

Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ

Βασίλης Σακκάς

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΘΗΝΑΣ

2003

Στη σύγχρονη πραγματικότητα το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε ποικίλες προκλήσεις και απαιτήσεις, οι οποίες είναι έντονα διαφοροποιημένες από αυτές του παρελθόντος. Η τεχνολογική επανάσταση σε συνδυασμό με την πολιτιστική και οικονομική παγκοσμιοποίηση έχουν δημιουργήσει μια διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα με ρυθμούς που είναι δύσκολο να παρακολουθήσουμε. Γεγονότα, ιδέες, αξίες, αγαθά, καταστάσεις αλλά και οι άνθρωποι κινούνται ταχύτατα, κυριαρχούν στο «παγκόσμιο» πια «χωριό» μας, αλλά και ταχύτατα απαξιώνονται. Μέσα στη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης εμπεριέχεται και η ομογενοποίηση που επιβάλλει στην ανθρωπότητα απώλεια της διαφορετικότητας, της διαφορετικότητας σε πολιτισμό και δημιουργίες, σε ήθη και έθιμα, σε γλώσσες και θρησκείες, σε ιδέες και αξίες, σε γνώσεις και ικανότητες, σε χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες. Η εκπαιδευτική διαδικασία εμπλεκόμενη στις απαιτήσεις των καιρών καλείται να διαμορφώσει στο μέτρο του δυνατού τον πολίτη του μέλλοντος, που είναι αναγκασμένος να ζήσει σε μια πολυπολιτισμική και διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, στην οποία ένα από τα σημαντικότερα ίσως χαρακτηριστικά του πρέπει να είναι η προσαρμοστικότητα. Προσαρμοστικότητα χρειάζεται και το σχολείο για να παρακολουθεί τις αλλαγές που επισυμβαίνουν και να διαφοροποιεί τα προγράμματά του χωρίς να πάψει όμως να επιδιώκει την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους αλλά και τη διασύνδεση με την παράδοση, τον πολιτισμό και τις πανανθρώπινες αξίες. Βασικός στόχος της παιδείας της αγωγής και της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να είναι η συσσώρευση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά η δημιουργία προϋποθέσεων για να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον και η επιθυμία για μάθηση σε όλους τους τομείς, που πηγάζει μέσα από το θετικό βίωμα των συγκινήσεων, τη δημιουργική ενεργοποίηση και κινητοποίηση, τη θετική και εποικοδομητική εσωτερική σύγκρουση που καθιστά το παιδί ικανό να καταβάλει τεράστιες προσπάθειες και να υφίσταται στερήσεις, ματαιώσεις, κούραση, μόχθο και πόνο, δίχως να καταβληθεί το ίδιο και να βιώσει τις εμπειρίες του ως αρνητικές και τραυματικές¹. Μέσα από τη βιωματική εμπειρία και την ικανοποίηση των αναγκών, επιθυμιών και ενδιαφερόντων του μαθητή είναι δυνατό να υπάρξει αυθεντική μάθηση και ανάπτυξη².

Η έννοια της διαφορετικότητας, επίσημα τουλάχιστον, δεν σημαίνει μειονεξία, αλλά στοιχείο διάκρισης από άλλα άτομα ή ομάδες όσον αφορά χαρακτηριστικά, ικανότητες ή ανάγκες. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να εκπαιδεύει ισότιμα όλα τα παιδιά, να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα μέσα, υλικά, προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα θετικά. Η διαφορετικότητα είναι χαρακτηρισμός που αποδίδεται, σε άτομα και ομάδες, με την κοινωνική κατηγοριοποίηση.

Η κοινωνική κατηγοριοποίηση βρίσκεται στο κέντρο της κοινής λογικής, της καθημερινής γνώσης και κατανόησης. Ο τρόπος που ένα άτομο ή ένας πολιτισμός αναγνωρίζει τις ομοιότητες και τις διαφορές των ατόμων και των ομάδων στο περιβάλλον τους είναι το θεμέλιο στο οποίο βασίζεται η καθημερινή κοινωνική επαφή³. Στη σχολική τάξη η κοινωνική κατηγοριοποίηση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Οι μαθητές μπορεί να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με το σχολείο που φοιτούν, τον τόπο διαμονής τους, την κοινωνική ή την εθνική τους προέλευση, τη σχολική τους επίδοση, τη συμπεριφορά τους, τις εξωσχολικές ή άλλες ικανότητές τους, τις τυχόν αναπηρίες ή ανικανότητες, την εμφάνισή τους κ.λ.π. Επειδή η κατηγοριοποίηση μας δίνει τη δυνατότητα να γνωρίζουμε ή να πούμε πολλά πράγματα από λίγα στοιχεία, να μάθουμε ή να συγκρατούμε λίγα πράγματα με βάση

¹ Μπακιρτζής Κ., Επικοινωνία και Αγωγή, Gutenberg, Αθήνα, 2002, σ.147-148

² Μπακιρτζής Κ., Επικοινωνία και Αγωγή, Gutenberg, Αθήνα, 2002, σ.147-148

³ Tajfel H. & Forgas P., στο Παπαστάμου Σ., 1996, σ. 272

πολλά στοιχεία⁴ πιστεύουμε πως η κατηγοριοποίηση τελικά γίνεται ουσιαστικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, διαμορφώνοντας στάσεις και συμπεριφορές τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, οι οποίες πολλές φορές δεν έχουν σχέση με τις πραγματικές καταστάσεις, γενικεύοντας θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Από τη διαδικασία αυτή κερδισμένοι βγαίνουν οι προνομιούχοι μαθητές ενώ θύματα της κατηγοριοποίησης είναι οι μαθητές που μειονεκτούν σε οποιονδήποτε τομέα, εφόσον η κατηγοριοποίηση επεκτείνει το πρόβλημά τους σε όλες τους τις ενέργειες και τους αφαιρεί τις περισσότερες φορές την ευκαιρία να εξαφανίσουν ή να μειώσουν τα μειονεκτήματά τους καθώς και να αναδείξουν τα προτερήματα και τις ικανότητες που έχουν.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούν τους μαθητές και τους γονείς τους, οι μαθητές κατηγοριοποιούν τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς κατηγοριοποιούν τα παιδιά τους και τους εκπαιδευτικούς και η διαδικασία συνεχίζεται με πολλές ακόμα απλές και πολυσύνθετες κατηγοριοποιήσεις με πολλές συνέπειες για τη μαθησιακή κατάσταση των παιδιών, οι οποίες απορρέουν άμεσα από τις αρχικές σκέψεις για τη γενίκευση των ερεθισμάτων στη θεωρία της μάθησης, σύμφωνα με το νόμο της ασυνείδητης διαστρέβλωσης των διαφορών⁵. Η αυθαίρετη κατηγοριοποίηση των μαθητών και η συνακόλουθη δημιουργία τυχαίων θετικών ή αρνητικών προσδοκιών στους δασκάλους τους, αποδεδειγμένα επέφερε αντίστοιχα αποτελέσματα στους μαθητές, ανεξάρτητα από τις πραγματικές ικανότητές τους⁶.

Η κατηγοριοποίηση, τις περισσότερες φορές, γίνεται με βάση τις άρρητες θεωρίες της προσωπικότητας, τις γενικότερες, δηλαδή, πεποιθήσεις οι οποίες χωρίς να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες, αφορούν τη συχνότητα και την ποικιλία στον ανθρώπινο πληθυσμό ενός γνωρίσματος του χαρακτήρα⁷, σκεφτόμαστε δηλαδή, και κρίνουμε σαν να είχαμε στο κεφάλι μας μια μήτρα (στατιστικών) συσχετίσεων μεταξύ διαφόρων γνωρισμάτων του ανθρώπινου χαρακτήρα⁸. Όπως όταν μιλάμε για κάποιον επιστήμονα σκεφτόμαστε ότι είναι ευφυής, μεθοδικός, επίμονος και μονομανής, όταν μιλάμε για ένα καλλιτέχνη σκεφτόμαστε ότι είναι γενναιόδωρος, εκκεντρικός και νάρκισσος⁹, έτσι και όταν μιλάμε για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανόν να σκεφτούμε έλλειψη ικανοτήτων, μειωμένη νοημοσύνη ή άλλες προσωπικές τους ιδιότητες (αδιαφορία, τεμπελιά κ.λ.π.) που διαμορφώνουν την εικόνα μας για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, αλλά και το συγκεκριμένο μαθητή. Ακόμα και όταν επιστημονικά αμφισβητείται ή απορρίπτεται αυτή η εικόνα μας, συνήθως υπερισχύουν οι άρρητες θεωρίες προσωπικότητας, ακόμα και όταν είναι λανθασμένες¹⁰.

Σε μελέτη του Seaver (1973) διαπιστώθηκε η διατήρηση άρρητων θεωριών στους δασκάλους της έρευνας, σύμφωνα με τις οποίες η σχολική επιτυχία εκφράζει την κληρονομικά μεταβιβασμένη εξυπνάδα και επομένως όλα τα παιδιά της οικογένειας θα έχουν την ίδια επίδοση¹¹. Ο Clifford M.M.¹² έδειξε ότι η ομορφιά ενός παιδιού προκαλεί την υπερτίμηση της εξυπνάδας του, της σχολικής του επίδοσης ή του ενδιαφέροντος που οι γονείς δείχνουν για τις σχολικές του δραστηριότητες κ.λ.π. Οι δάσκαλοι και οι γονείς της μελέτης του Clifford έκριναν με βάση την εξωτερική εμφάνιση των παιδιών, ιδιότητες που δεν έχουν καμιά σχέση με αυτήν, όπως την ευφυΐα τους¹³. Κατά τον ίδιο τρόπο, σ' ένα εικονικό δικαστήριο, ο Afran (1975) απέδειξε ότι οι ένορκοι-κριτές έδειξαν μεγαλύτερη επιείκεια σ' έναν όμορφο κατηγορούμενο απ' ότι σ' έναν άλλο, όμως το 93% αυτών των ατόμων-κριτών ισχυρίζονται ότι αποφάσισαν με «πλήρη αντικειμενικότητα». Αυτή η τελευταία μελέτη μας οδηγεί πολύ φυσικά στην τρίτη διαπίστωση: το ωραίο ανταμείβεται και ... το άσχημο τιμωρείται¹⁴, όπως έδειξαν οι Berkowitz L. & Frodi A. (1979, στο Παπαστάμου Σ., 1989, σ. 79) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το φυσικό παρουσιαστικό επηρεάζει σημαντικά πόσες τιμωρίες

⁴ Leyens J-P., 1996, σ. 50-51

⁵ Campbell T., στο Παπαστάμου Σ., 1996, σ. 61-62

⁶ Rosental. R. & Jacobson L. (1968)

⁷ Παπαστάμου Σ., 1989, σ. 71

⁸ Παπαστάμου Σ., 1993, σ. 375-376

⁹ ό.π.

¹⁰ Leyens J-P., 1996, σ. 222

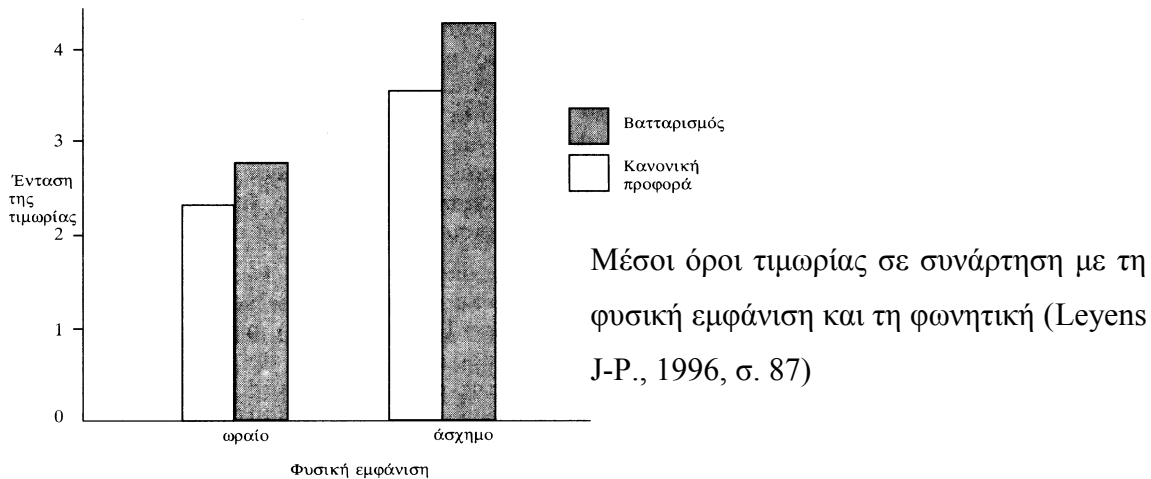
¹¹ ό.π. σ. 279

¹² 1975, στο Παπαστάμου Σ., 1989, σ. 79

¹³ Leyens J-P., 1996, σ. 85

¹⁴ Leyens J-P., 1996, σ. 85

κινδυνεύει να υποστεί ένα παιδί κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής: το «ωραίο» παιδί που κάνει λάθος υφίσταται σημαντικά λιγότερες τιμωρίες από το παιδί που είναι «άσχημο» και κάνει τα ίδια λάθη. Στο πείραμα των Berkowitz και Frodi φοιτητές έπρεπε να στέλνουν δυσάρεστους θορύβους σ' ένα παιδί που άλλοτε παρουσιάζονταν όμορφο και άλλοτε άσχημο και ακόμα σε ορισμένες περιπτώσεις μιλούσε κανονικά και σε άλλες κεκέδιζε. Όπως βλέπουμε στο σχήμα, το όμορφο παιδί τιμωρήθηκε πολύ λιγότερο από το άλλο, ενώ το παιδί που κεκέδιζε και ήταν άσχημο πολύ περισσότερο (Leyens J-P., 1996, σ. 87).



Ο Michel Arnold (1982) σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκέντρωσε κατά τη διάρκεια μιας έρευνας μεταξύ καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπόρεσε να αποτυπώσει την άρρητη θεωρία (και μερικές φορές πολύ φανερή) που αυτοί οι καθηγητές διατηρούσαν για τον καλό μαθητή.

«Ο ιδανικός μαθητής, προφανώς, είναι εργατικός. Έχει αναγνωρίσει τον επίπονο και κοπιαστικό χαρακτήρα της διανοητικής εργασίας και την προσεγγίζει με κατάλληλη λογική: τη λογική της προσπάθειας, της σοβαρότητας, του θάρρους, της θέλησης. Αυτή η σπουδαία σχολική επένδυση φέρνει μαζί την ανταμοιβή της: κάθε προσπάθεια στην εργασία είναι απαραίτητα αποδοτική. Αυτή η βεβαιότητα τρέφει το καθημερινό θάρρος του μαθητή: ξέρει ότι στο τέλος θα δημιουργήσει μια θέση στον ήλιο, μια κατάσταση. Αλλά τα βαθιά του κίνητρα υπακούουν σε ένα πιο ευγενικό ιδανικό: αυτό που περιμένει από το σχολείο, είναι μια κατάρτιση. Γι' αυτό βρίσκει ενδιαφέρον σ' όλους τους κανονισμούς που συνθέτουν το πρόγραμμα. Μ' αυτό τον τρόπο εκδηλώνει την ωριμότητά του. Η στάση του απέναντι στους καθηγητές και στο εκπαιδευτικό ίδρυμα αποτελείται από υποταγή και σεβασμό. "Δέχεται τις παρατηρήσεις και τις κριτικές" που του απευθύνονται και "επωφελείται από αυτές". Με τον ίδιο τρόπο, προσαρμόζεται στο ρυθμό της επιβαλλόμενης εργασίας με την πρόοδο των προγραμμάτων, είναι τακτικός, προσεκτικός, ευσυνείδητος. Είναι έξυπνος. Εάν έχει "καλές βάσεις", εάν δεν "στερείται ικανοτήτων", εάν είναι ικανός να χειρίζεται "αφηρημένες έννοιες", είναι μάλλον μέτρια προικισμένος. Εν πάση περιπτώσει, "οι ικανότητές του" δεν του επιτρέπουν να κάνει κτήμα του τη γνώση με τόση ευκολία που να καταντάει προσβλητική»¹⁵.

Η επίδραση αυτής της άρρητης θεωρίας για τον καλό μαθητή, πιστεύουμε ότι είναι πολύ μεγάλη, και ενώ ενισχύει τους καλούς μαθητές, πιθανότατα λειτουργεί αντίστροφα στους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Ο μαθητής που δεν ανταποκρίνεται ή δεν προσεγγίζει την παραπάνω εικόνα έχει λιγότερες ευκαιρίες να αναπτύξει και να εκδηλώσει τις δυνατότητές του μέσα και έξω από την τάξη, απορρίπτεται, επικρίνεται, τιμωρείται και προσβάλλεται ευκολότερα, συχνότερα και εντονότερα και τελικά υλοποιείται η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» των δασκάλων, των γονιών, αλλά και του ίδιου του μαθητή και

¹⁵ Leyens J-P., 1996, σ. 292-293

μια θεωρία λανθασμένη στο ξεκίνημα μπορεί να γίνει αληθινή στο τέλος (ό.π. σ. 294).

Με την κατηγοριοποίηση διαμορφώνονται στάσεις, προκαταλήψεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στερεότυπα στην Κοινωνική Ψυχολογία ονομάζουμε τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα άτομα για άλλα άτομα, ομάδες ή γεγονότα επηρεασμένα από προκαταλήψεις και αυθαίρετες γενικεύσεις οι οποίες τις περισσότερες φορές δεν έχουν σχέση με την αντικειμενική πραγματικότητα. Είναι άρρητες θεωρίες προσωπικότητας που αναφέρονται στο σύνολο των μελών μιας ομάδας σε σχέση με το σύνολο των μελών μιας άλλης ομάδας ή της δικής της¹⁶. Τα στερεότυπα γίνονται κοινωνικά στερεότυπα όταν είναι κοινά σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων¹⁷.

Η απόδοση αρνητικών χαρακτηριστικών σε μια ομάδα συνήθως ξένη για εμάς (εξωομάδα) γίνεται με τρόπο αυθαίρετο, επιπόλαιο, μεροληπτικό και έντονο. Με βάση τα στερεότυπα διαχωρίζουμε την ενδοομάδα (τη δική μας ομάδα, τους όμοιούς μας) από την εξωομάδα αποδίδοντας θετικά χαρακτηριστικά στην ενδοομάδα και αρνητικά στην εξωομάδα, πετυχαίνοντας έτσι το διαχωρισμό και την απομάκρυνση των δυο ομάδων, αλλά και τη δικαιολόγηση οποιασδήποτε αρνητικής συμπεριφοράς προς την εξωομάδα. Μιλάμε για μηχανισμό κοινωνικού αποκλεισμού με έκφραση ιδιαίτερα έντονη σε ρατσιστικά φαινόμενα απέναντι σε μειονοτικές ομάδες, οι οποίες καταπιέζονται, απομονώνονται, αποκλείονται από τις ευκαιρίες και στερούνται βασικών δικαιωμάτων τους.

Μειονοτικές ομάδες ονομάζουμε τις ομάδες που έχουν ή τους αποδίδονται αρνητικά χαρακτηριστικά τα οποία δικαιολογούν τη δυσχερή θέση τους και τη διάκρισή τους από την κυρίαρχη ομάδα. Η μεγάλη αδικία αυτών των στερεοτύπων είναι ότι δικαιολογούν την απομόνωση με τη «βάσιμη» κατηγορία ότι τα μέλη της μειονοτικής ομάδας έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά που έχει δημιουργήσει η απομόνωση¹⁸. Ο Turner (1978, 1981) θεωρεί ότι υπάρχει μηχανισμός επιρροής ο οποίος διαμορφώνεται ή διδάσκεται στο άτομο για να ορίζει τον εαυτό του σαν μέλος μιας διακεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας και να έχει στερεότυπους κανόνες και συμπεριφορές αυτής της κατηγορίας¹⁹.

Για την προκατάληψη υπάρχουν πολλοί ορισμοί. Ο Milner D. συνθέτει έναν ορισμό περιλαμβάνοντας στοιχεία από διάφορους ορισμούς ως εξής:

1. Προκατάληψη είναι η «στάση που προδιαθέτει ένα άτομο να σκεφθεί ή να δράσει με τρόπους ευνοϊκούς ή δυσμενείς έναντι μιας ομάδας ή έναντι των μεμονωμένων μελών της (Second και Backman, 1964).
2. «Βασίζεται σε μια λανθασμένη και άκαμπτη γενίκευση» (G.W. Allport, 1954)
3. Είναι μια «προκατελημμένη κρίση» (McDonagh και Richards, 1953), η οποία διαμορφώνεται «πριν, αντί ή παρά τα αντικειμενικά στοιχεία» (Cooper και McGaugh, 1963).
4. Είναι «μια συναισθηματική άκαμπτη στάση» (Simpson και Yinger, 1965) «την οποία δεν αλλάζουν εύκολα οι αντίθετες πληροφορίες» (Krech, Crutchfield και Ballachkey, 1962).
5. Είναι κακή. Δεν είναι επιπόλαια σιγανά λόγια, αλλά εκφράζει την υποδούλωση της γενικής αξίας που αποδίδεται στον όρο, επειδή ο προκατελημμένος άνθρωπος θεωρείται ότι παρεκκλίνει από συγκεκριμένους ιδανικούς κανόνες²⁰.

Προκαταλήψεις, όπως και στερεότυπα, υπάρχουν για τις μειονότητες. Υπάρχουν κοινωνικές, φυλετικές, οικονομικές και άλλες προκαταλήψεις. Στις φυλετικές αναφέρουμε το ρατσισμό και την ξενοφοβία και στις κοινωνικές για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Παρόλο που σήμερα δεν είναι τόσο φανερό και απροκάλυπτο όσο παλιότερα, εξακολουθούν να υπάρχουν σε διάφορες μορφές. Σίγουρα σήμερα ούτε οι μαύροι θεωρούνται κακοί μόνο και μόνο για το χρώμα τους, ούτε η αναπηρία θεωρείται ως θεϊκό αρνητικό σημάδι, αλλά δεν παύει η αυθαίρετη απόδοση αρνητικών χαρακτηριστικών στα άτομα αυτά.

Για να αναφερθούμε και στη σχολική πραγματικότητα πολλές φορές οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών δημιουργούν θετικό ή αρνητικό περιβάλλον για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Και στη

¹⁶ Leyens J-P., Κατερέλος Γ., (επ), 1996, σ. 88

¹⁷ Tajfel H., στο Παπαστάμου Σ., (επ), 1996, σ. 116

¹⁸ Campbell T., στο Παπαστάμου Σ., (επ), 1996, σ. 58-59

¹⁹ Mugny G. & Παπαστάμου Σ., 1989, σ. 430

²⁰ στο Παπαστάμου Σ., επ., 1996, σελ. 76

σχολική τάξη πολλές φορές οι ευνοημένοι μαθητές μέσα από γλωσσικά και μη γλωσσικά μηνύματα εισπράττουν την επιδοκιμασία, την εμπιστοσύνη, την ανοχή και την επιείκεια σε αντίθεση με τους μαθητές που δεν είναι ευνοημένοι είτε κοινωνικά, είτε βιολογικά και ανάλογα διαμορφώνονται και τα αποτελέσματα²¹ χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι πάντοτε *οι χαρακτηρισμοί των δασκάλων για τα προβλήματα των παιδιών είναι προκατάληψη αλλά* μπορεί να είναι και *περιγραφή της πραγματικότητας και οι προσδοκίες τους να σχηματίζονται από τη συστηματική επαφή και γνωριμία με τους μαθητές*²².

Με ποιο τρόπο τα παραπάνω εμφανίζονται στη σχολική πραγματικότητα και γιατί τα παιδιά διαφοροποιούνται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό με την είσοδό τους στην εκπαίδευση; Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επιδρούν ώστε να υπάρχει αυτή η διαφοροποίηση;

Είναι γενικά αποδεκτή η σημασία της οικογενειακής επίδρασης στην εξέλιξη του παιδιού. Το οικογενειακό περιβάλλον ιδιαίτερα στην προσχολική αλλά και κατά τη σχολική περίοδο αποτελεί για το παιδί πρωταρχικό παράγοντα βιολογικής, πνευματικής, ψυχικής και κοινωνικής εξέλιξης επενεργώντας κοινωνικοποιητικά και παιδαγωγικά στη διαμόρφωση του νέου ατόμου μέσα από φανερές και αφανείς διαδικασίες, χωρίς να αγνοείται η συνεχής επέκταση της εξόδου του παιδιού όλο και σε μικρότερη ηλικία σε διάφορα εκπαιδευτικά ή απλά «διευκολυντικά» ιδρύματα, όπως παιδικούς σταθμούς κ.λ.π., ούτε η διαμορφωτική ή παραμορφωτική επίδραση των μέσων ενημέρωσης και ψυχαγωγίας και ιδιαίτερα της τηλεόρασης. Οι σχέσεις που υπάρχουν στην οικογένεια, οι ρόλοι που διαμορφώνονται, οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες κάθε μέλους της οικογένειας και γενικά όλα τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού και τη μαθησιακή του εξέλιξη.

Η γονεϊκή σκέψη οικειοποιείται από τα παιδιά, διαμορφώνει τις αντιλήψεις τους για την πραγματικότητα, την κοινωνία, τους κοινωνικούς θεσμούς, τους συνανθρώπους, τις αξίες και τα ιδανικά και σχηματίζει τις στάσεις τους οι οποίες τείνουν να καθορίζουν την αυτοεικόνα τους αλλά και την πορεία τους. Η γονεϊκή στάση απέναντι στην εκπαίδευση και τη μόρφωση, καθώς και οι υψηλές προσδοκίες των γονιών για τα παιδιά τους έχουν άμεση επίδραση στη σχολική επίδοση.

Εκτός από τους γονείς ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου γενικότερα είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Από τη στιγμή που το παιδί μπαίνει στο νηπιαγωγείο δέχεται την επίδραση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι οποίες μπορεί να μεγιστοποιήσουν ή και να διαφοροποιήσουν τις οικογενειακές επιδράσεις.

Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία δίνει τις πρώτες της ενδείξεις συνήθως από την αρχή της φοίτησης στο νηπιαγωγείο και πολλές φορές πριν από αυτή είτε στη συνέχεια. Η ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών έχει συνδεθεί αφενός με τις ικανότητες των μαθητών και αφετέρου με τις περιβαλλοντικές επιδράσεις, τις απαιτήσεις του σχολείου, τη συγκεκριμενοποίηση του έργου που πρέπει να επιτελεσθεί, τη χρονική και συναισθηματική πίεση του παιδιού κ.ά. Τις περισσότερες φορές υπάρχουν στοιχεία που προειδοποιούν για τις ικανότητες των παιδιών, τις μαθησιακές δυσκολίες ή άλλα προβλήματα, αλλά είναι δυσδιάκριτα από τους γονείς των παιδιών και -δυστυχώς- απουσιάζει η πρόληψη. Οι γονείς των παιδιών μπορεί να ανησυχούν χωρίς να πρέπει, ή να δικαιολογούν καταστάσεις που θα έπρεπε να τους ανησυχούν και να αναζητούν βοήθεια..

Είναι φυσικό να αναζητήσουμε αιτίες για τη συστηματικά χαμηλότερη πραγματοποιούμενη πρόοδο και σχολική επίδοση του παιδιού καταρχήν στο χώρο που παρουσιάζεται, δηλαδή το σχολείο. Και πραγματικά, όπως διαπιστώνεται από διάφορες έρευνες και αναλύσεις, το σχολείο έχει την ευθύνη ή ένα μεγάλο μέρος ευθύνης για τη σχολική αποτυχία των παιδιών. Το σχολείο δεν μπορεί πολλές φορές να ανταποκριθεί στις ατομικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή, που σχετίζονται με τη διάρθρωση και τη λειτουργία της οικογένειας από την οποία προέρχεται, αλλά και τις εγγενείς ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες, που σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επίδοση και έχει διερευνηθεί αρκετά, είναι η νοημοσύνη, που αρχικά προσδιορίστηκε σαν αποτέλεσμα γενετικών παραγόντων. Στην ίδια κατεύθυνση, αλλά λιγότερο απόλυτες, σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα γονίδια είναι σχετικά με τις προδιαθέσεις και ότι η εμπειρία και μερικώς η

²¹ Rosenthal R & Jacobson L., 1968, στο: Γεώργας Δ., 1990, σ. 272-273

²² Blackledge D. & Hunt B., 1995, σ. 400-401

κληρονομημένη συμπεριφορά αλληλεπιδρούν και ποικίλουν σε διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας. Να σημειώσουμε και τις τελευταίες εξελίξεις στην αποκρυπτογράφηση του DNA, η οποία, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, θα διαλευκάνει πολλά προβλήματα, όπως και αυτό των μαθησιακών δυσκολιών.

Από την άλλη μεριά η αντίθετη άποψη υποστηρίζει ότι το περιβάλλον είναι αυτό που επιδρά άμεσα στον άνθρωπο και αυτό διαμορφώνει την ανθρώπινη συμπεριφορά, νοημοσύνη και εξέλιξη σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και σε όλα τα επίπεδα, σαν απάντηση στα παρεχόμενα ερεθίσματα. Οι τελευταίες εξελίξεις στο χώρο της νοημοσύνης αναφέρονται στην πολύπλευρη νοημοσύνη, μορφές της οποίας είναι η γλωσσική, η λογικο-μαθηματική, η μουσική, η χωρική, η σωματικο-κιναισθητική, η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική.

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη σχολική επίδοση των παιδιών είναι η τηλεόραση και πιο πρόσφατα και οι υπολογιστές, οι οποίοι τις περισσότερες φορές είναι παιγνιδομηχανές που ροκανίζουν το χρόνο των παιδιών, διαστρέφουν την αντίληψή τους για την πραγματικότητα και διαμορφώνουν αντικοινωνικές στάσεις. Η βία σε διάφορες φανερές ή ύπουλες μορφές, η λύση των προβλημάτων χωρίς προσπάθεια αλλά με εξωλογικούς και εξωπραγματικούς τρόπους, η αιώνια σύγκρουση του κακού με το καλό σε μια παραποιημένη εκδοχή, η έλλειψη σεβασμού της ανθρώπινης ζωής και αξιοπρέπειας μέσα από την τηλεόραση και τα κάθε είδους ηλεκτρονικά παιχνίδια οδηγούν τα παιδιά σε παραμορφωμένη αντίληψη της πραγματικότητας και αποδοχή αρνητικών προτύπων. Η τηλεόραση αντικατέστησε σε μεγάλο βαθμό το βιβλίο με αποτέλεσμα την παθητικοποίηση των παιδιών, την άκριτη αποδοχή των προβαλλομένων, τη μειωμένη λειτουργία της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας.

Η σχολική αποτυχία ή οποιαδήποτε άλλη αποτυχία ή έλλειψη κάποιων παιδιών, παρόλο που δε σημαίνει ανικανότητα γενική, είναι πιθανόν να δημιουργήσει δευτερογενή προβλήματα, αρχίζοντας από την πλήξη και τη ντροπή για την αδυναμία τους μπροστά σε ακατανόητα ή δύσκολα γι' αυτά έργα και συνεχίζοντας με συναισθήματα θλίψης, απογοήτευσης και αρνητικής αυτοεικόνας, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με περιθωριοποίηση από τους συνομηλικούς και ακόμα με εκτροπή σε αντικοινωνική ή παραβατική συμπεριφορά.

Ας σταθούμε λίγο στις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν πολλά παιδιά χωρίς να έχουν εμφανές σοβαρό πρόβλημα, ούτε να υπολείπονται σε νοημοσύνη και ικανότητες. Το πρόβλημα καθορισμού των αιτιών των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι πολύ παλιό. Πολλοί ερευνητές απέδωσαν τις Μαθησιακές Δυσκολίες σε εγκεφαλική δυσλειτουργία, που οφείλεται σε ήπιες εξελικτικές βλάβες του εγκεφάλου ή σε νευρολογικές διαταραχές. Άλλοι ερευνητές, χωρίς να αρνούνται την ύπαρξη κάποιας ήπιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, τονίζουν την αρνητική επίδραση του περιβάλλοντος από την προγεννητική περίοδο ως την ενηλικίωση και το ρόλο των ψυχολογικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων. Για παράδειγμα υπάρχουν πολλές έρευνες που έδειξαν ότι η χρήση αλκοόλ, τσιγάρων ή ναρκωτικών, χημειοθεραπείας ή άλλων τοξινών κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα στο αγέννητο παιδί. Άλλα πιθανά προβλήματα μαθησιακών δυσχερειών προέρχονται από επιπλοκές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Οι ίδιοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν και στη συνέχεια το παιδί.

Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών μπορούμε να τα χωρίσουμε σε εξωγενή, ενδογενή και μεικτά. Εξωγενείς αιτίες θεωρούνται οι διάφορες ασθένειες και οι απουσίες από τα μαθήματα εξαιτίας των, οι συναισθηματικές αποκλίσεις, τα άσχημα κίνητρα μάθησης, οι επιδράσεις των συνομηλικών και οι μεγάλες ψυχικές βλάβες. Ιδιαίτερα τονίζεται ο ρόλος της οικογένειας στη δημιουργία φόβων και ανησυχιών στο παιδί από ασταθείς οικογενειακές σχέσεις, συζυγικές και οικονομικές δυσκολίες, από συχνή αλλαγή κατοικίας, από θάνατο συγγενούς προσώπου, από άμεσες επιδράσεις των γονέων κ.ά.. Στις ενδογενείς αιτίες περιλαμβάνονται γενετικοί παράγοντες, ανωμαλίες κατά τη γέννηση και το σύνδρομο εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Τέλος σαν μεικτοί παράγοντες αναφέρονται οι νευρολογικές δυσλειτουργίες σε συνδυασμό με συναισθηματικές ανωμαλίες και άσχημες περιβαλλοντικές συνθήκες. Επίσης οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να σχετίζονται με τα συγκεκριμένα κατά καιρούς εκπαιδευτικά προγράμματα, με τις απαιτήσεις τους για μελέτη στο σπίτι, με τη μέθοδο και τον τρόπο διδασκαλίας καθώς και με κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, όπως ο ελεύθερος χρόνος της οικογένειας, οι δραστηριότητές της κ.λ.π.

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να προέρχονται από ψυχιατρικά προβλήματα ή να τα δημιουργούν ή ακόμα να συνυπάρχουν ψυχιατρικά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες

Τελευταία τείνει να επικρατήσει η αιτιολόγηση με συνδυασμό πολλών παραγόντων και σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε ψυχολογικά ή βιολογικά αίτια, σε ειδικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις, σε προβλήματα υγείας ή σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Ταυτόχρονα η Π.Ο.Υ. διαχωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες σε δυσκολίες στην ανάγνωση, στην αριθμητική, σε άλλους τομείς, στο λόγο, στην κίνηση και σε μικτές διαταραχές.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα, δημιουργούν και πολλά δευτερογενή προβλήματα στο παιδί και κυρίως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση, ενοχές, θλίψη και ένα αόριστο αίσθημα θυμού. Τις περισσότερες φορές μεταφράζονται σε προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία μπορούν να ερμηνευτούν ως άμυνα του παιδιού στην αφόρητη πίεση που υφίσταται. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, εκτός από τη μαθησιακή εκπαιδευτική παρέμβαση, χρειάζεται και επέμβαση σε ψυχολογικό επίπεδο με ανάλογη υποστήριξη του παιδιού και σε κοινωνικό για την αποδοχή του παιδιού και την παραδοχή του προβλήματος, χωρίς αρνητικές διασυνδέσεις.

Εκτός από τη διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τη σχολική τους επίδοση, υπάρχει η διαφοροποίηση όσον αφορά την καταγωγή. Τα σχολεία μας φιλοξενούν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών και η αντιμετώπιση των προβλημάτων από αυτή την «πολυπολιτισμική» σύσταση του μαθητικού μας πληθυσμού είναι ιδιαίτερα δύσκολη, επειδή εκτός από τις ιδιαίτερες «μαθησιακές ανάγκες» υπάρχουν προβλήματα στην ταυτότητα. Η έννοια της ταυτότητας (προσωπικής, οικογενειακής, πολιτισμικής, κοινωνικής, περιβαλλοντικής, τοπικής, εθνικής, φυλετικής, θρησκευτικής, συλλογικής κ.ά.) σχετίζεται με ποικίλους τομείς της ανθρώπινης δράσης και η συνειδητοποίηση της ανάγκης για συνύπαρξη και μερική επικάλυψη, στο χώρο των σημερινών κοινωνιών, διαφορετικών μορφών προσωπικής ταυτότητας μπορεί να οδηγήσει σε συγκρίσεις καθώς και στον προσδιορισμό των κοινών και των ανόμοιων χαρακτηριστικών της ταυτότητας των μελών της κοινωνίας γύρω τους, της ετερότητας και της διαφοράς²³.

Η ξαφνική είσοδος των λαθρομεταναστών, αρχικά και των μεταναστών ή παλιννοστούντων στη συνέχεια στην Ελλάδα, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας ξενοφοβίας²⁴, για την οποία πρέπει να ληφθούν ιδιαίτερα μέτρα. Η ξενοφοβία είναι δυνατό να εξελιχθεί σε ρατσισμό, αφού με την κοινή του χρήση ο όρος (ρατσισμός) συχνά ταυτίζεται με την προκατάληψη, την άγνοια και το παράλογο μίσος ή φόβο για μία άλλη κοινωνική ομάδα²⁵. Η Ελλάδα, παρά τα κάποια προβλήματα, κατάφερε να δεχθεί χιλιάδες μετανάστες και μπορούμε να μιλάμε για ικανοποιητική ενσωμάτωσή τους, τόσο στα σχολεία όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Η θέση αυτή δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν προβλήματα αλλά και αρνητικές καταστάσεις. Με βάση τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, αποδίδονται χαρακτηριστικά σε ομάδες μεταναστών που συνδέονται με τη χώρα προέλευσης και για παράδειγμα η αύξηση της εγκληματικότητας συνδέεται με τους Αλβανούς, ενώ οι Φιλιππινέζοι και οι Πακιστανοί χαρακτηρίζονται ότι είναι ήσυχοι και ειρηνικοί, οι Πολωνοί είναι εργατικοί και έξυπνοι κ.λ.π. Έρευνες δείχνουν ότι η ανεργία αποδίδεται στους μετανάστες, ενώ γενικά οι στάσεις των Ελλήνων απέναντι στους μετανάστες είναι θετικές και δεκτικές²⁶.

Οι προφανείς ρατσιστικές εκδηλώσεις στον εκπαιδευτικό τομέα είναι αυτές που αντιμετωπίζονται σχετικά εύκολα, με την επιλογή, για παράδειγμα, κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης, διδακτικών μέσων, γλώσσας, οργάνωσης της σχολικής τάξης και ενημέρωσης²⁷. Μία εναλλακτική δραστηριότητα είναι και το παιχνίδι ρόλων, με το οποίο οι μαθητές της

²³ Λεοντσίνης Γ., Ταυτότητες, διεθνές περιβάλλον και διδακτική της τοπικής ιστορίας, στο περιοδικό: Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, τ. 1., Περιοδική έκδοση του Ι.Ε.Π.Ε., Ατραπός, 2002, σσ. 141-142

²⁴ Δώδος, Δ., Καφετζής, Π., Μιχαλοπούλου, Α., Νικολακόπουλος, Η. (1996) Ξενοφοβία και ρατσισμός στην Ελλάδα, *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, τόμος Β', Αθήνα, ΕΚΚΕ, σ. 321-343

²⁵ Gillborn, D. (1995) *Racism and Antiracism in Real Schools: Theory, policy, practice*, Open University Press

²⁶ Θεοφίλου Π., Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των ατόμων για το φαινόμενο της μετανάστευσης, στο περιοδικό: Κοινωνική Εργασία, τ. 68, Αθήνα, 2002

²⁷ Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (επιμ.) Δαμανάκης, Μ., Αθήνα, Gutenberg

κυρίαρχης ομάδας θα μπορούσαν για παράδειγμα να βιώσουν τις συνέπειες κάποιων δικών τους πράξεων στην ομάδα των διαφορετικών συμμαθητών τους²⁸.

Για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων απαιτείται λήψη μέτρων και δράσεων σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής «είτε πρόκειται για διαδικασίες διδασκαλίας γνώσεων, αντιμετώπισης των μαθητών και των διαφορετικών συμπεριφορών, είτε πρόκειται για περιεχόμενο γνώσεων, για διαχωρισμό μαθημάτων και διαχωρισμό μαθητών»²⁹. Κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης των προκαταλήψεων, της ξενοφοβίας ή των ρατσιστικών συμπεριφορών έχει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας εάν περνά από το χώρο του σχολείου -κάτι που δε φαίνεται προς το παρόν να συμβαίνει- και απευθύνεται όχι μόνο στους αλλοδαπούς, αλλά και στους Έλληνες μαθητές³⁰.

Στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών χωρών παρά τις αρνητικές αναφορές, κυρίως λόγω των εθνικών ανταγωνισμών, καταβάλλονται προσπάθειες για να αναδειχθεί η περιοχή μας σε χώρο συμβίωσης και ειρηνικής συνύπαρξης και όχι σε χώρο ανταγωνισμών και συγκρούσεων³¹.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός και η στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα επηρεάζει άμεσα τη στάση των μαθητών αλλά και των γονιών τους. Διαφορές στην εμφάνιση, τη γλώσσα, τις ικανότητες, τις πολιτιστικές και άλλες αντιλήψεις πρέπει να γίνονται σεβαστές και να αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του ρατσισμού στα σχολεία προϋποθέτει τον εντοπισμό των λανθασμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, αλλά και ουσιαστικές παρεμβάσεις στο Α.Π. και στην αρχική εκπαίδευση ή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να προωθείται ο σεβασμός στην διαφορετικότητα, η συλλογικότητα και η ισότητα των ευκαιριών για όλους. Όλα τα φαινόμενα παρενόχλησης των μαθητών με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, αφού αναγνωριστούν θα πρέπει και να αντιμετωπίζονται μέσα από τους σχολικούς κανονισμούς και την ανάπτυξη κατάλληλων δραστηριοτήτων· κάτι τέτοιο, ωστόσο, προϋποθέτει την κατάλληλη ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία θα πρέπει αφενός να τους εξοπλίζει με ικανότητες για την αναγνώριση και αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων και αφετέρου να τους ενημερώνει για τα στερεότυπά τους, τα οποία προκαλούν πολλές από τις διακρίσεις που υφίστανται ορισμένες ομάδες μαθητών³².

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν είτε από τις μαθησιακές δυσκολίες, είτε από τη γλωσσική ή άλλη διαφοροποίηση είναι ένα μεγάλο και ιδιαίτερα σημαντικό θέμα, γιατί έχει αποδειχθεί ότι, αν δοθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες και ευκαιρίες, τουλάχιστον μειώνονται οι αρνητικές επιπτώσεις των προβλημάτων στην ακαδημαϊκή και γενικότερη εξέλιξη των παιδιών. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων, ανάλογα με την περίπτωση, πρέπει να γίνει παρέμβαση στο παιδί, στο οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον ή και σε όλα μαζί.

Η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί και στην έγκαιρη αντιμετώπιση. Έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερα μεγάλες δυνατότητες να μαθαίνουν και περισσότερο στις μικρές ηλικίες, που η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι μεγαλύτερη.

Πως αντιμετωπίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες.

α. Παρέμβαση στο παιδί.

Έλεγχος αισθητηριακών οδών, ψυχολογική και παιδαγωγική εκτίμηση, αποδοχή και συμφιλίωση του παιδιού με το εντοπισμένο πρόβλημα, εκπόνηση προγράμματος για συντονισμένη δράση σχολείου,

²⁸ Ευαγγέλου Οδυσσέας, Κάντζου Νίκη, *Εθνοπολιτιστική ετερότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός, Ανοιχτό Σχολείο, Μάρτιος 2004, υπό δημοσίευση*

²⁹ Αζίζι-Καλαντζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Βλάχου, Α. (1996) *Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Γ.Γ.Λ.Ε.

³⁰ Ευαγγέλου Οδυσσέας, Κάντζου Νίκη, *Εθνοπολιτιστική ετερότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός, Ανοιχτό Σχολείο, Μάρτιος 2004, υπό δημοσίευση*

³¹ Ξωχέλης Π., Καψάλης Α., Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών χωρών, στο περιοδικό: *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, τ. 1., Περιοδική έκδοση του Ι.Ε.Π.Ε., Ατραπός, 2002, σσ. 38-48

³² Ευαγγέλου Οδυσσέας, Κάντζου Νίκη, *Εθνοπολιτιστική ετερότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός, Ανοιχτό Σχολείο, Μάρτιος 2004, υπό δημοσίευση*

ειδικών και οικογένειας, εκμάθηση αποτελεσματικών τρόπων μελέτης, οργάνωσης και υπέρβασης των ανεπαρκειών, μαθησιακό πρόγραμμα εξατομικευμένο και κυρίως τόνωση του αυτοσυναισθήματος του παιδιού με κάθε τρόπο. Είναι ανάγκη να γίνει κατανοητό από όλους ότι στις μαθησιακές δυσκολίες **τα δευτερογενή προβλήματα (απογοήτευση, ενοχές, θυμός, άγχος, απελπισία, κατάθλιψη και προβλήματα συμπεριφοράς) είναι συνήθως τα σημαντικότερα και αυτά που καθορίζουν, περισσότερο, την πορεία του παιδιού στο σχολείο και τη ζωή.**

β. Παρέμβαση στην οικογένεια.

Η εμπλοκή της οικογένειας είναι απαραίτητη. Πρέπει να γίνει κατανοητό από το οικογενειακό περιβάλλον ότι δεν πρόκειται για «τεμπελιά, αδιαφορία κ.λ.π.» αλλά για εγγενές πρόβλημα, για το οποίο δεν ευθύνεται το παιδί, ούτε οι ίδιοι. Να κατανοήσουν το ρόλο του ψυχολογικού παράγοντα και της ανάγκης για ειδικό πρόγραμμα μάθησης στο παιδί. Να τροποποιηθούν λαθεμένες συμπεριφορές και να προσαρμοστούν οι -υπερβολικές πολλές φορές- απαιτήσεις στις δυνατότητες του παιδιού.

γ. Παρέμβαση στο σχολικό πρόγραμμα.

Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και ειδικών είναι «εκ των ων ουκ άνευ» για την επιτυχία του προγράμματος. Πιθανόν να χρειαστεί διαφοροποίηση των μαθησιακών απαιτήσεων του σχολείου για το συγκεκριμένο παιδί, τροποποίηση του προγράμματος σε κάποια σημεία ή εξατομίκευση, ψυχολογική και μαθησιακή υποστήριξη και προσπάθεια ανάδειξης των δυνατοτήτων που υπάρχουν σε κάθε παιδί.

Για τις γλωσσικές και άλλες ιδιαιτερότητες ή άμεση και πολυεπίπεδη παρέμβαση ακόμα και αν δεν εξαλείψει τα προβλήματα, μπορεί να εμποδίσει τη δημιουργία δευτερογενών επιπτώσεων, οι οποίες μπορεί να είναι σοβαρότερες από τα άλλα προβλήματα. Η ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο προϋποθέτει κυρίως την ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών σχέσεων, η διαμόρφωση των οποίων επηρεάζεται καθοριστικά από τη γλώσσα, «γεγονός που σημαίνει ότι η βασικότερη προσπάθειά μας θα είναι να ενισχυθεί το παιδί γλωσσικά, ώστε να αρθούν όλες εκείνες οι δυσκολίες που εμποδίζουν το άτομο να εκφραστεί και οδηγούν τη συνύπαρξη σε αδιέξοδα»³³ Τα προγράμματα ενσωμάτωσης περιορίζονται συνήθως στην προσπάθεια για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών κατά τη διάρκεια της φοίτησης στα σχολεία μας. Η έμφαση στα δεδομένα της πολιτιστικής ανομοιομορφίας πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους μαθητές και στον εγκλιματισμό τους στη νέα πολιτισμική πραγματικότητα.³⁴

Η αυξανόμενη γλωσσοπολιτισμική ανομοιογένεια του ελληνικού νηπιαγωγείου απαιτεί προσεκτικές και μακροπρόθεσμες αλλαγές στο σχεδιασμό τόσο της προσχολικής αγωγής, όσο και της αρχικής εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των νηπιαγωγών. Η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, την υποστήριξη της ίσης πρόσβασης των αλλοδαπών παιδιών σε υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας, καθώς και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, για να καταστεί δυνατή η απελευθέρωση της δημιουργικής και υπολανθάνουσας δυναμικής που ενυπάρχει στις πολυπολιτισμικές τάξεις³⁵. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μη δείχνουν διαφορετικά δίνουν την εντύπωση πως καταλαβαίνουν τα όσα λέγονται στην τάξη, ενώ στην πραγματικότητα αυτό δε συμβαίνει. Είναι πολύ σημαντικό, οι νηπιαγωγοί να είναι βέβαιοι ότι το παιδί κατανοεί τη διδασκαλία, μέσα από τη χρήση ερωτήσεων ελέγχου και ανατροφοδότησης.

³³ Χρυσαφίδης, Κ. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδακτικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*, 8^ο Διεθνές Συνέδριο για τη Μάθηση στη Νέα Εποχή, Σπέτσες 4-8 Ιουλίου 2001 (πρακτικά υπό έκδοση).

³⁴ Λεοντσίνης Γ., Ταυτότητες, διεθνές περιβάλλον και διδακτική της τοπικής ιστορίας, στο περιοδικό: Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, τ. 1., Περιοδική έκδοση του Ι.Ε.Π.Ε., Ατραπός, 2002, σ. 142

³⁵ Ευαγγέλου Ο., Η αντιμετώπιση της γλωσσικής διαφορετικότητας στο νηπιαγωγείο, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τ. 34, Αθήνα, 2003

Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με διαφοροποιημένο εξοπλισμό σε γνωστικά, ψυχολογικά και πολιτιστικά εργαλεία, ανάλογα με τις βιολογικές τους καταβολές και το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσαν. Τα παιδιά επηρεάζονται από την έλλειψη μέσων και βοήθειας για τις σχολικές εργασίες, αλλά περισσότερο από την έλλειψη γονικής υποστήριξης, πίστης στην εκπαίδευση και προσδοκιών για ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Πολλοί μαθητές αδυνατούν να εκμεταλλευτούν επαρκώς τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και είναι χρέος μας να βρούμε εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Με τα νέα προγράμματα, τις νέες επιστημονικές αντιλήψεις για την προσέγγιση της γνώσης και τη χρήση των νέων τεχνολογιών το σχολείο μπορεί να γίνει περισσότερο ευέλικτο και ικανό να αντιμετωπίσει εξατομικευμένα τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Σε καμιά περίπτωση όμως δεν μπορεί να λειτουργήσουν οι νέες τεχνολογίες αυτοτελώς, χωρίς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καταθέτουν καθημερινά ένα κομμάτι από την ψυχή τους και ξεπερνούν τις υποχρεώσεις τους. Εκπαιδευτικοί που ο ζήλος τους κρατάει το σχολείο και ξεπερνάει τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

Ο ρόλος του σημερινού εκπαιδευτικού είναι πολυεπίπεδος και πολυλειτουργικός και μέσα από αυτόν αναδεικνύεται ο επιστημονικός, επαγγελματικός, κοινωνικός και ανθρώπινος χαρακτήρας της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης που αποδέκτες είναι οι μαθητές, η αυριανή κοινωνία. Είναι ανάγκη να ευαισθητοποιηθούμε και να επιμορφωθούμε όλοι οι εκπαιδευτικοί στα σύγχρονα παιδαγωγικά προβλήματα, να σκύψουμε στις ανάγκες των παιδιών και των γονιών τους, να ανταποκριθούμε στις ανάγκες της κοινωνίας και του περιβάλλοντος και να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

Πρέπει να παραδεχθούμε όμως ότι πολλές φορές το σχολείο αδιαφορεί ή λειτουργεί με άχρωμη ουδετερότητα. Αγνοούνται οι βιολογικές και κοινωνικές ανισότητες, που οδηγούν πολλούς μαθητές σε σχολική αποτυχία. Έτσι, ακόμα κι αν προσφέρει με τον ίδιο τρόπο τα εκπαιδευτικά αγαθά σε όλους τους μαθητές, δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, την προετοιμασία και την ικανότητα πρόσληψης κάθε μαθητή, τη βοήθεια που μπορεί να έχει, καθώς και τα απαραίτητα εκπαιδευτικά υλικά και ζητάει από μαθητές άνισα εξοπλισμένους και προετοιμασμένους να ανταποκριθούν στις ίδιες απαιτήσεις και να υποστούν τις ίδιες αξιολογικές διαδικασίες. Το γεγονός αυτό παρουσιάζεται ως «ισότητα», αλλά στην ουσία είναι «ανισότητα» και επιλεκτική διαδικασία.

Κλείνοντας δεν έχω την ψευδαίσθηση ότι έλυσα το πρόβλημα της διαφορετικότητας στα σχολεία μας, ούτε ότι έδωσα λύσεις στα προβλήματα που υπάρχουν. Εκτιμώ όμως ότι άνοιξα ένα μικρό παράθυρο για να μπει λίγο φως, μια μικρή ηλιαχτίδα, για να φωτίσει κάποια πτυχή του προβλήματος και αν όλοι κάνουμε το ίδιο ίσως κάποια στιγμή απλωθεί άπλετο φως, χωρίς να αφήσει κανένα παιδί στη σκοτεινιά.