

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE



ΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ  
ΔΥΣΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ : ΜΠΕΚΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ ,  
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΣΠΥΡΙΔΑΚΗΣ

Κόρινθος , 2020

Περιεχόμενα	
Εισαγωγή	4
Πρόλογος	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
1.1 Μεταβατικές φάσεις στη σχέση σχολείου –οικογένειας	10
1.2 Η μορφωτική σχέση (Παιδαγωγική σχέση , Σχέση κυριαρχίας)	14
1.2.1 Κανόνες και Παιδαγωγικές Οδηγίες	20
1.3 Παιδαγωγική σχέση και Πολυπολιτισμικό περιβάλλον	21
1.4 Μεταβατικές φάσεις στη σχέση σχολείου – οικογένειας	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
2.1 ΕΡΕΥΝΑ	
2.1.1 Σκοπός της έρευνας	24
2.1.2 Θεωρητικό πλαίσιο και ο ρόλος του αναλυτή στην ανάλυση Λόγου	24
2.2.1. Πότε ένα πρόβλημα συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται δυσεπίλυτο?	29
2.2.2 Παιδαγωγικές εκθέσεις	33
2.3.1. Συμπεράσματα	60
2.3.2. Επίλογος	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
Παράρτημα 1 ερωτηματολογίου	67
Παράρτημα 2 ερωτηματολογίου	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73



## Εισαγωγή

Ο δημόσιος λόγος γραπτός ή προφορικός πολλές είναι διττός. Για να το αναγνωρίσει κάποιος αυτό το χαρακτηριστικό πρέπει να είναι βαθύς γνώστης του περιεχομένου στο οποίο αναφέρεται. Η πολύχρονη εμπειρία μου ως εργαζόμενη στο υπουργείο παιδείας σε διαφορετικά πλαίσια με έχει βοηθήσει να αποκτήσω αυτή τη γνώση.

Στο Κ.Ε.Σ.Υ. ασχολούμαστε με περιπτώσεις μαθητών που με κάποιο τρόπο, μαθησιακό ή συμπεριφορικό έχουν δυσκολέψει πολύ το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών.

Αυτό που κυρίως παρατηρούμε είναι ότι στις γραπτές περιγραφές των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που τους προβληματίζουν, δεν διακρίνεται αντικειμενικότητα. Αυτό αποτέλεσε την αφορμή να ασχοληθώ στη διατριβή του μεταπτυχιακού με την ανάλυση λόγου σε 10 από τις περίπου 100 που λαμβάνουμε στο Κ.Ε.Σ.Υ.

Θα παρουσιάσω την έννοια της μαθησιακής και συμπεριφορικής δυσκολίας, τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εργασία θα γίνει με ποιοτική ανάλυση λόγου των εκθέσεων αξιολόγησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους.

## Πρόλογος

Τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) έχουν ως μερική αποστολή ,σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 7 του ν.4547/2018 ,την υποστήριξη και των σχολικών μονάδων ώστε να προασπίζεται την αρμονική ψυχοκοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη του παιδιού. Για να εκπληρωθεί αυτή η αποστολή χρειάζεται να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών , μέσω των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων . Όλες οι εισηγήσεις των Κ.Ε.Σ.Υ. έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό .

Ως κοινωνική λειτουργός στο ΚΕΣΥ Κορινθίας ένα μέρος της επαγγελματικής μου ιδιότητας , είναι η συμβουλευτική και υποστήριξη εκπαιδευτικών και μαθητών , όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην σχολική τους καθημερινότητα.

Κάθε περίπτωση την οποία καλούμαι να υποστηρίξω έχει διαφορετικά στοιχεία . Ωστόσο παρατηρώ πως σε κάποιες περιπτώσεις, οι συνθήκες για τις οποίες προβληματίζονται οι εμπλεκόμενοι, δεν είναι τόσο δυσεπίλυτες, όσο γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς ή όσο μας περιγράφονται στις παιδαγωγικές εκθέσεις τις οποίες μας στέλνουν στην υπηρεσία προκειμένου να σχηματίσουμε μια εικόνα του παιδιού, στην καθημερινότητά του.

Ένα από τα κύρια διαφοροποιά στοιχεία του ανθρώπινου είδους αποτελεί η ικανότητα για μάθηση. Αν παραλείψουμε την ικανότητα για μάθηση , δε μπορούμε να αναφερθούμε στην ανάπτυξη και στην προσαρμογή του ατόμου στην παιδική ηλικία. Η λειτουργικότητα του ατόμου μέσα στο σχολικό περιβάλλον , αποτελεί κύριο στοιχείο για να αναπτυχθεί η ικανότητα αυτή. Ένας από τους βασικούς γνώμονες αξιολόγησης της μαθησιακής λειτουργίας αποτελεί η σχολική επίδοση.

Πολλές φορές όμως , οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι μ ένα σύνολο δυσλειτουργιών ή σοβαρών διαταραχών , που παρουσιάζουν οι μαθητές . Οι δυσκολίες αυτές έχουν αρνητική συνέπεια στην ικανότητα για μάθηση. Αυτές οι διαταραχές ή δυσλειτουργίες από τους ειδικούς ονομάζονται «μαθησιακές δυσκολίες».

Το κύριο πρόβλημα των μαθητών αυτών που αντιμετωπίζουν « δυσκολίες μάθησης» είναι η ανικανότητά τους να μαθαίνουν με τους παραδοσιακούς κοινά αποδεκτούς

τρόπους και μεθόδους εκπαίδευσης όπως ο μέσος όρος των μαθητών μιας κοινής τάξης. Αυτή η δυσκολία πιθανά να είναι γενική (σε όλα τα μαθήματα) , ή να ισχύει για κάποιο συγκεκριμένο μάθημα ή να εντοπίζεται σε κοινωνικό επίπεδο. Όποια από τις προηγούμενες εκδοχές καλύπτει η μαθησιακή δυσκολία , δημιουργεί στο παιδί ένα πρόβλημα , το οποίο έχει τη δυναμική να το επηρεάσει ανεπανόρθωτα σχετικά με την εκπαιδευτική του εμπειρία.

Με τον όρο «μαθησιακή δυσκολία» υποδηλώνεται μια ορισμένου είδους δυσκολία στην απόκτηση μιας ή περισσότερων γνωστικών λειτουργιών . Η δυσκολία αυτή μπορεί να εκδηλώνεται με διαφορετική μορφή σε διαφορετικά άτομα.

Υπάρχει μεγάλη δυσκολία στο να καταφύγουμε σ ένα συγκεκριμένο ορισμό , προκειμένου να ορίσουμε τις μαθησιακές δυσκολίες. Πολλοί ειδικοί από το 1962 έχουν προσεγγίσει την έννοια αυτή και οι ορισμοί είναι δεκάδες.

Ο ορισμός του Samuel Kirk (1962) είναι από τους αρχικούς . Σύμφωνα με αυτόν η μαθησιακή δυσκολία περιγράφεται ως η διαταραχή ή η καθυστέρηση στην ανάπτυξη μιας ή περισσότερων διαδικασιών της γλώσσας , της ανάγνωσης , της γραφής , της αριθμητικής ή άλλων σχολικών μαθημάτων , ως αποτέλεσμα ψυχολογικής αναπηρίας και μπορεί να οφείλεται σε μια πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία ή συναισθηματική και συμπεριφορική διαταραχή. Δεν είναι το αποτέλεσμα αισθητηριακής βλάβης , πολιτισμικής αποστέρησης, νοητικής καθυστέρησης ή εκπαιδευτικών παραγόντων.

Η διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις ψυχολογικές διαδικασίες , οι οποίες απαιτούνται για την κατανόηση ή τη χρήση του λόγου στη γραπτή ή τη προφορική του μορφή , αποτελεί ένα πολύ γενικό ορισμό της μαθησιακής Δυσκολίας ή της ειδικής διαταραχής της ανάπτυξης ή ειδικής μαθησιακής ανικανότητας. (Στογιαννίδου ,1990).

Ο Πόρποδας ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως ένα πολυφαινόμενο , που παρουσιάζεται σε επτά τομείς. Συγκεκριμένα: 1. Το λόγο , 2. Την ανάγνωση , 3. Την κατανόηση, 4. Την ορθογραφία, 5.την αριθμητική, 6. Τη συμπεριφορά, 7. Την κίνηση και γενικά με ότι έχει άμεση σχέση με την οπτικοκινητική και ακουστικοφωνητική εξέλιξη της μάθησης του λόγου.

Οι μαθητές με τέτοιου είδους δυσκολίες δυσκολεύονται στην αλληλεπίδραση και στην κοινωνική αντίληψη διότι παρουσιάζουν προβλήματα και στην αυτορρύθμιση. Οι διαταραχές αυτές οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος ,

το οποίο έχει τη βάση της σε εγγενείς διαδικασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών.

Ο επικρατέστερος, σήμερα, ορισμός είναι εκείνος που έχει προταθεί από τον Εθνικό Σύνδεσμο Μαθησιακών Δυσκολιών των Η.Π.Α, σύμφωνα με τον οποίο ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται σε ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής, της αντίληψης, της ακοής, της σκέψης και της μαθηματικής ικανότητας. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, οφείλονται μάλλον σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικών σχέσεων μπορεί να ενυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν τις αποτελούν αυτοτελώς.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να παρουσιάζονται συγχρόνως με άλλης μορφής αναπηρίες όπως είναι οι αισθητηριακές, η νοητική υστέρηση, τα σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα. Επίσης οι περιβαλλοντικές δυσλειτουργίες προερχόμενες από το οικογενειακό ή το εκπαιδευτικό σύστημα πιθανά να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Στη πλειονότητα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες τέσσερις γενικεύσεις συγκλίνουν στα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών.

1. Το παιδί είναι κατά τα άλλα φυσιολογικό, με νοημοσύνη χαμηλότερη, ίση ή υψηλότερη από το μέσο όρο των συνομηλίκων του, είναι ικανό να μάθει, αλλά σε κάποια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του εμφανίζει κάποιο πρόβλημα.
2. Δεν συνδέεται με διαταραχές του συναισθήματος ή διανοητική καθυστέρηση
3. Ο μαθητής δεν διαβιεί σε συνθήκες κοινωνικής αποστέρησης, όπου δεν είναι δυνατό να του παρασχεθούν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά ερεθίσματα.
4. Είναι πιθανό να έχει κάποιο πρόβλημα δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Με βάση τις παραπάνω τέσσερις γενικεύσεις, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ψυχολογικής ή νευρολογικής μορφής δυσχέρεια στη προφορική ή τη γραπτή γλώσσα, στη κινητική συμπεριφορά ή στην αντίληψη. Η δυσχέρεια εμφανίζεται με την ασυμφωνία ανάμεσα στην συμπεριφορά του παιδιού και στα επιτεύγματά του. Πιθανά να εμφανίζεται ασυμφωνία ανάμεσα στη

διαπιστωμένη ικανότητά του και στη σχολική του επίδοση. Αυτή η ασυμφωνία είναι τέτοιας έκτασης , που ο μαθητής δεν καταφέρνει να ενσωματώσει τις γνώσεις με τις συνηθισμένες μεθόδους εκπαίδευσης , αλλά χρειάζεται κάποια ειδική διαδικασία για να εξελιχθεί.

Οι ιδέες για την αιτιολογία των δυσκολιών μάθησης θα μεταβάλλονται συνεχώς , όσο ανακύπτουν νέες σχέσεις ανάμεσα στο εξωτερικό περιβάλλον και στην ανθρώπινη συμπεριφορά . Η πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ των ερεθισμάτων συμπεριφοράς , των γενετικών παραγόντων και των προσδοκιών του εκπαιδευτικού συστήματος .

Σήμερα το σχολείο στα πλαίσια των ριζικών αλλαγών που συντελούνται για τη «νέα τάξη πραγμάτων» καλείται να καλλιεργήσει στους νέους τη δημιουργικότητα , την επινοητικότητα , την υπευθυνότητα, τη συνεργασία , τη διανοητική ευελιξία , την κριτική σκέψη και τη λήψη πρωτοβουλιών. Οι γνώσεις όμως που παρέχει σήμερα το σχολείο δεν ανταποκρίνονται πάντα στις απαιτήσεις του παρόντος και του μέλλοντος. Η απουσία μετάδοσης ουσιαστικών γνώσεων , η τεράστια ποσότητα ύλης , οι υψηλές απαιτήσεις , η απομνημόνευση , η βαθμολατρεία , καθιστούν πολλές φορές το σχολείο πληκτικό αλλά και πηγή άγχους, δυσaráσκειας και απογοήτευσης . Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί την παραγωγή αντικοινωνικής επιθετικής συμπεριφοράς διότι στηρίζεται στη φιλοσοφία του ανταγωνισμού. Η επιθετική συμπεριφορά είναι πολλές φορές αποτέλεσμα της αναπαραγωγής από το σχολείο του άγχους των μαθητών με την « κούρσα των επιδόσεων» αντικαθιστώντας τα άτομα με βαθμούς , καταργώντας το δικαίωμα της διαφορετικότητας και συχνά « ευνουχίζοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα.

Αυτό έχει σαν συνέπεια να δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τις οποίες τους παρουσιάζονται ακόμη και αν έχουν να αντιμετωπίσουν έναν μαθητή των πρώτων τάξεων του δημοτικού.

Αν δεχτούμε ότι οι τάξεις και τα σχολεία είναι οικοσυστήματα που αποτελούνται από ιδέες και συμπεριφορές μαθητών και εκπαιδευτικών , οι οποίες αλληλοεπηρεάζονται , δεν πρέπει να αναζητούμε μια μόνο αιτία για να ερμηνεύσουμε την αναφερόμενη 'προβληματική' συμπεριφορά.



Η προσπάθεια αλλαγής μιας προβληματικής κατάστασης περιλαμβάνει διάφορους πιθανούς τρόπους δράσης . Η αρχή μπορεί να γίνει, με μια νέα ερμηνεία μιας συμπεριφοράς ή απλά αλλάζοντας τη συμπεριφορά.

Αρχικά θα προσπαθήσω να καταδείξω το περιβάλλον και τις συνθήκες που εργάζεται ένας εκπαιδευτικός και συνεπώς τις αξιώσεις του συστήματος του κράτους και των οικογενειών και του σχολείου τις οποίες καλείται να ανταποκριθεί και να ολοκληρώσει ένα εκπαιδευτικό έργο. Αφετέρου αναφέρω τους παράγοντες που διαφοροποιούν μια σχολική τάξη και οι δυσκολίες οι οποίες προκύπτουν από αυτή τη διαφορετικότητα.

Κατόπιν θα αναφερθώ σε 10 περιπτώσεις 'προβληματικών' καταστάσεων όπως αυτές περιγράφηκαν από τους δασκάλους και τις οποίες κληθήκαμε ως υπηρεσία να διαχειριστούμε με σκοπό από την πλευρά μας μεν, την εξομάλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής στο σχολείο, από την πλευρά των εκπαιδευτικών και του σχολείου δε, τη διάγνωση και αν είναι δυνατό τη νουθέτηση του μαθητή.

Οι δάσκαλοι, όπως θα καταδείξω με την ανάλυση λόγου των περιγραφικών εκθέσεων στην περιγραφική παιδαγωγική αξιολόγηση, τις οποίες έγραψαν και αφορούσαν στους μαθητές που τους δυσκόλευαν , πως δεν ήταν επιθυμητά στην σχολική τάξη αυτά τα παιδιά. Επίσης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο σε συνδυασμό με την περιγραφική αξιολόγηση φαινόταν η οπτική των δασκάλων για την παρουσία του παιδιού στο σχολείο . Άρα προκύπτει το ερώτημα πόσο διατεθειμένοι είναι οι δάσκαλοι να λύσουν το πρόβλημα μέσα στην τάξη θεωρώντας μια δύσκολη συμπεριφορά μαθητή δική τους δουλειά;

## κεφάλαιο 1

### 1.1 Μεταβατικές φάσεις σχολείου - οικογένειας.

Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι σε μεγάλο βαθμό είναι επηρεασμένοι από διάφορους παράγοντες ,που θα προσπαθήσω να θίξω παρακάτω, όπως η επαγγελματική εξουθένωση , οι προσδοκίες τους ως παιδαγωγοί, η ματαιώσή τους σε σχέση με τον ρόλο τον οποίο καλούνται να έχουν μέσα στη σχολική τάξη και από τη σχέση τους με τους γονείς καθώς και η στάση της ανώτερης διοικητικά αρχής του εκπαιδευτικού απέναντί τους.

Παρά τις σύγχρονες αντιλήψεις και τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα που επισημαίνουν τη συμβολή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία , τη σπουδαιότητα του ρόλου και την ανάγκη στήριξής της , ακόμη και στις μέρες μας ,τα ζεύγη οικογένεια – σχολείο , δάσκαλος – γονέας αποτελούν σχηματικά δίπολα, παρά συνεργατικές καταστάσεις. Η ιδέα της συνεργασίας στην Ελλάδα , η οποία εισήλθε σε κάποιο βαθμό στα επίσημα κείμενα στα μέσα της δεκαετίας του '80 , ανάμεσα σε γονείς (τους βασικούς πυρήνες της οικογένειας ) και σχολεία , στην πράξη δεν λειτουργεί ικανοποιητικά καθώς φαίνεται ότι οι δεκαετίες διαχωρισμού των ρόλων οικογένειας και σχολείου που υπήρξαν (Dombey & Spencer, 1995) οδήγησαν στην έλλειψη συνεργασίας αυτών ακριβώς που ενδιαφέρονται περισσότερο για την ανάπτυξη των παιδιών.

Επί σειρά ετών η πλειοψηφία των οικογενειών δεν είχε σχέσεις με το σχολείο, ούτε τα μέσα για να εκφράσει ως ομάδα μια κριτική στάση απέναντι στο σχολικό θεσμό. Τα όρια των σχέσεων τους καθορίζονταν κατά κύριο λόγο από το σχολικό θεσμό και τους εκπαιδευτικούς. Δεν υπήρχε ενδιαφέρον από το σχολείο για την άποψη των γονιών , καθώς οι γονείς ενός μεγάλου ποσοστού μαθητών θεωρούνταν ότι δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις. Η μεταξύ τους συνεργασία προερχόταν κυρίως από ευκαιριακή σχέση παρά από προγραμματισμένη δράση , οι εκπαιδευτικοί επικαλούνταν την αδιαφορία των γονιών κάθε φορά που μια προσπάθεια βελτίωσης επιχειρούνταν εκ

μέρους τους , ενώ η εντατικοποίηση των αναμεταξύ τους επαφών δεν είχε ως αποτέλεσμα κατ' ανάγκη την ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Γώγου- Κρητικού, 1994) .

Σήμερα , σχολείο και οικογένεια, ορμώμενοι από τις νέες αντιλήψεις της παιδαγωγικής και της συμβουλευτικής μοιάζει να αναζητούν « κοινή γλώσσα» για την οικοδόμηση μιας αμφίδρομης και ισότιμης αναμεταξύ τους σχέσης. Το σχολείο κατανοώντας όλο και περισσότερο πως αναλαμβάνει την εκπαίδευση του παιδιού από ένα σημείο και πέρα Cuffaro, et al (1998) , ότι οποιαδήποτε μάθηση αντιμετωπίζει το παιδί σ αυτό έχει πάντα ένα προηγούμενο ιστορικό ( Vygotsky, 1962) και ότι η συμπεριφορά του παιδιού , ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τις ικανότητές του , την επίδοση του στο σχολείο και τη μόρφωσή του γενικότερα μέσα από τη συνεχή αλληλεξάρτηση των στοιχείων του οικογενειακού συστήματος , μοιάζει ωριμότερο παρά ποτέ στην τοποθέτηση απέναντι στην οικογένεια.

Αναγνωρίζει ένα ρόλο στους γονείς καθώς έχει αναδυθεί ένας επιστημονικός λόγος από το θέμα και πολλοί εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως τα παιδιά επωφελούνται καλύτερα όταν η επικοινωνία ανάμεσα σε δασκάλους και γονείς είναι καλή (Γώγου – Κρητικού, 1994).

Αλλά και οι γονείς από την πλευρά τους αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο ως φορέας διαπαιδαγώγησης , μετά όμως από τους ίδιους (Ματσαγγούρας & Βέρδης ,2003).

Παρά όμως τα ενθαρρυντικά αυτά δεδομένα , δεν μπορεί κανείς να μη διακρίνει μια αποποίηση ή μετατόπιση ευθυνών , δυσaréσκεια , προσδοκίες για το ρόλο τόσο του εκπαιδευτικού από τους γονείς , όσο και του γονιού από το δάσκαλο . Οι ρόλοι του δασκάλου φαίνεται να μη προσδιορίζονται μόνο από το σχολείο , αλλά και από τους γονείς, οι οποίοι εκφράζουν αξιολογικές κρίσεις γι' αυτό που πρέπει να γίνει , γι' αυτό που θεωρείται καλό ή κακό (Postic,1998). Μάλιστα γονείς των ανωτέρων στρωμάτων κοινωνικών – οικονομικών υποστηρίζουν ότι θα μπορούσαν να υποκαταστήσουν τους δασκάλους αν είχαν χρόνο , αν δεν είχαν κάτι σημαντικότερο να κάνουν (Βάμβουκας,2002).

Όμως και το σχολείο κάποιες φορές άθελά του , συμβάλει στη δημιουργία αρνητικού κλίματος καθώς καθημερινά και αναπάντεχα κάνει αισθητή την παρουσία στο οικογενειακό περιβάλλον με όχι πάντα θετικό τρόπο. Οι κρίσεις λ.χ. των δασκάλων

των παιδιών αφορούν και στην οικογένεια διότι όταν το σχολείο κρίνει το παιδί τους , αισθάνονται ότι κρίνει κατ' ουσία τους ίδιους (Γώγου- Κρητικού , 1995). Ακόμη από το σύνολο των εκπαιδευτικών μοιάζει να μη γίνεται αντιληπτό, ότι η επικοινωνία με τους γονείς συνιστά μια ουσιαστική πλευρά του ρόλου τους. Η επικοινωνία οφείλει για να είναι αποτελεσματική να είναι πραγματική . Να μην έχει την έννοια του καλέσματος του γονιού στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό με σκοπό να επισημάνει μόνο τις δυσκολίες του παιδιού . Όταν αυτό συμβαίνει ο γονέας , ως επί το πλείστον , κρατά μια αμυντική στάση και τότε η επικοινωνία χάνεται. Για να διευθετηθεί οποιαδήποτε δύσκολη κατάσταση πρέπει καμία από τις δύο πλευρές να μην είναι προκατειλημμένη. Η αλληλεπίδραση με ουσιαστικό στόχο την επίλυση ή έστω εξομάλυνση των δυσκολιών ενός μαθητή πρέπει να είναι το βασικό και μόνο στοιχείο της συζήτησης. Ο γονέας πρέπει να νιώσει ότι ο δάσκαλος τον καλεί γιατί πραγματικά νοιάζεται για τον μαθητή του και πιστεύει στη βελτίωσή του και όχι ότι το παιδί έχει στοχοποιηθεί και καταλήγει να μετατραπεί σε παράγοντα όλων των δινών της σχολικής τάξης. Οφείλει ο εκπαιδευτικός στη συνάντηση με τον γονιό να παρουσιάσει μια αντικειμενική εικόνα του μαθητή χωρίς συναισθηματικές εξάρσεις χαρακτηρισμούς και διαγνώσεις ιατρικού τύπου , που δεν ευσταθούν διότι τότε τίθενται πολλά στοιχεία υπό αμφισβήτηση από τον γονιό σε σχέση με τον εκπαιδευτικό.

Σε μελέτη βασισμένη στα πορίσματα έρευνας των Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη από συνεντεύξεις δασκάλων , διαφαίνεται μια γενική δυσαρέσκεια των δασκάλων έναντι των γονέων . Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι η ανεξαρτησία στην εκτέλεση του έργου τους δυσχεραίνεται από τις επεμβάσεις των γονέων , από τους οποίους δέχονται συνεχώς πιέσεις που τις χαρακτηρίζουν ως παράλογες απαιτήσεις , καθημερινές ενοχλήσεις , επεμβάσεις αντιδράσεις. Στο πρόσωπο του γονέα τις περισσότερες φορές βλέπουν τον απαραίτητο συνεργάτη αλλά και τον ανταγωνιστή πείσμονα , αναρμόδιο επικριτή , με επεμβάσεις στη διαδικασία κοινωνικοποίησης , στο διδακτικό τους έργο , στη διαδικασία αξιολόγησης . Καλύτερες σχέσεις δασκάλων – γονέων είναι αυτές που διαμορφώνονται με τις φτωχές αγράμματες μητέρες , ακόμη και αν αυτές δεν επισκέπτονται το σχολείο , γιατί οι δάσκαλοι έχουν περισσότερη ελευθερία , την οποία αντιλαμβάνονται ως περισσότερη ευθύνη. ( )

Φαίνεται λοιπόν ότι ο δάσκαλος παράλληλα με τις πιέσεις που δέχεται από το θεσμοθετημένο συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος να είναι

αναγκασμένος να υφίσταται και τον ιδεολογικό καταναγκασμό των γονέων , οι οποίοι έχουν μεγάλη ισχύ πάνω στο δάσκαλο και επηρεάζουν άμεσα το κοινωνικό του κύρος. Επομένως η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων δε χαρακτηρίζεται προς το παρόν από ισοτιμία και αμοιβαιότητα με διακριτούς ρόλους. Πρόκειται ουσιαστικά για δύο φορείς που ενώ καλούνται να υπηρετήσουν την αγωγή και τη μόρφωση ενός και του αυτού προσώπου συχνά φέρουν διαφορετικές και ενίοτε συγκρουόμενες μεταξύ τους αντιλήψεις και στόχους ( , ). Οι τριβές και οι αντιπαραθέσεις κυριαρχίας ανάμεσα στα δύο αυτά σημαντικά ανοιχτά συστήματα αναφοράς στην προσωπική ανάπτυξη του παιδιού είναι συχνές , χωρίς να λαμβάνουν υπ' όψιν τους , ότι η μεταξύ τους σχέση συν εξελίσσεται , ότι η επίλυση των προβλημάτων είναι κοινή υπόθεση , ότι τα παιδιά αποτελούν τους κεντρικούς μοχλούς ανάμεσά τους και πως η διαφορά που υπάρχει αναμεταξύ των δύο περιβαλλόντων καθορίζει τη διαμόρφωση που δέχονται τα παιδιά. Η οικογένεια ωστόσο σε κάθε περίπτωση με βάση την ιστορική , διαγενεαλογική εμπειρία της σε σχέση με διαδικασίες αποχωρισμού και μετακίνησης από το ένα πλαίσιο στο άλλο καθώς και τις στάσεις της απέναντι στο σχολείο προσδιορίζει , εν μέρει , τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο (Dowling & Osborne, 2001).

Στις μέρες μας , η έννοια μετάβαση απασχολεί τόσο την κοινή γνώμη , όσο και πολλούς επιστήμονες , χωρίς όμως να ορίζεται με έναν σαφή τρόπο . Από τις απόψεις θεωρητικών γίνεται ωστόσο σαφές πως ο όρος συνδέεται με το πέρασμα από μια κατάσταση σε άλλη, είτε αφορά στο χώρο εργασίας , είτε στον καινούριο τρόπο ζωής. Η μετάβαση ως διαδικασία διάβασης , οργανώνεται χωροχρονικά ως μια κατάσταση όπου συμπλέκονται εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος με προσδοκίες που αφορούν στο μέλλον. Πρόκειται για μια διαρκή ανακύκλωση του εαυτού , κατά την οποία η μετάβαση συνδέεται με μια τραυματική διαδικασία συνειδητοποίησης πως ο παλιός εαυτός γεννιέται .

Ειδικότερα στο σχολείο κρίσιμες μεταβατικές φάσεις συνήθως θεωρούνται η εισαγωγή του παιδιού στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο , η προαγωγή του σε ανώτερη τάξη, η μετάβασή του από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Εφόσον όμως σταθούμε προσεκτικότερα στο θέμα μπορούμε να μιλάμε πέρα των μεταβάσεων από το σπίτι στον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και ου το καθεξής, για μεταβάσεις από τμήμα σε τμήμα του ίδιου σχολείου (από το τυπικό

τμήμα σε τμήμα ένταξης ή σε ολόημερο ή σε ειδικό σχολείο). Δεν πρέπει μάλιστα να μας διαφεύγει το γεγονός ότι η καθεμία από τις προηγούμενες περιπτώσεις απαιτείται η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την εξομάλυνση του περάσματος από το ένα περιβάλλον στο άλλο , παράλληλα ενέχει και τη μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο με ότι αυτό συνεπάγεται.

Τι σημαίνει κάτω από αυτό το πέρασμα , η μετάβαση στην κάθε προαναφερόμενη περίπτωση τόσο για το κάθε παιδί ξεχωριστά όσο και για το οικογενειακό και το σχολικό του περιβάλλον. Για να απαντηθεί το ερώτημα , χρήσιμο είναι να επισημανθεί ότι το συστατικό στοιχείο επίσης της έννοιας της μετάβασης, είναι η παράμετρος της αλλαγής και ότι ο όρος μετάβαση είναι όρος αμφίσημος. Μπορεί δηλαδή να έχει αρνητική σημασία και να σημαίνει το σοκ της μετάβασης , αλλά και θετική, να εκλαμβάνεται δηλαδή ως κίνητρο – πρόκληση για περαιτέρω , ως ευκαιρία νέας αρχής και εγκατάλειψης προγενέστερων ανεπιθύμητων καταστάσεων ,κ. α. Στη σχολική πρακτική έχει επικρατήσει περισσότερο η αρνητική του σημασία. Τα σχετικά πορίσματα ερευνών των δεκαετιών 1960-1970 έδειξαν ότι η χαρά της μάθησης μπορεί να μετατραπεί σε φόβο και αρνητική στάση προς αυτό εφόσον οι αλλαγές που συμβαίνουν είναι μεγάλες και απότομες. Ο κίνδυνος μάλιστα είναι μεγαλύτερος όσο πιο μικρή είναι η ηλικία των μαθητών όταν συμβαίνουν αυτές οι αλλαγές (Βруниώτη, 2002). Ειδικότερα κατά τη διαδικασία της μετάβασης από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολικό πρέπει να εκτιμηθεί προσεκτικά κάθε ‘αρνητικό’. Ωστόσο πριν από την αξιολόγηση αναρωτιέται κανείς: ‘αρνητικό’ σύμφωνα με ποιού κριτήρια; Του παιδιού της οικογένειας ή τα κριτήρια που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα;

Η μορφωτική σχέση

(Παιδαγωγική σχέση , Σχέση κυριαρχίας)

Σύμφωνα με τον Durkeim , ο εκπαιδευτικός είναι εκπρόσωπος της κοινωνίας και ενεργεί στο όνομα του κράτους ,αναλαμβάνει νομίμως μια θέση εξουσίας απέναντι στο μαθητή.

«Το παιδί βρίσκεται από τη φύση του σε μια παθητική κατάσταση , συγκρίσιμη πλήρως με την κατάσταση στην οποία τίθεται τεχνητά ο υπνωτισμένος . Η συνείδησή του δεν

περιέχει ακόμα παρά έναν αριθμό παραστάσεων , ικανών να αντιταχθούν εναντίον εκείνων που του υποβάλλονται , η θέληση του είναι ακόμη στοιχειώδης. Γι' αυτό το λόγο υπόκειται εύκολα στην υποβολή και μίμηση. Επιπλέον η επιρροή που ασκεί ο δάσκαλος στον μαθητή του – που προέρχεται από την ανωτερότητα της εμπειρίας του και της καλλιέργειάς του – θα δώσει φυσικά στη δράση του την αποτελεσματική δύναμη που του είναι αναγκαία. Δεν πρέπει να αποθαρρυνόμαστε από την αδυναμία μας θα πρέπει να τρομάζουμε από την έκταση της δύναμής μας».

Ο Φουκώ (1991) στηρίζει την πεποίθηση πως , δίχως ελευθερία δεν υπάρχει πεδίο που μπορεί να εφαρμοστεί η εξουσία.

Η εξουσία , κάνει χρήση χρησιμοποιώντας ως δίαυλο , ένα δίκτυο οργάνωσης στη συγκεκριμένη περίπτωση το σχολικό πλαίσιο, στο οποίο τα άτομα διαντιδρούν και υφίστανται και ασκούν εξουσία ως σημείο ύπαρξής της. Άρα τα άτομα είναι αποτελέσματα και φορείς εξουσίας. Εντοπίζεται ο παραγωγικός ρόλος της εξουσίας. Στο σχολείο λειτουργεί σ ένα πλαίσιο συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας με τρόπο συνεχή αδιάλειπτα προσαρμοσμένο αλλά και εξατομικευμένο.

Η εξουσία είναι συνδεδεμένη με την πειθαρχία. Η πειθαρχία σύμφωνα με τον Φουκώ (1976) « επιτρέπει τον σχολαστικό έλεγχο των δραστηριοτήτων του σώματος, εξασφαλίζει τη σταθερή καθυπόταξη των δυνάμεών του και επιβάλλει σ αυτές μια σχέση υπακοής και χρησιμότητας».

Κεντρικό στοιχείο στην προσέγγιση του Φουκώ είναι η σχέση εξουσίας-γνώσης, με την έννοια ότι η γνώση δεν επιτυγχάνεται πριν και ανεξάρτητα από τη χρήση στην οποία θα τεθεί, έτσι ώστε συνδέεται με τη δημιουργία εξουσίας. Η επιτυχία δηλαδή κάθε πλέγματος γνώσεων γίνεται κατανοητή μέσα από τη σύνδεσή του με σχέσεις εξουσίας οι οποίες βέβαια είναι πάντα λειτουργικά δεμένες με ανθρώπινα συμφέροντα και στρατηγικές .Με άλλα λόγια ,η εξουσία και η γνώση προϋποθέτουν η μια την άλλη . Δεν υπάρχει σχέση εξουσίας χωρίς τη συγκρότηση ενός «καθεστώτος γνώσης» ούτε γνώση που να μην προϋποθέτει και να συγκροτεί ταυτόχρονα σχέσεις εξουσίας. Το καθεστώς γνώσης στη περίπτωση μας το κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Αποτελούν μια κατηγορία επαγγελματιών που έχουν τοποθετηθεί σ ένα πλαίσιο διοικητικά ιεραρχικά προσδιορισμένο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν και λειτουργούν μέσα στο σχολικό πλαίσιο κατέχοντας ο καθένας από μια τάξη όπου έχουν τον κυρίαρχο ρόλο και οι ίδιοι

διοικούνται από τη διεύθυνση του σχολείου η οποία με τη σειρά της διοικείται – καθοδηγείται από την κεντρική διοίκηση που είναι το υπουργείο.

Η κριτική του Φουκώ στις «μοντέρνες» προσεγγίσεις της εξουσίας αρχίζει από την αμφισβήτηση του κεντρικού ρόλου του κράτους ως κέντρου εξουσίας και κυριαρχίας, ως ανώτατης πηγής κανόνων και ως τελικού διαιτητή των κοινωνικών συγκρούσεων. Ό,τι διαπερνά τα πράγματα, παράγει νόημα, επιφέρει απόλαυση, μορφές γνώσης, παράγει λόγο. Το σχολείο πρέπει να θεωρηθεί ως παραγωγικό πλέγμα που καλύπτει ολόκληρο το κοινωνικό σώμα και όχι ως αρνητική βαθμίδα, που ρόλος της είναι η καταπίεση ή ο καταναγκασμός σε μια συγκεκριμένη διαδικασία που οδηγεί στη μάθηση.

Για τον Φουκώ η εξουσία δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως το αποτέλεσμα της συγκροτημένης και συστηματικής επιβολής ενός ατόμου επί ενός άλλου ή μιας ομάδας ή τάξης επί κάποιας άλλης ούτε ως μια ιδιότητα που ορισμένοι κατέχουν, άλλοι κατέχουν λιγότερο και άλλοι καθόλου. Αντίθετα η εξουσία κυκλοφορεί και λειτουργεί όπως μια αλυσίδα, διαπερνά τα άτομα και τα σώματα και συγκροτεί τα άτομα σε υποκείμενα. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο Φουκώ προσεγγίζει την εξουσία όχι απλώς «ως μια σχέση μεταξύ ατόμων ή συντρόφων, ατομική ή συλλογική. Είναι ένας τρόπος με τον οποίο ορισμένες πράξεις τροποποιούν άλλες (πράξεις) ». Έτσι στο σχολείο δεν διακρίνουμε άμεση επιβολή του δασκάλου στον μαθητή αυτό που αντιλαμβανόμαστε δεν έχει να κάνει απόλυτα με τις σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή ή ανάμεσα στον διευθυντή και τον δάσκαλο . Αυτό που διακρίνεται και γίνεται αντιληπτό ως εξουσιαστική σχέση και άρα θέση κύρους του δασκάλου προς τον μαθητή είναι αυτό που φαίνεται παρατηρώντας κάποιος τις πράξεις – τις ενέργειες του ενός προς τον άλλο. Η εξουσία δηλαδή δε συνδέεται με μια αφηρημένη γνωστική κατηγορία ούτε με μια δεδομένη και σταθερή δομή. Αντίθετα, ισχυρίζεται ο Φουκώ, «εκείνο που ορίζει μια σχέση εξουσίας είναι ότι αποτελεί έναν τρόπο δράσης που δεν επενεργεί άμεσα και απευθείας στους άλλους , αλλά ενεργεί στην ίδια τους τη δράση: μια δράση πάνω στη δράση, πάνω σε ενδεχόμενες ή πραγματικές δράσεις μελλοντικές ή παρούσες». Η δράση πάνω στη δράση στη σχέση που περιγράφουμε είναι αυτό που αναφέρεται και πιο κάτω στο σύστημα με το οποίο είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή η συστηματική μελέτη με επιβράβευση , η υψηλή βαθμολόγηση στο διαγώνισμα , η συμμετοχή του μαθητή την



ώρα του μαθήματος και το βασικότερο που δείχνει πιο ξεκάθαρα την άσκηση εξουσίας η ποινή στην εκτός ορίων συμπεριφορά. Η εξουσία «δεν είναι καθεαυτή μια βία που θα ήξερε ενίοτε να κρυφτεί, ή μια συναίνεση που θα ανανεωνόταν σιωπηρά. Είναι ένα σύνολο δράσεων πάνω σε δυνατές δράσεις». Πρόκειται για ένα πλέγμα πράξεων που αφορά τις πράξεις άλλων, και η άσκηση της εξουσίας συνίσταται στην καθοδήγηση των δυνατοτήτων συμπεριφοράς και στη δόμηση του πεδίου των πράξεων που μπορούν να κάνουν οι άλλοι. Η εξουσία, δηλαδή, ενεργεί πάνω στη δράση των άλλων, πάνω στον καθορισμό των ορίων της συμπεριφοράς τους. Η εξουσία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη πρόθεσης για την επίτευξη κάποιου στόχου και γι' αυτό συνδέεται με συγκεκριμένες στρατηγικές επιλογές, των οποίων ο ρόλος και η σημασία θα φανεί παρακάτω. Πόσο πιο ξεκάθαρο σε αυτή τη περίπτωση που αναλύω, η θέσπιση κανόνων και ο καθορισμός των αποδεκτών συμπεριφορών εντός του σχολικού πλαισίου από τους καθηγητές προς τους μαθητές. Πόσο καθημερινή συζήτηση, στα πλαίσια της διαπαιδαγώγησης και δημιουργίας υγιών προσωπικοτήτων, είναι η αιτιολόγηση για τους κανόνες στο σχολικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τον Φουκώ η βία, ιδιαίτερα στην απόλυτη μορφή της, δε συνιστά σχέσεις εξουσίας. Ο φυσικός καταναγκασμός κάποιου δεν αποτελεί σχέση εξουσίας, γι' αυτό και η σχέση σκλάβου-αφέντη δεν αποτελεί σχέση εξουσίας, αλλά μια αποκάλυπτη και ωμή άσκηση βίας. Η εξουσία δεν είναι μια έκφραση συναίνεσης ούτε μια απεμπόληση της ελευθερίας. Οι σχέσεις εξουσίας προϋποθέτουν την ελευθερία, η οποία θα πρέπει να υπάρχει και στους δύο πόλους της σχέσης. Ο μαθητής γνωρίζοντας τους κανόνες και τις απαγορεύσεις εντός του σχολικού πλαισίου καθώς και τις συνέπειες της παράβασης ενός εξ αυτών, είναι ελεύθερος να επιλέξει αν θα ακολουθήσει με τη συμπεριφορά του την προσαρμογή ή μη. Η ελευθερία αυτή της επιλογής και απόφασης δίνεται από το σχολείο, όμως δε μπορούμε να αγνοήσουμε τον παράγοντα σπίτι από το οποίο προέρχεται ο μαθητής. Όπου, εκεί, η δράση σε μια μη αποδεκτή συμπεριφορά μπορεί να είναι δυστυχώς και η βία λεκτική ή σωματική. Η βία στις διάφορες μορφές της, αποτελεί σχέση εξουσίας και συχνά σχέση κυριαρχίας. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η βία αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για τη συγκρότηση σχέσεων εξουσίας. Αυτή η δόμηση της σχέσης εξουσίας προσανατολίζεται στις ενδοοικογενειακές σχέσεις, κάτι που δεν ασχολούμαι στη παρούσα παρουσίαση. Εδώ

αναφέρεται η εξουσία που ασκείται μόνο σε «ελεύθερα υποκείμενα», με την έννοια ότι ο «άλλος», δηλαδή αυτός επί του οποίου ασκείται εξουσία, αναγνωρίζεται ως υποκείμενο με ελευθερία δράσης και, από τη στιγμή που εμπλέκεται σε μια σχέση εξουσίας, ένα ολόκληρο πεδίο δυνατοτήτων ανοίγεται μπροστά του, το οποίο περιλαμβάνει απαντήσεις, αντιδράσεις, αποτελέσματα και νέες επινοήσεις. Με αυτή την έννοια, η άσκηση της εξουσίας προϋποθέτει τη δυνατότητα αντίστασης συνειδητής για τους μεγαλύτερους μαθητές ή ασυνείδητης, ακούσιας για τους μικρούς μαθητές του δημοτικού.

Έχοντας ορίσει την προσέγγισή του στην έννοια της εξουσίας, ο Φουκώ τονίζει ότι η μελέτη του φαινομένου δεν πρέπει να εξαντλείται στο επίπεδο των θεσμών. Οι θεσμοί «αποτελούν προνομιούχο παρατηρήριο για να τις συλλάβουμε (τις σχέσεις εξουσίας), διαφοροποιημένες, συγκεντρωμένες, βαλμένες σε τάξη και φερμένες στο υψηλότερο σημείο αποτελεσματικότητάς τους». Ο Φουκώ εντοπίζει μια σειρά παραγόντων που θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψη κατά τη μελέτη των σχέσεων εξουσίας:

Πρώτον, θα πρέπει να προσδιορισθεί το σύστημα των διαφοροποιήσεων που επιτρέπει τη δράση πάνω στις πράξεις άλλων. Στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουμε δύο ειδών διακρίσεις. Τη διάκριση στην διοικητική ιεραρχία ανάμεσα στους ενήλικες που εμπλέκονται με τη μαθησιακή διαδικασία ,δηλαδή τους δασκάλους τη διεύθυνση του σχολείου , τον διευθυντή του νομού και το υπουργείο Παιδείας. Από τη πλευρά των εκπαιδευομένων είναι οι μαθητές με καλή προσαρμογή και αυτοί που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τους κανόνες του πλαισίου για διάφορους λόγους.

Δεύτερον, πρέπει να προσδιορισθούν οι σκοποί στους οποίους αποβλέπουν οι πράξεις των δρώντων ατόμων. Στο σχολείο ισχύει ένα σύστημα ποινών που αφορούν

- στο ωρολόγιο πρόγραμμα , όπως είναι οι καθυστερήσεις και οι απουσίες
- στη δραστηριότητα του μαθητή όπως είναι η απροσεξία η αμέλεια και η έλλειψη ζήλου
- στη συμπεριφορά που μεταφράζεται σε αγένεια και ανυπακοή
- στο λόγο, φλυαρία αυθάδεια ή και θρασύτητα και βρισιά και

- στο σώμα, απρεπή στάση κακή χειρονομία μη αποδεκτό για το πλαίσιο ντύσιμο κ.α.

Τρίτον, πρέπει να ερευνηθούν τα μέσα (εργαλεία , τρόποι )με τα οποία υλοποιούνται οι σχέσεις εξουσίας. Σύσταση, επίπληξη, αποβολή, διωγμός από το σχολείο που φοιτά.

Τέταρτον, πρέπει να αποσαφηνισθούν οι μορφές θεσμοποίησης τις οποίες λαμβάνουν οι σχέσεις εξουσίας, δηλαδή οι θεσμοί και μηχανισμοί οι οποίοι διευκολύνουν, επιβάλλουν, ενισχύουν, αναπαράγουν και οριοθετούν τις σχέσεις εξουσίας.

Τέλος, θα πρέπει να προσδιορισθούν οι μορφές και ο βαθμός ορθολογικοποίησης των σχέσεων εξουσίας, δηλαδή η αποτελεσματικότητα και η εκλέπτυνση των εξουσιαστικών μεθόδων των μηχανισμών και τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται για την άσκησή της. Με την πάροδο των χρόνων οι κανόνες είναι λιγότερο ανελαστικοί σε μη προσαρμοσμένες συμπεριφορές , η σωματική βία των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει απαγορευτεί και οι γονείς αποδέχονται σε πολύ μικρότερο βαθμό τις γνώσεις και το δίκαιο του εκπαιδευτικού , αμφισβητώντας μέρος της εξουσίας τους. "Σύμφωνα με τον Φουκώ, οι σχέσεις εξουσίας δεν εξαντλούνται στους θεσμούς και στους μηχανισμούς. Η εξουσία είναι ριζωμένη στο σύστημα των κοινωνικών σχέσεων και διαδράσεων. Έτσι ένας μαθητής με μη αποδεκτή συμπεριφορά θα πρέπει στην παρούσα σχολική πραγματικότητα να αντιμετωπιστεί διαφορετικά από τον εκπαιδευτικό απ' ότι αυτό θα συνέβαινε κάποιες δεκαετίες πριν . Αυτό συμβαίνει διότι έχουν συμβεί πολλές αλλαγές και σε επίπεδο κοινωνίας και σε επίπεδο οικογένειας και αντίληψης για τη σημαντικότητα του έργου του εκπαιδευτικού.

Ένα τελευταίο και εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο που προσαυξάνει την προσφορά του Φουκώ στη μελέτη των σχέσεων εξουσίας είναι η έμφαση που αποδίδει στο ρόλο και τη λειτουργία του λόγου. Ο λόγος είναι θεμελιώδες στοιχείο για να αντιληφθούμε την εξουσία που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί πως έχουν και ο τρόπος που τον χρησιμοποιούν, δείχνει πώς ο κάθε δάσκαλος αντιλαμβάνεται τη σχέση του με τον μαθητή που τον δυσκολεύει στην καθημερινότητα. Οι ανθρώπινες σχέσεις και οι σχέσεις εξουσίας συγκροτούνται και μέσα στο λόγο, ο οποίος, σύμφωνα με τον Φουκώ, πρέπει να εκληφθεί «ως μια βία που ασκούμε στα πράγματα ή, σε κάθε

περίπτωση, ως μια πρακτική την οποία επιβάλλουμε σ' αυτά». Ο Λόγος ή οι «Λόγοι» αποτελούν χώρους έκφρασης ενός συστήματος γνώσης/εξουσίας, ενώ ταυτόχρονα λειτουργούν ως στοιχεία που συγκροτούν το εν λόγω καθεστώς. Ο Λόγος και οι «πρακτικές λόγου» κατασκευάζουν επιθυμίες, παράγουν αλήθεια και είναι περίπλοκα συνδεδεμένες με σχέσεις εξουσίας. Κατά συνέπεια, κάθε προσπάθεια κατανόησης των σχέσεων εξουσίας προϋποθέτει και απαιτεί τη μελέτη του Λόγου και των λεκτικών πρακτικών που εκφράζουν και ταυτόχρονα συγκροτούν συστήματα γνώσης και εξουσίας. Κεντρικό στοιχείο της προσέγγισης αυτής είναι η διαπίστωση ότι οι σχέσεις εξουσίας δεν μπορούν βέβαια να μελετηθούν έξω από τους μηχανισμούς οικονομικής εκμετάλλευσης ούτε έξω από τους μηχανισμούς πολιτικής κυριαρχίας, αλλά ταυτόχρονα οι τελευταίοι δεν αποτελούν τους μοναδικούς και προνομιακούς χώρους συγκρότησης των σχέσεων εξουσίας. Οι σχέσεις εξουσίας συνίστανται από περίπλοκες και αλληλεξαρτώμενες κοινωνικές σχέσεις, στις οποίες οι μηχανισμοί παίζουν κύριο αλλά όχι προσδιοριστικό και πρωτεύοντα ρόλο και κατά συνέπεια η βάση της σχέσης θα πρέπει να αναζητηθεί και έξω από το θεσμό ή το μηχανισμό που της δίνει μια συγκεκριμένη μορφή.

#### Κανόνες και παιδαγωγικές οδηγίες

Ο δάσκαλος εσωτερικεύει ένα συγκεκριμένο μοντέλο σχέσης μεταξύ αυτού του ιδίου και του μαθητή. Ο δάσκαλος λαμβάνει οδηγίες από εγκυκλίους και ελέγχεται για την απόδοση του έργου του από εποπτεύοντες του υπουργείου. Αυτό δημιουργεί μια εσωτερική πίεση για επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων οι οποίοι έχουν τεθεί από το υπουργείο. Ο δάσκαλος, πρέπει, να λαμβάνει υπόψιν του τα χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών συνθηκών όπως η ύλη και η χρονική οργάνωση. Η σχέση μαθητή – δασκάλου περιλαμβάνει ένα κλειστό πρόγραμμα σχολικών εργασιών και ένα συγκεκριμένο, ίσως μεγάλο, όγκο πληροφοριών. Αυτό έχει σαν συνέπεια ο δάσκαλος να νιώθει αρκετά πιεσμένος προκειμένου να ολοκληρώσει το έργο, που του έχει ανατεθεί άνωθεν. Η Jacqueline Chobaux (1967) αναφέρει πως η σχέση δασκάλου – μαθητή προσδιορίζεται από την φύση και τον βαθμό πίεσης της σχολικής εργασίας. Το κάθε μάθημα πρέπει να ολοκληρωθεί σ' ένα πλήρως οργανωμένο σχέδιο που περιλαμβάνει χρονοδιάγραμμα προσδιορίζοντας τη διάρκεια και τον όγκο των

προσφερόμενων γνώσεων. Επίσης προκύπτουν από αυτό το πλαίσιο και χρόνος εργασιών και μελέτης των μαθητών από την πλευρά τους. Αυτή η σχέση που προκύπτει από την σχέση του χρονοδιαγράμματος και της μελέτης των μαθητών διαμορφώνει τη σχέση του δασκάλου με το παιδί . Τον βασικό ρόλο σ' αυτή τη σχέση την έχει ο δάσκαλος ,αυτός οργανώνει και παρακινεί τους μαθητές να εκτελέσουν τις εργασίες τους.

Δεν παρουσιάζεται καθόλου η εξατομικευμένη σχέση του δασκάλου με τον μαθητή διότι απευθύνεται στον μέσο όρο των μαθητών.

Ο δάσκαλος έχει μια σχέση εμπιστοσύνης και δυσπιστίας σε σχέση με τους μαθητές του. Τους ελέγχει στις σχολικές υποχρεώσεις όμως, από την άλλη, τους ενδυναμώνει προσπαθώντας να τους κάνει να πάρουν πρωτοβουλίες, να αναπτύξουν τις απόψεις τους και να αποκτήσουν δυναμικότητα και αυτονομία. Σκοπός του δασκάλου είναι να μορφώσει ενεργά υποκείμενα κατευθύνοντας παράλληλα τις δραστηριότητες των μαθητών. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει μια προσωπική προσέγγιση με τον μαθητή , ώστε να εφαρμόζει εξατομικευμένη στρατηγική , η οποία θα του επιτρέπει να γνωρίσει τις δυνάμεις του μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία να κατανοήσει τις δυσκολίες του για να καταφέρει να υπερπηδήσει τα εμπόδια που συναντά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζει τις παρεμβάσεις του στις ανάγκες του μαθητή ώστε να τον οδηγήσει στην αυτονομία και όχι να τον καταστήσει εξαρτημένο. Άρα , διαπιστώνουμε πως , χρειάζεται να υπάρχει προσωπικός χαρακτήρας στη διαδικασία της μάθησης όσο και της διδακτικής διαδικασίας. Αυτό συμβαίνει με τις ατομικές εργασίες , πρέπει να διαπραγματεύεται, να προσανατολίζει και προσαρμόζει στις ατομικές δεξιότητες στην μάθηση. Όλο αυτό δημιουργεί ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών συμπεριφορών.

Συμπερασματικά η γενική αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία προσδιορίζεται από τον σχολικό θεσμό, τόσο από αρητους όσο και από τους κανόνες τους οποίους προβλέπουν τα επίσημα κείμενα.

Παιδαγωγική σχέση και πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Το σχολείο είναι το περιβάλλον μιας πολυπολιτισμικής συνάντησης. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος ,όχι μόνο με το πρόβλημα της προσωπικής του επικοινωνίας με τους μαθητές , αλλά και με το πρόβλημα επικοινωνίας που πρέπει να έχουν μεταξύ

τους οι μαθητές της τάξης του, ώστε να ακούει και να κατανοεί ο ένας τον άλλο. Συχνές και απρόβλεπτες είναι οι αρνητικές αντιδράσεις που εκδηλώνονται, καθώς αναπτύσσονται προστατευτικοί μηχανισμοί. Επιθετικότητα ή αναδίπλωση καθιστούν κάποτε αδύνατη τη μορφή διαλόγου αλλά και της κατανόησης συμπεριφορών.

Ο δάσκαλος πρέπει να συνειδητοποιεί τη σχετικότητα της κάθε κουλτούρας και να αναζητεί τους δεσμούς μεταξύ των διαφόρων μορφών της για να βρει τις παγκόσμιες αξίες, τις οποίες ο καθένας ασπάζεται. Δεν υπάρχει ένας τύπος μαθητή είτε ένας τύπος δασκάλου ούτε τα κοινωνικά πλαίσια που αναπτύσσει την δυναμική του ένα σχολικό σύνολο δεν είναι μοναδικό. Έχει διαφορετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο μαθητικό σύνολο της τάξης, καθώς επίσης ούτε το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε παιδιού προσομοιάζει με του άλλου. Πιθανά να υπάρχουν αντιφατικές ή όχι προτροπές τις οποίες δέχεται ένα παιδί από το οικογενειακό περιβάλλον για τη συμπεριφορά του, σε σχέση με την κουλτούρα ή τους κανόνες του σχολείου. Αυτό δημιουργεί μια περιπλοκότητα στη σχέση μαθητή δασκάλου διότι πιθανά το παιδί να δέχεται αντιφατικές πιέσεις προερχόμενες από οικογένεια και δάσκαλο. Δυσκολία παρουσιάζεται και από τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς από τον δάσκαλο και από το παιδί σε σχέση με την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας ή του ρόλου που θα έχει ο κάθε μαθητής στην τάξη. Ο δάσκαλος επηρεάζεται από τον ρυθμό στον οποίο ανταποκρίνεται ο κάθε μαθητής στους ρυθμούς μάθησης σε σχέση με τις προσδοκίες για τον καθένα και κατά συνέπεια για τις σχέσεις που θα αναπτύξει μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τον Claude Seibel, η σχολική τάξη έχει ένα πολύπλοκο δίκτυο αποτελούμενο από αντιφατικά πολλές φορές στοιχεία, κοινωνικά πολιτισμικά, των μαθητών τα οποία ο δάσκαλος πρέπει να τα εξαλείψει κατά την παρουσία των μαθητών στο σχολείο με σκοπό να πετύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους της μεταβίβασης και της αφομοίωσης των γνώσεων από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και από όλους μαζί. Στο Δημοτικό θα πρέπει να εργαστεί με όλους τους μαθητές της τάξης, ώστε όλοι οι μαθητές να κατακτήσουν τις βασικές γνώσεις.

Σημαντικό είναι να είναι ευέλικτος στη διαφοροποίηση και την επιλογή των συνθηκών της διδασκαλίας και την αναπροσαρμογή, εξαιτίας της δυναμικής που προκύπτει, μέσα από τη σχέση διδάσκοντα – διδασκόμενου, αντιδράσεις, πρωτοβουλίες. Η αλληλεπίδραση η οποία προκύπτει από αυτή τη δυναμική σχέση δίνει τη δυνατότητα στον δάσκαλο να δημιουργήσει νέους κανόνες που θα βοηθήσουν στην εναρμόνιση

των τόσο διαφορετικών στοιχείων μιας σχολικής τάξης. Οι μαθητές , αποτελούν μέλη της σχολικής κοινωνίας, συμμετέχουν στις διαδικασίες και κατανοούν τις καταστάσεις που συναντούν. Είναι ικανά να ενστερνιστούν την κοινωνική οργάνωση και να αποτυπώνεται αυτό στη συμπεριφορά του ως μαθητής - μέλος μιας κοινωνικής μικρογραφίας με προσδοκίες συμπεριφορικές και γνωστικές.

Αυτό είναι το εύκολο μοντέλο σχολικής τάξης . Τι γίνεται όμως όταν σε μια σχολική τάξη δεν επιτυγχάνεται το προσδοκώμενο από όλους τους μαθητές; Όταν εμφανίζονται μορφές απειθαρχίας παρατηρούνται ρήξεις φανερές ή ασυνείδητες τόσο από την πλευρά του δασκάλου όσο και από του μαθητή. Απειθαρχία εννοώ όλες τις μη αποδεκτές – αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς του μαθητή. Τέτοιες συμπεριφορές είναι η ελλιπής προσαρμογή στους κανόνες της σχολικής τάξης, αυτό το συναντάμε, με την έννοια του αιτήματος για βοήθεια από τον δάσκαλο , έντονα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού .

Ο Bandura (θεωρίες της μάθησης για εκπαιδευτικούς , γραμμική –αλληλεπίδραση κοινωνικό-γνωστική θεωρία ,σελ.211) αναφέρει πως σύμφωνα με τους σύγχρονους ψυχολόγους η συμπεριφορά απορρέει από την αλληλεπίδραση των ατόμων που περιλαμβάνονται στο σύστημα και του κοινωνικού περιβάλλοντος που το διέπει. Αυτή η αλληλεπίδραση δημιουργεί συμπεριφορές οι οποίες προκύπτουν από τις σχέσεις μεταξύ τους, προκύπτει δηλαδή μια αμοιβαία διεργασία. Μέσα στη διεργασία που συμβαίνει από την αλληλεπίδραση , οι άνθρωποι μαθαίνουν να προβλέπουν γεγονότα και να προβαίνουν σε προκαταβολικές καταστάσεις.

Παρακάτω, θα παραθέσω δείγμα 10 παιδαγωγικών εκθέσεων με σκοπό να εξεταστεί ποιοτικά από την ανάλυση των κειμένων που έχουν παραχθεί , μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτών, για να φανεί πώς ασυνείδητα επικρατεί η προσδοκία για ένα εναρμονισμένο σ' όλες τις απαιτήσεις μιας σχολικής τάξης και πως αντιμετωπίζεται ένας μαθητής που δεν προσαρμόζεται στους κανόνες της τάξης ή στις προσδοκίες του δασκάλου.

Μεταβατικές φάσεις στη σχέση σχολείου – οικογένειας

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι οι μεταβατικές φάσεις σ' ένα άλλο περιβάλλον τάξης ή σχολείου με νέα χαρακτηριστικά , επιβάλλουν πάντα προσαρμογή στις νέες συνθήκες τόσο του μαθητή , του γονιού αλλά και του εκπαιδευτικού. Όλοι , όσοι τις

βιώνουν χρειάζονται μια περίοδο προσαρμογής και κυρίως τα παιδιά. Η δυνατότητα προσαρμογής του παιδιού να προσαρμοστεί στο εκάστοτε συγκεκριμένο νέο περιβάλλον καθορίζεται τόσο από το ίδιο, από τις ανάγκες και επιθυμίες του, όσο από τις προσδοκίες και απαιτήσεις του συγκεκριμένου περιβάλλοντος (Κοντοπούλου, 1996). Για μερικά παιδιά η προσαρμογή είναι πιο εύκολη καθώς οι συνθήκες μπορεί να ανταποκρίνονται στις εξελικτικές δυνατότητες και ανάγκες, ενώ για κάποια άλλα παιδιά μπορεί να είναι «επώδυνη» για διαφορετικούς λόγους κάθε φορά (Κακαβούλης και Κοντοπούλου, 1996). Στις χρονικές αυτές περιόδους υπάρχουν παράγοντες που μπορούν να επιβαρύνουν υπό ορισμένες συνθήκες και προϋποθέσεις, το ψυχολογικό απορρυθμιστικό, σύστημα συμπεριφοράς, όχι μόνο του παιδιού και του γονιού όσο και του δασκάλου και να προκαλέσουν καταστάσεις άγχους. Το άγχος και ο χρόνος προσαρμογής μπορούν να μειωθούν σημαντικά για όλους αν οι δάσκαλοι και οι γονείς συνεργαστούν για να κάνουν πιο ομαλές τις μεταβάσεις αυτές?

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιδράσεις των δασκάλων των πρώτων τάξεων του Δημοτικού απέναντι σε μαθητές που παρουσιάζουν μια αποκλίνουσα συμπεριφορά, σε σχέση με τον προσδοκώμενο ρόλο του μαθητή από τους ίδιους και πόσο είναι διατεθειμένοι να εφαρμόσουν προγράμματα ενσωμάτωσης.

Θεωρητικό πλαίσιο και ο ρόλος του αναλυτή .

Μπορούμε να διακρίνουμε δυο βασικές σημασίες του όρου «ανάλυση λόγου» (discourse analysis).

Αρχικά η έννοια «discourse» αναφερόταν, στην ομιλία, στον προφορικό λόγο σε αντιδιαστολή με τα γραπτά κείμενα. Στη συνέχεια, η εν λόγω έννοια χρησιμοποιήθηκε για τον χαρακτηρισμό του συνόλου των μορφών προφορικού και γραπτού λόγου [«...όλες τις μορφές προφορικής διαντίδρασης, τυπικής και άτυπης και των γραπτών κειμένων όλων των ειδών»] (Potter & Wetherell, 1987, p. 7).



Στον Foucault η έννοια «discourse» εξετάζεται με ακόμα ευρύτερο τρόπο, για να περιγράψει τις ιστορικά οροθετημένες γλωσσικές πρακτικές (Foucault, 1972).

Ο Parker στηριγμένος κυρίως στην φουκωική προσέγγιση, θεωρεί ότι «discourse» είναι ένα σύστημα δηλώσεων, οι οποίες κατασκευάζουν ένα αντικείμενο (Parker, 1992).

Η έννοια «discourse» αναφέρεται σε ένα δίκτυο νοημάτων μεταφορών, αναπαραστάσεων, ιστοριών, δηλώσεων κλπ., που παράγουν μια συγκεκριμένη εκδοχή.

Συχνά, η έννοια «discourse» άρχισε να αναφέρεται στις πρακτικές ομιλίας και γραφής.

Ο N. Fairclough διακρίνει: α) τα γλωσσικά κείμενα, τον γραπτό και προφορικό λόγο, β) τις πρακτικές λόγου (discourse practice), τις διαδικασίες παραγωγής και ερμηνείας των κειμένων, γ) τις κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές.

Η «κριτική ανάλυση λόγου» περιλαμβάνει την περιγραφή των γλωσσικών κειμένων, την ερμηνεία της σχέσης μεταξύ των γλωσσικών κειμένων και των διαδικασιών παραγωγής και πρόσληψής τους και την εξήγηση των σχέσεων μεταξύ των γλωσσικών διαδικασιών και των κοινωνικο-πολιτισμικών διαδικασιών (Fairclough, 1999).

Μπορούμε να διακρίνουμε δυο βασικές σημασίες του όρου «ανάλυση λόγου» (discourse analysis) : Με τη πρώτη σημασία του όρου η « ανάλυση λόγου» περιλαμβάνει την μελέτη γλωσσικών μορφών και διαδικασιών καθαυτών (καθαρά γλωσσολογική προσέγγιση).

Με τη δεύτερη σημασία του όρου, ο «λόγος» διερευνάται σε συνάρτηση με τις ευρύτερες ψυχολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες .

Με τη δεύτερη σημασία του όρου, η ανάλυση λόγου (discourse analysis) παρουσιάζεται ως μέθοδος μελέτης της γραπτής και προφορικής γλώσσας που χρησιμοποιείται για την διερεύνηση της νόησης, του πολιτισμού, της κοινωνικής διαντίδρασης, κλπ, δηλαδή φαινομένων, τα οποία υπερβαίνουν το στενό γλωσσικό επίπεδο (Crawford, 2004) . Έτσι ευθύς εξαρχής, αναπαράγεται στο πεδίο της μεθοδολογίας της επιστημονικής έρευνας η γνωστή από την εποχή της νεοκαντιανής φιλοσοφίας ρήξη και αντιπαράθεση της ερμηνευτικής κατανόησης (verstehen) και της αιτιακής εξήγησης (erklären) των κοινωνικών φαινομένων.

Οι Κοινωνικοί κονστρουκτιονιστές περιγράφουν με παραστατικό τρόπο υπαρκτές τάσεις ανάπτυξης της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά δεν καταφέρνουν να εξηγήσουν τις βαθύτερες ιστορικές αιτίες, που τις προκαλούν. Η χαρακτηριστική για τους

κοινωνικούς κονστρουκτιονιστές ανάλυση λόγου απορρίπτει την παραδοσιακή γνωσιακή εξήγηση της ψυχολογίας .

Οι «λόγοι» δεν παρουσιάζονται ως νοητικές διαδικασίες των επιμέρους ατόμων, αλλά ως δράσεις, πρακτικές κατασκευής νοημάτων, που εμφανίζονται στην κοινωνική διαντίδραση (Potter, 1996). Σε γενικές γραμμές μπορούμε να διακρίνουμε δυο βασικές εκδοχές της «Discourse analysis» μέσα από το πρίσμα του κοινωνικού κονστρουκτιονισμού. Η πρώτη εκδοχή εδράζεται στην φουκωική θεώρηση του «λόγου» και της εξουσίας. Οι «λόγοι» παρουσιάζονται εντοπισμένοι σε επιμέρους ιστορικά και θεσμικά συγκείμενα και συμβάλουν στην δημιουργία σχέσεων εξουσίας (Foucault, 1972).

Σε αντιστοιχία με την φουκωική αντίληψη, η εξουσία κατακερματίζεται και διαχέεται σε πολλαπλά επιμέρους πεδία και μικρο-δομές. Αφενός μεν, οι λόγοι νομιμοποιούν και αναπαράγουν την εξουσία, αφετέρου δε, η ίδια η εξουσία παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα «πρακτικών του λόγου». Η φουκωική προσέγγιση του λόγου εδράζεται σε μια ανορθολογική, ντισεική αναγωγή της γνώσης σε βούληση για εξουσία (Gutting, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, δε γίνεται κατανοητό το ευρύτερο κοινωνικό - ιστορικό πλαίσιο, που συμβάλλει στην εμφάνιση και στην διευρυμένη αναπαραγωγή των «παραμορφωτικών» «πρακτικών του λόγου» και της ίδιας της εξουσίας.

Το σημείο εκκίνησης είναι ότι, η πραγματικότητα δεν μπορεί ποτέ να επιτευχθεί εκτός των λόγων και έτσι ο λόγος είναι το ίδιο που έχει γίνει αντικείμενο ανάλυσης.

Μια κριτική προσέγγιση για τη δεδομένη γνώση είναι ότι η γνώση μας για τον κόσμο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αντικειμενική αλήθεια.

Η πραγματικότητα είναι προσβάσιμη μόνο σε εμάς μέσω κατηγοριών, οπότε οι γνώσεις μας και αναπαραστάσεις του κόσμου δεν είναι αντανakλάσεις της πραγματικότητας αλλά μάλλον είναι προϊόντα των τρόπων μας κατηγοριοποίησης του κόσμου.

Οι τρόποι με τους οποίους κατανοούμε και αντιπροσωπεύουμε τον κόσμο είναι ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά συγκεκριμένα και ενδεχόμενα : οι κοσμοθεωρίες μας και οι δικές μας οι ταυτότητες θα μπορούσαν να ήταν διαφορετικές και μπορούν να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου.

Η διακριτική ψυχολογία είναι μια προσέγγιση στην κοινωνική ψυχολογία που έχει επιλέξει έναν τύπο ανάλυσης λόγου προκειμένου να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι, οι σκέψεις και τα συναισθήματα σχηματίζονται και μεταμορφώνονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και για να ρίξουμε φως στο ρόλο αυτών των διαδικασιών στην κοινωνική και πολιτιστική αναπαραγωγή και αλλαγή.

Η χρήση της γλώσσας μπορεί να γίνει, προκειμένου να διερευνηθεί πώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν φράσεις με ευελιξία με σκοπό τη δημιουργία και διαπραγμάτευση αναπαραστάσεων του κόσμου και των ταυτοτήτων. Πώς οριοθετούμε έναν λόγο; Πώς μπορούμε να ξεκινήσουμε να κάνουμε ανάλυση λόγου;

Με τη γλώσσα, δημιουργούμε αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που δεν είναι ποτέ απλές αντανάκλασεις μιας προϋπάρχουσας πραγματικότητας αλλά συμβάλλουν στην κατασκευή της πραγματικότητας. Αυτό δεν σημαίνει ότι η ίδια η πραγματικότητα δεν υπάρχει. Οι έννοιες και οι αναπαραστάσεις είναι πραγματικές.

Υπάρχουν επίσης φυσικά αντικείμενα, αλλά αποκτούν νόημα μόνο μέσα από την ομιλία.

Η γλώσσα, δεν είναι απλώς ένα κανάλι μέσω του οποίου οι πληροφορίες για τις υποκείμενες ψυχικές καταστάσεις και τη συμπεριφορά ή τα γεγονότα που συμβαίνουν κόσμο κοινοποιούνται. Αντιθέτως, η γλώσσα είναι μια «μηχανή» που παράγει νόημα και ως εκ τούτου αποτελεί τον κοινωνικό κόσμο. Αυτό επεκτείνεται επίσης στη δημιουργία κοινωνικών ταυτοτήτων και κοινωνικών σχέσεων.

Η κατανόηση της γλώσσας ως συστήματος, η οποία δεν είναι καθορισμένη από την πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται, προέρχεται από τη δομική γλωσσολογία που ακολούθησε μετά τις πρωτοποριακές ιδέες του Ferdinand de Saussure γύρω στις αρχές αυτού του αιώνα. Ο Saussure υποστήριξε ότι τα σημάδια συνίστανται δύο πλευρών, τη μορφή (σημαινόμενο) και το περιεχόμενο (signifié), και ότι η σχέση μεταξύ των δύο είναι αυθαίρετη (Saussure 1960).

Ο Foucault τηρεί τη γενική κοινωνική κατασκευαστική υπόθεση, ότι η γνώση, δεν είναι απλώς μια αντανάκλαση της πραγματικότητας. Η αλήθεια είναι μια ανατρεπτική δομή και τα διαφορετικά καθεστώτα γνώσης καθορίζουν τι είναι αλήθεια και τι ψευδές.

Ο στόχος του Foucault είναι να διερευνήσει τη δομή των διαφορετικών καθεστώτων της γνώσης. Οι κανόνες σχετικά με το αν κάτι μπορεί ή δεν μπορεί να ειπωθεί. Οι

κανόνες μιας συγκεκριμένης ομιλίας οριοθετούν τί είναι δυνατόν να πούμε. Ο λόγος όπως και η δύναμη δεν ανήκει σε άτομα ή το κράτος ή ομάδες με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, δημιουργεί εξουσία, κατανέμεται με διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές.

Η έννοια της δύναμης / γνώσης του Foucault έχει επίσης συνέπειες για αυτόν στη σύλληψη της αλήθειας. Ο Foucault ισχυρίζεται ότι δεν είναι δυνατή η πρόσβαση σε καθολική αλήθεια, δεδομένου ότι είναι αδύνατο να μιλήσουμε από μια θέση εκτός από μία σειρά γεγονότων. Δεν υπάρχει διαφυγή από την αναπαράσταση. Στην αρχαιολογική φάση του Foucault, η «αλήθεια» γίνεται κατανοητή ως σύστημα διαδικασιών για την παραγωγή, ρύθμιση και διάδοση των δηλώσεων. Στη γενεαλογική του φάση, κάνει έναν σύνδεσμο μεταξύ αλήθειας και δύναμης, υποστηρίζοντας ότι η «αλήθεια» ενσωματώνεται και παράγεται από συστήματα της εξουσίας. Επειδή η αλήθεια είναι ανέφικτη, είναι άκαρπο να ρωτάμε αν κάποιο πράγμα είναι αληθινό ή ψευδές. Αντίθετα, πρέπει να δοθεί έμφαση στο πώς τα αποτελέσματα της αλήθειας δημιουργούνται σε συζητήσεις. Αυτό που πρέπει να αναλυθεί είναι η διάκριση των διαδικασιών μέσω των οποίων οι λόγοι κατασκευάζονται με τρόπους που δίνουν την εντύπωση ότι αντιπροσωπεύουν αληθινές ή ψευδείς εικόνες της πραγματικότητας.

Για μια δεκαετία ο όρος «λόγος» θεωρείται μοντέρνος όρος.

Ο τρόπος που είναι δοσμένη μια πρόταση δίνει νόημα που πολλές φορές υπερτερεί του περιεχομένου. Αναφέροντας δομή εννοείται ένα σύστημα σχέσεων. Η θέση Φουκώ ότι η υποκειμενικότητα «διαπλάθεται ή κατασκευάζεται» «λογοθετικά» «δια του λόγου» εννοώντας «δια της εξουσίας» του λόγου, μέσα σε πολιτισμικά – κοινωνικά συγκείμενα, αποτελεί βάση για τον σκοπό της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου των γραπτών εκθέσεων περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών.

Συμερασματικά λοιπόν, από τη μικρή σύναψη των θεωριών προκύπτει πως ο λόγος που ερευνάται η αντιμετώπιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς έχει πολλαπλά νοήματα. Αν όπως αναφέρεται στις παραπάνω θεωρίες ο λόγος είναι αποτέλεσμα διαφόρων επιρροών της κοινωνικοπολιτισμικής μας ύπαρξης καθώς και ότι εκ του λόγου προκύπτει η κατασκευή της πραγματικότητας, δεδομένου πως ο κάθε εκπαιδευτικός και ο κάθε μαθητής και το κάθε σχολικό πλαίσιο είναι διαφορετικό γιατί αποτελείται από διαφορετική δυναμική προκύπτει πως είναι σημαντικό να μελετήσουμε ένα μικρό δείγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στους μαθητές

που τους δυσκολεύουν ,ώστε να αντιληφθούμε μέσα από την ανάλυση του λόγου ,πώς τους αντιμετωπίζουν.

Επειδή η δύναμη της σύνθεσης ενός κειμένου γίνεται αντιληπτή σύμφωνα με τους Mac Arthur Graham & Fitz Gerard (2006) με τη φράση :“Ένα μολύβι μπορεί να είναι ισχυρότερο από ένα σπαθί” θα προσπαθήσω με την παράθεση των βασικότερων θεωριών της ανάλυσης του λόγου να αναδείξω τη σημασία τους και τον αντίκτυπο που έχουν όταν τα μελετάμε για να σχηματίσουμε μια εικόνα για τον υπο αξιολόγηση μαθητή.

Πότε ένα πρόβλημα συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται δυσεπίλυτο ?

Δεν είναι απαραίτητη η μεγάλη εργασιακή εμπειρία για να γίνει αντιληπτό ότι ένας μαθητής όταν αντιμετωπίζει δυσκολία στη διαχείριση της μαθησιακής του εικόνας. Η δυσκολία εντοπίζεται στον σαφή προσδιορισμό του μεγέθους της δυσκολίας της συμπεριφοράς και κυρίως της προσαρμογής του στη σχολική τάξη.

Μια συμπεριφορά χαρακτηρίζει αναπτυξιακά την εξέλιξη ενός παιδιού σε ποιο στάδιο βρίσκεται. Σε κάθε ηλικία προσδοκούμε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και κατά μέσο όρο συμπίπτει και δημιουργεί μια ομοιομορφία μεταξύ συνομηλίκων και κατά συνέπεια μεταξύ συμμαθητών.

Όταν η απόκλιση σε σχέση με το αναμενόμενο είναι μεγάλη τόσο πιο έντονη είναι η δυσκολία.

Η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται το πρόβλημα συμπεριφοράς καταδεικνύει και το μέγεθος της δυσκολίας που πιθανά αντιμετωπίζει ο μαθητής. Όσο συχνότερα παρατηρείται μια συμπεριφορά τόσο εντονότερο είναι το πρόβλημα.

Φόβος για το σχολικό περιβάλλον ,άγχος αποχωρισμού , άρνηση εκτέλεσης οδηγιών του εκπαιδευτικού που διαρκούν ασυνήθιστα μεγάλα χρονικά διαστήματα δείχνει δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά.

Η Διαταραχή , σύμφωνα με το διαγνωστικό κριτήριο (DSM III) , χρησιμοποιείται με σκοπό να αποφευχθούν όροι όπως « νόσος» και «ασθένεια» . Χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την ύπαρξη κλινικώς αναγνωρίσιμων ή πιστοποιήσιμων συμπτωμάτων ή

συμπεριφορών που συνδέονται στις περισσότερες περιπτώσεις με δυσφορία και με διατάραξη των προσωπικών λειτουργιών.

Το βασικό κριτήριο για να εντοπιστεί είναι η υπερβολική δραστηριότητα, σε σχέση με την αναμενόμενη για τις συνθήκες και σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας και με τον ίδιο δείκτη νοημοσύνης. Αυτό το χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς είναι εμφανέστερο σε δομημένες, οργανωμένες συνθήκες, στις οποίες χρειάζεται μεγάλος βαθμός αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, π.χ. σχολική τάξη.

Τα συναφή γνωρίσματα της συμπεριφοράς δεν είναι επαρκή ή και αναγκαία για τη διάγνωση, αλλά συμβάλουν στην επιβεβαίωση της. Η άρση των κοινωνικών αναστολών, η απερισκεψία σε καταστάσεις που ενέχουν κινδύνους (σκαρφάλωμα στα κάγκελα), η παρορμητική περιφρόνηση των κοινωνικών κανόνων (παρενόχληση συμμαθητών, διακοπή των δραστηριοτήτων τους, βιαστικές απαντήσεις σε ανολοκλήρωτες ερωτήσεις, δυσκολία αναμονής στη σειρά) είναι χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτή τη διαταραχή.

Σύμφωνα με το DSM IV, οι μαθητές με ΔΕΠΥ-Υ οι οποίοι παρουσιάζουν τα παρακάτω πρωτογενή χαρακτηριστικά:

- Απροσεξία (αποτυγχάνουν να επικεντρώσουν την προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνουν λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες.
- Δεν ακολουθούν μέχρι τέλους οδηγίες και αποτυγχάνουν να διεκπεραιώνουν εργασίες σχολικές (που του ανατίθενται).
- Δυσκολεύονται να οργανώσουν δουλειές ή δραστηριότητες.
- Χάνουν αντικείμενα απαραίτητα: μολύβια, βιβλία, σχολικές εργασίες
- Ξεχνούν καθημερινές δραστηριότητες
- Αποφεύγουν ή είναι απρόθυμοι να εμπλακούν σε δουλειές που απαιτούν αδιάπτωτη πνευματική προσπάθεια, όπως η σχολική εργασία.
- Δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή σε δουλειές ή δραστηριότητες παιχνιδιού.
- Διασπάται η προσοχή τους από εξωτερικά ερεθίσματα.
- Κινούν νευρικά χέρια ή πόδια ή στριφογυρίζουν στη θέση τους.
- Αφήνουν τη θέση τους στην τάξη.
- Είναι διαρκώς σε κίνηση \ομιλούν υπερβολικά.

Το σχολείο αποτελεί όπως προανέφερα στην αρχή του κειμένου , μέρος του τρίπτυχου σχολείο-οικογένεια-ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τα οποία δίνουν στα παιδιά μαθητές τις γνώσεις ή τα εφόδια για να αποτελέσουν μελλοντικοί πολίτες με συνειδητές επιλογές με βάση τα γνωστικά και συναισθηματικά τους κριτήρια με τα οποία εφοδιάστηκαν και από αυτό. Όσο μπορεί πρέπει να ενισχύσει τα “εκτός κανόνα” παιδιά να μεταλάβουν την συμπεριφορά τους. Παρατηρείται μια κατηγορία μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά ως συνέπεια της προσπάθειας του ίδιου του μαθητή ασυνείδητα ή συνειδητά να αποφύγει ένα σχολικό του πρόβλημα. Ο μαθητής που έχει μαθησιακές δυσκολίες στη περίπτωση αυτή που μελετάει, συχνά αποτυγχάνει και το νιώθει. Όταν αυτό συμβαίνει για μεγάλο χρονικό διάστημα τότε οδηγείται στη διαπίστωση της αδυναμίας, αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου και συμπεραίνει πως αυτό που καλείται να εκτελέσει δεν αντιστοιχεί στις ικανότητες του, άρα οι υπόλοιποι συμμαθητές του έχουν καλύτερες δυνατότητες. Διαπιστώνεται χαμηλό κίνητρο επίδοσης, που επιδεινώνει την έλλειψη ικανότητας για συγκέντρωση της προσοχής, αδιαφορία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εκδήλωση φόβου για το σχολείο και επιθετικότητα. Η επιθετικότητα πιθανά να παρατηρείται και εναντίον του δασκάλου. Αμφισβητεί τον ρόλο του, αποδυναμώνοντας με τον τρόπο αυτό, τις προσδοκίες του δασκάλου για την επάρκειά του. Ο δάσκαλος νιώθει περιφρονημένος, θεωρώντας πως ο μαθητής του δε γνωρίζει τον ρόλο του. Δημιουργείται πικρία η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με επιθετικότητα προς το μαθητή, η οποία παρουσιάζεται με ψυχρότητα, με αδιαφορία για τα ίδια ή τους γονείς τους, κάνοντας μια οποιαδήποτε παγίδα – ερώτηση για την ταπείνωσή του ή έναν υποβιβασμό με την εξουσία της βαθμολογίας. Μια αμφισβητούμενη απόδειξη οδηγεί σε μια αμφισβητούμενη αλήθεια και σε έναν αμφισβητούμενο ένοχο. Κωδικοποιημένες φράσεις, δολαρές ερωτήσεις και έντονη ψυχολογική πίεση προς το μαθητή γεννά αυθεντικές ομολογίες και δίνει ψευδεπίγραφο ηθικοποιημένο δικαίωμα στο δάσκαλο να επιβάλει την τιμωρία. Στόχος η επιθυμητή ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, ξεθωριάζοντας τις ατομικές διαφορές. Άρα εδώ είναι το σημείο που ο δάσκαλος χρεώνει στον μαθητή την ταμπέλα ‘δύσκολο’. Πολύ συχνά τα ‘δύσκολα’ παιδιά είναι τα παιδιά με αδιάγνωστο ΔΕΠ-Υ.

Στη Διαταραχή ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας, η πρώτη ομάδα συμπτωμάτων αναφέρεται σε χαρακτηριστικά απροσεξίας και η δεύτερη σε συμπτώματα υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας. Είναι μια διαταραχή η οποία έχει ως πρωτογενές χαρακτηριστικό γνώρισμα τα δύο προαναφερθέντα συμπτώματα, την απροσεξία και την υπερκινητικότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σημαντικές και ποικίλες δυσκολίες σε διάφορους τομείς στους οποίους το παιδί αλληλεπιδρά καθημερινά καθώς και στο ίδιο το παιδί. Δυσκολεύεται δηλαδή το περιβάλλον του, αλλά και το ίδιο. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες τα κρούσματα κυμαίνονται από το 3% έως 5% του μαθητικού πληθυσμού. Στην Ελλάδα κατόπιν δημοσιευμένης έρευνας, των Κακούρος και Μανιαδάκη, διαπιστώθηκε πως το ποσοστό των μαθητών που παρουσίαζε διαταραχή αυτού του τύπου αγγίζει το 10%. Αρκετοί μαθητές με ΔΕΠ-Υ, επίσης σύμφωνα με έρευνες, παρουσιάζουν συχνά σχολική αποτυχία και συνεπώς έχουν ανάγκη ειδικής παιδαγωγικής αντιμετώπισης. Οι παραπάνω λόγοι οδηγούν σε δυσκολία του μαθητή στη σχολική προσαρμογή, αίσθημα κατωτερότητας των ίδιων αυτών μαθητών εξαιτίας του απαιτητικού ρόλου του εκπαιδευτικού προς αυτά τα παιδιά. Αυτά τα στοιχεία έδωσαν την ώθηση για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας, με την οποία επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους μαθητές που παρουσιάζουν συμπτώματα ΔΕΠ-Υ.

Ακολουθούν οι εκθέσεις των εκπαιδευτικών .



## 1<sup>η</sup> ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΜΑΘΗΤΗ/ ΤΡΙΑΣ

Δεν αναφέρονται ονόματα εκπαιδευτικών ούτε παιδιών και είναι όλα σε αρσενικό γένος ώστε να μην υπάρχει η παραμικρή υποψία για διαρροή προσωπικών δεδομένων.

Παρατηρείται δυσκολία ανάκλησης κάποιων γραμμάτων (β-γ, γ-χ, δ-θ) κατά τον γραπτό λόγο καθώς και έντονη σύγχυση αυτών ακόμη και στο προφορικό λόγο. Η ανάγνωση πραγματοποιείται με αργό ρυθμό, αλλά πάντα ολοκληρώνεται επιτυχώς. Στον γραπτό λόγο άλλοτε παραλείπονται γράμματα ή συλλαβές και άλλοτε προστίθενται άλλες που δεν είναι καν φωνολογικά συγγενείς. Ακόμη εκδηλώνεται έντονη δυσκολία ανάγνωσης και γραφής λέξεων που περιέχουν δίψηφα σύμφωνα και φωνήεντα. Παραβιάζονται συστηματικά οι γραμμές του τετραδίου. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται και σε εργασίες ζωγραφικής. Στην εκτέλεση των πράξεων καθώς και στην ανοδική και καθοδική αρίθμηση η επίδοσή του είναι αρκετά ικανοποιητική. Δεν εκδηλώνεται μεγάλη προθυμία συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και αποσπάται συστηματικά η προσοχή του. Σε ομαδικές εργασίες δεν είναι συνεργάσιμος και κάνει φασαρία. Έντονο πρόβλημα παρατηρείται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Στην αρχή της χρονιάς σημειώθηκαν επεισόδια σωματικής βίας κατά μαθητών μεγαλύτερων τάξεων. Παραβιάζονται συστηματικά οι κανόνες του σχολείου και της τάξης! Η στάση του είναι συχνά επιθετική και αυθάδης, τόσο απέναντι, στους μαθητές, όσο και στους δασκάλους.

Ο δάσκαλος ξεκινάει με την λέξη ' παρατηρείται' , στο τρίτο πρόσωπο και αυτό δείχνει κάπως απόμακρη αποστασιοποιημένη σχέση ,σαν να μην υπάρχει πραγματική καθημερινή σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή. Συνεχίζει με τη λέξη 'δυσκολία' , δεν είναι απίθανο να παρατηρούνται δυσκολίες σ' ένα μαθητή ωστόσο είναι πιο ευχάριστο όταν ξεκινάμε με τα θετικά στοιχεία σε μια κρίση.

Παρακάτω στην ίδια πρόταση αναφέρει για ' έντονη σύγχυση' δηλ δηλώνει πως ο μαθητής είναι σε σύγχυση σε σχέση με το γραπτό λόγο. Η λέξη σύγχυση φανερώνει

ή δηλώνει μεγάλη αναστάτωση πως συμβαίνει στον μαθητή και συνεχίζει την περιγραφή για τη σύγχυση με τη λέξη 'ακόμη και στον προφορικό λόγο' δηλαδή ότι δεν τα καταφέρνει σε κάτι που με τη λέξη 'ακόμη' δείχνει να είναι κάτι πολύ απλό που ούτε και αυτό μπορεί να καταφέρει, άρα φαίνεται η απογοήτευση του εκπαιδευτικού. Από τη πρώτη πρόταση ο αναγνώστης αρχίζει να σχηματίζει μια εικόνα μαθητού σχεδόν ανίκανου για τα αναμενόμενα ( γραπτός λόγος ) αλλά και για τα αυτονόητα (προφορικός λόγος), σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό που περιγράφει τον μαθητή.

Στη συνέχεια του κειμένου γράφει πως ο μαθητής 'προσθέτει συλλαβές που δεν είναι καν φωνολογικά συγγενείς', δηλαδή με τη λέξη 'καν' παρουσιάζεται ξανά μια έντονη και ίσως λίγο επιθετική στάση του δασκάλου, διότι είναι σαν να λέει πως ούτε και αυτό δηλαδή τίποτα δεν μπορεί να κάνει.

Ξεκινάει την επόμενη πρόταση με τη λέξη 'παραβιάζει', λέξη με έντονη και ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία που δεν αρμόζει σε περιγραφή μαθησιακής εικόνας. Είναι μια λέξη που χρησιμοποιείται σε ανθρώπους, ενήλικους, αντιμετώπους με ειλημμένη απόφαση δικαστηρίου ή εκτελεστικής εξουσίας. Στη περίπτωση αυτή, αναφέρεται στις γραμμές του τετραδίου και στη ζωγραφική. Υπερβολικό ρήμα για αυτή τη περιγραφή.

Στη συνέχεια, αφού έχει περιγράψει ο εκπαιδευτικός τις τόσο έντονες δυσκολίες του μαθητού, συνεχίζει με την πρόταση 'Δεν εκδηλώνεται μεγάλη προθυμία συμμετοχής .. και αποσπάται συστηματικά η προσοχή του'. Οπότε καταλαβαίνουμε οι αναγνώστες πως, είτε δεν είναι τόσο έντονες οι δυσκολίες που έχει περιγράψει στο προηγούμενο κείμενο, οπότε περιμένει ο μαθητής να συμμετέχει ενεργά και με ζήλο στο μάθημα, είτε παρά τις δυσκολίες που έχει ο μαθητής θα ήταν λογικό και αναμενόμενο, να θέλει ο μαθητής με μεγάλη ευχαρίστηση και έντονο ενδιαφέρον να συμμετέχει στο μάθημα. Παρακάτω στην ίδια πρόταση αναφέρει πως συστηματικά αποσπάται η προσοχή του, δηλαδή είναι κάτι που συμβαίνει επαναλαμβανόμενα και φαίνεται να τον ματαιώνει τον εκπαιδευτικό ως ρόλο γιατί δεν του δίνει την προσοχή που απαιτείται.

Στην επόμενη πρόταση συνεχίζει με αρνητικά σχόλια ο εκπαιδευτικός αναφερόμενος στην κοινωνικοποίησή του. Τραβάει την προσοχή του αναγνώστη με τις φράσεις 'δεν είναι συνεργάσιμος' 'κάνει φασαρία', 'έντονο πρόβλημα' με αποκορύφωμα την φράση ειδησεογραφικού τύπου περιγραφής 'Στην αρχή της χρονιάς σημειώθηκαν επεισόδια σωματικής βίας κατά μαθητών μεγαλύτερων τάξεων'. Πέρα από την απρόσωπη περιγραφή που δημιουργεί εντυπώσεις είναι άξιο απορίας πώς ένα σχεδόν νήπιο επιτέθηκε πολλάκις σε μεγαλύτερα παιδιά.

Συνεχίζει επαναλαμβάνοντας τη βαρύνουσα σημασίας λέξη 'παραβιάζονται' αναφερόμενος στους κανόνες του σχολείου, αυτή τη φορά και ολοκληρώνει την εκπαιδευτική αξιολόγηση με την πρόταση πως η στάση του είναι συχνά επιθετική και αυθάδης τόσο απέναντι στους μαθητές όσο και απέναντι στους δασκάλους.

Σε ολόκληρη την περιγραφή οι χαρακτηρισμοί, τα σχόλια, τα ρήματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αρνητικά δίχως μια ευνοϊκή παρατήρηση για έναν μαθητή που αν σκεφτούμε την ηλικία του από τη μία και τις γνώσεις, την εκπαίδευση και τον ρόλο του δασκάλου ως εκπαιδευτικού και ως παιδαγωγού από την άλλη, μπορούμε να αντιληφθούμε πως δεν έχει δημιουργηθεί μια εποικοδομητική παιδαγωγική σχέση που θα προσφέρει στον μαθητή γνώσης και κοινωνική ενσωμάτωση.

Χαρακτηριστικό της στάσης του εκπαιδευτικού είναι πως στο ερωτηματολόγιο που του δώθηκε συμπληρωματικά για τις επιμέρους ικανότητες του παιδιού στις απαντήσεις έχει βάλει σταυρό(+) αντί για το κλασικό αναμενόμενο τικ ( V ).

## 2<sup>η</sup> ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΜΑΘΗΤΗ/ ΤΡΙΑΣ

Δεν αναφέρονται ονόματα εκπαιδευτικών ούτε παιδιών και είναι όλα σε αρσενικό γένος ώστε να μην υπάρχει η παραμικρή υποψία για διαρροή προσωπικών δεδομένων.

Ο μαθητής είναι ένα ζωηρό κι ατίθασο παιδί που ενοχλεί τους συμμαθητές του. Δεν έχει κατακτήσει τον βασικό μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής ούτε μπορεί να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις. Αρνείται να βγάλει το βιβλίο της Γλώσσας για ανάγνωση και δεν γράφει καθόλου ορθογραφία μόνος του. Αντιγράφει σωστά από τον πίνακα αλλά τον πανικοβάλλεται γρήγορα και φωνάζει. Όταν σβήνει και του σχιστεί λίγο η σελίδα θυμώνει, σχίζει τη σελίδα και τσαλακώνει το τετράδιο. Όλα τα τετράδια του και τα βιβλία του είναι τσαλακωμένα και σχισμένα. Πετάει κάτω ξύσματα, χαρτιά, μαρκαδόρους, φωτοτυπίες, τετράδια και βιβλία. Μια μέρα πέταξε προς τους συμμαθητές του το ψαλιδάκι. Του έχω πάρει το ψαλιδάκι, που το ανοιγόκλεινε μπροστά στα μάτια ενός συμμαθητή του. Ενοχλεί τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια του μαθήματος πειράζοντας τα πράγματά τους. Απομάκρυνα μια συμμαθήτριά του, γιατί την αποκαλούσε «χονδρή». Δεν ακούει καθόλου αυτά που του λέω, αντιμιλάει, κοροϊδεύει, μουντζώνει και κάνει ό,τι θέλει. Σηκώνεται από το θρανίο του, βγαίνει έξω χωρίς άδεια ή επαναλαμβάνει μηχανικά αυτό που θέλει (να πάω έξω.....). Μετά το Πάσχα είναι ιδιαίτερα ανυπάκουος και μη συνεργάσιμος. Έχει μια αρνητική στάση για όλα και τσακώνεται ακόμα και στα διαλείμματα. μερικές φορές τσακώνεται και με τον αδερφό του, γιατί του παίρνει πράγματα χωρίς να τον ρωτήσει (γόμα, ξύστρα, χαρτομάντηλα). Επίσης τσακώνεται με συμμαθητές του για αυτοκόλλητα που τους παίρνει, χρησιμοποιώντας επιθετική συμπεριφορά.

- ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Το σχολείο έχει συχνή συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο. Έχει γνωρίσει τον Φ. κι έχει συζητήσει με την μητέρα του μαθητή.

- ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ

Ως εκπαιδευτικός της τάξης επικοινωνώ συχνά με τους γονείς τον μαθητή για θέματα μαθησιακά και κυρίως για θέματα συμπεριφοράς.

- ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΒΡΑΧΥΧΡΟΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Μέσα στην τάξη προσπαθώ με εξατομικευμένη διδασκαλία να τον βοηθήσω στην κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας, στη γραφή απλών λέξεων και στην επίλυση απλών μαθηματικών ασκήσεων. Συχνά συζητάμε για την τήρηση των κανόνων της τάξης και του σχολείου.

- Οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτικά χρήσιμη πληροφορία σχετικά με τον/την μαθητή/τρια σας

Ο Φ. έχει αντιληπτική ικανότητα κι είναι φιλικός όταν είναι ήρεμος και χαρούμενος. Η συμπεριφορά του αλλάζει και γίνεται επιθετική, όταν του φταίει κάτι, όταν θυμώνει ή όταν αγχώνεται.

Ο δάσκαλος ξεκινάει την περιγραφή με μια πρόταση αρνητικά φορτισμένη περιγράφοντας τον μαθητή ως 'ζωηρό και ατίθασο μαθητή που ενοχλεί τους συμμαθητές του'. Πρόκειται για ένα απότομο ξεκίνημα κάπως επιθετικό για τον αναγνώστη. Η επόμενη πρόταση εμπεριέχει επίσης αρκετά αρνητικά στοιχεία για τις μαθησιακές ικανότητες του μαθητή. Η 3<sup>η</sup> πρόταση προβάλλει τις δυσκολίες του παιδιού στη σχολική του προσαρμογή και σε αυτό το πλαίσιο περιγράφεται ολόκληρη η καθημερινότητα του μαθητή περιγράφοντας γεγονότα αρνητικά φορτισμένα για τη συμπεριφορά του. Φράσεις όπως 'κάνει ότι θέλει, 'ιδιαίτερα ανυπάκουος' και η επανάληψη του ρήματος 'τσακώνεται' 3 φορές σε 2 προτάσεις δείχνει πως η παρουσία του στη τάξη και στο διάλειμμα δεν είναι ανεκτή από τον εκπαιδευτικό. Σ' αυτή τη περιγραφή της συνολικής εικόνας του μαθητή δεν παρουσιάστηκε από τον εκπαιδευτικό κανένα θετικό στοιχείο που να αφορά στο παιδί παρότι είχε ολοκληρωθεί σχεδόν η σχολική χρονιά, άρα η δασκάλα δημιούργησε αρκετές εμπειρίες μαζί του.

Πρόκειται για τη 2<sup>η</sup> αξιολόγηση του ίδιου μαθητή μετά από 2 σχολικές χρονιές . Σ αυτή την περιγραφή ο εκπαιδευτικός έχει αλλάξει και όπως γίνεται κατανοητό ο μαθητής φοιτά σε μεγαλύτερη τάξη.

Ο δάσκαλος ξεκινάει με θετικά σχόλια για τον μαθητή. Τονίζοντας με έντονα γράμματα πως πρόκειται για ένα 'ευφυή μαθητή' .

Αναφέρει με έντονη γραμματοσειρά πως ' αποφεύγει ή παραιτείται' αιτιολογώντας επαρκώς τις δυσκολίες που περιγράφονται. Παρακάτω στο κείμενο περιγράφει με έντονη επίσης γραμματοσειρά πως ο μαθητής εκδηλώνει 'επιθετική συμπεριφορά ' και επίσης έντονα γραμμένο πως έχει 'προκλητική και επιβλητική συμπεριφορά'. Δεν φαίνεται από την αιτιολόγηση και τα συμφραζόμενα των φράσεων αυτών αρνητική διάθεση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ωστόσο η έντονη γραμματοσειρά ανάμεσα στο κείμενο σε τόσο αρνητικές έννοιες δείχνει μια δυσάρεστη εικόνα για τη παρουσία του παιδιού στη τάξη.

Στο σημείο που ζητείται η επιγραμματική αναφορά του εκπαιδευτικού στις σημαντικότερες δυσκολίες του μαθητή. Το κείμενο είναι εκτενές και όχι επιγραμματικό με αρνητικές περιγραφές για τη συμπεριφορά του παιδιού με επίσης έντονη γραμματοσειρά. Πέρα των φράσεων που είναι τονισμένες και το υπόλοιπο κείμενο εμπεριέχει προτάσεις που παρουσιάζουν μια γκρίζα εικόνα στη συμπεριφορά του παιδιού.

Στη περιγραφή της σχέσης του παιδιού με το σχολείο είναι έντονα γραμμένες φράσεις όπως 'έλλειψη σεβασμού' , 'ασκεί λεκτική και σωματική βία' ' εκδηλώνει εναντιωματική και χειριστική συμπεριφορά '. Παρότι στο κείμενο που περιγράφει αυτή τη σχέση ο εκπαιδευτικός αναγράφει και θετικά στοιχεία είναι τονισμένα μόνο τα αρνητικά και κατά συνέπεια αυτά γίνονται πιο αντιληπτά και αφορμή για σχολιασμό και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Για τον συγκεκριμένο μαθητή ο εκπαιδευτικός ζητά να έχει ο μαθητής παράλληλη στήριξη ,τελειώνοντας την πρόταση πως χρειάζεται η εξατομικευμένη βοήθεια ώστε να 'επιτευχθεί η ασφάλεια του παιδιού, των υπολοίπων μαθητών και των εκπαιδευτικών'. Δείχνει ότι ανησυχεί και για την ασφάλεια των ενήλικων εκπαιδευτικών – παιδαγωγών η οποία απειλείται από παιδί δημοτικού?

### 3<sup>η</sup> ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΜΑΘΗΤΗ/ ΤΡΙΑΣ

Δεν αναφέρονται ονόματα εκπαιδευτικών ούτε παιδιών και είναι όλα σε αρσενικό γένος ώστε να μην υπάρχει η παραμικρή υποψία για διαρροή προσωπικών δεδομένων.

#### ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.

- Στην τάξη κινείται συνεχώς, δεν συμμετέχει στην ομάδα, έχει διάσπαση προσοχής ενοχλεί τους συμμαθητές του. Με δυσκολία διαβάζει απλές συλλαβές λέξεις χωρίς συμπλέγματα συμφώνων. Δεν έχει μαθητική σκέψη.

#### ΤΟΜΕΙΣ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

- Στην γλώσσα αρνείται να βγάλει το τετράδιό του, και να γράφει, αρνείται να διαβάσει. Δυσκολεύεται πολύ στα μαθηματικά ακόμα και στην εκτέλεση απλών αριθμητικών πράξεων.

#### ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ

- Του αρέσει να ζωγραφίζει και μόνο τότε παραμένει ήσυχος

#### ΕΙΚΟΝΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΚΛΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΟΥ

- Δεν έχει κάποιες ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητες

#### ΣΧΕΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- Έρχεται στο σχολείο ευχάριστα και συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου ( εκδρομές- γιορτές). Υπάρχει καλή ανταπόκριση στην παροχή βοήθειας από μέρους μου, αποδέχεται την επιβράβευση και την εφαρμογή ενισχυτών. Επιθυμεί την παρότρυνση.

#### ΣΧΕΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ

- Δεν συμμετέχει στην ομάδα, ενοχλεί τους συμμαθητές του κατά την διάρκεια του μαθήματος και έχει ένα και μοναδικό φίλο με τον οποίο κάνει παρέα.

#### ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- ΚΑΜΙΑ



Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει την περιγραφή με τον σύνδεσμο 'δεν'. Αρνητική προσέγγιση από την αρχή της έκθεσης. Ξεκινώντας την έκθεση περιγράφοντας μια δυσκολία ,δείχνει στον παραλήπτη του γραπτού μηνύματος πως η αντίληψη για τον μαθητή είναι αρνητική. Επιθυμεί ο αποστολέας να παρουσιάσει όχι τη γενική αντικειμενική , όσο είναι εφικτό , παρουσία του παιδιού στην τάξη , αλλά να επικεντρωθούμε στα αρνητικά. Εστιάζοντας στα δύσκολα κομμάτια του μαθητή σχηματίζεται στο μυαλό μας μια πολύ κακή εικόνα για την παρουσία του μέσα στη τάξη. Το γεγονός αυτό μπορεί να είναι παραμορφωτικό διότι , υπάρχει πιθανότητα να έχει κάποιες δεξιότητες ο μαθητής που είτε δεν έχουν καλλιεργηθεί είτε δεν έχουν εντοπιστεί από τον εκπαιδευτικό.

Συνεχίζει στην ίδια πρόταση αναφέροντας πως 'έχει διάσπαση προσοχής'. Αυτός ο όρος είναι αποκλειστικά ιατροδιαγνωστικός και δεν επιτρέπεται να διαγιγνώσκεται από άλλη επιστημονική ειδικότητα πέραν της ιατρικής. Επικίνδυνη η χρήση του όρου σε γραπτό κείμενο αλλά και ως αντίληψη του εκπαιδευτικού ο οποίος έχει τοποθετήσει τον μαθητή σε μια κατηγορία ασθενούς με ΔΕΠ. Συμπεραίνεται πως πιθανά να του συμπεριφέρεται και ως μια κατάσταση μη αναστρέψιμη , αφού αυτό το παιδί είναι 'άρρωστο' .

Στην αμέσως επόμενη πρόταση αναφέρει πως με 'δυσκολία διαβάζει απλές συλλαβές..' ο επιθετικός προσδιορισμός 'απλές' δείχνει μια απαξίωση στις δυνατότητες του μαθητή καθώς με τη λέξη αυτή υπονοεί πως δεν τα καταφέρνει ούτε στα εύκολα. Αντικειμενική περιγραφή θα ήταν αν περιέγραφε ποιες θεωρεί απλές συλλαβές π.χ. αυτές με δύο γράμματα. Τον ίδιο επιθετικό προσδιορισμό χρησιμοποιεί και για τις αριθμητικές πράξεις , όπου πάλι θα μπορούσε να περιγράψει ο εκπαιδευτικός ποιες πράξεις εννοεί.

Όλα τα παραπάνω αποτελούσαν περιγραφή της γενικής εικόνας του παιδιού. Στην επιγραμματική αναφορά των σημαντικότερων δυσκολιών περιγράφει με μία πρόταση και 3 φορές το ρήμα 'αρνείται' τις δυσκολίες του. Τις δύο φορές περιλαμβάνεται στην πρόταση και την Τρίτη εννοείται.

Στη περιγραφή των ιδιαίτερων ικανοτήτων -δεξιοτήτων ο εκπαιδευτικός σε μία πρόταση γράφει πως του αρέσει η ζωγραφική και ανατρέπει έστω και αυτή την κλίση

που έχει ανακαλύψει χρησιμοποιώντας στην ίδια πρόταση τον σύνδεσμο 'αλλά', που στην ουσία ανατρέπει το στοιχείο αυτής της δεξιότητας του παιδιού, συνεχίζοντας πως 'μόνο τότε παραμένει ήσυχος'. Τονίζοντας με αυτό την φασαρία που προκαλεί.

Το πιο ενδιαφέρον στοιχείο σε αυτή την παιδαγωγική περιγραφική έκθεση αποτελεί η απάντηση του εκπαιδευτικού στο αν έχει εντοπιστεί κάποια ιδιαίτερη κλίση και ενδιαφέρον του μαθητή. Η απάντηση ξεκινάει πάλι με το 'δεν' και συνεχίζει αποκαρδιωτικά για τον αναγνώστη γράφοντας πως δεν έχει ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητες. Αρκετά τρομακτικό εξελίσσεται για το πως σκέφτεται αυτός ο εκπαιδευτικός για τον μαθητή του. Χωρίς να το καταλάβει, στην καλύτερη περίπτωση αντικατέστησε τη λέξη ενδιαφέροντα της ερώτησης με τη λέξη ικανότητα. Η ικανότητα δεν προσδιορίζεται σε ένα μόνο τομέα σ έναν άνθρωπο, πόσο μάλλον σ ένα παιδί μικρής ηλικίας γεμάτο ενέργεια. Όταν ο εκπαιδευτικός δεν εντοπίζει καμία 'ικανότητα' σημαίνει πως δεν έχει ασχοληθεί με το παιδί όσο θα έπρεπε, επίσης ότι το θεωρεί περίπτωση που δεν μπορεί να κάνει τίποτα δηλαδή δεν υπάρχει αλληλεπίδραση και χωρίς λόγο βρίσκεται μέσα στην τάξη του σχολείου, αν θεωρήσουμε δεδομένο πως στο σχολείο καλλιεργείται πολύπλευρος ένας μαθητής. Ένας μαθητής δίχως μία ικανότητα δεν έχει λόγο ύπαρξης! Ενοχλεί πιθανά και δεν προσφέρει αυτά που θα επιθυμούσε ο εκπαιδευτικός.

Αμέσως στην επόμενη απάντηση για τη σχέση του παιδιού με το σχολείο περιέργως ο εκπαιδευτικός περιγράφει θετικά στοιχεία για τον μαθητή που δείχνουν πως το παιδί συμμετέχει και αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, καθώς και ότι είναι ενταγμένος στο σχολικό πλαίσιο αφού συμμετέχει σε δραστηριότητες (εκδρομές, γιορτές)

Η τελευταία περιγραφή η οποία αφορά στη σχέση του παιδιού με τους συμμαθητές του, ξεκινάει πάλι με το 'δεν' συνεχίζει με το ρήμα 'ενοχλεί' και τελειώνει την πρόταση πως έχει 'ένα και μοναδικό φίλο'. Αναρωτιέται κανείς διαβάζοντάς το πως η φράση ένα και μοναδικό δεν είναι κάπως απαξιωτική? Δηλαδή ένα παιδί παίζει μαζί τους και αυτό είναι το μοναδικό μην περιμένετε να καταφέρει κάτι άλλο? Τουλάχιστον εγώ ως παραλήπτης, αυτό το μήνυμα έλαβα.

#### 4<sup>η</sup> ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΜΑΘΗΤΗ/ ΤΡΙΑΣ

Δεν αναφέρονται ονόματα εκπαιδευτικών ούτε παιδιών και είναι όλα σε αρσενικό γένος ώστε να μην υπάρχει η παραμικρή υποψία για διαρροή προσωπικών δεδομένων.

##### ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Επειδή η ύλη δεν έχει ολοκληρωθεί , ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στο μαθησιακό τομέα. Έχει ακραίες μεταβολές στη συμπεριφορά του.

##### ΤΟΜΕΙΣ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

1. Κοινωνικοποίηση
2. Ένταξη
3. Ελλιπής προσαρμογή στις απαιτήσεις της τάξης

##### ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ

Ενδιαφέρεται μόνο για τη ζωγραφική και τα μαθηματικά

##### ΕΙΚΟΝΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΚΛΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΟΥ

Παρακολουθεί εξωσχολικά με το ποδόσφαιρο και το καράτε

##### ΣΧΕΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η σχέση με τον εκπαιδευτικό είναι πολύ καλή αλλά σε εξάρσεις θυμού την κλωτσάει και την βρίζει. Σε περίπτωση απουσίας της αρνείται να δεχτεί αντικαταστάτη της.

##### ΣΧΕΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ

Ελάχιστες φορές ζητάει από συμμαθητές του να παίξου μαζί , όταν παίζουν μαλώνει κατευθείαν μαζί τους , ζητάει συνεχώς να πάει στην πίσω αυλή για να δει τον αδελφό του.

##### ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τους γονείς του κάνει λογοθεραπεία , εργοθεραπεία και παρακολουθείται από παιδοψυχολόγο.

Το πρώτο στοιχείο που είναι εντυπωσιακό στην εκπαιδευτική αξιολόγηση αυτού του παιδιού είναι πως έχει παραπεμφθεί ο γονιός να αιτηθεί αξιολόγηση του παιδιού του για μαθησιακές δυσκολίες και στο έντυπο ο εκπαιδευτικός δεν έχει απαντήσει σε ερωτηματολόγιο περίπου 74 ερωτήσεων που αφορούν στη μαθησιακή επίδοση , διότι όπως γράφει στην κορυφή του εντύπου 'δεν μπορούμε να απαντήσουμε στις παρακάτω ερωτήσεις γιατί είναι αρχή της χρονιάς και δεν έχει ολοκληρωθεί η ύλη της τάξης'. Δείχνει χειριστική συμπεριφορά από την πλευρά του σχολείου-εκπαιδευτικού, προς τους γονείς διότι ουσιαστικά αναληθώς τους παραπέμπει σε μια υπηρεσία που αξιολογεί παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες , οι οποίες όμως στην περιγραφή δεν μπορούν να αποτυπωθούν από τους εκπαιδευτικούς , διότι όπως αναγράφουν είναι αρχή της χρονιάς και δεν έχει ολοκληρωθεί η ύλη. Άρα και για την περίοδο προσαρμογής , όταν παρατηρείται δυσκολία από το παιδί ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψιν του πως είναι αρχή της χρονιάς και δεν έχει ολοκληρωθεί η προσαρμογή. Δείχνει πως κάποια άλλης φύσεως δυσκολία εντοπίζει στον μαθητή αλλά για λόγους διπλωματικούς του σχολείου προς τους γονείς , χρησιμοποιεί άλλη υπηρεσία , το ΚΕΣΥ , προκειμένου να επικοινωνήσει τη δυσπροσαρμοστικότητα του παιδιού . Αυτό είναι κάτι που συμβαίνει συχνά κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Το σχολείο δεν επιθυμεί να αντιμετωπίσει ένα γονιό αρνητικό και τότε παραπέμπεται στο ΚΕΣΥ. Χαρακτηριστικό στοιχείο της δυσκολίας με τον μαθητή αποτελεί ποσοτικά η καταμέτρηση των αρνητικών παρατηρήσεων στη πλειονότητα των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο που αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες & ικανότητα προσαρμογής. Όπου από τις σαράντα ερωτήσεις κλειστού τύπου , οι οποίες αναφέρονται στις κοινωνικές δεξιότητες και στην ικανότητα προσαρμογής του μαθητή οι τρεις είχαν θετικό πρόσημο για τον μαθητή.

Στην πρώτη περιγραφή του εκπαιδευτικού σχετικά με τη γενική εικόνα του παιδιού παρατηρούνται δύο στοιχεία που μας κάνουν να αντιλαμβανόμαστε τη διάθεση του δασκάλου. Το πρώτο αφορά στην πρώτη πρόταση όπου ξεκινάει μεν θετικά ,ωστόσο χρησιμοποιεί έναν αιτιολογικό σύνδεσμο σα να επιθυμεί να δικαιολογήσει τον καλό

λόγο που έγραψε για το παιδί. Μοιάζει να θέλει να πει πως μαθησιακά θα δυσκολευτεί αργότερα. Άρα δεν έχει επενδύσει μαθησιακά σ αυτόν τον μαθητή παρότι , όπως αναφέρει δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες στα μαθήματα. Στην αναφορά των σημαντικότερων δυσκολιών αναγράφει λακωνικά και με αρίθμηση τις δυσκολίες του μαθητή. Αυτά που περιγράφει επιγραμματικά καλύπτουν το φάσμα όλης της παρουσίας του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο , παρουσιάζουν τον μαθητή των σπηλαίων που δεν έχει καμία επικοινωνία με το περιβάλλον το σχολικό. Ακραία και έντονα αρνητική παρατήρηση διότι υπάρχουν μεν αυτές οι δυσκολίες ,όμως εδώ παρουσιάζονται αδιαβάθμητες και έτσι ως λέξεις και περιγραφές δημιουργούν ένα δύσκολο πλέγμα ,όμως δεν ξέρουμε σε πόσο μεγάλο βαθμό ισχύει η κάθε μια περιγραφή.

Στη περιγραφή ικανοτήτων δεξιοτήτων αναφέρει τη λέξη 'μόνο' πριν τις περιγράψει. Αν αναλογιστούμε πως σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό είναι αρχή της χρονιά και δεδομένων των δυσκολιών που περιγράφει, θα έπρεπε να είναι ευχαριστημένος έστω και αν παρουσίαζε ένα ενδιαφέρον το παιδί. Δηλαδή όλα τα υπόλοιπα παιδιά έχουν αναπτύξει ιδιαίτερες ικανότητες σε όλους του τομείς και ο μαθητής που περιγράφεται με τη λέξη μόνο φαίνεται ότι υπολείπεται και σ αυτόν τον τομέα.

## 5<sup>η</sup> ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΜΑΘΗΤΗ/ ΤΡΙΑΣ

Δεν αναφέρονται ονόματα εκπαιδευτικών ούτε παιδιών και είναι όλα σε αρσενικό γένος ώστε να μην υπάρχει η παραμικρή υποψία για διαρροή προσωπικών δεδομένων.

### ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.

- Ξεκίνησα να κάνω εδώ κ λίγο καιρό 1 ώρα μάθημα στη συγκεκριμένη τάξη, 5<sup>η</sup> ώρα, Ευέλικτη ζώνη, δίνοντας βάρος κυρίως στη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη, (κανόνες τάξης). Την 5<sup>η</sup> ώρα ο Γιάννης είναι μονίμως ανήσυχος, τα πράγματά του, σκορπισμένα, κ χρειάζονται πάντα λίγο έως αρκετό χρόνο για να τον ηρεμήσω. Το μάθημα γίνεται με τους υπόλοιπους μαθητές, μονίμως.

### ΤΟΜΕΙΣ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

- Δυσκολία σοβαρή: στην προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο, κανόνες τάξης, κανόνες ομαδικότητας γενικά κοινωνικό συναισθηματικής προσαρμογής καθόλου οργανωμένος στη φροντίδα των προσωπικών του αντικειμένων. Μη ελεγχόμενες κραυγές όταν οτιδήποτε αισθανθεί να τον «ζορίζει»: από το να κάτσει στην καρέκλα του, να ανοίξει το βιβλίο του.

### ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ

- Είναι γλυκός κ συμπαθητικός. Με τρόπους. Είναι φανερό ότι «δεν μπορεί αλλά δεν θέλει».

### ΕΙΚΟΝΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΚΛΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΟΥ

- Του αρέσει να ζωγραφίζει.

### ΣΧΕΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- Η εκπαιδευτικός λειτουργεί υπεροπροστατευτικά, «μητρικά» απέναντί του. Ο ίδιος, δεν ξέρω αν την συμπαθεί ή όχι. Πάντως δεν αντιδρά μόνο σε αυτή αλλά σε όλους με κραυγές κλπ. Ακόμα κ στον γυμναστή ή σε εμένα που έχει δηλώσει ότι μας συμπαθεί ( επιζητεί να έρχεται στο γραφείο μου και ειλικρινά κάνει ότι του ζητήσω, ζωγραφιές ή γράψιμο)

## ΣΧΕΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ

- Συμπαθεί τον Μ., έναν 'ήσυχό' συμμαθητή του. Αντιπαθεί τους πιο ζωηρούς.

## ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Μέχρι στιγμής, κ κάθε φορά που υπάρχει η δυνατότητα, όταν κάποιος ενήλικας (κυρίως γυναίκες, αλλά αυτό οφείλεται στο ότι στο σχολείο εργάζονται πιο πολλές γυναίκες) είναι δίπλα του, (στην τάξη ή στο γραφείο της δ/νσης ή διδασκόντων) ηρεμεί κ συμμετέχει στην επικοινωνία βέβαια όχι ως 6χρονο παιδί, με συμπεριφορά ενός γλυκύτατου μικρού (μικρότερης ηλικίας ) παιδιού.

Σ αυτή τη περιγραφική έκθεση ο εκπαιδευτικός είναι σαφής σχετικά με τον χρόνο που έχει αφιερώσει στον μαθητή και την γενική παρουσία του στην τάξη. Παρουσιάζοντας πρώτα αυτά τα στοιχεία φαίνεται πως έχει την πρόθεση να είναι αντικειμενικός στην εικόνα που θα παρουσιάσει για τον μαθητή. Αποδεκτή ως αντικειμενική γίνεται από τον παραλήπτη η αρνητική περιγραφή για την εικόνα του μαθητή μέσα στην τάξη διότι περιγράφει την κατάσταση την οποία αντιμετωπίζει χωρίς να χρησιμοποιεί επιθετικούς προσδιορισμούς ή ρήματα αρνητικά φορτισμένα. Στην τελευταία πρόταση η λέξη 'μονίμως' δείχνει κάποια δυσαρέσκεια από μέρους του σαν να έχει κουραστεί από την κατάσταση και να θεωρεί μάταιο να συνεχίσει.

Στην περιγραφή των σημαντικότερων δυσκολιών – αναγκών του παιδιού ξεκινάει με τη φράση 'δυσκολία σοβαρή' προκαταβάλλοντας έτσι τον αναγνώστη τί είδους κατάσταση θα περιγράψει. Βέβαια στη συνέχεια αν και έχει περιγραφές που φανερώνουν δυσκολίες του μαθητή δεν φαίνεται ο εκπαιδευτικός να έχει δυσάρεστα συναισθήματα για τον μαθητή.

Στην περιγραφή των ικανοτήτων – δεξιοτήτων αναφέρει πού καλά στοιχεία για το παιδί, με τρόπο που δείχνει να τον εκτιμά και να τον θέλει στην τάξη.

## 6<sup>η</sup> ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΜΑΘΗΤΗ/ ΤΡΙΑΣ

Δεν αναφέρονται ονόματα εκπαιδευτικών ούτε παιδιών και είναι όλα σε αρσενικό γένος ώστε να μην υπάρχει η παραμικρή υποψία για διαρροή προσωπικών δεδομένων.

Ο μαθητής είναι ένα πρόσχαρο και φροντισμένο παιδί, με ιδιαίτερη θέληση να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει που όμως υπολείπεται σημαντικά σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων για να ανταποκριθεί στις κοινωνικές καταστάσεις που επιβάλλει το τυπικό πλαίσιο ενός νηπιαγωγείου. Η ελλιπής ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων δεν του επιτρέπουν την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές του και του εκπαιδευτικού προσωπικού γύρω του με αποτέλεσμα την μη ομαλή προσαρμογή του στην σχολική ζωή της τάξης. Μερικές από τις βασικότερες ομάδες ικανοτήτων που υπολείπεται είναι οι δεξιότητες της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας, καθώς και οι επικοινωνιακές ικανότητες ή η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων / διαπραγμάτευσης. Επίσης η ικανότητα να μαθαίνει συνεχώς και να μπορεί να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, είναι από τις κοινωνικές δεξιότητες που δεν έχει κατακτήσει και δύσκολα αναμένεται να κατακτήσει .

Σ' αυτή την περιγραφή ο εκπαιδευτικός ξεκινάει την αναφορά στο παιδί με θετικά σχόλια για την παρουσία του στην τάξη και τον χαρακτήρα του. Η θετική αυτή προσέγγιση σταματά κάπως βιαίως για τον αναγνώστη όταν στη μέση της πρότασης παρεμβάλλεται η λέξη 'όμως' που ουσιαστικά αδυνατίζει τα θετικά σχόλια παραθέτοντας στην ίδια πρόταση δυσκολίες του μαθητή. Αυτό συμβαίνει γιατί μετά τη λέξη 'όμως' τα αρνητικά στοιχεία που παρουσιάζονται δημιουργούν μια εικόνα στον παραλήπτη με έντονες δυσκολίες που επικαλύπτουν τα προαναγραφόμενα θετικά στοιχεία.

Οι λέξεις που χρησιμοποιεί όπως 'υπολείπεται σημαντικά' αναφέρει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε σχέση με τα άλλα παιδιά της τάξης. Άρα πιθανά να μην έχει θέση



μέσα σε αυτό το σχολικό πλαίσιο. Συνεχίζει περιγράφοντας ακόμη μια αρνητική εικόνα ,όχι για να προσθέσει κάποιο περιεχόμενο ή κάποιο επιπλέον στοιχείο , έστω και αρνητικό , που θα ενίσχυε τον σχηματισμό άποψης για τον μαθητή. Η αμέσως επόμενη πρόταση υπερθεματίζει την δυσκολία που ήδη είχε περιγραφεί από τη δευτερεύουσα πρόταση της πρώτης περιόδου. Πάλι αναφέρεται δηλαδή , η δυσκολία του μαθητή στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται πέρα από το νοηματικό τους περιεχόμενο είναι αρκετά αυστηρές και κάπως απόλυτες . Για παράδειγμα η φράση ‘ δεν του επιτρέπουν την αποτελεσματική αλληλεπίδραση ..... με αποτέλεσμα τη μη ομαλή προσαρμογή του στη σχολική ζωή’ δείχνει ακόμη πιο τονισμένα το μήνυμα πως αυτό το παιδί δεν έχει την ικανότητα και δεν θα τα καταφέρει ενώ προσπαθεί, άρα δεν ανήκει σ αυτή τη σχολική τάξη.

Συνεχίζει στην επόμενη πρόταση με διαφορετικές λέξεις και παρουσιάζοντας από διαφορετική οπτική τις δυσκολίες κοινωνικής ενσωμάτωσης και ικανότητα αλληλεπίδρασης του παιδιού. Οι φράσεις “ Μερικές από τις βασικότερες ομάδες ικανοτήτων που υπολείπεται είναι οι δεξιότητες της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας ” καταδεικνύουν την ίδια προβληματική κατάσταση , τη δυσκολία στην αλληλεπίδραση, με διαφορετικά λόγια. Ολοκληρώνοντας την περιγραφή για τον μαθητή εστιάζει ξανά στη μη ικανότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων καθώς και στην προαναγγελία πως ούτε και στο μέλλον πρόκειται να συμβεί κάποια εξέλιξη μαθησιακά είτε κοινωνικά “η ικανότητα να μαθαίνει....δεν έχει κατακτήσει και δύσκολα αναμένεται να κατακτήσει”. Αλήθεια αναρωτιέται κανείς ποιος άνθρωπος σε τόσο μικρή ηλικία δεν έχει περιθώρια εξέλιξης κοινωνικής ή μαθησιακής , μπορεί να το προδικάσει ένας επιστήμονας αυτό και τότε τί νόημα έχουν οι ειδικές θεραπείες ακόμη και σε ιατρικώς διαγνωσμένες ανίατες περιπτώσεις.

## 7<sup>η</sup> ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΜΑΘΗΤΗ/ ΤΡΙΑΣ

Δεν αναφέρονται ονόματα εκπαιδευτικών ούτε παιδιών και είναι όλα σε αρσενικό γένος ώστε να μην υπάρχει η παραμικρή υποψία για διαρροή προσωπικών δεδομένων.

Ο Χ. είναι μαθητής της χ τάξης του δημοτικού και τον έχω για πρώτη σχολική χρονιά στην τάξη μου. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει επιδείξει ανησυχητική – ‘προβληματική’ συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας και των μαθηματικών που του παραδίδω. Δεν έχει καμία συμμετοχή στα μαθήματα, δεν γράφει ασκήσεις, δεν διαβάζει, ανάγνωση ούτε ανοίγει καν τα βιβλία από την τσάντα. Προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή των συμμαθητών του με διάφορους τρόπους: πετάει σαΐτες, γράφει στον πίνακα, πετάει γόμες στους συμμαθητές του ενοχλεί τα παιδιά μιλώντας για άσχετα πράγματα εκτός μαθήματος, αλλάζει θρανία χωρίς να έχει φυσικά ρωτήσει εμένα!!

Φοράει τα μπουφάν άλλων παιδιών, δημιουργώντας μια δύσκολη κατάσταση για τους άλλους μαθητές της τάξης, που φυσικά ενοχλούνται από τον συγκεκριμένο μαθητή.

Η κατάσταση αυτή έχει διατηρηθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς, έως τώρα, χωρίς καμία βελτίωση της συμπεριφοράς του συγκεκριμένου μαθητή

Η πρώτη πρόταση της περιγραφής δείχνει πως ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να δώσει μια αντικειμενική περιγραφή της εικόνας του μαθητή. Ξεκινάει τυπικά περιγράφοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στα μαθήματα. Στην επόμενη πρόταση συγκρίνει την επίδοσή του με την αντίστοιχη των συμμαθητών του. Στην επόμενη πρόταση παραθέτει την προσωπική του άποψη σχετικά με το τί μπορεί να συμβαίνει στο παιδί. Τον περιγράφει ‘παρορμητικό’ , ‘ανοργάνωτο’ που ‘παρουσιάζει προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και ψυχολογικά’ . Ο όρος ‘παρορμητικό’ πιθανά να ισχύει ωστόσο θα ήταν πιο δόκιμο να περιγράφεται αυτή η παρορμητικότητα για να γίνει κατανοητό ποια συμπεριφορά ερμηνεύεται ως παρορμητική. Επίσης η φράση ψυχολογικά προβλήματα είναι ιατρική διάγνωση και

για κάποιον που δεν είναι ειδικός ψυχικής υγείας ίσως είναι αλλοιωμένη ως προς την ερμηνεία της. Ακόμη και αυτά που περιγράφει μέσα στην παρένθεση για να εξηγήσει τί εννοεί με τους προαναγραφόμενους χαρακτηρισμούς , δεν τους αιτιολογούν.

Στην περιγραφή των σημαντικότερων δυσκολιών – αναγκών του παιδιού η αποτύπωση γίνεται όπως ακριβώς ζητείται, επιγραμματικά .

Το κείμενο που περιγράφει τις ικανότητες – δεξιότητες του μαθητή περιγράφει αρκετά θετικά στοιχεία που δείχνει ότι ο δάσκαλος έχει παρατηρήσει , ασχοληθεί και ασχοληθεί με τη σχολική καθημερινότητα του παιδιού.

Κατά την περιγραφή της σχέσης του παιδιού με το σχολείο ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει την στάση του παιδιού στη ‘σχολική αποτυχία’ , διατυπώνοντας μια εκτίμηση δική του που δεν αιτιολογείται τεκμηριωμένα. Πιθανά να είναι η αίσθηση του εκπαιδευτικού και να είναι σωστή ,όπως αυτή προκύπτει, από την καθημερινή καλή σχέση του δασκάλου με τον μαθητή. Ωστόσο επιθυμητό σε τέτοιες εκθέσεις είναι να περιγράφεται η δυσκολία δίχως να αναφέρεται η αιτία διότι με αυτόν τον τρόπο φαίνεται πως είτε ο αποστολέας έχει πρόθεση να προκαταβάλει εντυπώσεις προς τον παραλήπτη είτε πως δεν υφίσταται αιτία παραπομπής του μαθητή για αξιολόγηση.

Τελευταίο στοιχείο προς παρατήρηση που προκύπτει από αυτή την περιγραφική έκθεση και φανερώνει την ασυνείδητα κακή αντίληψη του εκπαιδευτικού με το παιδί είναι η τελευταία πρόταση της περιγραφής της σχέσης με τους συμμαθητές του , όπου γράφεται πως το παιδί κάνει παρέα μ ένα συμμαθητή του ‘που έχει την ίδια χαμηλή επίδοση με αυτόν’. Πιθανά δε χρειαζόταν να γνωρίζουμε αν ο φίλος του έχει χαμηλές επιδόσεις διότι μοιάζει σα να τον έχει τοποθετήσει σε μια κατηγορία ανθρώπων με την οποία μπορεί να συναναστραφεί.

## 8<sup>η</sup> ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΜΑΘΗΤΗ/ ΤΡΙΑΣ

Δεν αναφέρονται ονόματα εκπαιδευτικών ούτε παιδιών και είναι όλα σε αρσενικό γένος ώστε να μην υπάρχει η παραμικρή υποψία για διαρροή προσωπικών δεδομένων.

Ο Χ. είναι μαθητής είναι μαθητής της Γ τάξης στην οποία διδάσκω αυτή τη σχολική χρονιά. Από την αρχή του σχ. έτους παρουσίασε μια συμπεριφορά αρκετά ανησυχητική, δημιουργώντας προβλήματα και σε εμένα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος αλλά και στους συμμαθητές του, αποσπώντας την προσοχή τους από το μάθημα. Στο μαθησιακό 'τομέα' δεν συμμετείχε δεν έβγαζε τετράδιο για Ορθογραφία δεν έγραφε αντιγραφή ή άλλες ασκήσεις που τους έβαζα στην τάξη ή στο σπίτι για εργασία. Δημιουργούσε φασαρία, μιλούσε με τους συμμαθητές δυνατά πετούσε χαρτιά, 'σαΐτες', μολύβια, γόμες, θέλοντας να προσελκύσει το ενδιαφέρον και τη προσοχή των παιδιών. Η συμπεριφορά του ήταν άκρως ενοχλητική, αν και χρησιμοποίησα όλες τις μεθόδους συνέντισης, η στάση παρέμεινε η ίδια μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Θεωρώ ότι χρήζει Παράλληλης στήριξης για την προσωπική του βελτίωση και πρόοδο, αλλά και για το παιδ. Κλίμα στο τμήμα που φοιτούν και οι άλλοι μαθητές.

Σ αυτό το κείμενο ζητείται από τον εκπαιδευτικό να παρουσιάσει τη συνολική παρουσία του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει με μια πολύ αντικειμενική και ουσιαστική πληροφορία σχετικά με το ποια τάξη φοιτά ο μαθητής και τη σχέση του με το παιδί. Όλο το υπόλοιπο κείμενο, πλην της τελευταίας προτάσεως, παρουσιάζει ένα παιδί με δυσκολίες τις οποίες τις χαρακτήριζε, όχι ακραία ή άστοχα. Αυτό που εντοπίζω στην περιγραφή είναι πως ο εκπαιδευτικός αναφέρει κάποια περιστατικά και δείχνει σα να έχει σταθεί μόνο σε αυτά προσδιορίζοντας έτσι βάση αυτών των περιστατικών την εικόνα του μαθητή. Στην τελευταία πρόταση περιγράφει το συναίσθημά του με τον χαρακτηρισμό 'άκρως ενοχλητική' και φανερώνει μια απελπισία στην ικανότητα διαχείρισης του περιστατικού με τις λέξεις 'αν και χρησιμοποίησα' δηλ είχε χρησιμοποιήσει όποιο πιθανό τρόπο θεωρούσε ο εκπαιδευτικός πως ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθεί. Επίσης η παρατήρηση πως η συμπεριφορά του έχει μείνει ίδια, δείχνει πως ίσως ο

εκπαιδευτικός πιστεύει πως δεν έχει περιθώρια βελτίωσης ,συνεπώς δεν είναι δυνατό να γίνουν πολλές αλλαγές στη διαχείριση του περιστατικού , εκτός αν, σύμφωνα με τον δάσκαλο στηριχθεί με παράλληλη στήριξη ώστε συμπερασματικά να στηριχθεί και το 'παιδαγωγικό κλίμα ' άρα και η ηρεμία του δασκάλου ,συμπεραίνω εγώ. Δεν είναι αθέμιτο να επιθυμεί ο εκπαιδευτικός την ηρεμία στη σχολική τάξη ,ούτε σε αυτή την έκθεση παρατηρούνται φράσεις που προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα αρνητικό για το παιδί χρησιμοποιώντας επίθετα και φράσεις που θα αφόριζαν τον μαθητή. Ωστόσο είναι φανερό πόσο έχει δυσκολευτεί ο εκπαιδευτικός διότι δεν έχει εντοπίσει κανένα διάστημα που να μην παρατηρείται η δύσκολη συμπεριφορά του μαθητή ή κάποια δραστηριότητα που ομαλοποιεί τη συμπεριφορά του ή κάποια διαφοροποιημένη ενέργεια του δασκάλου και το αποτέλεσμα της προκειμένου να εντοπιστεί μια χαραμάδα ελπίδας. Φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός έχει παραιτηθεί οποιασδήποτε αξίωσης γι' αυτό το παιδί διότι τον κατηγορεί εμμέσως πως έχει αλλοιωθεί το παιδαγωγικό κλίμα, δηλαδή έχει αποδομηθεί η παρουσία του και το έργο του τη συγκεκριμένη σχολική χρονική περίοδο στη σχολική τάξη.

## 9<sup>η</sup> ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΜΑΘΗΤΗ/ ΤΡΙΑΣ

Δεν αναφέρονται ονόματα εκπαιδευτικών ούτε παιδιών και είναι όλα σε αρσενικό γένος ώστε να μην υπάρχει η παραμικρή υποψία για διαρροή προσωπικών δεδομένων.

- Ο μαθητής εμφανίζει αναγνωστικές δυσκολίες καθώς και δυσκολίες στη γραπτή έκφραση και το μαθηματικό λογισμό. Η επίδοση του δεν αντιστοιχεί με αυτή των συνομηλίκων του και η απόκτηση εκ μέρους του νέων δεξιοτήτων γίνεται με αργό ρυθμό. Πρόκειται για ένα παρορμητικό και ανοργάνωτο παιδί, με το οποίο δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες. Παρουσιάζει, επίσης προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και ψυχολογικά προβλήματα (π.χ. μη ικανότητα ένταξης στην ομάδα, εκρήξεις θυμού και επιθετική συμπεριφορά).

- ✓Γραπτή έκφραση  
✓Κατανόηση κειμένου & εννοιών  
πράξεις  
✓Επίλυση προβλημάτων
- ✓Φτωχή μνήμη  
✓Οργάνωση  
✓Αριθμητικές  
✓ Κοινωνική συναναστροφή  
✓Συναισθηματικές δυσκολίες

- Παρουσιάζει αυξημένη οπτικοαντιληπτική ικανότητα, πράγμα το οποίο αντιλαμβάνεται κανείς από τις εξαιρετικές ζωγραφιές και από τις πετυχημένες κατασκευές του. Ακόμη, χαρακτηρίζεται από έντονη θεατρικότητα στις κινήσεις και ικανότητα μίμησης προσώπων
- Τον ενδιαφέρει η ζωγραφική και ο χορός.
- Κρατάει αρνητική στάση προς το σχολείο λόγω της σχολικής αποτυχίας που βιώνει εδώ και αρκετά χρόνια. Επιπλέον, εκδηλώνει αισθήματα θυμού προς την εκπαιδευτικό, η οποία του ζητά να ολοκληρώσει τις εργασίες του. Ωστόσο, στρέφεται σε αυτή για να τον βοηθήσει.
- Ο μαθητής αδυνατεί να ακολουθήσει τους κανόνες των παιχνιδιών με αποτέλεσμα να αποκλείεται από την ομάδα. πολλές φορές μάλιστα δεν

συμπεριφέρεται καλά και οι συμμαθητές του τον απορρίπτουν. Στο τέλος, καταλήγει να παίζει με ένα παιδί που έχει την ίδια χαμηλή επίδοση με αυτόν.

- Τα αντικείμενα του αποσπούν την προσοχή. Πάνω στο θρανίο πρέπει να βρίσκονται μόνο όσα είναι απαραίτητα για την εκτέλεση της εργασίας που του έχει ανατεθεί.

Στην περιγραφή της συνολικής εικόνας του μαθητή η δεύτερη πρόταση αποτελεί μια εισαγωγή για το πνεύμα που είναι γραμμένο όλο το υπόλοιπο κείμενο καθώς και για τη σκέψη και επιθυμία του εκπαιδευτικού. Ξεκινάει την πρόταση 'από την αρχή' και συνεχίζει αναφέροντας τις λέξεις 'ανησυχητική – προβληματική συμπεριφορά'. Κατηγοριοποιεί τη στάση του παιδιού σε συμπεριφορά που δε συνηθίζεται και άρα ανησυχεί, έχει συναισθήματα ανασφάλειας για τον μαθητή. Πώς ένας δάσκαλος θα καθοδηγήσει παιδαγωγικά έναν διδασκόμενο αν του προκαλεί ανασφάλεια? Η επόμενη πρόταση περιέχει τρία 'δεν' και συνεχίζει με τη φράση 'ούτε καν'. πιθανά να περιγράψει τη δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά του μαθητή, η οποία πιθανά να ισχύει. Όμως γραμμένα τα κύρια στοιχεία που τον δυσκολεύουν όλα μαζί σε μία πρόταση παρατεθειμένα επιγραμματικά δημιουργεί στον αναγνώστη μια αίσθηση επιθετικότητας και αρνητισμού στον αναγνώστη.

Στην επόμενη πρόταση περιγράφονται κάποιες ενέργειες του μαθητή που αιτιολογούν την αγανάκτηση του εκπαιδευτικού. Η απόγνωσή του για τις μηδαμινές πιθανότητες βελτίωσης αποτυπώνονται στην τελευταία πρόταση η οποία δείχνει σα να αποτελεί την κάθαρση του εκπαιδευτικού. Στο ερωτηματολόγιο που δίνεται συμπληρωματικά ώστε να αξιολογηθούν με σταθμισμένη κλίμακα οι επιμέρους επιδόσεις του μαθητή έχει απαντηθεί μόνο αυτό που αφορά στη στάση / συμπεριφορά στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός σε συμπληρωματικό έγγραφο που του δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσει οποιαδήποτε εκπαιδευτικά χρήσιμη πληροφορία σχετικά με τον μαθητή, έχει γράψει πως δεν συμπληρώθηκε 'λόγω ότι δεν έχει ιδέα για τις ικανότητες που αναφέρονται στις κλίμακες σχετικά με τις μαθησιακές τους επιδόσεις, καθώς δεν έχει συμμετοχή στο μάθημα'. Δηλαδή το μήνυμα που λαμβάνει ο παραλήπτης είναι ότι ο μαθητής δε συμμετέχει κατά συνέπεια

και κατά ανάγκη του εκπαιδευτικού δεν δίνεται σημασία στη ανάπτυξη / καλλιέργεια μαθησιακών δεξιοτήτων.



## 10<sup>η</sup> ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΜΑΘΗΤΗ/ ΤΡΙΑΣ

Δεν αναφέρονται ονόματα εκπαιδευτικών ούτε παιδιών και είναι όλα σε αρσενικό γένος ώστε να μην υπάρχει η παραμικρή υποψία για διαρροή προσωπικών δεδομένων.

Ο μαθητής είναι έξυπνος . Μπορεί να συζητήσει άνετα χρησιμοποιώντας πλούσιο λεξιλόγιο. Έχει πολύ καλή κρίση και μνήμη. ΑΛΛΑ είναι αντιδραστικός ,επίμονος και ανυπότακτος. Δεν αναλαμβάνει τις συνέπειες των πράξεων του, τις οποίες αρνείται πεισματικά. Μέχρι τα Χριστούγεννα , που η ορθογραφία ήταν μια ή δύο λέξεις και στο βιβλίο εργασιών έπρεπε να συμπληρώσει γράμματα ή μικρές λέξεις , τις περισσότερες φορές τα κατάφερνε.

Στο δεύτερο και τρίτο τρίμηνο όμως , που οι απαιτήσεις έγιναν περισσότερες , δεν ανταποκρίνεται.

Ακούει τα πάντα , τα καταλαβαίνει όλα, αλλά δε γράφει τίποτα , δεν κάνει καμία εργασία, δεν αντιγράφει από τον πίνακα. Μουτζουρώνει, ζωγραφίζει , σχίζει ή καταστρέφει τα πράγματά του. Πολλές φορές περιφέρεται άσκοπα στην τάξη , πειράζοντας τους άλλους συμμαθητές , συχνά τους πετάει πράγματα ,τους κοροϊδεύει και τους χτυπάει. Τρυπώνει κάτω από το θρανίο ή τις καρέκλες. Σκορπάει όλα τα πράγματα και τα βιβλία , χωρίς να ενδιαφέρεται να τα μαζέψει, ούτε κι όταν φτάσει η ώρα να φύγουμε. Όταν τον καλώ να τον βοηθήσω εξατομικευμένα , αρνείται επίμονα επειδή βαριέται , όπως μου λέει ξεκάθαρα. Ακόμα και όταν καταφέρω να τον πείσω να διαβάσει , βαριέται να συλλαβίσει όλες τις λέξεις ,ενώ ξέρει και λέει, ότι νομίζει ή θυμάται ότι γράφει. Πρέπει να επιμείνω πολύ για να διαβάσει 2 προτάσεις . Την ορθογραφία , στο πρώτο και δεύτερο τρίμηνο, τον κατάφερα να την γράψει εξατομικευμένα , κάποια στιγμή της μέρας. Στο τρίτο τρίμηνο σπάνια συνεργάζεται για να την γράψει.

Στο διάλειμμα μαλώνει συχνά, μπλέκει σε καβγάδες και δεν υπακούει στις εντολές και οδηγίες των δασκάλων της εφημερίας. Υπάρχουν μέρες που έρχεται ήρεμος και μέρες που προκαλεί με τη συμπεριφορά του όλους από το πρωί..

Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει την περιγραφή της συνολικής εικόνας του μαθητή με πολλά θετικά σχόλια για τις δυνατότητές του . Σταματάει αυτά με ένα σύνδεσμο το 'ΑΛΛΑ' το οποίο με τον τρόπο που είναι γραμμένο, στην αρχή της πρότασης , με κεφαλαία όλα τα γράμματα της λέξης και τονισμένα έντονα δείχνει σα να ανατρέπει όλα τα θετικά στοιχεία που είχαν γραφτεί για τον μαθητή. Μετά το 'αλλά' ακολουθείται αλληλουχία αρνητικών επιθετικών προσδιορισμών όπως 'αντιδραστικός' , 'αρνητικός' , 'επίμονος' , 'ανυπότακτος' . Συνεχίζει την περιγραφή με τη φράση 'δεν έχει μάθει να υπακούει..' το υπακούω δηλώνει υποτίμηση , υποβιβασμό του υποκειμένου , και την αίσθηση πως υπάρχει μια σχέση εξουσίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μη υπάκουο παιδί. Συνεχίζει με αρνητική αναφορά σε σχέση με την ικανότητα ανάληψης ευθυνών του παιδιού. Δεδομένου πως πρόκειται για ένα πολύ μικρό παιδί που μόλις έχει ξεκινήσει την σχολική του ζωή είναι υπερβολικό να αναμένεται από τον εκπαιδευτικό τέτοιου είδους ωριμότητα. Η ανάληψη ευθυνών είναι μια αναπτυξιακή συμπεριφορά που δηλώνει αναπτυγμένο και καλλιεργημένο χαρακτήρα με αξίες ηθικά ιδανικά κ.α. Οπότε είναι υπερβολική προσδοκία η ανάληψη ευθυνών.

Συνεχίζει περιγράφοντας την μαθησιακή του εξέλιξη προσδιορίζοντας , ως είθισται, χρονολογικά πριν και μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων . Ενώ περιγράφει μια μαθησιακή εικόνα ικανοποιητική , ο τρόπος που διατυπώνεται είναι κάπως επιθετικός διότι ενώ 'τα κατάφερνε' όπως αναφέρει ο εκπαιδευτικός δεν διαφαίνεται μέσα στη πρόταση ικανοποίηση του δασκάλου.

Η επόμενη παράγραφος περιγράφει τις δυσκολίες του παιδιού στη σχολική προσαρμογή.

Στη τρίτη παράγραφο περιγράφει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής στο διάλειμμα ενώ αναφέρει ξανά πως 'δεν υπακούει'. Παρακάτω στο κείμενο επαναλαμβάνει αυτή τη λέξη. Με αυτή την επανάληψη ο εκπαιδευτικός δείχνει πως έχει μια πολύ συγκεκριμένη άποψη για τη θέση των μαθητών στη σχολική τάξη και κατ' επέκταση στο διάλειμμα και δείχνει να έχει κάπως πιο άκαμπτα όρια σε σχέση με την ανεκτικότητα προς τους μαθητές. Αυτή η στάση επηρεάζεται από την αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και για τη σχέση εξουσίας και την ικανοποίηση ή μη από την αποδοχή του ρόλου του από τους μαθητές. Επιβεβαιώνεται αυτή η άποψη μου από το πιο κάτω σχόλιο που αναφέρει πως την αποκαλεί 'Δασκάλα' ενώ στους

άλλους μαθητές έχει επιτύχει το ρόλο του και την αποκαλούν 'Κυρία'. Οι λέξεις δασκάλα και κυρία είναι γραμμένες με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα .

Στην περιγραφή για την εφαρμογή του βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης στη τελευταία σειρά έχει μεγάλα κενά μεταξύ των λέξεων και πιθανά με αυτό τον τρόπο θέλει να τονίσει τη σημαντικότητα της δυσκολίας του μαθητή ή την επιτακτικότητα της κατάστασης που περιέγραψε. Ουσιαστικά είναι μια έκκληση βοήθειας.

## Συμπέρασμα

Αρχικά όταν διαβάζεται η έκθεση ενός εκπαιδευτικού για τον μαθητή , θεωρείται , πως αναμένεται ένα αντικειμενικό έγγραφο που θα περιγράφει την καθημερινότητα του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο, προκειμένου να αποκτήσει η αξιολογική ομάδα μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με το παιδί.

Αυτό που διαπιστώνεται, όταν αναγιγνώσκεται μια περιγραφική έκθεση , είναι πως ο εκπαιδευτικός κάθε άλλο από επαγγελματικό αντικειμενικό ύφος διακατέχεται.

Το ύφος σ' ένα κείμενο αποτελεί τον ιδιαίτερο τρόπο τον οποίο χρησιμοποιεί κάποιος τη γλώσσα , αξιοποιώντας τα ποικίλα μέσα που αυτή προσφέρει , για να περάσει με τον καλύτερο τρόπο το μήνυμά του. Θεωρητικά ανάλογα με την κατάσταση εξαρτάται και το ύφος ενός κειμένου. Το ύφος είναι ένα εξαιρετικά περίπλοκο φαινόμενο, μια πολιτισμική έννοια, για την οποία είναι σχεδόν αδύνατο να βρεθεί όπως και μοναδικός αποφθεγματικός ορισμός.

Σε μια περιγραφική παιδαγωγική έκθεση αναμένεται απλό ύφος με λεξιλόγιο καθημερινό και κατανοητό . Ωστόσο παρατηρείται πως σε πολλές περιπτώσεις συνυπάρχουν διαφορετικά ύφη κειμένων μη αναμενόμενα . Για παράδειγμα μπορεί να έχει στοιχεία ειρωνικά δηλαδή να υπαινίσσεται ή να κοροϊδεύει πρόσωπα ή καταστάσεις είτε να χρησιμοποιούνται θαυμαστικά ή εισαγωγικά . Από το ύφος της έκθεσης γίνεται κατανοητό τί μήνυμα θέλει να δώσει ο πομπός (εκπαιδευτικός ) στο δέκτη ( ΚΕΣΥ) . Οι αποφάσεις είναι χρήσιμες ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τους γονείς και να επιβεβαιώσουν τη δική όπως ματαίωση.

Το επικοινωνιακό πλαίσιο (επίσημο απόρρητο έγγραφο ) υπαγορεύει ένα τυπικό επίσημο ύφος , όμως πολλάκις υποβόσκει ένα επιθετικό ύφος αυστηρό και επικριτικό προς το μαθητή και σα να γίνεται μια προσπάθεια υπερβολική να πειστεί ο δέκτης για τη σημαντικότητα του να εισακουστεί ο πομπός και να εναρμονιστεί η απόφαση του ΚΕΣΥ με αυτό που πιστεύει το σχολείο πως πρέπει να γίνει. Παρατηρείται δηλαδή μια ακύρωση της υπηρεσίας και του ρόλου της .

Από το ύφος του κειμένου γίνονται αντιληπτά και άλλα στοιχεία ,πέραν του επίσημου σκοπού . Όπως π. χ. η συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται τη στιγμή που συντάσσει την έκθεση .

Το ύφος του κειμένου αντικατοπτρίζεται και από τη λεκτική δεξιοτεχνία του πομπού. Η αναφερόμενη δεξιοτεχνία αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα από τον δέκτη σε σχέση με την αντίληψη που θα σχηματιστεί για την αξιοπιστία του αποστολέα-πομπού.

Ένα κείμενο με συντακτικά λάθη ή επαναλαμβανόμενες λέξεις χαρακτηριζόμενες από φτωχή ποικιλία αποτυπώσεων δεν είναι αποδεκτό για τη σοβαρότητα των εγγραφομένων στο βαθμό που θα έπρεπε.

Ο εκπαιδευτικός πολλές φορές συναντά μαθητές με συμπεριφορές που αποκλίνουν από αυτές που θεωρεί αποδεκτές εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου. Ο ρόλος του αμφισβητείται , οι προσδοκίες του διαψεύδονται , γεγονός που τον κάνει επιθετικό. Ακόμη η χαμηλή επίδοση μερικών μαθητών , παρά τις μη αμφισβητούμενες προσπάθειές τους , πιθανά να παρεξηγηθούν από τον δάσκαλο και να ερμηνευτούν ως περιφρόνηση προς το ρόλο τους και το επιδιωκόμενο παιδαγωγικό - διδακτικό έργο τους. Πιθανά αυτό δεν ισχύει και η μαθητική συμπεριφορά που τους προβληματίζει, οφείλεται σε δυσκολία των παιδιών εξαιτίας κάποιας ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στις περιπτώσεις που μελετήσαμε , σε μαθητές με Διαταραχή παρορμητικότητας ή και Υπερκινητικού τύπου τα οποία επειδή βιώνουν το ξεκίνημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όντας πρώτη φορά σε τόσο οριοθετημένο πλαίσιο, όσο το Δημοτικό, δυσκολεύονται να ενσωματώσουν του κανόνες της νέας σχολικής πραγματικότητας την οποία βιώνουν. Πρόκειται για μαθητές δίχως ιατρική γνωμάτευση , συνεπώς και χωρίς την υποστήριξη των ειδικών θεραπειών. Επιπλέον θα τοποθετήσουμε στο πλαίσιο αυτό και τους τρομαγμένους γονείς διότι έχουν ένα παιδί που διαφέρει από τα υπόλοιπα. Κανένας δάσκαλος από αυτούς που παρέπεμψαν τον μαθητή στο ΚΕΣΥ σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση λόγου , δεν επιθυμούσε τον 'δύσκολο' μαθητή στην τάξη του. Υπαινίσσονταν έμμεσα ή άμεσα πως τους καταστρέφει τη σχολική τάξη άρα πώς συμπεριφερόμαστε σε κάποιον που δεν είναι ικανός να ενταχθεί στη σχολική τάξη? Η απάντηση προκύπτει από τις εκθέσεις και είναι σαφής για τον παραλήπτη ,το παιδί καλύτερα να

απομακρυνθεί. Η πικρία λοιπόν του δασκάλου εκδηλώνεται με επιθετική συμπεριφορά εναντίον του μαθητή.

Στη σχολική καθημερινότητα οι δάσκαλοι και οι μαθητές βιώνουν με διαφορετική προφανώς ένταση , μια εσωτερική σύγκρουση . Καθώς επιχειρούν συγχρόνως την κοινωνική αφομοίωση και την ατομική τους διαφοροποίηση επιχειρούνται ταυτόχρονα να είναι όμοιοι με τους άλλους αλλά και διαφορετικοί. Η αντιφατική αυτή προσπάθεια αναζήτησης της ομοιότητας και της διαφορετικότητας ,ωστόσο, δεν αμβλύνει την τάση των ατόμων να αποδέχονται ευκολότερα τους «όμοιούς» τους και να απορρίπτουν, επίσης ευκολότερα, τους «διαφορετικούς» από αυτούς. Μέσα στις σχολικές ομάδες κάποια παιδιά θεωρούνται ότι είναι περισσότερο ή λιγότερο συνηθισμένα από κάποια άλλα.

Ουσιαστική επισήμανση αποτελεί το τεκμηριωμένο νόημα της διαφορετικότητας . Ένας μαθητής που διαφέρει στιγματίζεται αρνητικά. Μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο αποκλεισμός ενός μαθητή δεν προκύπτει εξαιτίας μιας σταθερής εσωτερικής ποιότητάς του , αλλά αναδύεται από τις σχέσεις που έχουν σχηματιστεί με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Ένας μαθητής που διαφοροποιείται στο σχολείο, πιθανά να μην έχει κριθεί αρνητικά σε άλλους τομείς της καθημερινότητάς του. Το κατά πόσο ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ενός παιδιού θα θεωρηθεί αρνητικά διαφορετικό και θα επηρεάσει τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς ή και τους συμμαθητές του εξαρτάται από τους κανόνες , τα πρότυπα συμπεριφοράς, τους στόχους αλλά και τις αξίες τόσο του ίδιου όσο και του δασκάλου και του σχολείου στο οποίο φοιτά . Πολλές και διαφορετικές εθνογραφικές αναφορές έδειξαν ότι οι διαφορετικές αξίες των μαθητικών υποομάδων συνεπάγονται διαφορετικά κριτήρια αποδοχής και απόρριψης των μελών τους. Επίσης οι έννοιες περί παρέκκλισης διαφέρουν στις σχολικές ομάδες.

Το ελπιδοφόρο με την παραπάνω παρατήρηση είναι πως αυτά τα παιδιά που διαφέρουν σε μια τάξη , την επόμενη σχολική χρονιά , με κάποιον άλλο εκπαιδευτικό σ' ένα άλλο δυναμικό σύστημα που θα διαμορφωθεί πιθανά να γίνουν αποδεκτά και να μην τονίζεται η διαφορετικότητά τους. Πιθανά και αυτά να ίδια παιδιά που διέφεραν, να γνωματευθούν ιατρικώς , να παρακολουθήσουν πρόγραμμα ειδικών θεραπειών και να ενταχθούν σταδιακά και ομαλά στο μαθητικό σύνολο της τάξης.

Το σύνηθες, που παρατηρείται, είναι πως τα παιδιά που διαφέρουν σε συμπεριφορά ή μαθησιακές επιδόσεις από το μέσο όρο της τάξης βρίσκονται σε δυσαρμονία με το περιβάλλον τους. Παρατηρείται πως ο μαθητής έχει μια περιφερειακή θέση στα μάτια του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος τον περιγράφει όχι ως μοναδική μαθητική οντότητα, αλλά σε σύγκριση με τους συμμαθητές του. Όσο λιγότερες ομοιότητες με τους συμμαθητές του έχει το παιδί, τόσο περισσότερο γίνεται αντιληπτό ως διαφορετικό από αυτά. Στην ουσία η ομοιομορφία λειτουργεί ως βάση δημιουργίας προτύπου της ομάδας. Γύρω από το διαμορφωμένο πρότυπο οργανώνονται οι ταυτίσεις των μελών. Οπότε, ο διαφορετικός δεν καταφέρνει να εντοπίσει κάποιο πρόσωπο να ταυτιστεί. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις εκθέσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι γράφουν στις παρατηρήσεις, πως τα διαφορετικά παιδιά, αν επιτύχουν κάποια παρέα - φίλια με κάποιον άλλο μαθητή είναι με κάποιο άλλο παιδί διαφορετικό. Ένας μαθητής που δεν καταφέρνει να γίνει μέρος του προτύπου (της ομοιομορφίας), δεν τον ταυτίζουν με αυτό οπότε και δεν συνδέεται. Η διαφορετικότητα λόγω ελλειψών ικανοτήτων συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο, αυξάνει πάρα πολύ τις πιθανότητες να στιγματιστεί ο μαθητής λόγω της αρνητικής διαφορετικότητας.

Για να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά θα πρέπει να σταματήσει ο εκπαιδευτικός να έχει την αντίληψη ότι η τάξη είναι ένα σύνολο παιδιών με διαφορετικές ικανότητες. Στη σχολική πραγματικότητα αυτό αιτιολογεί 2-5 παιδιά που υπολείπονται πολύ μαθησιακά. Ο δάσκαλος πρέπει να ξεκινάει με την αντίληψη πως όλα τα παιδιά της τάξης αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες. Με αυτή την αντίληψη ο εκπαιδευτικός θα προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε όλα τα παιδιά να μάθουν.

Οι εκπαιδευτικές έρευνες που διεξάγονται τα τελευταία χρόνια, φέρνουν το μήνυμα ότι οι δάσκαλοι έχουν περιθώριο παρέμβασης. Η έγκυρη παρέμβαση και η πρόληψη μπορούν να απομακρύνουν από τον ορίζοντα των παιδιών τη σχολική αποτυχία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα στη σχολική τάξη πρέπει να τροποποιηθεί η μεθοδολογία της διδασκαλίας, ώστε να αξιοποιηθεί ο χρόνος που βρίσκεται το παιδί μέσα στην τάξη.

Αν ο δάσκαλος έχει αντιληφθεί πως όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο ούτε στον ίδιο χρόνο, τότε πρέπει να τον ενδιαφέρει όχι τί προκαλεί μια

συμπεριφορά , αλλά πως θα την αντιμετωπίσει. Αν πραγματικά εφαρμόσει το κατάλληλο διδακτικό πρόγραμμα , τότε θα έχει ίδιους μαθητές , ενταγμένους που δεν διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους της τάξης.

Η προσέγγιση του θέματος , σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τα διαφορετικά , ‘ δύσκολα’ παιδιά πρέπει να εστιάζει στις διαδικασίες συγκρότησης των ατομικών και ομαδικών νοημάτων διαφορετικότητας. Η αρνητική διαφορετικότητα και κατά συνέπεια η κοινωνική απόρριψη αποτελούν πολύ σημαντικά ζητήματα διότι κάποιοι μαθητές υφίστανται τις οδυνηρές επιπτώσεις της κοινωνικής απόρριψης.

Στο πλαίσιο της διακήρυξης της Salamanca (1994) ψηφίστηκε και στη χώρα μας ο νόμος 2817/2000 για την ειδική αγωγή , στοχεύοντας στην προώθηση των αρχών του « Σχολείου για όλους » και συγκεκριμένα στην ουσιαστική αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ισότιμη παροχή εκπαιδευτικών προνομίων σε όλα τα παιδιά. Κάθε εκπαιδευτικός νεωτερισμός όμως, πρέπει να μεταφραστεί σε πραγματικότητα στο επίπεδο του σχολικού περιβάλλοντος. Ο κίνδυνος να επιχειρούνται διαδικασίες ένταξης χωρίς να εμβαθύνουμε στα αρνητικά νοήματα που τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί , πρωτίστως, δημιουργούν γύρω από τη διαφορετικότητα, είναι υπαρκτός φόβος , με τον οποίο ερχόμαστε αντιμέτωποι οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι των σχολείων.



## Επίλογος

Σύμφωνα με τον Δαρφέμο το σύμπλεγμα των μεταφορών , νοημάτων αναπαραστάσεων , δηλώσεων που παράγει μια συγκεκριμένη εκδοχή ,που για τη περίπτωση που αναλύουμε αυτή η εκδοχή ανήκει στον εκπαιδευτικό. Δηλαδή μέσα από τις παιδαγωγικές περιγραφικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών γίνεται σε μεγάλο μέρος αντιληπτό πώς βιώνει ο δάσκαλος την καθημερινότητά του με τον μαθητή.

Ο Potter & Wetherell περιγράφουν τον γραπτό λόγο ως μέρος , μαζί με τον προφορικό, διαντίδρασης. Σύμφωνα με τη φουκωική προσέγγιση ένα σύστημα δηλώσεων , κατασκευάζουν ένα αντικείμενο που στη περίπτωσή αυτό το αντικείμενο είναι ο μαθητής και η κατάσταση στην οποία , μέσα από τα μάτια του δασκάλου γίνεται αντιληπτό και παρουσιάζεται. Σε πολλές εκθέσεις δεν παρουσιάζονται ξεκάθαρα κάποια χαρακτηριστικά του μαθητή , αλλά μια κατάσταση η οποία δημιουργείται μέσα στη σχολική τάξη ή στις σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του και με τους δασκάλους.

Η εξουσία του δασκάλου , γίνεται αντιληπτή και χρησιμοποιείται ως διάυλος μέσα από ένα δίκτυο αυστηρής και οριοθετημένης οργάνωσης όπως είναι το σχολικό πλαίσιο. Στο σχολείο οι μαθητές μεταξύ τους και με τους δασκάλους τους και οι δάσκαλοι μεταξύ τους διαντιδρούν, διαπλέκονται και υφίστανται και ασκούν εξουσία ως σημείο ύπαρξής τους μέσα σ αυτό το οργανωμένο περιβάλλον. Μέσα από αυτό το σύμπλεγμα των διαντιδράσεων και αλληλεπιδράσεων τα άτομα είναι αποτελέσματα και φορείς εξουσίας όπως έχω προσπαθήσει να εξηγήσω παραπάνω. Η εξουσία αυτή, για την οποία αναλύσαμε αρκετό μέρος, δημιουργεί έργο, δεν υφίσταται άναρχα και καθεστωτικά, υπάρχει παραγωγικός ρόλος της εξουσίας. Στο σχολείο κάποιος πρέπει να ηγείται και κάποιος πρέπει να υπακούει σ' αυτούς τους κανόνες, διότι έτσι γίνεται λειτουργική μια σχολική καθημερινότητα. Λειτουργεί σ ένα πλαίσιο συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας με τρόπο συνεχόμενο , προσαρμοσμένο αλλά και εξατομικευμένο. Χρειάζεται η εξουσία και δεν μπορεί κάποιος να σκεφτεί πώς θα επιτευχθούν όλοι αυτοί οι στόχοι της εκπαίδευσης (κοινωνικοποίηση , μάθηση, ενσυναίσθηση, προσαρμογή) δίχως ξεκάθαρους όρους . Δημιουργείται κάτω από

αυτό το πρίσμα , όμως και το ανεπιθύμητο αποτέλεσμα, κάποιες φορές η εξουσία του εκπαιδευτικού να αποτελεί αυτοσκοπό και οποιοσδήποτε μαθητής δυσκολεύεται να οριοθετηθεί ή διαφέρει με την έννοια που αναφέραμε πιο πάνω, να αποτελεί μια υπόθεση δυσεπίλυτη και ανεπιθύμητη για αυτόν.

Σ έναν ιδεατό σχολικό κόσμο η εξουσία του εκπαιδευτικού , θα έπρεπε να υπάρχει εκεί που η ομιλία και η πράξη είναι αλληλένδετα και ο λόγος δεν θα χρησιμοποιείται για να καλύπτονται προθέσεις αλλά για να αποκαλύπτονται πραγματικές καταστάσεις και η παραπομπή σε ένα διαγνωστικό φορέα , θα γινόταν για να αποκατασταθούν οι σχέσεις τους με του ' δύσκολους ' μαθητές.



.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Το άτυπο (μη σταθμισμένο ) ερωτηματολόγιο είναι μόνο αναγνώσιμο έγγραφο κατά τη συνεδρία της διεπιστημονικής επιτροπής , που αναφέρει την άποψη της σχολικής μονάδας για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Έχει εξ ορισμού τις υποκειμενικές κρίσεις και εκτιμήσεις των διδασκόντων , των οποίων η συμβολή στην έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση ειδικών μαθησιακών αναγκών, κρίνεται αναγκαία. Η συμπλήρωση δεν απαιτεί πάνω από 15 λεπτά.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων με την παράκληση κατά τη συμπλήρωση να λάβετε υπόψη την συνολική εικόνα του μαθητή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

1= καθόλου , 2= λίγο /σπάνια , 3=μέτρια , 4=πολύ συχνά , 5= πάρα πολύ συχνά /συστηματικά.

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	1	2	3	4	5
1. Διαβάζει με ιδιαίτερη βραδύτητα					
2. Η ανάγνωση γίνεται συλλαβιστά					
3. Έχει προβλήματα άρθρωσης					
4. Συγχέει λέξεις που μοιάζουν ηχητικά π.χ. θυμός/χυμός					
5. Παραλείπει γράμματα συλλαβές ή λέξεις					
6. Συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά π.χ. κάτι/μάτι					
7. Αντιμετωπίζει πρόβλημα εκφοράς συμφωνικών συμπλεγμάτων					
8. Διαβάζει άχρωμα ,χωρίς ρυθμό					
9. Χάνει τη σειρά του κειμένου που διαβάζει					
10. Δεν ακολουθεί με τη φωνή τα σημεία στίξης.					

ΓΡΑΦΗ /ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	1	2	3	4	5
1. Γράφει με ιδιαίτερη βραδύτητα					
2. Παραλείπει , προσθέτει , αντιμεταθέτει γράμματα					
3. Παραλείπει σημεία στίξης					
4. Κολλάει τις λέξεις μεταξύ τους					
5. Μπερδεύει γράμματα που συγγενεύουν φωνολογικά					
6. Αφήνει κενά ανάμεσα στις συλλαβές της ίδιας λέξης					
7. Αφήνει κενά ανάμεσα στις συλλαβές της ίδιας λέξης					
8. Αντιστρέφει τη γραφή συμβόλων					
9. Παρεμβάλει κεφαλαία γράμματα ανάμεσα στα μικρά					
10. Κάνει λάθη ακόμα και στην αντιγραφή					

11. Έχει δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα
12. Εμφανίζει πολλούς γραφικούς χαρακτήρες
13. Παραβιάζει τις γραμμές του τετραδίου
14. Κάνει ορθογραφικά λάθη στη ρίζα των λέξεων
15. Κάνει ορθογραφικά λάθη στις καταλήξεις των λέξεων

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ / ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	1	2	3	4
5				
1. Κατανοεί απλό προφορικό διάλογο				
2. Κατανοεί και ανταποκρίνεται σε απλές εντολές				
3. . Κατανοεί και ανταποκρίνεται σε σύνθετες εντολές				
4. Θυμάται και αναπαράγει μικρές ιστορίες που άκουσε				
5. . Θυμάται και αναπαράγει μικρές ιστορίες που διάβασε				
6. Απαντά ικανοποιητικά σε απλές ερωτήσεις κειμένων που διάβασε				
7. Απαντά ικανοποιητικά σε σύνθετες ερωτήσεις κειμένων που διάβασε				
8.Κατανοεί το περιεχόμενο κειμένων Ενεργητικής φωνής				
9. Κατανοεί το περιεχόμενο κειμένων Παθητικής φωνής				
10. Αντιλαμβάνεται τις χρονικές αλληλουχίες ενός κειμένου				
11. Αποτυπώνει το νόημα των κειμένων που διάβασε				

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	1	2	3	4
5				
1. Αριθμεί ικανοποιητικά στην άνοδο				
2. Αριθμεί ικανοποιητικά στην κάθοδο				

3. Αντιλαμβάνεται την έννοια της ποσότητας
4. Θυμάται την διαδικασία που ακολουθούμε για την εκτέλεση πράξεων
5.Αντιλαμβάνεται την έννοια των προσήμων
6. Επιλύει προβλήματα με περισσότερες των 2 πράξεων
7. Έχει ευχέρεια στην προπαίδεια
8. Συγγέει τα πρόσημα των πράξεων
9.Έχει κατακτήσει αναλογική σκέψη
10. Αντιλαμβάνεται χωροχρονικές έννοιες στην διατύπωση προβλημάτων

ΣΤΑΣΗ / ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	1	2	3	4	5
1. Αποφεύγει την συμμετοχή στην τάξη					
2. Ενοχλεί τους συμμαθητές του / κάνει φασαρία					
3. Είναι πρόθυμος στην εκτέλεση καθηκόντων τη τάξης					
4. Είναι αυθάδης /ατίθασος/ ανυπάκουος					
5. Ζητά συχνά να βγαίνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
6. Αρνείται ή καθυστερεί να μπει στο μάθημα					
7. Χαζεύει / αδιαφορεί/ αφαιρείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
8.Αποσπάται εύκολα η προσοχή του					
9. Κουράζεται εύκολα και γρήγορα					
10. Κινείται συχνά και άσκοπα στην τάξη					
11. Αγχώνεται εύκολα					
12.Πειράζει ή καταστρέφει πράγματα των συμμαθητών του					
13. Απομονώνεται / δεν συμμετέχει σε					

ομαδικές δραστηριότητες
14. Είναι πολύ ευαίσθητο , βάζει συχνά τα κλάμματα
45. Δείχνει προσκόλληση σε συμμαθητή ή δάσκαλο
16. Μπαίνει συχνά τιμωρία για λόγους παραβατικής συμπεριφοράς
17. Εκφράζει λεκτική επιθετικότητα
18. Μεταχειρίζεται σωματική βία
19. Γίνεται αποδέκτης ειρωνικών σχολίων
20. Γίνεται αποδέκτης σωματικής βίας



## Ξένη βιβλιογραφία

- Bandura, A., 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barkley, R.A., 1990. *Attention -Deficit Hyperactivity Disorder : A handbook for diagnosis and treatment*. New York : Guilford Press.
- Chobaux, J., 1967. *La relation educative*. Paris : CNL
- Crawford, H., 2004. *Dissociation and the dissociative disorders*. London : Routledge.
- Cuffaro, H., Κουτσουβάνου, E., Kazuko, K. and Shapiro, E., 1998. Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης . Αθήνα : Πατάκη.
- Dombey, H. and Meek-Spencer, E., 1995. *Register of Educational Research in the United Kingdom*. New York : Psychology Press
- Dowling, E. and Osborne, E., 2001. *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα : Gutenberg.
- Fairclough, N., 1996. *Rhetoric and Critical Discourse Analysis: A Reply to Titus Ensink and Christoph Sauer*. Available at: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net) [Accessed 20 February 2020]
- Fairclough, N., 1999. *Discourse in late modernity : Rethinking critical discourse analysis*. GB : Edinburgh University Press.
- Foucault, M., 1976. *Il faut defendre la societe*. Μεταφράστηκε από γαλλικά από Τ. Δημητρούλια. Αθήνα : Ψυχογιός.
- Foucault, M., 1972 . *The archaeology of Knowledge*. New York : Pantheon Books.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: the birth of a prison*. London: Penguin.
- Graham, M. A. & Gerard, F., 2006. *Handbook of writing research*. New York : Guilford.
- Lemaine, G., & Kastersztein, J. & Personnaz, B., 1990. *Κοινωνική διαφοροποίηση*. ΑΘΗΝΑ : Οδυσσεύς
- Marcel, P., 1998. *Η Μορφωτική Σχέση*, Αθήνα: Gutenberg, παιδαγωγική σειρά.
- Mason, J., 2003. *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Molnar, A., & Lindquist, B., 1999. *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.
- Morris, L. & Bigge, S. & Shermi, S., 2009. *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκη.
- Parker, I., 1992. *Discourse dynamics : Critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge .
- Postic, M., 1998. *Η μορφωτική σχέση*. Αθήνα: Gutenberg .
- Potter, J. & Wetherell, M., 1987. *Discourse and Social Psychology Beyond Attitudes and Behaviour* , London :Sage .

- Potter, J., 1996. *Representing reality : Discourse rhetoric and social construction*. California : Sage.
- Potter, J. And Wetherell, M. ,2009. *Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία* ,Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Samuel,K.,1962 *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Vygotsky, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press (1962).
- Woodilla, J., 1998. *Workplace conversations: the text of organizing*. In D.Grant, T.Keenoy, and C.Oswick (Eds.) *Discourse and Organisation*, 31 – 50. London: Sage

### Ελληνική βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ., 2002. *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βруниώτη,Κ., 2002. *Προβλήματα και δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ προσχολικής και σχολικής βαθμίδας. Μία συγκριτική- εμπειρική προσέγγιση των περιπτώσεων Αθήνα – Φρανκφούρτης*. Στο: Ε. Κούρτη (Επιμ.) *Η έρευνα στη Προσχολική Εκπαίδευση. Ποιότητα, προβλήματα και οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης (τόμος Γ)*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Γούπος, Θ., & Μπέτζελου,Ν.,2005. *Μαθησιακές δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Θέματα ειδικής αγωγής, τεύχος 27* ,σελ.34.
- Γώγου-Κρητικού, Λ. 1995. *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις,κοινωνικές αναπαραστάσεις : Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς;* Αθήνα: Πορεία.
- Δαρφεμος Μ. , 2008. *Κοινωνικός Κονστρουκτιονισμός και ανάλυση λόγου , Επιστημολογικές διαστάσεις. Ελευθερνά. 4.(3) , σελ.69-90.*
- Δεμερτζής, Ν., 1990. *“Ουσιώδης Αμφισβητησιμότητα και θεωρίες περί εξουσίας”*, στη *Θεωρία και Κοινωνία*, Δεκέμβριος 1990, σελ.23-46.
- Κακαβούλης, Α., και Κοντοπούλου, Μ., 1996. *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Αθήνα : Προμηθεύς.
- Κακούρος, Ε. και Μανιαδάκη , Κ., 2000. *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κακούρος ,Ε. Μανιαδακη Κ. ,2002. *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων* , Αθήνα.
- Κοντοπούλου, Μ.,1996. *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Αθήνα : Προμηθευς.
- Λυριντζής Χ. *Περί εξουσίας : Ο Φουκώ και η ανάλυση μιας επίμαχης έννοιας* , e journals ,ΕΚΚΕ 1995
- Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α., 2003. *Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική*. Επιστημονικό Βήμα.
- Μισιέλ,Φ.,1991. *Η μικροφυσική της εξουσίας* . Αθήνα .

- Παπαμιχαήλ, Γ., 2004. *Η γνωστική εκπαίδευση στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα : Οδυσσέας .
- Πουρκός, Α. & Δαρφέμος, Μ., 2010. *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση : Επιστημολογικά , μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, Αθήνα: Τόπος .
- Στογιαννίδου, Α., *Η ιδιοσυγκρασία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Τσακίρακης,Ν.,2004. *Βία και επιθετικότητα στο σχολείο και την οικογένεια*. *Θέματα ειδικής αγωγής τεύχος 24* ,σελ.49.