

ηλεκτρονικό περιοδικό

Τόμος Α, τεύχος 1

ς ε ρ τ υ θ ι ο
π α σ δ φ γ η
ξ κ λ ζ χ ψ ω β
ν μ ζ ε ρ τ α υ θ
ι ο π α σ δ φ γ
η ξ κ λ ζ χ ψ ω
β ν μ ζ ε ρ τ υ

Ε
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
Ι
Κ
Α
Ι
Ρ
Ο
Τ
Η
Τ
Α

Φεβρουάριος, 2010

ISSN: 1792-2437



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Εκδοτική – συντακτική επιτροπή:

Δαρόπουλος Απόστολος, M. Ed.

Σχολικός Σύμβουλος 4^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Καρδίτσας

Καραγεώργου Ελένη, M. Sc.

Σχολική Σύμβουλος 1^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Καρδίτσας

Μήτσιου- Δάκτυλα Γλυκερία, PhD

Σχολική Σύμβουλος 2^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Καρδίτσας

Παπαδημητρίου Ευαγγελία, PhD

Σχολική Σύμβουλος Π.Α. 10^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας Ν. Καρδίτσας

Παπαδοπούλου Μαρία Θ., PhD

Σχολική Σύμβουλος 5^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Καρδίτσας

Τασιός Αθανάσιος, PhD

Σχολικός Σύμβουλος 3^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Καρδίτσας



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

Σ' αυτό το τεύχος, αφιέρωμα στη Β' τάξη του Δημοτικού

σελ.

 Περιεχόμενα	2
 Πρόλογος Από την Εκδοτική-συντακτική επιτροπή	3
 Η παραγωγή γραπτού λόγου στη Β' τάξη του Δημοτικού Μαρία Θ. Παπαδοπούλου	5
 Τα (νέα;) μαθηματικά της Β' τάξης στο δημοτικό σχολείο: προβληματισμοί και προοπτικές Απόστολος Δαρόπουλος	16
 Βασικά ψυχολογικά προβλήματα και διαταραχές μάθησης σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. Πρώιμη πρόγνωση. Μια νευροψυχολογική προσέγγιση Γλυκερία Μήτσιου-Δάκτυλα	24
 Τ.Π.Ε. και εκπαιδευτικά σενάρια Αθανάσιος Τασιός	33
 Ο συμβουλευτικός ρόλος του δασκάλου στη διαχείριση προβλημάτων στο χώρο του σχολείου Ελένη Καραγεώργου	40

Καρδίτσα, Φεβρουάριος 2010

Π ρ ό λ ο γ ο ς

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/σες,

νιώθοντας την ανάγκη για έναν ακόμη δίαυλο επικοινωνίας και προβληματισμού σε ένα ευρύτερο πεδίο από αυτό της κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας, με ιδιαίτερη χαρά σας καλωσορίζουμε στην έκδοση του ηλεκτρονικού περιοδικού **Εκπαιδευτική Επικαιρότητα** (ISSN:1792-2437). Θα είναι μία περιοδική έκδοση (τρεις φορές το χρόνο). Επιδίωξή μας και σκοπός της έκδοσης είναι μέσα από τις σελίδες του περιοδικού να συμβάλλουμε στην επιστημονική και ερευνητική γνώση στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με θέματα που αναφέρονται στην εκπαιδευτική πράξη, τις θεωρητικές προσεγγίσεις, τους εκπαιδευτικούς προβληματισμούς, την αποτελεσματική ένταξη των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) στην εκπαίδευση και ό,τι άλλο μπορεί να υποβοηθήσει την αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το πρώτο τεύχος, όπως και τα επόμενα, μπορείτε να τα βρίσκετε σε ηλεκτρονική μορφή. Είναι διαθέσιμα, σε αυτήν την πρώτη φάση, στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Θεσσαλίας στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://thess.pde.sch.gr> Στην ενότητα *Εκπαιδευτικοί* επιλέγετε το σύνδεσμο *Ηλεκτρονικό Περιοδικό - Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*.

Σχετικά με την υποβολή εργασιών σας ενημερώνουμε ότι όλες οι εργασίες που δημοσιεύονται είναι σε «πρώτη δημοσίευση» εκτός αν δηλώνονται ως «αναδημοσίευση». Η **Εκπαιδευτική Επικαιρότητα** φιλοξενεί άρθρα, έρευνες και μελέτες. Τα κείμενα που αποστέλλονται δημοσιεύονται με την εφαρμογή του συστήματος των κριτών. Η υποβολή γίνεται μόνο ηλεκτρονικά στις παρακάτω διευθύνσεις: grsspalkar@dipe.kar.sch.gr ή grssmoukar@dipe.kar.sch.gr

Επειδή το περιοδικό εκδίδεται αποκλειστικά σε ηλεκτρονική μορφή, επιτρέπεται η εκτύπωση των κειμένων του, αρκεί να μην παραλείπεται ο τίτλος του ηλεκτρονικού περιοδικού, το όνομα του/ης συγγραφέα και ο τίτλος του κειμένου.

Υπεύθυνο όργανο για την έκδοση του περιοδικού είναι η Εκδοτική και η Συντακτική Επιτροπή η οποία αποτελείται (αλφαβητικά) από τους/ις:

Δαρόπουλο Απόστολο, Καραγεώργου Ελένη, Μήτσου Γλυκερία, Παπαδημητρίου Ευαγγελία, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιό Αθανάσιο. Την Επιμέλεια της έκδοσης κάθε τεύχους θα έχουν δύο μέλη της εκδοτικής-συντακτικής επιτροπής. Το πρώτο τεύχος επιμελήθηκαν οι: Απόστολος Δαρόπουλος και Μαρία Παπαδοπούλου.

Με

Συναδελφικούς χαιρετισμούς

Η Εκδοτική-Συντακτική Επιτροπή

Η παραγωγή γραπτού λόγου στη β' τάξη του δημοτικού

Μαρία Θ. Παπαδοπούλου, Phd

Σχολική Σύμβουλος 5^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Καρδίτσας

grssmoukar@dipe.kar.sch.gr

«Τι είναι η έκθεση ιδεών; Είναι μόνο ταλέντο ή κάτι που μπορεί ο καθένας να πετύχει; Οπωσδήποτε η έκθεση διδάσκεται. Αν δε διδασκόταν και ήταν μόνο ταλέντο λίγων προνομιούχων, τότε δε θα έπρεπε να υπάρχει τέτοιο μάθημα στο σχολείο...» (Μάνδαλος, 1995)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παραγωγή γραπτού λόγου στη Β' τάξη και στο Δημοτικό γενικότερα, αποτελεί μία από τις πιο επίπονες για εκπαιδευτικούς και μαθητές δραστηριότητες. Τα κειμενικά είδη που εισάγονται με τα νέα σχολικά βιβλία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ειδών γραπτής έκφρασης. Οι εκπαιδευτικοί—πολλές φορές και οι γονείς—επιδίδονται σ' έναν αγώνα δρόμου στην προσπάθειά τους να διδάξουν τους μαθητές να παράγουν από περιγραφικά μέχρι και επιχειρηματολογικά κείμενα, συχνά χωρίς να κατορθώνουν να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στην πραγματικότητα το έργο όλων μας θα γινόταν πολύ ευκολότερο αν εστιάζαμε στους στόχους των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ για την παραγωγή γραπτού λόγου, αντί να προσπαθούμε άκριτα να «συμπληρώσουμε» όλες τις γραπτές εργασίες του βιβλίου του μαθητή και του τετραδίου εργασιών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προτείνει τρόπους διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου στα δύο βασικά κειμενικά είδη—βιωματικής αναδιήγησης/αφήγησης και περιγραφής που συναντάμε στα βιβλία της Β' τάξης του δημοτικού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Παραγωγή γραπτού λόγου, βιωματική αναδιήγηση, αφήγηση, περιγραφή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τα ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2002), σκοπός της εκπαίδευσης των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού είναι να αναπτύξουν την ικανότητα να γράφουν και να διατυπώνουν γραπτά νοήματα. Βαθμιαία πρέπει να ασκηθούν ώστε να είναι σε θέση να:

- αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να διατυπώνουν τις σκέψεις τους και να επικοινωνούν με τους άλλους όχι μόνο προφορικά άλλα και γραπτά
- αντιλαμβάνονται τη στενή σχέση ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής

- αντιγράφουν πιστά και γράφουν σωστά με σχετική ταχύτητα και με αισθητικώς αποδεκτά γράμματα, λέξεις, φράσεις και προτάσεις τηρώντας τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις

- αναγνωρίζουν και συγκρίνουν διάφορους τύπους γραμμάτων (τυπογραφικά, καλλιγραφικά κ.ά.)

- γράφουν και ανακοινώνουν στους συμμαθητές ή στο δάσκαλο μικρά λεκτικά σύνολα με περιεχόμενο που τους ενδιαφέρουν χρησιμοποιώντας τελείες και ερωτηματικό

- παρατηρούν και περιγράφουν γραπτά, αντικείμενα του περιβάλλοντος – *παραγωγή περιγραφικού κειμένου*

- εξιστορούν γραπτά με χρονολογική σειρά γεγονότα που βίωσαν στην προσωπική τους ζωή – *παραγωγή αφηγηματικού κειμένου*

- γράφουν τη συνέχεια μιας ιστορίας που διάβασαν

- επινοούν και γράφουν μια φανταστική ιστορία

- αντιλαμβάνονται την ανάγκη να ξαναγράψουν ένα κείμενο, για να το βελτιώσουν με βάση τις παρατηρήσεις τις δικές τους ή των άλλων

- σχολιάζουν τα γραπτά των συμμαθητών τους

- συνειδητοποιούν ότι γράφουν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το στόχο και το δέκτη του γραπτού (τον ίδιο, το δάσκαλο, την παρέα, τους γονείς κτλ.).

Από τη διατύπωση λοιπόν των στόχων αντιλαμβανόμαστε ότι τα κείμενα στα οποία πρέπει πραγματικά να εκπαιδευτούν στη γραπτή έκφραση οι μαθητές της Β΄ Δημοτικού είναι τα περιγραφικά και τα αφηγηματικά. Με όλα τα άλλα κειμενικά είδη που υπάρχουν στο βιβλίο τους πρέπει απλώς να έχουν μια πρώτη επαφή και εξοικείωση, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι έκφρασης και στο γραπτό όπως και στον προφορικό λόγο, ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας. Η παραγωγή άλλων ειδών κειμένου ανάγεται σε μεγαλύτερες τάξεις (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Είδη κειμένων σε αντιστοιχία με τις τάξεις που μπορούν να διδάσκονται

Κείμενα	Τάξεις στις οποίες μπορούν να διδάσκονται
Βιωματικής αναδιήγησης	Νήπια & Α΄-Β΄ (πρώτα προφορικά)
Αφηγηματικά	Α΄-Στ΄
Περιγραφικά	Α΄-Στ΄
Μικτά (αφήγηση+περιγραφή)	Β΄-Στ΄
Πραγματολογικά	Γ΄-Στ΄
Επιχειρηματολογικά	Δ΄-Στ΄
Χρηστικά-κοινωνικά	Ε΄-Στ΄
Περίληψη	Ε΄-Στ΄

Βιωματική αναδιήγηση κάνουν τα νήπια –προφορικά- όταν διηγούνται ιστοριούλες από τη ζωή τους (π.χ. «Πώς πέρασα στις γιορτές», «Μια εκδρομή με το σχολείο μου» κτλ.). Τα κείμενα βιωματικής αναδιήγησης είναι στην πραγματικότητα αφηγηματικά κείμενα κι από κάποιους ερευνητές θεωρούνται το πιο εύκολο κειμενικό είδος για να ξεκινήσει κάποιος μαθητής των μικρών τάξεων (Ματσαγγούρας, 2000). Η εμπειρία μας όμως σε τμήματα ένταξης μας έχει δείξει ότι η αναδρομή σε γεγονότα του παρελθόντος χρόνου, προκαλεί μεγάλη δυσκολία σε μικρούς, αρχάριους συγγραφείς καθώς και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αντιθέτως, τα περιγραφικά κείμενα και κυρίως εκείνα στα οποία ζητείται η περιγραφή αντικειμένων, προσώπων ή χώρων που μπορούν να βλέπουν οι άπειροι στη γραφή μαθητές αποδεικνύονται πιο εύκολα στην παραγωγή τους. Μ’ αυτήν τη σειρά λοιπόν θα παρουσιαστούν και στην εργασία μας οι προτάσεις μας για τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών στη Β΄ τάξη –περιγραφή, βιωματική αναδιήγηση/ αφήγηση.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Η περιγραφή διακρίνεται σε:

- Στατική περιγραφή
 - I. Αντικειμένου
 - II. Οικοδομήματος
 - III. Ζώων
 - IV. Φυτών
 - V. Τόπων και χώρων
 - VI. Προσώπων
- Εξελικτική περιγραφή
 - I. Φυσικών φαινομένων
 - II. Κοινωνικών εκδηλώσεων ή προσωπικών περιστάσεων

Από τις στατικές περιγραφές, αυτή που προτείνεται για δημιουργία στους μαθητές της Β΄ τάξης από τα βιβλία τους είναι η περιγραφή προσώπου στη 12^η ενότητα (ο εαυτός μου, η μαμά μου, ο μπαμπάς μου, ο αδερφός μου ο φίλος μου κτλ). Μπορούμε να προσθέσουμε και τις κατηγορίες των ζώων (το ζώο που αγαπώ κ.ά.), των αντικειμένων (ο ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.ά.) και των κτιρίων (το σπίτι μου, το σχολείο μου κ.ά).

Βασικός κανόνας για να μάθει σωστά ο μαθητής να παράγει γραπτό κείμενο κάποιου συγκεκριμένου είδους, είναι να έχει προηγουμένως εξοικειωθεί με τη δομή του κειμένου. Περιγραφικά κείμενα στα βιβλία του σχολείου (Γαβριηλίδου, κ.ά., 2008) υπάρχουν: 1) «Το κυλιόμενο πεζοδρόμιο»/ (τόπος), 2) η περιγραφή της Χωχαρούπας στο Β΄ τεύχος σελ.6 (τόπος), 3) περιγραφή μηχανής, Β΄τ. σελ.8 (αντικείμενο), 4) ο Αδαμάντιος Κοραής, Β΄τ. σελ. 33 (πρόσωπο), 5) Το πατητήρι, Β΄τ. σελ. 48 (χώρος), 6) «Η νεροσφυρίχτρα», Β΄ σελ. 50

(αντικείμενο), 7) Οι Μηλιές του Πηλίου Γ'τ. σελ.17 (τόπος), 8) Η χελώνα καρέτα καρέτα, Γ'τ., σελ. 37 (ζώο), 9) Το ουράνιο τόξο, Γ'τ. σελ. 68 (αντικείμενο), 10) Ο λύκος, Γ'τ. σελ. 70 (ζώο). Βασιζόμενοι σε αυτά τα κείμενα μπορούμε να μελετήσουμε τη δομή τους με τους μαθητές μας και να τους καθοδηγήσουμε στην παραγωγή ανάλογων κειμένων, δίνοντάς τους συγκεκριμένες ερωτήσεις που μπορούν να απαντήσουν για κάθε είδος περιγραφής.

Παρατηρώντας τα κείμενα εκπαιδεύουμε τους μαθητές να αναγνωρίζουν *τα δομικά τους χαρακτηριστικά* (Γαβριηλίδου, κ.ά., 2008):

- συσχέτιση με τον άξονα του χώρου
- χρήση του Ενεστώτα και ρημάτων αίσθησης
- χρήση πολλών επιθέτων, τοπικών επιρρημάτων ή επιρρηματικών φράσεων

Προτείνεται η χρήση τετραδίου με το μισό χώρο κενό ώστε να μπορούμε να κολλήσουμε μια φωτογραφία αυτού που θέλουμε να περιγράψει το παιδί, έτσι ώστε να το βλέπει κατά τη διάρκεια της παραγωγής του κειμένου του.

ΕΙΔΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΟΣΩΠΟΥ

α)Πρόλογος (1^η παράγραφος)

Ποιο είναι το πρόσωπο; Ποια είναι η ηλικία του και το επάγγελμά του; Ποια είναι η σχέση μας μαζί του;

β)Ανάπτυξη (2^η παράγραφος)

Περιγραφή προσώπου (χρώμα, χαρακτηριστικά –με έμφαση στα μάτια, χείλη, μέτωπο, μύτη, μάγουλα, μαλλιά. Δίνεται έμφαση στα στοιχεία που το διακρίνουν).

Περιγραφή άκρων και κορμού, κινήσεις που το διακρίνουν.

Περιγραφή τρόπου ένδυσης.

Περιγραφή συμπεριφοράς, αρετών, ελαττωμάτων και κλίσεων.

γ)Επίλογος

Γενική κρίση δική μας και των άλλων.

Για την περιγραφή προσώπων καλό είναι να δώσουμε στους μαθητές μας –να καταγραφούν σε μια σελίδα στο τετράδιο παραγωγής γραπτού λόγου- επίθετα που θα χρειαστούν στην περιγραφή (Παπαχρίστου, κ.ά., 2002). Π.χ. για το κεφάλι-πρόσωπο: στρογγυλό, τετράγωνο, μακρύ, αφράτο, ζαρωμένο / για το χρώμα μαλλιών: ξανθό, μαύρο, κόκκινο, καστανό / για τα μάτια: καστανά, γαλάζια, πράσινα / για τα χείλη: λεπτά, χοντρά, κόκκινα, ροζ / για τη μύτη: ίσια, ολίσια, καμπουριαστή, κυρτή, μεγάλη, μικρή / για τα μάγουλα: πεταχτά, με λακάκια, ροδοκόκκινα / για το σώμα: παχύς αδύνατος, ψηλός, κοντός, αθλητικός, αγύμναστος, καμπουριασμένος / για την ενδυμασία: μοντέρνα, συντηρητική, φτωχική, εντυπωσιακή, νεανική, παλαιομοδίτικη, ταιριαστή, αταίριαστη / για τη

συμπεριφορά: απότομη, νευρική, ήρεμη, γλυκομίλητη, ευγενική, αγενής. Μπορεί να γίνει κι ένα παιχνίδι αντίθετων λέξεων ή καταγραφή επιθέτων που αφορούν στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Η μαμά μου



Τη μαμά μου τη λένε Ελένη. Είναι δασκάλα και είναι 30 χρονών.

Έχει μαύρα μαλλιά και γαλανά μάτια. Η μύτη της είναι μικρή και ολίσια. Έχει ροδοκόκκινα μάγουλα και το πρόσωπό της είναι στρογγυλό και αφράτο. Είναι ψηλή και αδύνατη. Έχει μακριά χέρια και πόδια. Ντύνεται νεανικά με πολύχρωμα ρούχα. Είναι πάντα ήρεμη, γλυκομίλητη κι ευγενική με όλους τους ανθρώπους. Δε θυμώνει ούτε αν κάνουμε ζημιές στο σπίτι. Θυμώνει πολύ όμως αν δε φάω το φαγητό μου και δεν πάω νωρίς για ύπνο. Με φροντίζει καθημερινά. Με βοηθάει στα μαθήματά μου. Μερικές φορές παίζει παιχνίδια μαζί μου. Το βράδυ μου διαβάζει παραμύθια.

Η μαμά μου κάνει τόσα πολλά πράγματα για μένα κι εγώ την αγαπώ.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Παροτρύνουμε τους μαθητές να κατασκευάζουν μικρές προτάσεις.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΖΩΟΥ

α)Πρόλογος

Ποιο ζώο είναι και σε ποια κατηγορία ανήκει;

β)Ανάπτυξη

Πώς είναι τα μέλη του ζώου; Αξιοπρόσεκτες λεπτομέρειες. Πώς κινείται και που ζει; Πώς τρέφεται; Ποια είναι η σχέση του με τον άνθρωπο;

γ)Επίλογος

Σκέψεις και συναισθήματα για το ζώο.

Λέξεις που μπορούμε να δώσουμε: για την κατηγορία: θηλαστικό, πτηνό, ερπετό, ψάρι / για τα μέλη του: μεγάλα ή μικρά αυτιά, μακριά μουσούδα, μεγάλα μάτια, μυτερά δόντια,

πολύχρωμα πούπουλα, απαλό τρίχωμα, κοντά ή μακριά πόδια / για την κίνησή του: κινείται αργά, γρήγορα, τρέχει, σέρνεται, κολυμπάει, πετάει / γενικά επίθετα: οικόσιτο, ήμερο, άγριο, χρήσιμο κτλ.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Η θαλάσσια χελώνα



Η θαλάσσια χελώνα είναι ερπετό.

Έχει καβούκι σε σχήμα καρδιάς. Τα πτερύγιά της τα χρησιμοποιεί σαν πόδια όταν βγαίνει στην αμμουδιά. Είναι από τα ζώα που κινούνται και στη στεριά και στη θάλασσα. Τα μάτια της είναι σχεδόν στην κορυφή του κεφαλιού της. Η μύτη της είναι σκληρή και γαμψή. Τρώει ζωάκια της θάλασσας. Βγαίνει στη στεριά για να γεννήσει τ' αυγά της. Τα μικρά χελωνάκια κινδυνεύουν από τα μεγάλα ψάρια. Στην Ελλάδα είναι γνωστή η θαλάσσια χελώνα καρέτα-καρέτα. Η καρέτα-καρέτα ζει στη Ζάκυνθο.

Η θαλάσσια χελώνα είναι ένα ζώο πολύ αγαπητό σε μας τους ανθρώπους που πολύ συχνά την προστατεύουμε και σαν οικόσιτο ζωάκι.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ

α)Πρόλογος

Ποιο είναι το αντικείμενο; Πώς και πότε το απέκτησα ή πού το πρωτοαντίκρισα; Πού βρίσκεται;

β)Ανάπτυξη

ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του (σχήμα, μέγεθος, χρώμα); Λεπτομέρειες; Σύγκριση με άλλα είδη; Πώς κατασκευάζεται; Πού, πώς και γιατί χρησιμοποιείται; Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα;

γ)Επίλογος

Συναισθήματα και σκέψεις για το αντικείμενο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΠΩΝ ΚΑΙ ΧΩΡΩΝ

α)Πρόλογος

Γεωγραφικός προσδιορισμός χώρου. Όνομα. Πώς, πότε τον γνωρίσαμε.

β)Ανάπτυξη

Γενική εντύπωση.

Τοπική περιγραφή (εμπρός προς βάθος ή αντίστροφα).

Ανάδειξη κάποιας λεπτομέρειας.

Η ζωή μέσα σ' αυτό το χώρο.

γ)Επίλογος

Σκέψεις και συναισθήματα για τη θέση του, την ομορφιά του, το ρόλο του.

Προσδοκίες για το μέλλον του.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΣΗ

Η βιωματική αναδιήγηση είναι αφήγηση εμπειριών και γεγονότων που αφορούν στα ίδια παιδιά, καθώς και σε πρόσωπα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος. Στη νηπιακή ηλικία εξασκούνται να κάνουν προφορικές αναδιηγήσεις. Η προφορική αναδιήγηση μπορεί να συνεχιστεί και στις επόμενες δύο τάξεις αν και θ' αρχίσουν τώρα να παράγουν και γραπτά κείμενα που αφορούν σε προσωπικές τους εμπειρίες– με τη μορφή γραπτών ανακοινώσεων (Ματσαγγούρας, 2000).

Ως αφηγηματικό κείμενο η βιωματική αναδιήγηση έχει τη δομή και τα χαρακτηριστικά των αφηγηματικών κειμένων.

Όπως και στην περιγραφή, έτσι και στην αφήγηση η προεργασία που πρέπει να γίνει πριν ο μαθητής αρχίσει να γράφει αφηγηματικό κείμενο, είναι η εξοικειώσή του με τη δομή αυτών των κειμένων μέσα από τη χρήση του σχολικού του βιβλίου ή και του ανθολογίου. Στο σχολικό βιβλίο κείμενα με χαρακτηριστική αφηγηματική δομή είναι τα εξής (Γαβριηλίδου, κ.ά., 2008): «Η κυρα-Καλή και οι δώδεκα μήνες» (τ. Α',σελ. 46), «Ο αϊτός και το αηδόνι» (τ. Α', σελ.57), «Σαν παραμύθι» (τ. Α', σελ.60), «Στο σινεμά» (τ.Α', σελ. 64), «Ο ψεύτης βοσκός» (τ. Α', σελ. 67), «Ιστορίες της Ποντικούπολης» (τ. Β'σελ. 35), «Τα γενέθλια της Χαράς» (τ. Β', σελ. 64), «Η αλεπού κι ο λέλεκας» (τ. Β' σελ. 82), «Ο Αρμπέν άρρωστος», (τ. Γ', σελ. 66).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Τα βασικά χαρακτηριστικά της αφήγησης είναι (Γαβριηλίδου, κ.ά., 2008):

- ανάπτυξη γύρω από ένα χρονικό άξονα
- χρήση του Παρατατικού, του Αόριστου ή του Ιστορικού Ενεστώτα και ρημάτων δράσης και έκφρασης συναισθημάτων
- χρήση περιγραφικών ουσιαστικών και επιθέτων, χρονικών επιρρημάτων και χρονικών συνδέσμων.

ΔΟΜΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Πλαίσιο: τόπος, χρόνος, πρόσωπα, κατάσταση
- Θέμα: πρόβλημα του ήρωα ή γενικά προβληματική κατάσταση
- Πλοκή: πρόβλημα, εσωτερική αντίδραση, εξωτερική δράση, λύση, τελική έκβαση

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΜΕΣΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ

Τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην αφήγηση είναι:

- Ευθύς λόγος και μονόλογος
- Παραστατικοί τρόποι έκφρασης και προπάντων συγκρίσεις (έτρεμε σαν το φοβισμένο λαγό)
- Ταιριαστές λέξεις που εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα και κυρίως ρήματα και ουσιαστικά.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

Καλό είναι να δημιουργήσουμε μια τράπεζα υλικού, απ' όπου τα παιδιά θα αντλούν λέξεις ή και εκφράσεις που θα χρησιμοποιήσουν στα γραπτά τους κείμενα. Μπορούμε να τις ομαδοποιήσουμε όπως παρακάτω και να προτείνουμε τη χρήση ενός ντοσιέ, όπου οι μαθητές θα συγκεντρώνουν παρόμοιο υλικό. Τους παροτρύνουμε επίσης να χρησιμοποιήσουν αυτό το ντοσιέ και στις επόμενες τάξεις και να το εμπλουτίζουν διαρκώς.

ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Οι μαθητές από τη Β' τάξη αρχίζουν να εξοικειώνονται με μεταφορικές εκφράσεις. Καλό είναι πάντως να τους δώσουμε μια σειρά από εκφράσεις –μεταφορικές ή μη- που βοηθούν στην έκφραση των συναισθημάτων (Παπαχρίστου, κ.ά., 2002), π.χ.

- Για την έκφραση του φόβου: έτρεμε σαν φύλλο, έγινε κίτρινος σαν το λεμόνι, έτρεμαν τα γόνατά του, έτρεμε σαν τον κυνηγημένο λαγό, τον έλουσε κρύος ιδρώτας, σηκώθηκαν οι τρίχες της κεφαλής του, στέγνωσε το στόμα του.
- Για την έκφραση της χαράς: τα μάτια του έλαμπαν, έκανε σαν μικρό παιδί, γελούσαν ακόμα και τ' αυτιά του, πηδούσε από τη χαρά του.
- Για το θυμό: το πρόσωπό του έγινε κατακόκκινο, έσφιγγε τις γροθιές του, μαύρισε από το κακό του, άναψε ολόκληρος, τα μάτια πετούσαν σπίθες, έκανε σαν θηρίο κλεισμένο στο κλουβί του.
- Για την ντροπή: χαμήλωσε τα μάτια του, έκρυβε το πρόσωπό του, δεν μπορούσε να με κοιτάξει στα μάτια, ήθελε ν' ανοίξει η γη και να τον καταπιεί.

- Για την έκπληξη: δεν πίστευε στα μάτια του, γούρλωσε τα μάτια, έμεινε ακίνητος σαν άγαλμα, ήταν σαν να τον χτύπησε κεραυνός.

- Για την αηδία: ένιωθε σαν να αντίκρισε φίδι, του ήρθε να κάνει εμετό.

- Για τη συμπόνια: τα μάτια του βούρκωσαν, τον κοίταξε με θλιμμένο βλέμμα.

ΧΡΗΣΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΣΥΝΔΕΣΜΩΝ ΚΑΙ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ

Επίσης χρήσιμο είναι να δοθούν στους μαθητές τα χρονικά επιρρήματα και οι χρονικοί σύνδεσμοι που χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό στα αφηγηματικά κείμενα και βοηθούν στη σύνδεση των προτάσεων μεταξύ τους. Ένας πίνακας με τα πιο κοινόχρηστα επιρρήματα και συνδέσμους είναι αυτός που ακολουθεί (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Χρονικά επιρρήματα και χρονικοί σύνδεσμοι

ΠΑΡΕΛΘΟΝ	ΠΑΡΟΝ	ΜΕΛΛΟΝ
Πριν	Τώρα	Μετά
Χτες	Σήμερα	Αύριο
Πέρσι	Φέτος	Του χρόνου
Προτού		Μεθαύριο
Προχτές		

Επίσης μπορούμε να δώσουμε τις εξής χρονικές λέξεις: ποτέ, κάποτε, κάπου κάπου, όταν, σαν, ενώ, καθώς, αφού, αφότου, μόλις, ώσπου, ωστόσο, όσο που, όποτε (Φιλιππάκη-Warburton, χ.χ.).

ΔΙΟΡΘΩΣΗ

Για τη διόρθωση του γραπτού καλό είναι να ακολουθήσουμε την εξής πορεία: επανεξέταση γραπτού, διορθώσεις, καθαρογραφή ή και αναπαραγωγή.

Οι μαθητές παρουσιάζουν συνήθως δυσκολία στην ανάγνωση του γραπτού τους ή στον εντοπισμό πιθανών προβλημάτων και στην αναζήτηση ικανοποιητικών λύσεων.

Κίνητρο και θετική διάθεση στο παιδί για διόρθωση δημιουργεί η ύπαρξη συγκεκριμένου παραλήπτη.

ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

- Καλή προετοιμασία της γραφής (μεγάλης βαρύτητας)
- Επιτόπου διόρθωση
- Τελική βελτίωση του κειμένου (και όχι μόνο στην ορθογραφία)

ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΑΡΧΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Για τη βελτίωση του αρχικού κειμένου ο επόμενος πίνακας (Πίνακας, 3) θα μας βοηθήσει ώστε να λάβουμε υπόψη μας τις συνήθεις αδυναμίες των μικρών μαθητών και τις παρεμβάσεις που μπορούμε να κάνουμε (Πίνακας, 3), ώστε να σεβαστούμε το μαθητικό κείμενο. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να θυμόμαστε ότι δεν είναι σωστό να απομακρυνόμαστε από το στυλ και τη δομή του μαθητικού κειμένου. Ο μαθητής πρέπει και μετά τις βελτιωτικές παρεμβάσεις ν' αναγνωρίζει το τελικό κείμενο ως δικό του δημιούργημα.

***Πίνακας 3.** Αδυναμίες μαθητικών γραπτών και τρόποι παρέμβασης κατά τη διόρθωσή τους*

Αδυναμία	Παρέμβαση
1. Έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης (π.χ. «Χθες <u>πήγαμε</u> για ψώνια. <u>Εκεί</u> πούλαγαν διάφορα πράγματα. Εμείς αγοράσαμε <u>πολλές τσάντες</u> και μετά γυρίσαμε σπίτι.»	1. Σεβόμαστε τη δομή, αλλά αντικαθιστούμε λέξεις με άλλες πιο πληροφοριακές (π.χ. «Χθες πήγαμε με τη μαμά μου και τον αδερφό μου στη λαϊκή αγορά. Εκεί οι μανάβηδες πουλούσαν διάφορα φρούτα και λαχανικά...»)
2. Τρόπος σύνδεσης προτάσεων (συχνή χρήση «και, μετά, ύστερα») π.χ. «Το πρωί ξύπνησα, <u>μετά</u> έφαγα, <u>και μετά</u> πήγα στο σχολείο <u>και μετά</u> γύρισα στο σπίτι και έπαιξα»	2. Περιορισμός χρήσης συνδετικών και αντικατάστασή τους με καταλληλότερα π.χ. «Το πρωί ξύπνησα. <u>Στη συνέχεια</u> έφαγα και πήγα στο σχολείο. <u>Αργότερα</u> γύρισα στο σπίτι και έπαιξα.
3. Έλλειψη δευτερευουσών προτάσεων	3. Σταδιακή αύξησή τους από την Γ' τάξη και μετά
4. Απότομο κλείσιμο κειμένου	4. Επίλογος με έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων, προθέσεων ή διατύπωση συμπεράσματος

Σε κάθε περίπτωση πρέπει να θυμόμαστε ότι η Γλώσσα μας χαρακτηρίζεται από απεραντοσύνη, πολυμορφία και παντοδυναμία (Λούλος, 2004). Η σωστή χρήση της, σε συνδυασμό με την υπόδειξη μιας πορείας σκέψης και την άσκηση των μαθητών, θα οδηγήσει τους μαθητές μας σε άριστο επίπεδο όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου (Σαλαγιάννης, 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2008). *Γλώσσα Β' Δημοτικού (τεύχη α', β', γ', τετράδια εργασιών τεύχη α' και β' και βιβλίο δασκάλου)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Λούλος, Δ. Β. (2004). *Έκφραση- Έκθεση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Μάνδαλος, Θ. (1995). *Έκθεση- Δοκίμο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαχρίστου Β., Κουρεμένος Γ., Μάνδαλος Λ. & συνεργάτες, (2002). *Η Επανάσταση στη Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος*. Η Προοπτική.
- Σαλαγιάννης, Π.Β. (2007). *Προσεγγίσεις Θεμάτων Σύγχρονου Προβληματισμού*. Αθήνα: Δαρδανός.
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *ΔΕΠΠΣ/ ΑΠΣ υποχρεωτικής εκπαίδευσης*.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει., Κοτζόγλου, Γ., Γεωργιαφέντης, Μ. & Λουκά, Μ. (χ.χ). *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Ο.Ε.Δ.Β., υπό έκδοση, διαθέσιμο στο: www.pi-schools.gr

Τα (νέα;) μαθηματικά της β' τάξης στο δημοτικό σχολείο: προβληματισμοί και προοπτικές

Απόστολος Δαρόπουλος

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. 4^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ν. Καρδίτσας

grsspalkar@dipe.kar.sch.gr

«Μήπως ζητάμε από τα παιδιά μας πάρα πολλά,
πάρα πολύ νωρίς;»¹

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ως σκοπό έχει να επικεντρωθεί σε μία ολιστική προσέγγιση σε επίπεδο προβληματισμών, διαπιστώσεων και προοπτικών στο χώρο της διδακτικής των μαθηματικών από την εφαρμογή του νέου διδακτικού υλικού² στο δημοτικό σχολείο. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν μία δυσαρέσκεια εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών/ριών, της δευτέρας (Β') τάξης του δημοτικού σχολείου, από την εφαρμογή των νέων διδακτικών βιβλίων. Οι προβληματισμοί και οι διαπιστώσεις είναι αποτέλεσμα της συνύπαρξης, τόσο των χαρακτηριστικών της δομής και του περιεχομένου του διδακτικού υλικού, όσο και παραγόντων που έχουν να κάνουν με τον τρόπο υλοποίησης των στόχων σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η σημασία χρησιμοποίησης στρατηγικών στη θεματική ενότητα της επίλυσης προβλημάτων έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού στόχος είναι κάθε μαθητής/ρια να έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί, σε κάποιο βαθμό, με το δικό του τρόπο. Η άρση πολλών, κυρίως, των εξωγενών προβληματισμών-διαπιστώσεων, μπορεί να επιτευχθεί εάν υιοθετηθεί μία σειρά στοχευμένων δράσεων με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μαθηματικά, ενδογενείς και εξωγενείς διαπιστώσεις, επίλυση προβλήματος, ανοιχτά προβλήματα.

¹ Harris Cooper, Department of Psychology and Neuroscience, Duke University.

² Ως διδακτικό υλικό εδώ νοούνται: το βιβλίο του μαθητή, το τετράδιο εργασιών και το βιβλίο του δασκάλου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολικό βιβλίο για το ελληνικό δημοτικό σχολείο (και όχι μόνο) αποτελεί το κεντρικό σημείο αναφοράς, αφού κατέχει θέση αποκλειστικού, μοναδικού εκφραστή του αναλυτικού προγράμματος με αποτέλεσμα η θέση που κατέχει στη σχολική πραγματικότητα να είναι υπερτιμημένη. Αρκεί άραγε η αλλαγή ενός σχολικού βιβλίου π.χ. των μαθηματικών για να αλλάξουν ριζικά οι παγιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, η επίτευξη νέων στόχων μαθηματικής εκπαίδευσης, ο ρόλος του/ης εκπαιδευτικού; Βασικά στοιχεία που επιχειρεί να συμπεριλάβει το νέο βιβλίο των μαθηματικών της β' τάξης είναι: η βάση που δίνεται στις προϋπάρχουσες ιδέες των παιδιών, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η αναβάθμιση ποσοτικά και ποιοτικά της θεματικής ενότητας της επίλυσης προβλήματος, η αξιολόγηση της πληροφορίας, η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, η σπειροειδής διάταξη της ύλης, η βιωματική προσέγγιση, η προσέγγιση της γνώσης και η οικοδόμησή της μέσα από διαφορετικά πλαίσια.

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

Στο χώρο της διδακτικής των μαθηματικών θα μπορούσε κανείς να διακρίνει δύο κυρίαρχες τάσεις. Η πρώτη που θεωρεί τα μαθηματικά ως ένα σύνολο κανόνων και τεχνικών που μεταφέρονται από τον/ην εκπαιδευτικό στους/ις μαθητές/ριες. Η δεύτερη τάση δίνει ιδιαίτερο βάρος στο γόνιμο προβληματισμό, σε δημιουργία αυθεντικών προβληματικών καταστάσεων, στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της αμφισβήτησης (Κοτοπούλης, 2007· Φερεντίνος, 2001). Η μαθηματική εκπαίδευση δεν είναι αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά εντάσσεται σε ένα κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο και υπηρετείται από διάφορα παιδαγωγικά μοντέλα που ως χαρακτηριστικά έχουν: το κέντρο βάρος της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας επικεντρώνεται στο/η μαθητή/ρια, τη συνεργατική μάθηση αλλάζοντας, όπως είναι φυσικό, και το ρόλο του/ης εκπαιδευτικού (Τρέσσου, 1998). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτής της κατεύθυνσης είναι τα ρεαλιστικά μαθηματικά (RME –realistic mathematics education) τα οποία είναι μια προσέγγιση στη διδασκαλία και την εκμάθηση των μαθηματικών που αναπτύχθηκε από το 1971 από το ίδρυμα Freudenthal. Ο Hans Freudenthal είχε την άποψη ότι τα μαθηματικά πρέπει να συνδεθούν με την πραγματικότητα, να μείνουν κοντά στην εμπειρία των παιδιών, να είναι σε άμεση σχέση με την κοινωνία, αντί να βλέπουμε τα μαθηματικά ως έτοιμη γνώση που μεταδίδεται, οι μαθητές/ριες να βλέπουν τα μαθηματικά ως μία ανθρώπινη δραστηριότητα. Τα μαθήματα των μαθηματικών πρέπει να δώσουν στους μαθητές μια "καθοδηγημένη" ευκαιρία "να εφευρεθούν εκ νέου" τα μαθηματικά. Αυτό σημαίνει ότι στη διδασκαλία των μαθηματικών, το σημείο εστίασης δεν πρέπει να είναι στα μαθηματικά ως κλειστό σύστημα, αλλά στη δραστηριότητα, στη διαδικασία. Οι αρχές των

ρεαλιστικών μαθηματικών είναι: η αρχή της ενεργητικότητας, της πραγματικότητας, των επιπέδων, της εμπλοκής, της αλληλεπίδρασης και της καθοδήγησης (Streefland, 2000· Heuvel-Panhuizen, 2000· Heuvel-Panhuizen, & Wijers, 2005· βλ. και Δαρόπουλος, 2007). Παιδαγωγικά μοντέλα με τέτοια χαρακτηριστικά, πολλαπλή προσέγγιση των εννοιών, με ενίσχυση των ορθολογικών συλλογισμών των μαθητών/ριών, με σεβασμό στις προϋπάρχουσες ιδέες, δοκιμάστηκαν και στη χώρα μας, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, με θετικά αποτελέσματα σε επίπεδο αριθμών και πράξεων, νοερών υπολογισμών και επίλυσης προβλημάτων (Λεμονίδης, 2002).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Το διδακτικό υλικό των μαθηματικών της δευτέρας (Β΄) τάξης θεωρείται από τους/ις εκπαιδευτικούς ένα από αυτά που παρουσίασαν αρκετές δυσκολίες. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι υπάρχει υψηλός φόρτος εργασίας, διατυπώνονται επιφυλάξεις για τη διάταξη της ύλης-ενοτήτων, παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο δυσκολίας παραδειγμάτων και ασκήσεων, δεν εξυπηρετείται η διαθεματικότητα, παρατηρούνται δυσκολίες κατανόησης σε καθαρά γλωσσικό επίπεδο, υπάρχουν όμως θετικές κρίσεις για μηνύματα σε σχέση με τη θρησκευτική και την πολιτιστική διαφορετικότητα. Καταγράφονται θετικές ενδείξεις ότι, το βιβλίο των μαθηματικών της Β΄ τάξης, λειτούργησε ως μοχλός αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας, όμως σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών προτείνει μέχρι και την αντικατάστασή του. Επίσης, επιφυλάξεις διατυπώθηκαν εκ μέρους των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος της αρχικής επιμόρφωσης στα νέα βιβλία. Τέλος, αρνητικές κρίσεις εκφράζουν και οι γονείς, οι οποίες στις περισσότερες των περιπτώσεων, συμβαδίζουν με αυτές των εκπαιδευτικών (Εμβαλωτής³, επιμ., 2009).

Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, η απαραίτητη χρήση εποπτικού υλικού, η επιλογή εργασιών, η δυσλειτουργική κατανομή της ύλης παρά την πλούσια εικονογράφηση, τα αρκετά λάθη σε δεδομένα και δραστηριότητες, η υπερβολική χρήση του μοτίβου και ο υψηλός βαθμός δυσκολίας πολλών εργασιών είναι τα σημαντικότερα ευρήματα και διαπιστώσεις από ερευνητική ομάδα εκπαιδευτικών στο νομό Αρκαδίας, για το ίδιο βιβλίο (Γιαννίκας, επιμ., 2009).

Η διευκόλυνση στην κατανόηση, μέσω κατάλληλων πλαισίων ή αναλογικών μοντέλων, των μαθηματικών εννοιών από μαθητές/ριες του δημοτικού σχολείου είναι μία συνηθισμένη πρακτική. Μία προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας ενός τέτοιου παραδείγματος, μεταξύ των

³ Τα συμπεράσματα προέρχονται από την Πανελλαδική έρευνα του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών και της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΠΙΕΜ/Δ.Ο.Ε.) που διεξήχθη με ένα αριθμό ερωτηματολογίων για τελική επεξεργασία που έφτασε τις 2.843. Το 69,62% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το 30,38% άνδρες.

άλλων, περιλαμβάνει και η ερευνητική προσπάθεια των Κουστουράκη & Ζαχάρου (2008). Οι συγγραφείς, βάσει του εννοιολογικού πλαισίου του Basil Bernstein, ερμηνεύουν τις απαντήσεις μαθητών/ριων και φοιτητριών. Οι σωστές απαντήσεις στο πρόβλημα (σχήμα, 1) προϋποθέτει ότι ο/η μαθητής/ρια γνωρίζει:

- την έννοια «ρέστα»,
 - κατανοεί ότι το άθροισμα της αξίας του αντικειμένου μαζί με τα ρέστα ισούται με το συνολικό ποσό των χρημάτων που έδωσε,
 - μπορεί να υπολογίζει σωστά το άθροισμα,
 - κατανοεί και αποδέχεται την κοινωνική σύμβαση σύμφωνα με την οποία, δε δίνουμε νομίσματα τα οποία θα μας επιστραφούν ως ρέστα.
- Πώς μπορεί να πλήρως;

	Αγόρασε	Πήρε ρέστα	Ζωγραφίζω πόσα χρήματα έδωσε
Γαβριέλα			
Παντελής			
Μάρω			

Σχήμα 1. Μαθηματικά Β' Δημοτικού τ. Α. σ. 45

Αξιολογώντας τις σωστές απαντήσεις διαφαίνεται ότι ο βαθμός δυσκολίας είναι αρκετά υψηλός αφού δεν αρκεί να είναι μαθηματικά ορθές (τιμή προϊόντος+ρέστα= σύνολο των χρημάτων) αλλά χρειάζεται παράλληλα και η υιοθέτηση, εκ μέρους των μαθητών/ριών, απαραίτητων κοινωνικών συμβάσεων. Επιπροσθέτως, να σημειωθεί ότι φοιτήτριες, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις σε ό,τι αφορά στη μη υιοθέτηση του κατάλληλου κοινωνικού πλαισίου (Κουστουράκης & Ζαχάρος 2008).

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Θα επιχειρηθεί μία ανάλυση των διαπιστώσεων-προβληματισμών που παρατέθηκαν. Οι διαπιστώσεις από τα ερευνητικά δεδομένα θα μπορούσαν να χωρισθούν σε δύο κατηγορίες: τις ενδογενείς διαπιστώσεις και τις εξωγενείς. Στην πρώτη ομάδα (ως ενδογενείς) συμπεριλαμβάνονται, κυρίως, στοιχεία που αναφέρονται στη δομή και το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού: υψηλός βαθμός δυσκολίας αρκετών δραστηριοτήτων, ο τρόπος διάταξης της ύλης, τα χρονικά πλαίσια υλοποίησης και εκτέλεσης πολλών δραστηριοτήτων δεν ανταποκρίνονται στους πραγματικούς χρόνους μιας σχολικής τάξης, ο μεγάλος αριθμός

δραστηριοτήτων-ασκήσεων-προβλημάτων στις περισσότερες των ενοτήτων, η ασφυκτική πίεση όλων των παραπάνω σε μεγαλύτερο βαθμό στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία εξαιτίας των εγγενών δομικών χαρακτηριστικών αυτών των σχολείων και τέλος, ο εξαιρετικά μεγάλος αριθμός παροραμάτων (τουλάχιστον στην πρώτη έκδοση).

Στη δεύτερη ομάδα των εξωγενών διαπιστώσεων εντάσσονται στοιχεία που αναφέρονται στην ύπαρξη δραστηριοτήτων που δεν ήταν συνηθισμένες και ενταγμένες σε προηγούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές π.χ. εκτιμήσεις-νοεροί υπολογισμοί, ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός και η φιλοσοφία του διδακτικού υλικού σε σχέση με παγιωμένες εκπαιδευτικές αντιλήψεις, η αναμενόμενη δυσκολία προσαρμογής σε κάτι καινούριο εκ μέρους μαθητών/ριών και των εκπαιδευτικών, η μη κατάλληλη και απαραίτητη υποστήριξη του διδακτικού υλικού με το αντίστοιχο χειραπτικό υλικό.

Ο συνδυασμός, η συνύπαρξη και η συλλειτουργία των δύο ομάδων των προβλημάτων που προαναφέρθησαν έχουν δημιουργήσει αυτήν την αρνητική εικόνα και τις δυσκολίες στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Η ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Η επίλυση προβλημάτων είναι μία θεματική ενότητα που διατρέχει το Πρόγραμμα Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2002) σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Αυτό δείχνει τη σπουδαιότητα που αποδίδεται στην ενότητα αυτή. Από την άλλη μεριά διαπιστώνουμε ότι παρ' όλο που θεωρείται μια σημαντική ενότητα, δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε στρατηγικές επίλυσης, γνωστικές και μεταγνωστικές (Δαρόπουλος, 2008), ενώ υπάρχει πολύ λίγη ή καθόλου υποστήριξη σε αυτόν τον τομέα τόσο προς τους/ις μαθητές/ριες όσο και προς τους/ις εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα βαρύτητα πρέπει να δοθεί στα ανοιχτά προβλήματα (open-ended problems) τα οποία προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα, αφού η λύση ενός προβλήματος δεν είναι: κάνω κάποιες πράξεις με τους αριθμούς που δίνονται για να βρω τη μία και μοναδική λύση, αλλά καταλήγω σε λύσεις μίας προβληματικής κατάστασης με πολλούς τρόπους. Συγκεκριμένα τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν τα ανοιχτά προβλήματα είναι:

- Οι μαθητές/ριες έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και εκφράζουν ευκολότερα τις ιδέες τους.
- Οι μαθητές/ριες έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν μαθηματικές γνώσεις και ικανότητες.
- Κάθε μαθητής/ρια μπορεί να ανταποκριθεί, σε κάποιο βαθμό, με το δικό του τρόπο.
- Το μάθημα μπορεί να παρέχει στους/ις μαθητές/ριες δυνατότητες διαλεκτικής συζήτησης.

- Οι μαθητές/ριες νιώθουν ευχαρίστηση από τη διαδικασία της ανακάλυψης και απολαμβάνουν την αποδοχή και εκτίμηση από τους/ις συμμαθητές/ριες τους (Takahashi, 2000 στο Sawada, 1997).

Η χρήση του λόγου από τον/ην εκπαιδευτικό προσανατολίζεται σε ερωτήσεις που δε γνωρίζουμε εκ των προτέρων την απάντηση και όχι σε ερωτήσεις ελέγχου της γνώσης, π.χ. αντί να ρωτήσουμε πόσο κάνει 3×7 ρωτάμε, αν το 21 είναι η απάντηση, θα ήθελες να μου πεις ποια θα μπορούσε να ήταν η ερώτηση;

Αντί να ζητήσουμε από τα παιδιά να μας υπολογίσουν την περίμετρο από ένα σχήμα, ζητάμε να σχεδιάσουν ένα σχήμα με περίμετρο π.χ. 30 εκ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η άρση πολλών, κυρίως, των εξωγενών προβληματισμών-διαπιστώσεων, μπορεί να επιτευχθεί εάν υιοθετηθεί μία σειρά στοχευμένων δράσεων με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. Η υιοθέτηση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, της προτροπής της συγγραφικής ομάδας ότι: «...Κάθε δάσκαλος επιλέγει από το βιβλίο και το τετράδιο εργασιών του μαθητή εργασίες που ταιριάζουν στην τάξη του κάθε φορά. Σε όλες τις περιπτώσεις επίσης μπορεί να τροποποιήσει και το χρόνο διδασκαλίας κάθε κεφαλαίου...» (Καργιωτάκης, Μαραγκού, Μπελίτσου, Σοφού, 2006: 5) είναι μία βασική επιλογή που θα συμβάλλει στην άρση αρκετών δυσκολιών. Η ενημέρωση των γονέων (και εκπαιδευτικών;) ότι η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται, κυρίως, από ποιοτικά χαρακτηριστικά και όχι από έναν αγώνα δρόμου επίλυσης, με μηχανιστικό τρόπο, μεγάλου αριθμού ασκήσεων-προβλημάτων, είναι άλλη μία στοχευμένη δράση. Αυτό θα εξασφαλίσει παράλληλα και μία αυτονόητη και απαραίτητη προϋπόθεση: τον *επαρκή χρόνο*. Ο επαρκής χρόνος που πρέπει να διατίθεται στους/ις μαθητές/ριες, εξασφαλίζει ένα περιβάλλον ηρεμίας που διευκολύνει τη μάθηση.

Η δυσκολία στο τμήμα των εκτιμήσεων και των νοερών υπολογισμών ήταν κάτι αναμενόμενο, αφού τέτοιου τύπου δραστηριότητες δεν ήταν ενταγμένες στη συνήθη εκπαιδευτική πρακτική, αν και οι νοεροί υπολογισμοί αποτελούν στόχο στο σύνολο σχεδόν των αναλυτικών προγραμμάτων των περισσότερων χωρών.

Η προσπάθεια υπολογισμού κατ' εκτίμηση είναι μία διαδικασία που βοηθά όχι μόνο στην ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών αλλά και στην επίλυση προβλημάτων. Επίσης, είναι μια συνηθισμένη διαδικασία που χρησιμοποιούν πολύ συχνά και οι ενήλικες (Σοφοκλέους & Λεμονίδης, 2007).

Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι καλός γνώστης της ύλης (Τριανταφυλλίδης, & Σδρόλιας, 2005) και ο ρόλος του/ης πολυσύνθετος: καθοδηγητικός, διαγνωστικός, αξιολογητικός, συμβουλευτικός, νεωτεριστικός (Κόκκοτας, 1997· Bruner, 1966· Κολιάδης 1998) για να

δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για μάθηση συνεπικουρούμενες από το κατάλληλο χειραπτικό υλικό, όπου αυτό δεν έχει υλοποιηθεί.

Τέλος, η υλοποίηση στοχευμένης πιλοτικής φάσης, είτε πρόκειται για νέα διδακτικά υλικά, είτε για νέα προγράμματα σπουδών, είναι μία αυτονόητη διαδικασία που εφαρμόζεται σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες και δεν επιτρέπεται να επιχειρούνται αλλαγές σε ένα ευαίσθητο χώρο, όπως η εκπαίδευση, βεβαιασμένα χωρίς να υπάρχουν ερευνητικά αξιολογικά δεδομένα αυτών που ήδη εφαρμόζονται και υλοποιούνται κάθε φορά (Δαρόπουλος, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University press.
- Γιαννίκας, Α. επιμ. (2009). Η αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση του ΑΠΣ των μαθηματικών του δημοτικού σχολείου και των αντίστοιχων διδακτικών εγχειριδίων στο πλαίσιο της σύγχρονης διδακτικής των μαθηματικών. Τρίπολη.
- Δαρόπουλος, Α. (2008). Η μεταγνώση και οι μεταγνωστικές δεξιότητες-στρατηγικές στη θεματική ενότητα της επίλυσης προβλημάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87-88, 137-147.
- Δαρόπουλος, Α. (2007). Τα μαθηματικά στα Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας, της Ολλανδίας και της Σιγκαπούρης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά του Συνεδρίου: «Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, 1554-1559.
- Δαρόπουλος, Α. (2006). Μία συγκριτική μελέτη των προγραμμάτων σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, της Ολλανδίας και της Σιγκαπούρης. *Το Σχολείο και το σπίτι*, 482, 448-462.
- Διδακτικά Εγχειρίδια Μαθηματικών, Βιβλία δασκάλου, τάξεις α', β', γ', δ', ε', στ'. Ο.Ε.Δ.Β.
- Εμβλωτής, Α. επιμ. (2009). Νέα σχολικά βιβλία, εμπειρίες των εκπαιδευτικών, Πανελλαδική έρευνα. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: www.doe.gr. Ανακτήθηκε στις 30/10/09.
- Heuvel-Panhuizen, M. van den. (2000). *Mathematics education in the Netherlands: A guided tour. Freudenthal Institute Cd-rom for ICME9*. Utrecht: Utrecht University.
- Heuvel-Panhuizen, M. van den & Wijers, M. (2005). Analyses Mathematics standards and curricula in the Netherlands. *ZDM* 37, (4).
- Καργιωτάκης, Γ., Μαραγκού, Α., Μπελίτσου, Ν., Σοφού, Β. (2006). *Μαθηματικά Β', βιβλίο του δασκάλου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κόκκοτας, Π. (1997). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: του ιδίου.
- Κολιάδης Εμ. (1998). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τομ. Γ, γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: του ιδίου.

Κοτοπούλης, Θ. (2007). Η διδακτική των μαθηματικών εννοιών στη βασική εκπαίδευση: Όψεις και προοπτικές. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 142-156.

Κουστουράκης, Γ. & Ζαχάρος, Κ. (2008). Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση της Σχολικής Γνώσης στα Εγχειρίδια των Μαθηματικών. Το Παράδειγμα των Βιβλίων των Μαθηματικών της Β' Δημοτικού. Στο Δ. Χασάπης (επιμ.), *Το Βιβλίο στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*, 121-134. Θεσσαλονίκη: Ομάδα Έρευνας της Μαθηματικής Εκπαίδευσης.

Λεμονίδης, Χ. (2002). Μια νέα πρόταση διδασκαλίας στα Μαθηματικά για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 3/1, 5-22.

Sawada, T. (1997). Developing lesson plans. In J. P. Becker & S. Shimada (Eds.) *The open-ended approach: A new proposal for teaching mathematics*, 23-35. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Σοφοκλέους, Π., Λεμονίδης, Χ., (2007). Νοεροί – κατ' εκτίμηση υπολογισμοί: Μαθηματικές διαδικασίες μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των πρώτων τάξεων του Δημοτικού της Ελλάδας και της Κύπρου. *Πρακτικά 9ου Παγκόπριου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας και Επιστήμης, Πάφος 2-4 Φεβρουαρίου*, 277-290.

Streefland, I. (2000). *Ρεαλιστικά μαθηματικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, επιμ. Κολέζα Ευγ. Αθήνα: Leader Books.

Takahashi, A. (2000). Open-ended Problem Solving Enriched by the Internet. Διαθέσιμο στο: http://mste.illinois.edu/users/aki/open_ended/NCTM_Presentation/index. Ανακτήθηκε στις 10/10/2004.

Τρέσσου, Ε. (1998). Μεταρρυθμίσεις στη διδακτική και στη διδασκαλία των μαθηματικών, τομ.1, τ.2. Διαθέσιμο στο: <http://virtualschool.web.auth.gr/xis/Tressou>. Ανακτήθηκε στις 10/10/2004.

Τριανταφυλλίδης, Τρ. & Σδρόλιας, Κ. (2005). *Βασικές μαθηματικές έννοιες για τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τομ Α' & Β' Αθήνα.

Φερεντίνος, Σ. (2001). Ο ρόλος των δραστηριοτήτων στη μαθηματική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 7-19.

Βασικά ψυχολογικά προβλήματα και Διαταραχές Μάθησης σε παιδιά του Δημοτικού Σχολείου. Πρώιμη διάγνωση. Μια νευροψυχολογική προσέγγιση⁴

Γλυκερία Μήτσιου – Δάκτυλα

gmitsiou@yahoo.gr

Διδάκτωρ τμ. Ειδικής Αγωγής Πανεπ. Θεσσαλίας – Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.–
Συγγραφέας– Εξωτ. Επιστημονικός Συνεργάτης Τμήματος Νοσηλευτικής ΤΕΙ
Λάρισας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) είναι γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα δυσλειτουργιών που εκδηλώνονται με δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση της ομιλίας, της ακρόασης παρακολούθησης, της ανάγνωσης, της γραφής, της κριτικής σκέψης και των μαθηματικών.

Αυτές οι διαταραχές συνάγεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργίες του ΚΝΣ και είναι δυνατόν να εμφανισθούν καθ' όλη τη ζωή του ατόμου, αν και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται συγχρόνως με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. βαρνηκοΐα, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με εξωτερικές επιρροές όπως οι πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκές μοντέλο ανατροφής κλπ. Ο σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να τονιστεί η μεγάλη σημασία που έχει η πρώιμη αναγνώριση και έγκαιρη διάγνωση των ΜΔ σε παιδιά, και η σημαντικότητα της κατάλληλης υποστηρικτικής παρέμβασης σε αυτά, για την καλύτερη εξέλιξή τους. Εργαλείο της ερευνάς μας αποτέλεσε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο (ΕΡΜ) με κλειστές ερωτήσεις, το οποίο συμπληρώθηκε από νηπιαγωγούς για 6.644 νήπια και προνήπια, στη Θεσσαλία και Φθιώτιδα. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε πόσο σημαντικά και κρίσιμα είναι τα πρώτα χρόνια στην ανάπτυξη των παιδιών, εφόσον ο παιδικός εγκέφαλος έχει πλαστικότητα και ικανότητα αναπλήρωσης κέντρων που υπολείπονται ή έχουν υποστεί κάποια βλάβη. Μάλιστα οι περιβαλλοντικοί παράγοντες σε αυτό το στάδιο, επιτελούν τη μεγαλύτερη αποδοτικότητά τους. Όσον αφορά το προβάδισμα των ιδιωτικών σχολείων δεν πρέπει να υπερεκτιμάται. Πρέπει να εξεταστούν οι συμμετέχοντες παράγοντες (πολυπαραγοντική δράση), όπως το υψηλότερο μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών των φοιτούντων μαθητών κ.ά.

⁴ Η εργασία προέρχεται από έρευνα των: Καραπέτσα, Μήτσιου & Ζαμπεθάνη (1998) βλ. και Μήτσιου, 1999' 2002' & Μήτσιου–Δάκτυλα, Γλ., 2006' 2008.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, δυσαριθμησία, πρόωμη διάγνωση, νευροψυχολογική προσέγγιση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καμιά περιοχή της ειδικής αγωγής δεν έχει γνωρίσει τόσο ραγδαία ανάπτυξη και εξαιρετικό ενδιαφέρον όσο οι μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ο αριθμός των παιδιών που αναγνωρίζονται ως μαθησιακά αδύναμα υπερβαίνει το συνολικό αριθμό των παιδιών που υποφέρουν από εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, επιληψία και νοητική υστέρηση. Περίπου ένα στα τρία παιδιά αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές διαταραχές, όπως: δυσλεξία, δυσκολία στη γραφή, στην ανάγνωση, στην αριθμητική. Συγκεκριμένα εμφανίζεται η *δυσλεξία* σε ποσοστό 3-15% σε παιδιά της σχολικής ηλικίας, με αναλογία 3:2 αγόρια – κορίτσια. Η *δυσγραφία* δηλαδή η δυσκολία ανάπτυξης γραφοκινητικής δεξιότητας σε ποσοστό 4% του σχολικού πληθυσμού περισσότερο στα αγόρια. Στην ανάγνωση εμφανίζεται το *Σύνδρομο του Αργού Αναγνώστη* σε ποσοστό 6% και στην αριθμητική, η λεγόμενη *Δυσαριθμησία* σε ποσοστό 6% του σχολικού πληθυσμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι γενικά οι δυσκολίες στη μάθηση εμφανίζονται συχνότερα στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, με αναλογία 4 προς 1, γεγονός που αποδίδεται σε αμιγώς βιολογικούς παράγοντες.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΟΡΙΣΜΟΣ

Η σύγχυση που επικρατεί στην ορολογία των μαθησιακών δυσκολιών ήταν επόμενο να προκαλέσει σύγχυση και στη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού. Ο πλέον κοινά αποδεκτός ορισμός είναι εκείνος του S. Kirk (1962). Ο όρος λοιπόν, μαθησιακές δυσκολίες ή Διαταραχές, περιλαμβάνει, διαταραχές γλώσσας, διαταραχές γραφής, ορθογραφίας, ανάγνωσης, αριθμητικής και επικοινωνίας. Σε όλα αυτά, βέβαια, προστίθεται και το σύνδρομο της υπερκινητικότητας, της διάσπασης προσοχής, της ελλειμματικής προσοχής, καθώς και οι μη μαθησιακές γλωσσικές δυσκολίες που είναι η συμπεριφορά και γενικά οι προβληματικές ψυχολογικές καταστάσεις. Η διάγνωση της υπερκινητικότητας δεν πρέπει να γίνεται βιαστικά, χρειάζεται συστηματική, πολύπλευρη, διεπιστημονική διερεύνηση. Πολύ γενικά μπορούμε να πούμε ότι το υπερκινητικό παιδί εμφανίζει μια συχνή, ολική κινητική δραστηριότητα, σημαντικά μεγαλύτερη από το μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας του. Συγκεκριμένα με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες εννοούμε μια ομάδα διαταραχών που αφορούν τη γλώσσα, την αντίληψη, την ομιλία, τη γραφή, την αριθμητική, τη μάθηση και τη μνήμη, την κίνηση, την προσοχή, τη σκέψη, το συλλογισμό και τους μηχανισμούς επίλυσης που οφείλονται σε διαταραχές του κεντρικού νευρικού συστήματος.

ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΥΝ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι μαθησιακές διαταραχές μπορεί να αφορούν παιδιά οποιαδήποτε ηλικίας και ευφυΐας. Δεν οφείλονται πρωτογενώς σε προβλήματα ακοής, όρασης ή κίνησης, νοητικής καθυστέρησης, συγκινησιακής διαταραχής ή περιβαλλοντικής αποστέρησης. Μπορεί όμως να εμφανιστούν μαζί με όλα αυτά.

Προέρχονται:

1. από γενετικές αλλοιώσεις, βιοχημικές ανωμαλίες και προ-γεννητικές καταστάσεις (π.χ. μολυσματικές ασθένειες και ιογενείς λοιμώξεις της εγκύου, ακτινοβολία X, διαβήτη, νεφρική ανεπάρκεια, υποθυρεοειδισμός, συγκινησιακές καταστάσεις κ.λ.π. φαρμακευτικές και τοξικές ουσίες, κάπνισμα και ναρκωτικά),
2. από περιγεννητικούς παράγοντες (από την 28^η εβδομάδα της εξωμήτριας ζωής, ιδιαίτερα κατά την ώρα του τοκετού, όπως: ενδοκρανιακή αιμορραγία, εγκεφαλική κάκωση, ανοξία νεογνού, επιπλοκές στη γέννα, ίκτερος κ.λ.π.) και
3. από μεταγεννητικούς παράγοντες οι οποίοι προκαλούνται από μικροτραυματισμούς του παιδιού στο κεφάλι, από διαφόρους όγκους και φλεγμονές στον εγκέφαλο, από την κακή διατροφή η οποία επιφέρει επιβράδυνση στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών, από ασθένειες που προκαλούν υψηλό πυρετό, από μηνιγγίτιδα, εγκεφαλίτιδα, επιληπτογενείς σπασμούς, επιληψίες κ.λ.π.

Οι βιολογικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες προβληματίζουν για τη συμμετοχή τους στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ δεν υπάρχει σήμερα καμία αμφιβολία ότι οι νοητικές λειτουργίες σχετίζονται στενά με τη δραστηριότητα του εγκεφάλου.

Το παιδί με μια εγκεφαλική δυσλειτουργία δεν έχει να αντιμετωπίσει κανένα πρόβλημα, μέχρι τη στιγμή που αρχίζει το σχολείο, όπου για πρώτη φορά γίνονται φανερές οι γνωστικές του δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά πολύ συχνά αντιμετωπίζουν δευτερογενή συναισθηματικά προβλήματα, ξεκινώντας από τις ματαιώσεις που έχουν στο σχολείο.

ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι: τα νοητικά αίτια, τα φυσικά αίτια και τα συναισθηματικά αίτια.

ΦΥΣΙΚΑ ΑΙΤΙΑ

- α) η εξελικτική ανωριμότητα,

β) φυσικές μειονεξίες, όπως οι αισθητηριακές διαταραχές μπορούν να επηρεάσουν τη γλωσσική εξέλιξη, τις αναγνωστικές δεξιότητες και να προκαλέσουν επιθετική συμπεριφορά. Οι χρόνιες ασθένειες καθώς και οι σοβαρότερες φυσικές μειονεξίες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη μάθηση.

γ) Η διαιτητική ανεπάρκεια ή οι διαταραχές του ύπνου, επηρεάζουν αρνητικά τη μνήμη και την προσοχή (Martin & Lefebvre, 1981).

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΑΙΤΙΑ

α) η ιδιοσυγκρασία

β) το άγχος. Το λίγο άγχος ενεργοποιεί τον μαθητή για καλύτερη μάθηση και επιτυχία, ενώ το υπερβολικό άγχος παραλύει τον μαθητή.

γ) η κατάθλιψη και η άρνηση για μάθηση. Βασική προϋπόθεση, λοιπόν, για την ομαλή εξέλιξη της λειτουργίας της μάθησης, είναι να αποφεύγουμε τον αρνητισμό, το άγχος, την κατάθλιψη, το συναισθηματικό μπλοκάρισμα, την ψύχωση και άλλους εξωτερικούς παράγοντες.

Η ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι μαθησιακές δυσκολίες, λοιπόν, είναι ένα πλαίσιο διαταραχών που εκδηλώνονται με κάποια έγκαιρα συμπτώματα ή σημεία ανάλογα με το σύστημα που θα δυσλειτουργήσει και την επίπτωση που θα έχει στην υπεύθυνη λειτουργία, όπως για παράδειγμα οι δυσλειτουργίες του γλωσσικού συστήματος έχουν ως επακόλουθο διαταραχές στη γλώσσα ή στην ομιλία. Ένα έγκαιρο σύμπτωμα για την ανάπτυξη μελλοντικής διαταραχής της γλώσσας είναι η δυσκολία που έχει το παιδί να βρίσκει την κατάλληλη λέξη όταν μιλάει. Αν πάρουμε το κινητικό σύστημα τότε οι συνέπειες της δυσλειτουργίας που θα εμφανιστούν ως πρώιμα συμπτώματα στα παιδιά που δε θα μπορούν να πιάσουν σωστά το μολύβι για να γράψουν, θα προκαλέσουν στο μέλλον την ανάπτυξη διαταραχών στη γραφή. Με βάση αυτό το σκεπτικό έχουμε για κάθε μαθησιακή δυσκολία τα αντίστοιχα συστήματα του εγκεφάλου που δυσλειτουργούν.

Με τη σειρά τους αυτά εμφανίζουν πρώιμη συμπτωματολογία που οδηγεί σε μαθησιακή δυσκολία ανάλογη με το σύστημα που δυσλειτουργεί. Έτσι, δυσλειτουργίες του συστήματος ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής οδηγούν:

1. σε *δυσλεξίες*, (από το 1989 μιλάμε για δύο τύπους δυσλεξίας (P – L) σύμφωνα με τις έρευνες του Bakker, και από το 2000 (εργ. Νευροψυχολογίας Π.Θ.) μιλάμε για 13 υποτύπους δυσλεξίας σύμφωνα με την περιοχή του εγκεφάλου που δυσλειτουργεί. Οι 13 τύποι είναι: Δυσλεξία Ολική (συνοδεύεται από αδύνατη ανάγνωση γραμμάτων – συμβόλων μουσικής κ.λ.π.), Σύνδρομο του Αργού Αναγνώστη (αργοί ρυθμοί ανάγνωσης), Δυσλεξία Λεξική (συνοδεύεται από

δυσκολία αναγνώρισης των γραμμάτων ως ολόκληρες), Δυσλεξία Ημιδιαφοράς (αγνόηση των λέξεων δεξιά ή αριστερά της σελίδας κ.λ.π.), Δυσλεξία και Δυσγραφία Ολικής Μορφής (παρουσιάζονται διαταραγμένες όλες οι λειτουργίες της γραφής), Δυσλεξία Προμετωπιαία (δυσχέρεια στη χρήση σημασιολογικών λέξεων, δυσχέρεια για τη σε βάθος κατανόηση κειμένου, στην κατανόηση και στην επεξεργασία των προφορικών εντολών κ.λ.π.), Δυσλεξία Βαθιά (εμφανίζουν σημασιολογικές παραλεξίες), Δυσλεξία Φωνολογική (εμφανίζουν λεξικοποιήσεις, νεολογισμούς, μορφολογικές παραλεξίες κ.λ.π.), Δυσλεξία Επιφάνειας (εμφανίζουν συλλαβιστή ανάγνωση με επαναλήψεις κ.λ.π.), Δυσλεξία Δυσμετρική (εμφανίζουν δυσκολίες κατεύθυνσης, απόστασης, προσανατολισμού κ.λ.π.), Δυσλεξία άμεση – Υπερλεξία, (εμφανίζουν ευφράδεια – γρήγορη ανάγνωση κ.λ.π.), Δυσλεξία Διάκρισης (δύσκολη η ανάγνωση των λέξεων μαζί με άλλες λέξεις π.χ. σε κείμενο, η διάκριση μιας λέξης όταν μπροστά μπαίνει ένα άσχετο γράμμα, «τυφλά» λάθη μετακίνησης συλλαβών από λέξεις και δημιουργία νεολογισμών κ.λ.π.), Δυσλεξία Οπτική (παραλήψεις λέξεων, τύφλωση λέξεων, οπτικές παραλεξίες, έλλειψη διαδοχής στη γραφή και στην ανάγνωση).

Συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά του Οπτικού Δυσλεξικού Τύπου είναι :

- δε χρησιμοποιούν κεφαλαία ή τα βάζουν εκεί που δε χρειάζονται
- δεν τονίζουν τις λέξεις ή τις τονίζουν σε λάθος συλλαβή
- δεν τηρούν τις αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις
- παρατηρείται παράλειψη ή πρόσθεση γραμμάτων ή και συλλαβών
- παρατηρείται σύνδεση των λέξεων (της χώρας μου= της χώρασμου)
- παρατηρείται αντικατάσταση γραμμάτων – (διαφορετικά προσανατολισμένα γράμματα)-αντιμετάθεση γραμμάτων
- καθρεπτική γραφή γραμμάτων και αριθμών
- σύγχυση γραμμάτων – απλοποίηση συμπλεγμάτων
- ορθογραφικά λάθη – καταληκτικά και ιστορικά
- δε χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης
- δυσχέρεια σύνδεσης φωνημάτων σε ολόκληρες
- δυσκαμψία οπτικής αναγνώρισης λέξης

2. σε *δυσμνησίες*- δυσχέρεια στην ορθή διατύπωση γραπτής και προφορικής έκφρασης.

3. σε *δυσαριθμησία*- διαταραχή σε έναν ή και περισσότερους μηχανισμούς που εμπλέκονται με τα μαθηματικά- όπου παρατηρούμε συχνά και

4. *οπτικοχωρικές δυσλειτουργίες*,

5. σε *δυσγραφίες α*-(αντιγραφής), *β*-(καθ'υπαγόρευση γραφής), *γ*-(αυθόρμητης γραφής)

6. *Σύνδρομο του Αργού Αναγνώστη*,

7. σε *δυσορθογραφία* – δυσκολία στην αποτύπωση της ορθογραφημένης γραφής. Τα ορθογραφικά λάθη που εμφανίζουν οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε: λάθη στη δομή της λέξης, λάθη στη δομή της πρότασης, λάθη στη σύνταξη του γραπτού κειμένου εννοιολογικά ή σημασιολογικά λάθη και περιορισμένο περιεχόμενο.

8. σε *S.L.I.* - ειδική γλωσσική διαταραχή αναπτυξιακού τύπου,

9. σε *καθρεπτική γραφή*,

10. σε *διάσπαση προσοχής*,

11. σε *υπερκινητικότητα*,

12. σε *συμπεριφορική διαταραχή και*

13. σε *ψευδοδιαταραχές*.

Η νευροψυχολογική δε εικόνα είναι: Δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση, στην προσοχή, στον οπτικό ακουστικο-κινητικό συντονισμό, στη γραφή και στην ακουστική αντίληψη και μνήμη.

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Τα ποσοστά των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται με την παρακάτω συχνότητα: Αγγλία 14%, Γαλλία 14%, Η.Π.Α. 15%, Καναδάς 16%, Ελλάδα 15% και Θεσσαλία – Φθιώτιδα 15% ποσοστό που προήλθε από επιδημιολογική έρευνα που πραγματοποιήσαμε το 1998 στο εργαστήριο Νευροψυχολογίας του Πανεπ. Θεσσαλίας (Καραπέτσας, Μήτσιου, & Ζαμπεθάνης, 1998), σε 6.644 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έρευνα που είναι πρώτη πανελληνίως και δεύτερη παγκοσμίως, τα στοιχεία της οποίας έχουν ανακοινωθεί σε πανελλήνια και παγκόσμια συνέδρια και φυσικά έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά.

Συμμετείχαν 3.394 αγόρια και 3.250 κορίτσια, με στόχο τον πρώιμο εντοπισμό διαταραχών σε βασικές νευροψυχολογικές διαδικασίες, που προειδοποιούν για εμφάνιση βασικών προβλημάτων στις πρώτες τρεις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, που εξέταζε την επιλογή χεριού, τη συμμετοχή σε ελεύθερες δραστηριότητες, σε ομαδικά παιχνίδια, στην αισθητική αγωγή, στις δεξιότητες, στο νοητικό (προγραφή, προανάγνωση, προμαθηματικά) και στον ψυχοκινητικό τομέα. Η κατανομή των παιδιών ανά νομό δίνει μεγαλύτερη συμμετοχή στο νομό Λάρισας (47%) και ακολουθούν οι ν. Καρδίτσας (16,6%) – Φθιώτιδας (14,9%) – Μαγνησίας (11,8%) και Τρικάλων (9,7%).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρατηρήθηκε ότι οι γραμμές επίδοσης και των δύο φύλων είναι σχεδόν παράλληλες πράγμα που δείχνει ότι ανεξαρτήτου φύλου η δυσκολία των αντικειμένων εκμάθησης είναι ίδια και για τα δύο φύλα, εμφανίζοντας ως το αδύνατο σημείο τα προμαθηματικά- την προγραφή- την προανάγνωση – τη συγκέντρωση προσοχής και το καλύτερο τα ομαδικά παιχνίδια. Αξίζει να σημειωθεί, ότι από το σύνολο του δείγματος το 14% εμφάνισε καθρεπτική γραφή σε ένα τουλάχιστον γράμμα ή αριθμό, δίνοντας το προβάδισμα στα αριστερόχειρα αγόρια. Το συνολικό ποσοστό εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών κάλυψε το 15% των συμμετεχόντων. Η επίδοση βέβαια των παιδιών διαφέρει, διότι τα όρια των γνωστικών διαφορών μεταξύ των παιδιών αποδίδονται στη διαφορετική εγκεφαλική δομή και στην οργάνωση (Martin, 1984). Τα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης του εγκεφάλου προσδιορίζουν και διαμορφώνουν τα όρια των επιδιώξεων σε κάθε δραστηριότητα γνωστικής διαδικασίας. Τα συγκεντρωτικά στοιχεία ανά επιλογή χεριού έδειξαν ότι τα αμφίχειρα παιδιά υστερούν σε όλους τους τομείς έναντι των αριστερόχειρων και των δεξιόχειρων, με τα δεξιόχειρα να είναι λίγο καλύτερα από τα αριστερόχειρα. Και στις τρεις κατηγορίες σημειώνεται η χειρότερη επίδοση στην προανάγνωση και η καλύτερη στα ομαδικά παιχνίδια.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι στρατηγικές μάθησης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρονται κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο και στους δεξιόχειρες μαθητές. Το να θυμάται κανείς το γλωσσικό υλικό, να το θυμάται και να το καταγράφει αυθόρμητα ή καθ' υπαγόρευση, υποδηλώνει τις πρωταρχικές-σημαντικές λειτουργίες του αριστερού ημισφαιρίου (Καραπέτσας, 1993). Το αριστερό ημισφαίριο μαθαίνει να θυμάται τις λεκτικές και τις αριθμητικές πληροφορίες, ενώ το δεξί ημισφαίριο μαθαίνει τις χωροταξικές, τις μουσικές και τις εικονικές πληροφορίες. Σημαντικό επίτευγμα των στρατηγικών διδασκαλίας είναι η ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται οπτικές πληροφορίες. Ο κοινός τρόπος επεξεργασίας οπτικών πληροφοριών είναι ο λεκτικός-συμβολικός τρόπος, χαρακτηριστικός της λειτουργίας του αριστερού ημισφαιρίου.

Το σημερινό σύστημα της εκπαίδευσης ασχολείται με την ανάπτυξη λεκτικών και λογικών ικανοτήτων σειριακού τύπου, δηλαδή απευθύνεται στο αριστερό ημισφαίριο, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εξωλεκτική πλευρά της γνώσης σχεδόν αγνοείται, ενώ η διαισθητική σκέψη αποθαρρύνεται στο σχολείο.

Ο ρόλος εξάλλου της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η ανάπτυξη και η τελειοποίηση των πρακτικών εφαρμογών, αλλά η μετάδοση στο παιδί συγκεκριμένων μεθόδων μάθησης, ο εμπλουτισμός των γνώσεών του, η μόρφωση, η αρμονική ανάπτυξή του, η καλλιέργειά του και η κοινωνικότητά του.

Η προσεγμένη χρήση κατάλληλων διδακτικών και παρεμβατικών τεχνικών οδηγούν στη μείωση του ποσοστού των Μαθησιακών διαταραχών και στη συναισθηματο-κοινωνικο-πνευματική ανάπτυξη του μαθητή.

Επίσης, απαιτείται προσοχή αν το παιδί:

- παρουσιάζει δυσκολία στην αντίληψη βασικών ποσοτικών εννοιών,
- παρουσιάζει δυσκολία στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο,
- είναι αδέξιο, σκοντάφτει συχνά, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί,
- παραλείπει ή προσθέτει γράμματα, συλλαβές, λέξεις, πηδάει σειρές, συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (δένω-μένω), αντικαθιστά λέξεις με άλλες που έχουν την ίδια ή την παρόμοια σημασία (σκοτεινό-μαύρο), συγχέει γράμματα ως προς τον προσανατολισμό τους στο χώρο ή τη σειρά τους μέσα στη λέξη, κάνει αλλόκοτα λάθη χωρίς καμιά λογική εξήγηση,
- δυσκολεύεται να τονίσει σωστά τις λέξεις, διαβάζει στον αόριστο, έχει προβλήματα με τους χρόνους των ρημάτων ή τις αντωνυμίες,
- διαβάζει αγνοώντας τα σημεία στίξης,
- τα γραπτά του είναι ακατάστατα και δυσανάγνωστα και
- δυσκολεύεται να θυμηθεί και συνεπώς να εκτελέσει μια σειρά προφορικών εντολών, παρερμηνεύει προφορικές οδηγίες, δυσκολεύεται ή αργεί να τελειώσει κάποια εργασία και παρουσιάζει κακό συντονισμό κινήσεων.

Σήμερα βέβαια δε μιλάμε για άλυτα προβλήματα. Μιλάμε για μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές οι οποίες αντιμετωπίζονται τόσο μέσα στην τάξη όσο και σε εξατομικευμένο επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Καραπέτσας, Α. (1993). *Νευροψυχολογία Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.

Καραπέτσας, Α., Μήτσιου, Γλ. (2000). Παιδαγωγική παρέμβαση για την αντιμετώπιση της καθρεπτικής γραφής σε 6χρονους και 7χρονους μαθητές. *Παιδαγωγικός Λόγος, τομ. ΣΤ'*, 3, 104-117.

Καραπέτσας, Α., Μήτσιου, Γλ., Ζαμπεθάνης Β. (1998). Διαταραχές Μάθησης και Μνήμης. Νευροψυχολογική Προσέγγιση. *Πρακτικά του συμποσίου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Δελφοί 18-20/12/1998, Αθήνα 2002, 156-169.

Martin J.R.(1984). Types of writing in infants and primary school. *Proceedings of Macathur Institute of Higher Education, Reading Language Symposium 5: Reading, Writing and Spelling*.

Martin, P.R. & Lefebvre, A.M. (1981). Surgical treatment of sleep-apnea-associated psychosis. *Can Med Assoc J.* 124, (8), 978-80.

Μήτσιου, Γλ. (1999). Επιδημιολογική Έρευνα πρόβλεψης Μαθησιακών Δυσκολιών. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας*, 339-344.

Μήτσιου, Γλ. (2002). Αξιολόγηση της Διαταραγμένης γραφής (καθρεπτικής γραφής) σε 402 μαθητές της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 23-34.

Μήτσιου–Δάκτυλα, Γλ. (2006). *Νευροψυχολογία Διαταραχών Γραφής. Καθρεπτική Γραφή*. Βόλος: Εκδόσεις Πανεπιστημιακές.

Μήτσιου–Δάκτυλα Γλ. (2008). *Νευροψυχολογία Μαθησιακών Δυσκολιών–Δυσλεξία–Πρόγνωση και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Δαρδανός.

Τ.Π.Ε. και εκπαιδευτικά σενάρια

Θανάσης Τασιός

Σχολικός Σύμβουλος 3^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Καρδίτσας

grsssofkar@dipe.kar.sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) προσφέρουν νέες προσεγγίσεις που ενισχύουν την υπάρχουσα διδακτική πράξη για μια πιο ενεργητική και επικοινωνιακή μάθηση. Οι στόχοι της εισαγωγής των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση προκειμένου να έχουν θετική επίδραση στην ποιότητα της μάθησης, πρέπει να υπερβαίνουν την επιδίωξη απόκτησης δεξιοτήτων και να εμπλέκονται σε ένα ανώτερο γνωστικό επίπεδο. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να ενημερώσει για το πώς η ένταξη του υπολογιστή στην καθημερινή διδακτική πράξη μπορεί να επιτευχθεί εντός ενός μαθησιακού πλαισίου με συγκεκριμένο γνωστικό(ά) αντικείμενο(α), συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, παιδαγωγικές αρχές και σχολικές πρακτικές.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Τ.Π.Ε., εκπαιδευτικά σενάρια, μάθηση, δραστηριότητες, τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, μαθησιακός στόχος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη σχολική διαδικασία έχει ως κύριο στόχο της την ενδυνάμωση της διδακτικής διαδικασίας για την πιο αποτελεσματική επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Το πρότυπο αυτό χαρακτηρίζεται από το ότι η χρήση του πληροφοριακού μέσου ενσωματώνεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα ως εργαλείο στήριξης της μάθησης σε όλα τα μαθήματα (Μικρόπουλος, 2006). Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να προσφέρουν νέες προσεγγίσεις που ενισχύουν την υπάρχουσα διδακτική πράξη για μια ενεργητική και επικοινωνιακή μάθηση σε διάφορα επίπεδα όπως:

- Να αναβαθμίσουν τη μαθησιακή διαδικασία εμπλουτίζοντάς την με εικόνα, ήχο, κίνηση κ.λ.π.
- Να διαταράξουν τις εδραιωμένες ρουτίνες της αίθουσας, είτε ενισχύοντας την εργασία σε ζευγάρια ή σε ομάδες, είτε προϋποθέτοντας την μετακίνηση όλης της τάξης σ' ένα ειδικό χώρο με υπολογιστές για ένα μέρος του χρόνου τους.

- Να ενθαρρύνουν τη δια-σχολική συνεργασία και την επικοινωνία.
- Να διευκολύνουν την πρόσβαση σε πηγές πληροφοριών

Οι στόχοι της εισαγωγής των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση προκειμένου να έχουν θετική επίδραση στην ποιότητα της μάθησης, πρέπει να υπερβαίνουν την απόκτηση των δεξιοτήτων και να εμπλέκονται σε ένα ανώτερο γνωστικό επίπεδο. Για παράδειγμα δεν αρκεί και μόνο η γνώση διαχείρισης μιας βάσης δεδομένων και η πρόσβαση σε αυτή αλλά και μια άλλου τύπου διανοητική ενασχόληση, με ερωτήσεις του τύπου *«τι ερωτήσεις μπορώ να κάνω τώρα, με τη βοήθεια αυτής της βάσης δεδομένων, που δεν μπορούσα να ρωτήσω πριν - και ποιες συμπληρωματικές ερωτήσεις μπορούν να υποβληθούν;»*. Ο υπολογιστής μπορεί να λειτουργήσει ως μια επιπρόσθετη εναλλακτική πηγή γνώσης και πληροφόρησης, και συνεπώς να μειώσει τη λειτουργική εξάρτηση των μαθητών/ριων από τους δασκάλους τους.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η χρήση των Τ.Π.Ε. θα πρέπει να γίνεται με οργανωμένο τρόπο, ώστε να είναι αποτελεσματική για τον/ην εκπαιδευτικό και για τους/ις μαθητές/ριες. Η οργάνωση της χρήσης τους είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσω εκπαιδευτικών σεναρίων τα οποία θα περιγράφουν την προεργασία που απαιτείται κατά περίπτωση, την εκπαιδευτική πορεία στην τάξη καθώς και την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας μετά τη διδασκαλία.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ

Ένα εκπαιδευτικό σενάριο είναι η περιγραφή ενός μαθησιακού πλαισίου με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, παιδαγωγικές αρχές και δράσεις αξιοποιώντας συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία/λογισμικά. Ένα σενάριο υλοποιείται μέσα από σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές/ριες και οι εκπαιδευτικοί παίζουν καλά καθορισμένους ρόλους.

Με αυτό επιτυγχάνεται ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με όρους δραστηριότητας. Δηλαδή το εκπαιδευτικό σενάριο υλοποιείται, μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ενώ περιγράφονται η δομή και η ροή κάθε δραστηριότητας, οι ρόλοι του/ης εκπαιδευτικού και των μαθητών/ριών, η οργάνωση της τάξης και η αλληλεπίδραση με τα χρησιμοποιούμενα μέσα και το εκπαιδευτικό υλικό. Σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο μπορούν να συνδυάζονται περισσότεροι διδακτικοί πόροι, όπως π.χ. περισσότερα λογισμικά, έντυπο υλικό, ιστοσελίδες, εργαστηριακά όργανα κ.ά. ενώ η διάρκειά τους συνήθως επεκτείνεται και πέρα από τη μία διδακτική ώρα. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σενάριο δεν πρέπει να αποτελείσει ένα τυποποιημένο σχέδιο μαθήματος και επιπλέον (για τα σενάρια που αξιοποιούν τις ΤΠΕ) δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί ένα λογισμικό ως το αποκλειστικό μέσο που θα προσδιορίσει την πορεία του μαθήματος. Ένα επιτυχημένο στο σχεδιασμό σενάριο συντελεί στη συνεργασία μαθητών/ριών – εκπαιδευτικού, θέτει στόχους οι οποίοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τις περιλαμβανόμενες δραστηριότητες, εξασφαλίζει καθοδήγηση με μια λογική ακολουθία

ενεργειών και δραστηριοτήτων, ενισχύει την κρίση των μαθητών/ριών ενώ παράλληλα, παρέχει δυνατότητα για την αντικατάσταση τμημάτων του και τη μετεξέλιξή του.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΕΝΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Ο όρος «σχεδιασμός σεναρίου» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την προκαταρκτική και σε βάθος μελέτη που πρέπει να κάνει ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να εμπλέξει τους/ις μαθητές/ριές του σε μια μαθησιακή διαδικασία με την οποία θα έχουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη. Η μελέτη και περιγραφή ενός σεναρίου στην πραγματικότητα είναι η από κάθε πλευρά μελέτη του θέματος που πρόκειται να διδαχθεί και αφορά:

1. το ίδιο το θέμα και την επιστημολογία του,
2. τη διδακτική διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός,
3. τα μέσα και τα εργαλεία που πρέπει να χρησιμοποιήσει,
4. τις δραστηριότητες στις οποίες πρέπει να εμπλέξει τους/ις μαθητές/ριές του,
5. τις ενδεχόμενες μαθησιακές συγκρούσεις που πρέπει να προκαλέσει στους/ις μαθητές/τριές του με αυτές κ.ά.

Ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το εκπαιδευτικό σενάριο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από:

- απλότητα,
- ξεκάθαρους ρόλους για κάθε μαθητή/ρια,
- σαφή ορισμό της αλληλεπίδρασης,
- πρόβλεψη του χρόνου κάθε δραστηριότητας,
- αξιοποίηση της φυσικής τάσης του παιδιού για διερεύνηση και δημιουργικότητα,
- δυνατότητα καλλιέργειας όχι μόνο δεξιοτήτων, αλλά και στάσεων ζωής,
- παροχή ευκαιριών για συνεργασία μεταξύ των παιδιών.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονισθεί ότι στη σχεδίαση από τον/ην εκπαιδευτικό θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη ότι δεν χρησιμοποιείται ο υπολογιστής για να εκτελεστούν δραστηριότητες οι οποίες θα ήταν δυνατόν να υλοποιηθούν ικανοποιητικά και χωρίς υπολογιστή. Επίσης, η οργάνωση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου δεν αφορά μόνο στη σχεδίαση μιας σειράς δραστηριοτήτων βασισμένων σε ένα ή περισσότερα επιλεγμένα λογισμικά. Πολύ περισσότερο, το σενάριο αποτελεί βαθύτερη διεύθυνση στην εκπαιδευτική πρακτική και αναφέρεται στην ανάλυση της εκπαιδευτικής μεθόδου και της στρατηγικής σύμφωνα με την οποία προτείνεται να εφαρμοσθούν οι δραστηριότητες, στους προτεινόμενους ρόλους που καλούνται να παίξουν οι μαθητές/ριες και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και στη δομή της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Το σενάριο πρέπει να είναι σχεδιασμένο με ευέλικτο τρόπο ώστε να επιτρέπει παρέμβαση και αλλαγή από μέρους του/ης μαθητή/ριας και εκπαιδευτικού και δημιουργική χρήση του σεναρίου σε πολλαπλές

περιπτώσεις. Επίσης πρέπει να έχει τη δυνατότητα επέκτασης τόσο ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών/ριών που παίρνουν μέρος, αλλά και σε άλλες θεματικές.

Αναλυτικότερα η δομή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου μπορεί να είναι η ακόλουθη:

- ✓ Τάξη. Προσδιορίζεται η τάξη στην οποία θα χρησιμοποιηθεί το συγκεκριμένο σενάριο.

- ✓ Γνωστικό αντικείμενο. Αναφέρεται το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο εστιάζεται το σενάριο και η σύνδεσή του με το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα.

- ✓ Σκοπός / Διδακτικοί στόχοι. Καταγράφονται ο βασικός σκοπός και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι του σεναρίου. Σε αυτούς περιλαμβάνονται τόσο οι στόχοι όπως διατυπώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, όσο και εκείνοι που προκύπτουν από το συγκεκριμένο σενάριο και σχετίζονται με τη χρήση των Τ.Π.Ε.

- ✓ Ενδεικτικός απαιτούμενος χρόνος. Προτείνεται ο χρόνος που απαιτείται, για να υλοποιηθεί το σενάριο. Ο πραγματικός όμως χρόνος εξαρτάται από το πώς ο/η εκπαιδευτικός θα χειριστεί το σενάριο αλλά και από τη δυναμική της τάξης.

- ✓ Διδακτική μεθοδολογία – προσέγγιση. Περιγράφεται η μαθησιακή και διδακτική θεωρία- προσέγγιση που διέπει το σενάριο (π.χ. ανακαλυπτική μάθηση).

- ✓ Απαραίτητο υλικό. Απαριθμούνται τα εργαλεία των Τ.Π.Ε. που απαιτούνται για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου. Τέτοια εργαλεία είναι ο αριθμός των ηλεκτρονικών υπολογιστών, ο προβολέας (data projector), ο εκτυπωτής, ο σαρωτής, οι τίτλοι του εκπαιδευτικού λογισμικού, οι τίτλοι του λογισμικού γενικότερων εφαρμογών, οι διευθύνσεις ιστοσελίδων στο διαδίκτυο.

- ✓ Φύλλα εργασίας. Δίνονται σύντομες οδηγίες για τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα φύλλα εργασίας.

- ✓ Αξιολόγηση. Περιγράφονται οι διαδικασίες αξιολόγησης της επίτευξης των διδακτικών στόχων του σεναρίου. Αυτές μπορεί είτε να πραγματοποιούνται μέσω των Τ.Π.Ε. είτε με άλλους τρόπους (π.χ. γραπτή δοκιμασία).

- ✓ Δυνατότητα τροποποίησης / επέκτασης. Αναφέρονται ενδεικτικά κάποια ή κάποιες ιδέες για μικρή τροποποίηση ή επέκτασή του σεναρίου χρονικά, σε περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός επιθυμεί να διαθέσει περισσότερο χρόνο για το σενάριο αυτό.

- ✓ Σχετικές διευθύνσεις. Πρόκειται για ηλεκτρονικές διευθύνσεις που σε κάποια διδακτικά σενάρια μπορούν να αντικαταστήσουν την αρχικά προτεινόμενη διεύθυνση, χωρίς το σενάριο να αλλάξει, ή να χρησιμοποιηθούν σε παραλλαγή του σεναρίου ή / και για την άντληση συμπληρωματικού υλικού. Τονίζεται ότι οι διευθύνσεις αυτές είναι ενδεικτικές και σε καμία περίπτωση δεν εξαντλούν το θέμα.

- ✓ Ενδεικτική βιβλιογραφία. Αναφέρονται βιβλία, άρθρα περιοδικών ή ηλεκτρονικές διευθύνσεις που χρησιμοποιήθηκαν ως βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο σενάριο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ενδείκνυται να γίνεται σε ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό πλαίσιο και να αφορά κυρίως καταστάσεις που αναδεικνύονται δύσκολα ή δεν είναι εφικτές χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας. Οι ΤΠΕ με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/ριών και του/ης εκπαιδευτικού συνεισφέρουν στην ανάπτυξη μίας μεταξύ τους ισότιμης σχέσης. Η παρουσία του υπολογιστή ξεπερνά την απλή χρήση, συνεισφέρει στη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας. Ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζοντας τους κώδικες αυτής της κουλτούρας, χρησιμοποιεί τη γλώσσα της και συζητά για πράγματα που όλοι γνωρίζουν και ενδιαφέρονται. Το κρίσιμο, λοιπόν, ζήτημα είναι ότι πρώτα ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει τεχνολογική κουλτούρα και να είναι σε θέση να αξιοποιήσει ουσιαστικά τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό δεν θα αποτελέσει μόνο ένα ισχυρό προσόν για τον/ην ίδιο/α, αλλά και έναν τρόπο για τη μετάδοση της επιστημονικής και τεχνολογικής κουλτούρας στους/ις μαθητές/ριες, η οποία πρέπει να αποκτηθεί με σωστό τρόπο από μικρή ηλικία στη ραγδαία εξελισσόμενη τεχνολογικά κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασιάδης, Κ., Σαλονικίδης, Γ., Σιμωνάς, Κ. (2009). *Τα εκπαιδευτικά σενάρια στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: www.pi-schools.gr.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση*, τόμος Α'. Αθήνα: Ράπτης.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία: εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tassios, A. & Solomonidou, C. (2009). Design of a mini experimental curriculum to help Greek primary school students learn about daily-life technologies. *The International Journal of Learning*, 16, (7), 49-58.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

www.ictscenarios.gr, www.e-education.gr, www.e-yliko.gr, <http://ekped.ekped.gr>

Ενδεικτικό Διδακτικό Σενάριο: Γνωρίζω Τα Ζώα Του Τόπου Μου

(Καλογιαννίδου Αναστασία Π.Ε. 60, Παπανικολάου Ελένη Π.Ε. 70, Ράπτης Νικάλαος Π.Ε. 70)

Τάξη: Νηπιαγωγείο και οι δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού

Γνωστικό αντικείμενο: Το συγκεκριμένο σενάριο περιλαμβάνει δραστηριότητες που καλύπτουν αρκετά γνωστικά αντικείμενα που προβλέπει το ΔΕΕΠΣ για το νηπιαγωγείο και την Α' και Β' δημοτικού όπως: Μελέτη Περιβάλλοντος, Γλώσσα, ΤΠΕ, Αισθητική αγωγή.

Σκοπός / Διδακτικοί στόχοι: Βασικός σκοπός του σεναρίου είναι η ανάπτυξη της ερευνητικής διάθεσης, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, της εξοικείωσης των μαθητών/ριών σε διαδικασίες και κριτήρια επιστημονικής μεθοδολογίας, λαμβάνοντας υπόψη τα βιώματα των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

Ειδικότερα τα παιδιά:

- να αξιοποιήσουν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, μέσω του διαδικτύου, προγραμμάτων,
- να διευρύνουν τις γνώσεις τους για τους ζωικούς οργανισμούς,
- να αναγνωρίσουν ζώα που ζουν στον τόπο τους,
- να ονομάσουν και να περιγράψουν γνωστά ζώα της περιοχής τους και να τα συσχετίσουν με το περιβάλλον στο οποίο ζουν,
- να ταξινομήσουν τα ζώα σε οικογένειες,
- να διακρίνουν τα ζώα σε άγρια και κατοικίδια.

Ενδεικτικός απαιτούμενος χρόνος: Σχετικά με τη διάρκεια της δραστηριότητας, υπολογίζεται ότι θα χρειαστούν τουλάχιστον 6 διδακτικές ώρες. Η διάρκεια της κάθε δραστηριότητας δεν θα ξεπερνά τα 20 λεπτά, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας των παιδιών.

Διδακτική μεθοδολογία – προσέγγιση: Ως μοντέλο διδασκαλίας επιλέγεται η «συνεργατική καθοδηγούμενη ανακάλυψη», όπου οι μαθητές/ριες διερευνούν το διδακτικό υλικό και οικοδομούν συνεργατικά τη νέα γνώση, αλλά και η διδασκαλία με το σύνολο της ομάδας.

Απαραίτητο υλικό. Λογισμικά: Εκπαιδευτικό λογισμικό kidspiration, πρόγραμμα ζωγραφικής revelation natural art, power point, Microsoft word, εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της γλώσσας α' και β' δημοτικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Προαπαιτούμενες γνώσεις: Οι μαθητές/ριες έχουν εξοικειωθεί μέσα από προηγούμενη χρήση του υπολογιστή με τη χρήση του ποντικιού, το πρόγραμμα ζωγραφικής και με τις λειτουργίες αντιγραφή-επικόλληση του word.

Φύλλα εργασίας:

Φύλλο εργασίας 1: Ερευνούμε έξω από την τάξη.

Σε μια επίσκεψη μας στον ζωολογικό κήπο, στο δάσος ή στη γειτονία μας παρατηρήσαμε πολλά ζώα. Γράψε ποια ζώα παρατήρησες, πού τα παρατήρησες, περίγραψε κάτι από αυτά.

ΖΩΑ	Πού τα παρατηρήσαμε.	Περιγράφω τα ζώα

Φύλλο εργασίας 2: Περιέχει εικόνες από ζώα του τόπου μας (ζώα της αυλής, του δάσους, της θάλασσας). Τα παιδιά κόβουν με ψαλίδι τις εικόνες και τις κολλούν στην αντίστοιχη κατηγορία. Το ίδιο μπορεί να γίνει με τα παιδιά της α' και β' δημοτικού στην περίπτωση που τους δυσκολεύει η λειτουργία «αντιγραφή» «επικόλληση». Ζητάμε από τα παιδιά, στην ολομέλεια της τάξης, να εκφράσουν και να αναγνωρίσουν τις νοητικές διεργασίες που έκαναν για την ταξινόμηση των ζώων σε κατηγορίες και να συζητήσουν για τις ομοιότητες και διαφορές των ζώων που δείχνουν οι εικόνες. Προτείνουμε στα παιδιά τη δραστηριότητα 3 από το λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Γλώσσα Α' & Β' Δημοτικού». Επιλέγουν: «Τοποθέτησε τα ζώα». Στη δραστηριότητα 4 ζητάμε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν από τη φωνή που ακούνε το αντίστοιχο ζώο από ένα αρχείο powerpoint. Τα παιδιά της α' και β' δημοτικού γράφουν το όνομα του συγκεκριμένου ζώου στο αντίστοιχο πλαίσιο. Στη δραστηριότητα 5 ζητάμε από τα παιδιά να κατηγοριοποιήσουν τα ζώα σύμφωνα με το αρχικό γράμμα του ονόματός τους.

Αξιολόγηση: Τα παιδιά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού δημιουργούν με το πρόγραμμα kidsinspiration, έναν εννοιολογικό χάρτη με όσα έμαθαν. Επίσης, ζωγραφίζουν με το πρόγραμμα ζωγραφικής revelation natural art, ένα θέμα σχετικό με όσα έμαθαν. Επιπλέον, στα παιδιά της Α' και Β' δημοτικού δίνεται το ακόλουθο φύλλο αξιολόγησης.

1. Στην εξοχή αν περπατήσεις ποια ζώα θα συναντήσεις σε ένα αγρόκτημα;

.....

2. Μες στο δάσος αν περπατήσεις ποια ζώα θα συναντήσεις;

.....

3. Στον τόπο σου ζουν πολλά και διαφορετικά ζώα. Ποια γνωρίζεις;

.....

4. Από ποια μέρη αποτελείται το σώμα των ζώων;

.....

Επέκταση: Εναλλακτικές δραστηριότητες: Τα παιδιά φτιάχνουν μια μακέτα του δάσους ή της αυλής με ζώα και φυτά από πηλό, ή ένα ομαδικό κολλάζ. Μιμούνται τις κινήσεις και τις φωνές των ζώων. Παίζουν κινητικά παιχνίδια με ζώα. Μαθαίνουν τραγούδια για ζώα. Διαβάζουμε ιστορίες και μύθους για τα ζώα. Δραματοποιούν τους μύθους.

Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Δασκάλου στη Διαχείριση Προβλημάτων στο Χώρο του Σχολείου

Ελένη Καραγεώργου

Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. 2^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ν. Καρδίτσας

elenkarag@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχοι της εισήγησης είναι η επισήμανση, η κατανόηση και η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών σε ένα σύγχρονο επικοινωνιακό και συνεργατικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο αυτό οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) κατανοούν το ρόλο τους και θέτουν τους κανόνες λειτουργίας κάθε τμήματος, τάξης και σχολικής μονάδας. Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για τη σαφή ανάδειξη και τήρηση των ορίων στάσης και συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και για την αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσής του ίδιου. Η συμβουλευτική στα χέρια του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται πολύτιμο εργαλείο. Βοηθά στη συστηματική παρακολούθηση σε βάθος και κατανόηση αιτίων προβληματικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου. Τονίζει την αναγκαιότητα επιλογής ρεαλιστικών προσδοκιών και στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προωθεί την επιλογή των καταλληλότερων λύσεων στα προβλήματα αυτά. Διασφαλίζει τον ελκυστικό χαρακτήρα του σχολείου καθώς και την συνολική και ριζική αποτελεσματικότητά του στον παιδαγωγικό του ρόλο. Συντελεί στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και την διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητάς τους για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Συμβουλευτική, διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, προσδοκίες-όρια, επαγγελματική εξουθένωση, κοινωνική ταυτότητα, ελκυστικό σχολείο.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Ένα πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητή σε σχολείο δεν είναι μόνο πρόβλημα του δάσκαλου της τάξης, ο οποίος βεβαίως πρέπει να διερευνήσει σε βάθος τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή, αλλά πρέπει να ανάγεται σε πρόβλημα όλης της σχολικής μονάδας στην οποία καλείται όλος ο σύλλογος διδασκόντων να λάβει θέση και να βοηθήσει στη διαχείριση του, στην άμβλυνσή του και στη λύση του, αν είναι δυνατόν

(Προεδρικό Διάταγμα 201/98, άρθρο 11, Βουρλούμη, χ.χ.). Γιατί αν μείνει μόνος του ο εκπαιδευτικός της τάξης κινδυνεύει να οδηγηθεί, ανάλογα βέβαια και με τη βαρύτητα του περιστατικού, ακόμα και σε επαγγελματική εξουθένωση (Goleman, 2000· Κάντας, 1993).

Σύμφωνα με εισήγηση της Αγγελικής Γενά, στη Λαμία, στις 3 Φεβρουαρίου 2010, οι πρώτοι που κινδυνεύουν με επαγγελματική εξουθένωση είναι οι εργαζόμενοι στο χώρο της υγείας και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορεί να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση αν διακατέχονται από μη ρεαλιστικές προσδοκίες, αν αντιλαμβάνονται με ιδιαίτερα προσωπικό τρόπο τις πιεστικές καταστάσεις και αντιδρούν μη αναμενόμενα σε αυτές, αν είναι άτομα ευαίσθητα και χαρακτηρίζονται από έντονα ιδεολογικά στοιχεία, αν έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και ιδιαίτερα αυστηρή αυτοκριτική. Ο φόβος αποτυχίας, η αδυναμία επικοινωνίας στο χώρο εργασίας με το μαθητή και την οικογένειά του, συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας, έκθεση του εκπαιδευτικού στο πρόβλημα του μαθητή είναι στρεσογόνοι παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην εκδήλωση, κατάπτωσης, θλίψης, θυμού, απογοήτευσης, έλλειψη σωστής κρίσης, βιαστικής λήψης αποφάσεων και συμπεριφοράς αποξένωσης.

Είναι λοιπόν απαραίτητη, η πολύπλευρη και συνεργατική αντιμετώπιση προβλημάτων των μαθητών, με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην αισθάνονται αβοήθητοι και μόνιμοι στον εργασιακό τους χώρο. Το ΠΔ 201/98 αναφέρει αναλυτικά: «Για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων των μαθητών που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, ο δάσκαλος της τάξης συνεργάζεται με το διευθυντή του σχολείου, το σχολικό σύμβουλο και ασφαλώς με τους ενδιαφερόμενους γονείς, οι οποίοι μπορούν ακόμη να καλούνται και μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος όταν ο δάσκαλος το κρίνει απαραίτητο».

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Από την μέχρι τώρα επαγγελματική μου εμπειρία (24 χρόνια), στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε διάφορους νομούς της Ελλάδας, και ως Σχολική Σύμβουλος στα σχολεία της Καρδίτσας, τα κυριότερα προβλήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινότητά τους, πέρα από το γνωστικό που αυτό μπορεί να λυθεί, είναι θέματα γενικότερα της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και στο χώρο του σχολείου, η σχέση εκπαιδευτικών και γονέων και η σχέση των γονέων με τα παιδιά τους. Τα παραπάνω εκφράστηκαν έντονα από τους εκπαιδευτικούς της 2^{ης} εκπαιδευτικής περιφέρειας νομού Καρδίτσας, και στις συναντήσεις μας που πραγματοποιήθηκαν με τους συλλόγους διδασκόντων κατά σχολική μονάδα, αλλά και στις δίωρες επιμορφωτικές συναντήσεις μας με τους εκπαιδευτικούς της Α', Β' και Ε' Τάξης στην πόλη της Καρδίτσας. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών φαίνονται να έχουν τις ρίζες τους στο περιβάλλον των μαθητών και την αυτοαντίληψή τους για την κοινωνική τους ταυτότητα αλλά και από το μη ελκυστικό

σημερινό σχολείο και την αδυναμία, πολλές φορές, των εκπαιδευτικών να ασχοληθούν σε βάθος με το κάθε πρόβλημα που προκύπτει. Γιατί η έλλειψη χρόνου, οι εντατικοί διδακτικοί ρυθμοί και η γραφειοκρατική αντιμετώπιση των προβλημάτων σύμφωνα με τις προφορικές συζητήσεις των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα απαιτητικές και τα περιστατικά πάρα πολλά.

Πράγματι σύμφωνα με τον Μιχαλακόπουλο (1996), η κοινωνική ταυτότητα των παιδιών διαμορφώνεται από τον τρόπο που οι άλλοι-οι φορείς κοινωνικοποίησης των μαθητών-κρίνουν και αξιολογούν τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων και οι συμμαθητές των παιδιών είναι κύριοι φορείς κοινωνικοποίησης των μαθητών μας στα σχολεία. Οι συμμαθητές είναι καθοριστικός παράγοντας γιατί δημιουργούν υποομάδες και κρίνουν και αξιολογούν τις συμπεριφορές και τις δραστηριότητες των συμμαθητών τους. Οι κρίσεις αυτές εξαρτώνται κάθε φορά από ποικίλους παράγοντες, όπως το επίσημο σχολικό περιβάλλον αλλά και το ανεπίσημο (παραπρόγραμμα του σχολείου) και προσδιορίζουν τα μέτρα και τα κριτήρια στα οποία οφείλει να κινείται ο δάσκαλος και ο μαθητής. Τα μέτρα αυτά και τα κριτήρια αποτυπώνονται στην οργάνωση του σχολείου και στις απαιτήσεις που η πολιτεία, οι γονείς και άλλες πιθανόν κοινωνικές ομάδες έχουν από τον δάσκαλο.

Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να αναρωτηθούμε ως εκπαιδευτικοί, ποιες είναι οι προσδοκίες μας από τον κάθε μαθητή της τάξης μας σε επίπεδο συμπεριφοράς και αν είναι ρεαλιστικές. Τι περιμένουμε να κάνει ο μαθητής για να έχει αποδεκτή συμπεριφορά στην τάξη και από τον εκπαιδευτικό και από τους συμμαθητές του; Πόσο είναι το «ήσυχα» που μπορεί να κάθεται ο μαθητής και για πόση ώρα τελικά; Μπορούν οι μαθητές μας να αντέξουν τους κανόνες που θέτουμε για την τάξη; Είναι ανάλογοι αυτοί οι κανόνες με την ηλικία των παιδιών και τις απαιτήσεις μας από αυτούς; Πόσο διατεθειμένοι είμαστε να ασχοληθούμε με την προσωπική μας ανάπτυξη; Για την κατανόηση και επίλυση αυτών των αναγκών η επιμόρφωση στη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΟΡΟΣ - ΟΡΙΣΜΟΣ

Ο όρος Συμβουλευτική υπονοεί «ότι κάποιος δίνει ή δέχεται συμβουλή», κάτι που δείχνει ποια ήταν η αρχική λειτουργία της Συμβουλευτικής. Σήμερα δεν έχει αυτή τη σημασία, παρόλο που ο όρος παραμένει ο ίδιος. Σήμερα, η συμβουλευτική είναι περισσότερο μια διαδικασία αλληλοεπικοινωνίας, ψυχολογικής υποστήριξης και παροχής βοήθειας σε θέματα που δυσκολεύουν, εμποδίζουν ένα άτομο στην καλή λειτουργία των διαπροσωπικών του σχέσεων, της σχέσης του με τον ίδιο του τον εαυτό καθώς και τον τρόπο που μπορεί να αντιμετωπίζει τις εξωτερικές προκλήσεις και προβλήματα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Η Συμβουλευτική βοηθά το άτομο να εξασφαλίσει αυτογνωσία και αυτοέλεγχο ώστε, μέσω της δικής του βούλησης, να αξιοποιήσει τον εαυτό του με σύνεση, να πρωταγωνιστεί στη ζωή του, να θέτει στόχους, να προγραμματίζει τις ενέργειές του, να αποφασίζει για τον εαυτό του,

να τον αποδέχεται και να αντισταθμίζει αποτελεσματικά τυχόν αδυναμίες του και έτσι να οδηγηθεί στη μερική ή ολική αυτοπραγμάτωσή του.

Συμβουλευτική είναι: «η διαδικασία εκείνη κατά την οποία είτε κατά τρόπο ατομικό είτε κατά τρόπο ομαδικό, ένας ειδικός που υπό ορισμένες προϋποθέσεις λέγεται Σύμβουλος, συνεξετάζει με ένα άτομο (ή κάποια άτομα) θέματα ή προβλήματα που απασχολούν το άτομο (ή τα άτομα) και διευκολύνει τη λύση τους» (Δημητρόπουλος, 1999: 21).

Ο ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στις τελευταίες εγκύκλιους του Υπουργείου Παιδείας (π.χ. 10-11-2008), με τις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί για εξετάσεις επιλογής για μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία της χώρας στο μάθημα της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, ορίζεται ύλη που αναφέρεται στην Ανάπτυξη, στη Γνώση και Μάθηση, στις Ατομικές διαφορές, στα Κίνητρα, στην Αξιολόγηση αλλά και στη Συμβουλευτική. Μάλιστα αναφέρονται συγκεκριμένες ενότητες: θεωρητικές προσεγγίσεις και είδη - στάδια συμβουλευτικής, ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού, δεξιότητες επικοινωνίας, χειρισμός συναισθημάτων και διαχείριση κρίσεων στο σχολείο, (Μακρή-Μπότσαρη, 2007). Παρατηρείται λοιπόν από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική η αναγνώριση της αναγκαιότητας τέτοιων γνώσεων για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού στο σημερινό εκπαιδευτικό τοπίο.

Εκτός από καλοί δάσκαλοι, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι και καλοί σύμβουλοι – εμψυχωτές, με καλές διαπροσωπικές σχέσεις, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη και βοηθώντας τους «εταίρους» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κυρίως τους μαθητές τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους να ενισχύσουν την αντίληψη της προσωπικής τους αξίας κλ.π. (Καραγεώργου & Μπαρμπάτσης, 2010). Στη διαδικασία των καλών διαπροσωπικών σχέσεων είναι και η διαδικασία αποκάλυψης πτυχών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού - συμβούλου τόσο στον ίδιο του τον εαυτό όσο και σε άλλα άτομα που εμπιστεύεται. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκαλύπτει τον εαυτό του στον ίδιο και στους μαθητές του και έτσι να χτίζει μια ουσιαστική διαπροσωπική σχέση που θα οδηγήσει σε πιο στενή επικοινωνία. *"Μια ειλικρινά προσωπική σχέση μεταξύ δύο ανθρώπων περιλαμβάνει αποκάλυψη του εαυτού του ενός στον άλλο με πλήρη και αυθόρμητη ειλικρίνεια".*

Κάποια επιπλέον βασικά χαρακτηριστικά (γνώσεις και δεξιότητες συμβούλου) που είναι απαραίτητα για να μπορεί να υπάρξει εποικοδομητική βοηθητική διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή σύμφωνα με τον Μπρούζο (1999) είναι: η ενσυναίσθητη, η εκτίμηση και άνευ όρων αποδοχή (ζεστασιά, η ειλικρίνεια, η αυτοαποκάλυψη), και η γνησιότητα - συμφωνία.

Αναλυτικά, η ενσυναίσθητη κατανόηση ή ενσυναίσθηση (empathy), περιλαμβάνει την ενσυναισθητική ακρόαση (empathetic listening) και τη μετάδοση της ενσυναίσθησης

(communicating empathy). Η πρώτη αφορά την αναγνώριση και την κατανόηση των εμπειριών του άλλου και το νόημα που έχουν γι' αυτόν. Πρόκειται για την πλήρη αποδοχή, κατανόηση και συναίσθηση του μαθητή ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός παραμένει ο εαυτός του και συμπεριφέρεται αυθεντικά. Η ενσυναισθητική ακρόαση επιτυγχάνεται με τις κατάλληλες απαντήσεις του συμβούλου που δείχνει στον άλλον ότι τυγχάνει προσεκτικής ακρόασης και κατανόησης από κάποιον που τον αποδέχεται ανά πάσα στιγμή και ενδιαφέρεται να εμβαθύνει ακόμα περισσότερο. Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού συμβούλου να κατανοεί τον κόσμο των μαθητών του και των γονιών τους, έτσι όπως οι ίδιοι τον αντιλαμβάνονται. Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την κατανόηση του συμβουλευόμενου σε γνωστικό (τι σκέπτεται και τι λέει) αλλά και στο θυμικό επίπεδο (τι αισθάνεται). Η ενσυναίσθηση, ως απώτερη βαθμίδα κατανόησης και ως μορφή συμπεριφοράς με μειωμένο το βαθμό συγκρούσεων, ευκολία αποδοχής της ετερότητας του άλλου και αλτρουιστικές τάσεις, αποτελεί μία από τις βασικές διαστάσεις/στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε συνάρτηση με άλλες ικανότητες (αυτορρύθμιση κλπ.) συντελεί στην εκπαίδευση ως ένα είδος εγγραμματισμού, του «συναισθηματικού εγγραμματισμού».

Εκτίμηση, ζεστασιά ή άνευ όρων θετική αναγνώριση– αποδοχή (unconditional positive regard), είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι δεκτικός και ευνοϊκά προδιατεθειμένος απέναντι στο μαθητή-συμβουλευόμενο. Δεν θα πρέπει να τον επικρίνει. Αυτό προϋποθέτει ευνοϊκό κλίμα μεταξύ των δύο, ώστε ο μαθητής να εκφραστεί ελεύθερα, να ανοιχτεί και να μη χρειαστεί να υιοθετήσει αμυντικούς μηχανισμούς για να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα. *«Αν αντιλαμβάνομαι τις προσωπικές εμπειρίες του άλλου κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μη μπορώ να κάνω διάκριση μεταξύ των προσωπικών του εμπειριών ως περισσότερο ή λιγότερο αξιόνη θετικής αναγνώρισης, τότε αισθάνομαι άνευ όρων θετική αναγνώριση γι' αυτό τον άνθρωπο».*

Γνησιότητα ή αυθεντικότητα (genuineness ή congruence), είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι ο εαυτός του, να συμπεριφέρεται φυσιολογικά και αβίαστα, δίχως να κάνει χρήση κάποιου επαγγελματικού ή άλλου προσωπείου. Να μείνει απλός προσιτός και όχι εγκλωβισμένος στο ρόλο του ειδικού ή του επιστήμονα. Κάθε εμπειρία πρέπει να βιώνεται όπως προκύπτει. Βιβλιογραφικά αναφέρεται ότι όλοι οι σύμβουλοι εκδηλώνουν κάποια στιγμή μια ιδιαίτερα αρνητική στάση έναντι του συμβουλευόμενου, αλλά παρόλο που αυτό φαντάζει δυνητικά καταστροφικό, είναι θεμιτό, γιατί αποτελεί γνήσια θεραπευτική αντίδραση. Εξάλλου, με αυτόν τον τρόπο, ο σύμβουλος δε χρειάζεται να ανατρέξει σε κάποια υποκριτική και στερεοτυπική συμπεριφορά συμπάθειας, ενδιαφέροντος ή ευγένειας, η οποία μάλιστα είναι εύκολο και πιθανό να γίνει αντιληπτή ως ψεύτικη και αδιάφορη.

Μια δεύτερη πτυχή της γνησιότητας, είναι η αρμονική συγκρότηση του ψυχισμού του εκπαιδευτικού. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να συμπεριφέρεται αυθεντικά, απαιτείται προηγουμένως να τον διακρίνει η αυτογνωσία και κυρίως η αρμονία με την αυτοαντίληψή

του. Μ' αυτόν τον τρόπο ελαττώνονται οι πιθανότητες ανάμειξης των προσωπικών άλυτων προβλημάτων του στη συμβουλευτική διαδικασία και ο εκπαιδευτικός κατανοεί καλύτερα τα αισθήματά του απέναντι στο μαθητή και είναι σε θέση να συναισθανθεί τη δική του ψυχική κατάσταση διαχωρίζοντάς την από την δική του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει, αφ' ενός να έχει επίγνωση των προσωπικών εσωτερικών εμπειριών και αφετέρου, να εμφανίζει αυτές τις εμπειρίες στη συμβουλευτική σχέση όποτε χρειάζεται.

Η σημασία του Συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού είναι τεράστια στην ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση των μαθητών, επειδή είναι αυτός ο οποίος μέσα από την ανθρωπιστική εκπαίδευση θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να γίνουν πλήρως ενεργοποιημένα και ολοκληρωμένα πρόσωπα (Αγγελόπουλος, κ.α. 2006).

Φαίνεται λοιπόν, ότι οι ραγδαίες αλλαγές που έχουν συντελεσθεί στη σημερινή κοινωνία και σε όλους τους τομείς της (εκπαιδευτικό, πολιτιστικό, οικονομικό κ.λ.π.), έχουν ασκήσει επιδράσεις στο δάσκαλο και στον τρόπο εκπαίδευσής του, αλλά και επιμόρφωσής του, δηλαδή έχει μια θωράκιση παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική αναβαθμισμένη, η οποία σαφώς τον οδηγεί στην αλλαγή του ρόλου του μέσα στην τάξη.

Μια μεγάλη πανελλαδική έρευνα (Λακασάς, 2008) από το 2004-2007, με την οποία σκιαγραφείται το ιδανικό προφίλ των εκπαιδευτικών (από την πλευρά των μαθητών) αλλά και το ιδανικό προφίλ των μαθητών (από την πλευρά των εκπαιδευτικών) και οι απαιτήσεις που έχουν οι μεν από τους δε, μας δίνει επιπλέον πληροφόρηση για το θέμα μας. Χαρακτηριστικά αναφέρονται ως βασικά προσόντα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός : «Αγάπη στους μαθητές του, γνώση του αντικειμένου του, μεράκι και όρεξη για δουλειά, υπομονή, να έχει χιούμορ, να οργανώνει σωστά την τάξη και το χρόνο διδασκαλίας, να είναι δίκαιος, να μπορεί να εμπνεύσει στους μαθητές ενθουσιασμό για το μάθημα». Σύμφωνα με τους Έλληνες μαθητές δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ώστε να τους βοηθήσει να αγαπήσουν το σχολείο. Στα χέρια ενός αδιάφορου, μέτριου δασκάλου ακόμη και η καλύτερη μέθοδος και το καλύτερο σχολικό βιβλίο θα φαίνεται αδιάφορο, το σχολικό περιβάλλον απωθητικό. Από την πλευρά τους, οι δάσκαλοι βάζουν τις δικές τους προδιαγραφές για τον καλό μαθητή. «Να είναι πειθαρχημένος, να κάνει με συνέπεια τις εργασίες του, να είναι ομαδικός, να μην μπλέκει σε καβγάδες».

Μικρή έρευνα (Ταρατόρη & Κουγιουρούκη, 2009), σε δείγμα 80 μαθητών δύο Δημοτικών Σχολείων Θεσσαλονίκης και Αλεξανδρούπολης, ενισχύει τις παραπάνω θέσεις, παραθέτοντας τις επιθυμίες, τις απόψεις και τις απαιτήσεις των μαθητών για το πώς θέλουν το δάσκαλό τους, όχι μόνο ως προς την εξωτερική του εμφάνιση αλλά και ως προς τα άλλα χαρακτηριστικά του τα οποία τα θεωρούν απαραίτητα να έχει. Κάποια από αυτά είναι: να είναι φιλικός, να είναι καλός, ευγενικός, ευδιάθετος, έξυπνος, να αγαπά τα παιδιά. Οι μαθητές προσδίδουν μεγάλη βαρύτητα στην ψυχική του διάθεση και χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς

για εικόνα «συμπαθητικού δασκάλου», χωρίς να αποκλείουν αυστηρότητα όπου χρειάζεται. Δεν επιθυμούν λοιπόν ο δάσκαλος να περιορίζεται μόνο στο διδακτικό του έργο, αλλά να αποτελεί το συνδετικό τους κρίκο με την κοινωνία, δηλαδή μέσω αυτού να γνωρίσουν τα προσφερόμενα εκτός σχολείου. Όλα τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά του συμβουλευτικού ρόλου του δασκάλου.

Σύμφωνα με τον Λυγερό (2005), και ο δάσκαλος και ο μαθητής αλλά και η εκπαίδευση, λειτουργούν σ' ένα δυναμικό πλαίσιο, στο οποίο ακόμα και ο δάσκαλος πρέπει να γίνει μαθητής αν θέλει να παραμείνει δάσκαλος, γιατί δημιουργείται η δυναμική του ζευγαριού *δάσκαλος-μαθητής*, που δεν είναι πια στατικό. Έτσι το ζευγάρι *δάσκαλος-μαθητής* μετατρέπεται στην εκπαίδευση σε μέσο διάσωσης και ανάπτυξης της ανθρώπινης σκέψης.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί που επιχειρούν συμβουλευτικές παρεμβάσεις σε μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά μαθητή πρέπει να γνωρίζουν ότι η συμπεριφορά μπορεί να είναι πιθανή αιτία συνακόλουθων προβλημάτων με πιθανές συνέπειες: τις μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα προσαρμογής και κοινωνικοποίησης, τη διατάραξη του σχολικού κλίματος και γενικά, μακροχρόνια παραβατικότητα (Παπαθεμελής, χ.χ.).

Αιτίες ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι: Εγγενείς: (Υπερκινητικότητα, Χαμηλή νοημοσύνη, Συναισθηματικές διαταραχές, Ψυχοπαθολογία), αλλά και Περιβαλλοντικές: Διαταραγμένο και χαοτικό οικογενειακό ή ευρύτερο περιβάλλον (Σιδέρης, 2009), αλλά και ένα προβληματικό και μη εύελικτο σχολικό περιβάλλον.

Η υπερκινητικότητα, συχνότατη προβληματική συμπεριφορά με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα αγόρια, παρουσιάζει διαφορές ως προς την έκταση και την ποιότητα του φαινομένου. Η μη έγκαιρη αντιμετώπισή της οδηγεί συνήθως σε μαθησιακές δυσκολίες, σε σχολική αποτυχία και συχνά σε περιθωριοποίηση του μαθητή, εμφάνιση ενοχλητικής ή επιθετικής συμπεριφοράς από το παιδί, που επιζητεί μέσω αυτής: προσέλευση προσοχής, επίδειξη δύναμης, εκδίκηση, επίδειξη ανικανότητας

Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά μπορεί να εμφανιστεί λόγω περιβαλλοντικών παραγόντων. Η ανταγωνιστικότητα μπορεί να είναι μια αιτία αποκλίνουσας συμπεριφοράς, όπως επίσης και η συγκέντρωση πολλών παιδιών σε μικρούς σχετικά χώρους, με περιορισμό της κινητικότητάς τους και της φυσικής δυναμικής τους εκτόνωσης. Η σχολική αποτυχία μαθητών πιθανόν να είναι αποτέλεσμα μαθησιακών δυσκολιών που οδηγεί σε προβλήματα το μαθητή, οι δε επιβαλλόμενες ποινές, πολλές φορές όχι μόνο θετικά αποτελέσματα δεν έχουν, αλλά οδηγούν σε αποξένωση και πλήττουν καίρια τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου – μαθητή, ιδίως όταν ο εκπαιδευτικός "εισπράττει" προσωπικά την επιθετικότητα του μαθητή και στη συνέχεια έχει ο ίδιος προβλήματα μη σωστής αντιμετώπισης και διαχείρισης των μαθητών (Fontana, 1996).

ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η αλληλοενημέρωση με ουσιαστική συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών είναι πρωταρχικής σημασίας. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, αλλά και ενημερώνει τους γονείς για ό,τι ανησυχητικό διαπιστώνει. Δημιουργεί και διατηρεί θετικό κλίμα στο σχολείο, καλλιεργώντας διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ δασκάλου- μαθητή και μαθητών μεταξύ τους. Το θετικό κλίμα ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί: Αναγνωρίζουν και ενθαρρύνουν την επιθυμητή συμπεριφορά, χρησιμοποιούν θετική γλώσσα για να τονίσουν την επιθυμητή συμπεριφορά, κάνουν σωστή χρήση επαίνου. Ο έπαινος πρέπει να δίνεται δημόσια με φυσικό τρόπο, για συγκεκριμένες δραστηριότητες, με δηλωτικές και όχι θαυμαστικές προτάσεις, με σύνδεση λεκτικού επαίνου με το μη λεκτικό, και αποφυγή γενικών εκφράσεων (Παπασταμάτης, 2006).

Υπάρχουν ωστόσο συγκεκριμένες αρχές και τεχνικές που μπορούν να μας δώσουν τη δυνατότητα να ενεργήσουμε θετικά και αποτελεσματικά για απόσβεση ή τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς: Ανάλυση των αιτίων της μέσα από διαδικασίες απλής ή συστηματικής παρατήρησης. Η συνεργασία με άλλο συμμαθητή ή άλλη ομάδα στην τάξη μπορεί να λύσει προβλήματα σχέσεων και απόδοσης στα μαθήματα. Προσεκτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού μπορεί να βελτιώσει τη συμπεριφορά απόσυρσης, αδιαφορίας ή ονειροπόλησης, ενός μαθητή με παροχή ερεθισμάτων, κινήτρων για συνεργασία και επιβράβευση κάθε προσπάθειάς του. Επίσης με σταθερή αντιμετώπιση φαινομένων προβληματικής συμπεριφοράς προς αποφυγή σύγχυσης από μέρους του μαθητή, κατ' ιδίαν έλεγχος συγκεκριμένης ανάρμοστης συμπεριφοράς και όχι προσώπου, καθώς και η επιβράβευση σε κάθε ευκαιρία θετικής συμπεριφοράς αλλά και του προσώπου δημόσια, βοηθούν στην επίλυση δύσκολων καταστάσεων. Είναι ευκολότερο να αντικαταστήσουμε μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά με μια άλλη αποδεκτή παρά να την εξαλείψουμε, όταν παρεμβαίνουμε με αγάπη, ειλικρινές ενδιαφέρον και εμπιστοσύνη προς το παιδί.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Απομάκρυνση, απόσβεση, αρνητική ενίσχυση-τιμωρία, θετική ενίσχυση, παιχνίδι ρόλων, υπερδιόρθωση, αμοιβαίο συμβόλαιο, εναλλακτικοί τρόποι αντίδρασης, τροποποίηση συμπεριφοράς (Τοζακίδης, χ.χ.).

Είναι καθοριστικής σημασίας η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων με κάθε τρόπο. Συναντήσεις πριν καν υπάρξει πρόβλημα, γνωριμία αμφοτέρων και στη συνέχεια τακτική επικοινωνία με την οικογένεια για συνεργασία, με ειλικρινή πρόθεση του εκπαιδευτικού να δεχθεί βοήθεια από τους γονείς, και αντίστροφα παίζουν αποφασιστικό ρόλο για την αλλαγή ή εξάλειψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών (Χατζηκαλλία, 2009). Καταλυτικό

ρόλο παίζουν και οι συμβουλευτικές συστάσεις από μέρους των εκπαιδευτικών προς τους γονείς για να στηρίζουν θετικά τα παιδιά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η Συμβουλευτική στο Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Ρόλος του Δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.

Βουρλούμη, Ζ. (χ.χ.). Διαδικασία Παρέμβασης σε Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ή Προβλήματα Συμπεριφοράς. Διαθέσιμο στο: http://dipe.ilei.sch.gr/ekpith/symdouloi/6_perif/paremb_math_dyskol.doc.

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός, Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, (Τόμος Α', Έκδοση Γ')*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ, (10-11-2008). Επανακαθορισμός της ύλης μαθημάτων εξετάσεων επιλογής εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία της χώρας, Αρ. Πρωτ. 144697/Γ3.

Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγεώργου, Ε. & Μπαρμπάτσης, Ι. (2010). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού, Πιλοτικό Πρόγραμμα e-bug & Συμβουλευτική*. Πτυχιακή Εργασία, Βιβλιοθήκη ΠΕΣΥΠ-ΑΣΠΑΙΤΕ. Αθήνα.

Λακασάς, Α. (2008). Σωστός Δάσκαλος, Καλός Μαθητής. Εφημ. *Καθημερινή*, 03/08/08.

Λυγερός, Ν. (2005). Ο Δάσκαλος, ο Μαθητής και η Εκπαίδευση. *Πρωινός Λόγος*. Διαθέσιμο στο: <http://www.lygeros.org/>.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2007). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α' και Β'. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/>.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση, Από τη Θεωρία στην Πράξη (1' έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996). *Κοινωνιολογία & Εκπαίδευση, Προσεγγίσεις στην Κοινωνιολογική Διερεύνηση της Εκπαίδευσης & της Εκπαιδευτικής Πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αδερφών Κυριακίδη.

Μπρούζος, Α. (1999). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.

Παπαθεμελής, Γ. (χ.χ.). Προβλήματα Συμπεριφοράς Μαθητών. Διαθέσιμο στο: www.daskalos.edu.gr.

Παπασταμάτης, Α. (2006). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς Σχολικής Τάξης. Διαθέσιμο στο: <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=161>.

Προεδρικό Διάταγμα 201/98.

Σιδέρης, Ν. (2009). *Τα παιδιά Δεν Θέλουν Ψυχολόγο- Γονείς Θέλουν! Εμπιστευτική Επιστολή σε Γονείς που Σκέφτονται*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ταρατόρη, Ε. & Κουγιουρούκη, Μ. (2009). Ο Δάσκαλος από τη σκοπιά των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Διαθέσιμο στο: http://www.alfavita.gr/artra/art24_7_9_0753.php.

Τοζακίδης, Α. (χ.χ.). Τεχνικές Πρακτικής Αντιμετώπισης της Παιδικής Επιθετικότητας στην Τάξη. Διαθέσιμο στο: <http://www.daskalos.edu.gr/d/ergasies/epiuetikothta.html>.

Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην Τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Χατζηκαλλία, Κ. (χ.χ.). Προβλήματα Συμπεριφοράς των Παιδιών, Συνεργασία Εκπαιδευτικών- Γονέων. Διαθέσιμο στο: <http://www.specialeducation.gr/files/xatzikallia.doc>.