

Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει

ΧΡΥΣΗ ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΛΥΚΙΤΣΑΚΟΥ
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη μελέτη αυτή παρουσιάζονται τα πολλαπλά επίπεδα διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον, που συμπεριλαμβάνουν καθοριστικές παραμέτρους για τη θετική ανάπτυξη και τη σχολική προσαρμογή όλων των μαθητών με όμοιες και διαφορετικές ανάγκες. Σκιαγραφείται η ευρύτερη οπτική της διαφορετικότητας και γίνεται συνοπτική περιγραφή ορισμένων από τις παραμέτρους αυτές στα βασικά επίπεδα (άτομο, οικογένεια, ομάδα συνομηλίκων, σχολείο) με βάση ευρήματα εμπειρικών ερευνών, που συγκλίνουν στην αναγκαιότητα του «διαφορετικού» σχολείου και στην παροχή ποικίλων υπηρεσιών. Στο προτεινόμενο συνθετικό εννοιολογικό πλαίσιο δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα της σύνδεσης της έρευνας με τις παρεμβάσεις στο σχολείο για την αποτελεσματική στήριξη των παιδιών σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας, κατανόησης και φροντίδας.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφορετικότητα, Άτομο, Οικογένεια, Συνομηλικοί, Σχολείο, Αποτελεσματικό σχολείο, Προγράμματα παρέμβασης, Κοινότητα.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί σημαντικές προσπάθειες αλλαγών στην εκπαίδευση, στη διαπαιδαγώγηση και στη στήριξη των παιδιών εξαιτίας διαφορετικών συνθηκών σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες, παρά τις ιδιαίτερες ιστορικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες της κάθε χώρας. Οι διαφορετικές συνθήκες αφορούν πολλούς τομείς και συμπεριλαμβάνουν αλλαγές στη δομή της οικογένειας, την απασχόληση και των δύο γονέων, την αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, την αύξηση των οικογενειών που μεταναστεύουν για πολιτικούς ή οικονομικούς λόγους, την αύξηση των μαθητών στα σχολεία με ποικίλες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες, την αύξηση της

βίας, της εγκληματικότητας και της χρήσης ουσιών.

Στα σχολεία των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών έχει παρατηρηθεί ένα εύρος προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και τα οποία έχουν επιπτώσεις στους τομείς της σωματικής και ψυχικής υγείας, της μάθησης και της προσαρμογής τους. Παρά τις δυσκολίες υπολογισμού του ποσοστού των παιδιών που εμφανίζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα, ψυχικές διαταραχές και προβλήματα σχολικής προσαρμογής, ερευνητικά δεδομένα σε διάφορες χώρες δείχνουν ότι τα ποσοστά των παιδιών με προβλήματα κυμαίνονται μεταξύ 10%-20% και ότι δεν παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη στην πλειονότητα των παιδιών που έχουν ανάγκη (Knitzer, 1993. Kurtz, Thornes, & Wolkind,

1995. Tuma, 1989. Verhulst, Berden, & Sanders-Woudstra, 1985). Αποτελέσματα ερευνών στα ελληνικά σχολεία δείχνουν αντίστοιχα ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (μεταξύ 10%-20%) παρουσιάζει αλληλένδετες δυσκολίες σε ποικίλους τομείς της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της σχολικής επίδοσης (Παπαθεοφίλου και συν., 1989. Χατζηχρήστου & Hopf, 1991, 1992α, 1992β).

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων ψυχικής υγείας των παιδιών. Σε ένα πρώτο επίπεδο τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με τους πολλούς κοινωνικούς παράγοντες επικινδυνότητας που αφορούν όλο το μαθητικό πληθυσμό (π.χ., χρήση ουσιών). Επιπλέον, υπάρχουν προβλήματα τα οποία αφορούν κάποιο ποσοστό μαθητών και είναι αποτέλεσμα παροδικών κρίσεων στο περιβάλλον του παιδιού (π.χ., χωρισμός των γονέων). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει σοβαρότερα προβλήματα, όπως ψυχικές διαταραχές και προβλήματα στην ανάπτυξη και την προσαρμογή. Επίσης, ποικίλοι ατομικοί, οικογενειακοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες συσχετίζονται με την ψυχική υγεία και τη σχολική επίδοση. Τα παιδιά ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» για εμφάνιση προβλημάτων και διαταραχών επειδή ζουν σε περιβάλλοντα «υψηλού κινδύνου».

Με τον όρο *παράγοντες επικινδυνότητας* εννοούμε μεταβλητές οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών, ενώ ως *προστατευτικοί* ορίζονται οι παράγοντες οι οποίοι μειώνουν αυτή την πιθανότητα ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας (Durlak, 1995). Οι παράγοντες επικινδυνότητας εντοπίζονται σε πολλά επίπεδα: στην κοινότητα, στο σχολείο, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στην οικογένεια, στο άτομο. Η εμφάνιση περισσότερων του ενός παραγόντων «κινδύνου» σε περισσότερα από τα παραπάνω επίπεδα είναι συνήθως εκείνη που επιφέρει ένα αρνητικό αποτέλεσμα (π.χ., συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα στη συ-

μπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις, σχολική αποτυχία) και η επίδρασή τους είναι μάλλον πολλαπλασιαστική παρά αθροιστική. Ομοίως, κάθε προστατευτικός παράγοντας συμβάλλει στην πρόληψη περισσότερων του ενός αρνητικών αποτελεσμάτων (Durlak, 1998). Έχει παρατηρηθεί ότι πολλά παιδιά που εκτίθενται σε πολλαπλούς παράγοντες επικινδυνότητας δεν εκδηλώνουν προβλήματα, γεγονός το οποίο πιθανότατα αποδίδεται στην παράλληλη ύπαρξη προστατευτικών παραγόντων. Ο Werner (1989) βρήκε ότι παιδιά που εμφάνιζαν ανθεκτικότητα σε σοβαρές αντίξοες συνθήκες χαρακτηρίζονταν από μια σειρά προστατευτικών παραγόντων, όπως κοινωνικότητα, προσωπική αίσθηση επάρκειας και ελέγχου, καλή σχέση με τουλάχιστον ένα γονέα και υποστήριξη από κάποιο άτομο στο ευρύτερο οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον (συγγενή, φίλο, δάσκαλο).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αλληλεπιδράσεων των διαφόρων παραγόντων ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει το σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Σύμφωνα με διεθνείς διαπιστώσεις, τα σημερινά σχολεία, σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, έχουν έναν ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό. Οι μαθητές διαφέρουν σε ό,τι αφορά τις ικανότητες και τα κίνητρα για μάθηση αλλά και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, γεγονός που καθιστά απαραίτητες τις πολυεπίπεδες παρεμβάσεις. Στη μελέτη αυτή παρουσιάζονται τα πολλαπλά επίπεδα διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον, που συμπεριλαμβάνουν καθοριστικές παραμέτρους για τη θετική ανάπτυξη και τη σχολική προσαρμογή όλων των μαθητών με όμοιες και διαφορετικές ανάγκες. Γίνεται συνοπτική περιγραφή ορισμένων από τις παραμέτρους αυτές στα βασικά επίπεδα (άτομο, οικογένεια, ομάδα συνομηλίκων, σχολείο) με βάση ευρήματα εμπειρικών ερευνών, που συγκλίνουν στην αναγκαιότητα του «διαφορετικού» σχολείου και στην παροχή ποικίλων υπηρεσιών. Σκιαγραφείται η ευρύτερη οπτική της διαφορετικότητας, που δεν εστιάζεται αποκλειστικά, περιορισμένα και με προκατάληψη στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και/ή σε παλιννοστούντες -

αλλοδαπούς μαθητές. Στο προτεινόμενο συνθετικό εννοιολογικό πλαίσιο (Πίνακας 1) δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα της σύνδεσης της έρευνας με τις παρεμβάσεις στο σχολείο για την αποτελεσματική στήριξη των παιδιών σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας, κατανόησης και φροντίδας.

Οι ποικίλες παράμετροι που καθορίζουν την επάρκεια, τη σχολική προσαρμογή και τη θετική ανάπτυξη των παιδιών συγκλίνουν σε δύο άξονες: τον άξονα των ομοιοτήτων και τον άξονα της διαφορετικότητας. Ο άξονας των ομοιοτήτων αφορά τα βασικά αναπτυξιακά επιτεύγματα, τα οποία αναμένεται να κατακτήσουν όλα τα παιδιά στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους. Ο άξονας της διαφορετικότητας αφορά στα ακόλουθα πολλαπλά επίπεδα: α) του ατόμου, β) της οικογένειας, γ) του σχολείου, και δ) της παροχής υπηρεσιών για διευκόλυνση της μάθησης και της προαγωγής της ψυχικής υγείας. Στο επίπεδο του ατόμου η διαφορετικότητα αναφέρεται τόσο στο *μαθητή* όσο και στον *εκπαιδευτικό*. Στο επίπεδο του *μαθητή* υπάρχουν ατομικές διαφορές οι οποίες σχετίζονται με διαφορετική αιτιολογία και αφορούν όλους τους τομείς της ανάπτυξης (σωματικό, νοητικό, γνωστικό, ψυχοκινητικό, μαθησιακό), την προσωπικότητα - ιδιοσυγκρασία, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα, το φύλο, την πολιτισμική καταγωγή κ.ά. Στο επίπεδο του *εκπαιδευτικού* ατομικές διαφορές αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά, την εκπαίδευση, τρόπους διδασκαλίας, την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και ταυτότητα κ.ά. Στο επίπεδο της *οικογένειας* οι διαφορές αφορούν την κοινωνικοοικονομική θέση, τους τρόπους διαπαιδαγώγησης, την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία κ.ά. Στο επίπεδο του *σχολείου* οι διαφορές αφορούν οργανωτικές - διοικητικές παραμέτρους, μεθόδους διδασκαλίας, σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών, παραμέτρους της κοινότητας κ.ά. Τέλος, στο επίπεδο *παροχής υπηρεσιών - παρεμβάσεων* οι διαφορές αφορούν την εφαρμογή προγραμμάτων μαθησιακής υποστήριξης, πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των

παιδιών.

Στη σχολική ψυχολογία έχουν επισημανθεί ιδιαίτερα η χρησιμότητα του μοντέλου «επιστήμονα-επαγγελματία» και η σύνδεση της θεωρίας, της έρευνας και των παρεμβάσεων στα σχολεία (Χατζηχρήστου, 2003). *Διαφορετικές* θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες σχετικά με την καθοριστική συσχέτιση της μάθησης, της προσαρμογής και της θετικής ανάπτυξης των παιδιών παρέχουν μια σημαντική βάση δεδομένων. Εξειδικευμένες έρευνες σε όλους τους προαναφερθέντες τομείς της *διαφορετικότητας* καταλήγουν σε σημαντικά συμπεράσματα και κατευθύνσεις για τις *όμοιες* και *διαφορετικές* ανάγκες των παιδιών.

Στις ενότητες που ακολουθούν θα γίνει μια συνοπτική παρουσίαση ορισμένων ενδεικτικών καθοριστικών παραμέτρων που διαφοροποιούν την ανάπτυξη και την προσαρμογή των παιδιών σε όλα τα επίπεδα.

Διαφορετικότητα σε ατομικό επίπεδο

Σε επίπεδο μαθητή

Μία από τις βασικότερες απαιτήσεις και προσδοκίες της σημερινής κοινωνίας είναι η απόκτηση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων. Αναμένεται από τα παιδιά να είναι σε θέση να διαβάζουν και να γράφουν σε ικανοποιητικό βαθμό, ανάλογα, βέβαια, με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία βρίσκονται (Rafoth & Carey, 1995). Ωστόσο, η διαφορετικότητα αναφέρεται και σε αυτό το επίπεδο, καθώς δεν καταφέρνουν όλοι να κατακτήσουν στον ίδιο βαθμό αυτές τις δεξιότητες, με αποτέλεσμα να παρατηρείται ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών ως προς τη σχολική επίδοσή.

Στο παρελθόν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας ήταν σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικές για τα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών κοινωνιών. Σήμερα, ωστόσο, τα ίδια εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να καλύψουν τις ανάγκες πολλών *διαφορετικών* ομάδων μαθη-

Πίνακας 1
Επίπεδα και παράγοντες διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον

Άτομο	Οικογένεια	Συνομήλικοι	Σχολείο	Παροχή υπηρεσιών
• Μαθητής Σωματικές, γνωστικές, νοητικές, ψυχοκινητικές, μαθησιακές ικανότητες, αντιλήψεις, προσδοκίες, στάσεις, σχολική επίδοση, προσωπικότητα, καταγωγή κ.ά. • Εκπαιδευτικός Φύλο, ηλικία, εμπειρία, εκπαίδευση, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, τρόποι διδασκαλίας, προσδοκίες, στάσεις κ.ά.	Κοινωνικοοικονομική θέση, δομή, σύνθεση, τρόποι διαπαιδαγώγησης, εμπλοκή γονέων στη μαθησιακή διαδικασία κ.ά.	Αποδοχή, απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων, δημοτικότητα, χαρακτηριστικά της ομάδας των συνομηλίκων κ.ά.	Οργανωτικές, διοικητικές παράμετροι, μέθοδοι διδασκαλίας, σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών, παράμετροι της κοινότητας κ.ά.	Προγράμματα πρωτογενούς, δευτερογενούς, τριτογενούς πρόληψης, καθολική, επιλεκτική παρέμβαση, επιμόρφωση - κατάρτιση εκπαιδευτικών κ.ά.

τών, με πολύ διαφορετικές προσδοκίες και στάσεις. Υποστηρίζεται ότι ποτέ στο παρελθόν οι μαθητές μιας τάξης δεν παρουσίαζαν ένα τόσο ευρύ και διαφορετικό φάσμα μαθησιακών αναγκών (Prashnig, 1996). Στη βιβλιογραφία τονίζεται όλο και περισσότερο το γεγονός ότι σε κάθε σχολείο υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών με πολύ διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και διαφορετικά κίνητρα για μάθηση. Κάποια παιδιά θεωρούνται «καλοί μαθητές», συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης αλλά και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Υπάρχει όμως και ένας σημαντικός αριθμός παιδιών που βιώνουν τη σχολική αποτυχία, καθώς δεν αποκτούν τις κατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές και τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως καθορίζει το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης, & Καίλα, 1997. Waldron & McLeskey, 2000). Στην Ελλάδα ειδικότερα υπολογίζεται ότι περίπου το 20% των μαθητών βρίσκεται σε χαμηλό μαθησιακό επίπεδο

(Horf & Ξωχέλλης, 2003).

Από τους βασικότερους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση είναι οι ατομικοί παράγοντες, όπως οι γνωστικές ικανότητες, το νοητικό δυναμικό, η ύπαρξη κινήτρων, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η ιδιοσυγκρασία και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία παίζουν επίσης και οι πεποιθήσεις του κάθε ατόμου για τις ικανότητές του και κατά πόσο πιστεύει ότι υπάρχει δυνατότητα να βελτιωθεί η επίδοσή του αν καταβάλει αυξημένες προσπάθειες (Masten & Coatsworth, 1998). Επίσης, σημαντική είναι η επίδραση των προβλημάτων συμπεριφοράς και η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική επίδοση. Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά με υψηλό ποσοστό προβλημάτων συμπεριφοράς τείνουν όχι μόνο να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση αλλά και να διακόπτουν πρόωρα τη φοίτηση (Christenson et al., 2000).

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση που περιλαμβάνεται στην κατηγορία των ατομικών χαρακτηριστικών αφορά το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή. Το κάθε άτομο έχει ένα προσωπικό και μοναδικό τρόπο μάθησης και σκέψης. Οι συνήθειες τρόποι διδασκαλίας δε λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές. Αντιθέτως, η στάση «ένας τρόπος διδασκαλίας για όλους» αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξη του ατομικού δυναμικού του μαθητή και μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, μειωμένα κίνητρα, άγχος και μειωμένη επίδοση (Prashnig, 1996).

Έρευνες επίσης έδειξαν ότι από τις βασικότερες αιτίες για την ύπαρξη της ανομοιογένειας στην τάξη ως προς τη σχολική επίδοση θεωρούνται οι εξής (Daly et al., 1997):

α) Οι μαθητές δε θέλουν να εμπλακούν στη μαθησιακή διδασκαλία. Ουσιαστικά το πρόβλημα εντοπίζεται στην έλλειψη κινήτρων, καθώς οι μαθητές παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον και δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας.

β) Οι μαθητές δεν έχουν ασχοληθεί και δεν έχουν αφιερώσει αρκετό χρόνο για να εξασκηθούν σε κάποια δεξιότητα.

γ) Οι μαθητές δεν έχουν αρκετή στήριξη και βοήθεια. Η ανατροφοδότηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Όταν ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση, διορθώνοντας ή επιβεβαιώνοντας την ορθή απάντηση ενός μαθητή, τότε αυξάνεται η πιθανότητα ο μαθητής αυτός να έχει καλή επίδοση.

δ) Οι μαθητές δεν είχαν εργαστεί στο παρελθόν με αυτό τον τρόπο. Είναι πιθανό ένας μαθητής να έχει συνηθίσει σε διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και οι οδηγίες που του δίνονται να μην τον βοηθούν να ασκηθεί σε μια δεξιότητα ή να θεωρεί ότι είναι πολύ δύσκολο να τις ακολουθήσει.

ε) Οι μαθητές είναι πιθανό να αποτυγχάνουν επειδή το υλικό που τους δίνεται είναι εξαιρετικά δύσκολο γι' αυτούς. Οι δεξιότητες που έχει κατακτήσει ένας μαθητής πρέπει να ταιριάζουν με τη δυσκολία του διδακτικού υλικού που του

παρέχεται, το οποίο δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ εύκολο αλλά ούτε πολύ δύσκολο.

Εκτός από τους ατομικούς παράγοντες που επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία, εξίσου σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ψυχοκοινωνικοί. Σε μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όπου ο βασικός στόχος ήταν ο εντοπισμός των πιο σημαντικών παραγόντων που επιδρούν στη μάθηση, βρέθηκε ότι από τις 11 σημαντικότερες κατηγορίες που θεωρείται ότι ασκούν κάποια επίδραση στη μάθηση οι 8 σχετιζόνταν με κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, όπως ο τρόπος διαχείρισης της τάξης, η γονεϊκή στήριξη, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού - μαθητή, η ομάδα των συνομηλίκων, το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης (Wang, Haertel, & Walberg, 1997). Αντίθετα, βρέθηκε ότι άλλοι παράγοντες, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδασκαλία και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητή, είχαν μικρότερη αναλογικά επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία (Pekrun et al., 2002. Wang, Haertel, & Walberg, 1997).

Μια πολύ σημαντική διάσταση που αποτελεί ένα από τα βασικότερα θέματα στη βιβλιογραφία είναι η προαγωγή της μαθησιακής επάρκειας και γενικότερα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών. Την τελευταία δεκαετία έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις πηγές, στην αιτιολογία και στην ανάπτυξη της επάρκειας και της ανθεκτικότητας στα παιδιά (Sharipo, 2000). Η έννοια της επάρκειας κυρίως αναφέρεται στην αποτελεσματική προσαρμογή στο περιβάλλον. Ωστόσο συχνά γίνεται αναφορά σε επιμέρους διαστάσεις, όπως στην κοινωνική ή στη μαθησιακή επάρκεια. Συναφής είναι η έννοια και της ανθεκτικότητας, η οποία αναφέρεται στην υπέρβαση αντιξοοτήτων και στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων. Στη μαθησιακή επάρκεια τα άτομα έχουν συνηθώς θετικές εμπειρίες επίδοσης, που αποτελούν τη βάση για ανάλογες εμπειρίες και στο μέλλον. Αυτά τα άτομα αναμένεται να έχουν αποδεκτά επίπεδα επίδοσης, χωρίς να είναι απαραίτητα άριστα. Σχετική είναι και η ανθεκτικότητα στο μαθησιακό τομέα, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα για όσο το δυνατόν καλύτερη επίδοση

ανεξαρτήτως της ελλιπούς διδασκαλίας και των ελλείψεων στην απόκτηση μαθησιακών δεξιοτήτων (Masten, 1994). Θεωρείται ότι τα βασικά χαρακτηριστικά του «επιτυχημένου μαθητή» σε ατομικό επίπεδο είναι καλό νοητικό επίπεδο, κοινωνικότητα, υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, ευκολία στις συναναστροφές και ύπαρξη ταλέντων (Masten & Coatsworth, 1998).

Το σχολείο ασκεί σημαντική επίδραση στη ζωή των παιδιών και όλοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία ασφαλώς οδηγούν σε πιο θετικά κοινωνικά αποτελέσματα. Οι έρευνες που αφορούν τη μαθησιακή επάρκεια τονίζουν το γεγονός ότι οι μαθητές που έχουν σχολική επιτυχία έχουν ευρύτερη στήριξη από τους γονείς, την οικογένεια και την κοινότητα. Άρα ένα υποστηρικτικό δίκτυο πέρα από το σχολείο είναι εξαιρετικά σημαντικό (Pianta, 1998). Οι γνωστικές ικανότητες επίσης αναφέρεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο, όπως επίσης και η ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς και της προσοχής (Shapiro, 2000). Η υιοθέτηση και η εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, όπως η διαφοροποίηση στην παροχή οδηγιών, η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και η διαμόρφωση του διδακτικού υλικού σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, αποτελούν κάποιες από τις προτάσεις για την προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας που θέτουν στο επίκεντρο της διδακτικής προσέγγισης τον ίδιο το μαθητή ως άτομο και όχι το σύνολο της τάξης. Η αύξηση κινήτρων και του ενδιαφέροντος, η συνεχής ανατροφοδότηση και η προσαρμογή του διδακτικού υλικού αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την προαγωγή της μάθησης (Daly, Lentz, & Boyer, 1996).

Παρ' όλο που οι περισσότεροι συμφωνούν ότι ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η προαγωγή της μαθησιακής επάρκειας και ουσιαστικά η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, ωστόσο οι περισσότερες προσπάθειες αναλώνονται στην παροχή ειδικών προγραμμάτων διδασκαλίας για τα παιδιά που ήδη παρουσιάζουν δυσκολίες και ήδη έχουν βιώ-

σει τη σχολική αποτυχία (Waldron & McLeskey, 2000). Η αυξανόμενη διαφοροποίηση των μαθητών στην τάξη καθιστά όλο και περισσότερο ακατάλληλη την εκπαιδευτική πολιτική «ένα αναλυτικό πρόγραμμα και μία μέθοδος διδασκαλίας για όλους». Όσο οι ποικίλες ανάγκες των μαθητών συνεχίζουν να διευρύνουν την έννοια της διαφορετικότητας στην τάξη τόσο περισσότερο θέτουν αυξημένες απαιτήσεις στους εκπαιδευτικούς για αλλαγή των προγραμμάτων που είχαν αρχικά σχεδιαστεί για τη στήριξη ενός μικρού αριθμού μαθητών (Waldron & McLeskey, 2000). Η διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου εστιασμένου στην έγκαιρη πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, η έμφαση σε παρεμβατικά προγράμματα τα οποία να βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα που προάγουν τη μάθηση αλλά και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών αποτελούν τους βασικούς άξονες παρέμβασης και τις κατευθυντήριες γραμμές για την κάλυψη τόσο των κοινών όσο και των διαφορετικών αναγκών των μαθητών.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού

Ο βασικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη των μαθητών και η επίδραση που ασκούν στη μάθηση των παιδιών καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι πολλαπλές διαστάσεις διαφοροποίησης που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια εμπειρίας και το επίπεδο σπουδών αφορούν τους βασικούς τομείς διαφοροποίησης της ομάδας των εκπαιδευτικών σε προσωπικό/ατομικό επίπεδο. Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στη σημασία που έχουν η εμπειρία, η εκπαίδευση, το φύλο, η ηλικία αλλά και το επίπεδο των γνώσεων των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν διαφοροποιητικά τη σχολική εξέλιξη των μαθητών (Hopf & Ξωχέλλης, 2003. Hopf & Hatzichristou, 1999. Wayne & Youngs, 2003).

Επίσης, βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών είναι οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες, οι στάσεις και οι προσωπικές τους «θεωρίες». Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους στόχους, τη διαδικασία, την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, τον τρόπο χειρισμού της τάξης και γενικότερα ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους, επηρεάζοντας άμεσα τη μαθησιακή διαδικασία (Shuell, 1996). Στη βιβλιογραφία γίνεται εκτεταμένη αναφορά και στο ρόλο των αιτιολογικών προσδιορισμών των εκπαιδευτικών στη σχολική εξέλιξη των μαθητών και κυρίως στη σημαντική σχέση που υπάρχει μεταξύ του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει ο εκπαιδευτικός τη συμπεριφορά των μαθητών και της σχολικής τους πορείας (Prashnig, 1996). Επίσης, οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού επηρεάζουν τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών. Αν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν στη σημασία και στην αποτελεσματικότητα των προσπαθειών του συνόλου του προσωπικού, τότε παρατηρείται θετική επιρροή στην επίδοση των μαθητών (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

Οι βασικές διαστάσεις ως προς τις οποίες παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών (Anderson, 1989) είναι οι ακόλουθες:

α) Οι ακαδημαϊκοί στόχοι που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κυμαίνονται από την απλή απομνημόνευση και την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων μέχρι την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών.

β) Ο τρόπος αντίληψης του διδακτικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς συνήθως αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να γίνεται αντιληπτός ως απλός παροχέας πληροφοριών ή ως μεσολαβητής για τη δόμηση των γνώσεων των μαθητών.

γ) Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο ρόλος των μαθητών στην προαγωγή της προσωπικής τους μάθησης, ο οποίος μπορεί να κυμαίνεται από παθητικός, όπου ο εκπαιδευτικός έχει τον απόλυτο έλεγχο, έως ενεργητικός, όπου ο μαθητής είναι αυτός που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.

δ) Η φύση των σχολικών δραστηριοτήτων, δηλαδή αν προτιμάται η χρήση δραστηριοτήτων όπου απαιτείται απομνημόνευση συγκεκριμένων πληροφοριών ή, αντίθετα, αν προτιμώνται δραστηριότητες στις οποίες είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή των παιδιών και προάγεται η δημιουργική σκέψη.

ε) Το κοινωνικό περιβάλλον ως πλαίσιο για την προαγωγή της ατομικής μάθησης, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποτυχία ως φυσικό και αποδεκτό μέρος της μάθησης και ως έναυσμα για εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Αντίθετα, άλλοι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν την αποτυχία ως αρνητική κατάσταση που χαρακτηρίζει μόνο τους «κακούς» μαθητές.

Η ύπαρξη διαφορετικών διαστάσεων σε πολλαπλά επίπεδα στην ομάδα των εκπαιδευτικών και η επίδρασή τους στην εξέλιξη των μαθητών αποτελούν ένα από τα βασικότερα θέματα που απασχολούν τους ερευνητές. Εξίσου σημαντικό όμως ερώτημα αποτελεί η θετική αξιοποίηση της διαφορετικότητας των εκπαιδευτικών και η συνολική προαγωγή της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας λαμβάνοντας υπόψη τις κοινές αλλά και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Στη βιβλιογραφία τονίζονται η ανάγκη αλλαγής των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και η υιοθέτηση παρεμβάσεων που να λαμβάνουν υπόψη τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα (Daly et al., 1997). Ευρήματα ερευνών έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ουσιαστικά αναπαράγει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, τον οποίο είχαν βιώσει και οι ίδιοι ως μαθητές, δηλαδή είναι αυτοί που μιλούν την περισσότερη ώρα, ενώ οι μαθητές κάθονται, ακούν, κάνουν κάποιου είδους εργασία στο θρανίο και γράφουν διαγωνίσματα.

Αυτό καταλαμβάνει περίπου το 85% του χρόνου που αφιερώνεται στη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να αναπαράγονται οι συνήθειες τακτικές χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα σύγχρονα πορίσματα (Windschittl, 2002).

Είναι σημαντικό στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός να μην εστιάζεται αποκλειστικά στις γνωστικές πτυχές του μαθητή. Η σκέψη και η μάθηση δεν προκύπτουν μόνο σε γνωστικό πλαίσιο, αλλά είναι σημαντικό να γίνονται αντιληπτές και ως κοινωνική αλληλεπίδραση. Η στήριξη από τον εκπαιδευτικό και η ύπαρξη μιας ποιοτικής σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική του πορεία. Η παροχή ευκαιριών για μάθηση, η ανατροφοδότηση, η παροχή στήριξης και η θετική αντιμετώπιση των λανθασμένων προσπαθειών, ως μέσο κατάκτησης και κατανόησης, ήταν τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σε τάξεις όπου υπήρχε υψηλό επίπεδο κινήτρων στους μαθητές (Blumenfeld, Puro, & Mergendoller, 1992). Έχει επισημανθεί ότι η διδασκαλία αποτελεί ένα είδος παρέμβασης που αποσκοπεί στη διευκόλυνση των μαθητών για την απόκτηση των επιθυμητών δεξιοτήτων και γνώσεων και μπορεί να έχει διάφορες μορφές, όπως παροχή του κατάλληλου υλικού, ανάδειξη των συναισθηματικών αλλά και των γνωστικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών, ενθάρρυνση και ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση μέσα από τον καθορισμό εφικτών στόχων. Αυτό που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τον εκπαιδευτικό είναι ότι η παρέμβαση αυτή θα πρέπει να έχει ως επίκεντρο το μαθητή, καθιστώντας τον ενεργό συμμετέχοντα στη διδακτική διαδικασία (Shuell, 1996).

Τα σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα παρέχουν τη βάση και τις κατευθυντήριες γραμμές στους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να μπορούν, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους, να προσαρμόζουν κάποιες διαστάσεις της διδασκαλίας και να προάγουν την αποτελεσματικότητά της. Ωστόσο, εκτός από το ρόλο των διαφορετικών ατομικών χαρακτηριστικών που αφορούν τους μαθητές

και τους εκπαιδευτικούς, σημαντική επίδραση ασκούν και ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες, όπως η οικογένεια, οι συνομήλικοι αλλά και γενικότερα η σχολική κοινότητα, που παρουσιάζουν ποικίλες διαφοροποιήσεις και επηρεάζουν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Διαφορετικότητα σε επίπεδο οικογένειας

Οι μαθητές μιας συνήθους σχολικής τάξης προέρχονται από οικογένειες οι οποίες διαφέρουν σημαντικά ως προς τη δομή (πυρηνικές, εκτεταμένες, μονογονεϊκές οικογένειες), τη σύνθεση (πολυμελείς ή ολιγομελείς οικογένειες), τη δυναμική των σχέσεων, το συναισθηματικό κλίμα, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο κ.ά. Οι παραπάνω παράμετροι διαφορετικότητας καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική επάρκεια και τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Παράγοντες επικινδυνότητας που έχουν συχνά μελετηθεί σε αυτό το επίπεδο σχετίζονται με ψυχοπαθολογία ενός γονέα, συγκρούσεις στην οικογένεια, θάνατο ή σοβαρή ασθένεια στην οικογένεια, διαβίωση σε συνθήκες φτώχειας κ.ά. Η Masten (2001) αναφέρει ότι ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς και στο αποτέλεσμα που προκαλούν στα παιδιά παρεμβάλλεται ως ρυθμιστικός και δυνάμει προστατευτικός παράγοντας η *ποιότητα του γονεϊκού ρόλου*. Έρευνες έχουν αναδείξει ως πιο αποτελεσματικό τον τρόπο διδασκαλίας που χαρακτηρίζεται από: α) ύπαρξη μιας ζεστής σχέσης γονέα - παιδιού, β) σταθερότητα όσον αφορά την καθοδήγηση και τα όρια, γ) θετικές, υψηλές προσδοκίες, και δ) παραχώρηση στο παιδί της δυνατότητας για ψυχολογική αυτονομία (Steinberg, 2001). Έχει βρεθεί ότι οι γονείς που υιοθετούν αυτό το μοντέλο ανατροφής έχουν παιδιά με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, υψηλότερη κοινωνική επάρκεια, καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις και σχολική επίδοση (Maccoby, 1980).

Μια άλλη διάσταση της διαφορετικότητας σε επίπεδο οικογένειας συνιστά ο βαθμός γονεϊ-

κής εμπλοκής στη σχολική ζωή των παιδιών. Επιμέρους διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής έχει βρεθεί ότι συνδέονται άμεσα με τη σχολική επίδοση και προσαρμογή των παιδιών, όπως, π.χ., η συχνή επικοινωνία και η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου ή σε τακτές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς ή άλλους γονείς (Steinberg, 1996). Επίσης, οι γονείς επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών όταν εκφράζουν υψηλές εκπαιδευτικές αξίες (Marjoribanks, 1987), τονίζουν τη σημασία της φιλοπονίας (Stevenson et al., 1993), έχουν προσδοκίες και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους για επιτυχία στο σχολείο (Reynolds & Wahlberg, 1991) και, τέλος, εποπτεύουν και βοηθούν τα παιδιά τους στη σχολική μελέτη (Clark, 1993. Scott-Jones, 1995).

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται θετικά με ποικίλα οφέλη για τα παιδιά, όπως με τη βελτίωση της επίδοσης, της στάσης προς το σχολείο, της συμπεριφοράς, με αύξηση της συμμετοχής σε δραστηριότητες της τάξης κ.ά. Επιπλέον, ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα που έχουν προκύψει από σχετικές έρευνες είναι το εξής: Αυτό που κάνουν (ή δεν κάνουν) οι γονείς για να στηρίξουν τη μάθηση των παιδιών είναι πιο καθοριστικό για τη σχολική τους επάρκεια από το *ποιες* είναι οι οικογένειες αυτές, με άλλα λόγια από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (Christenson & Sheridan, 2001).

Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια αναφέρεται ως ένας από τους βασικότερους προστατευτικούς παράγοντες, ιδιαίτερα για τα παιδιά που ζουν σε περιβάλλοντα «υψηλού κινδύνου» (Weissberg & Greenberg, 1998). Τα κυριότερα οφέλη από μια εποικοδομητική συνεργασία σχολείου - οικογένειας είναι, μεταξύ άλλων, ότι δημιουργεί ένα ευνοϊκότερο μαθησιακό περιβάλλον, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, διευκολύνει το συντονισμό της κοινής προσπάθειας που γίνεται από τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου για στήριξη των παιδιών, αίρει την ασυνέχεια που συνήθως παρατηρείται στα δύο περιβάλλοντα (σχολικό - οικογενειακό), μεγιστοποιώντας την επίδραση των

παρεμβάσεων που γίνονται στο σχολείο, στο σπίτι ή σε άλλο πλαίσιο, και βοηθά στην υιοθέτηση κοινών εκπαιδευτικών στόχων και κοινής «στρατηγικής» όσον αφορά την καλύτερη κατανόηση και κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών (Christenson & Sheridan, 2001).

Τα ευρήματα από πλήθος σχετικών ερευνών συγκλίνουν στο ότι ο ασφαλέστερος παράγοντας για την πρόβλεψη της σχολικής επιτυχίας των παιδιών είναι ο βαθμός στον οποίο η οικογένεια, με τη βοήθεια και τη στήριξη του σχολείου, καταφέρνει να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι, να μεταδώσει υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες για τη σχολική καθώς και τη μελλοντική πορεία των παιδιών και να εμπλακεί στη διαδικασία της εκπαίδευσης και της διαπαιδαγώγησής τους. Ακόμα και οι γονείς από τα χαμηλότερα κοινωνικά - οικονομικά στρώματα εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία εάν το σχολείο αναγνωρίζει την προσφορά τους και εκφράζει ενεργά τη διάθεση να τους συμπεριλάβει σε αυτή τη διαδικασία (Henderson & Berla, 1994. Lewis & Henderson, 1997). Εντέλει, φαίνεται ότι η διαφορά ανάμεσα στους γονείς που εμπλέκονται και σε εκείνους που δεν εμπλέκονται έγκειται στο ότι οι πρώτοι συνειδητοποιούν πόσο σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Delgado-Gaitan, 1991).

Διαφορετικότητα σε επίπεδο ομάδας συνομηλίκων

Η ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί και να διατηρεί εποικοδομητικές σχέσεις με συνομηλίκους του θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους δείκτες κοινωνικής επάρκειας και ψυχικής υγείας γενικότερα (Hartup, 1983). Και σε αυτό τον τομέα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών. Στο χώρο του σχολείου υπάρχουν παιδιά που είναι δημοφιλή και αποδεκτά από τους συνομηλίκους, αλλά υπάρχουν και παιδιά κοινωνικά αποσυρμένα, παιδιά που απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους ή παιδιά που εντάσ-

σονται σε ομάδες συνομηλίκων με εναντιωματική, αντικοινωνική ή παραπαιωματική συμπεριφορά.

Στη σχολική ηλικία η δημοτικότητα και η αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων έχει βρεθεί ότι έχουν προβλεπτική αξία όσον αφορά την αποδοχή από συνομηλίκους, την επαγγελματική επάρκεια, την αυτοαξία και την καλύτερη ψυχική υγεία στην ενήλικη ζωή (Masten & Coatsworth, 1995. Parker, Rubin, Price, & De Rosier, 1995). Αντιθέτως, η απόρριψη από τους συνομηλίκους έχει συνδεθεί με επιθετική - διαταρακτική συμπεριφορά, χαμηλή σχολική επίδοση και προβλήματα προσαρμογής στην ενήλικη ζωή (Cicchetti & Bukowski, 1995. Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993. Parker et al., 1995).

Σε ανάλογα συμπεράσματα έχουν οδηγηθεί έρευνες σχετικά με την αντίληψη των παιδιών για το βαθμό αποδοχής τους από τους συνομηλίκους τους. Στις έρευνες αυτές προέκυψε θετική συσχέτιση της αίσθησης αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των ομηλίκων με την κοινωνική επάρκεια, την αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση (Demaray & Malecki, 2002. Rothman & Cosden, 1995. Levitt et al., 1994), και αρνητική συσχέτιση με προβλήματα διαγωγής, παραπαιωματική συμπεριφορά, χρήση ουσιών (Garnefski & Diekstra, 1996. Frauenglass et al., 1997) και προβλήματα εσωτερικεύσης (Caldwell et al., 1997).

Επιπλέον, έχει προκύψει από έρευνες ότι οι σχέσεις με συνομηλίκους μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά και τη σχολική επίδοση των παιδιών (Epstein, 1983), σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα η επίδραση αυτή μπορεί να είναι μεγαλύτερη και από εκείνη της οικογένειας (Steinberg, 1996). Για παράδειγμα, μια ομάδα συνομηλίκων με υψηλές επιδόσεις μπορεί να επηρεάσει ένα μέλος της αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης από το σχολείο, την επίδοσή του στα μαθήματα και τις εξετάσεις, καθώς και τις προσδοκίες του για υψηλές επιδόσεις και την ακαδημαϊκή του αυτοαντίληψη (Epstein, 1983. Mounts & Steinberg, 1995).

Διαφορετικότητα σε επίπεδο σχολείου

Η σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του σχολείου ως πλαισίου που προάγει όχι μόνο τη μάθηση αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών έχει προσδώσει μια νέα προοπτική στο πάγιο αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Το υποβαθμισμένο (σε όλες του τις διαστάσεις) σχολικό περιβάλλον θεωρείται πλέον παράγοντας επικινδυνότητας, καθώς φαίνεται να συνδέεται με υψηλά ποσοστά σχολικής υποεπίδοσης, εγκατάλειψης του σχολείου, προβλημάτων συμπεριφοράς, χρήσης ουσιών κ.ά. Τα σχολεία «χαμηλού επιπέδου» διακρίνονται από χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, μη απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα, αναποτελεσματική διοίκηση και έλλειψη καλής σχέσης μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (Durlak, 1998).

Τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί ο προβληματισμός και το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τις συνιστώσες του «αποτελεσματικού σχολείου». Η οικογένεια παύει να θεωρείται ως η «συνήθης ύποπτη» για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Το σχολείο αναγνωρίζει και αναλαμβάνει τις ευθύνες του. Η νέα αυτή προσέγγιση στηρίζεται στη θεμελιώδη παραδοχή ότι όλοι οι μαθητές, εκτός εκείνων με σοβαρές σωματικές, νοητικές ή άλλες αναπηρίες, έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από το εκπαιδευτικό αγαθό. «Μπορούμε, όποτε το επιλέξουμε, να διδάξουμε με επιτυχία όλα τα παιδιά, των οποίων η εκπαίδευση μας ενδιαφέρει. Γνωρίζουμε ήδη περισσότερα απ' όσα χρειαζόμαστε για να το κάνουμε αυτό. Αν θα το κάνουμε ή όχι, θα εξαρτηθεί τελικά από το πώς αισθανόμαστε για το γεγονός ότι δεν το έχουμε κάνει ως τώρα» αναφέρουν οι Edmonds και Friederiksen (χωρίς χρονολογία, σ. 35, όπως αναφέρεται από τον Bickel, 1999), από τους πρωτοπόρους και τους πλέον ένθερμους υποστηρικτές της θεωρίας και της έρευνας για το «αποτελεσματικό σχολείο».

Από την έρευνα έχει προκύψει ότι τα σχολεία

που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά όσον αφορά την εκπαίδευση ειδικά των μαθητών που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου», όπως αυτά που προέρχονται από φτωχό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον ή από μειονότητες, έχουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά (Bossert, 1985): α) σχολικό κλίμα που προάγει τη μάθηση, χωρίς βία και προβλήματα πειθαρχίας, β) προσδοκίες των εκπαιδευτικών ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, γ) έμφαση στην εκπαίδευση βασικών δεξιοτήτων και μεγαλύτερη διάρκεια της ενασχόλησης των μαθητών με τη σχολική μελέτη, δ) σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους, που διευκολύνουν την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, και ε) διευθυντές με ηγετικές και διοικητικές ικανότητες, που θέτουν στόχους, διατηρούν την πειθαρχία, μπαίνουν συχνά στις τάξεις, παρατηρούν τη διαδικασία και δημιουργούν κίνητρα για μάθηση.

Πέρα όμως από τις ομοιότητες, τα αποτελεσματικά σχολεία εμφανίζουν και σημαντικές διαφορές, οι οποίες πηγάζουν από τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους (Bickel, 1999). Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι σε περιοχές χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου περισσότερο αποτελεσματικά είναι τα σχολεία που χρησιμοποιούν κυρίως εξωτερικές αμοιβές για τη μάθηση, δίνουν έμφαση στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων (π.χ., ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) και εστιάζουν τις προσδοκίες τους για επιτυχία των μαθητών στο παρόν. Αντιθέτως, σε περιοχές μέσου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου πιο αποτελεσματικά αναδεικνύονται τα σχολεία που περιορίζουν τις εξωτερικές αμοιβές, χρησιμοποιούν περισσότερο ενδογενή κίνητρα για μάθηση, επεκτείνουν το ενδιαφέρον τους σε θεματικές περιοχές πέραν των βασικών μαθημάτων και εκφράζουν προσδοκίες τόσο για την παρούσα όσο και για τη μελλοντική εξέλιξη των μαθητών (Teddle & Stringfield, 1993).

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι ένα επιπλέον κοινό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων είναι η ικανότητά τους να «αφουγκράζονται» τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών

τους, να αξιοποιούν τη διαφορετικότητα και να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες οι οποίες προάγουν τη μάθηση και διευκολύνουν την ανάπτυξή τους.

Διαφορετικότητα σε επίπεδο προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον

Οι βασικές προσεγγίσεις για την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στα παιδιά και στους εφήβους είναι δύο (Knoff & Batsche, 1990. Χατζηχρήστου, 2000). Η πρώτη προσέγγιση δίνει έμφαση στις υπηρεσίες ψυχικής υγείας ή στα κέντρα νοσηλείας της κοινότητας (ή υπηρεσίες από ειδικούς σε ιδιωτική βάση) (community mental health perspective). Τα ψυχολογικά προβλήματα ή τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αντιμετωπίζονται μακριά από το χώρο του σχολείου και τα σχολεία δεν εμπλέκονται ως συνεργάτες στη διαδικασία της θεραπευτικής αντιμετώπισης. Η δεύτερη προσέγγιση δίνει έμφαση στο χώρο του σχολείου ως του δεύτερου πιο σημαντικού πλαισίου στη ζωή των μαθητών (μετά την οικογένεια) και αναφέρεται στην παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών και στην εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων με βάση το σχολείο. Το σχολείο αποτελεί το χώρο όπου αρχικά εντοπίζονται πολλά προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών και όπου σχεδιάζονται και εφαρμόζονται ποικίλα παρεμβατικά προγράμματα, καθιστώντας δυνατή την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της γενίκευσης αυτών των προγραμμάτων σε διαφορετικές ομάδες μαθητών και σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα και πλαίσια.

Τα παρεμβατικά προγράμματα εφαρμόζονται σε τρία επίπεδα πρόληψης (πρωτογενής, δευτερογενής, τριτογενής πρόληψη) (Χατζηχρήστου, 2003). Τα προγράμματα **πρωτογενούς πρόληψης** στο σχολείο αφορούν όλο το μαθητικό πληθυσμό (π.χ., όλους τους μαθητές κάποιων τάξεων, ενός σχολείου, μιας σχολικής περιφέρειας, των σχολείων μιας κοινότητας). Η παρέμβαση με προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης,

ανάλογα με τους ειδικότερους στόχους της, διακρίνεται σε καθολική και επιλεκτική. Η καθολική παρέμβαση αποσκοπεί στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων και στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη για όλους τους μαθητές. Η επιλεκτική παρέμβαση σχετίζεται με ομάδες μαθητών του γενικού μαθητικού πληθυσμού που διατρέχουν κίνδυνο να εμφανίσουν προβλήματα και διαταραχές (χωρίς τα παιδιά αυτά να έχουν ήδη εμφανίσει διαταραχές) εξαιτίας κάποιων οικογενειακών και περιβαλλοντικών παραγόντων επικινδυνότητας. Τα προγράμματα αυτά μπορεί να αφορούν, για παράδειγμα, παιδιά αλκοολικών γονέων, παιδιά που ζουν σε συνθήκες φτώχειας κ.ά.

Τα προγράμματα **δευτερογενούς πρόληψης** αφορούν τους μαθητές που εμφανίζουν προβλήματα ή εκδηλώνουν τα πρώτα συμπτώματα-ενδείξεις διαταραχών (συναισθηματικών - κοινωνικών) και μαθησιακών δυσκολιών. Σκοπός τους είναι η αντιμετώπιση των προβλημάτων και η πρόληψη εμφάνισης σοβαρών διαταραχών. Οι μαθητές αυτοί εντοπίζονται με παραπομπές εκπαιδευτικών ή με μεθόδους ψυχοδιαγνωστικής αξιολόγησης. Τα προγράμματα **τριτογενούς πρόληψης** αφορούν κυρίως τους μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες και αποσκοπούν στην κατάλληλη υποστήριξή τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, στην οικογένεια και στην κοινότητα.

Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης εφαρμόζονται από σχολικούς ψυχολόγους και από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, ενώ τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης εφαρμόζονται σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο ομάδας, ανάλογα με τους ειδικούς τους στόχους, από σχολικούς ψυχολόγους ή άλλο προσωπικό με τη συνεργασία και την εποπτεία ειδικών. Τέλος, η παρέμβαση σε τριτογενές επίπεδο είναι εξατομικευμένη και γίνεται κυρίως από επαγγελματίες ψυχικής υγείας και από ειδικούς παιδαγωγούς.

Την τελευταία δεκαετία έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων πρόληψης στο σχολείο. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παρεμβατικά προγράμματα που επιχειρούν να βελτιώσουν την ποιότητα της μαθησιακής και συμβουλευτικής υποστήριξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είναι πιο αποτελεσματικά όταν η παρέμβαση *στοχεύει σε πολλά επίπεδα*: μαθητές, μαθησιακή διαδικασία, κλίμα της τάξης, σχέσεις μαθητών - εκπαιδευτικών - γονέων κτλ. (Durlak, 1998). Σε μια εκτενή ανασκόπηση μελετών της σχετικής βιβλιογραφίας για τα αποτελέσματα παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης (1.200 μελέτες) σε έξι τομείς (προβλήματα συμπεριφοράς - κοινωνικά προβλήματα, μαθησιακά προβλήματα, παιδική κακομεταχείριση, σωματικοί τραυματισμοί, χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, προβλήματα υγείας) ο Durlak (1995, 1998) διαπίστωσε ότι οι περισσότερες παρεμβάσεις μείωσαν σημαντικά τα προβλήματα ή ενδυνάμωσαν τη θετική προσαρμογή, ή και τα δύο.

Ιδιαίτερως σημαντικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων είναι η αξιοποίηση της θεωρίας και των σχετικών εμπειρικών δεδομένων, η αξιολόγηση των αναγκών των συγκεκριμένων πλαισίων παρέμβασης, η εκτίμηση των οικολογικών - πολιτισμικών παραγόντων και η διαδικασία αξιολόγησης (Χατζηχρήστου, 2003). Ακολουθώντας το πρότυπο αυτό, στο πλαίσιο των προσπαθειών ανάπτυξης της σχολικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαμορφώθηκε ένα μοντέλο διασύνδεσης της θεωρίας, της έρευνας και της παρέμβασης στο χώρο του σχολείου (Hatzichristou, 1998, 2003). Το μοντέλο αποτελείται από τέσσερις αλληλένδετες φάσεις. Οι τρεις πρώτες φάσεις αφορούν την ανάπτυξη μιας βάσης ερευνητικών δεδομένων. Στην τέταρτη φάση τα δεδομένα αυτά ενσωματώθηκαν σε μία σύνθετη προσέγγιση πρόληψης - συμβουλευτικής στο σχολείο και αποτέλεσαν τη βάση για την ίδρυση και τη λειτουργία του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας στον Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστη-

μίου Αθηνών. Στις δραστηριότητες του Κέντρου περιλαμβάνονται η συμβουλευτική σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, η ευαισθητοποίηση - επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων, η κατάρτιση - άσκηση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, η συνεργασία με κέντρα, τοπικούς φορείς της κοινότητας και επιστημονικές εταιρείες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και η έκδοση ενημερωτικού και εκπαιδευτικού υλικού. Μία από τις κυριότερες δραστηριότητες του Κέντρου είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή συμβουλευτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων σε σχολεία και ιδρύματα, όπως τα προγράμματα *Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στο Σχολείο*, σε επίπεδο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης, που έχουν σχεδιαστεί, εφαρμοστεί και αξιολογηθεί ως αποτελεσματικά στον ελλαδικό χώρο (Hatzichristou, 1998, 2003. Χατζηχρήστου και συν., 2003).

Τα σχολεία ως «κοινότητες που νοιάζονται»

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν επηρεαστεί από ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις (Baker, Terry, Bridger, & Winsor, 1997). Αρχικά δόθηκε έμφαση στην «αναδόμηση» του σχολείου, σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί ο τελικός στόχος, δηλαδή η βελτίωση της σχολικής προσαρμογής των μαθητών και ιδιαίτερα της επίδοσής τους. Στη συνέχεια οι μεταρρυθμιστικές αλλαγές στράφηκαν στο είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συμπεριέλαβαν την αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας και ελέγχου της τάξης.

Πρόσφατα το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται πλέον μόνο στη μορφή της εκπαίδευσης, αλλά στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, και συγκεκριμένα στο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών οι ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο σχολείο. Ιδιαίτερα, λοιπόν, έμφαση δίνεται στο κλίμα που επικρατεί και περιβάλλει τη μαθησιακή διαδικασία και προσδιορίζεται από το είδος και την ποιότη-

τα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Είναι σαφές, επομένως, ότι οι σύγχρονες αυτές εξελίξεις απεικονίζουν μια εντελώς διαφορετική αντίληψη όχι μόνο όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου αλλά και για το ρόλο του, το σύστημα αξιών και την ιεράρχηση των εκπαιδευτικών του στόχων. Τα σχολεία γίνονται πλέον αντιληπτά ως «κοινότητες που νοιάζονται» (schools as caring communities).

Η σύγχρονη αυτή προσέγγιση στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις έννοιες της «κοινότητας» και της «φροντίδας». Ειδικότερα, η έννοια της κοινότητας θα μπορούσε να οριστεί ως οι σχέσεις που συνδέουν τα άτομα και τους επιτρέπουν να διαμορφώνουν κοινές αξίες και ιδανικά, με στόχο την επίτευξη ενός σημαντικού κοινού στόχου (Sergiovanni, 1994). Χαρακτηριστικά της κοινότητας είναι ότι τα μέλη της νοιάζονται και στηρίζουν το ένα το άλλο, συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και στις αποφάσεις της, ταυτίζονται με την ομάδα, αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτή και έχουν κοινές νόρμες, αξίες και κοινούς στόχους (Goodenow, 1993a, 1993b. McMillan & Chavis, 1986. Solomon, Watson, Battistich, Schaps, & Delucchi, 1992. Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez, 1990).

Το σχολείο δηλαδή δε στοχεύει μόνο στη μόρφωση και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, αλλά «νοιάζεται» για τα παιδιά και τα στηρίζει με ποικίλους τρόπους και σε διάφορες περιστάσεις ή χρονικές στιγμές (Baker et al., 1997). Οι μαθητές με τη σειρά τους νιώθουν μέλη μιας σχολικής κοινότητας που έχει συγκεκριμένους στόχους και οράματα, και ταυτόχρονα αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις που τους προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια, τους κινητοποιούν για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή και κατά συνέπεια διευκολύνουν τη σχολική τους προσαρμογή.

Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές βιώνουν το σχολικό περιβάλλον ως κοινότητα (sense of community) έχει βρεθεί ότι συνδέεται άμεσα με μια σειρά από θετικά αποτελέσματα για τους μα-

θητές, αποτελώντας έτσι έναν παράγοντα που ευνοεί τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των παιδιών, και ιδιαίτερα εκείνων που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου.

Ειδικότερα η «αίσθηση της κοινότητας» από την πλευρά των μαθητών συνδέεται με θετική κοινωνική συμπεριφορά (ενδιαφέρον για τους άλλους, αποδοχή των «διαφορετικών» μαθητών, ενδογενή κίνητρα για κοινωνική συμπεριφορά, προσήλωση σε δημοκρατικές αξίες), θετική στάση για το σχολείο και τη μάθηση, κοινωνικές δεξιότητες (π.χ., δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων), αίσθηση αυτονομίας, κοινωνικής επάρκειας και αυτο-αποτελεσματικότητας (Battistich et al., 1997).

Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύουν την άποψη ότι ένα σχολείο προσανατολισμένο στο συναισθηματικό κλίμα που περιβάλλει τη μάθηση είναι σε θέση να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών (ανάγκη για επάρκεια, για αυτονομία και για την αίσθηση ότι ανήκουν σε ένα πλαίσιο ή μία ομάδα) (Battistich et al., 1997). Το περιβάλλον αυτό είναι ιδιαίτερα ευεργετικό για τα παιδιά που ανήκουν στις λεγόμενες ομάδες αυξημένου κινδύνου, τα οποία συνήθως στερούνται άλλων σχέσεων στο περιβάλλον τους, οι οποίες μπορούν να καλύψουν τις πολλαπλές και ιδιαίτερες ανάγκες τους (Frymier, 1992).

Διαπιστώσεις - προοπτικές

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια σε όλα τα επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά αφορούν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και απαιτούν εξατομικευμένες προσεγγίσεις - παρεμβάσεις, προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού. Η διεθνής εμπειρία αναδεικνύει και τονίζει τη συμβολή του σχολείου στην αποτελεσματική αντιμετώπιση και κάλυψη των ποικίλων όμοιων και διαφορετικών αναγκών. Τα τελευταία χρόνια το εν-

διαφέρον των ειδικών έχει στραφεί στη μελέτη των στοιχείων που χαρακτηρίζουν το «αποτελεσματικό σχολείο». Κοινή διαπίστωση των σχετικών ευρημάτων αποτελούν η ανάγκη για προσανατολισμό του σχολείου στις ιδιαίτερες μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου για τη μάθηση με τη συμμετοχή και το συντονισμό των προσπαθειών του σχολείου, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας. Ιδιαίτερα σημαντικός για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να αντεπεξέλθουν σε ένα διαρκώς αυξανόμενο φάσμα απαιτήσεων. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητες η ευαισθητοποίηση και η συνεχής κατάρτιση και επιμόρφωσή τους τόσο σε γενικά θέματα που αφορούν την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης για όλους τους μαθητές όσο και σε ειδικότερα θέματα που αφορούν τη στήριξη μαθητών οι οποίοι ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση προβλημάτων και διαταραχών.

Όσον αφορά τη συμβολή της σχολικής ψυχολογίας στη δημιουργία ενός διαφορετικού σχολείου, το προτεινόμενο εννοιολογικό πλαίσιο (Πίνακας 1) συνθέτει τη διαφορετικότητα σε όλα τα επίπεδα και δίνει τη δυνατότητα μιας ολιστικής προσέγγισης στην κατανόηση και στην αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών της σχολικής κοινότητας. Με βάση την προσέγγιση αυτή καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός ο συντονισμός των προσπαθειών όλων όσοι εμπλέκονται στη μάθηση και στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, με στόχο τη δημιουργία ενός ευρύτερου υποστηρικτικού δικτύου που θα συμβάλλει στην ενσωμάτωση των πολλαπλών και διαφορετικών αναγκών των μαθητών.

Σκοπός του «διαφορετικού» σχολείου, του σχολείου που «μπορεί να κάνει τη διαφορά», είναι η δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης και φροντίδας για τα παιδιά, μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας των ειδικών από διάφορους κλάδους με τα σχολεία, την οικογένεια και την κοινότητα. Τα εμπειρικά δεδομένα ενισχύουν την άποψη ότι η συνεργασία αυτή μεγιστοποιεί τη

δυνατότητα κάλυψης των διαφορετικών μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών. Μέσα από μια τέτοια προοπτική η διαφορετικότητα δε βιώνεται ως πρόβλημα αλλά ως πρόκληση, στο πλαίσιο της ευρύτερης θεώρησης της φυσιολογικότητας της διαφορετικότητας. Η αναγκαιότητα αυτή καταγράφεται με τον πλέον άμεσο τρόπο μέσα από τη φωνή και την εμπειρία των ίδιων των παιδιών, κοινή και διαχρονική, παρά τη διαφορετικότητα των εποχών και των συνθηκών:

«Θα ήθελα να με είχαν διδάξει...»

«...να μιλάω για μένα, να μην υποκρίνομαι, να μην είμαι στην τάξη κάτι διαφορετικό απ' αυτό που είμαι στο σπίτι μου, να μη νοιάζονται για το πόσο μαθαίνω αλλά για τον τρόπο που εγώ μαθαίνω, να μη με θεωρούν απροσάρμοστη όταν λέω "όχι", να μη με διαφοροποιούν επειδή σκέφτομαι διαφορετικά [...]. Το μόνο που με νοιάζει είναι τα παιδιά μου να έχουν και να ζουν μέσα σε ένα ΑΛΛΟ σχολείο, σε ένα σχολείο που θα αναδεικνύει τα таланτά τους και όχι αποκλειστικά τις γνώσεις τους».

(Απάντηση φοιτήτριας του Προγράμματος Ψυχολογίας στην ερώτηση

«Τι θα ήθελα να είχα μάθει όταν πήγαινα σχολείο;»)

Βιβλιογραφία

- Anderson, L. M. (1989). Implementing instructional programs to promote meaningful, self-regulated learning. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (Vol. 1, pp. 311-341). Greenwich, CT: JAI Press.
- Baker, J. A., Bridger, R., Terry, T., & Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26(4), 586-602.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Bickel, W. E. (1999). The implications of the effective schools literature for school restructuring. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *Handbook of School Psychology* (3rd ed., pp. 959-983). NY: Wiley.
- Blumenfeld, P. C., Puro, P., & Mergendoller, J. P. (1992). Translating motivation into thoughtfulness. In H. Marshall (Ed.), *Redefining student learning: Roots of educational change* (pp. 207-239). Norwood, NJ: Ablex.
- Bossert, S. T. (1985). Effective elementary schools. In R. M. J. Kyle (Ed.), *Reaching for excellence: An effective schools sourcebook*. Washington, DC: E. H. White.
- Caldwell, C. H., Antonucci, T. C., Jackson, J. S., Wolford, M. L., & Osofsky, J. D. (1997). Perceptions of parental support and depressive symptomatology among black and white adolescent mothers. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 5, 173-183.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. NY: Guilford Press.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Hurley, C. M. (2000). Promoting successful school completion. In K. Minke & G. Bear (Eds.), *Preventing School Problem - Promoting School Success* (pp. 211-257). USA: NASP Publications.
- Cicchetti, D., & Bukowski, W. M. (Eds.) (1995). Developmental processes in peer relations and psychopathology [Special issue]. *Development and Psychopathology*, 7(4).
- Clark, R. M. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Daly, E. III., Lentz, F. E. Jr., & Boyer, J. (1996). The instructional hierarchy: A conceptual model for understanding the effective components of reading interventions. *School Psychology Quarterly*, 11(4), 369-386.
- Daly, E. III., Martens, B., Witt, J., & Dool, E. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems.

- School Psychology Review*, 26(4), 554-574.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213-241.
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512-520.
- Edmonds, R., & Friederiksen, J. R. (undated). *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. Cambridge, MA: Harvard University, Center for Urban Studies.
- Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. In A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (Vol. 4, pp. 101-128). Greenwich, CT: JAI.
- Frauenglass, S., Routh, D. K., Pantin, H. M., & Mason, C. A. (1997). Family support decreases influence of deviant peers on Hispanic adolescents' substance use. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 15-23.
- Frymier, J. (1992). *Growing up in risky business and schools are not to blame: Final report-Phi Delta Kappa study of students at risk*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Garnefski, N., & Diekstra, R. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1657-1664.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. J. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 103-196). New York: Wiley.
- Hatzichristou, C. (1998). Alternative school psychological services: Development of a databased model. *School Psychology Review*, 27(2), 246-259.
- Hatzichristou, C. (2003). Alternative school psychological services: Development of a model linking theory, research, and service delivery. In N. M. Lambert, I. Hylander, and J. Sandoval (Eds.), *Consultee-Centered Consultation: Improving the Quality of Professional Services in Schools and Community Organizations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Hopf, D., & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 1-18.
- Hopf, D., & Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Knitzer, J. (1993). Children's mental health policy: Challenging the future. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1, 8-16.
- Knoff, H. M., & Batsche, G. M. (1990). The place of the school in community mental health services: A necessary interdependence. *Journal of Mental Health Administration*, 17, 122-130.

- Kurtz, Z., Thornes, R., & Wolkind, S. (1995). *Services for the Mental Health of Children and Young People in England: Assessment of Needs and Unmet Needs. Report to the Department of Health*. South West Thames RHA.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. L. (1994). Social support achievement in childhood and early adolescence: A multicultural study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 207-222.
- Lewis, A. C., & Henderson, A. T. (1997). *Urgent message: Families crucial to school reform*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Marjoribanks, K. (1987). Ability and attitudes correlates of academic achievement: Family group differences. *Journal of Educational Psychology*, 79, 171-178.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Risk and resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, & psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 715-752). New York: Wiley.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31, 915-922.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., & Καϊλα, Μ. (1997). Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μία συμμετρική σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Στο Μ. Καϊλα (Επιμ.), *Η σχολική αποτυχία* (σ. 33-74). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελγιάννης, Ι., & Παντελάκης, Σ. (1989). Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: Ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1(3), 211-229.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96-161). New York: Wiley.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pianta, R. C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychology Association.
- Prashnig, B. (1996). *Diversity is our strength*. New Zealand: Profile Books.
- Rafoth, M. A., & Carey, K. (1995). Assisting with promotion and retention decision. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology III* (pp. 413-420). Washington, DC: NASP.
- Reynolds, A. J., & Wahlberg, H. J. (1991). A structural model of science achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83, 97-107.

- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18, 203-212.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research and practice* (Vol. 2, pp. 75-107). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shapiro, E. S. (2000). School Psychology from an instructional perspective: Solving big, not little problems. *School Psychology Review*, 29(4), 560-572.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 726-764). New York: Macmillan.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In F. K. Oser, A. Dick, & J. L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (pp. 383-390). San Francisco: Jossey-Bass.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Stevenson, H. W., Chen, C., & Lee, S. Y. (1993). Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children. Ten years later. *Science*, 259, 53-58.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tuma, J. M. (1989). Mental health services for children: The state of the art. *American Psychologist*, 44(2), 188-199.
- Verhulst, F., Berden, G., & Sanders-Woudstra, J. A. R. (1985). Mental health in Dutch children: The prevalence of psychiatric disorder and relationship between measures. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 72, 1-45.
- Waldron, N., & McLeskey, J. (2000). Preventing school success. In K. Minke & G. Bear (Eds.), *Preventing School Problem - Promoting School Success* (pp. 171-210). USA: NASP Publications.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and Educational Practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.
- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1990). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer Press.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In W. Damon (Series Ed.), & I. E. Siegel & K. A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Child Psychology in Practice* (5th ed., pp. 877-954). New York: John Wiley & Sons.
- Werner, E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72-81.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers, *Review of Educational Research*,

- 72(2), 131-175.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2000). Ανασκόπηση της διεθνούς πραγματικότητας και εμπειρίας σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία υπηρεσιών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης / ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σ. 27-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Σύγχρονες τάσεις και μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2003). Σύνδεση θεωρίας, έρευνας και πράξης στη Σχολική Ψυχολογία: Μοντέλο παροχής εναλλακτικών σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών. Συμπόσιο στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία - Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D. (1992α). Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16, 141-161.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D. (1992β). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-277.

A different school: School as a caring community

CHRYSE HATZICHRISTOU, EKATERINI LAMBROPOULOU, KONSTANTINA LYKITSAKOU
University of Athens, Greece

ABSTRACT

In this study multiple levels of diversity in the school environment are presented. Critical factors for the positive development and school adjustment of all students with *similar* and *different* needs are taken into consideration. A broader perspective of *diversity* is outlined and certain parameters related to the basic levels (individual, family, peers and school) are briefly discussed, based on empirical findings that suggest the necessity of a «*different*» school and of the provision of various services. The proposed conceptual framework emphasizes the necessity for evidence-based effective intervention in order to support children in the context of an understanding and caring environment.

Key words: Diversity, Individual, Family, Peers, School, Effective school, Intervention programs, Caring community.

Address: Chryse Hatzichristou, Faculty of Philosophy, Pedagogy and Psychology, Department of Psychology, Panemistimiopoli, Ilisia, 157 84 Athens, Greece. Tel.: 0030-210-7277528, Fax: 0030-210-7277534, E-mail: hatzichr@psych.uoa.gr