Παραδοτέο Π3.1:

Επιμορφωτικό/υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας:
«Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης»

«Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ» [Κωδικός ΟΠΣ 5032528] Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020»

Γιώργος Μπάρμπας, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Επιμορφωτικό /υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας «Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης»

Γιώργος Μπάρμπας

Το κείμενο που ακολουθεί στοχεύει στην ανάδειξη και τεκμηρίωση παιδαγωγικών ζητημάτων - ερωτημάτων που θεωρώ ότι είναι κρίσιμα για τη λειτουργία του γενικού σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών του, τόσο συνολικά, όσο και στους τομείς που αφορούν στα προβλήματα ένταξης και συμμετοχής στο σχολείο των ευάλωτων ομάδων. Τα θέματα αυτά δεν έχουν αναδειχθεί όσο χρειάζεται στον δημόσιο λόγο μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα ή έχουν εμφανιστεί θολά και αδύναμα. Κατά συνέπεια εκτιμώ ότι το πιο χρήσιμο για έναν συντονιστή, ένα στέλεχος με υψηλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, καθώς και πολύχρονη εμπειρία στην διοίκηση και καθοδήγηση της παιδαγωγικής πράξης, είναι η ανάδειξη και ο συλλογικός προβληματισμός πάνω στα καίρια αυτά παιδαγωγικά ζητήματα, και τα οποία συνδέονται άμεσα με το σήμερα και το αύριο της εκπαίδευσής μας. Σ' αυτή την ανάγκη θα προσπαθήσω να συμβάλω, παρουσιάζοντας τα κατά τη γνώμη μου πιο κρίσιμα σημερινά παιδαγωγικά ερωτήματα.

Η παρουσία στο σχολικό πλαίσιο μαθητών από γλωσσικές, εθνοτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, καθώς και μαθητών με ανεπάρκειες ή αναπηρίες είναι μια πραγματικότητα που απασχολεί έντονα το γενικό σχολείο σήμερα. Οι ομάδες αυτές χαρακτηρίζονται ως ευάλωτες, γιατί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους θεωρείται ότι ενισχύουν τον κίνδυνο να αποκλίνουν αυτοί οι μαθητές από το πρόγραμμα του σχολείου και τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Η εκτίμηση ή η υπόθεση αυτή ενισχύεται από την εμπειρία της παιδαγωγικής πράξης, όπου εμφανίζονται συχνά με ιδιαίτερη ένταση προβλήματα μάθησης, επίδοσης, συμπεριφοράς και σχέσεων με τους συμμαθητές και το σχολικό περιβάλλον γενικότερα. Η προσπάθεια ερμηνείας και κατά συνέπεια αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων προσανατολίζεται κατά κανόνα σ' αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας.

Εδώ όμως τίθεται το πρώτο σοβαρό ερώτημα: ***ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα η έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ευάλωτων ομάδων για την αναζήτηση των αιτίων στα προβλήματα που αυτές εμφανίζουν;*** Ισχύει ότι τα προβλήματα μάθησης, σχέσεων και συμπεριφοράς έχουν άλλο, ιδιαίτερο χρώμα και ερμηνεία σε σχέση με τα αντίστοιχα που εμφανίζονται στον γενικό μαθητικό πληθυσμό; Αν ισχύει αυτή η εκτίμηση τότε τα παιδαγωγικά ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή αυτών των μαθητών στη σχολική ζωή, αυτονομούνται σε μεγάλο βαθμό από τα υπόλοιπα παιδαγωγικά προβλήματα που καλείται να επιλύσει το σχολείο. Αν δεν ισχύει, αν τα προβλήματα αυτών των ευάλωτων ομάδων είναι κατά κύριο λόγο μέρος των γενικότερων προβλημάτων του σχολείου και γίνονται πιο ορατά λόγω της έντασής τους και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτών των μαθητών, τότε η αυτονόμηση των παιδαγωγικών αυτών προβλημάτων δεν αναμένεται να οδηγήσει σε επίλυσή τους.

Η ποιότητα της παραγόμενης μάθησης στο γενικό σχολείο: ένα μεγάλο συνολικό πρόβλημα

Μια ολοκληρωμένη και σφαιρική απάντηση στο ερώτημα αυτό προϋποθέτει μια αντίστοιχη αξιολόγηση του αποτελέσματος της δουλειάς του σχολείου, της παραγόμενης δηλαδή σχολικής μάθησης. Μια τέτοια αξιολόγηση για το ελληνικό σχολείο που να καλύπτει έγκυρα και αξιόπιστα όλες τις πτυχές της σχολικής μάθησης σε όλη την επικράτεια, απουσιάζει στη χώρα μας. Διαθέτουμε επιμέρους ερευνητικά δεδομένα από μεμονωμένες ή συλλογικές έρευνες μικρής κλίμακας, καθώς και συγκριτικά δεδομένα από διεθνείς αξιολογικές αποτυπώσεις, τα οποία μπορεί να θεωρηθούν ως ενδείξεις για την έκταση και τις ποιοτικές διαστάσεις αυτού του προβλήματος. Ως τέτοιες ενδείξεις μπορούμε να θεωρήσουμε τα παρακάτω στοιχεία:

α) Μια ένδειξη για την ποιότητα της σχολικής μάθησης είναι τα συγκριτικά στοιχεία της σχολικής επίδοσης των μαθητών από διάφορες χώρες. Σύμφωνα με τα δεδομένα όλων των αξιολογήσεων του PISA, καθώς και της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης, η επίδοση των ελλήνων μαθητών δημοτικού και γυμνασίου βρίσκεται σταθερά (στατιστικά σημαντικά) κάτω από το μέσο όρο των χωρών που συμμετείχαν στα βασικά γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας, των μαθηματικών και της φυσικής[1]. Με δεδομένο ότι σ' όλες τις αναπτυγμένες οικονομικά χώρες διαπιστώνονται σοβαρά προβλήματα στη σχολική μάθηση και επίδοση, τα παραπάνω συγκριτικά στοιχεία συνιστούν μια ισχυρή ένδειξη για το χαμηλό επίπεδο της παραγόμενης μάθησης στο ελληνικό σχολείο.

β) Το υψηλό ποσοστό των μαθητών το οποίο μετά το γυμνάσιο ακολουθεί την Τεχνική Εκπαίδευση. Οι μαθητές αυτοί, σε ποσοστό πάνω από 80% είναι κυρίως χαμηλής σχολικής επίδοσης[2]. Είναι κατά κανόνα οι μαθητές που εκτιμούν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γενικού λυκείου και ακολουθούν την Τεχνική Εκπαίδευση στην οποία οι απαιτήσεις στα «θεωρητικά» μαθήματα είναι πολύ χαμηλότερες. Η αναλογία των μαθητών που μετά το γυμνάσιο κατευθύνονται στο γενικό λύκειο ή στην Τεχνική Εκπαίδευση είναι περίπου 2 ή 3 προς 1, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ. Δηλαδή, ένας στους τρεις ή τέσσερις μαθητές, που αποφοιτούν από το γυμνάσιο, εντάσσεται -για λόγους που συνδέονται κυρίως με τη σχολική του επίδοση- σε ένα εν γνώσει του υποβαθμισμένο σχολείο, όπως ήταν και είναι ακόμη η Τεχνική Εκπαίδευση.

γ) Σύμφωνα με τα δεδομένα καταγραφών σε αναπτυγμένες οικονομικά χώρες, το ποσοστό των σοβαρών σχολικών δυσκολιών στον μαθητικό πληθυσμό υπολογίζεται στο 20 - 30%[3]. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι μαθητές που εκδηλώνουν μεγάλη δυσκολία ή αδυναμία να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης τους, ανεξάρτητα από

[1] Βλ. σχετικά Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Ι. Σολομών & Γ. Σταμελος, Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση, 2000, σελ. 77-79.
[2] Βλ. σχετικά Ι. Παναγιωτοπούλου, Η διακοπή φοίτησης στην τεχνική εκπαίδευση, 1998.
[3] Βλ. M. Sarkees-Wircenski & J. L. Scott, Special populations in career and technical education, 2003, καθώς και H. I. Kaplan & B. J. Sadock, Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry, 1985.

το αν αυτό αποδίδεται σε παράγοντες του ίδιου του παιδιού (οργανικούς, βιολογικούς, νοητικούς, κ.α.) ή σε περιβαλλοντικούς (οικογενειακούς κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς, πολιτισμικούς). Θα ήταν λογικό και βάσιμο να υποθέσουμε ότι στην Ελλάδα δεν αναμένονται χαμηλότεροι δείκτες σχολικών δυσκολιών και σχολικής αποτυχίας από αυτούς που αναφέρονται στον διεθνή χώρο. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, βάσιμα να υποθέσουμε ότι ένα σημαντικό τμήμα του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο δεν αναμένεται να είναι μικρότερο του ενός πέμπτου αλλά μπορεί και να ξεπερνά το ένα τέταρτο, χαρακτηρίζεται από σοβαρές δυσκολίες στην απόκτηση των σχολικών γνώσεων. Ή για να μιλήσουμε με πιο καθαρές κουβέντες, ένα σημαντικό ποσοστό του γενικού μαθητικού πληθυσμού (ένας στους τέσσερις έως πέντε) βρίσκεται στο φάσμα του λειτουργικού αναλφαβητισμού ή στα όριά του.

Χαρακτηριστικά των σχολικών δυσκολιών και της παραγόμενης σχολικής μάθησης

Οι γνώσεις των μαθητών με σχολικές δυσκολίες είναι συχνά αποσπασματικές και μηχανιστικές, περιέχουν περιορισμένου εύρους γενικεύσεις, χαρακτηρίζονται από μη συστηματική οργάνωση των περιεχόμενων πληροφοριών και είναι φτωχές σε σχέσεις και σε μεθόδους. Οι μαθητές αυτοί δεν διαθέτουν κατά κανόνα αποτελεσματικούς τρόπους μελέτης και επεξεργασίας της σχολικής εργασίας. Έτσι δεν μπορούν να αξιοποιήσουν το δυναμικό που διαθέτουν και δεν μπορούν να επωφεληθούν από τη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται ή να αποτυγχάνουν στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι δυσκολίες στο επίπεδο των γενικών μεθόδων σκέψης και επεξεργασίας φαίνεται ότι αποτελούν ένα από τα πιο σοβαρά εμπόδια για την απόκτηση της σχολικής γνώσης, στο βαθμό που η τυπική εκπαίδευση (ειδικά στα τελευταία σκαλοπάτια της) απαιτεί υψηλό σχετικά επίπεδο ικανοτήτων ανάλυσης, γενίκευσης και αφαίρεσης. Στην περίπτωση που οι αδυναμίες στις στρατηγικές και στις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών με σχολικές δυσκολίες συνδέονται με εγγενείς παράγοντες (οργανικοί, βιολογικοί, γενετικοί, παθολογικοί, κ.α.), οι ανεπάρκειες εμφανίζουν πολύ μεγαλύτερη σταθερότητα και το έργο της αντιμετώπισής τους είναι ιδιαίτερα δύσκολο. Οι μαθητές με σχολικές δυσκολίες διαμορφώνουν αρνητικά κίνητρα για τη μάθηση και το σχολείο, τα οποία μπορεί να συνδέονται με αρνητικές σχολικές εμπειρίες, με ψυχολογικούς παράγοντες, με δυσκολίες στη διευθέτηση εσωτερικών συγκρούσεων ή με πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στο σχολικό και στο οικογενειακό περιβάλλον. Συχνά οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν το σχολείο ως κάτι που δεν έχει νόημα και αξία.

Μια βασική επισήμανση είναι ότι οι μαθητές των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων αποτελούν ένα μειοψηφικό ποσοστό στο σύνολο των μαθητών που κινούνται στα όρια ή εντός του λειτουργικού αναλφαβητισμού. Εμείς όμως δεν ασχολούμαστε με τους μαθητές που δεν χαρακτηρίζονται από κάποιο ειδικό κοινωνικό ή γνωστικό χαρακτηριστικό. Ούτε έχουμε ερευνήσει αν υπάρχουν κοινά αίτια αυτών των δυσκολιών ανάμεσα στους μαθητές των ευάλωτων ομάδων και τους υπόλοιπους.

Μια δεύτερη, επίσης σημαντική επισήμανση, είναι ότι το φαινόμενο του λειτουργικού

αναλφαβητισμού, δεν είναι αποκομμένο από την κατανομή της επίδοσης του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Είναι μάλλον η κορυφή του παγόβουνου, το πιο αιχμηρό και ορατό τμήμα του. Οι μαθητές της μέσης επίδοσης εμφανίζουν παρόμοια χαρακτηριστικά στη σχολική μάθηση με αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως για τους μαθητές με σοβαρές σχολικές δυσκολίες, σε πιο περιορισμένο εύρος και σε μικρότερη ένταση. Όταν τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες σε βασικούς τομείς της σχολικής μάθησης χαμηλότερες από αυτές που προβλέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα. Γι' αυτό το λόγο θα ήταν πιο κοντά στην πραγματικότητα αν θεωρούσαμε τα προβλήματα σχολικής μάθησης σε ένα συνεχές που ξεκινά από τη μέση επίδοση με ήπιας έντασης χαρακτηριστικά και φτάνει μέχρι τον λειτουργικό αναλφαβητισμό με ιδιαίτερα οξυμένες τις αδυναμίες σε όλους τους τομείς της σχολικής μάθησης.

Η εικόνα συμπληρώνεται από τα ευρήματα μιας μεγάλης σε πανελλαδική κλίμακα έρευνας του (τότε) Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πριν από 10 περίπου χρόνια για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης. Στην έρευνα είχαν πάρει μέρος (ανάμεσα σε άλλες ομάδες μαθητικού πληθυσμού) μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς μαθητών Λυκείου. Οι μαθητές σε ψηλά ποσοστά (τα οποία σε ορισμένα μαθήματα όπως τα μαθηματικά έφταναν και το 60-70%) διατύπωναν αρνητικές αξιολογήσεις σχετικά με το ενδιαφέρον, το νόημα και την αναγκαιότητα των μαθημάτων. Το σημαντικό επίσης στοιχείο ήταν ότι και οι εκπαιδευτικοί, σε αντίστοιχα ποσοστά, είχαν την ίδια εκτίμηση για το ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών. Γνωρίζουν, δηλαδή, την πραγματικότητα των μαθητών μέσα στην οποία διδάσκουν.

Όλα τα στοιχεία που διαθέτουμε ενισχύουν την εκτίμηση ότι βρισκόμαστε μπροστά σε ένα συνολικό, γενικευμένο πρόβλημα ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας, της διαδικασίας δηλαδή απόκτησης της σχολικής γνώσης, το οποίο επηρεάζει την πλειονότητα των μαθητών. ***Είναι φυσικό οι γενικοί αιτιολογικοί παράγοντες του φαινομένου να επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό τον κάθε μαθητή.*** Εκεί όπου συντρέχουν και ειδικοί παράγοντες (γνωστικά εμπόδια, αποκλίσεις από το κυρίαρχο πολιτισμικό πρότυπο του σχολείου, ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, κ.α.) είναι αναμενόμενο οι συνέπειες να είναι μεγαλύτερες και πιο εμφανείς. Αν όμως θέλουμε να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά το φαινόμενο της χαμηλής ποιότητας της παραγόμενης σχολικής μάθησης και των αρνητικών κινήτρων γι' αυτήν από τους μαθητές, είναι αναγκαίο να σταθούμε σοβαρά στους γενικούς αιτιολογικούς παράγοντες παράλληλα με τη μέριμνα για την κατάλληλη διαχείριση των ειδικών παραγόντων της κάθε μιας ομάδας.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τους μαθητές με αναπηρίες ή ανεπάρκειες, χρειάζεται να γίνει μια σημαντική από παιδαγωγική άποψη διάκρισή τους σε δύο ομάδες. Στη μια θα πρέπει να ενταχθούν οι μαθητές που εκτιμάται ότι με κατάλληλη υποστήριξη είναι σε θέση ή μπορούν να είναι σε θέση να ενταχθούν στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη συνολική τους σχολική διαδρομή (όπως είναι οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες). Γι' αυτούς τους μαθητές, που είναι και οι περισσότεροι από τους

μαθητές της ειδικής εκπαίδευσης, έχει νόημα η ένταξή τους στο κοινό πρόγραμμα της τάξης που ανήκουν. Κατά συνέπεια είναι δική μας παιδαγωγική υποχρέωση να την διασφαλίσουμε. Στη δεύτερη ομάδα θα πρέπει να τοποθετηθούν οι μαθητές που εξ αιτίας κυρίως εγγενών παραγόντων αποκλίνουν σημαντικά στις γνωστικές τους ικανότητες από τις αναμενόμενες για την ηλικία τους και κατά συνέπεια από τις προαπαιτούμενες για την ουσιαστική –έστω και αποσπασματική- ένταξή τους στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων (όπως είναι οι περισσότεροι μαθητές με νοητική ανεπάρκεια). Εδώ τίθενται σημαντικά ερωτήματα για τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αυτών των μαθητών, τα οποία δεν αφορούν στο παρόν κείμενο. Αυτό που αφορά όμως στη λειτουργία του γενικού σχολείου, είναι η κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτής της ομάδας, η ένταξη και αποδοχή τους στην ομάδα των συνομηλίκων μέσα στη σχολική ζωή (κυρίως εκτός των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες δεν είναι σε θέση να πάρουν μέρος ουσιαστικά, στις μη μαθησιακές δραστηριότητες, καθώς και στα διαλείμματα). Η σημασία της ένταξης στην ομάδα των συνομηλίκων θα αναφερθεί σε επόμενο σημείο του κειμένου, ωστόσο είναι σημαντικό να επισημάνουμε από τώρα ότι το θέμα αφορά σε κάθε μαθητή που βιώνει απόρριψη ή περιθωριοποίηση ανάμεσα στους συμμαθητές του και συνδέεται στενά με την κουλτούρα που διαμορφώνουν οι συνομήλικοι στην καθημερινή τους ζωή μέσα στο σχολείο.

Αναγνώριση του συνολικού προβλήματος της χαμηλής ποιότητας της παραγόμενης σχολικής μάθησης

Η αναζήτηση των αιτίων της χαμηλής ποιότητας της παραγόμενης μάθησης στο γενικό σχολείο είναι ένα τεράστιο θέμα που σίγουρα δεν είναι δυνατόν να καλυφθεί σε ένα κείμενο σημειώσεων. Εδώ θεωρώ σημαντικό να κάνω τις παρακάτω επισημάνσεις.

Αν ισχύει ότι έχουμε σοβαρό πρόβλημα στην πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού, με ακραία εκδοχή τον λειτουργικό αναλφαβητισμό σημαντικού τμήματος των μαθητών, παράλληλα με τα ευρήματα για τη διαμόρφωση αρνητικών κινήτρων για τη σχολική μάθηση των περισσότερων μαθητών μέσα στη σχολική τους διαδρομή, τότε το θέμα αυτό είναι το πρώτο που ως εκπαίδευση είμαστε υποχρεωμένοι να μελετήσουμε. Για να συμβεί αυτό χρειάζεται ως βασική προϋπόθεση να αναγνωρίσουμε το πρόβλημα. Να αναγνωρίσουμε δηλαδή ότι έχουμε ένα σοβαρό ***συνολικό*** πρόβλημα στη διαδικασία παραγωγής της σχολικής μάθησης και όχι απλά πολλά επιμέρους προβλήματα στη διδασκαλία του ενός ή του άλλου θέματος ενός γνωστικού αντικειμένου. Να αναγνωρίσουμε επίσης ότι το πρόβλημα δεν αφορά μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση –όπου εκδηλώνεται με πιο εκρηκτικό τρόπο- αλλά διατρέχει το σύνολο ίσως του σχολικού κύκλου. Κάτι τέτοιο δεν έχει συμβεί μέχρι τώρα μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα στη χώρα μας. Εντοπίζουμε κενά ή παραλείψεις στα αναλυτικά προγράμματα, επιχειρούμε καινοτόμες δράσεις (με ή δίχως εισαγωγικά στο «καινοτόμες»), ξιφουλκούμε με την σχολική πραγματικότητα όταν προκύπτουν αρνητικά ευρήματα γι’ αυτήν, και τελικά συνεχίζουμε τη ζωή μας μέσα στο σχολείο μέσα από επιμέρους επεμβάσεις, οι οποίες

όμως δεν φαίνεται να συνδέονται με το κύριο πρόβλημα της χαμηλής ποιότητας της παραγόμενης μάθησης και των αρνητικών κινήτρων των μαθητών γι' αυτήν. Δεν ασχολούμαστε με το ουσιώδες και γι' αυτό οι καινοτόμες δράσεις που αφορούν σε επιμέρους ζητήματα δεν είναι σε θέση να αντιστρέψουν την πορεία του σχολείου.

Κριτήρια αξιολόγησης της διαδικασίας σχολικής μάθησης

Ένας από τους λόγους που δεν έχουμε αναγνωρίσει το συνολικό πρόβλημα είναι ο τρόπος, η μεθοδολογία που ακολουθούμε στην επεξεργασία των επιμέρους θεμάτων. Όταν αυτά αφορούν στη σχολική μάθηση για κάποιο συγκεκριμένο θέμα ενός γνωστικού αντικειμένου, οφείλουμε να θέσουμε το ερώτημα των κριτηρίων με τα οποία χρειάζεται να αξιολογήσουμε την διδασκαλία που θέλουμε να αλλάξουμε ή να βελτιώσουμε. Τα κριτήρια αυτά για να είναι έγκυρα, πρέπει να βασίζονται στις βασικές επιστημονικές θέσεις για την ίδια τη παραγωγή της μάθησης και την οικοδόμηση της γνώσης. Δεν αρκεί να διαμορφώνουμε κριτήρια με βάση τα επιμέρους χαρακτηριστικά της παρεχόμενης σχολικής γνώσης. Και εδώ θα σταθώ σε τρία βασικά κριτήρια, τα οποία αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη, στη διαδικασία δηλαδή που παίζει τον αποφασιστικό ρόλο για την έκβαση του φαινομένου της σχολικής μάθησης.

α) Πρώτο κριτήριο: η μάθηση ως σκόπιμη τροποποίηση της συμπεριφοράς

Το πρώτο κριτήριο αφορά στην ίδια την έννοια της μάθησης, όπως προσδιορίζεται από το χώρο της Ψυχολογίας. Η μάθηση προσδιορίζεται «ως η μεταβολή της συμπεριφοράς ενός ατόμου σε μια καθορισμένη κατάσταση, η οποία προκύπτει από την επαναληπτική εμπειρία του υποκειμένου σ' αυτή την κατάσταση και δεν μπορεί να εξηγηθεί από εγγενείς τάσεις, ωρίμανση ή άλλες αιτίες»4. Οι καταστάσεις αυτές είναι οι κοινωνικές καταστάσεις, οι οποίες προκύπτουν από τις σχέσεις του ανθρώπου με τους άλλους, τις σχέσεις του με τα πράγματα και δια μέσου αυτών τις σχέσεις του ανθρώπου με τον εαυτό του. Ο άνθρωπος, όμως, δεν εμπλέκεται, ούτε επιδιώκει να χειριστεί κάθε κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Επιλέγει – είτε έχει επίγνωση αυτής της επιλογής, είτε όχι – τις καταστάσεις που θα επιδιώξει να χειριστεί, τις καταστάσεις στις οποίες θα δράσει, τα προβλήματα τα οποία θα προσπαθήσει να επιλύσει. Η επιλογή είναι προϊόν της ερμηνείας και της αξιολόγησης των καταστάσεων και των προβλημάτων. Ερμηνεύοντας τις κοινωνικές απαιτήσεις, τις επιθυμίες των άλλων, τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες διαμορφώνει το νόημα για κάθε κατάσταση και για κάθε πρόβλημα. Αυτό το ιδιαίτερο νόημα, που περικλείει τη γνώση της συγκεκριμένης κατάστασης αλλά και τη σημασία που της αποδίδει, προσδιορίζει γι' αυτόν την αναγκαιότητα να τη χειριστεί, δηλαδή να μάθει. Η μάθηση είναι κατά συνέπεια μια σκόπιμη ενέργεια, σκόπιμη από την πλευρά του υποκειμένου που επιδιώκει τη μάθηση. ***Με άλλα λόγια ο άνθρωπος μαθαίνει αυτό που αναγνωρίζει ο ίδιος ως αναγκαιότητα να μάθει. Αυτή είναι μια βασική διάσταση της έννοιας της μάθησης και η αναίρεσή της αναιρεί την ίδια τη διαδικασία της μάθησης.***

[4] Βλ. E. R. Hilgard & G. H. Bower, Theories of learning, 1981, σελ. 11.

Στο σχολικό πλαίσιο δεν θα περίμενε κανείς να προκύπτει αυτόματα στους μαθητές η αναγκαιότητα να αποκτήσουν τη διδασκόμενη γνώση. Η αναγκαιότητα αυτή θα μπορούσε να ήταν προϊόν μιας συνεχούς και συστηματικής επεξεργασίας μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, ενταγμένη στον παιδαγωγικό και διδακτικό σχεδιασμό της. Αλλά κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Ούτε προβλέπεται στα Αναλυτικά Προγράμματα, στα σχολικά εγχειρίδια και στις οδηγίες προς τους διδάσκοντες. Είναι κατά συνέπεια αναμενόμενο οι περισσότεροι μαθητές να μην αναγνωρίζουν την αναγκαιότητά της. Η διδασκόμενη γνώση δεν συγκροτεί μια υποκειμενική αναγκαιότητα για τον μαθητή αλλά ένα αντικείμενο έξω από αυτόν. Ο μαθητής βιώνει μια αντίφαση. Από τη μια μεριά η κοινωνική αναγκαιότητα συμμετοχής στην εκπαίδευση, την οποία υιοθετεί και ο ίδιος. Και από την άλλη η διδασκόμενη γνώση – που συνιστά τον βασικό πυρήνα αυτής της κοινωνικής αναγκαιότητας – η οποία δεν αποτελεί γι' αυτόν υποκειμενική ανάγκη. Από την κοινωνική αναγκαιότητα της εκπαίδευσης δεν υπάρχει διαφυγή. Επομένως, προκύπτει η ανάγκη να διαχειριστεί με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τη διδασκόμενη γνώση. Από αυτό προκύπτει για τον μαθητή η αναγκαιότητα μιας άλλης γνώσης, της γνώσης για τη διαχείριση μιας κοινωνικής απαίτησης, μιας κοινωνικής υποχρέωσης. ***Η πραγματική σχέση του μαθητή με τη γνώση είναι η σχέση με τη γνώση που είναι αναγκαία για τη διαχείριση μιας κοινωνικής υποχρέωσης, η οποία συνίσταται στην επικύρωση της απόκτησης των διδασκόμενων σχολικών γνώσεων.*** Αυτή η συνθήκη που κυριαρχεί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας είναι αναμενόμενο να υπονομεύει ή ακόμα και να αναιρεί τη διαδικασία της σχολικής μάθησης.

β) Δεύτερο κριτήριο: Η εναρμόνιση της διδασκαλίας με τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης

Ο παραδοσιακός τύπος διδασκαλίας και οργάνωσης της μαθησιακής δραστηριότητας, που κυριαρχεί στη βασική εκπαίδευση, προσδιορίζει και οριοθετεί τα αποτελέσματα της διαδικασίας μάθησης. Κεντρικός άξονας σ' αυτό τον τύπο μαθησιακής δραστηριότητας είναι ***η μεταφορά της γνώσης από τον επαΐοντα – δάσκαλο στο αδαή – μαθητή***. Αυτός ο προσανατολισμός βρίσκεται στον αντίποδα της κοινά σήμερα αποδεκτής προσέγγισης ότι η γνώση οικοδομείται από το υποκείμενο μέσα από τη δική του δράση σε καταστάσεις που την εμπεριέχουν και μέσα από τις δικές του εσωτερικές ψυχολογικές επεξεργασίες. Ο προσανατολισμός της μαθησιακής δραστηριότητας στη μεταφορά της γνώσης ακυρώνει τη σημασία της δράσης του ίδιου του μαθητή και αναδεικνύει ως πλέον κρίσιμο παράγοντα τον τρόπο παρουσίασης της σχολικής γνώσης από τον εκπαιδευτικό. Η απουσία δράσης του μαθητή, η τοποθέτησή του στη θέση του «ακροατή» ή του «θεατή» της παράδοσης περιορίζει και οριοθετεί το είδος, το εύρος και την ποιότητα των επεξεργασιών που συντελούνται από αυτόν στην προσπάθειά του να αποκτήσει τη σχολική γνώση. Αυτός ο τύπος εργασίας του μαθητή, σε σύγκριση με την εργασία που εκτελεί, όταν αυτός δρα μέσα σε καταστάσεις-προβλήματα που καλείται να επιλύσει, χαρακτηρίζεται από περιορισμένο εύρος λογικο-μαθηματικών επεξεργασιών, περιορισμένο εύρος χρήσης μεθόδων και στρατηγικών και έμφαση στα πλέον ορατά στοιχεία της διδασκόμενης γνώσης. Ο ίδιος ο χαρακτήρας της μαθησιακής δραστηριότητας δεν αναδεικνύει την ανάγκη διδασκαλίας

τρόπων μελέτης, μεθόδων επεξεργασίας και στρατηγικών. Έτσι, η παραγόμενη γνώση στον κάθε μαθητή είναι πιο φτωχή στην επεξεργασία και στον εμπλουτισμό της εμπειρίας και της προϋπάρχουσας γνώσης, πιο φτωχή σε σχέσεις και ιδιότητες, πιο φτωχή σε γνώση διεργασίας. Η παραγόμενη γνώση υπολείπεται του επιθυμητού διδακτικού στόχου, που συνδέεται με την οικοδόμηση εννοιών, διότι η ολοκλήρωσή τους προϋποθέτει όλα αυτά τα συστατικά που επισημάναμε προηγουμένως. Οι μαθητές βγαίνουν από τη διαδικασία μάθησης πιο φτωχοί σε γνώσεις και δεξιότητες από ό,τι θα μπορούσαν, αν ο τύπος της μαθησιακής δραστηριότητας συμβάδιζε αρμονικά με τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης όπως σήμερα τα γνωρίζουμε. Οι συνέπειες δεν είναι άμεσα ορατές σ' όλους τους μαθητές, επειδή κάποιοι διαθέτουν ήδη τις απαιτούμενες προϋπάρχουσες γνώσεις και γνώσεις διεργασίας μέσα από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, και έτσι είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και να αξιολογούνται θετικά στις προσπάθειές τους. Οι καλές σχολικές επιδόσεις εξασφαλίζουν μια θετική σχολική πορεία, όχι όμως κατ' ανάγκη ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Γι' αυτό, όταν αυτοί οι μαθητές έρθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις, όπου απαιτείται ποιότητα γνώσεων και δεξιοτήτων σε ένα υψηλότερο επίπεδο από το σχολικό, τότε συχνά εμφανίζονται προβλήματα και δυσκολίες (όπως οι εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο ή οι πανεπιστημιακές σπουδές).

Στο συνεχές της σχολικής επίδοσης αντιστοιχεί ένα συνεχές στις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές. Η ίδια η μαθησιακή δραστηριότητα, όχι μόνο δεν είναι σε θέση να υποστηρίξει τη μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών αλλά, με τα χαρακτηριστικά που αναφέραμε, παρεμβάλλει εμπόδια. Τα εμπόδια αυτά είναι μεγαλύτερα όσο οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μαθητών αποκλίνουν από τις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Η ίδια η διδασκαλία και η μαθησιακή δραστηριότητα όχι μόνο δεν είναι σε θέση να περιορίσουν αλλά ενισχύουν αυτή την απόκλιση. Έτσι, οι σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση των περισσότερων μαθητών που εντάσσονται σ' αυτήν την κατηγορία, δεν θα μπορούσαν να ερμηνευτούν μόνο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Βασικό ρόλο φαίνεται να παίζουν οι γενικοί παράγοντες που ήδη αναφέρθηκαν και οι οποίοι ανιχνεύονται σε μικρότερη ένταση στην πλειονότητα των μαθητών. Στην πραγματικότητα, θα μπορούσαμε να αντιστρέψουμε το ερώτημα και να αναρωτηθούμε ποιοι και πόσοι μαθητές και με ποιες προϋποθέσεις καταφέρνουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια αυτής της μαθησιακής δραστηριότητας και να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες στο επίπεδο που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Στο βαθμό που ισχύουν οι παραπάνω διαπιστώσεις, αναδεικνύεται ως κρίσιμο θέμα η μετατόπιση του είδους της διδασκαλίας από τη μεταφορά της γνώσης (στην ουσία μεταφορά πληροφοριών) στην εκπαίδευση των μαθητών σε μεθόδους και στρατηγικές στο πλαίσιο της δικής τους δράσης – πράξης που στοχεύει στην οικοδόμηση της διδασκόμενης γνώσης.

γ) τρίτο κριτήριο: Η ποιότητα της συλλογικής λειτουργίας μέσα στη μαθησιακή

δραστηριότητα

Η διερεύνηση των διαφόρων πτυχών της σχολικής μαθησιακής διαδικασίας αναδεικνύει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της σχολικής γνώσης. Τις πτυχές αυτές της σχολικής γνώσης θα μπορούσαμε να τις εντάξουμε σε δυο βασικές διαστάσεις: (α) στη νοερή (εσωτερική) αναπαράσταση της γνώσης και (β) στη σημασία που έχει για τον μαθητή η σχολική γνώση, η οποία περιέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που συνδέονται με τη γνώση, ως περιεχόμενο της σχέσης του μαθητή με τον εαυτό του και τους άλλους.

Οι δύο αυτές διαστάσεις αντιστοιχούν στα δύο προηγούμενα κριτήρια που παρουσιάστηκαν και θα μπορούσαν συμβατικά να χαρακτηριστούν – με βάση τις ισχύουσες επιστημολογικές ταξινομήσεις – ως ψυχολογική η πρώτη και ως κοινωνική η δεύτερη. Οι δυο αυτές διαστάσεις δεν υφίστανται αυτόνομα αλλά σε μια διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης. Ο τρόπος με τον οποίο τίθεται το πρόβλημα της γνώσης στον μαθητή (κοινωνική διάσταση) επηρεάζει το είδος και την ποιότητα των εσωτερικών ψυχολογικών διεργασιών, που οδηγούν στη συγκρότηση της αναπαράστασης της σχολικής γνώσης. Αλλά και η ποιότητα της αναπαράστασης που συγκροτείται, η σχέση των καινούριων νοερών σχημάτων με την εμπειρία και την προϋπάρχουσα γνώση, επηρεάζει τη σημασία που της αποδίδει ο μαθητής.

Η σχολική γνώση, επομένως, δεν είναι για το υποκείμενο μια κοινωνικά ουδέτερη «ψυχολογική» έννοια. Σε κάθε περίπτωση ο μαθητής – όπως και ο εκπαιδευτικός – συγκροτούν την αναπαράσταση και τη σημασία της σχολικής γνώσης, όπως την προσδιορίζει υποκειμενικά ο καθένας. Ο προσδιορισμός αυτός απορρέει από μια ερμηνευτική διαδικασία του κάθε υποκειμένου μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους μέσα στην ομάδα της τάξης. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της σχολικής γνώσης δεν αφορά, κατά συνέπεια, μόνο στους στόχους και στις προθέσεις του σχολείου, ως κοινωνικού θεσμού. Αφορά εξίσου και στο κάθε υποκείμενο.

Το δρων υποκείμενο εντοπίζει μέσα στη μαθησιακή διαδικασία της τάξης τα πράγματα απέναντι στα οποία καλείται να δράσει. Στη διαδικασία αυτή, διαδικασία αλληλεπίδρασης με τον εαυτό του, το δρων υποκείμενο ερμηνεύει τα νοήματα των άλλων ως προς το συγκεκριμένο πράγμα ή την συγκεκριμένη κατάσταση, επιλέγει, ελέγχει, ανασυντάσσει και μετασχηματίζει τα νοήματα υπό το πρίσμα της κατάστασης στην οποία βρίσκεται και του προσανατολισμού της δράσης του5. Μια ανάλογη προσέγγιση για τη διαδικασία εσωτερίκευσης συναντούμε στον Vygotsky. «Μια διαπροσωπική διεργασία μετασχηματίζεται σε μια ενδοπροσωπική. Κάθε λειτουργία που αφορά στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού, εμφανίζεται δύο φορές: τη μια σε κοινωνικό επίπεδο κι αργότερα σε ατομικό. Αρχικά εμφανίζεται μεταξύ των ατόμων (διαψυχολογική), και μετά μέσα στο παιδί (ενδοψυχολογική). Αυτό ισχύει εξίσου και για την εκούσια προσοχή, τη λογική μνήμη και τον σχηματισμό εννοιών. Όλες οι ανώτερες λειτουργίες ξεκινούν ως πραγματικές

[5] Βλ. H. Blumer, Symbolic interactionism, Perspective and method, 1969, σελ. 4-5.

σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους»6.

Κάτω από το πρίσμα της προηγούμενης ανάλυσης, η διδασκαλία της σχολικής γνώσης δεν σχετίζεται μόνο με μια δεδομένη αναπαράστασή της, η οποία είναι καταγεγραμμένη στο σχολικό βιβλίο και στο μυαλό του εκπαιδευτικού και η οποία απουσιάζει και επιδιώκουμε να δημιουργηθεί στο μυαλό των μαθητών. Η διδασκαλία της σχολικής γνώσης είναι ουσιαστικά μια διαδικασία διαμόρφωσης, μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών και του διδάσκοντα της τάξης, του νοήματος της διδασκόμενης γνώσης, το οποίο συμπεριλαμβάνει τόσο την αναπαράσταση όσο και τη σημασία της. Μ' αυτή την έννοια η διδασκόμενη γνώση αποτελεί, μέσα στη μαθησιακή δραστηριότητα, αντικείμενο διαπραγμάτευσης για τον προσδιορισμό του νοήματος της ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό. Αυτή η διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας, που σφραγίζει την ποιότητα συμμετοχής του κάθε μαθητή σ' αυτήν, δηλώνει τον κατ' εξοχήν κοινωνικό χαρακτήρα της σχολικής μάθησης.

Η πραγματικότητα αυτή αναδεικνύει τη σημασία της παιδαγωγικής ομάδας της τάξης στη διαδικασία της μάθησης. Επομένως, κάθε σχεδιασμός της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής της υλοποίησης, χρειάζεται να παίρνει υπόψη του την πραγματικότητα της παιδαγωγικής ομάδας. Δηλαδή, να βασίζει τη μαθησιακή διαδικασία στην όλο και πιο αρμονική και συνεργατική συλλογική λειτουργία των μαθητών.

Από αυτή τη σκοπιά χρειάζεται να σταθούμε με προσοχή και σκεπτικισμό στις απόψεις που συχνά εκφράζονται στη λογική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, και οι οποίες υποβαθμίζουν ή ακόμα και αγνοούν τη σημασία της συλλογικής λειτουργίας και της ενότητας της παιδαγωγικής ομάδας της τάξης. Η ανάγκη για όσο γίνεται εξειδικευμένη υποστήριξη των μαθητών, και ιδιαίτερα των μαθητών με δυσκολίες, δεν θα πρέπει να οδηγεί στην εξατομίκευση σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο της μαθησιακής δράσης μέσα στην τάξη, γιατί κάτι τέτοιο θα διασπούσε την ενιαία λειτουργία της ομάδας. Η εξειδικευμένη υποστήριξη μπορεί να σχεδιαστεί στη βάση της συλλογικής λειτουργίας μέσα σε μικρές ομάδες και στην υποστήριξη των μαθητών στην βελτίωση των μεθόδων και στρατηγικών που χρησιμοποιούν για την επεξεργασία ενός σχολικού έργου.

Το ζήτημα της αποτελεσματικής λειτουργίας της ομάδας της τάξης δεν φαίνεται να είναι απλό, ακριβώς γιατί βιώνουμε μια αντίθετη συνήθεια της εξατομικευμένης κατά κύριο λόγο σχέσης του διδάσκοντα με τον κάθε μαθητή και την αποθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Κι αυτό είναι το πιο σύνηθες, ιδιαίτερα όσο ανεβαίνουμε ηλικιακά τα σκαλοπάτια της εκπαίδευσης.

Η σημασία της ένταξης και αποδοχής στην ομάδα των συνομηλίκων

Η ομάδα των συνομηλίκων παίζει ρυθμιστικό και ιδιαίτερης σπουδαιότητας ρόλο στην ανάπτυξη και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών και η ανάπτυξη σχέσεων με επιλεγμένους συνομηλίκους

[6] Βλ. L. Vygotsky, Νους στην κοινωνία, Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών, 1997, σελ. 104.

είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες και δείκτες της κοινωνικής και γνωστικής τους ανάπτυξης7. Το σχολικό περιβάλλον είναι ο κατ' εξοχήν κοινωνικός χώρος όπου ο νέος άνθρωπος, από τη νηπιακή ηλικία μέχρι και την ολοκλήρωση της εφηβείας ζει συνεχώς μαζί με τους συνομηλίκους του και αναπτύσσει καθημερινά σχέσεις και δράσεις μαζί τους. Για το λόγο αυτό το σχολικό περιβάλλον αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας και υπόστασης του νέου ανθρώπου. Από αυτή την άποψη το θέμα της ποιότητας των σχέσεων των μαθητών και της ένταξης και αποδοχής τους μέσα στις ομάδες των συνομηλίκων αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα που αφορά άμεσα στην παιδαγωγική μας λειτουργία και ευθύνη.

Τα παιδιά καθώς αλληλεπιδρούν δημιουργούν κοινά νοήματα τα οποία στη συνέχεια τα μοιράζονται, τα διαχειρίζονται και τα ανασυγκροτούν. Συγκροτούν μια κοινή κουλτούρα στο πλαίσιο της οποίας αποτελεί προσωπικό στόχο να είσαι αποδεκτός και στη συνέχεια να είσαι φίλος και να έχεις φίλους. Με τον όρο ***«κουλτούρα των συνομηλίκων»***8 εννοούμε ένα σταθερό σύνολο δραστηριοτήτων ή ρουτινών, αντικειμένων, αξιών και ανησυχιών, που τα παιδιά παράγουν και μοιράζονται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης τους με άλλους συνομήλικους. Ένας επιπλέον χαρακτηρισμός της κουλτούρας των συνομηλίκων θα μπορούσε να αποδοθεί στη συλλογική προσπάθεια να αποκτήσουν έλεγχο πάνω στη δική τους ζωή και να οριοθετήσουν συλλογικά την εξουσία του ενήλικα πάνω τους. Η «κουλτούρα των συνομηλίκων» δεν είναι απλά μια μεταβλητή που επηρεάζει τις φιλίες και τις σχέσεις των παιδιών αλλά το ίδιο το πεδίο των σχέσεων πρέπει να ιδωθεί ως μια διαδικασία ερμηνευτικής αναπαραγωγής της κουλτούρας. Στοιχεία της ζωής των ενηλίκων ενσωματώνονται στα κοινωνικά παιχνίδια των παιδιών, στις δράσεις και συζητήσεις στις παρέες τους και μέσα από την προτίμηση της επανάληψης στη ζωή τους δημιουργούν τη δική τους κουλτούρα.

«Το να γνωρίζεις όμως πώς να κάνεις φίλους δεν αποτελεί εγγύηση κοινωνικής επιτυχίας. Μερικά παιδιά μπορεί να δείχνουν ότι κατέχουν κοινωνικές δεξιότητες αλλά την ίδια στιγμή να μην μπορούν να τις βάλουν σε εφαρμογή»9. Αυτές οι δεξιότητες, συνδέονται με την έννοια της ***κοινωνικής επάρκειας*** στις σχέσεις των παιδιών, η οποία περιέχει την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν συστηματικά κατάλληλες και αποτελεσματικές κοινωνικές στρατηγικές για την επίτευξη των διαπροσωπικών τους στόχων σε πλαίσια που συμπεριλαμβάνουν συνομήλικους10. Η έννοια της κοινωνικής επάρκειας στις σχέσεις με τους συνομηλίκους βλέπει το παιδί ως υποκείμενο δράσης επειδή συνδέεται με τον αυτοπροσδιορισμό, τη δυνατότητα δηλαδή του παιδιού να έχει

[7] Βλ. Guralnick, 2002 (Involvement with peers: comparisons between young children with and without Down' s syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46 (5), 379–393) και 2010 (Early Intervention Approaches to Enhance the Peer-Related Social Competence of Young Children with Developmental Delays, A Historical Perspective. *Infants & Young Children* Vol. 23, No. 2, pp. 73–83)

[8] Corsaro, 2000, Early Childhood Education, Children's Peer Cultures, and the Future of Childhood, in *Early Childhood Education Research Journal Vol. B, No. 2, p.p 89-102*

[9] Rubin, 1987 *Οι φιλίες των παιδιών, ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί*, Εκδόσεις Κουτσουμπός, Αθήνα.

[10] Βλ. ο.π. Guralnick, 2010

την ευθύνη του εαυτού και της ζωής του, να επιλύει προβλήματα στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους και να έχει επίγνωση τους εαυτού του και της θέσης του μέσα στην ομάδα.

Τα παιδιά με αναπηρίες και ανεπάρκειες κατά τη συμμετοχή τους στα παιχνίδια, εμφανίζονται -περισσότερο από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης- να παίζουν μόνα τους ή να μην εμπλέκονται καθόλου στο παιχνίδι. Ανάλογα είναι και όσα διαπιστώνονται στις περισσότερες περιπτώσεις ομάδων και παρεών στα διαλείμματα σε μεγαλύτερες ηλικίες. Η κοινωνική αλληλεπίδραση σχετίζεται με τη σοβαρότητα της αναπτυξιακής καθυστέρησης, όπως μετρήθηκε σε συγκεκριμένες ηλικίες. Οι μαθητές με αναπηρίες, συγκρινόμενοι με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας, αλληλεπιδρούν λιγότερο συχνά, είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη, είναι λιγότερο φιλικοί και συνεργάσιμοι, βιώνουν εντονότερη απόρριψη και εκδηλώνουν συχνότερα απόσυρση. Φαίνεται ότι τα προβλήματα αποδοχής συνδέονται άμεσα όχι μόνο με το στίγμα της αναπηρίας αλλά και με το επίπεδο κοινωνικής επάρκειας, τις δεξιότητες δηλαδή που απαιτούνται στο κάθε πλαίσιο με συνομηλίκους για την ένταξη στη κοινή συλλογική ζωή τους. Αντίστοιχα προβλήματα (με πολλά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά) εντοπίζονται συχνά και σε άλλες ευάλωτες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Το θέμα αυτό, αν και είναι ορατό και αναγνωρίζεται από όλους τους ενήλικες μέσα στη σχολική κοινότητα, δεν αποτελεί αντικείμενο συστηματικού παιδαγωγικού σχεδιασμού για την υποστήριξη των μαθητών αυτών στην βελτίωση ή τροποποίηση των κοινωνικών τους στρατηγικών απέναντι στους συνομηλίκους τους. Με μια άλλη διατύπωση, το θέμα της ένταξης και αποδοχής των μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων δεν φαίνεται να αποτελεί για τον εκπαιδευτικό στοιχείο της δικής του επαγγελματικής ταυτότητας. Και οι όποιες ενεργητικές αντιδράσεις εντοπίζονται, έχουν ως αφετηρία περισσότερο την ανθρώπινη ευαισθησία παρά την παιδαγωγική ευθύνη. Λόγω της μεγάλης σημασίας που έχει αυτό το θέμα για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, είναι αναγκαίο να προβληματιστούμε κατά πόσο αυτό το πεδίο αποτελεί ή όχι τομέα της παιδαγωγικής μας ευθύνης.

Αντί επιλόγου

Αντί επιλόγου, μια επισήμανση. Όλα τα ζητήματα και ερωτήματα που θίχτηκαν σ' αυτό το κείμενο θέτουν το ζήτημα ***της κουλτούρας του σχολείου*** και ***της ταυτότητας του εκπαιδευτικού***. Τα ζητήματα αυτά είναι ακόμα ανώριμα στον παιδαγωγικό προβληματισμό μας και σίγουρα θα απαιτηθεί πολύς χρόνος, πολλές δεκαετίες, για να ωριμάσουν. Ακριβώς όμως λόγω της βαρύτητάς τους, χρειάζεται να προωθήσουμε άμεσα από τώρα αυτόν τον προβληματισμό και να στρέψουμε την προσοχή μας σε δράσεις που θα τα περιέχουν. Τέτοιες δράσεις θα είναι πραγματικά καινοτόμες καθώς θα αγγίζουν το ουσιώδες της εκπαίδευσης.