως πως όλα αυτά τα εργαλεία, όπως και ο ρόλος της εκπαίδευσης, είναι πολύ ευρύτερος από την κατάκτηση ενός συγκεκριμένου επιπέδου γνώσεων ή την υλοποίηση ενός αναλυτικού προγράμματος. Στόχος μας δεν είναι τα «αυτορρυθμιζόμενα παιδιά», αλλά τα παιδιά που χρησιμοποιώντας την αυτορρύθμιση μπορούν να νιώθουν ευτυχισμένα, ισορροπημένα και εξοπλισμένα να κυνηγήσουν τα όνειρά τους.

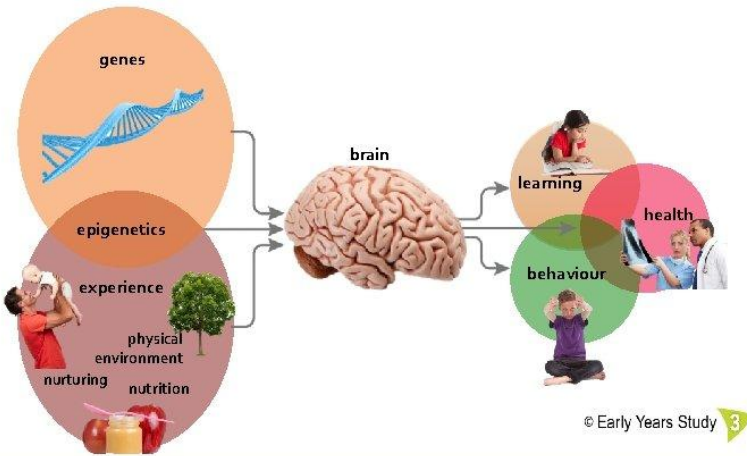
Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

- Austin, D. S. (2013). Killing Them Softly: Neuroscience Reveals How Brain Cells Die from Law School Stress and How Neural Self-Hacking Can Optimize Cognitive Performance. *Loyola Law Review*, 59(4), 791–860.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: In International Review*, 54(2), 199-231.
- Caragea, V.M., Voinea, L., & Miulescu, M.L. (2017). Self-Regulation Research in the Context of Educational Neuroscience – a Systematic Review. *Revista de Pedagogie*, LXV(2), 7–25.
<https://doi.org/10.26755/RevPed/2017.2/7>
- Carroll, B. (2019). Understanding the needs of children who are known to have experienced neglect in the first years of life: The potential effects of early adversity on later self-regulation skills and school functioning. *Psychology of Education Review*, 43(2), 9–19.

- Cherry, K. (Sep. 27, 2019). *Intrinsic Motivation. How Your Behavior Is Driven by Internal Rewards*. VeryWellMind.
<https://www.verywellmind.com/what-is-intrinsic-motivation-2795385>
- Diamond, A., Briand, L., Fossella, J., & Gehlbach, L. (2004). Genetic and neurochemical modulation of prefrontal cognitive functions in children. *American Journal of Psychiatry*, 161, 125–132.
- Duckworth, A.L., & Carlson, S.M. (2013). Self-Regulation and School Success. In Sokol, B. W., Grouzet, F. M. E., & Mueller, U. (2013). *Self-Regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct* (pp. 218-230). Cambridge University Press.
- Geake, J.G. (2009). *The Brain at School. Educational Neuroscience in the classroom*. Open University Press.
- Graham, S. & Harris, C. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Martin, J., & McLellan, A.-M.(2008). The Educational Psychology of Self-Regulation: A Conceptual and Critical Analysis. *Stud. Philos. Educ.* 27, 433-448. DOI 10.1007/s11217-007-9060-4
- Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In R. J. Davidson, C. E. Schwartz, & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation* (pp. 1–18). Plenum.
- Nuske, H. J., Pellecchia, M., Kane, C., Seidman, M., Maddox, B. B., Freeman, L. M., Rump, K., Reisinger, E. M., Xie, M., & Mandell, D. S. (2020). Self-regulation is bi-directionally associated with cognitive development in children with autism. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101139>
- Posner, M. I., & Raichle, M. E. (1994). *Images of mind*. Scientific American Books.
- Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2005). The development of effortful control. In U. Mayr, E. Awh, & S. W. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain* (pp. 167–188). American Psychological Association
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The Development of Executive Attention: Contributions to the Emergence of Self-Regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573-594.

- Ryan, R.M. & Deci, L. (2013). Toward a Social Psychology of Assimilation: Self-Determination Theory in Cognitive Development and Education. in Sokol, B. W., Grouzet, F. M. E., & Mueller, U. (2013). *Self-Regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct* (pp.191-207). Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2011). *Γνωστική ψυχολογία*. Διάδραση.
- Vink, M., Gladwin, T. E., Geeraerts, S., Pas, P., Bos, D., Hofstee, M., Durston, S., & Vollebergh, W. (2020). Towards an integrated account of the development of self-regulation from a neurocognitive perspective: A framework for current and future longitudinal multi-modal investigations. *Developmental Cognitive Neuroscience, 45*.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100829>
- Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (2001). The Five Factor Model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences, 30*, 669–689.
- Woltering, S., & Shi, Q. (2016). On the Neuroscience of Self-Regulation in Children with Disruptive Behavior Problems: Implications for Education. *Review of Educational Research, 86*(4), 1085–1110.
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Μασσαρά, Χ. (2015). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8*, 102-113.
- Γεωργιάδης, Γ. (Georgiadis), & Σοφός, Α. (2019). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιοποίησης του Word-Press σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης - “Self-regulated learning as part of WordPress's educational development in collaborative learning environments”. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10*, 190-201.
- Κολιάδης, Ε.Α. (2018). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη, τόμος Δ: Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*. Γρηγόρης.

Experience-based brain development

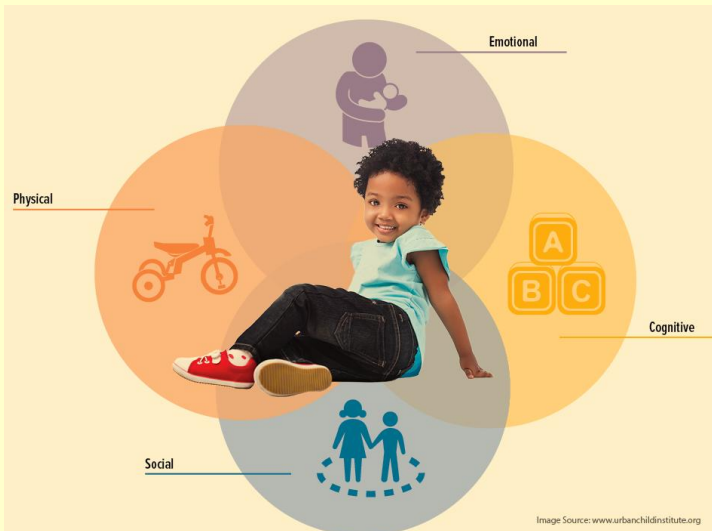


scienceofecd.com

SECD

Πάνω: Εμπειρία και ανάπτυξη του εγκεφάλου (πηγή: scienceofecd.com)

Κάτω: Στάδια ανάπτυξης του παιδιού (πηγή: www.urbanchildinstitute.org)



Περιβάλλον και ανάπτυξη του εγκεφάλου στην παιδική ηλικία

Η παιδική ηλικία είναι καθοριστική για την ανάπτυξη του εγκεφάλου, καθώς η γένεση αλλά και η αραίωση εγκεφαλικών συνάψεων συμβαίνουν σε πολύ μεγαλύτερη κλίμακα στην παιδική ηλικία σε σχέση με την ενήλικη ζωή. Αυτό καθιστά και την παιδική ηλικία προσφορότερη για την έναρξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο παρόν κείμενο θα εξετάσουμε περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να ασκήσουν επίδραση στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, επισημαίνοντας κάποιες συγκεκριμένες περιόδους που μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία αυτή.

Πειράματα που έχουν πραγματοποιηθεί σε ζώα (αρουραίους, πιθήκους, γάτες, αναφέρουμε ενδεικτικά εκείνα των Rosensweig και Bennet) δείχνουν πως ένα περιβάλλον εμπλουτισμένο με ερεθίσματα μπορεί να επιδράσει ενισχυτικά στη συναπτογένεση. Οι Blakemore και Cooper παρουσίασαν οπτικά ερεθίσματα με τη μορφή κάθετης ασπρόμαυρης γραμμής σε γατάκια τα οποία ζούσαν σε συνθήκες απόλυτου σκοταδιού. Οι νευρώνες του οπτικού τους φλοιού ανταποκρίνονταν εφεξής σε ερεθίσματα τα οποία είχαν δεχθεί (κάθετες

γραμμές) και όχι σε οριζόντιες γραμμές, για τις οποίες δεν είχαν δεχθεί αντίστοιχο ερέθισμα. Αντίστοιχα αποτελέσματα είχαν πειράματα σε αρουραίους. Όσοι βρέθηκαν σε εμπλουτισμένα σε ερεθίσματα περιβάλλοντα σημείωσαν μεγαλύτερη ανάπτυξη στις νευρωνικές τους διακλαδώσεις, σε σχέση με άτομα τα οποία είχαν βρεθεί σε ένα πιο «τυπικό» και ουδέτερο σε ερεθίσματα περιβάλλον. Αντίστοιχα καλύτερα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν στις περιπτώσεις που τα ζώα υποβλήθηκαν σε φυσική άσκηση, ακόμη κι όταν ήταν απομονωμένα (π.χ. ποντίκια που στο κλουβί τους τοποθετήθηκε τροχός που τα έβαζε στη διαδικασία να τρέξουν).

Στους ανθρώπους, ο ρόλος της εμπειρίας και των εξωτερικών ερεθισμάτων είναι επίσης καθοριστικός. Η πλαστικότητα του εγκεφάλου κατά την παιδική ηλικία είναι εξαιρετικά υψηλή, πράγμα που καθιστά την ανάπτυξη του εγκεφάλου εξαιρετικά ευαίσθητη και εύαλπη σε συνθήκες όπως:

A. Συνθήκες με αρνητική επίδραση

1. Έκθεση σε ακτινοβολία ή ραδιενέργεια η οποία μπορεί να προκαλέσει γονιδιακές μεταλλάξεις, όχι μόνο κατά την παιδική ηλικία, αλλά σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.
2. Η κακή διατροφή (π.χ. διατροφή πλούσια σε κορεσμένα λιπαρά).
3. Τοξικές ουσίες και κατανάλωση αλκοόλ κατά την εγκυμοσύνη μπορούν να προκαλέσουν το εμβρυϊκό αλκοολικό σύνδρομο, που είναι η κυριότερη αιτία νοητικής στέρησης, που προκαλεί επιπλέον στο βρέφος υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα, προβλήματα προσοχής, κινητικά προβλήματα και καρδιακές ανωμαλίες. Το αλκοόλ (με εξαίρεση το κόκκινο κρασί) ενοχοποιείται και για την αρνητική επίδραση στη νευρογένεση και κατά την παιδική ηλικία.
4. Μολύνσεις όπως το τοξόπλασμα
5. Τραυματισμοί στο κεφάλι
6. Το στρες

7. Η έλλειψη επαρκούς ύπνου (πρόβλημα που παρατηρείται έντονα ιδιαίτερα τη σημερινή εποχή, που τα παιδιά κατά τη διάρκεια της νύχτας χρησιμοποιούν το διαδίκτυο περιορίζοντας τον χρόνο του ύπνου τους)

Β. Συνθήκες με θετική επίδραση

Από την άλλη, θετική επίδραση στην ανάπτυξη του εγκεφάλου έχουν:

1. Η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία, η μάθηση, προκαλεί νευρογένεση
2. Ο καλός και αδιατάρακτος ύπνος
3. Η φυσική δραστηριότητα και άσκηση
4. Ακόμη και η διατροφή μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Η λήψη των γευμάτων κατά κανονικά χρονικά διαστήματα, η μείωση των θερμίδων κατά 20-30%, η κατανάλωση τροφών όπως η μαύρη σοκολάτα και τα βατόμουρα, ή τροφών πλούσιων σε Ω3 λιπαρά. Ακόμη και οι τροφές που απαιτούν μάσηση (οι «πιο σκληρές» τροφές) θεωρούνται καλύτερες για τη νευρογένεση σε σχέση με τις «μαλακές τροφές».

Κρίσιμες περιόδους

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι **κρίσιμες περιόδους για την ανάπτυξη του εγκεφάλου** είναι:

- (α) Η προγεννητική περίοδος. Είναι χαρακτηριστικό ότι μέχρι τον έβδομο μήνα της κύησης έχουν εμφανιστεί όλα τα νεύρα που θα έχουμε ως ενήλικες.
- (β) Η περίοδος μέχρι τα 2 έτη είναι κρίσιμη για την οπτική αντίληψη, καθώς έλλειψη οπτικών ερεθισμάτων είναι δυνατόν να προκαλέσει τύφλωση
- (γ) Αντίστοιχα η περίοδος μέχρι τα 8 έτη είναι κρίσιμη για την παροχή ερεθισμάτων που θα οδηγήσουν στην κατάκτηση κινητικών

δεξιότητων, ενώ η έλλειψη παρόμοιων ερεθισμάτων μπορεί να οδηγήσει σε κινητικές αδυναμίες.

(δ) Η περίοδος μέχρι τα 10 έτη είναι καθοριστική για την κατάκτηση δεξιότητων που σχετίζονται με τη μουσική αντίληψη και εκτέλεση.

(ε) Η περίοδος μέχρι τα 12 έτη είναι καθοριστική για την κατάκτηση γλωσσικών δεξιότητων, επομένως είναι εξόχως σημαντικό ένα εμπλουτισμένο σε γλωσσικά ερεθίσματα περιβάλλον.

Καθώς ο εγκέφαλος χαρακτηρίζεται από πλαστικότητα και η ανάπτυξη του είναι μια διαδικασία αξιοθαύμαστα δυναμική, όχι μόνο στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, αλλά, όπως αποδεικνύουν πρόσφατες μελέτες, και στην ενήλικη ζωή του ατόμου, η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, με κατάλληλη διατροφή, αποτελεσματική εκπαίδευση, και διασφάλιση της απουσίας παραγόντων επικινδυνότητας όπως το στρες, οι ουσίες, η κακή διατροφή, μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη ανάπτυξη του εγκεφάλου.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Thuret, S. (2017). Πώς μπορούμε να αναπτύξουμε νέους νευρώνες στον εγκέφαλο (TED)(video, on line at: <https://youtu.be/oNhF646cpgg>, access at Oct 24, 2020).

Γεωργίου, Ν. (2020). Η ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Ακουίζοντας τη μνήμη

Η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί ένα εξαιρετικό πεδίο δυνητικής εφαρμογής μεθόδων βελτίωσης της μνήμης και της μάθησης, με την αξιοποίηση του «οπλοστασίου» που μας έχουν προσφέρει τα ευρήματα της νευροεπιστήμης στον τομέα της μνήμης. Στο παρόν κείμενο θα επιχειρήσουμε συνοπτικά να δώσουμε μερικούς ενδεικτικούς τρόπους που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν. Προκειμένου για την εφαρμογή τους δεν απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις γύρω από τη νευροεπιστήμη καθαυτή. Αντιθέτως, είναι απλές μέθοδοι της καθημερινής πράξης, ορισμένες από τις οποίες το πιθανότερο είναι ότι ήδη χρησιμοποιούνται στην τάξη.

Επανάληψη

Σύμφωνα με το μοντέλο μάθησης του Hebb, η μάθηση επέρχεται με βάση τη συναπτική πλαστικότητα. Όσο περισσότερες φορές «πυροδοτούνται» οι νευρωνικές συνάψεις, τόσο περισσότερο επέρχεται μεταβολικές αλλαγές στον μεταβολισμό των κυττάρων που επαυξάνουν την ικανότητα διεγερσης του ενός από το άλλο. Οι σύντομες αλλά σε υψηλή συχνότητα διεγέρσεις, διευκολύνουν τη δυνατότητα ανταπόκρισης σε παρόμοιες μελλοντικές διεγέρσεις.

Επομένως, η διαδικασία της **επανάληψης** της διδακτέας ύλης στη σχολική πράξη, μπορεί να αξιοποιηθεί με διάφορους τρόπους, όπως:

- ☉ Την ανακεφαλαίωση της διδαχθείσης ύλης, τόσο στο τέλος της διδακτικής ώρας, όσο και κατά περιόδους. Τούτο εξυπηρετεί και η «επανάληψη», συνδυαζόμενη με εμβάθυνση, σε μεταγενέστερο χρονικό σημείο, είτε στην ίδια σχολική χρονιά, είτε σε μεγαλύτερη τάξη (π.χ. διδάσκουμε την Αρχαία Ιστορία στην Δ' Δημοτικού και εν συνεχεία εκ νέου στην Α' Γυμνασίου και στην Α' Λυκείου, αξιοποιώντας και ενισχύοντας τον αρχικό πυρήνα με προσεγγίσεις των γεγονότων που ταιριάζουν περισσότερο στο αναπτυξιακό και μαθησιακό προφίλ των αντίστοιχων ηλικιών.
- ☉ Σ' αυτό το πλαίσιο προτείνονται προγράμματα τύπου «σπирάλ», όπου το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζεται σε επόμενες χρονικά φάσεις, σε διαφορετικά «συγκείμενα», μέσω και διαθεματικών προσεγγίσεων, ώστε το παιδί να έχει την ευκαιρία να ξαναδεί το συγκεκριμένο αντικείμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να εστιάσει σε λεπτομέρειες, να εμβαθύνει σε έννοιες που απαιτούν συνθετότερη προσέγγιση για να κατανοηθούν.
- ☉ Η πρακτική εξάσκηση στη γλώσσα, την ορθογραφία, τα μαθηματικά, που ενθαρρύνει την εφαρμογή στην πράξη της μεθοδολογίας επίλυσης ασκήσεων, ή χρήσης των γλωσσικών τύπων και φαινομένων.
- ☉ Ο ρυθμός της εξάσκησης πρέπει να είναι τέτοιος ώστε το παιδί να μαθαίνει τη διαδικασία σωστά, καθώς όταν έχει αφομοιώσει μια διαδικασία με λανθασμένο τρόπο, μέσω της επανάληψης και εξάσκησης, είναι πολύ δυσκολότερο να «διαγράψει» την λανθασμένη διαδικασία και να την αποκαταστήσει με την ορθή.
- ☉ Το παραπάνω δείχνει και τη σημασία της σωστής ανατροφοδότησης, που είναι σημαντικό να γίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα από την εξάσκηση, και να γίνεται με όσο το δυνατόν περισσότερη λεπτομέρεια.
- ☉ Η επανάληψη μπορεί να οδηγήσει σε αυτοματοποίηση κάποιων διαδικασιών (εκτέλεση πράξεων, κινήσεων κλπ.), που λειτουργούν

ως βάση είτε σωματικών είτε γνωστικών δεξιοτήτων για περαιτέρω μάθηση.

Ατομικές διαφορές

Επειδή η εξαιρετικά πολύπλοκη δομή και η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι υπεύθυνες για ατομικές διαφορές, που μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά ή ανασχετικά στη μαθησιακή διαδικασία, είναι αναγκαίο αυτές οι διαφορές να λαμβάνονται υπ' όψιν στο πλαίσιο εξατομικευμένης διδασκαλίας, ώστε να το παιδί να ανταποκριθεί στο γενικό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, αλλά, πρωτίστως, να μπορέσει να αναπτύξει όλες εκείνες τις δεξιότητες που μπορούν να συνεισφέρουν στο να λάβει όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα και ευκαιρίες να ανακαλύψει και να καλλιεργήσει τις κλίσεις του. Σε περιπτώσεις διαταραχών όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής /Υπερκινητικότητας, για την οποία έρευνες έχουν δείξει ότι οφείλονται σε διαφορές στη δομή του εγκεφάλου, είναι πολύ σημαντική η εξατομικευμένη προσέγγιση.

Μάθηση και ηλικία

- ☉ Καθώς η ανάπτυξη των δομών και διασυνδέσεων του εγκεφάλου είναι καταγιστική στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου. Η «γλυπτική» αλλά και το «κλάδεμα» των νευρωνικών συνάψεων προσφέρουν ένα εξαιρετικά δυναμικό πεδίο για τη δυνατότητα κατάκτηση γνώσεων, ιδιαίτερα, για την ενδυνάμωση της μνήμης εργασίας, η οποία είναι στην πραγματικότητα ο «πάγκος εργασίας» με τα εργαλεία που διαθέτουμε και στην υπόλοιπη ζωή μας. Η παιδική ηλικία λοιπόν είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων, και γι' αυτό τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα γλώσσες, αλλά αποκτούν και άλλες δεξιότητες (κινητικές κλπ.).
- ☉ Ωστόσο, προτείνεται σε ορισμένες περιπτώσεις ο διαχωρισμός των τάξεων κάθετα και όχι οριζόντια, ανάλογα δηλαδή με το επίπεδο εμπειριών και όχι με την ηλικία.

- ☉ Αυτό που φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσο περισσότερο διαρκεί η εκπαίδευση (άρα η επανάληψη, η εξάσκηση, η μάθηση), τόσο καλύτερες είναι οι πιθανότητες να ενισχυθούν τόσο η μνήμη εργασίας όσο και η μακροπρόθεσμη μνήμη.

Ενίσχυση της βραχυπρόθεσμης μνήμης

Η βραχυπρόθεσμη μνήμη ενισχύεται με την τμηματοποίηση – κατηγοριοποίηση των εννοιών. Ο εντοπισμός της βασικής έννοιας και των «κλειδιών» που την περιστοιχίζουν κάθε φορά, η ομαδοποίηση σε μικρές ομάδες αποτελούμενες από λίγα στοιχεία, μπορούν να συντελέσουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της βραχυπρόθεσμης μνήμης. Αυτό μπορεί να ενισχυθεί με απεικόνιση των εννοιών, σχεδιαγράμματα, στιχουργήματα και αρκτικόλεξα που μπορεί να παραπέμπουν στις βασικές έννοιες.

Ενίσχυση της προσοχής

Η κατάκτηση της προσοχής του παιδιού είναι ο πρωταρχικός παράγοντας και το «πρώτο κρισάρισμα» των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος που είναι υποψήφια να «περάσουν» στις μνημονικές διαδικασίες. Είναι ίσως το πιο δύσκολο κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης, γιατί πέρα από τις περιπτώσεις παιδιών με ελλειμματική προσοχή, η κατάκτηση της προσοχής είναι ένα μεγάλο στοίχημα για όλα τα παιδιά, ιδιαίτερα σε μια εποχή με πλούσια οπτικά ερεθίσματα και πολύ «θόρυβο» μηνυμάτων που τα περιβάλλει. Αν δεν «διαβεί» το σκαλοπάτι της προσοχής η πληροφορία ή η διαδικασία που καλείται να μάθει το παιδί, δεν πρόκειται να γίνει τίποτα απ' όσα περιγράψαμε παραπάνω. Ο συνδυασμός και η αξιοποίηση οπτικοακουστικών μέσων, διάλεξης και ενεργητικής ακρόασης, η προσέλκυση της προσοχής με τρόπους που μπορούν να επιδράσουν στο συναίσθημα του παιδιού (π.χ. η προβολή μιας ιστορικής ταινίας με ήρωες παιδιά για να πάρει κάποιες βασικές πληροφορίες για τη μελετώμενη εποχή), η προσπάθεια να συμμετέχει το παιδί στη διαδικασία της ανεύρεσης

πληροφοριών, είναι μέθοδοι που μπορούν να δώσουν κίνητρο στο παιδί να στρέψει την προσοχή του στο γνωστικό αντικείμενο.

Ο καλός πάγκος εργασίας

Η μνήμη εργασίας, ο «επεξεργαστής» μας, είναι στην πραγματικότητα το πολυτιμότερο εργαλείο, μια και βρίσκεται σε διαρκή επαφή με το περιβάλλον, τη βραχυπρόθεσμη μνήμη και τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Ως εκ τούτου η καλλιέργεια δεξιοτήτων που συνδέονται με τη βελτίωση της μνήμης εργασίας, ουσιαστικά η εξοικείωση του παιδιού με τρόπους να προσλαμβάνει, να επεξεργάζεται, να αφομοιώνει σε διάφορα πλαίσια, να ανακαλεί πληροφορίες και να τις αξιοποιεί για την κατάκτηση νέας γνώσης, είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, όχι μόνο για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά για όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Η παιδική ηλικία, όπου πολλές νευρωνικές συνάψεις αναπτύσσονται και πολλές αδρανοποιούνται είναι ευαίσθητη για την ανάπτυξη αυτών των εργαλείων που θα μπορεί σταδιακά το άτομο να αξιοποιεί και από μόνο του, με σταδιακά μικρότερη υποστήριξη.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Γεωργίου, Ν. (2020). Μάθηση και μνήμη. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

8 TOP TIPS TO BOOST YOUR LEARNING

SPACED REPETITION

Break up and distribute your study rather than doing it in a single block.

EXERCISE

Beyond general fitness, break up your study with light, regular exercise.



RETRIEVE

Actively recall your memories through tests and/or reflective conversations.



SLEEP

Invest in regular sleep to strengthen & consolidate memories.



FOCUS

Focus your attention for up to 25 minutes followed by a break.



CONTEXT

Vary your environment rather than sticking to the same study setting.



METACOGNITION

Keep learning about learning, know your strengths & embrace a 'growth mindset'.



MENTAL MODELS

Start with the big picture to create a framework before filling in the detail.



your incredible brain

an infographic by arun | www.YourIncredibleBrain.com

8 συμβουλές για να διευκολύνουμε τη μάθηση. Πηγή: yourincrediblebrain.com

Πώς να μαθαίνουμε καλύτερα; Απλές εφαρμογές στην πράξη της νευροεπιστήμης

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Τα διαχρονικά ευρήματα της νευροεπιστήμης μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εργαλεία τόσο για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού όσο και για την κατάρτιση των σχεδίων μαθήματος που θα δώσουν τη δυνατότητα για όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Θα ορίζαμε ως «αποτελεσματική» τη διδασκαλία που πετυχαίνει τους ακόλουθους στόχους:

- (α) εξασφαλίζει στους μαθητές τα κατάλληλα εργαλεία μάθησης, δηλαδή τους μαθαίνει πώς να μαθαίνουν, «ακονίζει» την προσοχή, τη μνήμη εργασίας και αξιοποιεί τις μνημονικές ικανότητές τους
- (β) καλλιεργεί στους μαθητές το ενδιάθετο ενδιαφέρον για τη γνώση (στο πλαίσιο μιας «εσωτερικής παρακίνησης» (intrinsic motivation), την αγάπη για το «διαφορείν», την αξία να αναρωτιέσαι για τις αιτίες των πραγμάτων και την εμπέδωση εργαλείων για να βρεις τις απαντήσεις

(γ) καλλιεργεί την αυτορρύθμιση, την «ετοιμότητα» και την «ανοικτότητα» να μαθαίνουν, με βάση τις ατομικές τους διαφορές, τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, και παρά τα ατομικά εμπόδια και τους «εξωτερικούς θορύβους» που μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά. Αυτό καθιστά τον μαθητή ενεργό υποκείμενο στη γνωστική διαδικασία, και όχι παθητικό, διεκπεραιωτικό δέκτη πληροφοριών που δεν θα φθάσουν ποτέ στη μακροπρόθεσμη μνήμη, και θα χαθούν. (Geake, 2009; Mägi et al., 2018).

Μια λίστα... ευκαιριών παρεμβάσεων που βοηθούν τον εγκέφαλο να μάθει

1. **Εξάσκηση και επανάληψη.** Η γνωστή και δοκιμασμένη μέθοδος της εξάσκησης και της επανάληψης επιβεβαιώνεται για την αποτελεσματικότητά της από τις νευροαπεικονιστικές μελέτες. Η μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων κατακτάται με την πρακτική εξάσκηση, και την αφιέρωση χρόνου της διδασκαλίας για την πρακτική εφαρμογή γνώσεων από τους μαθητές. Η επανάληψη των βασικών εννοιών του μαθήματος σε τακτά χρονικά διαστήματα, η σύνδεση με την προηγούμενη γνώση, η «αναδρομή» σε παλαιότερα εργαλεία που μπορεί να έχουν «κοιμηθεί» στη μνήμη εργασίας, στο πλαίσιο της διδασκαλίας είναι πολύ σημαντική – όπως και η ανακεφαλαίωση, στο τέλος της διδασκαλίας των βασικών εννοιών του μαθήματος, στο τέλος.
2. **Έγκαιρη Ανατροφοδότηση.** Η όσο το δυνατόν γρηγορότερη επαφή του μαθητή με το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του μπορεί να ενισχύσει, μέσω της επιβεβαίωσης, την ορθή διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, και να «αποδυναμώσει» τους λανθασμένους τρόπους επίλυσης, αλλιώς υπάρχει ο κίνδυνος να παγιωθούν (φαινόμενο που βλέπουμε σε λάθη σε απλές αριθμητικές πράξεις που γίνονται από παιδιά που μαθαίνουν πολύ πιο σύνθετες μαθηματικές έννοιες, ή ορθογραφικά λάθη που πραγματοποιούνται ακόμη και σε επιστημονικές εργασίες στο πανεπιστήμιο). Είναι σημαντικό λοιπόν ειδικά οι γραπτές εργασίες

να διορθώνονται σύντομα, να γνωρίζει ο μαθητής ακριβώς πού έχει κάνει λάθος, και να αφιερώνεται χρόνος στην τάξη για να επαναληφθεί η ορθή διαδικασία, και να μην παγωθεί η λανθασμένη.

3. **Ποικιλία ερεθισμάτων – ποικιλία διαθέσιμων «αντιδράσεων»** από τον μαθητή. Καθώς φαίνεται ότι είναι εξαιρετικά σύνθετοι οι «συνδυασμοί» συνεργαζόμενων περιοχών του εγκεφάλου που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο των διαφόρων γνωστικών λειτουργιών, είναι κρίσιμης σημασίας να ενεργοποιούμε τον εγκέφαλο με ποικιλία ερεθισμάτων. Οπτικά ερεθίσματα, όπως εποπτικά μέσα, ακουστικά ερεθίσματα, εναλλαγές στη διαμόρφωση της τάξης στο πλαίσιο ενός μαθήματος (αφίσες, διάταξη θρανίων), που θα προσελκύσουν την προσοχή των παιδιών. Κανένα από αυτά δεν αποτελεί από μόνο του τη λύση, αλλά και ο συνδυασμός, ανάλογα με τον διδακτικό στόχο μπορεί να ανοίξει περισσότερες διόδους για να γίνει πλατύτερος ο «λαιμός του μπουκαλιού» για τα παιδιά. Παράλληλα, πρέπει να υπάρχει και αντίστοιχη ποικιλία διαθέσιμων αντιδράσεων από τον μαθητή, δηλαδή δραστηριότητες που μπορούν να αξιοποιήσουν και να οξύνουν όλα τα εργαλεία της προσοχής. Π.χ. ασκήσεις και δραστηριότητες ποικίλων ειδών, παροχή δυνατότητας για ενεργό συμμετοχή, είτε κατ' άτομο είτε σε ομάδες. Μπορούμε να «ακονίζουμε» έτσι δεξιότητες κινητικές, γραφοκινητικές, ενσυναίσθησης, παραγωγής επιχειρημάτων, λειτουργίας σε ομάδες, διαχείρισης χρόνου.
4. **Εξατομίκευση – αξιοποίηση των ατομικών διαφορών.** Η ποικιλία στα μέσα διδασκαλίας αλλά και αξιολόγησης μπορεί να αξιοποιήσει τις διάφορες μορφές νοημοσύνης - τις ιδιαίτερες κλίσεις κάθε παιδιού αλλά και τα ενδιαφέροντά του. Τα οριζόντια προγράμματα σπουδών που εξασφαλίζουν ένα minimum γνώσεων για όλους, δεν λαμβάνουν υπ' όψιν τους τις γνωσιακές, ιδιοσυγκρασιακές, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών. Αν π.χ. ένα παιδί έχει τη δυνατότητα να διαλέξει ανάμεσα σε ποικιλία δραστηριοτήτων κάποια που να ταιριάζει περισσότερο στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, είναι πιθανότερο να επιτευχθεί

καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα. Αντίστοιχη σημασία μπορεί να έχει αυτή η εξατομίκευση όταν υπάρχουν διαγνωσμένες ή πιθανές μαθησιακές δυσκολίες, στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής αντίληψης της εκπαίδευσης, που δεν «αποκλείει» από την τάξη τον μαθητή που δυσκολεύεται να ανταποκριθεί.

5. **«Σπειροειδείς» μαθησιακές προσεγγίσεις με κλιμακούμενο βαθμό εμπάθυνσης.** Δεδομένου ότι ο όγκος των πληροφοριών που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας είναι περιορισμένος, είναι σημαντικό τα μαθησιακά αντικείμενα να προσεγγίζονται με σπειροειδή τρόπο. Ξεκινώντας από γενικότερη και απλούστερη προσέγγιση επανερχόμαστε με συνθετότερες προσεγγίσεις (ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η διδασκαλία της Ιστορίας, που σε μικρότερες τάξεις πρέπει να «χτίζει» την έννοια της γραμμής του χρόνου στο νου των παιδιών, και εν συνεχεία, μεταγενέστερα, ακόμα και σε μεγαλύτερες τάξεις να «χτίζει» πάνω στη γραμμή επιμέρους γεγονότα, αιτίες, πρόσωπα, ώστε να μην γίνεται ο όγκος των πληροφοριών «πλίνθοι και κέραμοι ατάκτως ερριμμένοι», που θα ξεχαστούν άμεσα).
6. **Τεχνικές εξάλειψης των θορύβων.** Η επιλεκτική προσοχή του παιδιού θα πρέπει να εξασφαλίζεται τόσο «θετικά», όσο και με τον αποκλεισμό παραγόντων που μπορούν να λειτουργήσουν παρακωλυτικά για την προσοχή. Το φαινόμενο του «κοκτέιλ πάρτι», η ικανότητα του νου να «ακούει» έναν από τους πάμπολλους ήχους και κουβέντες που ακούγονται γύρω του, θα πρέπει να αξιοποιηθεί ώστε αφ' ενός η προσοχή να στραφεί στη μαθησιακή διαδικασία και να αποκλείσει όλους τους θορύβους (την κουβεντούλα με τον συμμαθητή, την κρυφή επιθυμία για μια ματιά στο κινητό, το βιβλίο για το διαγώνισμα της επόμενης ώρας που είναι κάτω από το θρανίο, τις σκέψεις που πλημμυρίζουν το μυαλό του παιδιού ή του εφήβου, η φασαρία που ακούγεται από το προαύλιο ή τον δρόμο). Αυτό είναι προτιμότερο να συμβαίνει ενδιάθετα και όχι με τον «φόβο» ή τον καταναγκασμό.
7. **Διδάσκοντας ευχαριστημένα παιδιά.** Το κλίμα που καλλιεργείται στην τάξη από τον δάσκαλο θα πρέπει, προκειμένου η διδασκαλία να γίνει αποτελεσματικά, να μειώνει για τους

μαθητές το στρες που μπορεί να αναστείλει την αποδοτικότητά τους, και ταυτόχρονα να διατηρεί τη διάθεσή τους να λειτουργήσουν δημιουργικά και να συμμετέχουν, λιγότερο ή περισσότερο ενεργητικά. Η κακή ψυχολογία των μαθητών μέσα στην τάξη μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά για την προσοχή τους, να «κατεβάσει ρολά» στη διαδικασία της μάθησης. Η εντατικοποίηση με την «επαπειλούμενη» εξέταση ή τεστ δεν συμβάλει στην εσωτερική κινητοποίηση. Αντίθετα, η ενθάρρυνση της (πραγματικά) θετικής συμπεριφοράς και συμμετοχής, η καλλιέργεια της αντίληψης ότι η προσπάθεια ανταμείβεται και ότι όλοι μπορούν να συμμετέχουν, μπορούν να «ανοίξουν» τους διαύλους της προσοχής των παιδιών. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να είναι ένας εξεταστής διαρκείας, και πρέπει να κατανοεί ότι για ορισμένα παιδιά η «έκθεση» σε μια εξέταση «στον πίνακα» μπορεί να λειτουργεί ανασταλτικά, ενώ για άλλα μπορεί να είναι απώτερη επιθυμία. Ότι πολλά παιδιά θέλουν να είναι «αόρατα» κι άλλα επιθυμούν να ασχοληθεί κάποιος μαζί τους για να δείξουν ότι κι αυτά υπάρχουν μέσα στην τάξη.

8. **Εξάσκηση σε εργαλεία μάθησης.** Είναι σημαντικό να ομαδοποιούμε, στη διδασκαλία, τα σημεία που καλούμε να επεξεργαστούν τα παιδιά σε κάθε επιμέρους ενότητα. Ο μονοψήφιος αριθμός στοιχείων που μπορούμε να αξιοποιήσουμε σε κάθε βήμα είναι σημαντικό να τηρείται, σε όλες τις φάσεις της μάθησης:
- ☉ Τα σχολικά βιβλία οφείλουν να μην είναι «φορτωμένα» με πληροφορίες ανά σελίδα, ούτε με πολλές φωτογραφίες, που μπορεί να λειτουργήσουν διασπαστικά για την προσοχή των παιδιών. Τα μακροσκελή κείμενα και φράσεις, οι μεγάλες παράγραφοι, οι μεγάλοι κατάλογοι ονομάτων και χρονολογιών πολύ δύσκολα μπορούν να περάσουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη.
 - ☉ Οι παρουσιάσεις διαφανειών πρέπει να μην είναι και αυτές υπερφορτωμένες με πολλά στοιχεία και εικόνες.
 - ☉ Ο μεγάλος όγκος ασκήσεων μπορεί να λειτουργήσει κι αυτός αποτρεπτικά, ουσιαστικότερο είναι να εξηγείται λεπτομερώς η

μεθοδολογία επίλυσης άσκησης μέσα από την πρακτική εφαρμογή της.

- Μπορούν να προτείνονται μνημονικές τεχνικές, επισημαίνοντας πάντοτε στα παιδιά ότι ο καθένας έχει τον δικό του τρόπο να μαθαίνει, και ότι δεν υπάρχουν «έτοιμες συνταγές» αποτελεσματικής μάθησης.
- Οι σύντομοι ορισμοί των εννοιών, κάποιες λέξεις ή φράσεις «κλειδιά» που μπορούν να λειτουργήσουν ως «σύνδεσμοι» για την περαιτέρω ανάλυση των εννοιών, κάποιοι απλοί μαθησιακοί χάρτες που οπτικοποιούν με λίγα και βασικά σχήματα μια έννοια, μια σχέση ή μια διαδικασία, ένα αρκτικόλεξο που μπορεί να θυμίσει «ακουστικά» μια διαδοχή εννοιών είναι τέτοιες μνημονικές τεχνικές.

Επιλογικά

Η μάθηση είναι μια διαδικασία που είναι δυναμική σαν τον εγκέφαλο, μια και είναι το αποτέλεσμα ενός πλήθους διεργασιών που επιτελούνται μέσα στον εγκέφαλο. Η επιστήμη, προσπαθώντας να εξηγήσει το πολυδαίδαλο σύνολο διεργασιών που συμβαίνουν ακόμη και για τις πιο απλές γνωστικές διαδικασίες, μπορεί να μας παράσχει πολύ χρήσιμα εργαλεία (είτε γνωστά και δοκιμασμένα και στο παρελθόν, η αποτελεσματικότητα των οποίων επιβεβαιώνεται από τις νευροεπιστημονικές έρευνες, είτε νέα) για να κάνουμε αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία, ή, τουλάχιστον, να υπερνικήσουμε τα εμπόδια που παρουσιάζονται. Αυτό που πρέπει να έχουμε κατά νου είναι ότι κανένα από αυτά τα εργαλεία δεν είναι «πανάκεια» - και ότι το εγχείρημα της προσέλκυσης της προσοχής των παιδιών είναι ένα διαρκές στοίχημα, που όσο έμπειρος κι αν είναι κανείς, έχει και νίκες και ήττες, αυτό όμως που σίγουρα απαιτεί είναι ευελιξία, προσπάθεια, και ενθάρρυνση.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Mägi, K., Kikas, E. & Soodla, P. (2018). Effortful Control, Task Persistence and Reading Skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 42-52.

Geake, J.G. (2009). *The brain at school. Educational Neuroscience in the Classroom*. Open University Press.

Γεωργίου, Ν. (2020). Μάθηση και μνήμη. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.



6 τεχνικές για αποτελεσματική μάθηση: 1. Φιλτράρουμε την πληροφορία 2. Χρησιμοποιούμε τη σειριακή μάθηση 3. Διαβάζουμε με ταχύτητα και δεξιότητες.

4. Διαβάζουμε για να θυμηθούμε. 5. Κατανοούμε και αναστοχαζόμαστε. 6.

Επαναλαμβάνουμε – ανακαλούμε στη μνήμη (πηγή εικόνας: .

<https://medium.com/knowledge-officer>)

eureka!
Live Learning

MATH TRICKS

1 MULTIPLYING FASTER IN MIND

When multiplying by **5**,
REMEMBER that **5** is **10**
divided by **2**

48 x 5 =
(48 x 10) / 2

Instead of multiplying a
number by **9**,
MULTIPLY it by **10**
and then **SUBTRACT**
the initial number

9 x 8 =
(10 x 8) - 8

2 CALCULATING PERCENTAGES QUICKLY

MEMORIZE four key
percentages:
5%, 10%, 25%,
and **50%**

What is **15%** of **430**?

15% = 5% + 10%

10% of 430 is 43,
and 5% is half that,
i.e. 21.5

15% = 43 + 21.5 = 64.5

MOVE the decimal
of the percent
two spaces to the left
and **MULTIPLY**
the answer
by the number
in question

What is **270%** of **30**?

270 => 2.7

30 x 2.7 = 81

Μαθηματικά "κόλπα" για τον πολλαπλασιασμό και τα ποσοστά επί τοις εκατό.

Πηγή εικόνας: www.eureka.com

Νευροεπιστήμη και μαθηματικά

Τα μαθηματικά, από τους απλούστερους μαθηματικούς υπολογισμούς μέχρι τους συνθετότερους συλλογισμούς που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων, είναι (μαζί ίσως με τη Φυσική) στα μάτια των παιδιών, αλλά και των γονέων, το πιο δύσκολο στη διαχείριση μάθημα. Αν προσπεράσουμε την, όχι αμελητέα, λογική της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (τύπου: «Τα μαθηματικά είναι δύσκολα, άρα δεν θα τα καταφέρω, άρα δεν έχει νόημα να προσπαθήσω») που οδηγεί τους μαθητές στην παραίτηση από την προσπάθεια, συχνό είναι το φαινόμενο τα παιδιά να ακολουθούν «μηχανιστικές» τεχνικές επίλυσης συγκεκριμένων ειδών ασκήσεων, χωρίς αυτό να έχει θετικά αποτελέσματα, αν η άσκηση που τίθεται προς επίλυση αποκλίνει από το υπόδειγμα που έχουν διδαχθεί. Από την άλλη δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν γνώση που αποκτούν π.χ. στο μάθημα των μαθηματικών, όταν καλούνται να τη χρησιμοποιήσουν σε ένα διαφορετικό γνωστικό περιβάλλον, όπως π.χ. το μάθημα της Οικονομίας. Η ίδια εξίσωση που λύνουν εύκολα στην Άλγεβρα, φαντάζει στα μάτια τους άγνωστη στην Οικονομία. Μπορούμε με τη βοήθεια των ευρημάτων της νευροεπιστήμης να εφαρμόσουμε στην τάξη τεχνικές που θα ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στα σχετιζόμενα με τα μαθηματικά γνωστικά αντικείμενα, από τους απλούς αριθμητικούς υπολογισμούς μέχρι τα συνθετότερα

προβλήματα; Ο Geake (2009: 143-162) παρουσιάζει συνοπτικά διδακτικές προτάσεις που προκύπτουν από τις σχετικές έρευνες.

Αριθμητική

Γνωρίζουμε ότι πολλές διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου ενεργοποιούνται προκειμένου να εκτελεστούν ακόμη και οι απλούστερες μαθηματικές πράξεις, και μάλιστα με διαφορετικό τρόπο για κάθε πράξη. Μελέτες που έγιναν σε σχολεία της Ιαπωνίας (των οποίων οι μαθητές επιδεικνύουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά σε σύγκριση με μαθητές του «δυτικού κόσμου») έδειξαν ότι η επανάληψη πράξεων (που θα μπορούσε να «ταιριάζει» με τη συλλογιστική της θεωρίας του Hebb) δεν βοηθάει στην εκμάθηση, αν δεν συνοδεύεται από ανατροφοδότηση (διόρθωση των λαθών), ενώ, αντιθέτως, μπορεί να οδηγήσει στην «επανάληψη» των λαθών.

- ☉ Δεν ενδείκνυται η χρήση «μικρών» αριθμών στα παραδείγματα που χρησιμοποιούμε για τα παραδείγματα στη διδασκαλία. Π.χ. αν διδάξουμε την έννοια του «τετραγώνου» με το $22 = 4$ είναι πολύ πιθανό ότι το παιδί μπορεί να συγχύσει την ύψωση στο τετράγωνο 22 με την πράξη $2 \times 2 = 4$.
- ☉ Μία από τις «διπλές αποσυνδέσεις» που παρατηρούμε είναι αυτή ανάμεσα στους αριθμούς «που μετράμε στα δάχτυλα» 1-6 και τους μεγαλύτερους αριθμούς 7, 8 και 9. Συνήθως με την πρώτη ματιά μπορούμε να μετρήσουμε μέχρι 6 αντικείμενα, ενώ χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια για παραπάνω αντικείμενα.

Επειδή λοιπόν έχουμε μια θετικότερη διάθεση απέναντι στους μικρούς αριθμούς και δυσκολευόμαστε να συλλάβουμε τους μεγαλύτερους αριθμούς, συχνά αντιμετωπίζουμε με μεγαλύτερη αδιαφορία αριθμούς τάξης δισεκατομμυρίων ή ακόμα μεγαλύτερους. Αυτό επηρεάζει την ικανότητά μας να εντρυφήσουμε στις έννοιες της στατιστικής και των πιθανοτήτων, ιδιαίτερα όταν μιλάμε για πολύ χαμηλές πιθανότητες. Χρειάζεται λοιπόν περισσότερη δουλειά στην τάξη για να αντιληφθούμε μακρομεγέθη τόσο στα μαθηματικά όσο και στις φυσικές επιστήμες.

Επίσης η προτίμηση στους μικρότερους αριθμούς μπορεί να μας οδηγήσει συχνά σε αυθαίρετες «γενικεύσεις» με βάση την ατομική μας εμπειρία – αυτό μπορεί να οδηγήσει σε στερεότυπα και μπορεί να αντιμετωπιστεί με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, μιας δεξιότητας που σου επιτρέπει να δεις τη μεγάλη εικόνα. Τα παιδιά που μελετούν στατιστική λοιπόν πρέπει να είναι εξοπλισμένα με «κοινωνιολογική φαντασία».

Ο δάσκαλος της στατιστικής πρέπει επίσης να δείξει στα παιδιά ότι οι πιθανότητες π.χ. να «κληρωθούν» στο Λόττο οι αριθμοί 1, 2, 3, 4, 5, 6 είναι ακριβώς οι ίδιες με το να κληρωθούν οποιοδήποτε άλλοι έξι αριθμοί, κόντρα στην «συμπάθεια» που δείχνει ο εγκέφαλός μας προς τους μικρούς αριθμούς που είναι γειτονικοί μεταξύ τους.

Κλάσματα

Ο Geake (2009) αναφέρει ότι είναι ευκολότερο σε ένα μικρό παιδί να μοιράσει τη μισή τούρτα σε πέντε κομμάτια στην πράξη από το να αντιληφθεί το «ένα πέμπτο του μισού», ή, πολύ περισσότερο, το σύνθετο κλάσμα $\frac{1}{5}$ ή να κάνει τη διαίρεση $0,5 : 5$. Είναι δύσκολο να καταλάβουμε ότι ο παρονομαστής 5 σημαίνει ότι το κλάσμα είναι μικρότερο από ένα κλάσμα με ίδιο αριθμητή και παρονομαστή π.χ. 2. Εκπαιδευτικοί στη Δανία έχουν προτείνει τη διδασκαλία των κλασμάτων με διαφορετικούς συμβολισμούς, χωρίς παραδείγματα από τον πραγματικό κόσμο, καθώς ο εγκέφαλος φαίνεται να «αντιδρά» στην πιαζετιανή μέθοδο της μετάβασης από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Ο Geake προτείνει τα κλάσματα να διδάσκονται ως ποσοστά επί τοις εκατό (ουσιαστικά δηλαδή να γίνεται όλων των κλασμάτων σε ένα κλάσμα με παρονομαστή το 100).

Άλγεβρα και Γεωμετρία

Στην επίλυση απλών αλγεβρικών εξισώσεων, οι μελέτες έδειξαν ότι οι ίδιες περιοχές του εγκεφάλου ενεργοποιούνται όταν οι εξισώσεις επιλύονται από μαθητές και από μαθηματικούς. Αυτό που είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον ήταν πως η συνεχιζόμενη πρακτική επίλυσης των

εξισώσεων, με βαθμιαία κλιμάκωση της δυσκολίας, έδειξε ότι ο εγκέφαλος «προσαρμοζόταν» και απαιτούσε λιγότερη ενεργοποίηση – εδώ φαίνεται η θεωρία του Hebb για την ενίσχυση των συνάψεων να επιβεβαιώνεται. Στην άλγεβρα λοιπόν, τουλάχιστον στα πρώτα βασικά βήματα, ισχύει το παλιό και δοκιμασμένο «η επανάληψις είναι η μήτηρ της μαθήσεως».

Στη διδασκαλία της γεωμετρίας, όπου οι συλλογισμοί που απαιτούνται είναι πιο σύνθετοι, οι έρευνες έδειξαν ότι το να «τονίζονται» με χρώματα οι πλευρές στο σχήμα που δίνεται προς απόδειξη (στο συγκεκριμένο πείραμα επρόκειτο για τρίγωνο) λειτουργούσε ενισχυτικά στα παιδιά που καλούνταν να επιλύσουν την απόδειξη. Ο συλλογισμός λοιπόν μπορεί να ενισχυθεί με τη βοήθεια ενός καλού σχήματος. Αν θες λοιπόν να καταλάβεις μια δύσκολη μαθηματική σχέση (συνάρτηση ή γεωμετρικό θεώρημα) σχεδιάσε το όσο καλύτερα μπορείς. Η «εικονοποίηση» του προβλήματος ενισχύει την προσοχή του παιδιού.

Επιπλέον, προκειμένου να εμπεδωθεί η σωστή μεθοδολογία και να μην «υποκατασταθεί» από λανθασμένες μεθόδους είναι αναγκαία η γρήγορη διόρθωση και ανατροφοδότηση.

Επιπλέον (Γεωργίου, 2020), προτείνονται και άλλες πρακτικές και εύκολα εφαρμόσιμες διδακτικές μέθοδοι που μπορούν να «εκγυμνάσουν» τη μνήμη εργασίας στα μαθηματικά, όπως για παράδειγμα γρήγορες μαθηματικές ασκήσεις που δίδονται και απαντώνται προφορικά.

Ειδική αγωγή και μαθηματικά

Τόσο στην περίπτωση των παιδιών με «χάρισμα» στα μαθηματικά (Geake, 2009), όσο και σε εκείνα που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με τα μαθηματικά (δυσαριθμησία, Γεωργίου 2020), τα πορίσματα της νευροεπιστήμης μπορούν να συνεισφέρουν προτείνοντας εργαλεία που θα επιτρέψουν στην πρώτη περίπτωση να αναγνωρίσουμε τα χαρισματικά παιδιά, και στη δεύτερη να εντοπίσουμε που εδράζεται η δυσκολία (συχνά τα παιδιά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα σύμβολα των αραβικών αριθμών,

ενώ αντιλαμβάνονται τα μεγέθη π.χ. σε κουκίδες). Οι μέθοδοι αυτές ενισχύουν τη συσχέτιση των αριθμών με πραγματικά στοιχεία που βρίσκονται στον χώρο. Μια τέτοια μέθοδος είναι το online παιχνίδι “The Number Race” (www.thenumberrace.com), που έχει αναπτυχθεί από την UNICOG (Cognitive Neuroimaging Lab), για την αποτελεσματικότητα του οποίου ακόμα δεν έχουμε επαρκή τεκμηρίωση.

Συνοψίζοντας, είναι δυνατή η αξιοποίηση των πορισμάτων της νευροεπιστήμης στη διδασκαλία των μαθηματικών σε διάφορα επίπεδα, προκειμένου:

(α) να ενισχύσουμε τη λειτουργία της προσοχής των μαθητών

(β) να επικεντρωθούμε στο να ενισχύσουμε γνώση που βρίσκει εμπόδια σε προδιαθέσεις του εγκεφάλου (π.χ. ότι αντιλαμβάνεται ευκολότερα μικρούς αριθμούς, ή δυσκολεύεται να καταλάβει τα κλάσματα).

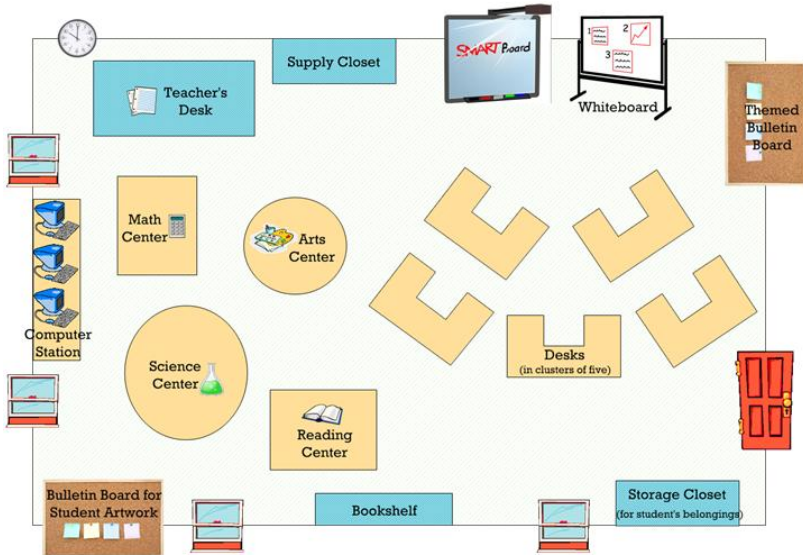
(γ) να αξιοποιήσουμε την πρακτική και την επανάληψη ώστε να «συνηθίσει» η μνήμη εργασίας στις διάφορες διεργασίες και μεθόδους (πράξεις, εξισώσεις, κλάσματα), παρέχοντας ταυτόχρονα κατά το δυνατόν αμεσότερη ανατροφοδότηση που θα αποτρέψει την εμπέδωση λανθασμένης μεθοδολογίας επίλυσης απλών πράξεων είτε συνθετότερων προβλημάτων.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Geake, J.G. (2009). *The Brain At School. Educational Neuroscience In The Classroom*. England, Open University Press.

Γεωργίου, Ν. (2020). Αριθμητική και μαθηματικά. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

UNICOG (2004). The Number Race [on line video game]. On line at: www.thenumberrace.com [accessed at Nov 13, 2020].



Πάνω: Η τάξη της Miss Shaver . Πηγή εικόνας:

<https://sites.google.com/site/practiceteachersiteedmd3300/edmd-3300-assignments/classroom-floorplan>



Θεατρικό παιχνίδι – Εργαλείο για την κατάκτηση της προσοχής με συμμετοχικό τρόπο (πηγή εικόνας: politikakritis.gr)

Προσοχή και ενδιαφέρον στο δημοτικό. Προτάσεις

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας, στο πλαίσιο μελέτης περίπτωσης, είναι η διατύπωση προτάσεων (στρατηγικών και μεθόδων) διδασκαλίας προς δάσκαλο της Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, ο οποίος φαίνεται να αντιμετωπίζει δύο ζητήματα που πιθανότατα συνδέονται αιτιωδώς μεταξύ τους:

(α) Την έλλειψη ενδιαφέροντος των παιδιών για το μάθημα

(β) Τις χαμηλές επιδόσεις τους στο μάθημα.

Οι προτάσεις μας λαμβάνουν υπ' όψιν το γεγονός ότι οι μαθητές φοιτούν στην Δ' τάξη Δημοτικού Σχολείου, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της οποίας τα βασικά μαθήματα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη περιβάλλοντος, Ιστορία, Θρησκευτικά) αλλά και συχνά η Ευέλικτη Ζώνη, διδάσκονται από τον δάσκαλο, ενώ τα υπόλοιπα από καθηγητές ειδικότητων.

Επισημαίνουμε, επιπροσθέτως, και τις ακόλουθες παραμέτρους:

- ☉ Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός φαίνεται πως δέχεται πίεση από γονείς και τον διευθυντή του σχολείου – και αυτό από μόνο του είναι στρεσογόνο. Ο διευθυντής του σχολείου, ως εμπειρότερος εκπαιδευτικός, ίσως μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά με την παροχή συμβουλών, είναι καλό όμως να αποφεύγεται να «κατευθύνεται» ο δάσκαλος από τους γονείς.
- ☉ Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλύτερα απ’ όλους την τάξη του – ή τουλάχιστον οφείλει να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά των παιδιών. Οι χαμηλές επιδόσεις (και ακόμα και η έλλειψη ενδιαφέροντος) ενδέχεται για κάποια παιδιά να οφείλονται σε μαθησιακές δυσκολίες, ενδεχομένως αδιάγνωστες. Ο ίδιος θα βοηθηθεί με το να έχει μελετήσει τους ατομικούς φακέλους των παιδιών, και να έχει διεξάγει κάποιες διαγνωστικές δοκιμασίες, ήδη από την αρχή της χρονιάς - και να ενημερώσει σχετικά τους γονείς για την ανάγκη να εξεταστούν τα παιδιά για τυχόν μαθησιακή δυσκολία.
- ☉ Οι προτεινόμενες μέθοδοι δεν είναι εγγυημένα επιτυχημένες. Ο ίδιος, προσαρμόζει στην διαρκώς εναλλασσόμενη πραγματικότητα της τάξης τις όποιες θεωρίες, και πρέπει να έχει στη φαρέτρα του εναλλακτικά σενάρια. Οι στρατηγικές του οφείλουν να υλοποιούνται με την προσδοκία, και όχι με τη βεβαιότητα της επιτυχίας, και θα πρέπει να είναι ευέλικτος στην εφαρμογή και την απόσυρσή τους, ιδίως σε αυτές τις μικρές ηλικίες, που τα παιδιά κουράζονται εύκολα με τη μετωπική διδασκαλία και έχουν λίγα διαλείμματα (ανά δύο διδακτικές ώρες, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα).

Διαμόρφωση χώρου: Είναι καλό να παιδιά να αισθάνονται μικρές αλλά ουσιώδεις αλλαγές στη διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας. Δεν βοηθάει η «βαρυφορτωμένη» αίθουσα, αλλά η αλλαγή διάταξης των θέσεων σε κάποια μαθήματα, η τοποθέτηση (όχι μόνιμη) αντικειμένων που έρχονται να υποστηρίξουν τη διδασκαλία, η δημιουργία στην αίθουσα πάγκων εργασίας για βιωματικές δράσεις. Επίσης συχνά, αντικείμενα-έκπληξη σε κάποιο μάθημα (ένα φυσικό σφουγγάρι όταν στη Μελέτη Περιβάλλοντος μιλούν για τα νησιά του Αιγαίου, ένα ασημικό όταν μιλούν για την Ήπειρο) μπορούν να δώσουν αφορμή για

συζήτηση και να κινήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, και μπορούν να γίνουν εργαλεία για διαδραστικά παιχνίδια. (Snowman & McCown, 2015).

Διαχείριση της τάξης. Είναι σημαντικό να έχουν συμφωνηθεί εκ των προτέρων κάποιοι κανόνες λειτουργίας της τάξης μεταξύ του δασκάλου και των παιδιών, με τις αντίστοιχες συνέπειες της «παραβίασής» τους. Αντίστοιχα θα πρέπει να υπάρχουν τρόποι να ενθαρρύνεται και να επιβραβεύεται η θετική συμπεριφορά. Ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι συνεπής στους κανόνες επιβραβεύσεων ή κυρώσεων, διότι πρέπει να αποφύγει τα παιδιά να λαμβάνουν αντιφατικά μηνύματα. Η εξασφάλιση καλού κλίματος στην τάξη είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να διεκδικήσει και να κερδίσει την προσοχή των μαθητών.

Διαθεματικότητα - ανακαλυπτική μάθηση. Η Δ' τάξη είναι μια τάξη όπου μπορούν να εφαρμοστούν διαθεματικές δράσεις, καθώς η Μελέτη Περιβάλλοντος περιλαμβάνει τη Γεωγραφία της Ελλάδας και η Ιστορία αναφέρεται στην Αρχαία Ελλάδα. Το παιχνίδι του χθες και του τώρα μπορεί να γίνει και στα δυο μαθήματα, όπως επίσης και στη Γλώσσα, με τη χρήση παιχνιδιών (υπάρχουν άφθονα εποπτικά μέσα, αλλά και επιτραπέζια παιχνίδια). Είναι μια πολύ ωραία εμπειρία να έρθουν τα παιδιά στη διαδικασία της ανακαλυπτικής μάθησης, ενεργώντας ομαδικά και με αφορμή ερεθίσματα που θα παίρνουν από τον δάσκαλο, να «ανακαλύπτουν» πληροφορίες που έχουν να κάνουν με το διδακτικό αντικείμενο, χωρίς να πιέζονται να αποστηθίσουν σελίδες. Εδώ μπορεί να δοκιμαστούν μνημονικές τεχνικές (π.χ. η εικόνα του Μεγαλέξανδρου να ταυτιστεί με το ιστορικό πρόσωπο και την εποχή, ο Παρθενώνας μπορεί να κατασκευαστεί με λέγκο ή παζλ), ή να κατασκευαστεί με πλαστελίνες και χάρτινα βαρκάκια μια ιστορική ναυμαχία. Τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται ότι δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά ότι πράττουν, συμμετέχουν, ωστόσο, επειδή είναι ακόμα σε μικρή ηλικία, ο δάσκαλος πρέπει να έχει οργανώσει τα πράγματα ώστε να έχει τον έλεγχο της διαδικασίας (χωρίς αυτό απαραίτητα να το «καταλαβαίνουν» τα παιδιά, αλλά και χωρίς να νομίζουν ότι το παιχνίδι είναι αφορμή να γκρεμίσουν την τάξη).

Βιωματικές δράσεις. Το θεατρικό παιχνίδι είναι ιδιαίτερα πρόσφορο στις τάξεις του Δημοτικού για να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (ακόμα και στα μαθηματικά). Και εδώ, ο συνδυασμός αρχαίας και σύγχρονης Ελλάδας (Αρχαία ιστορία – γεωγραφία της Ελλάδας) μπορεί να γίνει σενάριο για πολλά παιχνίδια ρόλων (π.χ. μια μέρα στην Αρχαία Αθήνα, μια μέρα στη σύγχρονη Αθήνα). Τα παιδιά, αφού δουν σχετικό οπτικό υλικό, μπορούν να δημιουργήσουν ένα αντικείμενο της μικροϊστορίας (π.χ. έναν μανδύα) και να πλάσουν μια ιστορία γύρω απ' αυτό, ή να «υποδυθούν» ρόλους σημαντικών προσώπων της αρχαίας Ιστορίας, ώστε να μάθουν κάποια πράγματα για τη ζωή τους. Είναι σημαντικό σε όλες τις δράσεις να εμπλέκονται, ει δυνατόν, όλα τα παιδιά, με κάποιον ρόλο, που δεν είναι απαραίτητο να είναι στο «προσκήνιο». Συνήθως τα παιδιά του Δημοτικού επιθυμούν να συμμετέχουν σε τέτοιες δράσεις, είναι πιο πρόθυμα και έχουν λιγότερες αναστολές σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά. Επειδή όμως στην ηλικία αυτή είναι περισσότερο «εγωκεντρικά», θα χρειαστεί προσοχή ώστε να μοιράζονται οι ρόλοι ισότιμα, και, ει δυνατόν, με εναλλαγές. Συνήθως οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις συμμετέχουν με μεγάλο ενδιαφέρον σε αυτές τις δράσεις, και είναι μια ευκαιρία να αισθάνονται ότι έχουν κι εκείνοι κάποια αξία και μπορούν να προσφέρουν στην τάξη, ενώ οι βιωματικές δράσεις συνεισφέρουν στο να «γνωριστούν» καλύτερα τα παιδιά τόσο μεταξύ τους όσο και με τον δάσκαλο.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη, νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*, μφρ. Ε. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*, μφρ. Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα. Αθήνα: Gutenberg.
- Snowman, J. & McCown, R. (2015). *Psychology Applied to Teaching*. 14th ed.. Stamford, USA: Cengage.

Αξιοποίηση των ευρημάτων από τα “false memories” στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η μουν μαθητής στην Α' Γυμνασίου όταν η καθηγήτρια της Γλώσσας μάς ζήτησε να γράψουμε έκθεση, με θέμα να περιγράψουμε μια οικογενειακή γιορτή. Βρέθηκα σε πολύ δύσκολη θέση, είχα πολύ καιρό να βρεθώ σε γιορτή, μια και εκείνη την εποχή είχαν φύγει από τη ζωή τέσσερα μέλη της οικογένειάς μου. Ωστόσο έπρεπε να γράψω. Όταν είχα τελειώσει την έκθεση, όπου είχα περιγράψει μια γιορτή που δεν συνέβη ποτέ, ήμουν πεπεισμένος ότι αυτή τη γιορτή την είχα ζήσει στην πραγματικότητα.

Παρακολουθώντας τη διάλεξη της κ. Elizabeth Loftus, και κάνοντας μια πρόχειρη διαδικτυακή έρευνα, διαπιστώνω ότι η χρήση των false memories στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα εν δυνάμει ισχυρότατο εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία, ωστόσο για τη χρήση του εγείρονται πολλά δεοντολογικά ζητήματα, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην επιλογή ενός τέτοιου εργαλείου στην εκπαίδευση.

Η κ. Loftus επισημαίνει ότι θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αυτές οι «ψευδείς αναμνήσεις» για να ενισχυθούν θετικές συμπεριφορές, όπως π.χ. καλές διατροφικές συνήθειες, πρακτικές ατομικής υγιεινής και

καλές πρακτικές που έχουν να κάνουν με την πρόληψη ασθενειών, την ένταξη της άσκησης στην καθημερινότητα. Με μερικά «αθώα ψέματα» για το παρελθόν, τα οποία δεν θα υποδηλώνουν απαραίτητα «τραυματικές» εμπειρίες, μπορούν να καλλιεργηθούν ωφέλιμες πρακτικές, ώστε το όφελος από το «ψέμα» να είναι σημαντικά μεγαλύτερο από την κατασκευή μιας ψευδούς ανάμνησης. Αλλά και σε συγκεκριμένες περιπτώσεις τεκμηριώνεται η χρήση των αναμνήσεων αυτών ως εργαλείου στη διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών, όπως η δυσλεξία (ενδεικτικά: Obidziński & Nieznański, 2017).

Περαιτέρω, θα μπορούσαν τέτοιες πρακτικές να αξιοποιηθούν για την αντιμετώπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, καθώς και τη διαχείριση κοινωνικών φοβιών και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Επίσης, την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας του παιδιού. Μια «αφήγηση» από το παρελθόν, που θα περιέχει κάποια αληθή στοιχεία, (π.χ. από τα χρόνια της βρεφικής ηλικίας, στην οποία «πρωταγωνιστεί» το ίδιο το παιδί) μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, με τον ίδιο τρόπο που θα μπορούσε να λειτουργήσει ένα παραμύθι. Απλώς, ο «κεντρικός ήρωας» αλλάζει, και γίνεται το ίδιο το παιδί, η υποτιθέμενη θετική συμπεριφορά του οποίου μπορεί να γίνει παράδειγμα προς μίμηση. *«Όταν ήσουν πολύ μικρούλης, ήθελες να μαζεύεις όλα τα χαρτάκια από το πάρκο κι εγώ σε μάλωνα. Πόσο λάθος έκανα!».*

«Είμαι σίγουρος ότι μπορείς να καταλάβεις τα μαθηματικά! Θυμάμαι μια φορά σ' ένα παιδικό πάρτι, που είχες πάρει ένα παζλ με αριθμούς και πράξεις και το είχες καταφέρει μια χαρά για την ηλικία σου. Άρα και τώρα μπορείς!».

Ωστόσο, είναι απολύτως αναγκαίο τέτοια εργαλεία να υπόκεινται σε αυστηρούς δεοντολογικούς κανόνες. Είναι αναγκαίο να προστατευτεί αφενός η προσωπικότητα του παιδιού απέναντι στην έκθεσή του σε λανθασμένα γεγονότα, αλλά και να μην τεθεί σε δοκιμασία η αξιοπιστία του γονέα ή του δασκάλου και η σχέση εμπιστοσύνης με το παιδί, αν εκείνο διαπιστώσει ότι του μεταφέρονται ψευδείς πληροφορίες. Επιπλέον, οι αναμνήσεις του παιδιού (ακόμα και οι δυσάρεστες ή τραυματικές) είναι οι αποσκευές του για το μέλλον – οφείλουμε να τις αντιμετωπίσουμε με σεβασμό και ιδιαίτερη προσοχή.

Τέλος, παραμένει υπαρκτός και στη χρήση αυτής της μεθόδου ο κίνδυνος χειραγώγησης των παιδιών, μέσω της ψευδούς μνήμης, σε αντιλήψεις και ιδέες που επιθυμεί το εκπαιδευτικό ή/και το πολιτικό σύστημα. Οι τεχνητά «βιωμένες» εμπειρίες μπορεί, αντί να αντιμετωπίσουν, να καλλιεργήσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αυτός ο κίνδυνος, ωστόσο, υπάρχει σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μηχανισμού αναπαραγωγής της κοινωνίας (και συνακόλουθα, στερεοτύπων). Η «επέμβαση» όμως στη μνήμη σίγουρα είναι ένα εργαλείο που μπορεί να καταστεί πολύ πιο επικίνδυνο από τις συμβατικές παιδαγωγικές μεθόδους, και ως εκ τούτου είναι αναγκαίο να χρησιμοποιείται με μεγάλη προσοχή και τήρηση όλων των κανόνων δεοντολογίας.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Loftus E. (2013). How reliable is your memory? video, on line at: https://www.ted.com/talks/elizabeth_loftus_how_reliable_is_your_memory?utm_campaign=tedsread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare



"Είμαι βέβαιος ότι σας έχω πληρώσει προκαταβολικά, ή όχι" Πηγή: cartoonstock.com

ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΔΥΝΑΜΗ ΜΝΗΜΗ

Μαθαίνω γράφοντας!
Κρατάω σημειώσεις από τα σημαντικότερα. Βγάζω πλαγιότιτλους!

Βάζω χρώμα!
Υπογραμμίζω και τονίζω με έντονο μαρκαδόρο λέξεις και φράσεις που θέλω να θυμάμαι!

Συνδυάζω ονόματα με λέξεις
από την καθημερινότητα, οι οποίες μοιάζουν! Είναι ευχάριστο και σίγουρα αληθεια δουλεύει!

Μαθαίνω έχοντας στόχο!
Γράφω ερωτήσεις και βάζω στόχο να μπορώ να τις απαντήσω όλες. Σβήνω αυτές που ξέρω και συνεχίζω!

Λέξεις κλειδιά!
Από κάποιο δύσκολο κείμενο προσπαθώ να ορίζω κάποιες λέξεις κλειδιά, τις οποίες θα ανακαλώ εύκολα και θα με βοηθούν να θυμηθώ τα υπόλοιπα!

Ακούω και μαθαίνω!
Αφού διαβάσω κάτι, προσπαθώ να το πω δυνατά! Με αυτή την ακουστική επανάληψη εντυπώνω την πληροφορία και τσεκάρω τις γνώσεις μου!

Γίνομαι Δάσκαλος!
Ορίζω ως ακροατήριο τους γονείς ή τα αδέρφια μου στο σπίτι και τους εξηγώ όσα έμαθα! Μια εύκολη και διασκεδαστική επανάληψη για μένα! Μια ευκαιρία μάθησης για τους άλλους!

Ηχογραφώ τον εαυτό μου!
Διαβάζω δυνατά το μάθημα και ταυτόχρονα ηχογραφώ! Μετά ακούω το μάθημα όσες φορές θέλω! Μια μέθοδος όχι τόσο συνηθισμένη αλλά εξαιρετικά αποτελεσματική!

Μνημονικές τεχνικές για παιδιά με αδύναμη μνήμη. Πηγή εικόνας: <http://e-didaskalia.blogspot.com>

Μνημονικές τεχνικές για την εκπαίδευση

Στο βίντεο της εκπαιδευτικής τηλεόρασης που παρακολουθήσαμε στο πλαίσιο της εβδομάδας 6, συνδυάστηκαν πολλές τεχνικές για να ενισχύσουν την κωδικοποίηση, την αποθήκευση και την ανάσυρση γνώσεων (εν προκειμένω της χρήσης του φθόγγου και του γράμματος Α σε επίπεδο φωνολογικό και λεκτικό). Στη βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Sternberg, 2011; 244-245) έχουν περιγραφεί πολλές εμπειρικά δοκιμασμένες τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με την περίπτωση. Γεγονός είναι ότι καθένας από μας έχει τον δικό του τρόπο να κωδικοποιεί, να αποθηκεύει και να ανακτά τις πληροφορίες. Επισημαίνονται ενδεικτικά κάποιες τέτοιες μέθοδοι:

- 📍 **Λέξεις – κλειδιά:** Εντοπίζουμε τις βασικές έννοιες του μαθήματος. Διατυπώνουμε έναν ορισμό για καθεμιά απ' αυτές και περαιτέρω αναλύουμε τα επιμέρους στοιχεία του ορισμού. Έτσι δημιουργείται μια αλυσίδα ανάμεσα στη βασική έννοια, τα στοιχεία του ορισμού της και τα περαιτέρω στοιχεία του ορισμού
- 📍 **Πλαγιότιτλοι – ερωτήσεις:** Σε μεγάλα κείμενα, ξεχωρίζουμε νοηματικές ενότητες, τους δίνουμε έναν τίτλο και στη συνέχεια τις αντιμετωπίζουμε ως απαντήσεις σε υποθετικές ερωτήσεις.

- Ⓜ **Κατηγοριοποίηση:** Οι λέξεις που επιδιώκουμε να μάθουμε ταξινομούνται σε επιμέρους κατηγορίες, και στη συνέχεια καθεμιά εντάσσεται σ' αυτές.
- Ⓜ **Χρονογραμμή:** Η κατανόηση και απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων διευκολύνεται αν τα εντάξουμε σε μια νοητή χρονογραμμή, όπου κάθε νέο γεγονός «τοποθετείται» σε σχέση με προγενέστερα και μεταγενέστερα (τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με την έννοια της χρονογραμμής από τα «χρονολόγια» των κοινωνικών δικτύων).
- Ⓜ **Αλληλεπίδραση λεκτικών και οπτικών συμβόλων.** Η σύνδεση εννοιών και συμβόλων με οπτικά ερεθίσματα (απεικονίσεις του ιστορικού γεγονότος, χρήση οπτικοακουστικού υλικού) ενισχύει την αποθήκευση στη μακροπρόθεσμη μνήμη και περαιτέρω την ανάσυρση των πληροφοριών από τη μνήμη.
- Ⓜ **Λεκτικά παιχνίδια, ακρωνύμια και ακροστοιχίδες.** Με τη βοήθεια κάποιου αρκτικόλεξου ή ακροστοιχίδας ομαδοποιούμε μια σειρά εννοιών που πρέπει να απομνημονεύσουμε.
- Ⓜ **Βιωματική προσέγγιση.** Το θεατρικό παιχνίδι για την αναπαράσταση ενός φυσικού φαινομένου (π.χ. της κίνησης της γης γύρω από τον ήλιο) ή ενός ιστορικού γεγονότος (π.χ. η τελετή περιβολής, όπου ο φεουδάρχης κάνει κάποιον ιππότη), ή μιας διαδικασίας (π.χ. η προσομοίωση μιας εικονικής δίκης) προσφέρει βιωματική εμπειρία που μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση των σταδίων μιας διαδικασίας και την ευκολότερη ανάκλησή της.
- Ⓜ **Πείραμα και πρακτική εξάσκηση.** Στις φυσικές επιστήμες η χρήση του πειράματος, όπως και η βιωματική εμπειρία, είναι αποτελεσματικότερη από τη θεωρητική προσέγγιση και την απλή διάλεξη. Αντίστοιχα η επίλυση παραδειγμάτων – εφαρμογών της θεωρίας με άμεση ανατροφοδότηση ενισχύει την εμπέδωση των γνώσεων.
- Ⓜ **Διάλογος.** Ειδικά στα μαθήματα γλωσσομάθειας, μπορεί να ενισχύσει την καλή χρήση της γλώσσας.

- ☉ **Παιχνίδια με συνώνυμα.** Μπορούν να συνδέσουν υφιστάμενη γνώση με νέα γνώση, να διευρύνουν το λεξιλόγιο ή να ενισχύσουν την κατανόηση εννοιών.
- ☉ **Flash cards.** Η χρήση αυτών των διπλής όψης καρτών είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος να ελέγχεται η ανάσυρση των γνώσεων.
- ☉ **Ρυθμική – μουσική ανάγνωση.** Η προσωδιακή χρήση της γλώσσας μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία μικρών χαϊκού, τραγουδιών ή στίχων με ομοιοκαταληξία, όπου θα συνδυάζονται έννοιες που πρέπει να απομνημονευθούν.
- ☉ **Επισυναπτόμενες λέξεις:** Συνδέουμε λέξεις που έχουν γνωστή συγκεκριμένη σειρά, με έννοιες που θα πρέπει να γνωρίζουμε διαδοχικά.
- ☉ **Ένα βήμα τη φορά.** Μικρές ενότητες με μία ή δύο βασικές έννοιες που θα πρέπει να κατανοήσουμε πριν προχωρήσουμε στην επόμενη βοηθούν στην αποφυγή σύγχυσης. Επίσης, σημασία έχει η σύνδεση του επόμενου βήματος με το προηγούμενο.
- ☉ **Επανάληψη.** Συχνές επαναλήψεις, όχι μόνο κοντά στην περίοδο των εξετάσεων, μπορούν να είναι πολύ ωφέλιμες.
- ☉ **Σχεδιαγράμματα.** Η καταγραφή της ύλης σε σχεδιαγράμματα, με οπτικά στοιχεία που δείχνουν τη σύνδεση των εννοιών (βέλη, σχήματα) δίνουν στο παιδί μια επιπλέον «εικόνα» της ύλης.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Obidziński, M., & Nieznański, M. (2017). False memory for orthographically versus semantically similar words in adolescents with dyslexia: a fuzzy-trace theory perspective. *Annals of Dyslexia*, 67(3), 318–332. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0146-6>.


Sternberg, R. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία*, επιμ. Γ. Ξανθάκου, Μ. Καίλα, μφρ. Ι. Βραχωρίτου, Αθήνα: Διάδραση.



Ενσυναίσθηση (Empathy) και συμπόνοια (sympathy). Στην ενσυναίσθηση "καταλαβαίνω πως νιώθεις", στην συμπόνοια "λυπάμαι γι' αυτό που νιώθεις".
Πηγή εικόνας: inkforall.com

Empathy Map - Child

SAY What does your child say?	THINK What does your child think?
DO What does your child do?	FEEL What does your child feel?



Χάρτης ενσυναίσθησης για το παιδί μου. Πηγή εικόνας: www.stem.family

Ο δάσκαλος παραμυθάς, ή, διδάσκοντας την ενσυναίσθηση

Είμαι πλέον πεπεισμένος ότι τα παραμύθια γεννιούνται στα όνειρά μας. Όπως και τα όνειρά μας, τα παραμύθια δεν έχουν αυτή την ειδυλλιακή, «πολιτικώς ορθή» εικόνα που τους δίνουμε σήμερα. Ο κόσμος τους δεν είναι ένας κόσμος γεμάτος χρώματα και χαρά, αλλά ένας κόσμος με πολύ σκοτάδι, φόβο, απόκοσμες μορφές, μαγικές λύσεις, και μεγάλη περιπέτεια.

Τα παραμύθια έχουν κι αυτά έλεο και φόβο, κι εκεί σαν παιδιά βαφτιζόμαστε για να συνειδητοποιήσουμε το δυσπρόστατο του πραγματικού μας κόσμου, όπου συνυπάρχουν το καλό και το κακό. Η νύχτα και η μέρα. Η άγρια φύση και η φύση-γενέτειρα της ζωής, το χειροπιαστό και το υπερβατικό, η ευτυχία και ο τρόμος, τα πλάσματα που σε προστατεύουν και εκείνα που σε απειλούν.

Επομένως σκέφτομαι ότι ένα από τα πιο συχνά όνειρα που βλέπω είναι ένα παραμύθι γεννημένο μέσα στο όνειρο. Θα σας το εξομολογηθώ. Είμαι πάντα σε κάποιο σχολείο, συνήθως σ' ένα μεγάλο, δαιδαλώδες κτήριο. Κάπου μακριά χτυπάει ένα κουδούνι και πρέπει να μπω στην τάξη. Αλλά, είτε δεν βρίσκω τα βιβλία μου είτε δεν βρίσκω την τάξη.

Αρχίζω να τρέχω, να ανεβαίνω σκάλες, να διαβαίνω μεγάλους, μακρινούς διαδρόμους, ακόμα και να σκαρφαλώνω ή να κατεβαίνω μπαλκόνια, και, αν τύχει και δω ότι είμαι έξω και πολύ μακριά από το κτήριο, μπορεί και να πετάξω για να βρεθώ στην τάξη μου.

Σκεπτόμενος πάνω σ' αυτό το διαρκώς επαναλαμβανόμενο όνειρο, έχω καταλήξει ότι δεν πρόκειται για την απεικόνιση του συνηθισμένου άγχους του δασκάλου να είναι εντάξει στις υποχρεώσεις του. Κι αυτό γιατί όταν ξυπνάω δεν θυμάμαι αν τελικά πρόλαβα ποτέ να φτάσω στην τάξη, ούτε θυμάμαι τι μάθημα δίδαξα. Επομένως, σε μια δική μου αυθαίρετη ερμηνεία, αυτό το όνειρο απεικονίζει τη διαρκή αγωνία του δασκάλου να προλάβει το καινούριο που βρίσκεται ολοένα και πιο μπροστά του, το καινούριο που τρέχει ενώ εκείνος είναι από τη φύση του και την ηλικία του πιο αργό. Η αγωνία του δασκάλου είναι να συναντηθεί με το καινούριο και να του δώσει μια σκυτάλη. Αλλά σ' αυτή τη σκυταλοδρομία το καινούριο δεν περιμένει. Το καινούριο τρέχει κι εκείνο, κι άντε να προλάβεις.

Αυτό το καινούριο για τα παιδιά μας δεν είναι ένας «θαυμαστός καινούριος κόσμος». Είναι ένας κόσμος που γίνεται ολοένα και σκληρότερος, σαν τον κόσμο των παλιών παραμυθιών, όπου οι δράκοι, τα δηλητήρια, οι μάγισσες, το κακό εν γένει, βρίσκονται όλο και πιο κοντά στα παιδιά και στους νέους. Και η απόσταση που χωρίζει τις γενιές διευρύνεται, και δημιουργείται σε ολοένα και μικρότερο χρόνο. Έτσι τα παιδιά γίνονται πρωταγωνιστές ενός άγριου παραμυθιού, έχουν γίνει ήρωες σε μια εφιαλτική παραμυθοχώρα, εκείνη που τους παραδίδουμε.

Και ο δάσκαλος τρέχει να προλάβει. Όχι για να γίνει η καλή νεράιδα, αλλά για να τους δώσει ένα μαγικό ραβδί. Όχι για να τους κάνει υπερανθρώπους, αλλά για να τους δώσει την ελευθερία να χρησιμοποιήσουν το μαγικό ραβδί για να τελειώσει καλά το δικό τους παραμύθι.

Όσο περνούν τα χρόνια που είμαι στην εκπαίδευση, και είναι ακόμα λίγα, και καθώς διδάσκω σε παιδιά που είναι έφηβοι και πλέον έχουν

καταργήσει την εικόνα του δασκάλου που είναι αυθεντία, συνειδητοποιώ την αδυναμία μου να γίνω ο ίδιος παραμυθάς. Αν ο δάσκαλος στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό έχει να κερδίσει με το παραμύθι παιδικές καρδιές, ο δάσκαλος στη δευτεροβάθμια έχει απέναντί του μάτια που κοιτάζουν πέρα απ' αυτόν και αυτιά που ακούν περισσότερο τη δική τους φωνή από τη φωνή του δασκάλου.

Αποφάσισα λοιπόν να πάψω να είμαι εγώ παραμυθάς, και να ακούω εγώ τις ιστορίες των εφήβων παραμυθάδων. Κι επειδή διδάσκω μαθήματα κοινωνικών επιστημών, που για πολλούς είναι πιο άχαρα και απρόσφορα να χωρέσουν το παραμύθι, αποφάσισα να τους κάνω πρωταγωνιστές σε παραμύθια που δείχνουν την αλήθεια του πραγματικού κόσμου, της κοινωνίας μας όπως είναι και όχι όπως θα ήθελα, θα θέλαμε ή θα ήθελαν να είναι. Πώς θα κατανοήσουμε τα κοινωνικά φαινόμενα αν δεν τα αισθανθούμε; Πώς θα κατανοήσουμε το Δίκαιο, την Οικονομία, την Κοινωνιολογία, ακόμα και την Ιστορία με διαφορετικό τρόπο; Αποφάσισα λοιπόν, όσο γίνεται, να εφαρμόζω την τεχνική της ενσυναίσθησης. Για να καταλάβεις τον άλλον, βάλε τον εαυτό του στη θέση του. Ή, όπως θα έλεγαν οι σοφοί ινδιάνοι που δεν είχαν μελετήσει και πολλές παιδαγωγικές θεωρίες, περπάτησε ένα φεγγάρι με τα μοκασίνια του.

Πώς θα γίνει αυτό; Αφενός, μέσα στην τάξη, με φύλλα εργασίας και συζητήσεις, ακόμα και μικρούς αυτοσχεδιασμούς να βάζω τα παιδιά να μπαίνουν στη θέση κάποιου άλλου. Και αφετέρου, μέσα από «μικρής κλίμακας» θεατρικά κείμενα, να μπαίνουν στη θέση των πρωταγωνιστών της κοινωνίας ή της ιστορίας και να γίνονται οι ίδιοι παραμυθάδες της πραγματικής ζωής.

Δεν σημαίνει ότι όλα δουλεύουν πάντα, και πολλές φορές γυρίζω από το σχολείο απογοητευμένος, σαν να μην κατάφερα να σώσω την Κοκκινোসκουφίτσα κι ο κακός λύκος να την έφαγε, μαζί με μένα. Ωστόσο, πάντα υπάρχει το επόμενο παραμύθι για να προσπαθήσω να πάρω το αίμα μου πίσω: Ας δούμε μερικά παραδείγματα:

1. Ενσυναίσθηση μέσα από φύλλα εργασίας

(α) Ένα φύλλο εργασίας για τη **Φεουδαρχία**, στο μάθημα «**Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών**»: «*Είσαι ένας έφηβος που ζει σ' ένα φέουδο. Έχουμε μιλήσει για τη φεουδαρχία, έχεις κάποιες εικόνες, το βιβλίο σου, ένα κείμενο που σου δίνω, και πες μου...*

- ☉ Πώς νιώθεις όταν γυρίζεις από το χωράφι στο τέλος της μέρας;
- ☉ Τι είναι αυτό που δυσκολεύει περισσότερο τη ζωή σου;
- ☉ Πώς σκέφτεσαι το μέλλον σου;
- ☉ Σκέφτηκες ποτέ να φύγεις από το φέουδο; Τι σε κρατάει εκεί;
- ☉ Θα ήθελες να ζεις στο παλάτι του φεουδάρχη, έστω και ως υπηρέτης; Γιατί;
- ☉ Πώς σου φέρονται τα παιδιά του φεουδάρχη; Θα ήθελες να γίνεις φίλος τους;
- ☉ Αν είχες μία ευχή... τι θα ευχόσουν για σένα και την οικογένειά σου;

(β) Ένα φύλλο εργασίας με τίτλο «**Η δική μου Ουτοπία**» στο μάθημα της **Πολιτικής Παιδείας Α' Λυκείου** (στο κεφάλαιο για τη σχέση του πολίτη με την πόλη και την πολιτική). Μιλάμε για την έννοια της ουτοπίας, για το βιβλίο του Τόμας Μορ, σου δίνω ένα απόσπασμα από το κείμενό του και σου ζητάω να μου μιλήσεις για τη δική σου ουτοπία. Σε βοηθάω, κάνοντάς σου κάποιες ερωτήσεις: Πες μου λοιπόν:

- ☉ Πώς είναι χτισμένη; Τι κτίρια περιλαμβάνει; Τι είδους δημόσιοι χώροι υπάρχουν;
- ☉ Ποια βασικά δικαιώματα έχουν οι κάτοικοι της Ουτοπίας σας;
- ☉ Ποιες βασικές υποχρεώσεις έχουν οι κάτοικοι της Ουτοπίας σας;
- ☉ Ποιος κυβερνά την Ουτοπία σας και πώς παίρνει την εξουσία;
- ☉ Πώς εκπαιδεύονται οι άνθρωποι στην Ουτοπία σας; Υπάρχουν σχολεία ή κάτι άλλο;

- ⓐ Πώς μπορούν οι κάτοικοι της Ουτοπίας σας να ψυχαγωγηθούν και να περνούν όμορφα;
- ⓑ Πώς βρίσκουν οι κάτοικοι της Ουτοπίας σας αγαθά για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους; Π.χ. εργάζονται, τα παράγουν μόνοι τους, τα μοιράζονται κλπ.
- ⓒ Γράψτε τρεις βασικούς κανόνες που ισχύουν στην Ουτοπία σας για να κάνουν καλύτερη τη ζωή των ανθρώπων.

(γ) Αυτό το φύλλο εργασίας το χρησιμοποιήσαμε με τη συνάδελφο κ. Βασιλική Λάμπρη όταν με κάλεσαν στο Τρίτο Γυμνάσιο Αργοστολίου για να μιλήσουμε για το βιβλίο μου «Ο μικρός μάγος», με μαθητές της Τρίτης Γυμνασίου. Βρήκα πολύ όμορφη την ιδέα να κάνουμε τα παιδιά να νιώσουν μάγοι. Στην πρώτη σελίδα του φύλλου εργασίας έπρεπε τα παιδιά να φανταστούν ότι έχουν ένα μαγικό ραβδί και να πούν τι θα ήθελαν να αλλάξουν στον εαυτό τους, στην παρέα τους, στο σχολείο τους, στην πόλη τους, στη χώρα τους. Στην επόμενη σελίδα τα παιδιά απαντούν τι μπορούν να κάνουν για να βοηθήσουν να γίνουν καλύτερα όλα τα παραπάνω.

(δ) Στο επόμενο φύλλο εργασίας (στο μάθημα της **Πολιτικής Παιδείας** και πάλι) ο μαθητής-παραμυθάς γίνεται **άστεγος** που ζει στο κέντρο της Αθήνας, και το παραμύθι του είναι να μας περιγράψει μια μέρα από τη ζωή του. Το φύλλο τον υποβοηθά να σκεφτεί κάποιες παραμέτρους της ζωής του, μιλώντας πάντα σε πρώτο πρόσωπο.

- ⓐ Πώς βρέθηκα να μένω στους δρόμους;
- ⓑ Πώς ήταν η ζωή μου πριν βρεθώ στο δρόμο;
- ⓒ Πώς κοιμάμαι τα βράδια;
- ⓓ Τι θα φάω σήμερα;
- ⓔ Τι κάνω για να μπορέσω να ζήσω;
- ⓖ Πώς νιώθω απέναντι στους άλλους ανθρώπους που περνούν καθημερινά από μπροστά μου;
- ⓗ Τι σκέφτομαι για το μέλλον μου;
- ⓘ Τι θα ζητούσα από το κράτος;

(ε) Σε μια άλλη περίπτωση, όταν γίνεται λόγος για την **μεταβιομηχανική κοινωνία της Υψηλής Τεχνολογίας**, ο παραμυθάς συναντά έναν ταξιδιώτη του χρόνου. Να το θέμα του: Συναντάτε ένα παιδί που ζούσε τον 19ο αιώνα και δεν έχει δει ποτέ του τηλέφωνο. Ο μόνος τρόπος επικοινωνίας που γνωρίζει είναι η λεκτική επικοινωνία. Προσπαθήστε να του εξηγήσετε τι είναι αυτή η συσκευή, πώς λειτουργεί και σε τι εξυπηρετεί τον άνθρωπο.

(στ) Ο παραμυθάς στο επόμενο παράδειγμα φύλλου εργασίας, που αναφέρεται στο **προσφυγικό ζήτημα**, καλείται να «μεταμορφωθεί» σε δύο ήρωες. Ο πρώτος είναι ένα παιδί που ζει κοντά σ' ένα «Κέντρο Φιλοξενίας» Προσφύγων, και πρέπει να μας πει σε πρώτο πρόσωπο, πώς βλέπει τα παιδιά των προσφύγων. Ο δεύτερος ήρωας είναι ένα προσφυγόπουλο το οποίο ζει σ' ένα τέτοιο κέντρο φιλοξενίας και πρέπει να μας πει σε πρώτο πρόσωπο πώς βλέπει τα άλλα παιδιά. Κι εδώ... πάλι ο δάσκαλος είναι περιέργος και κάνει ερωτήσεις. Τις ίδιες και στους δύο ήρωες, μόνο που οι ερωτήσεις προς τον έναν αφορούν στον άλλον:

- ⓐ Τι σκέφτομαι για τους ανθρώπους και τα παιδιά που ζουν στον προσφυγικό καταυλισμό;
- ⓑ Υπάρχει κάτι που με ανησυχεί ή με φοβίζει για τους ανθρώπους που είναι στον καταυλισμό;
- ⓒ Θα μπορούσα να συνυπάρξω για καιρό με τους ανθρώπους αυτούς ή θα ήθελα να φύγουν τώρα ή κάποια στιγμή;
- ⓓ Τί θα έλεγα σ' ένα συνομήλικό μου πρόσφυγα που ζει στον καταυλισμό;

Οι αντίστοιχες ερωτήσεις στον μικρό πρόσφυγα που ξαφνικά βρέθηκε ξεριζωμένος σε έναν ξένο τόπο:

- ⓐ Τι σκέφτομαι για τους ανθρώπους και τα παιδιά που ζουν στην κοντινή πόλη;
- ⓑ Υπάρχει κάτι που με ανησυχεί ή με φοβίζει για τους ανθρώπους που είναι στην πόλη;
- ⓒ Θα μπορούσα να συνυπάρξω για καιρό με τους ανθρώπους αυτούς ή θα ήθελα να φύγω τώρα ή κάποια στιγμή;
- ⓓ Τί θα έλεγα σ' ένα συνομήλικό μου παιδί που ζει στην πόλη;

Το φύλλο εργασίας χρησίμεψε και ως προπαρασκευαστικό υλικό για επίσκεψη που πραγματοποίησε η συνάδελφος Αναστασία Μουντάκη με μαθητές της τάξης αυτής σε σχολείο όπου φιλοξενούνται πρόσφυγες στο νομό Ηλείας.

- (ζ) Μια ομαδική τέτοια δραστηριότητα, ήταν να φτιάξουν οι μαθητές το δικό τους κατάστημα, στο μάθημα της **Οικονομίας**: Εδώ πάλι ο περιεργος δάσκαλος βάζει ερωτήσεις, πολλές ερωτήσεις, που ξεκινούν από τους στόχους, από το πού θα βρει τους πόρους, τι προϊόντα ή υπηρεσίες θα παράγουν τι θα ξεχωρίζει την επιχείρησή τους από τις άλλες, αλλά και να φτιάξουν και έναν διακριτικό τίτλο για την επιχείρηση, ένα έμβλημα-σήμα και ένα διαφημιστικό σλόγκαν. Πρέπει να μοιραστώ μαζί σας την κορυφαία απ' αυτές τις προσπάθειες. Μια ομάδα από παιδιά, τα περισσότερα από τα οποία πήγαιναν στο τοπικό κατηχητικό, δημιούργησαν ένα γραφείο τελετών με τίτλο «Πάπαλα». Ο τρόπος με τον οποίο περιέγραφαν τις εργασίες του γραφείου ήταν ουσιαστικός αλλά και ξεκαρδιστικός. Και η ψυχή του χιούμορ αυτής της εργασίας ήταν ένας πιτσιρίκος που είχε χάσει τον πατέρα του.
- (η) Ακόμα και στις εξετάσεις της **Γ' Λυκείου στο μάθημα της Κοινωνιολογίας** τέθηκαν πολλές φορές θέματα που καλούσαν τους μαθητές να γίνουν παραμυθάδες. Υποθετικές περιπτώσεις όπου τα παιδιά, εφαρμόζοντας τις θεωρητικές τους γνώσεις γίνονται ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί, δηλαδή καλές νεράιδες που δίνουν συμβουλές: Ένα τέτοιο θέμα είχε ως εξής: Δόθηκε ένα κείμενο που αφορούσε τα παιδιά που έχουν αποκτηθεί από δότη σπέρματος, με βάση την ιστορία ενός παιδιού του Ιάσονα, που γεννήθηκε με δότη σπέρματος. Αφού ζητήθηκε να σχολιαστούν οι απόψεις για τα προβλήματα που αναφέρονται σε αυτές τις περιπτώσεις, τα παιδιά χρειάστηκε να ταξιδέψει στο μέλλον. Είσαι ψυχολόγος και ο Ιάσοντας έχει γίνει 18 χρόνων και έρχεται στο γραφείο σου για να σε συμβουλευτεί αν πρέπει να αναζητήσει και να συναντήσει τον πατέρα του.

Αυτές οι ιστορίες είναι χρήσιμο να διαβάζονται στην τάξη, από το δάσκαλο, χωρίς να αποκαλύπτεται η ταυτότητα του συγγραφέα. Αυτό πρέπει να ξεκαθαρίζεται από πριν ώστε τα παιδιά να αισθάνονται

μεγαλύτερη ευχέρεια να εκφραστούν. Δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά σημειώνουν στο φύλλο εργασίας «παρακαλώ μην το διαβάσετε στην τάξη». Είναι μια μικρή συνωμοσία ανάμεσα στον δάσκαλο και τον παραμυθά, την οποία τηρώ ευλαβικά.

2. Θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί και μικρά στοχευμένα έργα

Η θεατρική πράξη είναι ιδιαίτερα πρόσφορη για να ζωντανέψει το παραμύθι, ιδιαίτερα όταν η «συνθήκη» που δίνεται από το δάσκαλο αφήνει περιθώρια στο μαθητή να δράσει και να εκφραστεί ελεύθερα. Τρία τέτοια παραδείγματα, μέσα από τη σχολική τάξη:

- (α) Τα παιδιά συμμετέχουν σε **δίκη**, όπου ο κατηγορούμενος έχει μνησθεί επειδή η κατσικά του μπήκε στον ανθόκηπο του γείτονα και έφαγε όλα τα λουλούδια. Δικαστής, εισαγγεείς, συνήγοροι, μάρτυρες αφέθηκαν να ενεργήσουν ελεύθερα, αφού περιγράφηκε η διαδικασία. Το αποτέλεσμα ήταν απόλυτη καταστροφή, μια και δημιουργήθηκε απίστευτη χάβρα, αλλά κι αυτό ακόμα είχε το παιδαγωγικό του αποτέλεσμα. Τα παιδιά είδαν πόσο κακό μπορεί να κάνει σε μια διαδικασία η μη τήρησή της.
- (β) Στο μάθημα του **κοινωνικού ελέγχου**, η συνθήκη είναι: Ο γονιός ζήτησε από το παιδί να γυρίσει νωρίς και το παιδί γυρίζει αργότερα από τη συμφωνημένη ώρα. Τα παιδιά απόλαυσαν αυτή τη συζήτηση και η τάξη έπεσε κάτω από τα γέλια όταν η μητέρα φώναξε τον πατέρα να έρθει και ξαφνικά άνοιξε η πόρτα της τάξης και μπήκε ένας μαθητής που επέστρεφε από την τουαλέτα, ένας ιδιαίτερος από μηχανής θεός.
- (γ) Ακόμη και στην **Τρίτη λυκείου**, στο μάθημα της **Ιστορίας Κοινωνικών Επιστημών**, το «**Εκείνο**» το «**Εγώ**» και το «**Υπερεγώ**» έγιναν ένα ζωντανό παραμύθι. Τα παιδιά έπαιξαν διαδοχικά σε μια ιστορία τριών ρόλων. Το άτομο (το Εγώ) που βρίσκεται σε δίλημμα, το αγγελάκι (το Υπερεγώ, που εκπροσωπεί τους κανόνες), και το διαβολάκι (το Εκείνο, τα απώτερα ένστικτα). Το διαβολάκι πολλές φορές παίχτηκε από τους ήσυχους μαθητές της τάξης, ενώ το αγγελάκι από τα ζιζάνια.

Δεν μπορώ να εγγυηθώ ότι όλα αυτά τα τεχνάσματα θα επιτύχουν, καθώς είναι γεγονός ότι πολλά δεν έχουν επιτύχει. Αλλά ακόμη και η αποτυχία, που κάνει και τον δάσκαλο να νιώθει λίγο αποτυχημένος, είναι γνώση. Και για το μαθητή και για το δάσκαλο. Δεν είναι λίγα τα παραμύθια που το τέλος τους δεν είναι χαρούμενο, τουναντίον, κάτι χάνεται και κάποιοι μπορούν να λυπηθούν και τον καημένο τον λύκο που την πάτησε και από την Κοκκίνοσκουφίτσα και από τα Τρία Γουρουνάκια και από τα Εφτά κατσικάκια. Έπρεπε να έρθουν τα Τρία Μικρά Λυκάκια του Ευγένιου Τριβιζά για να δικαιωθεί ο ταλαίπωρος ο λύκος.













Θα ήθελα, τελειώνοντας, ότι δεν είναι απαραίτητο να έχουν διδακτικό χαρακτήρα τα παραμύθια που γράφουν τα παιδιά, ούτε βέβαια τα παραμύθια που τους γράφουμε εμείς, αν και ομολογώ ότι στα παραμύθια που ο ίδιος γράφω δεν έχω αποφύγει τον διδακτισμό, ενώ μου είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποφύγω το happy end. Δεν χρειάζεται να υπάρχει happy end στα παραμύθια που φτιάχνουμε μαζί με τα παιδιά μας, για τον απλούστατο λόγο ότι στα παραμύθια δεν υπάρχει end, δεν υπάρχει τέλος.

Τα παραμύθια είναι μια προβολή στο όνειρο του κόσμου που ζούμε. Αυτού του κόσμου, που είναι, όπως είναι, και όχι όπως θα θέλαμε να είναι. Αν ένας δάσκαλος μεταχειρίζεται το παραμύθι ως καθρέφτη του κόσμου, ο καθρέφτης αυτός δεν πρέπει να είναι παραμορφωτικός. Πρέπει να μπορεί να διαπερνά την επιφάνεια, και να δείχνει, με τα υλικά του ονείρου, τη βαθύτερη ουσία των πραγμάτων.

*Ομιλία στην εκδήλωση του Λυκείου Ελληνίδων για το παραμύθι
Κοργιαλένιος Βιβλιοθήκη, Δευτέρα 27 Νοεμβρίου 2017*

Strategies for Learners with Attention Issues

www.thepathway2success.com

Give clear, one-step directions		Teach students to check-in with themselves		Incorporate movement during lessons	
	Give brain breaks between lessons		Set a timer for work sessions		Provide fidgets (and teach how to use them)
Use visuals as reminders and supports		Provide flexible seating options		Play attention-boosting games	
	Incorporate hands-on learning activities		Use student interests in lessons		Use a chime before giving important information

Clipart by Kate Hadfield & Sarah Pecorino

Στρατηγικές για μαθητές που αντιμετωπίζουν ζητήματα προσοχής:

- Δίνουμε σαφείς και ξεκάθαρες οδηγίες
- Μαθαίνουμε τα παιδιά να «τσεκάρουν» τον εαυτό τους
- Εισάγουμε την κίνηση στο μάθημα
- Δίνουμε «διαλείμματα στο νου» ανάμεσα στα μαθήματα
- Χρησιμοποιούμε χρονόμετρο για εργασίες στην τάξη
- Δίνουμε στους μαθητές μπαλάκια

Επιλεκτική προσοχή στο σχολείο. Πώς να βελτιώσουμε την προσοχή στην τάξη;

Όσοι έχουμε την εμπειρία της σχολικής τάξης, γνωρίζουμε καλά ότι η μεγαλύτερη πρόκληση σήμερα για τον εκπαιδευτικό δεν είναι να σχεδιάσει το ιδανικό μάθημα ή να επιστρατεύσει όλα τα εκπαιδευτικά εργαλεία που έχει στη διάθεσή του προκειμένου να επιτύχει μια αποτελεσματική διδασκαλία για όλους, ει δυνατόν, τους μαθητές της τάξης. Το μεγάλο στοίχημα, αντίθετα, είναι, πώς θα κερδίσουμε την προσοχή των παιδιών; Είμαι σίγουρος ότι πολλές φορές έχετε νιώσει ότι κανείς δεν σας ακούει. Ακόμη περισσότερες έχετε δεχτεί μια ερώτηση για κάτι το οποίο είπατε πριν ελάχιστα λεπτά. Και, όπως κι εγώ, έχετε γυρίσει πολλές φορές σπίτι με την αίσθηση της ήττας. «Γιατί, αφού δούλεψα τόσο πολύ, δεν με πρόσεχαν, γιατί δεν έδειξαν ενδιαφέρον;».

Όταν κι εγώ πρωτοπήγα να διδάξω στο σχολείο, κατάλαβα ότι είναι πολύ πιο εύκολο να μιλάς σε ένα συνέδριο με χίλια άτομα ακροατήριο παρά σε μια τάξη είκοσι μαθητών. Κατάλαβα ότι για τα παιδιά δεν είχε καμία σημασία αν έχω διδακτορικό ή αν έχω γράψει βιβλία, ή αν είμαι καλός μαζί τους. Ότι σε καμία περίπτωση η προσοχή τους δεν είναι

δεδομένη, και ότι ο αγώνας για να την κατακτήσω είναι καθημερινός και πολλές φορές άγονος.

Το πρώτο που έμαθα, λοιπόν, ως εκπαιδευτικός, πριν ασχοληθώ με την Ψυχολογία, ήταν ότι πρέπει να προσπαθώ διαρκώς. Παρά τις καθημερινές ήττες, να ψάχνω διαρκώς να βρίσκω τρόπους να στρέφω την προσοχή τους προς το μέρος μου. Και γι' αυτό συνταγή δεν υπήρχε που να «δουλεύει» σε όλες τις περιπτώσεις. Αυτό που λειτουργεί στις εννιά το πρωί στο Τμήμα 1 μπορεί να αποτύχει παταγωδώς στις 9.45 στο Τμήμα 2 της ίδιας τάξης. Ένα εποπτικό μέσο που δουλεύεις ή αναζητάς επί ώρες, ένα παιχνίδι, μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα, μπορεί να επιτύχει ή να συντριβεί, κι αυτό δεν έχει να κάνει με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών ή του δασκάλου, αλλά με το «μαγικό φίλτρο» που λέγεται προσοχή, και ιδίως επιλεκτική προσοχή. Τα παιδιά είναι «σφουγγάρια» μας έλεγαν οι παλιοί καθηγητές, αλλά αυτά τα «σφουγγάρια» δεν απορροφούν ό,τι κι ό,τι. Επιλέγουν ανάμεσα στα διάφορα ερεθίσματα τι είναι αυτό που θα προχωρήσει «λίγο πιο πέρα» για γνωστική επεξεργασία. Κι αν, ανάμεσα σ' αυτά τα ερεθίσματα δεν επιλέξουν τη γνώση που τους προσφέρουμε, τότε αυτή πηγαίνει κατευθείαν στον απέναντι τοίχο. Τα κριτήρια, δε, των παιδιών, δεν είναι πάντα «αξιοκρατικά», ούτε πάντα τα ίδια. Ο ψίθυρος του διπλανού, το χαρτάκι που έφυγε από κάπου, ένας θόρυβος απ' έξω, ή, ο νέος μέγας αντίπαλος, το καμουφλαρισμένο κινητό κάτω από το θρανίο είναι καμιά φορά ισχυρότερα από την πιο συναρπαστική γνώση.

Το τάνγκο χρειάζεται δύο, κι εμείς, για να επιτύχουμε μια διδασκαλία που θα έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα, χρειαζόμαστε την προσοχή των παιδιών. Πώς θα την κερδίσουμε; Μαγικές συνταγές, όπως είπαμε, δεν υπάρχουν. Ούτε τα προηγμένα εποπτικά μέσα, ούτε τα παιχνίδια και οι βιωματικές δράσεις, ούτε η μετωπική διδασκαλία, ούτε και η αυστηρότητα και η «δαμόκλειος σπάθη» της εξέτασης είναι λύσεις που μπορούν να δουλέψουν πάντα. Δεν είναι λύσεις, είναι εργαλεία, που μπορούμε να χρησιμοποιούμε εναλλακτικά και στοχευμένα, προσαρμόζοντάς τα στην περίπτωση. Μερικά ενδεικτικά βήματα που μπορούμε να ακολουθήσουμε είναι τα εξής:

- Ⓜ Η καλή γνώση της ύλης, των στόχων και των διαθέσιμων εργαλείων του μαθήματος και η καλή προετοιμασία είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Τα παιδιά καταλαβαίνουν τότε ο δάσκαλος δεν πατάει γερά, και αυτό τα απορρυθμίζει.
- Ⓜ Είναι σημαντική η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της τάξης από την αρχή της χρονιάς. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποιοι είναι οι μαθητές μας, το εκπαιδευτικό τους ιστορικό, αλλά και με τη βοήθεια ενός διαγνωστικού φύλλου εργασίας να δούμε ποιες είναι οι αδυναμίες τους αλλά και τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους. Αυτό θα βοηθήσει να προσαρμόζουμε τη διδασκαλία στις ανάγκες τους, και να βρίσκουμε τα κατάλληλα κίνητρα για να κερδίσουμε την προσοχή τους. Σε κάποια παιδιά το κίνητρο μπορεί να είναι ο καλός βαθμός, κάποια άλλα να τα ενδιαφέρει το αντικείμενο, κάποιοι μπορεί να κινητοποιούνται με ένα σχετικό βίντεο, ή με μόνη τη ρήση ότι «αυτό θα πέσει στις εξετάσεις». Κάποια αγόρια μπορεί να ενδιαφερθούν για ένα λογοτεχνικό κείμενο που μιλάει για έναν πετυχημένο αθλητή, ή για μια εργασία στην Κοινωνιολογία που έχει να κάνει με τα κοινωνικά δίκτυα. Οφείλουμε ασφαλώς να καλλιεργούμε και την αξία της μάθησης και της γνώσης ως κίνητρο, ωστόσο δεν πρέπει να το θεωρούμε δεδομένο και αυτονόητο.
- Ⓜ Ένας σημαντικός παράγοντας είναι να διδάξουμε στα παιδιά δεξιότητες μάθησης, τρόπους με τους οποίους μπορούν να προσεγγίσουν το αντικείμενο, ώστε να μην οδηγούνται στην αυτοεκπληρούμενη προφητεία «δεν καταλαβαίνω, άρα παραιτούμαι». Είναι πολύ συνηθισμένο να βλέπουμε παιδιά να παραιτούνται από κάθε προσπάθεια, καθώς θεωρούν ότι δεν τους αρέσει το μάθημα ή δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν.
- Ⓜ Κάτι που είναι εξίσου σημαντικό είναι να νιώθουν τα παιδιά ότι αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο δεν είναι περιττές γνώσεις αλλά συνδέονται με χρήσιμα πράγματα για την καθημερινότητά τους. Ένα μεγάλο παράπονο που ακούω πάντα από τα παιδιά είναι «τι χρειαζόμαστε τα αρχαία;» ή «τι χρειαζόμαστε τη γραμμική άλγεβρα;». Το να συνδέουμε αυτές τις γνώσεις με την καθημερινότητά τους και με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους είναι ένας παράγοντας που μπορεί να τραβήξει την προσοχή.

Όσο πιο ξεκομμένα φαντάζουν όσα μαθαίνουμε στο σχολείο, τόσο εντείνεται η αδιαφορία γι' αυτά.

- ☉ Είναι επίσης ουσιαστικό οι δάσκαλοι να είμαστε ευέλικτοι, να τολμάμε να δοκιμάζουμε εναλλακτικούς τρόπους και να ανατροφοδοτούμαστε από την επιτυχία ή την αποτυχία. Ακόμα και οι πιο παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να επιτύχουν, δεν πετάς ποτέ τον χειροκίνητο λεμονοστήφτη, γιατί μπορεί ο ηλεκτρικός να μη δουλέψει! Να είμαστε έτοιμοι να αλλάξουμε σε πραγματικό χρόνο στρατηγική όταν δεν δουλεύει κάτι.
- ☉ Χρήσιμη επίσης για την κατάκτηση της προσοχής είναι η συχνή ανακεφαλαίωση, η επανάληψη. Πολλές φορές έχουν ασυνείδητα «ακούσει» κάτι που έχουμε ξαναπεί, και που «επανέρχεται» ή «ενισχύεται» όταν το ξαναπούμε, πράγμα που μπορεί να εντείνει την προσοχή τους.

Πέρα από τις γενικότερες αυτές στρατηγικές, που μπορούμε να εφαρμόζουμε σε επίπεδο τάξης ή συγκεκριμένων ομάδων, υπάρχει και η μερίδα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), άλλοτε διαγνωσμένες και άλλοτε αδιάγνωστες (ενίοτε και με ευθύνη των γονέων που αρνούνται να αποδεχθούν τη δυσκολία). Τα παιδιά με ΔΕΠΥ δυσκολεύονται ακόμα περισσότερο μέσα στη σχολική αίθουσα, αφού η δυσκολία συγκέντρωσής τους είναι πολύ μεγαλύτερη, και αν υπάρχει και το σκέλος της υπερκινητικότητας, πιέζονται και από την αναγκαστική «ακινήσια» επί επτά ώρες στην τάξη. Εδώ καμιά φορά σπεύδουμε να χαρακτηρίσουμε τους μαθητές με ΔΕΠΥ «τεμπέληδες», «αδιάφορους», «απρόσεκτους», δίνοντάς τους ένα καλό κίνητρο να επιβεβαιώσουν τις κατηγορίες μας. Στις περιπτώσεις αυτές, όπου εμφανίζονται περισσότερα «εμπόδια» και «θόρυβοι» στην προσοχή των παιδιών, ο ρόλος του δασκάλου είναι, σε πρώτο επίπεδο, διαμεσολαβητικός. Εάν διαπιστώνει ότι ενδέχεται να υπάρχουν τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ στο παιδί, καλό είναι να συστήσει στους γονείς την εξέτασή του από τα ΚΕΣΥ (που μεταξύ άλλων προσφέρει ειδικές υπηρεσίες διαφοροδιάγνωσης), προσπαθώντας να εξηγήσει και στο παιδί και στην οικογένεια ότι μπορεί να βοηθηθεί, αν τελικώς διαγνωστεί η ύπαρξη κάποιας δυσκολίας. Εν συνεχεία, και εφ' όσον

συντελεστεί η διάγνωση, είναι αναγκαίο όλοι οι εκπαιδευτικοί να μελετούν προσεκτικά τις σχετικές εκθέσεις, που περιγράφουν τη δυσκολία και συνιστούν συχνά εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας ή και συγκεκριμένα μοντέλα εξέτασης, και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αν υπάρχουν. Αν δεν υπάρχουν, δεν πρέπει να φοβούμεστε να χρησιμοποιούμε τα εργαλεία που παρέχει η εξατομικευμένη έκθεση, και πάλι έχοντας ευελιξία, συζητώντας με το παιδί και προσαρμόζοντάς τα αναλόγως με τις ανάγκες του.

Εάν πάλι βρισκόμαστε αντιμέτωποι με την άρνηση του παιδιού ή των γονέων για εξειδικευμένη παρέμβαση, και πάλι δεν μπορούμε να παραιτηθούμε από την προσπάθεια να προσφέρουμε στο παιδί την ευκαιρία να ενδυναμώσει την προσοχή του, στον βαθμό που είναι εφικτό.

Πολύ συχνά ακούω το επιχείρημα «Ναι, αλλά εμείς δεν έχουμε επιμορφωθεί από την πολιτεία – δεν διαθέτουμε τα κατάλληλα μέσα στα σχολεία μας για να διαχειριστούμε όλες τις καταστάσεις – δεν μπορούμε να είμαστε πιο ελκυστικοί από την οθόνη του κινητού, ό,τι και να κάνουμε». Συμφωνώ με όλα. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να παραιτηθούμε από την προσπάθεια. Όσο περισσότεροι είναι οι «θόρυβοι» που αποσπούν την προσοχή των παιδιών μας από τη μαθησιακή διαδικασία, τόσο περισσότερο πρέπει κι εμείς να προσπαθούμε διαρκώς να μας «επιλέξουν» ανάμεσα στα αυξανόμενα ερεθίσματά τους. Όσο περισσότερο «παλιώνει» το σχολείο στα μάτια των παιδιών, τόσο περισσότερο πρέπει να ψάχνουμε καινούρια εργαλεία. Που, είπαμε, δεν είναι συνταγές επιτυχίας. Αλλά είναι ζωτικής σημασίας ευκαιρίες για να τα καταφέρουμε στις πίστες του παιχνιδιού «Κατακτήστε την προσοχή του παιδιού», που το σκορ του μηδενίζει συχνά, αλλά δεν τελειώνει ποτέ. Ίσως γι' αυτό είναι τόσο συναρπαστικό.

Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας.

Fish is Fish



Leo Lionni



Εξώφυλλο του βιβλίου "Fish is Fish" του Leo Lionni (1910-1999), που αποτυπώνει με απλό τρόπο τη σύγκρουση "κατακτημένης" και "νέας" γνώσης

Αυτά που ήξερα από πριν... κόντρα στη νέα γνώση

Μπορεί άραγε κανείς να κακιώσει με το ψαράκι στο παραμύθι του Leo Lionni (1910-1999) «Fish is Fish»; Δεν είχε φύγει ποτέ από τη λίμνη του, κι ο κολλητός του, στην αρχή, του έμοιαζε πολύ. Άρα, κι αυτός ψάρι ήταν. Μέχρι που άρχισε να αλλάζει. Δεν μπορεί ν' αλλάξει, ψάρι είναι. Έλα όμως που ο κολλητός έβγαλε ποδαράκια, κι έγινε βάτραχος. Άλλο πράγμα. Αλλά, εντάξει, το δέχτηκε. Ο κολλητός του είναι διαφορετικός. Είναι βάτραχος. Κι έφυγε, και πήγε έξω από τη λίμνη. Και τι είδε εκεί που πήγε; Πουλιά, αγελάδες, ανθρώπους. Τι είναι όλα αυτά; Δεν υπάρχουν στη λίμνη. Σύμβολα κενά, χωρίς περιεχόμενο. Ο βάτραχος περιγράφει με λέξεις αυτές τις άγνωστες έννοιες. Και το ψαράκι εικονοποιεί τις έννοιες. Συνδυάζει την καινούρια πληροφορία, με αυτά που ήδη ξέρει: Και στο νου του, η εικόνα των πουλιών, των ανθρώπων, των ζώων μοιάζει μ' αυτό που ξέρει. Μοιάζουν κι αυτοί με ψάρια, όπως αυτά που βλέπει. Εντάξει, έχουν και πόδια, κι αυτό το ξέρει, άλλωστε κι ο φίλος του έχει πόδια. Αποφασίζει να βγει από τη λίμνη, να δει από κοντά, να γνωρίσει, αυτά που στο μυαλό του υπάρχουν ως σύμβολα και αυθαίρετες εικόνες. Προφανώς μπορεί να το κάνει, το έκανε άλλωστε κι ο κολλητός, ας τον μιμηθεί. Αλλά κοίτα να δεις που εκεί έξω δεν μπορεί να αναπνεύσει. Πώς γίνεται αυτό; Αφού ο φίλος του μπορούσε. Κι όταν ο φίλος του τον σώζει, γυρίζει στον δικό του κόσμο, χωρίς να έχει δει ανθρώπους,

ζώα ή πουλιά, έχοντας μάθει όμως ότι το ψάρι είναι ψάρι, μέσα από αυτή την παράτολμη και επικίνδυνη εμπειρία.

Ψαράκια σαν κι αυτό είμαστε όλοι μας. Προσπαθούμε να κατανοήσουμε τον κόσμο με βάση ό,τι είναι ήδη «κατακτημένο», γνώσεις και εμπειρίες. Το καινούριο έρχεται να «συναντήσει» τα υπάρχοντα γνωστικά μας σχήματα, και να αναδιαμορφώσει τη γνώση μας, άλλοτε ως ευχάριστη έκπληξη (η αλλαγή του βάτραχου, οι πληροφορίες για τους ανθρώπους, τα ζώα, τα πουλιά) κι άλλοτε ως δυσάρεστη εμπειρία (η αίσθηση πνιγμού που νιώθει βγαίνοντας από την ασφάλεια της λίμνης). Τα σχήματα προσαρμόζονται, η γνώση αφομοιώνεται άλλοτε με μικρότερη κι άλλοτε με μεγαλύτερη δυσκολία, κι αυτό καμιά φορά εξαρτάται από την υφιστάμενη γνώση.

Ας θυμηθούμε τη γνωστή ρήση του σαιξπηρικού ήρωα Άμλετ, προς τον φίλο του Οράτιο: «Υπάρχουν πολύ περισσότερα πράγματα σε γη και σ' ουρανό, Οράτιε, απ' όσα με τη φαντασία σου μπορείς να ονειρευτείς». Όντως, υπάρχουν. Πόσο έτοιμοι και ανοικτοί είμαστε όμως για να τα γνωρίσουμε; Και πόσο μπορεί η προηγούμενη γνώση να βοηθήσει ή να παρεμποδίσει αυτή την καινούρια γνώση; Πόσο «ευέλικτα» είναι αυτά τα «σχήματα» και πώς μπορούμε να συνδράμουμε αυτή την ευελιξία, την ανοικτότητα;

Το καινούριο έρχεται να επιβεβαιώσει, να προσθέσει ή να συγκρουστεί με αυτά που ήδη (θεωρούμε ότι) γνωρίζουμε, με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες μας σε ένα δεδομένο περιβάλλον (σαν τη λίμνη του ψαριού), που είναι εκ των πραγμάτων πεπερασμένο. Η επιβεβαίωση είναι η πλέον ακίνδυνη διαδικασία, γιατί μας κάνει να αισθανόμαστε ασφαλείς και «κολακεύει» το εγώ μας στην προσπάθεια να καταλάβει έναν άγνωστο κόσμο.

Εκείνο όμως που έρχεται να προσθέσει στην υπάρχουσα γνώση; Και, τους πρώτους μήνες και τα πρώτα χρόνια του παιδιού, μιλάμε για «κατακλυσμαία» ερεθίσματα, για τα οποία η αντιληπτική μας ικανότητα δεν είναι πάντα έτοιμη. Μπορώ να αποδεχτώ ότι τα ζώα εκεί έξω έχουν πόδια σαν το φίλο μου, αλλά μου είναι αδιανόητο να τα φανταστώ χωρίς πτερύγια, πόσω μάλλον να φανταστώ ότι μπορεί και να πεθάνω αν φύγω έξω από το πεπερασμένο μου περιβάλλον,

επιχειρώντας να ανακαλύψω τη γνώση. Ανάλογα με την ηλικία, και το επίπεδο εκπαίδευσης, είναι πιθανόν κάποια νέα γνώση να την αντιληφθώ και κάποια να μην μπορώ να την προσεγγίσω. Μπορώ να μάθω από το Δημοτικό τα ονόματα των Ηρώων της Ελληνικής Επανάστασης, αλλά ίσως δεν είμαι ακόμα έτοιμος να σκεφτώ τα αίτια που οδήγησαν στις εμφύλιες συγκρούσεις ή στην επέμβαση των ξένων δυνάμεων στο Ναβαρίνο. Γι' αυτό θα πρέπει κάποια στιγμή, εξοπλισμένος με καλύτερα εργαλεία, να ξαναγυρίσω για να εμβαθύνω περισσότερο.

Ακόμη περισσότερος «κόπος» (και «τρόπος») χρειάζεται όταν η καινούρια γνώση έρχεται σε αντίθεση με όλα αυτά που ήδη «ξέρω». Αφού εγώ βλέπω τη γη επίπεδη, πώς θα αποδεχτώ ότι είναι στρογγυλή; Αφού η μαμά μου έχει πει ότι τα παιδιά τα φέρνει ο πελαργός, πώς θα αποδεχτώ ότι βγαίνουν από την κοιλιά της; Και τότε θα είμαι έτοιμος να καταλάβω ότι για να συμβεί αυτό έπαιξε κάποιο ρόλο κι ο μπαμπάς;

Τόσο όταν πρόκειται για νέα, ή βαθύτερη γνώση, όσο (και πολύ περισσότερο) κι όταν το καινούριο έρχεται να αναιρέσει την ήδη υπάρχουσα γνώση, το άτομο νιώθει μεγαλύτερη ανασφάλεια – ιδίως όταν αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να «αποχαιρετήσει», να «διαγράψει» από το «πεδίο του επιστητού του» αποκρυσταλλωμένα μέσα του πράγματα, που θεωρούσε ως τώρα δεδομένα. Δύσκολο έργο, καθώς ενδεχομένως ανατρέπει διαμορφωμένες αντιλήψεις, αλλά και (ιδιαίτερα σε μεγαλύτερη ηλικία) «διαψεύδει» την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον κόσμο.

Στο πλαίσιο της συνέντευξης της Καθηγήτριας Γνωστικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κ. Στέλλας Βοσνιάδου είχαμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε ότι αυτή η διαδικασία κατάκτησης της γνώσης δεν είναι ούτε γραμμική ούτε ίδια για όλους τους ανθρώπους. Είχαμε την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε την αλληλεπίδραση της κ. Βοσνιάδου με παιδιά προσχολικής ηλικίας, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ενήλικες (φοιτητές θετικών επιστημών και μη), στους οποίους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν φυσικά φαινόμενα όπως το σχήμα της Γης, τη θέση της Γης σε σχέση με άλλα ουράνια σώματα (Σελήνη, Ήλιος), την εναλλαγή των εποχών αλλά και την εναλλαγή μέρας και νύχτας. Οι απαντήσεις ήταν αποκαλυπτικές. Στην προσχολική ηλικία, το

ερωτώμενο παιδί, αξιοποίησε την υπάρχουσα εμπειρία του (τον κόσμο όπως αντιλαμβάνεται το ίδιο ή πράγματα που του έχει πει η μαμά) για να περιγράψει τα φαινόμενα. Στην σχολική ηλικία (μεγάλες τάξεις του Δημοτικού) φάνηκε πολύ καθαρά ότι η επίδραση των σχολικών γνώσεων και ο βαθμός που κάθε παιδί τις είχε αφομοιώσει είχαν παίξει καθοριστικό ρόλο. Ένα από τα δύο παιδιά έδειξε ότι έχει εμπεδώσει περισσότερο τη σχολική ύλη, ενώ το άλλο, παρόλο που ήταν στην ίδια τάξη, έδειξε ότι η εικόνα που είχε σχηματίσει από την επαφή του με τη νέα γνώση ήταν περισσότερο συγκεχυμένη. Σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό αυτό φάνηκε στην αλληλεπίδραση με τον ενήλικα που δεν είχε ακολουθήσει σπουδές στις θετικές επιστήμες. Απομακρυσμένος από τη σχολική εμπειρία και έχοντας έρθει σε επαφή και με άλλες γνώσεις από διάφορες πηγές, παρουσίασε μια απολύτως συγκεχυμένη της πραγματικότητας. Ίδια ήταν τα αποτελέσματα «ρεπορτάζ» σε φοιτητές Παιδαγωγικών Επιστημών (μελλοντικούς δηλαδή δασκάλους), που αδυνατούσαν να απαντήσουν σε απλά ερωτήματα αριθμητικής, τα οποία έχουν ήδη διδαχθεί από το Δημοτικό. Οι φοιτητές θετικών επιστημών απάντησαν με μεγαλύτερη επιτυχία, αν και όχι όλοι με ακρίβεια.

Η γνώση που «κατακτήθηκε» (;) στο Δημοτικό, «χάθηκε» στις μετέπειτα βαθμίδες της εκπαίδευσης, κι αυτό επιβεβαιώθηκε και από τις παρατηρήσεις του Καθηγητή Φυσικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Καλκάνη, αλλά και της ίδιας της κ. Βοσνιάδου που επεσήμανε τις αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να «συνδέσει» τη γνώση που προσφέρει με την πραγματικότητα.

Ακόμα και η προγενέστερη γνώση λοιπόν, δεν είναι δεδομένο ότι διατηρείται. Ο πληθωρισμός της πληροφορίας που δέχονται, από πολλαπλάσιες πλέον πηγές, οι άνθρωποι, είτε στην εγκύκλια παιδεία τους είτε από το περιβάλλον τους, καθιστά την (εκ των πραγμάτων διαρκή) διαμόρφωση όλων αυτών των νέων σχημάτων ακόμα πιο δυναμική και ταχεία. Η εγκυρότητα της πληροφορίας, αλλά και ο μεγάλος βαθμός αντιφατικότητας που περιέχουν οι διαφορετικές μεταξύ τους πληροφορίες συχνά λειτουργούν αποτρεπτικά για το άτομο, που «αρκείται» σε όσα ήδη γνωρίζει ή νομίζει ότι γνωρίζει, ή ενίοτε αποδυναμώνουν την υπάρχουσα γνώση.

Η πληθώρα της διδακτέας ύλης, όπως επισημαίνεται και από την κ. Βοσνιάδου, η «δασκαλοκεντρική» αντίληψη, αλλά και το γεγονός ότι η γνώση που προσφέρει το σχολείο είναι λιγότερο ελκυστική και απαιτεί περισσότερο κόπο από εκείνη που παρέχεται απλόχερα (και αφιltrάριστη) από το «Πανεπιστήμιο Google», συχνά καθιστούν όλο και δυσκολότερη την ανοικτότητα του παιδιού ή του ενήλικα στην καινούρια γνώση. Ποιος θα μπορούσε να φανταστεί ότι θα υπήρχαν άνθρωποι που θα διέδιδαν το έτος 2020 τη θεωρία της «επίπεδης γης», και πολύ περισσότερο ότι πολλοί θα ήταν εκείνοι που τους πιστεύουν (για να μην αναφερθούμε σε άλλες, ακόμη πιο ακραίες θεωρίες «συνωμοσίας», που υιοθετούνται αβασάνιστα, έστω κι αν στερούνται οποιασδήποτε τεκμηρίωσης ή έστω λογικής αιτιολόγησης).

Μπροστά στη νέα γνώση, το άτομο πολλές φορές επιλέγει να «αμυνθεί» απέναντι στην πιο δυσνόητη πληροφορία υπέρ της πιο «βολικής», ή να επιβεβαιώσει κάποια αυτοεκπληρούμενη προφητεία («Εγώ δεν καταλαβαίνω τα μαθηματικά, άρα παρατάω την προσπάθεια») ή να απορρίψει την οργανωμένη, βάσει curriculum εκπαίδευση υπέρ μιας ανέλεγκτης και a priori διατυπωμένης «αλήθειας» που θα βρεθεί μπροστά του στο διαδίκτυο.

Όσο πιο σαθρά δομημένη είναι η προγενέστερη γνώση, τόσο δυσκολότερη είναι η κατάκτηση των συνθετότερων σχημάτων. Κι αυτό δεν έχει να κάνει μόνο με την ποιότητα της ίδιας της γνώσης, αλλά και με τη στάση που (μαθαίνει να) υιοθετεί το άτομο απέναντι στη γνώση. Συχνά η υφιστάμενη γνώση μας (ιδιαίτερα αυτή που «μεταδίδεται» από γενιά σε γενιά, μέσα από πρωτογενείς φορείς κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια ή ακόμα και αυτή που διαμορφώνεται μέσα από δευτερογενείς φορείς όπως η θρησκεία και τα ΜΜΕ, περιέχει στερεότυπα και προκαταλήψεις, οι οποίες ενδέχεται να αποτελέσουν ανασχετικό παράγοντα στην καινούρια γνώση. Όσο ισχυρότερα είναι αυτά τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, τόσο πιο «κλειστό» είναι το άτομο σε νέα γνωστικά σχήματα. Το παιδί δυσκολεύεται ιδιαίτερα να αποδεχθεί τη διάψευση της αυθεντίας ενός σημαντικού άλλου (π.χ. Ο μπαμπάς μου μου είπε ότι ο άνθρωπος πλάστηκε από τον Θεό, δεν προήλθε από τον πίθηκο, λέτε ότι ο μπαμπάς μου κάνει λάθος;). Σε ζητήματα κοινωνικών επιστημών, που ο υποκειμενικός χαρακτήρας

και οι πολλαπλές ερμηνείες είναι ασφαλώς περισσότερες και πιο αντιφατικές σε σχέση με τις θετικές επιστήμες, που είναι πιο «μετρήσιμες» και διέπονται σε μεγάλο βαθμό από αποδεδειγμένους νόμους, τα πράγματα γίνονται δυσκολότερα. Προσωπικά, ως καθηγητής Κοινωνικών Επιστημών βρίσκω απέναντί μου «κλειστές πόρτες», τόσο από στερεότυπα και προκαταλήψεις ισχυρά εμπειρογνώμονες, όσο και τη λογική «αυτά δεν χρειάζεται να τα μάθω, τα ξέρω έτσι κι αλλιώς από την καθημερινή μου ζωή». Η καθημερινή, συμβατική γνώση και εμπειρία δηλαδή θεωρούνται αρκετά, η οργανωμένη γνώση απορρίπτεται, με την ίδια λογική που κάποτε απορριπτόταν η επιστημονική εξήγηση της έκρηξης ενός ηφαιστείου και υπερίσχυε η λογική της «οργής του θεού».

Η κ. Βοσνιάδου επισημαίνει στη συνέντευξή της ότι πρέπει να μη φοβόμαστε το λάθος. Θα πρόσθετα, θα πρέπει να μη φοβόμαστε εμείς οι ίδιοι ότι θα κάνουμε λάθος, είτε είμαστε διδασκόμενοι είτε είμαστε διδάσκοντες. Δεν εννοούμε ασφαλώς να προτρέψουμε το ψάρι να ταξιδέψει έξω από τη λίμνη.

Ίσως γιατί, πέρα από την αντιληπτική ικανότητα κάθε ηλικίας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, αλλά και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου, ίσως θα πρέπει να σκεφτούμε, προσεγγίζοντας τη νέα γνώση, την ανάγκη να απαρνηθούμε την αυθεντία του δασκάλου. Ούτε κι εμείς ξέρουμε τα πάντα, αλλά μαθαίνουμε, όπως κι εσείς. Άρα, κι εσείς μπορείτε. Και σ' αυτή την πορεία, θα αλλάξουν κάποια πράγματα που νομίζαμε πως ξέρουμε. Και θα κάνουμε λάθη. Αλλά θα μάθουμε και από αυτά. Να αναγνωρίσουμε το δικαίωμα στο λάθος ως κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, και, με το παράδειγμά μας ως εκπαιδευτικοί, να «διδάξουμε» στα παιδιά το μοναδικό πράγμα που πρέπει να μάθουν για να μπορέσουν να μαθαίνουν διά βίου.

Κι αυτό είναι ότι η γνώση δεν τελειώνει ποτέ. Ότι πρέπει να είμαστε ανοικτοί και δεκτικοί στο καινούριο. Ότι, ενδεχομένως πρέπει να κοπιάσουμε για να το κατακτήσουμε, αλλά αυτό αξίζει. Ότι, ναι, μπορεί και να κάναμε λάθος μέχρι τώρα, αλλά είναι κι αυτό ένα σκαλί για τη γνώση. Που, είπαμε, δεν τελειώνει ποτέ, είτε είσαι μαθητής, είτε

είσαι δάσκαλος. Όπως άλλωστε είπε και ο Κωστής Παλαμάς, ακόμα κι αν φτάσεις στην κατάψηλη κορφή, πάλι θα καταλάβεις πως βρίσκεσαι, σαν πρώτα, κάτω απ' όλα τ' άστρα.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Lionni, L. (2015). *Fish is Fish*. London: Anderson Press.

Φλέσσα, Β. – Βοσνιάδου Σ. (2011). Βιντεοσκοπημένη συνέντευξη της καθηγήτριας Γνωστικής Ψυχολογίας Στέλλας Βοσνιάδου στην εκπομπή της NET «Στα Άκρα» (παρ, Βίκυ Φλέσσα), το 2011. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
<https://www.youtube.com/watch?v=UDMGmbOdJgU>



Herbert Bayer, "The limits of my language mean the limits of my world."-- Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, 1922. Έργο εμπνευσμένο από την περίφημη φράση του Βιτγκενστάιν «Τα όρια της γλώσσας μου είναι τα όρια του κόσμου μου». Ανήκει στη συλλογή Great Ideas of Western Man., 1966-1979, ακρυλικό σε fiberboard, Smithsonian American Art Museum, ΗΠΑ.

Πρακτικές για βελτίωση της κατανόησης και παραγωγής της γλώσσας

Προλεγόμενα

Ο Sternberg (Sternberg 2011: 386) περιγράφει τη **γλωσσική κατανόηση** ως την «ικανότητα να προσλαμβάνουμε και να κατανοούμε το γλωσσικά εκφραζόμενο γραπτό και προφορικό λόγο», ενώ τη **γλωσσική παραγωγή** ως την «ικανότητα να παράγουμε γλωσσικά εκφραζόμενο γραπτό και προφορικό λόγο», επισημαίνοντας ότι πρόκειται για διακριτές μεταξύ τους ικανότητες. Σε βρεφική, νηπιακή ηλικία, ή όταν μαθαίνουμε μια ξένη γλώσσα είναι εξαιρετικά πιθανό ότι καταλαβαίνουμε πολύ περισσότερα απ' όσα μπορούμε να διατυπώσουμε γραπτά ή προφορικά. Πολλές φορές επισημαίνουμε στις μαθητές μας ότι έχουν ωραίες ιδέες αλλά φτωχό λεξιλόγιο, ή νιώθουμε συστολή ενώπιον της πρόκλησης να μιλήσουμε μια ξένη γλώσσα, ακόμη κι αν τη μαθαίνουμε και έχουμε «πιστοποιητικά», σε ένα ξενόγλωσσο περιβάλλον, π.χ. σ' ένα ταξίδι. Είναι λοιπόν διαφορετικές λοιπόν οι ενδεικνύομενες πρακτικές για την ανάπτυξη της γλωσσικής κατανόησης, σε σχέση με εκείνες για την ανάπτυξη της γλωσσικής παραγωγής. Ωστόσο, υπάρχουν παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν και στα δύο.

Πρακτικές που συμβάλλουν και στη γλωσσική κατανόηση και στη γλωσσική παραγωγή.

Η επαφή του παιδιού με ένα πλούσιο γλωσσικά περιβάλλον, με πολλά ερεθίσματα, οπτικά και ακουστικά είναι οπωσδήποτε ευνοϊκή συνθήκη τόσο για τη γλωσσική κατανόηση όσο και για τη γλωσσική παραγωγή.

- ⓐ Η **ανάγνωση ή εκφώνηση παραμυθιών** ή βιβλίων από παιδική ηλικία, προσφέρει στο παιδί «καινούριες» λέξεις, που μπορεί να «εξηγήσει» παραστατικά ο «αναγνώστης» (δάσκαλος ή γονιός), ή η ίδια η εικονογράφηση του βιβλίου. Οι «άγνωστες λέξεις - φράσεις» και οι «άγνωστες σημασίες» γίνονται «νέες λέξεις-φράσεις» και «νέες σημασίες». Το παιδί είναι καλό να «ακούει» ή να «βλέπει» τον γλωσσικό κώδικα για να μπορεί να αποκωδικοποιεί και εν συνεχεία να κωδικοποιεί.
- ⓐ Η **ανάγνωση κειμένων** (σε μια εποχή που η επικοινωνία είναι περισσότερο άμεση μέσω της εικόνας και, πλέον, της κινούμενης εικόνας) ακόμη και ως «θέαμα» ή «συνήθεια» των γονέων, μπορεί να παρακινήσει το παιδί να τους μιμηθεί, και να γίνει και το ίδιο αναγνώστης. Ο αναγνώστης κειμένων, είτε αυτά δημοσιεύονται σε βιβλία είτε στο διαδίκτυο, είναι εν δυνάμει «παραγωγός» κειμένων, μια και η επαφή του με όσο το δυνατόν μεγαλύτερο «απόθεμα» εννοιών κάνει πλουσιότερη την «εργαλειοθήκη» του ως παραγωγού λέξεων.
- ⓐ Η **μουσική και το τραγούδι**, λόγω της προσωδίας, της ρυθμικής λειτουργίας του λόγου που «αποτυπώνεται» καλύτερα στη μνήμη του παιδιού, μπορεί να το βοηθήσει να κατανοήσει καλύτερα τη γλώσσα. Ενδεχομένως στην αρχή η «απομνημόνευση» των στίχων ενός τραγουδιού να είναι μηχανιστική, ωστόσο έρχεται η στιγμή που θα αναρωτηθεί το παιδί τι εννοούν τα κάλαντα όταν λένε «χαρτί και καλαμάρι».
- ⓐ Αξιοσημείωτη είναι και η επιρροή που ασκούν οι **«σημαντικοί άλλοι»** στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Για τα μικρότερα παιδιά, τα μεγαλύτερα παιδιά ή τα μεγαλύτερα αδέρφια λειτουργούν ως «τράπεζες εννοιών», τις οποίες τα μικρότερα παιδιά αναπαράγουν και έτσι νιώθουν «μεγαλύτεροι» - δεν είναι

τυχαίο ότι τα παιδιά «διδάσκονται» όλες τις «ακατάλληλες» λέξεις στα διαλείμματα του Δημοτικού Σχολείου. Αν προσπαθήσουμε να «αναστρέψουμε» προς όφελος των παιδιών την ισχυρή αυτή επιρροή (π.χ. αν τα μικρότερα παιδιά δουν τα μεγαλύτερα να παίζουν σε μια θεατρική παράσταση) είναι πολύ πιθανόν να λειτουργήσουν «μιμητικά» και να μάθουν νέες έννοιες και εκφράσεις.

☉ **Το θέατρο**, προσφέροντας αγωγή του λόγου, μπορεί να βοηθήσει στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Μαθαίνοντας ένα ρόλο, ή ένα ποίημα, προκειμένου να το παρουσιάσω όχι στον δάσκαλο, αλλά σε ένα κοινό συνομηλίκων, το ίδιο το παιδί έρχεται σε επαφή με νέες λέξεις και έννοιες, και για να τις εκφέρει σωστά, ή να παίξει σωστά τον ρόλο του, θα ακούσει κάποιες εξηγήσεις. Η στοιχειώδης φωνητική και ορθοφωνία που απαιτεί μια σχολική θεατρική παράσταση, είναι ένας τρόπος να κατακτήσουμε τις λέξεις και τις έννοιες, και, έχοντάς τις στη φαρέτρα μας, να τις επαναχρησιμοποιήσουμε μελλοντικά.

☉ Αυτή η δραματοποίηση μπορεί να γίνεται και μέσα στο μάθημα, ειδικά στα γλωσσικά μαθήματα, αλλά και στα άλλα μαθήματα – η δραματοποίηση ενός ποιήματος θα φέρει καλύτερα σε επαφή το παιδί με το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας.

Καιρός
Καισυχαιρία
Καλουαίρι
Πρόσυχαιρος
Ύαυχαιρος
Καιροσυόπος
Ευαυχαιρία
Εύαυχαιρος
Ευαυχαιριαυός
Έγυχαιρα

Πρακτικές που συμβάλλουν στη γλωσσική κατανόηση

☉ Οι «**διαγωνισμοί ορθογραφίας**» (spelling bees) είναι εξαιρετικά βοηθητικοί για την οπτική εξοικείωση του παιδιού με τη γλώσσα,

ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

- ☉ Τα παιχνίδια με **ετυμολογίες και ομόρριζα**, ανάλογα πάντοτε με την ηλικία και το γλωσσικό επίπεδο του παιδιού, μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να συνδέσει μεταξύ τους λέξεις και έννοιες (βλ. το διπλανό σχήμα):
- ☉ Ιδιαίτερα χρήσιμα είναι τα **εικονόλεξα** (σταυρόλεξα στα οποία ο ορισμός διατυπώνεται με εικόνες και τα παιδιά πρέπει να γράψουν την αντίστοιχη λέξη στο σταυρόλεξο) ή ακροστοιχίδες.
- ☉ Αλλά και όταν καλούνται τα παιδιά να κατανοήσουν συνθετότερες λέξεις ή έννοιες ιδιαίτερα χρήσιμες είναι οι **ασκήσεις αντιστοίχισης** (στη μία στήλη αναγράφεται η «άγνωστη» έννοια και στην άλλη η εξήγηση και τα παιδιά καλούνται να ενώσουν.
- ☉ **Το παιχνίδι του λάθους**. Διαβάζουμε προτάσεις που έχουν κάποιο συντακτικό, εκφραστικό ή νοηματικό λάθος, καλούμαστε να το εντοπίσουμε και να το διορθώσουμε.
- ☉ Ακόμη και **επιτραπέζια παιχνίδια**, όπως το Scrabble, ή και ηλεκτρονικά (Bookworm) που χρησιμοποιούν γράμματα για τη σύνθεση λέξεων, μπορούν να γίνουν εξαιρετικά εκπαιδευτικά εργαλεία ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών – η γνωριμία με καινούριες έννοιες δεν τελειώνει ποτέ.

Πρακτικές για την παραγωγή λόγου

Η παραγωγή λόγου, ιδιαίτερα γραπτού λόγου, βλέπουμε τα τελευταία χρόνια να προβληματίζει ιδιαίτερω τους εκπαιδευτικούς των γλωσσικών μαθημάτων, καθώς τα παιδιά φαίνεται ότι δυσκολεύονται ιδιαίτερα να συνθέσουν ολοκληρωμένες παραγράφους και να κωδικοποιήσουν γλωσσικά τις σκέψεις τους. Η «απλοποίηση» ακόμη και των συναισθηματικών αποχρώσεων που εκδηλώνεται με τα emoji είναι χαρακτηριστική, αλλά μπορεί να είναι και μια ευκαιρία να εξασκηθούν τα παιδιά στην παραγωγή λόγου.

- ☉ Το παιχνίδι των εμοji. Τα παιδιά παίρνουν μια σειρά από εμοji, με τη διευκρίνιση ότι τους τα έστειλε ένας φίλος τους. Τους ζητείται να εξηγήσουν με λόγια αυτά που αποτυπώνουν τα εμοji.

Το ίδιο μπορεί να συμβεί με ένα οπτικό ή ακουστικό ερέθισμα, το οποίο τα παιδιά καλούνται να αποτυπώσουν με παραγωγή λόγου:

Παραδείγματα:

- ☉ Κλείνουμε τα μάτια και ακούμε ένα μουσικό κομμάτι (instrumental ή σε ξένη γλώσσα, την οποία δεν καταλαβαίνουμε). Στη συνέχεια περιγράφουμε προφορικά ή γραπτά μια ιστορία που νιώσαμε να συμβαίνει ακούγοντας αυτή τη μουσική, με βάση τα ερωτήματα (Ποιος, Πού, Πότε, Πώς, Τι και σε δεύτερο επίπεδο «γιατί»). Έτσι ουσιαστικά δίνουμε ευκαιρία να γίνουν κύριες και εξαρτημένες προτάσεις, εμπρόθετοι προσδιορισμοί κλπ.
- ☉ Διαβάζουμε μια **εικόνα**: Μια εικόνα ή ένα σκίτσο γίνονται αφορμή για την παραγωγή λόγου. Τι συμβαίνει; Τι έγινε λίγο πριν; Τι θα γίνει λίγο μετά;
- ☉ «Μεταφράζουμε» την **παντομίμα**. Ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών αναλαμβάνει να παρουσιάσει μια παντομίμα (καλούνται, νωρίτερα, να γράψουν μια περίληψη της ιστορίας που θα παρουσιάσουν και η οποία μένει κρυφή από τα άλλα παιδιά). Στη συνέχεια, παρουσιάζουν την παντομίμα στα άλλα παιδιά. Τα παιδιά, χωρισμένα σε ομάδες, γράφουν το καθένα την ιστορία που «είδαν». Στο τέλος όλοι διαβάζουν τις ιστορίες που συνέθεσαν.
- ☉ **Αγώνες λόγου**. Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες που καλούνται να υποστηρίξουν διαφορετικές απόψεις. (Π.χ. «δεν πειράζει να τρώμε σοκολάτες», «είναι κακό να τρώμε σοκολάτες») και τα παιδιά πρέπει να υποστηρίξουν τις απόψεις τους, ενώ στο τέλος όλοι ψηφίζουν υπέρ της μίας ή της άλλης άποψης, με βάση αυτά που άκουσαν.
- ☉ Παιχνίδια ρόλων. Αυτοσχεδιασμοί που βασίζονται σε πραγματικές συνθήκες, στις οποίες τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν λεξιλόγιο προσαρμοσμένο στην περίπτωση και στον

αντίστοιχο ρόλο. Τα παιδιά διαθέτουν πέντε λεπτά «επί σκηνης» για να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, πάντα με λεκτική επικοινωνία.

- Ⓢ Απαγορευμένες λέξεις (μοιάζει με το παιχνίδι “Taboo” ή το τηλεοπτικό παιχνίδι «Ρουκ Ζουκ»). Το παιδί καλείται να περιγράψει περιφραστικά μια έννοια που δεν γνωρίζει ο συμμαθητής του, που καλείται να τη μαντέψει.

Στην εποχή που τα παιδιά εκφράζονται πολλές φορές χωρίς τη διαμεσολάβηση του λόγου, άρα η διαδικασία «κωδικοποίησης» του λόγου θεωρείται (εσφαλμένα) λιγότερο απαραίτητη στην επικοινωνία, είναι αναγκαία η επαφή και η εξάσκηση των παιδιών με τον λόγο, προφορικό και γραπτό. Όσο λιγότερο και όσο καλύτερα μιλάει ο δάσκαλος, όσο περισσότερο δίνει τον λόγο και όσο «γλυκύτερα» επισημαίνει τα λάθη ή «προτείνει» με τον τρόπο του νέες λέξεις και έννοιες, τόσο περισσότερη θα είναι η ωφέλεια των παιδιών τόσο από πλευράς γλωσσικής κατανόησης όσο και από πλευράς γλωσσικής παραγωγής.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Sternberg, R. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία*, επιμ. Γ. Ξανθάκου, Μ. Καίλα, μφρ. Ιωάννα Βραχωρίτου, Αθήνα: Διάδραση.

Ένα μοντέλο επίλυσης προβλημάτων (μαθηματικών και... όχι μόνο!)

Το μοντέλο: The 9 Problem Solving Strategies (Οι εννιά στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων)

Η εικόνα παρουσιάζει εννέα στρατηγικές για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και έχει δημιουργηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς από τον Peter Maher, συγγραφέα εκπαιδευτικών βιβλίων για παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Αυστραλία. Τα προβλήματα στα μαθηματικά είναι από τα πρώτα «σοβαρά» προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη σχολική τάξη και μία από τις πρώτες «προκλήσεις» να φτιάξουν μια λογική ακολουθία συλλογισμών προκειμένου να οδηγηθούν στην απάντηση ενός ερωτήματος. Ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες τα παιδιά διαχειρίζονται τα προβλήματα με σχετικά μεγαλύτερη ανασφάλεια σε σχέση με πιο «έτοιμες» γνώσεις που καλούνται (κακώς) απλώς να αποστηθίσουν και αναπαράγουν. Συχνά, «μαθαίνουν» συγκεκριμένους τύπους ασκήσεων χωρίς να έχουν εμπεδώσει τη θεωρία – αποτέλεσμα είναι να παραιτούνται συχνά από την προσπάθεια, και στις μεγαλύτερες τάξεις να μην μπορούν να παρακολουθήσουν.

Οι στρατηγικές που προτείνονται στον εν λόγω πίνακα εκ πρώτης όψεως δεν είναι «γραμμικές», δηλαδή διαδοχικά βήματα που οδηγούν στη λύση μιας άσκησης, δεν λειτουργούν δηλαδή στα διαδοχικά βήματα που περιγράφει το μοτίβο *Αναγνώριση* → *καθορισμός / αναπαράσταση* → *σχεδιασμός στρατηγικών* → *οργάνωση πληροφοριών* → *Κατανομή διαθέσιμων πόρων* → *έλεγχος* → *αξιολόγηση* (Γεωργίου, 2020). Περισσότερο μοιάζουν με «εναλλακτικά πλάνα» που μπορεί να δοκιμαστούν από τον μαθητή προκειμένου να βοηθηθεί στην επίλυση του προβλήματος. Επομένως, οι εννέα στρατηγικές που περιγράφονται στο σχήμα δεν είναι αναγκαστικά διαδοχικές, ούτε είναι αναγκαίο να επιλεγούν όλες. Ωστόσο, η λογική που περιγράφει το προαναφερόμενο μοτίβο ενυπάρχει και στις προτεινόμενες εδώ στρατηγικές, οι οποίες θα επιχειρηθεί να σχολιαστούν συνοπτικά:

MacMillan Maths Problem Solving Box 2, Copyright: Peter Maher, Macmillan Education, Australia. Ανακτήθηκε από <https://gr.pinterest.com/pin/804737027138037007/> στις 29/3/2020.

The 9 Problem Solving Strategies

- 1 Look for the important words in the question**
Write them down.
Underline them.
Make sure I know what to do.
- 2 Look for a pattern**
Can I see something happening over and over again?
Will this help me solve the problem?
- 3 Have a go**
Try an answer.
Does the answer make sense?
- 4 Use a table or a chart**
Will something like this help?

- 5 Use a drawing**
Can I draw something about the problem?
Will this help me to find the answer?
- 6 Work backwards**
Can I start at the end of the question to help work it out?
Will my answer work?
- 7 Try an easier problem**
Can I change the numbers in the question to make it simpler?
Will this make finding the answer easier?
- 8 Make a model**
Can I use paper or blocks to help me find the answer?
Can I use people to help me find the answer?
- 9 Think logically**
Can I tell something about the answer straight away?
Can I get rid of answers that are not correct?

Macmillan Maths Problem Solving Box 2 © Peter Maher/Macmillan Education Australia. ISBN 978 1 4202 9394 4

ΒΗΜΑ 1: Ψάξε τις σημαντικές λέξεις στην ερώτηση

Ειδικότερα, η πρώτη στρατηγική είναι ένα βήμα που πρέπει να ακολουθήσουν όλοι προκειμένου να αναγνωρίσουν το πρόβλημα και να οργανώσουν τις πληροφορίες που δίνει, προκειμένου να προχωρήσουν στην κατάλληλη στρατηγική. Προτείνεται στο παιδί να γράψει τις λέξεις, να τις υπογραμμίσει και να σιγουρευτεί για το τι πρέπει να κάνει. Η διατύπωση της άσκησης δίνει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες – δεδομένα που χρειάζονται για τη λύση. Ο,τιδήποτε υπάρχει στη διατύπωση είναι γραμμένο για κάποιο λόγο και πρέπει να αξιοποιηθεί. Αν είναι σωστά γραμμένη η άσκηση δεν πρέπει να περιέχει περιττά δεδομένα που θα μπερδέψουν τα παιδιά, ενώ, αν είναι δομημένη σε ερωτήματα, χρειάζεται προσοχή στο σημείο της εκφώνησης που πρέπει να τοποθετηθούν τα δεδομένα.

ΒΗΜΑ 2: Ψάξε για επαναλαμβανόμενα μοτίβα (κάτι που συμβαίνει ξανά και ξανά).

Αν η πρώτη στρατηγική είναι απολύτως αναγκαία για όλους, η παρούσα είναι περισσότερο διερευνητική και έχει να κάνει και με την αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης. Μήπως έχω ξανασυναντήσει κάτι παρόμοιο; Και τι έκανα τότε; Μήπως και μέσα στα ίδια μου τα δεδομένα βλέπω ένα μοτίβο να επαναλαμβάνεται;

ΒΗΜΑ 3: Δοκίμασε μια λύση

Η μέθοδος «δοκιμής και πλάνης» μπορεί να βοηθήσει εδώ. Μια «δειγματική» ή δοκιμαστική λύση για ένα μέρος του προβλήματος, ακόμη κι αν αποτύχει, μπορεί να μας δώσει ανατροφοδότηση για επανασχεδιασμό και αναθεώρηση της στρατηγικής.

ΒΗΜΑ 4: Χρησιμοποίησε έναν πίνακα ή διάγραμμα

Σε ασκήσεις όπου τα δεδομένα είναι πολλά, είναι ιδιαίτερα βοηθητική η «ταξινόμηση» των δεδομένων σε κάποιον πίνακα ή σε ένα σχεδιάγραμμα. Η συγκεκριμένη στρατηγική αναφέρεται στο στάδιο της

οργάνωσης των πληροφοριών. Με οργανωμένα μπροστά μας τα δεδομένα, είναι επίσης εξαιρετικά πιθανό να αποφύγουμε αριθμητικά λάθη, αλλά και να «δούμε» τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται τα δεδομένα, να αντικαταστήσουμε σωστά τους τύπους και να οδηγηθούμε ευκολότερα στη λύση.

ΒΗΜΑ 5: Ζωγράφισε ένα σχέδιο

Το να «ζωγραφίσει» το παιδί στο τετράδιό του ένα σχήμα μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου καλείται να απαντήσει σε ερώτημα πολλαπλής επιλογής όπου εμπλέκονται μαθηματικά ή γεωμετρικά δεδομένα. Συχνά θεωρητικές ερωτήσεις που απαιτούν αποστήθιση για να απαντηθούν, μπορούν να απαντηθούν ευκολότερα αν η απάντηση «σχεδιαστεί» στο πρόχειρο πριν δοθεί.

ΒΗΜΑ 6: Δούλεψε από το τέλος προς την αρχή

Πολλές φορές η στρατηγική για τη λύση βρίσκεται μέσα στην ίδια την ερώτηση. Μέσα από τη διατύπωση των ερωτημάτων, «κατευθύνει» το παιδί για τη στρατηγική που πρέπει να ακολουθήσει για να δώσει την απάντηση (αλλά και για το πώς θα απαντήσει). Τα ζητούμενα της ερώτησης μπορούν, με τη βοήθεια και της οπισθοχωρητικής μεθόδου, να βοηθήσουν στην επίλυση. (Τι ψάχνω; Πώς βρίσκω αυτό που ψάχνω; Τί απ' αυτά που έχω, τα δεδομένα, μπορούν να με βοηθήσουν να το βρω; Κι αυτά που δεν έχω, πώς μπορώ να τα βρω με βάση αυτά που μου έχουν δοθεί;)

ΒΗΜΑ 7: Δοκίμασε να λύσεις ένα ευκολότερο πρόβλημα

Πολλές φορές προβλήματα που έχουν δύσκολα αριθμητικά δεδομένα αποσυντονίζουν τα παιδιά. Αν πρέπει να κάνουν δύσκολες πράξεις, οδηγούνται σε λάθη και έτσι χάνεται η ευκαιρία να διαπιστώσουμε αν μπορούν να ανταποκριθούν στην ουσία της άσκησης. Αν λοιπόν η άσκηση δεν έχει να κάνει με την εκμάθηση πράξεων, αλλά με τη σωστή χρήση τύπων, ή τη λογική ακολουθία λύσης ενός προβλήματος, ο μαθητής μπορεί να δοκιμάσει να λύσει το πρόβλημα χρησιμοποιώντας απλούστερα αριθμητικά δεδομένα. Και οι εκπαιδευτικοί όταν δεν

θέλουν να εξετάσουν την ευχέρεια στην εκτέλεση πράξεων είναι καλύτερο να χρησιμοποιούν, στον βαθμό που είναι εφικτό, απλούστερα αριθμητικά δεδομένα στη διατύπωση της άσκησης.

ΒΗΜΑ 8: Φτιάξε ένα μοντέλο

Σε προβλήματα γεωμετρίας ή φυσικής η μοντελοποίηση, η χειροπιαστή κατασκευή αυτού που μου ζητείται να διαχειριστώ, όταν αυτό είναι εφικτό, μπορεί να με βοηθήσει να καταλάβω το πρόβλημα, προσφέροντάς μου επίσης μια βιωματική εμπειρία, αλλά και την αίσθηση της πρακτικής χρησιμότητας (ότι δεν εφαρμόζω κάποιες άχρηστες γνώσεις, αλλά κάτι που μπορώ να συναντήσω και στην καθημερινότητά μου). Επίσης, στη στρατηγική αυτή περιλαμβάνεται και η προσφυγή στη βοήθεια άλλων ατόμων – που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην επίλυση του προβλήματος συμμετέχοντας στη μοντελοποίηση.

ΒΗΜΑ 9: Σκέψου λογικά

Η τελευταία στρατηγική, όπως άλλωστε και η πρώτη, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα μαθηματικά προβλήματα. Αξιοσημείωτο εδώ είναι ότι στη στρατηγική αυτή ο συγγραφέας χρησιμοποιεί δύο «συμβουλές»

- ⊙ Η πρώτη έχει να κάνει με την **ενόραση**: Μήπως μπορώ να βρω απευθείας τη λύση στο πρόβλημα; Ακόμη κι αν αυτό συμβεί, ασφαλώς και θα χρειαστεί να αιτιολογήσω την απάντηση, είναι ευκολότερο όμως να βρω τον δρόμο που οδηγεί από την αφετηρία στον προορισμό, ώστε να γνωρίζω και τα δύο.
- ⊙ Η δεύτερη έχει να κάνει με τον **αποκλεισμό των λάθος απαντήσεων**, και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε προβλήματα όπου οι απαντήσεις δίνονται με τη μορφή πολλαπλών επιλογών. Συχνά, όταν δεν γνωρίζουμε ή όταν δεν είμαστε σίγουροι για τη λύση, είναι ιδιαίτερα βοηθητικό, να προσπαθήσουμε να αποκλείσουμε λύσεις που δεν είναι σωστές, ώστε να καταλήξουμε με περισσότερες πιθανότητες στη σωστή λύση. Οι λάθος απαντήσεις

μπορεί να εντοπιστούν είτε με τη λογική είτε με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις (π.χ. αν θυμάμαι ότι ένα μέγεθος μπορεί να είναι μόνο θετικό, μπορώ να αποκλείσω απαντήσεις που δίνουν αρνητικές λύσεις).

Όλα αυτά τα εργαλεία (εκτός των 1 και 9 που μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε περίπτωση) είναι εναλλακτικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το παιδί στην προσπάθειά του να επιλύσει ένα μαθηματικό πρόβλημα. Η επιλογή τους μπορεί να εξαρτάται:

- ⓐ Από τη φύση του προβλήματος, το είδος και τη μορφή των δεδομένων και των ζητούμενων
- ⓑ Από την ελεύθερη βούληση του μαθητή, που μπορεί να συνδέεται με τις δεξιότητές του ή με «αυτό που τον αγχώνει λιγότερο»
- ⓒ Από την προηγούμενη εμπειρία του μαθητή στη λύση προβλημάτων, που σε κάθε περίπτωση λειτουργεί ανατροφοδοτικά ως προς τις αποτελεσματικότερες στρατηγικές.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Γεωργίου, Ν. (2020). «Κεφάλαιο 11: Λύση προβλημάτων και δημιουργικότητα», πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Ένα αξιόλογο ψυχομετρικό εργαλείο: Kaufman Assessment Battery for Children – Second Edition, Normative Update

Εισαγωγικά

Η παρούσα εργασία αποτελεί συνοπτική παρουσίαση της τελευταίας έκδοσης του Kaufman Assessment Battery for Children – Second Edition, Normative Update, (KABC-II NU) που αναπτύχθηκε από ερευνητική ομάδα υπό τους καθηγητές Alan S. Kaufman (1944-) και Nadine L. Kaufman (1945-). Η τελευταία έκδοση (2018) για την οποία θα γίνει λόγος αποτελεί εξέλιξη του αρχικού τεστ Kaufman Assessment Battery for Children που πρωτοεκδόθηκε το 1983, και αναθεωρήθηκε το 2004 (KABC-II) (Kaufman et al., 2005).

Εκδοτικός οίκος και αναφορά σε ελληνική μετάφραση

Το σύνολο του υλικού της «μπαταρίας» του K-ABC II NU εκδίδεται από τον Οργανισμό Pearson (www.pearsonassessments.com), με χρονολογία έκδοσης τον Μάρτιο του 2018. Παρέχεται η δυνατότητα

χρησιμοποίησης μιας «μη λεκτικής» εκδοχής του τεστ για παιδιά που έχουν περιορισμένες λεκτικές ικανότητες. Σε ό,τι αφορά τη μετάφρασή του, περιέχει απαντήσεις στην ισπανική γλώσσα και διδακτικό υλικό, ενώ δεν απαιτείται, μετά την «αναβάθμιση» του τεστ η εκ νέου προμήθεια όλου του υλικού για όσους ήδη ήταν κάτοχοι της προηγούμενης έκδοσης του τεστ (KABC-II), παρά μόνον το συμπληρωματικό εγχειρίδιο οδηγιών και συμπληρωματικά βοηθητικά έντυπα και αυτοκόλλητα για την «ενημέρωση» του παλιότερου υλικού. Δεν εντοπίσαμε μετάφραση – έκδοση του τεστ στην ελληνική γλώσσα. (Bablekou et al. 2016).

Οι δημιουργοί του KABC



Alan S. Kaufman, PhD



Nadeen L. Kaufman, EdD

Σκοπός του τεστ

Το KABC-II NU εντάσσεται στην ομάδα των ψυχομετρικών εργαλείων που αξιολογούν τις νοητικές ικανότητες των παιδιών (όπως οι κλίμακες Wechsler, Stanford-Binet, Georgas, Gesell κ.ά.) (Χατζηχρήστου 2011). Επισημαίνεται ότι το εργαλείο αυτό δίνει πολύ μεγαλύτερο βάρος στις νοητικές διεργασίες παρά στην επίτευξη αποτελεσμάτων, και για το σκοπό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με ένα άλλο εργαλείο που αναπτύχθηκε από τους Kaufman, το Kaufman Test of Educational Achievement, Second Edition (KTEA-II) (Frame et al.,

2018). Οι Kaplan & Saccuzzo (2018) χαρακτηρίζουν τον σκοπό του εργαλείου «πολύ φιλόδοξο» («quite ambitious»). Ο εκδότης αναφέρει ότι η αναθεώρηση του 2018 έχει ενσωματώσει στο τεστ τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων ηλικίας 3-18 ετών στις Ηνωμένες Πολιτείες, πράγμα που το καθιστά ανεπηρέαστο από πολιτισμικές διαφορές (“culturally fair”), ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τα δίγλωσσα (ισπανόφωνα) παιδιά και εφήβους που ζουν και σπουδάζουν στις Η.Π.Α. Είναι επίσης χρήσιμο για την αξιολόγηση και άλλων ειδικών κατηγοριών, όπως χαρισματικά παιδιά, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με αισθητηριακές δυσκολίες, εγκεφαλικές βλάβες και συναισθηματικές διαταραχές. (Χατζηχρήστου 2011).

Το σύνολο του υλικού του KABC-II NU όπως προβάλλεται από τον εκδοτικό οίκο Pearson



Ηλικιακό φάσμα

Οι ηλικίες στις οποίες απευθύνεται το εργαλείο είναι (μετά την πρώτη του αναθεώρηση το 2004) (Kaufman et al., 2004a, 2004b) από τριών ετών έως και δεκαοχτώ, με διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στην ηλικία στα διάφορα εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Ειδικότερα, τα

παιδιά ταξινομούνται σε έξι ηλικιακές ομάδες, για κάθε μία από τις οποίες προβλέπεται ένα «βασικό (core)» μοντέλο αξιολόγησης από συγκεκριμένα επιμέρους εργαλεία για κάθε ηλικιακή ομάδα και ένα «συμπληρωματικό» (supplementary), με άλλα επιμέρους τεστ (από τα συνολικά δεκαοχτώ που είναι διαθέσιμα). Η ηλικιακή κατανομή έχει ως εξής:

Πίνακας 2 : Επιμέρους ηλικιακές κατηγορίες του τεστ

Ηλικιακές κατηγορίες	3	4	5	6	7-12	13-18
-------------------------	---	---	---	---	------	-------

Θεωρητικό υπόβαθρο του εργαλείου - δείκτες

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του KABC-II NU αποτελεί ότι στηρίζεται σε ένα δυαδικό θεωρητικό υπόβαθρο, μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιηθεί με βάση δύο διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα.

(α) **Το νευροφυσιολογικό μοντέλο του Luria**, το οποίο διακρίνει τρεις βασικές κατηγορίες εγκεφαλικών λειτουργιών: (α) διέγερση και προσοχή (β) ανάλυση, κωδικοποίηση και αποθήκευση πληροφοριών (γ) εφαρμογή εκτελεστικών λειτουργιών για τη διαμόρφωση σχεδίων και προγραμματισμό.

(β) **Το ψυχομετρικό μοντέλο των Raymond Catell, John Horn και John Carroll (CHC)**, που με τη σειρά του συνδυάζει τις προσεγγίσεις των τριών παραπάνω επιστημόνων. (Kaufman et al., 2005).

Πριν την εφαρμογή του εργαλείου θα πρέπει να επιλεγεί το μοντέλο με το οποίο θα υλοποιηθεί. Το ψυχομετρικό μοντέλο CHC χρησιμοποιείται στις περισσότερες περιπτώσεις. Το αποτέλεσμα στο οποίο οδηγεί είναι ο Δείκτης Ρευστής – Αποκρυσταλλωμένης Νοημοσύνης (Fluid – Crystallized Index). Το μοντέλο αυτό προτιμάται σε περιπτώσεις δυσαναγνωσίας, δυσγραφίας, δυσαριθμησίας, νοητικής στέρησης, συναισθηματικών διαταραχών, διαταραχών συμπεριφοράς, ΔΕΠ-Υ, αλλά και χαρισματικών παιδιών. Το μοντέλο αυτό αξιοποιεί και τις πέντε κλίμακες του εργαλείου (βλ. παρακάτω).

Το μοντέλο Luria προτιμάται αν ένα παιδί είναι δίγλωσσο, αν το πολιτισμικό του υπόβαθρο έχει επιδράσει την κατάκτηση της γλώσσας, και σε περιπτώσεις γλωσσικών διαταραχών, αυτισμού, προβλημάτων ακοής. Εδώ αξιοποιούνται οι τέσσερις από τις πέντε κλίμακες του Υπουργείου. Ο δείκτης που προκύπτει από την εφαρμογή του εργαλείου με βάση το μοντέλο αυτό είναι ο Δείκτης MPI (Mental Processing Index, Δείκτης Νοητικής Επεξεργασίας).

Τρόπος χορήγησης, κλίμακες και επιμέρους τεστ

Το εργαλείο παρέχει πέντε διαφορετικές κλίμακες, οι οποίες είναι οι ακόλουθες (σε παρένθεση το αντικείμενο που «μετράνε» ανάλογα με το επιλεγμένο μοντέλο) :

Κλίμακες του KABC-II NU



Οι επιμέρους διαγνωστικές διαδικασίες που περιλαμβάνει το KABC-II NU είναι οι ακόλουθες (ανά κλίμακα): (Kaufman et al. 2005, 18-19)

A. Κλίμακα Sequential /Gsm

1. **Word Order (Σειρά Λέξεων).** Το παιδί αγγίζει μια σειρά από απεικονίσεις κοινών αντικειμένων, με τη σειρά που ο εξεταστής έχει εκφωνήσει τις ονομασίες τους. Σε κάποια δυσκολότερα αντικείμενα προβλέπεται η «υποβοήθηση» (π.χ. κατονομάζοντας χρώματα) ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση.
2. **Number Recall (Επανάληψη αριθμών).** Το παιδί επαναλαμβάνει μια σειρά από αριθμούς, (από δύο μέχρι εννέα), με την ίδια σειρά που τους έχει εκφωνήσει ο εξεταστής. Χρησιμοποιούνται μονοψήφιοι αριθμοί, και μονοσύλλαβοι (π.χ. στην αγγλική έκδοση δεν χρησιμοποιείται το δισύλλαβο 7 (seven) ενώ χρησιμοποιείται το διψήφιο αλλά μονοσύλλαβο 10 (ten).
3. **Hand Movements (Κινήσεις των χεριών).** Το παιδί μιμείται την ακριβή σειρά των κινήσεων του εξεταστή, χτυπώντας ελαφρά στο τραπέζι τη γροθιά του, την παλάμη ή το πλάγιο μέρος της παλάμης.

B. Κλίμακα Simultaneous/ Gv

1. **Rover (το σκυλάκι Ρόβερ).** Το παιδί μετακινεί πάνω σε μια σκακιέρα ένα σκυλάκι, τον Ρόβερ. Στη σκακιέρα υπάρχει ένα κόκαλο στο οποίο πρέπει να φτάσει ο Ρόβερ με τον συντομότερο τρόπο (δηλαδή με τις λιγότερες δυνατές κινήσεις). Στη σκακιέρα υπάρχουν και φυσικά εμπόδια (βράχοι και θάμνοι) τα οποία καλείται να παρακάμψει.
2. **Triangles (Τρίγωνα).** Στις περισσότερες περιπτώσεις, το παιδί χρησιμοποιεί πανομοιότυπα μεταξύ τους λαστιχένια τρίγωνα (μπλε από τη μία πλευρά και κίτρινα από την άλλη), για να δημιουργήσει ένα αφηρημένο σχήμα που του έχει επιδειχθεί σε μία εικόνα. Σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται πολύχρωμα

τρίγωνα για να κατασκευάσει σχήματα που προηγουμένως έχει δημιουργήσει ο εξεταστής.

3. **Conceptual Thinking (Εννοιολογική σκέψη).** Το παιδί παρατηρεί μια ομάδα από τέσσερις εικόνες και επιλέγει αυτή που δεν έχει σχέση με τις άλλες. Κάποιες εικόνες παρουσιάζουν συγκεκριμένα ερεθίσματα και κάποιες αφηρημένα.
4. **Face Recognition (Αναγνώριση προσώπου).** Το παιδί παρατηρεί από κοντά φωτογραφίες ενός ή δύο προσώπων που του εμφανίζονται για πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Στη συνέχεια, καλείται να αναγνωρίσει το πρόσωπο σε μια διαφορετική πόζα μιας ομαδικής φωτογραφίας.
5. **Gestalt Closure (Συμπλήρωση εικόνας).** Στο παιδί εμφανίζεται ένα ανολοκλήρωτο σκίτσο. Το παιδί καλείται νοερά να συμπληρώσει τις γραμμές που λείπουν και να ονομάσει ή να περιγράψει το αντικείμενο ή τη δράση που εμφανίζεται στο σκίτσο.
6. **Block counting (Μετρώντας τους κύβους).** Το παιδί μετρά τον ακριβή αριθμό από κύβους οι οποίοι είναι τοποθετημένοι σε μια διάταξη διαμορφωμένη έτσι ώστε κάποιιοι από τους κύβους να μην φαίνονται με την πρώτη ματιά.

Γ. Κλίμακα Planning/ Gf

1. **Pattern Reasoning (Συλλογισμός πάνω σε μοτίβα).** Στο παιδί επιδεικνύονται μια σειρά από ερεθίσματα (τα περισσότερα αφηρημένα γεωμετρικά σχήματα, αλλά και κάποια με συγκεκριμένη σημασία) που συνθέτουν ένα λογικό, γραμμικό μοτίβο. Ένα από τα ερεθίσματα-στοιχεία της ακολουθίας λείπει. Το παιδί καλείται να επιλέξει το στοιχείο που λείπει από μια σειρά επιλογών που παρατίθεται στο τέλος της σελίδας.
2. **Story Completion (Ολοκλήρωση μιας ιστορίας).** Το παιδί παρατηρεί μια σειρά από εικόνες οι οποίες «συνθέτουν» μια ιστορία. Κάποιες εικόνες λείπουν. Καλείται να επιλέξει από μια ομάδα εικόνων αυτές που συμπληρώνουν την ιστορία και να τα τοποθετήσει στη σωστή τους θέση.

Η κλίμακα Planning αφορά τις ηλικίες 7-18, ενώ για τις ηλικίες 5-6 τα δύο τεστ αυτής της κλίμακας χορηγούνται στην κλίμακα Simultaneous.

Δ. Κλίμακα Learning (Glr)

1. **Atlantis (Ατλαντίδα).** Ο εξεταστής «διδάσκει» στο παιδί φανταστικά ονόματα από φανταστικά ψάρια, θαλάσσια φυτά και όστρακα που την ίδια στιγμή του δείχνει σε εικόνες. Κατόπιν, το παιδί καλείται να δείξει στον εξεταστή το πλάσμα του οποίου ακούει το όνομα, σε εικόνες που βρίσκεται μαζί με άλλα πλάσματα.
2. **Atlantis Delayed (Ατλαντίδα... αργότερα).** Παραλλαγή του «Ατλαντίδα». Στο παιδί επιδεικνύονται εικόνες από τα πλάσματα, των οποίων τα ονόματα έχει πληροφορηθεί 15-25 λεπτά νωρίτερα κατά τη διάρκεια του «Ατλαντίς». Το παιδί ακούει τα ονόματα και καλείται να δείξει το κατονομαζόμενο πλάσμα.
3. **Rebus Learning (Μαθαίνοντας με Rebus).** Ο εξεταστής «διδάσκει» στο παιδί λέξεις ή έννοιες που συνδέονται με συγκεκριμένα σκίτσα (rebus), και στη συνέχεια του ζητάει να αναγνώσει φράσεις που έχει κατασκευάσει με συνδυασμούς αυτών των σκίτσων (rebus).
4. **Rebus Learning Delayed (Μαθαίνοντας με rebus... αργότερα).** Όπως και στο Atlantis Delayed, το παιδί καλείται να αναγνώσει φράσεις που έχουν συντεθεί με Rebus, αφού έχουν περάσει 15-25 λεπτά από την ώρα που τα έμαθε για πρώτη φορά στη διάρκεια του Rebus.

Ε. Κλίμακα knowledge (Gk)

Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιείται στο ένα από τα δύο θεωρητικά μοντέλα του τεστ, το μοντέλο CHC.

1. **Riddles (Γρίφοι).** Ο εξεταστής περιγράφει στο παιδί μερικά χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης ή αφηρημένης έννοιας και το παιδί καλείται να την δείξει ή να την κατονομάσει.

2. **Expressive Vocabulary (Εκφραστικό λεξιλόγιο).** Το παιδί καλείται να κατονομάσει ένα εικονιζόμενο αντικείμενο.
3. **Verbal Knowledge (Λεκτική γνώση).** Το παιδί επιλέγει από μια σειρά έξι εικόνων που του επιδεικνύονται εκείνη που αντιστοιχεί σε μία συγκεκριμένη λέξη, ή απαντά σε μία ερώτηση γενικών γνώσεων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο αρχικό τεστ K-ABC υπήρχαν τεστ τα οποία δεν συμπεριλαμβάνονται στο K-ABC II (Magic Window, Spatial Memory, Matrix Analogies, Photo Series, Faces and Places, Arithmetic, Reading-Decoding, Reading-Understanding). (Kaufman et al. 2005, 21).

Ενδεικτική διάρκεια διεξαγωγής και παραγωγή αποτελεσμάτων. Εξ αποστάσεως διεξαγωγή

Η εκτιμώμενη διάρκεια διεξαγωγής του τεστ είναι 25-60 λεπτά (για τη διεξαγωγή των βασικών – core τεστ) σε περίπτωση που ακολουθηθεί το μοντέλο Luria και 30-75 λεπτά (core tests) για το μοντέλο CHC. Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων μπορεί να γίνει είτε με ηλεκτρονικό τρόπο, μέσω της πλατφόρμας Q-global που παρέχεται από τον εκδότη, είτε με χειροκίνητο τρόπο. Οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν λόγω της πανδημίας του Covid-19 έχουν προκαλέσει πολλές συζητήσεις αναφορικά με τη δυνατότητα διεξαγωγής των διαφόρων διαδικασιών του τεστ εξ αποστάσεως. Ο εκδότης επισημαίνει ότι το τεστ δεν έχει σταθμιστεί για παρόμοιες συνθήκες διεξαγωγής, ενώ προφανώς αναφύονται και ζητήματα πνευματικής ιδιοκτησίας σε σχέση με την διαδικτυακή προβολή ή και ανάρτηση των εργαλείων του τεστ. Πέραν κάποιων βασικών υλικών που μπορούν ανεπιφύλακτα να χρησιμοποιηθούν, ο εκδότης δεν συνιστά τη διαδικτυακή χορήγηση του τεστ (Pearson 2020).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα του τεστ – Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι Kaplan & Saccuzzo (2018, 282-3) επισημαίνουν ότι το εργαλείο είναι καλά δομημένο από ψυχομετρική άποψη, αναφέροντας ότι πολλά από

τα προβλήματα του αρχικού τεστ (KABC) αντιμετωπίστηκαν με τη μεταγενέστερη έκδοση KABC-II. Υπογραμμίζουν τη σκληρή κριτική που ασκήθηκε από τον Sternberg, που εντόπισε αναντιστοιχία ανάμεσα στον ορισμό που δίνει το εργαλείο και τον τρόπο αξιολόγησης της νοημοσύνης που γίνεται από το ίδιο.

Η Scheiber (2017), στο γενικότερο πλαίσιο του μεγάλου ποσοστού διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών στις ΗΠΑ από παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες, επιχειρεί να εξετάσει αν υπάρχουν κάποιες «εθνικές μεροληψίες» στο KABC-II. Η μελέτη έδειξε πως το εργαλείο παρουσίαζε ότι τα παιδιά είχαν μεγαλύτερες δυνατότητες από την πραγματική τους επίδοση στις εξετάσεις, αυτό όμως δεν οφειλόταν σε κάποια μεροληψία του τεστ, αλλά σε άλλους παράγοντες που έχουν να κάνουν με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος ή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Οι McGill et al. (2018), που εντόπισαν προβλήματα στην επαλήθευση των πέντε παραγόντων του μοντέλου CHC, συνιστούν να αξιοποιείται πρωτίστως ο δείκτης της ρευστής-αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης και οι επιμέρους κλίμακες να λαμβάνονται υπ' όψιν με μεγαλύτερη προσοχή. Όσον αφορά το μοντέλο Luria οι McGill et al. (2017) εξέφρασαν αντίστοιχες επιφυλάξεις, ιδιαίτερα αναφορικά με τη συμβολή του επιμέρους τεστ "Pattern Reasoning", στις κλίμακες "Simultaneous Processing" και "Planning".

Η εταιρεία παραγωγής παρουσιάζει τα αποτελέσματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας που προέκυψαν από δείγμα 700 ατόμων κατά την τελευταία αναθεώρηση του τεστ KABC-II NU (2017, έκδοση 2018), και τα οποία δείχνουν υψηλά αποτελέσματα και όσον αφορά και τους δύο τομείς:

Σε ό,τι αφορά την εγκυρότητα (εσωτερικής δομής αλλά και σε σύγκριση με άλλες μεταβλητές, τα εργαλεία WISC-V αλλά και την πρώτη έκδοση KABC και το KTEA-3 της ίδιας ερευνητικής ομάδας, τα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά υψηλά.

Πίνακας 3: Αξιοπιστία του KABC-II NU (πηγή: Pearson assessments, 2019).

Reliability of Normative Sample		
Score	Average r_{xx} (Ages 3–6)	Average r_{xx} (Age 7–18)
Sequential/Gsm	.91	.91
Simultaneous/Gv	.95	.95
Learning/Glr	.98	.97
Planning/Gf	---	.91
Knowledge/Gc	.94	.96
Delayed Recall	.92	.95
MPI	.96	.97
FCI	.97	.98
NVI	.94	.95

Επιλογικά

Οι αλλαγές στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού των ΗΠΑ, οι νέες τεχνολογικές εφαρμογές που έφεραν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αλλά και στις διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά και οι διαχρονικές μελέτες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας που έδειξαν τις αδυναμίες της μεθόδου, κατέστησαν αναγκαία την αναθεώρηση του εργαλείου KABC-II NU, στην οποία διαφαίνεται η πρόθεση να ενσωματωθούν όλες οι παρατηρήσεις της βιβλιογραφίας, οι οποίες εντελώς επιγραμματικά και αποσπασματικά διατυπώθηκαν εδώ. Η εφαρμογή της αναθεωρημένης έκδοσης στην πράξη, όπως θα αποτυπωθεί στη βιβλιογραφία, θα δείξει αν αυτό έγινε κατορθωτό, και αν, τέσσερις σχεδόν δεκαετίες από την πρώτη εφαρμογή της, και σ' έναν κόσμο ολότελα διαφορετικό, αυτή η «μπαταρία» είναι πράγματι δυναμική και μπορεί να προσαρμόζεται στις νέες απαιτήσεις.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

- Bablekou, Z. & Kazi, S. (2016). Intellectual assessment of children and adolescents: The case of Greece. *International Journal of School and Educational Psychology*, 4(4), 225-230.
<http://dx.doi.org/10.1080/21683603.2016.1163655>
- Frame, L. B., Vidrine, S. M., & Hinojosa, R. (2016). Test Review: Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2014), “Kaufman Test of Educational Achievement, Third Edition.” Bloomington, MN: NCS Pearson. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(8), 811–818.
- Kaplan, R.M. & Saccuzzo, D.P. (2018). *Psychological Testing. Principles, Applications & Issues.*, 9thed. Cengage.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2004a). *Kaufman Assessment Battery for Children-Second Edition*. American Guidance Service.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2004b). *Kaufman Assessment Battery for Children-Second Edition manual*. American Guidance Service.
- Kaufman, A.S. & Kaufman, N. L. (2018) Kaufman Assessment Battery for Children | Second Edition Normative Update, (KABC-II NU) (<https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Cognition-%26-Neuro/Gifted-%26-Talented/Kaufman-Assessment-Battery-for-Children-%7C-Second-Edition-Normative-Update/p/100000088.html>)
- Kaufman, A.S., Lichtenberger, E.O., Fletcher-Janzen, E. & Kaufman, N.L. (2005). *Essentials of KABC-II Assessment*. John Wiley & sons.
- McGill, R. J. (2017). Exploring the latent structure of the Luria model for the KABC-II at school age: Further insights from confirmatory factor analysis. *Psychology in the Schools*, 54(9), 1004–1018.
<https://doi.org/10.1002/pits.22037>
- McGill, R. J.(2018). Kaufman-ABC intelligence test. In B. B. Frey (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*(pp. 919-922). SAGE Publications.
<https://indifferenceoftheindicator.files.wordpress.com/2018/03/k-abc.pdf>
- McGill, R. J., & Dombrowski, S. C. (2018). Factor Structure of the CHC Model for the KABC-II: Exploratory Factor Analyses with the 16 Core and

Supplementary Subtests. *Contemporary School Psychology*, 22(3), 279–293.

Pearson (2019). Pearson KABC™-II NU Scales.

<https://www.pearsonassessments.com/content/dam/school/global/clinical/us/assets/kabc-ii-nu/kabc-ii-nu-scales.pdf>

Pearson Assessments (2020). *Telepractice and the KABC-II NU*.

<https://www.pearsonassessments.com/professional-assessments/digital-solutions/telepractice/telepractice-and-the-kabc-ii-nu.html>

Pearson Assessments US (Sep 11, 2019). KABC-2 Normative Update. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=mbL1ffshv5E>

Scheiber, C. (2018). Does the KABC-II Display Ethnic Bias in the Prediction of Reading, Math, and Writing in Elementary School Through High School? *Assessment*, 24(6), 729–745.

<https://doi.org/10.1177/1073191115624545>

Sternberg, R.J. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία* (μφρ. Ι. Βραχωρίτου). Διάδραση.

Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Τυπωθήτω.

Τρία τεστ ψυχομετρικής αξιολόγησης για παιδιά

Ελληνική κλίμακα αξιολόγησης ΔΕΠΥ-IV για γονείς και εκπαιδευτικούς (Καλαντζή-Αζίζι et al., 2005).

Πρόκειται για στάθμιση στα ελληνικά της κλίμακας ADHD Rating Scale-IV, που είχε αναπτυχθεί από τους DuPaul, Power, Anastopoulos & Reid το 1998. Χρησιμοποιείται για τη διάγνωση σε παιδιά σχολικής ηλικίας της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Πρόκειται για δύο ερωτηματολόγια, αποτελούμενα από δεκαοχτώ ερωτήσεις το καθένα. Το πρώτο απευθύνεται σε πρόσωπα του στενού περιβάλλοντος του παιδιού (πατέρας, μητέρα, παππούς-γιαγιά ή άλλο άτομο), και το δεύτερο σε εκπαιδευτικούς του παιδιού, με προφανή στόχο να εξεταστεί η ύπαρξη συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ στα δύο βασικά περιβάλλοντα του παιδιού (οικογένεια και σχολείο). Οι συμπεριφορές για τις οποίες ζητούνται πληροφορίες, και οι οποίες αντιστοιχούν σε συμπτώματα της ΔΕΠΥ στο DSM-IV, «αξιολογούνται» από τον ερωτώμενο, σε κλίμακα Likert. (σχεδόν ποτέ: 0, σπάνια: 1, αρκετές φορές: 2, πολύ συχνά: 3). Και στα δύο ερωτηματολόγια ζητείται ο χρονικός ορίζοντας αυτών των συμπεριφορών να είναι η τελευταία εβδομάδα.

Παραδείγματα ερωτήσεων:

Προς τους γονείς: *Έχει δυσκολίες να παίζει ή να ασχοληθεί με διάφορες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ήσυχα.*

Προς τους εκπαιδευτικούς: *Χάνει αντικείμενα που τα χρειάζεται για τις σχολικές εργασίες ή δραστηριότητες.*

Αξιοπιστία και εγκυρότητα του τεστ

Η κλίμακα αξιολόγησης ΔΕΠΥ-IV έχει σταθμιστεί και διεθνώς (DuPaul et al., 1998):

- ☉ Υπάρχει υψηλή **αξιοπιστία** εσωτερικής συνέπειας τόσο για το ερωτηματολόγιο του τεστ που αφορά στους γονείς, όσο και σε εκείνο που αφορά στους εκπαιδευτικούς. Ενώ τα ερωτήματα που αφορούν στην παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα έχουν ίδια (υψηλή) αξιοπιστία και στα δύο ερωτηματολόγια, όσον αφορά όμως την ελλειμματική προσοχή το τεστ για εκπαιδευτικούς έδειξε μεγαλύτερα ποσοστά αξιοπιστίας.
- ☉ Σε ό,τι αφορά την **εγκυρότητα** του τεστ, σε σχέση με κριτήρια, έδειξαν υψηλή, αλλά όχι παρόμοια συσχέτιση με ήδη σταθμισμένες κλίμακες, ανάμεσα στα διάφορα κριτήρια της ΔΕΠΥ (υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα και ελλειμματική προσοχή). Οι έλεγχοι έδειξαν ότι το κριτήριο της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας έδειξε μεγαλύτερη συσχέτιση με τις ήδη σταθμισμένες κλίμακες σε σχέση με εκείνο της ελλειμματικής προσοχής.
- ☉ Σε ό,τι αφορά την ελληνική εκδοχή του τεστ, οι Δώνη & Γιώτσα (2019) επισημαίνουν ότι τόσο το ερωτηματολόγιο των καθηγητών όσο και το ερωτηματολόγιο των γονέων εμφανίζουν υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιότητων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (Infant Index)

Πρόκειται για σταθμισμένη στην ελληνική πραγματικότητα της Κλίμακας Infant Index των Desforges και Lindsay, που έγινε από τις Ασημίνα Ράλλη και Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη (Ράλλη &

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012). Απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών). Το ερωτηματολόγιο του τεστ συμπληρώνεται από τον Νηπιαγωγό ή τον ειδικό συμβουλευτικής και αποτελείται από πέντε «υποκλίμακες» που αντιστοιχούν σε πέντε διαφορετικές δεξιότητες που αξιολογεί το τεστ, σύμφωνα με το σχήμα:



Για κάθε υποκλίμακα υπάρχουν κριτήρια (π.χ. στις γλωσσικές δεξιότητες τα κριτήρια είναι ανάγνωση, γραφή, φωνολογική ενημερότητα). Σε κάθε κριτήριο υπάρχουν τέσσερα θέματα κλιμακούμενης δυσκολίας (επίπεδα 1, 2, 3, 4) και ο Νηπιαγωγός σημειώνει σε κάθε κριτήριο το μέγιστο που μπορεί να επιτύχει το παιδί, ενώ σημειώνει σκορ 0 εάν το παιδί δεν ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο κριτήριο. Η συνολική βαθμολογία του παιδιού προκύπτει:

(α) για κάθε υποκλίμακα, από το άθροισμα των σκορ όλων των κριτηρίων

(β) για τρεις γενικότερες κατηγορίες δεξιοτήτων, από τα αθροίσματα των σχετικών σκορ (Βασικές = γλωσσικές + μαθηματικές, Συμπεριφοράς = Κοινωνικές + Αυτονομίας, Κινητικές).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

© Σε ό,τι αφορά την εσωτερική δομή της προσαρμοσμένης στην ελληνική γλώσσα κλίμακας Infant Index, χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική ανάλυση παραγόντων, η οποία έδειξε ότι οι

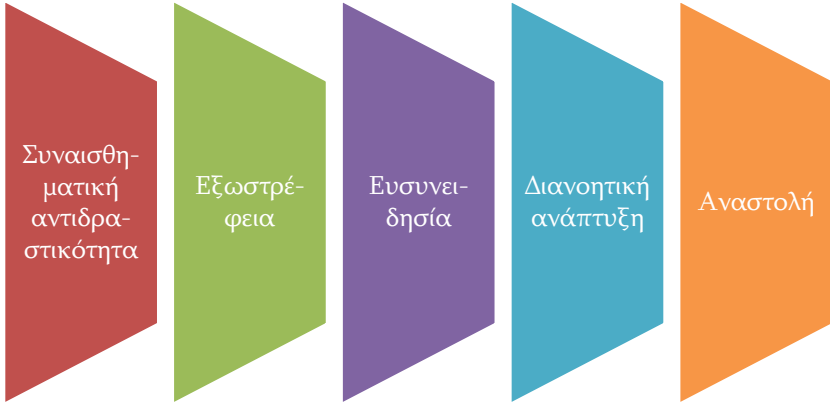
παράγοντες που εξετάστηκαν παρουσίασαν παρόμοια δομή με εκείνη του Infant Index, ενώ στην ελληνική εκδοχή αναδείχθηκε και ένας επιπλέον παράγοντας, οι κινητικές δεξιότητες.

- ⓐ Όσον αφορά στην αξιοπιστία επιλέχθηκαν οι μέθοδοι (α) εξέτασης-επανεξέτασης και (β) εσωτερικής συνέπειας. Στην πρώτη μέθοδο, και στις πέντε υποκλίμακες της κλίμακας ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r ήταν πολύ υψηλός (πάνω από 0,90) ενώ ιδιαίτερα υψηλός ήταν και για το σύνολο του τεστ. Στη δεύτερη μέθοδο, ο συντελεστής Cronbach Alpha ήταν επίσης υψηλός (πάνω από ,80).
- ⓑ Όσον αφορά στην εγκυρότητα, αυτή, λόγω έλλειψης ολοκληρωμένου παρόμοιου τεστ, εξετάστηκε στις επιμέρους υποκλίμακες, με παρόμοια εργαλεία που αντιστοιχούσαν στην καθεμιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικές σημαντικές συνάφειες στις διάφορες υποκλίμακες. Ο δείκτης Pearson (r) κυμαίνεται από 0,54 μέχρι 0.71.

Ερωτηματολόγιο: «Διαστάσεις προσωπικότητας παιδιών και εφήβων» για παιδιά 5-7 ετών (Ε-ΔΙΠΡΟΠΕ6)

Το ερωτηματολόγιο αναφέρεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, και συμπληρώνεται από τους γονείς τους. Αναπτύχθηκε από τους Η. Μπεζεβέγκη και Β. Παυλόπουλο, ενώ υπάρχουν αντίστοιχα τεστ και για άλλα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού (Σταλίκας et al., 2002: 254-262), δηλ. για ηλικίες μεταξύ 2-4, 8-10 και 11-13 ετών.

Το Ε-ΔΙΠΡΟΠΕ6 αποτελείται από 106 προτάσεις, στις οποίες ο γονέας καλείται να απαντήσει σε κλίμακα Likert, από το 1= σχεδόν καθόλου μέχρι το 5= πάρα πολύ) κατά πόσον τα περιγραφόμενα στις προτάσεις αυτές χαρακτηριστικά ταιριάζουν με το παιδί του. Εξετάζονται και εδώ πέντε γενικοί παράγοντες της προσωπικότητας του παιδιού, όπως στο σχήμα:



Σε κάθε παράγοντα αντιστοιχούν τρεις επιμέρους διαστάσεις (άρα συνολικά «μετρώνται» δεκαπέντε συνολικά ειδικότερες διαστάσεις της προσωπικότητας. Εξάγεται ο μέσος όρος κάθε διάστασης και τελικώς κάθε παράγοντα, που δείχνει και τον βαθμό στον οποίο το παιδί έχει αναπτύξει τον συγκεκριμένο παράγοντα.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Όλες οι εκδοχές του Ε-ΔΙΠΡΟΠΕ (για όλες τις αναπτυξιακές φάσεις) έχουν παρουσιάσει υψηλές τιμές εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Ειδικότερα, η μορφή του ερωτηματολογίου για παιδιά 5-7 ετών (Ε-ΔΙΠΡΟΠΕ6), εμφανίζει:

- ☉ **Υψηλή οικολογική εγκυρότητα.** Προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο έχουν διαμορφωθεί οι προτάσεις του τεστ (οι ίδιοι οι γονείς περιγράφουν ελεύθερα την προσωπικότητα του παιδιού).
- ☉ **Εγκυρότητα σε σχέση με κριτήριο και εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής.** Προκύπτουν από τη συσχέτιση τόσο των πέντε γενικών παραγόντων που προβλέπει το τεστ (συναισθηματική αντιδραστικότητα, ευσυνειδησία, εξωστρέφεια, διανοητική ανάπτυξη, αναστολή), όσο και των επιμέρους διαστάσεων κάθε παράγοντα με άλλα ψυχομετρικά μέσα και μεταβλητές.
- ☉ **Υψηλή αξιοπιστία.** Οι μετρήσεις αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του τεστ δείχνουν υψηλές τιμές κυρίως στους πέντε γενικούς παράγοντες που περιέχει το τεστ. Ο δείκτης Cronbach's α , σε ό,τι

αφορά στους γενικούς παράγοντες έχει τιμές μεταξύ 0,76 και 0,94, ενώ οι επιδόσεις είναι χαμηλότερες (από 0,61 έως 0,89) στις επιμέρους διαστάσεις. Με δεδομένο ότι η αποδεκτή αξιοπιστία είναι >0.7 η αξιοπιστία του τεστ και σε αυτή την ηλικία μπορεί να θεωρηθεί υψηλή.

Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

- Δώνη, Ε. & Γιώτσα, Α. (2019). Επισκόπηση ψυχομετρικών εργαλείων για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. 12. 164. 10.12681/jret.16027.
- Καλαντζή - Αζίζι, Α., Αγγελή, Α., Ευσταθίου, Γ. (2005). *Ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV: κλίμακα για γονείς: κλίμακα για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόρπα, Τ. (n.d.). ΔΕΠΥ. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας. Ανίχνευση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση. Ανακτήθηκε από https://eteadramas.weebly.com/uploads/2/4/8/8/24882630/korpa_drama_5.4.2014.pdf [23-4-2020]
- Κουλάκογλου, Κ. (2013). *Ψυχομετρία και ψυχομετρική αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράλλη, Α.Μ. & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2012). *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιότητων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (2002). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- DuPaul, G.J., Power, T.J., McGoey, K.E., Ikeda, M.J., & Anastopoulos, A.D. (1998). Reliability and validity of parent and teacher ratings of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16, 55-68. Available from: https://www.researchgate.net/publication/240286348_Reliability_and_VValidity_of_Parent_and_Teacher_Ratings_of_Attention-DeficitHyperactivity_Disorder_Symptoms [accessed Apr 24 2020].

Απεικονιστικές μέθοδοι έρευνας του εγκεφάλου

Εισαγωγικά

Οι απεικονιστικές μέθοδοι έρευνας του εγκεφάλου που έχουν αναπτυχθεί προσφέρουν εξαιρετικά εργαλεία στη νευροεπιστήμη, με ποικιλομορφία δυνατοτήτων που καθιστούν καθένα από αυτά προσφορότερο για συγκεκριμένες μετρήσεις-αξιολογήσεις, και λιγότερο αποτελεσματικό για άλλες περιπτώσεις. Επιπλέον, είναι ανάγκη να επισημανθούν και μειονεκτήματα των μεθόδων αυτών, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για τον προσδιορισμό του πλαισίου εφαρμογής τους. Σε αυτό το κείμενο θα επιχειρηθεί μια συνοπτική επισκόπηση αυτών των μεθόδων, και ειδικότερα των ακόλουθων:

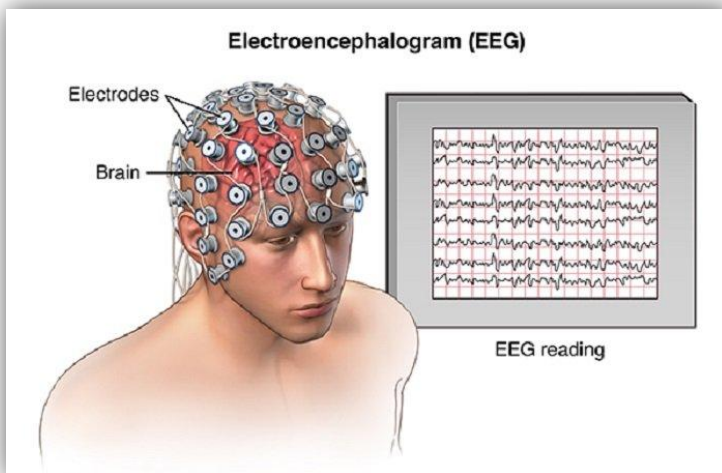
- Ⓢ Ηλεκτροεγκεφαλογράφημα (EEG)
- Ⓢ Υπολογιστική τομογραφία (CT)
- Ⓢ Μαγνητική τομογραφία (MRI)
- Ⓢ Λειτουργική απεικόνιση μαγνητικού τομογράφου (fMRI)
- Ⓢ Υπερηχογράφημα (Ultrasound Imaging)
- Ⓢ Τομογραφία Εκπομπής Ποζιτρονίων (Nuclear Medicine Imaging)
- Ⓢ Diffuse optical Imaging (DOT)
- Ⓢ Μαγνητοεγκεφαλογράφημα (MEG)

- Ⓢ Διακρανιακός μαγνητικός ερεθισμός.

Ηλεκτροεγκεφαλογράφημα

Το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα (EEG) είναι ακίνδυνο, δεν προϋποθέτει «εγκλεισμό», είναι αθόρυβο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά, ακόμη και σε βρέφη. Επιπλέον, διασφαλίζει πολύ καλή χρονική ανάλυση (temporal resolution) (Γεωργίου, 2020). Είναι εξαιρετικά χρήσιμο για τη διάγνωση και την παρακολούθηση της εξέλιξης της επιληψίας, του εγκεφαλικού επεισοδίου, κρανιοεγκεφαλικών κακώσεων, της εγκεφαλίτιδας, διαταραχών ύπνου, της άνοιας, αλλά και διαταραχών συμπεριφοράς (Σκιαδάς, n.d.)

Από την άλλη, τα ηλεκτρικά σήματα που λαμβάνονται από τον εγκέφαλο, λόγω της παρεμβολής των κρανιακών οστών, συχνά είναι αδύναμα και αλλοιωμένα, και, σε αντίθεση με τη χρονική ανάλυση δεν παρέχουν καλή ανατομική-χωρική ανάλυση (spatial resolution), ενώ καταγράφεται η λειτουργία πληθυσμών νευρώνων και όχι συγκεκριμένων νευρώνων. (Γεωργίου, 2020).

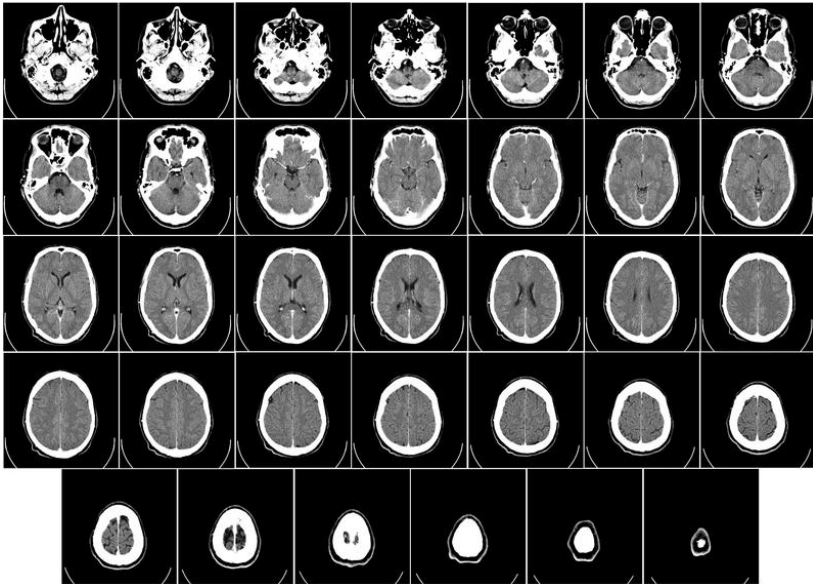


Ηλεκτροεγκεφαλογράφημα (πηγή εικόνας: autism360.com)

Υπολογιστική αξονική τομογραφία (CT Scan)

Η υπολογιστική αξονική τομογραφία μπορεί να συμβάλει στη διάγνωση ανατομικών ανωμαλιών του εγκεφάλου. Μπορεί επίσης να αναλύσει σε σύντομο χρονικό διάστημα τραύματα στο κεφάλι, και να διαγνώσει εγκεφαλικά αιματώματα και αιμορραγίες. Στα πλεονεκτήματά της συγκαταλέγεται επίσης η δυνατότητα ταυτόχρονης απεικόνισης οστών, μαλακών ιστών και αιμοφόρων αγγείων. (Agnihotri et al. 2010).

Η ανατομική λεπτομέρεια που προσφέρει δεν είναι υψηλή. Σημαντικότερο, ωστόσο, μειονέκτημα της αξονικής τομογραφίας εγκεφάλου είναι η επικινδυνότητα για την υγεία που συνεπάγεται η χρήση των ακτίνων X, καθώς η ιονίζουσα ακτινοβολία κατά τη διαδικασία είναι υψηλή, με ενδεχόμενο κίνδυνο καρκινογένεσης, πράγμα που έχει περιορίσει σημαντικά τη χρησιμοποίηση της μεθόδου, που δεν συνιστάται σε εγκύους και παιδιά. (Γεωργίου 2020).

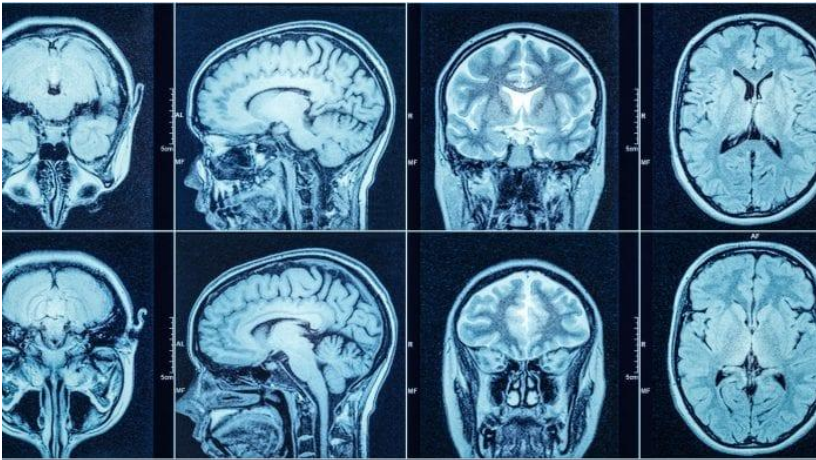


CT Scan (πηγή εικόνας: wikipedia)

Γ. Τομογραφία Μαγνητικού Συντονισμού (MRI)

Η μαγνητική τομογραφία, που δεν χρησιμοποιεί ιονίζουσα ακτινοβολία όπως οι ακτινογραφίες και η αξονική τομογραφία, ελαττώνει σε μεγάλο βαθμό τους κινδύνους για την υγεία που εγκυμονούν οι τελευταίες. Είναι πρόσφορη για τη διάγνωση εγκεφαλικών όγκων, αγγειακών ανωμαλιών και νόσων της υπόφυσης. Επιπλέον, μας παρέχει λεπτομερείς εικόνες οργάνων, μαλακών ιστών και οστών.

Στα μειονεκτήματα της μεθόδου συγκαταλέγονται το υψηλότερο κόστος που προϋποθέτει η χρήση ισχυρών μαγνητικών πεδίων, προκειμένου να εξασφαλιστούν απεικονίσεις καλύτερης ανάλυσης. Επίσης, το κόστος γίνεται υψηλότερο, καθώς σημειώνονται καθυστερήσεις για τη λήψη εικόνων υψηλής ποιότητας, ενώ είναι πιθανές συχνές βλάβες του εξοπλισμού. (Agnihotri et al., 2010).



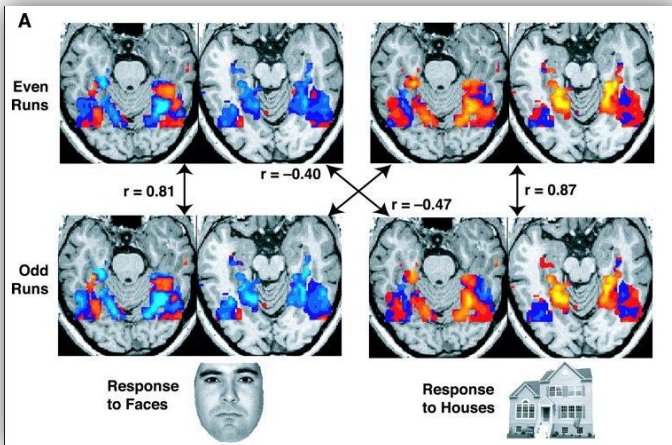
MRI (πηγή εικόνας: healtheuropa.eu)

Δ. Λειτουργική απεικόνιση μαγνητικού τομογράφου (fMRI)

Στα πλεονεκτήματα του fMRI μπορούμε να εντοπίσουμε ότι είναι ασφαλέστερο από μεθόδους που χρησιμοποιούν ακτινοβολίες, όπως το PET Scan (βλ. παρακάτω) ή το CT. Επιπλέον, δεν αποτελεί επεμβατική μέθοδο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς κίνδυνο επανειλημμένως, ενώ προσφέρει καλή χωρική και ανατομική ακρίβεια. Είναι ιδιαίτερα

χρήσιμη για τη χαρτογράφηση του εγκεφάλου, και μπορεί να αξιολογήσει την επίδραση στον εγκέφαλο εγκεφαλικών επεισοδίων, κακώσεων και εκφυλιστικών νόσων (όπως Αλτσχάιμερ).

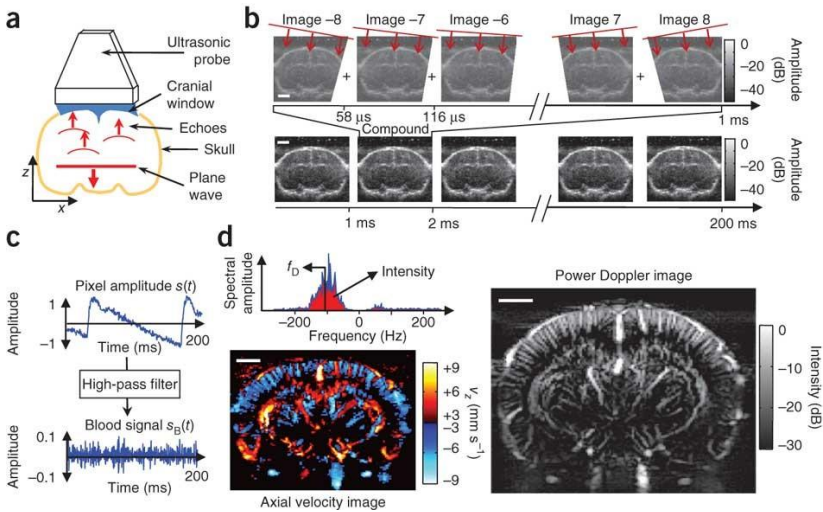
Από την άλλη, είναι μια μέθοδος που προϋποθέτει εγκλεισμό σε στενό χώρο με θόρυβο, και επομένως δεν είναι ευχάριστη, ούτε είναι κατάλληλη για άτομα που έχουν κλειστοφοβία, ενώ εμφανίζει, όπως και το MRI, χρονικές καθυστερήσεις (μεσολαβεί κάποιο χρονικό διάστημα από την ενεργοποίηση των νευρώνων μέχρι την μεταβολή στα αιμοφόρα αγγεία), ενώ δεν έχουμε ακόμη πλήρη εικόνα για τις μακροχρόνιες παρενέργειες. Παράλληλα, είναι μικρός ο αριθμός των ατόμων που μπορούν να λάβουν μέρος σε μελέτη με τη χρήση fMRI, πράγμα που δημιουργεί ζητήματα στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς πολλές κατηγορίες ατόμων δεν είναι δυνατόν να υποβληθούν στην εξέταση αυτή (εξαιρούνται άτομα με συγκεκριμένα ιατρικά προβλήματα, γυναίκες που πιθανώς κυοφορούν, άτομα που φορούν γυαλιά, που έχουν βηματοδότη ή κάποιο άλλο μέταλλο, άτομα με συμπτώματα στέρησης ή φοβίες, μεγαλόσωμα άτομα, άτομα με δερματοστιξία κλπ.) (Γεωργίου, 2020). Επίσης, το κόστος είναι υψηλό και η ανάλυση που προσφέρουν είναι χαμηλότερη σε σχέση με την τομογραφία μαγνητικού συντονισμού. (Agnihotri et al., 2010).



fMRI. (Πηγή: Wikipedia)

Ε. Κρανιακό Υπερηχογράφημα (Ultrasound Imaging)

Το κρανιακό υπερηχογράφημα προσφέρει γρήγορα αποτελέσματα και είναι ακίνδυνο, καθώς δεν χρησιμοποιεί επικίνδυνη ακτινοβολία. Μπορεί να αναγνωρίσει εγκεφαλικές αιμορραγίες, βλάβες στους ιστούς, καθώς και να εντοπίσει πολύ γρήγορα επιπλοκές σε πρόωρο τοκετό ή στη διάρκεια χειρουργικής επέμβασης στον εγκέφαλο, και να διακρίνει ανωμαλίες στο μέγεθος του εγκεφάλου (υδροκεφαλία) ή λοιμώξεις όπως μηνιγγίτιδα ή εγκεφαλίτιδα. Το κόστος του επίσης είναι χαμηλό. (Agnihotri et al., 2010).



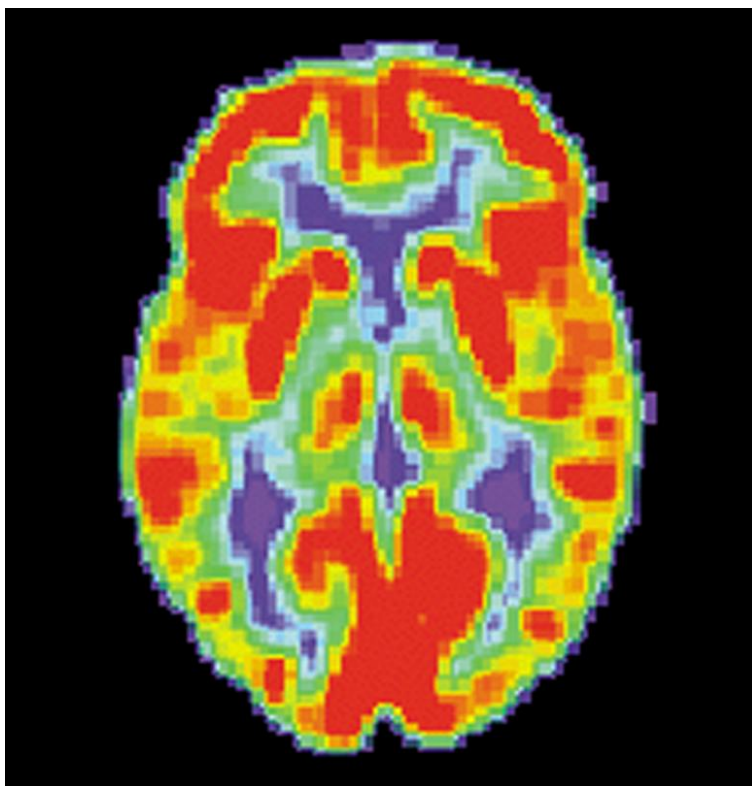
Κρανιακό υπερηχογράφημα (πηγή εικόνας: nature.com)

ΣΤ. Τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων (PET Scan)

Η τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων δεν είναι θορυβώδης, οπότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άτομα με ευαισθησία στον θόρυβο, ή για μελέτες που έχουν να κάνουν με μουσική. Επιπλέον, ο μεταβολισμός της γλυκόζης είναι αμεσότερος σε σχέση με την αύξηση της ροής του αίματος που έχουμε στο fMRI. Διαγιγνώσκει νοσήματα όπως επιληψία, Πάρκινσον, Αλτσχάιμερ και άλλες μορφές άνοιας, αλλά και μετατραυματικές εγκεφαλικές βλάβες, διαταραχές της κίνησης, εγκεφαλικούς όγκους. Πλεονέκτημα επίσης της μεθόδου είναι ότι

μπορούμε να σχεδιάσουμε ειδικά ραδιενεργά ισότοπα που εισάγονται στο σώμα του εξεταζομένου. Επιπλέον, δεν απαιτείται νάρκωση όπως στο MRI.

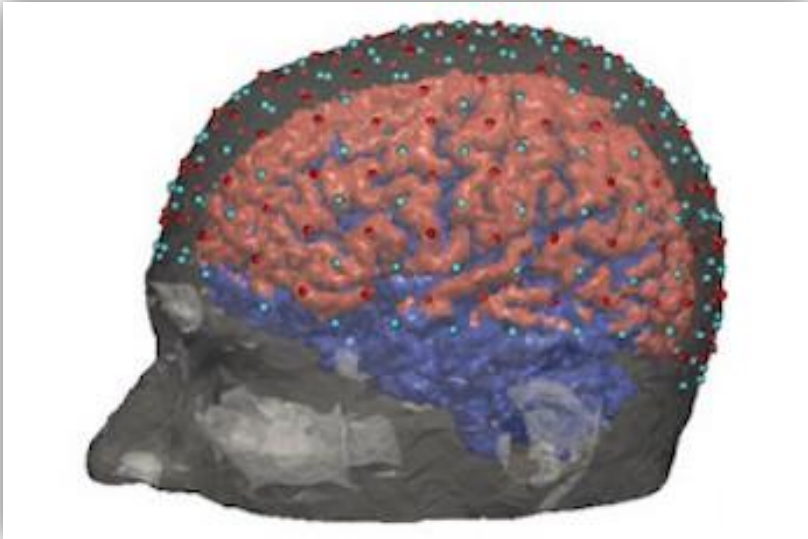
Ωστόσο και εδώ, λόγω της ραδιενέργειας, υπάρχουν κίνδυνοι για την υγεία, και επιπλέον δεν μπορούν εύκολα να επαναλαμβάνονται οι εξετάσεις, ενώ η χρονική ακρίβεια είναι φτωχή, καθώς συχνά για την απεικόνιση ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ συχνά είναι πιθανόν να έχουμε εσφαλμένα αποτελέσματα αν η χημική ισορροπία του οργανισμού του ασθενούς είναι ασταθής, π.χ. σε περίπτωση που ο ασθενής υποφέρει από διαβήτη. (Γεωργίου, 2020, Agnihotri et al., 2010).



PET Scan [πηγή εικόνας: Wikipedia]

Z. Οπτική τομογραφία διάχυσης (Diffuse Optical Imaging)

Η οπτική τομογραφία διάχυσης έχει χαμηλό κόστος, δεν υπάρχει επικινδυνότητα για την υγεία του ασθενούς, ενώ παρέχει εικόνες υψηλής ανάλυσης. Οι οπτικές εικόνες μπορούν να βελτιώσουν την ερμηνεία της απεικόνισης με PET Scan ή MRI. (Agnihotri et al., 2010).

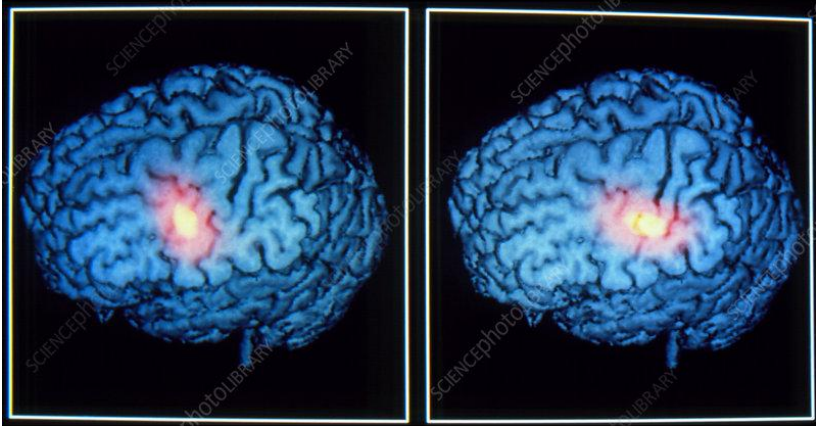


Improved diffuse optical tomography [πηγή:optics.org]

H. Μαγνητοεγκεφαλογράφημα (MEG)

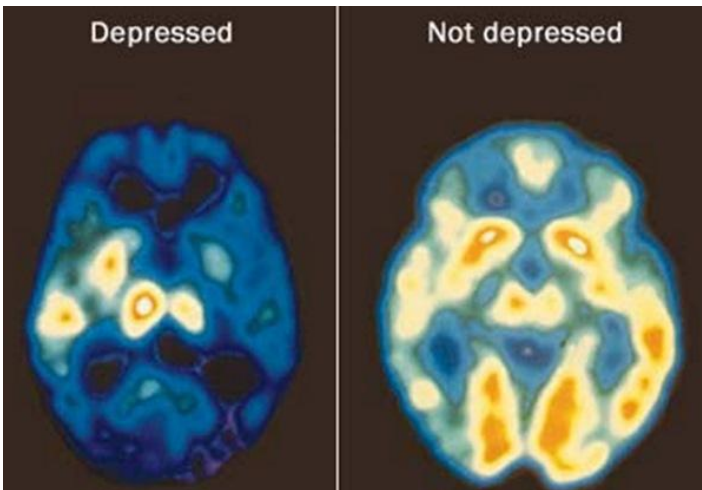
Το μαγνητοεγκεφαλογράφημα δεν προϋποθέτει επέμβαση, και δεν είναι θορυβώδες, ενώ ο εξεταζόμενος είναι καθήμενος, πράγμα το οποίο επιτρέπει την πραγματοποίηση της εξέτασης σε μικρά παιδιά, καθώς είναι δυνατή και η παρουσία συνοδού στο πλάι του εξεταζόμενου, ο οποίος μπορεί και να κινεί το κεφάλι του. Επίσης η προετοιμασία του είναι σύντομη και με σύντομο τρόπο πραγματοποιούνται και οι μετρήσεις.

Η χρήση των μαγνητικών πεδίων απαιτεί την πραγματοποίηση της εξέτασης σε ιδιαίτερο δωμάτιο. (Γεωργίου, 2020).



MEG Scan [Πηγή εικόνας: Science Photo Library]

Θ. Διακρανιακός Μαγνητικός Ερεθισμός (TMS)



Εγκέφαλος ασθενούς με κατάθλιψη πριν και μετά το TMS (πηγή εικόνας: smarttms.co.uk)

Πρόκειται για τη μοναδική απεικονιστική μέθοδο που αποδίδει αιτιακές σχέσεις και όχι συσχετιστικές καθώς καθιστά μία περιοχή του εγκεφάλου μη ενεργή. Προϋποθέτει να έχει προηγηθεί μαγνητική

τομογραφία, και ουσιαστικά αυτό που επιχειρείται είναι να διαταραχθεί μία συγκεκριμένη λειτουργία του εγκεφάλου.

Στα μειονεκτήματα της μεθόδου εντοπίζουμε ότι υπάρχει με τη χρήση της μεθόδου ο κίνδυνος πρόκλησης επιληπτικού επεισοδίου, ενώ δεν είναι δυνατή η εφαρμογή της σε ορισμένες κατηγορίες ατόμων (παιδιά, έγκυες, άτομα που έχουν ανεύρυσμα ελεγχόμενο με κλιπ ή άτομα με βηματοδότη). (Γεωργίου, 2020).

Συμπεράσματα

Οι Agnihotri et al. (2010) δημοσιεύουν έναν συνοπτικό συγκριτικό πίνακα που αποτυπώνει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των μεθόδων. Τον αποδίδουμε παρακάτω στην ελληνική γλώσσα (οι προσθήκες των χρωματισμών είναι δικές μου).

Μέθοδος	Επικινδυνότητα	Ποιότητα απεικόνισης	Κόστος
Ακτίνες X	ΥΨΗΛΗ: ιονίζουσα ακτινοβολία	Χαμηλή	Χαμηλό
CT Scan	ΥΨΗΛΗ: ιονίζουσα ακτινοβολία	Χαμηλή	Χαμηλό
MRI	Χαμηλή	Υψηλή	Υψηλό
fMRI	Χαμηλή	Υψηλή	Υψηλό
Υπερηχογράφημα	Κανένας κίνδυνος	Χαμηλή	Χαμηλό
PET Scan	ΥΨΗΛΗ: ιονίζουσα ακτινοβολία	Υψηλή	Πολύ υψηλό
Οπτική απεικόνιση	Κανένας κίνδυνος	Υψηλή	Χαμηλό

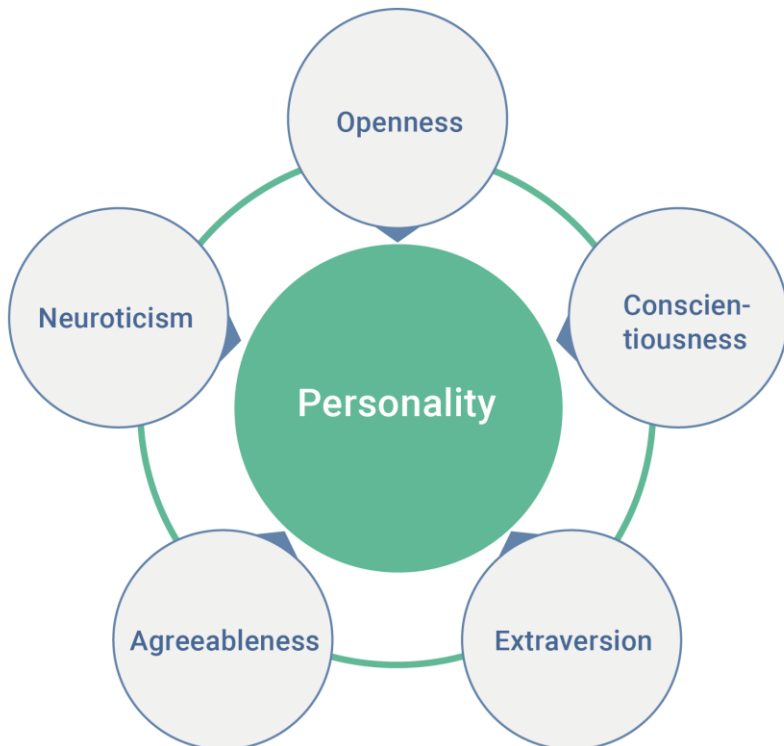
Βιβλιογραφικές / διαδικτυακές αναφορές

Agnihotri, P., Fazel-Rezai, R. & Kaabouch, N. (2010). "Comparative analysis of various brain imaging techniques," *2010 Annual International*

Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology, Buenos Aires, 2010, pp. 3029-3032, doi: 10.1109/IEMBS.2010.5626144.

Γεωργίου, Ν. (2020). Μέθοδοι μελέτης του εγκεφάλου. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Σκιαδάς, Κ. (n.d.). «Το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα στα παιδιά». Retrieved from <https://www.iasopaidon.gr/item/opaidon.gr/item/264-to-ηλεκτροεγκεφαλογράφημα-στα-παιδιά> at 17 Oct. 2020.



Τα "Big Five" χαρακτηριστικά της προσωπικότητας: δεκτικότητα (openness), ευσυνειδησία (Conscientiousness), εξωστρέφεια (extraversion), τερπνότητα (agreeableness), νευρωτισμός (neuroticism) (πηγή: Wikipedia commons)

Συγκρίνοντας χαρακτηριστικά προσωπικότητας

Η υπόθεση «οι άντρες και οι γυναίκες διαφέρουν ως προς την ευσυνειδησία ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας» προκειμένου να διερευνηθεί με μέθοδο ποσοτικής έρευνας έχει τις ακόλουθες ιδιαιτερότητες:

1. Η σύγκριση των μελετώμενων κατηγοριών (άνδρες, γυναίκες) βασίζεται σε ένα διακριτό δημογραφικό χαρακτηριστικό (φύλο).
2. Η υπόθεση έχει να κάνει με ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που μπορεί να εκδηλώνεται σε ποικίλους τομείς, όπως:
 - Ⓞ Οικογένεια
 - Ⓞ Σχέσεις με σημαντικούς άλλους (φίλοι)
 - Ⓞ Στενές προσωπικές σχέσεις
 - Ⓞ Επαγγελματικές σχέσεις
 - Ⓞ Σχέσεις με το κοινωνικό σύνολο
 - Ⓞ Σχέσεις με τη διοίκηση, το νόμο, την εξουσία.

Επίσης, θα πρέπει να διακρίνουμε ανάμεσα (α) στην αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για το αν οι άνδρες οι γυναίκες επιδεικνύουν ευσυνειδησία και (β) στα πραγματικά δεδομένα ευσυνείδητης

συμπεριφοράς που θα μπορούσαμε να διερευνήσουμε για τους συγκεκριμένους ανθρώπους.

Θα είχε ενδιαφέρον το συγκεκριμένο ερώτημα να εξεταστεί με τη μέθοδο του κοινωνικού πειράματος, ωστόσο **είναι μάλλον προσφορότερο και αποτελεσματικότερο να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος του δομημένου ερωτηματολογίου**. Κι αυτό γιατί επειδή πρόκειται για ένα θέμα για το οποίο αποκαλύπτονται οι περί ηθικής αντιλήψεις των ερωτωμένων, ο απρόσωπος και ανώνυμος χαρακτήρας του ερωτηματολογίου θα ενθάρρυνε περισσότερο ειλικρινείς απαντήσεις. Επιπλέον, θα υπάρχει δυνατότητα να εξετάσει κανείς μεγαλύτερο δείγμα περιπτώσεων.

Επειδή εδώ η μεταβλητή που εξετάζουμε είναι το φύλο, **θα ήταν δοκιμότερο στο δείγμα μας να έχουμε επιλέξει ομάδα με κοινά τα υπόλοιπα (πλην φύλου) δημογραφικά χαρακτηριστικά**, για να δούμε ποια είναι (ή δεν είναι) η επίδραση του φύλου στην ευσυνειδησία.

Κατά τη γνώμη μου, το ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να δομηθεί σε τρεις βασικές ομάδες ερωτήσεων (πλην των δημογραφικών):

[1] Στην **πρώτη ομάδα**, διερευνώνται **οι αντιλήψεις που έχουν οι ερωτώμενοι** για την ύπαρξη (ή μη) διαφοράς στον βαθμό ευσυνειδησίας ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες. Είναι χρήσιμο οι ερωτήσεις να είναι κλειστού τύπου, και να αναφέρονται στους τομείς που προαναφέρθηκαν. Ίσως θα πρέπει να δίνεται στην αρχή του ερωτηματολογίου διευκρίνιση για τον όρο «ευσυνειδησία».

Π.χ. Στο πλαίσιο των οικογενειακών σχέσεων, ποιοι θεωρείτε ότι λειτουργούν γενικά με περισσότερη ευσυνειδησία ;

Οι άνδρες Οι γυναίκες Και τα δύο Δεν εξαρτάται
φύλα εξίσου από το φύλο

[2] Στη **δεύτερη ομάδα** ερωτήσεων, και πάλι επιλέγονται κλειστού τύπου ερωτήσεις. Εδώ **«δοκιμάζεται» η ευσυνειδησία του ίδιου του ερωτώμενου σε υποθετικές περιπτώσεις** από τις παραπάνω κατηγορίες (οικογένεια, εργασία, σχέσεις, υποχρεώσεις κλπ.), όπου θα κληθεί να απαντήσει τι θα έκανε ο ίδιος – η ίδια σε μια σειρά από «προκλήσεις» για την ευσυνειδησία του.

Π.χ. Ένας γνωστός σας, σας βεβαιώνει ότι γνωρίζει τον τρόπο να αποκρύψετε εισοδήματα από τη φορολογική σας δήλωση, χωρίς να υποστείτε καμία απολύτως συνέπεια. Τι θα κάνατε στην περίπτωση αυτή;

Θα ακολουθούσα τη συμβουλή του χωρίς σκέψη	Θα ρώταγα και κάποιον άλλο πριν αποφασίσω	Θα αρνιόμουν επειδή φοβάμαι τυχόν συνέπειες	Θα αρνιόμουν επειδή πιστεύω ότι πρέπει να δηλώνουμε όλα μας τα εισοδήματα
--	---	---	---

Σε κάθε μία από τις περιπτώσεις αυτές θα ήταν χρήσιμο να τεθεί και η εξής παράμετρος, για να δούμε το ρόλο του φύλου σε αυτή την απόφαση:

Αν υποθέσουμε ότι ανήκατε στο αντίθετο φύλο, θα δίνατε την ίδια απάντηση;

Ναι

Όχι

[3] Η **Τρίτη ομάδα**, θα μπορούσε να είναι **πιο εξομολογητική**, θέτοντας και μια ανοιχτού τύπου ερώτηση στο τέλος, όπου θα ζητούσαμε μια πιο προσωπική απάντηση, τύπου:

(α) Στη διάρκεια της ζωής σας έχετε αισθανθεί ότι υπήρξατε λιγότερο ευσυνειδητός απ' ό,τι θα θέλατε; [Ναι – Όχι] (υποχρεωτική απάντηση)

(β) Αν ναι, σε ποιο πεδίο σχέσεων από όσες προαναφέρθηκαν; (Οικογένεια – Εργασία – Σχέσεις – Σημαντικοί άλλοι κλπ.) (υποχρεωτική απάντηση)

(γ) Περιγράψτε μας, χωρίς να αναφερθείτε σε προσωπικές, γεωγραφικές κλπ. λεπτομέρειες, το περιστατικό που κατά τη γνώμη σας δοκιμάστηκε περισσότερο απ' όλα η ευσυνειδησία σας (προαιρετική απάντηση – 5 κενές γραμμές).

Ακόμη και αν δεν απαντήσουν, πιστεύω ότι το ποσοστό αυτών που δεν απάντησαν είναι μια ένδειξη ενοχής ή/και αυτοελέγχου.

Με τους παραπάνω τρόπους θα μπορούμε να διαπιστώσουμε:

- Ⓢ Τη σχέση των περί ευσυνειδησίας αντιλήψεων με τις πραγματικές συμπεριφορές, ανάλογα με το φύλο.
 - Ⓢ Την επιβεβαίωση ή μη της υπόθεσης ότι ο παράγοντας «φύλο» επηρεάζει την ευσυνειδησία των ανθρώπων, που κατά τα άλλα ανήκουν σε κοινή ηλικιακή, κοινωνική, οικονομική ομάδα.
-

Αντί επιλόγου: Εκπαιδεύοντας μικρούς μάγους

Συνήθως όταν φέρνουμε στο μυαλό μας έναν μάγο, το πρώτο που σκεφτόμαστε είναι το ραβδί του. Και το δεύτερο, το καπέλο του. Και είναι φυσικό. Διότι το πιο πολύτιμο πράγμα που διαθέτει ο μάγος το έχει κάπου καλά κρυμμένο. Κι αυτό βέβαια δεν είναι άλλο από το μαγικό του βιβλίο. Ή μήπως δεν είναι μόνο ένα; Μήπως ο μάγος έχει κι άλλα βιβλία; Και πού είναι κρυμμένα; Και ποια παράξενα μαγικά γράφουν.

Μπορείτε να φανταστείτε ένα μάγο να ψάχνει στο κινητό του τα μαγικά του; Ή στο τάμπλετ; Ή στο έξυπνο ρολόι του; Αυτά άλλοτε τα έκανε ο Τζέιμς Μποντ στις ταινίες του, τώρα μπορώ να σας πω ότι μπορούν να τα κάνουν όλοι. Αλλά τα αληθινά ξόρκια, τα αληθινά μαγικά είναι γραμμένα σε βιβλία. Δεν μπορώ να σας πω με βεβαιότητα που είναι κρυμμένα αυτά τα βιβλία με τα καλύτερα μαγικά. Για το μόνο που είμαι σίγουρος είναι ότι μπορεί να διαβάσεις πολλά βιβλία, πάρα πολλά βιβλία, αλλά τα μεγαλύτερα και ωραιότερα μυστικά, οι πιο ωραίες ιστορίες, θα βρίσκονται σ' εκείνα που δεν έχεις διαβάσει ακόμα. Που θα τα διαβάσεις αύριο, μεθαύριο, μεταξύ μας, μπορεί και να μην προλάβεις. Αλλά, άμα θέλεις να είσαι μάγος, πρέπει να ψάξεις και να βρεις αυτά τα μαγικά βιβλία.

Θυμάσαι το πρώτο βιβλίο που διάβασες; Ξέρω πως δεν το θυμάσαι. Δεν θυμάσαι ούτε πώς το λένε. Το πιο πιθανό είναι ότι μπουσουλούσες μέσα στο σπίτι, και κάπου ανάμεσα στα παιχνίδια σου βρήκες ένα βιβλίο. Δηλαδή, εσύ τότε δεν ήξερες ότι αυτό είναι ένα βιβλίο. Ένα ορθογώνιο πράγμα που μοιάζει με κουτί, αλλά δεν είναι κουτί, είναι πολλά χαρτιά που κάποιος τα κόλλησε μεταξύ τους. Και πάνω τους έχουν κάποιες εικόνες και κάποιες μικρές μουτζουριές, σαν σκουληκάκια.

Κάποια στιγμή καταλαβαίνεις ότι αυτό το παιχνίδι δεν τρώγεται και δεν μοιάζει με όλα τα άλλα παιχνίδια. Μπορεί να έχει πλάκα να το σκίσεις, αλλά μάλλον έχει περισσότερη πλάκα να δεις τις εικόνες και τα χρώματα... Και όσο καταλαβαίνεις τι είναι αυτές οι εικόνες, γιατί σε βοηθάει μια φωνή που σε κρατάει αγκαλιά και σου λέει την ιστορία της... ανακαλύπτεις ότι για να μπορέσεις κι εσύ να πεις αυτή την ιστορία, για να μπορέσεις δηλαδή να γίνεις μάγος, πρέπει να καταλάβεις και κάτι περισσότερο από τις εικόνες.

Τα σκουληκάκια. Δεν είναι σκουληκάκια. Είναι μαγικά σύμβολα. Κάτι σημαίνουν. Είναι αυτά που δεν βλέπεις, αλλά που θα σε βοηθήσουν να καταλάβεις αυτό που βλέπεις.

Είναι οι μαγικές λέξεις. Τα ξόρκια που θα πρέπει να μάθεις να διαβάζεις. Κι όχι μόνο να τα διαβάζεις.

Πρέπει να μάθεις και να τα λες. Γιατί, ναι, ο καλός ο μάγος πρέπει να ξέρει να διαβάζει τα σύμβολα. Πρέπει να καταλάβει αυτό που σημαίνουν. Αλλά και να χρησιμοποιήσει αυτά τα σύμβολα για να κάνει τα δικά του μαγικά.

Γιατί με αυτά τα σκουληκάκια, συγγώμη, τα σύμβολα, μπορείς να φτιάξεις έναν καινούριο, δικό σου κόσμο. Να τα ενώσεις με τις εικόνες, εκείνες που είναι πάνω στο χαρτί κι εκείνες που είναι στον κόσμο γύρω σου. Και μ' αυτά μαζί, σαν τους παλιούς καλούς μάγους, να ανακατέψεις χρώματα, εικόνες και μαγικές λέξεις, και να φτιάξεις τον δικό σου κόσμο. Τότε, μπορείς να πεις ότι ξεκίνησες να μαθαίνεις την τέχνη της μαγείας. Όταν μέσα στο μυαλουδάκι σου ενωθεί αυτό που

νώθεις, που βλέπεις, που ακούς, που αγγίζεις, που γεύεσαι, με εκείνα τα μικρά σκουληκάκια... συγγνώμη, τα σύμβολα. Πώς θα το καταλάβεις;

Θα δεις ένα τζίνι. Και θα σου πει: «Είμαι ο λόγος».

Κι εκεί που θα πας να του δώσεις το χέρι, θα δεις και μια νεράιδα να ξεπηδά από μια άλλη γωνιά του δωματίου. Θα σε δει κι εκείνη, και θα σου πει: «Είμαι η φαντασία».

Κι εκεί που πας κι εσύ να πεις πως σε λένε, σχεδόν δεν σ' αφήνουν να μιλήσεις και σου λένε... «Τώρα έγινες μάγος». Γιατί έμαθες να αισθάνεσαι, έμαθες να σκέφτεσαι, έμαθες να φαντάζεσαι... κι όλα αυτά... σ' εκείνα τα μαγικά βιβλία. Όχι, δεν είναι μυστικό, μπορείς να το πεις και σ' άλλους. Αλλά, προπαντός, να μην ξεχάσεις κάτι. Κι αν έγινες μάγος, δεν θα μείνεις για πάντα μάγος. Γιατί αν ξεχάσεις κάπου τα μαγικά σου βιβλία, θα ξεχάσεις και τα μαγικά σου ξόρκια. Καπέλο θα ξαναβρείς. Μαγικό ραβδί, επίσης. Αλλά... για να μείνεις μάγος πρέπει να ψάχνεις πάντα για καινούρια μαγικά βιβλία. Για καινούρια ξόρκια που θα σου ξεκλειδώσουν καινούριες δυνάμεις. Γιατί το τζίνι κι η νεράιδα σου, ο λόγος και η Φαντασία, είναι πάντα τρυπωμένα μέσα σε κάποιο βιβλίο. Στις ιστορίες που είπαν οι άλλοι. Και στις ιστορίες που θα γράψεις εσύ.

Και θα μου πείτε τώρα, γιατί οι πιο πολλοί από σας ξεχάσαμε ότι είμαστε μάγοι; Γιατί ξεχάσαμε αυτό το φοβερό μυστικό, ότι στα βιβλία κρύβονται τα μαγικά ξόρκια που ξυπνούν το τζίνι, το Λόγο και τη νεράιδα, τη Φαντασία και μας κάνουν πανίσχυρους. Μου φαίνεται πως δεν μας έκανε να το ξεχάσουμε ούτε η τηλεόραση, ούτε το κινητό, ούτε ο υπολογιστής, ούτε το playstation. Δεν λέω, είναι πολύ πιο εντυπωσιακό να παίζεις ένα παιχνίδι με υπέροχα γραφικά, να ντύνεσαι με τη στολή του ήρωα που θέλεις, να βλέπεις μια ταινία με εντυπωσιακά εφέ, ή να περιπλανιέσαι σε όποιο σημείο της γης (και όχι μόνο) θες από τον υπολογιστή σου. Πώς μπορούν τα γράμματα, οι λέξεις, τα σύμβολα, οι φράσεις, οι ιστορίες να είναι πιο μαγικές από όλες εκείνες τις μαγικές εικόνες της οθόνης;

Εδώ κρύβεται ένα φοβερό μυστικό, που δεν μπορώ να μη σας το πω, βέβαια μετά θα πάψει να είναι μυστικό, αλλά θα εξακολουθήσει να είναι φοβερό.

Η οθόνη δεν μπορεί να σε κάνει μάγο. Γιατί στην οθόνη βλέπεις τα τζίνι και τις νεράιδες κάποιων άλλων. Βλέπεις εκείνου τους κόσμους που δημιούργησε το τζίνι, ο λόγος και η νεράιδα, η φαντασία κάποιου άλλου. Δεν βλέπεις τα δικά σου. Τα δικά σου είναι κρυμμένα. Το δικό σου τζίνι, κι η δικιά σου νεράιδα, κρύβονται κάπου πολύ κοντά σου και περιμένουν να καταλάβεις ότι «είμαι κι εγώ εδώ!». Και δεν είναι κρυμμένα σε κάποιο μηχάνημα στην τσέπη σου ή στο δωμάτιό σου. Είναι κρυμμένα στα μαγικά σου βιβλία. Εκείνα που διάβασες. Εκείνα που θα διαβάσεις. Και εκείνα που ίσως δεν θα διαβάσεις ποτέ.

Χρειάζεται το δικό σου τζίνι κι η δικιά σου νεράιδα για να δεις την εικόνα σ' εκείνο το βιβλίο να παίρνει ζωή και να κινείται. Για να δεις τη λέξη, εκείνα τα μαύρα ή χρωματιστά γράμματα να γίνονται ζωή. Τη ζωή που θα δώσεις εσύ σ' εκείνη την εικόνα την τυπωμένη, σ' εκείνες τις λέξεις τις τυπωμένες. Δηλαδή... τον κόσμο που θα φτιάξεις εσύ, με τα δικά σου τα μαγικά.

Ξέρω ότι φταίμε κι εμείς οι μεγάλοι που ξεχνάς ότι τα βιβλία έχουν μαγική δύναμη, κι έτσι το τζίνι σου κι η νεράιδα σου αποκοιμούνται.

Ξέρω ότι φταίω κι εγώ. Όταν έρχεσαι στο σχολείο και σου δίνω το βιβλίο και σου λέω «Κάτσε να διαβάσεις». Γιατί «ΠΡΕΠΕΙ». Γιατί πρέπει να μάθεις. Γιατί πρέπει να γίνεις κάτι. Γιατί πρέπει να μορφωθείς. Και ξαφνικά στα χέρια σου το βιβλίο δεν γίνεται τζίνι, γίνεται ο κακός μάγος που θέλει να σου κλέψει την ελευθερία σου. Που θέλει να σου κλέψει το χρόνο από το παιχνίδι σου. Που σε φοβίζει γιατί αύριο κάποιος θα σου ζητήσει να του πεις τι γράφει μέσα αυτό το βιβλίο, κι αν δεν θυμάσαι θα σε τιμωρήσει.

Και κάποια στιγμή, αρχίζεις εκείνα τα βιβλία να τα μισείς. Γιατί νιώθεις ότι βαραίνουν την πλάτη σου, ότι σε γεμίζουν αγγαρείες, ότι δεν διαβάζεις επειδή σε κάνουν να νιώθεις χαρά, αλλά διαβάζεις επειδή κάποιος σε αναγκάζει να το κάνεις. Γιατί πρέπει να πάρεις τη γνώση

που περιέχουν. Αλλά πώς μπορούμε να σου ζητάμε κάτι τέτοιο... Αφού η γνώση είναι κάτι που δεν μπορείς να κατακτήσεις με το «πρέπει». Κι όσο περνούν τα χρόνια αυτά τα βιβλία γίνονται πιο πολλά και πιο μεγάλα, και εσένα δεν σου λένε τίποτα, και όλες εκείνες οι γνώσεις που πρέπει να μάθεις περνούν μπροστά από τα μάτια σου και φεύγουν μόλις κλείσει το βιβλίο, μόλις περάσει η επόμενη μέρα, μόλις εγώ, ο δάσκαλός σου, σου κάνω την ερώτηση που, ουφ, ευτυχώς την ήξερες. Κι εγώ θα σου πω μπράβο, και εσύ θα αρχίσεις να σκέφτεσαι ποια είναι η επόμενη αγγαρεία που θα σου βάλω. Γιατί πρέπει.

Αλλά το τζίνι, ο λόγος, και η νεράιδα, η Φαντασία, έχουν αλλεργία σ' εκείνο το «πρέπει». Και η αλλεργία τους αυτή δεν τους κάνει να φταρνίζονται. Τους κάνει να κοιμούνται. Κι έτσι, όσο περισσότερα «πρέπει» σου βάζω εγώ, τόσο πιο βαθιά τους αποκοιμίζω, και τόσο πιο πολύ σε κάνω να ξεχνάς ότι αυτά τα βιβλία δεν είναι γεμάτα με πρέπει, είναι γεμάτα με μαγικά.

Όσο περνούν τα χρόνια που είμαι δάσκαλος, τόσο σκέφτομαι ότι θα ήθελα ένα σχολείο όπου το βιβλίο δεν θα είναι αγγαρεία για σένα. Που δεν θα χρησιμοποιώ για να σου μεταδώσω γνώσεις αυτό το μαγικό αντικείμενο που θα έπρεπε κανονικά να σε κάνει πραγματικό μάγο. Που αντί να σε κάνω να το αγαπάς, σε κάνω να το μισείς. Και να ξεχνάς αυτό που ανακάλυψες όταν ήσουν α μωρό παιδάκι. Ότι αυτές οι ακίνητες εικόνες κι αυτά τα σκουληκάκια είναι μαγικά. Γιατί κλείνουν μέσα τους χιλιάδες σημασίες. Γιατί κρύβουν μέσα τους τα μυστικά σου ξόρκια. Τις δικές σου μαγικές δυνάμεις.

Σκέφτομαι λοιπόν, μικρέ μάγε, ότι για να σε κάνω να αγαπήσεις τα βιβλία, και να ψάχνεις το τζίνι και τη νεράιδα σου σ' αυτά, ίσως δεν πρέπει να σου ξαναπώ «Διάβασε από εκεί μέχρι εκεί», «Πες μου αυτό που διάβασες»... Όσο περισσότερο σου το λέω, όσο περισσότερες σελίδες σε αναγκάζω να διαβάζεις, τόσο λιγότερες πιθανότητες έχω να σε βοηθήσω να ξυπνήσεις το τζίνι και τη νεράιδα σου.

Θέλω να μπορέσω, όσο είναι νωρίς, όσο είναι καιρός, να σε κάνω να νιώσεις τη λαχτάρα και τη χαρά που ένιωσες μόλις διάβασες την πρώτη σου λέξη. Μόλις έμαθες πώς γράφεται και μόλις τη

χρησιμοποίησες κι εσύ. Μόλις συλλάβισες το ονοματάκι σου με ουρίτσες και γραμμούλες και κατάλαβες ότι «Αυτό σημαίνει εγώ». Μόλις έφτιαξες το πρώτο δικό σου παραμύθι, επειδή δεν σου άρεσε το τέλος σ' ένα παραμύθι που σου διάβασα εγώ. Μόλις έφτιαξες στο μυαλό σου την εικόνα του Βασιλιά Αρθούρου, που δεν μοιάζει με καμία άλλη εικόνα που είδες σε κάποια ταινία ή βίντεο-γκέιμ. Μόλις δημιούργησες τον δικό σου ήρωα. Μόλις έζησες αυτό που διάβασες γιατί το αποκρυπτογράφησες με το δικό σου τζίνι, με τη δική σου νεράιδα.

Για τα παιδιά που τώρα μπαίνουν στη συναρπαστική περιπέτεια της εκπαίδευσης, το στοίχημα είναι τα βιβλία να μη χάσουν, στα μάτια τους, τη μαγική τους δύναμη. Να μη χάσουν τη μαγεία της ανακάλυψης, και γίνουν η ανία της υποχρεωτικής ρουτίνας. Για τα παιδιά που μεγαλώνουν και έχουν ξεχάσει το τζίνι και τη νεράιδα των βιβλίων θέλω να πιστεύω ότι το παιχνίδι δεν έχει χαθεί ακόμα. Γιατί το βιβλίο πρέπει να είναι παιχνίδι. Δεν είναι ούτε αντίπαλος του παιχνιδιού, ούτε κάτι που κλέβει χρόνο από το παιχνίδι τους. Ειλικρινά, αναρωτιέμαι μήπως θα έπρεπε να βγάλουμε εντελώς από τη ζωή μας τα «διδασκτικά εγχειρίδια», γιατί έχουμε φτάσει στο σημείο με αυτά τα εγχειρίδια να σκοτώνουμε την αγάπη των παιδιών για το βιβλίο. Αν ένα παιδί δεν έχει δέκα κιλά βιβλία στην τσάντα του, κι άλλα τόσα στις τσάντες των φροντιστηρίων, ίσως να νιώσει την ανάγκη να «αποδράσει» μ' ένα βιβλίο, όπως κι εμείς, ανακαλύπτουμε, όντας μεγαλύτεροι, πόσο σπουδαίο είναι να «ξεφεύγεις» λίγο από τις καθημερινές υποχρεώσεις με τη συντροφιά της ανάγνωσης.

Πώς να εκπαιδύσουμε τους μικρούς μας μάγους; Πώς να τους κάνουμε να θέλουν να ψάξουν τα μαγικά τους στα βιβλία; Μόνο αν τους βοηθήσουμε να καταλάβουν ότι το βιβλίο δεν είναι υποχρέωση, είναι χαρά. Κανένας άνθρωπος δεν αγαπά αυτό που είναι υποχρεωμένος να κάνει. Δεν είμαι σίγουρος ότι ξέρω την απάντηση, γιατί, κι εγώ, έχω πολλά ακόμα μαγικά να μάθω, και ίσως αυτό το συγκεκριμένο μαγικό να μην το μάθω και ποτέ. Όμως η αληθινή μαγεία είναι να συνεχίζεις να φυλλομετράς τις σελίδες, να βλέπεις τα γράμματα να ζωντανεύουν, να αγκαλιάζουν τις εικόνες, και όλα αυτά μαζί να ξεπηδούν από τη ματιά σου σαν μικρές αστραπές. Και να

κάνουν φωτεινό το μαγικό σου ραβδί. Και να ξέρεις, ότι, έστω για λίγο, είσαι μάγος. Που μπορείς να φτιάξεις κι εσύ τον δικό σου κόσμο. Με τον δικό σου ήρωα. Εσένα.

Ομιλία στην εκδήλωση "Μ' ένα βιβλίο παιδικό", που διοργάνωσε η συντονίστρια Νηπιαγωγών του 2ου ΠΕΚΕΣ Ιονίων Νήσων κ. Μαρία Βλάχου στην Κοργιαλένιο Βιβλιοθήκη Αργοστολίου, το Σάββατο 6 Απριλίου 2019, στο πλαίσιο του εορτασμού της Παγκόσμιας Ημέρας Παιδικού Βιβλίου.

ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ

- (2003): *Ιππηλάσιον-Γκικόστρα: Άθλημα και Θέαμα στα Βενετοκρατούμενα Επτάνησα* (Εκδ. Κοργιαλέναιο Μουσείο)
- (2004) *Η παλαιά Κεφαλονιά. Ένας Ατέλειωτος Αύγουστος*. Τόμος Α' - Αργοστόλι (Εκδ. Κοργιαλέναιο Ίδρυμα, σύνθεση τόμου και συγγραφή των ελληνικών κειμένων)
- (2014) *Ο μικρός μάγος και άλλες ιστορίες*. Εκδ. Αιγιαλός.
- (2016) *Η ψυχή μιας καληνύχτας*. Εκδ. Αιγιαλός.
- (2016) *Το παραμύθι του φυλακισμένου πουλιού*. Εκδ. Αιγιαλός.
- (2018) *Ο Οδυσσέας στη χώρα των μυθικών σκύλων* (μυθιστόρημα). Εκδ. Αιγιαλός.
- (2020) *Ένας Επτανήσιος στην Αθήνα: Χαραλάμπης (Μπάμπης) Άννινος (1852-1934)*, τόμοι 2, Εκδ. Εταιρεία Κεφαλληνιακών Ιστορικών Ερευνών.
- (2020): *Θέατρο για παιδιά και νέους κάθε ηλικίας* (E-book), εκδ. IONICA
- (2020): *Οι λέξεις που κρύφτηκαν στα φατνώματα. Ένα βιβλίο αφηγείται*. Εκδ. Ιακωβάτειος Βιβλιοθήκη Ληξουρίου.
- (2021): *Περί σάπρας και άλλων ζιζανίων* (E-book), εκδ. IONICA.

Οι εκδόσεις IONICA ξεκίνησαν το 2020 την προσπάθεια έκδοσης ηλεκτρονικών, σε πρώτη φάση, βιβλίων. Στόχος, να φτάσουν με μηδενικό ή ελάχιστο κόστος στους αναγνώστες βιβλία που θα δυσκολεύονταν να βρουν τον δρόμο προς το τυπογραφείο.

Η πορεία συνεχίζεται με το βιβλίο αυτό, το τρίτο στη σειρά.

Ας ελπίσουμε σ' ένα ωραίο ταξίδι σε θάλασσες λέξεων, όμορφες σαν το Ιόνιο.



Το σχολείο είναι ένας χώρος δυναμικός, ένα κοινωνικό και αναπτυξιακό «εργοτάξιο», όπου κάθε στιγμή χτίζονται και γκρεμίζονται δεσμοί, βιώνονται εμπειρίες, δημιουργούνται και διαρρηγνύονται σχέσεις, ξεσπούν και καταλαγιάζουν κρίσεις. Καμία «συνταγή» δεν είναι εγγυημένα επιτυχημένη. Αυτό το βιβλίο απλώς προτείνει, με βάση τα πορίσματα της επιστήμης, ενδεικτικές παρεμβάσεις, με όσο πιο απλό και εύληπτο τρόπο γίνεται, και απευθύνεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας: Εκπαιδευτικούς και προσωπικό των σχολείων, γονείς, κηδεμόνες και μαθητές. Στόχος; Να υπογραμμίσει πόσο μεγάλη σημασία έχει η προσπάθεια για την οικοδόμηση ενός κλίματος εμπιστοσύνης, αλήθειας, αλληλεγγύης, ανεκτικότητας αλλά και ανθεκτικότητας στον ευαίσθητο χώρο του σχολείου. Κλίμα δύσκολο να χτιστεί, εύκολο να γκρεμιστεί, ακόμα πιο δύσκολο να διατηρηθεί. Αυτή η προσπάθεια είναι επίπονη όσο και αναγκαία – εργώδης όσο και συναρπαστική.

ISBN: 978-618-85038-2-3