

*Η αντιμετώπιση του φόβου στη μαθησιακή διαδικασία: Μία εκ των έσω προσέγγιση στη βάση της φαντασίας και δημιουργικότητας του παιδιού, στα γλωσσικά μαθήματα*

**Μέρος 3<sup>ο</sup>: Παραστατικότητα στη γραπτή απόδοση σχολικού κειμένου**

Αθήνα/Λεμεσός, 17/12/2021



**Δρ. Αλέξανδρος Αλεξάνδρου**

Ειδικός Παιδαγωγός - Λογοθεραπευτής, Πτυχιούχος, Διδάκτωρ και Καθηγητής επισκέπτης Πανεπιστημίου Leibniz Αννοβέρου Γερμανίας, έδρα: Αθήνα



**Άντια Στυλιανού-Baier**

Ειδική Παιδαγωγός - Λογοθεραπεύτρια, Πτυχιούχος Πανεπιστημίου Leibniz Αννοβέρου Γερμανίας, έδρα: Λεμεσός

Το τρίτο και τελευταίο μέρος της έρευνάς μας σχετικά με τη σημασία και τη χρήση της φαντασίας και της δημιουργικότητας του παιδιού στο γνωστικό, γλωσσικό και μαθησιακό του γίγνεσθαι, διαπραγματεύεται την εφαρμογή και πραγμάτωση της έμπνευσής του σε σχολικό γλωσσικό μάθημα, και εν προκειμένω στην Ιστορία της Γ' Γυμνασίου. Είχε προηγηθεί, προς υπενθύμιση και σύνδεση με το δεύτερο μέρος της έρευνας, η απεικόνιση εξωσχολικού κειμένου εν είδει σχηματικής παράστασης, με βάση την οργάνωση της σκέψης, την υποκειμενική ταξινόμηση των στοιχείων και την οπτικοποίηση των δεδομένων της ιστοριούλας εκ μέρους του παιδιού, με αποτέλεσμα την καλύτερη και γρηγορότερη κατανόησή της, καθώς και την πληρέστερη αφομοίωσή της από εκείνο.

Το υπό συζήτηση παιδί, ο Άλκης, συνέχισε τακτικά το πρόγραμμα Λογοθεραπείας και μαθησιακής υποστήριξης, είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακώς, ένεκα των ιδιαίτερων αναγκών που διαμορφώνονταν κατά διαστήματα από την εν τω μεταξύ προκύψασα πανδημία του κορωνοϊού. Η βελτίωση της εικόνας του στους τομείς αυτούς συνεχίστηκε με εντυπωσιακό ρυθμό, δηλονότι

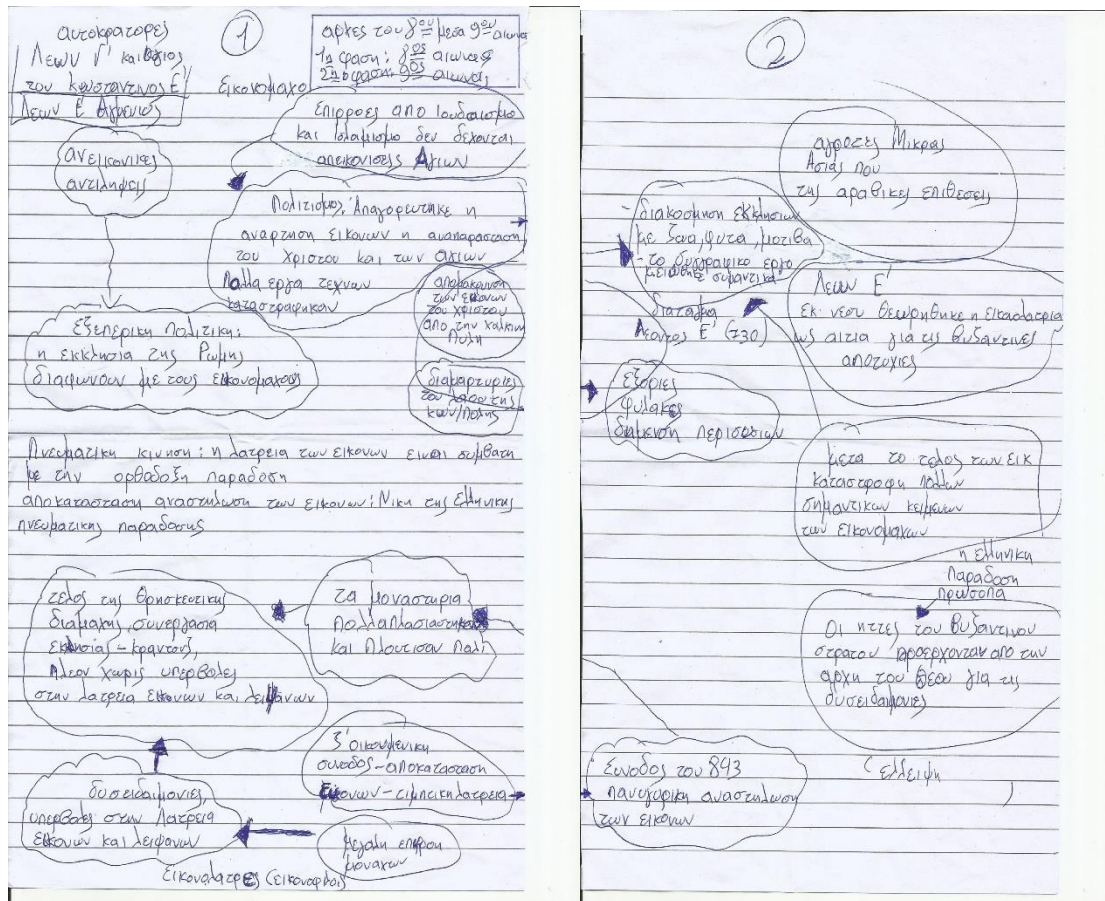
η άρθρωσή του σχεδόν αποκαταστάθηκε ολοκληρωτικά, το λεξιλόγιό του και τα εν γένει εκφραστικά του μέσα αυξήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά, διεφάνη πιο έντονο κίνητρο για μελέτη εξωσχολικών συγγραμμάτων, ενώ άρχισε να καταγράφεται ένα πιο σαφές ενδιαφέρον για τα γλωσσικά σχολικά μαθήματα. Παράλληλα, το παιδί ξεκίνησε να μεριμνάει για την ορθογραφία του, ανεξαρτήτως των λαθών που συνέχισε εκεί να κάνει.

Παρατηρούμε στο σημείο αυτό τη σπουδαιότητα του φαινομένου των αλυσιδωτών αντιδράσεων („Domino-Effekt“) στην παιδαγωγική διαδικασία, πολύ περισσότερο δε στην Ειδική Αγωγή, κατά τον Καθηγητή Oehlschläger, 1996. Πιο συγκεκριμένα, το οιοδήποτε αίσθημα επιτυχίας, ακόμη και το φαινομενικά πιο μικρό και πιο απλό, σε συνδυασμό με ενθάρρυνση και θετική ενίσχυση, πυροδοτεί αλληπάλληλες «εκρήξεις» ανόδου τόσο ψυχολογικά όσο και μαθησιακά στο παιδί, μιας και αυτό εκδηλώνει ενδιαφέρον, συνειδητά ή ασυνειδητά, να δοκιμάσει τις δυνάμεις του και σε καινούρια πράγματα, κάτι που ειδάλλως δεν θα επιχειρούσε. Ασφαλώς, το φαινόμενο αυτό βρίσκει πεδίο εφαρμογής και σε πολλά άλλα πεδία πέραν του αμιγώς σχολικού-μαθησιακού, όπως για παράδειγμα σε τεχνικά-πρακτικά επαγγέλματα, σε προγράμματα επανένταξης και κοινωνικοποίησης κ.ο.κ., κάτι όμως που δεν θα αναλυθεί εδώ περαιτέρω. Η δε διαπίστωση ότι το αίσθημα της ικανότητας του παιδιού και της (ομόηχης) ικανοποίησης που λαμβάνει, λειτουργεί ως ελατήριο ανέλιξης και βελτίωσης γνωστικά, γλωσσικά και μαθησιακά, όπως επίσης ως σταθεροποιητής της ψυχολογικής διάθεσης του παιδιού για προσπάθεια, έχει αναφερθεί και από τον Καθηγητή Hansen, 2003. Το βασικό σκεπτικό έγκειται σε εστιακές εγγενείς αδυναμίες ή σε μία ανωριμότητα, ήτοι έναν αργό ρυθμό ανάπτυξης, του παιδιού σε κάποιους επιμέρους γνωστικούς τομείς. Οι εν λόγω αδυναμίες με τη σειρά τους, κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του παιδιού ιδίως στην προσχολική ηλικία, επηρεάζουν αρνητικά πολλούς γνωστικούς, γλωσσικούς και κατόπιν μαθησιακούς τομείς. Επί παραδείγματι, ως γνωστόν η αδυναμία του παιδιού προσχολικής ηλικίας να αντιληφθεί την έννοια του μεγέθους, προκαλεί αργότερα δυσκολίες τόσο στη γλώσσα (ανάγνωση, ορθογραφία) όσο και στα μαθηματικά (εκτέλεση πράξεων). Κατά συνέπεια, η υποβοήθηση του παιδιού στη σχολική ηλικία να αναπτύξει δικές του στρατηγικές μάθησης, η ταυτόχρονη επιβράβευσή του, ομοίως η σταθερή

μαθησιακή υποστήριξη με την πιο «κλασσική» έννοια του όρου, είναι παράγοντες που συντελούν αποφασιστικά στο να αντιμετωπισθούν ακριβώς αυτές οι αρχικές αδυναμίες, ούτως ώστε σταδιακά να επέλθει βελτίωση στους γνωστικούς τομείς που έχουν αποδυναμωθεί από εκείνες. Ο βαθμός αποκατάστασης εξαρτάται από πολλές παραμέτρους, όπως για παράδειγμα από την ενεστώσα ηλικία του παιδιού, από τη φύση και την ένταση των συμπτωμάτων, από την αιτία του προβλήματος, από τη σωστή κι εμπειριστατωμένη διάγνωση, από την ηλικία έναρξης κι από τη διάρκεια της κατάλληλης θεραπευτικής παρέμβασης («όσο νωρίτερα τόσο καλύτερα»), από την τακτική παρακολούθηση των θεραπευτικών συνεδριών, από τη δεκτικότητα του παιδιού, από το εν γένει οικογενειακό/κοινωνικό του περιβάλλον, κ.α.

Να τονισθεί στο σημείο αυτό πως οι προαναφερθείσες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αφορούν παιδιά με νοημοσύνη λειτουργική, εφόσον αναφερόμαστε σε μαθησιακή διαδικασία γενικά σχολικού τύπου. Ωστόσο, πολλές από τις βασικές αρχές τους δύνανται να εφαρμοσθούν, με τις απαραίτητες βέβαια προσαρμογές, και σε παιδιά με πιο μεγάλη νοητική μειονεξία ή σοβαρή αναπτυξιακή καθυστέρηση, δεδομένου ότι και σε τέτοιες περιπτώσεις το κίνητρο και η απόκτηση ενός διαύλου επικοινωνίας με βάση τα «σήματα» που εκπέμπει το παιδί είναι κομβικής σημασίας για τη θεραπευτική παρέμβαση, κατά τους Schönberger/Jetter/Praschak, 1999. Ένα έτερο ζήτημα που αναδύεται στην επιχειρηματολογία μας σχετίζεται με την έγκαιρη χορήγηση εξειδικευμένων ανιχνευτικών δοκιμασιών (Test) στο παιδί και ειδικών ερωτηματολογίων στους γονείς. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί ο θεραπευτής να χρησιμοποιήσει ένα αντικειμενικό εργαλείο μέτρησης ποικίλων δυνατοτήτων του παιδιού και να λάβει πολύτιμες πληροφορίες για τη θέση και τις ενέργειες των γονέων αυτού, ούτως ώστε να μπορέσει να οργανώσει ένα όσο το δυνατόν πιο στοχευμένο και αποτελεσματικό θεραπευτικό πρόγραμμα. Μία ενδιαφέρουσα και κατατοπιστική επισήμανση σχετικά προέρχεται από τον Καθηγητή Fiedler, 1996, σύμφωνα με την οποία η «διστακτικότητα» πολλών γονέων και ο «φόβος του ανεπιθύμητου», κατανοητά στοιχεία εν μέρει, απέναντι σε τέτοιες δοκιμασίες στην πραγματικότητα είναι αβάσιμα, διότι εκτός από τα ασθενή σημεία του παιδιού δύνανται να ανιχνευθούν και ισχυρά σημεία, όπως επίσης ενδεχομένως κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες.

Στη συνέχεια παρατίθεται η απεικόνιση που έφτιαξε ο Άλκης, με δική του πρωτοβουλία κι έμπνευση, επί του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου, με θέμα την περίοδο της εικονομαχίας στο Βυζάντιο («Η μεταβατική εποχή: Οι έριδες για το ζήτημα των εικόνων», σελ. 34 κ.ε.):



Η μεγάλη αγάπη και το αδιαμφισβήτητο ταλέντο του Άλκη στο άθλημα του ποδοσφαίρου τον οδήγησαν στο να αποδώσει παραστατικά και βιωματικά το μάθημα ακριβώς με «ποδοσφαιρικούς» όρους. Χώρισε τις αντιμαχόμενες παρατάξεις στα δύο μισά ενός γηπέδου. Στον πίνακα-χρονόμετρο ανέγραψε τις ιστορικές περιόδους, όπου ελάμβαναν χώρα τα γεγονότα. Στο κέντρο του «γηπέδου» σκέφτηκε να δώσει έναν ορισμό της εικονομαχίας, καθώς ήταν το κεντρικό θέμα του μαθήματος, και να αποτυπώσει την κατακλείδα, δηλαδή το συμπέρασμα του όλου κειμένου. Συγκεκριμένα, ότι η εικονομαχία ήταν μία πνευματική κίνηση της εποχής εκείνης, και ότι το τέλος της σήμανε τη νίκη της ελληνικής πνευματικής παράδοσης. Στις θέσεις των τερματοφυλάκων τοποθέτησε τις έννοιες των εικονόφιλων και των εικονομάχων. Από τη θέση του τερματοφύλακα και με κατεύθυνση

το κέντρο του γηπέδου, όπου δηλαδή έχουν καταγραφεί ο ορισμός και η κατακλείδα, έχουν τοποθετηθεί εν είδει «παικτών» τα βασικά πρόσωπα εικονόφιλων και εικονομάχων αντίστοιχα, καθώς και τα κύρια γεγονότα της περιόδου εκείνης, απ' ό,τι φαίνεται με τη χρονική σειρά του ξετυλίγματός τους. Ο αριθμός των «παικτών» στην εν λόγω παράσταση σαφώς ξεπερνάει αυτόν των πραγματικών ποδοσφαιριστών σ' έναν αγώνα, πλην όμως αυτό δεν έχει σημασία στην παρούσα ενέργεια του Άλκη· μπορούμε μάλιστα να πούμε πως το παιδί έδειξε να έχει αποκτήσει ευελιξία στη σκέψη, μιας και προσάρμοσε το «γήπεδο» και τους «παίκτες» στις δικές του ανάγκες για να αποδώσει το κείμενο όσο πιο επαρκώς μπορούσε. Πέραν αυτών παρατηρούμε ότι οι «παίκτες» επικοινωνούν μεταξύ τους, όπως μας δεικνύουν τα βελάκια. Επί παραδείγματι, ως αίτιο για τις βυζαντινές στρατιωτικές αποτυχίες θεωρήθηκε τότε από τους εικονομάχους η υπερβολή στη λατρεία των εικόνων, η απαγόρευση της ανάρτησης των εικόνων οδήγησε σε αλλαγές στη διακόσμηση των εκκλησιών, η καταστροφή πολλών κειμένων των εικονομάχων είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση του συγγραφικού έργου, οι αποφάσεις της Ζ' Οικουμενικής Συνόδου οδήγησαν στην τιμητική και χωρίς υπερβολές λατρεία των εικόνων και εν συνεχεία στη συνεργασία Κράτους-Εκκλησίας, οι ανεικονικές αντιλήψεις απομάκρυναν εκκλησιαστικά και πολιτικά τη Ρώμη από το Βυζάντιο, κλπ. Η σύνδεση αυτή ανάμεσα στα γεγονότα, με τον οπτικοποιημένο τρόπο του Άλκη, αναμφίβολα αντικατοπτρίζει την αυξανόμενη ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τη σχέση αιτίας-αιτιατού και να ταξινομεί (σειροθετεί) γεγονότα, ώστε να φτάσει στο συμπέρασμα. Η δε αντιστοίχιση με έναν ποδοσφαιρικό αγώνα φέρει και μία σαφώς πληρέστερη αντίληψη των χρονικών ορίων, δηλαδή της αρχής, της μέσης (διαλείμματος), των κύριων συμβάντων (φάσεων) και της λήξης. Επιπλέον, η τοποθέτηση των πρωταγωνιστών της ιστορίας σε σχέση με γεγονότα βοηθάει το παιδί να κατανοήσει το ρόλο που κάθε ένα από εκείνα τα πρόσωπα διαδραμάτιζε και τις συνέπειες που επέφερε. Πολλές φορές, άλλωστε, στην καθημερινότητά μας, όπως και σε πιο ειδικές περιπτώσεις, ασυνείδητα ή συνειδητά προσανατολιζόμαστε προς κάποια πρόσωπα, τα οποία κατά περίπτωση σχετιζόνταν με καταστάσεις ανάλογες προς αυτήν που βρισκόμαστε τη συγκεκριμένη στιγμή, «συμπυκνώνοντας» τρόπον τινά την κατάσταση αυτή με ένα υποκειμενικώς σχετιζόμενο πρόσωπο, είτε από προσωπική μας εμπειρία είτε από εικόνες σε ΜΜΕ είτε από

σημαντικές πληροφορίες εξ άλλων πηγών, κάτι που ανάγεται ως σχήμα εσωτερικής διεργασίας ήδη στη βρεφική ηλικία του ανθρώπου, κατά την Καθηγήτρια Rook, 1996. Εξίσου σημαντική ήταν η προσπάθεια του Άλκη να εντάξει στη σχηματική παράσταση όσες περισσότερες λεπτομέρειες μπορούσε, πέραν των βασικών στοιχείων, όπως επίσης η μέριμνά του να βελτιώσει την ορθογραφία του, κατά πώς φαίνεται από διορθώσεις που έχει κάνει. Ισχύει, επομένως, και εδώ το φαινόμενο του ντόμινο, όπως είδαμε και εν τοις πρόσθεν, διότι η ανάπτυξη εσωτερικού κινήτρου και τα βιώματα επιτυχίας στην άρθρωση, στο λεξιλόγιο και στην απόδοση κειμένου επιδρούν ευεργετικά και στην ορθογραφία, στην οποία ο Άλκης δυσκολευόταν. Σαφώς δεν διαφαίνεται στο σχήμα πλήρης αποκατάσταση της ορθογραφίας, όμως δεν ήταν αυτή η προτεραιότητα στην προκειμένη περίπτωση. Επαινετέα ήταν και είναι η συνειδητή προσπάθεια του παιδιού να βελτιώσει έναν ακόμη μαθησιακό τομέα, στον οποίο υστερούσε. Μάλιστα, έκτοτε άρχισε να συμμετέχει, αργά αλλά σταθερά, πιο πολύ στο μάθημα στην τάξη. Η δε θετική ψυχολογία διαφαίνεται κι από αυτήν ακριβώς την τόλμη του παιδιού να υπερνικήσει έναν ακόμα «φόβο» και να προχωρήσει σε βήματα προόδου. Για την πορεία του πράγματος, εκτός από την κατακόρυφη βαθμολογική ανέλιξη στο μάθημα της Ιστορίας, ο Άλκης πέτυχε να θυμάται επαρκείς λεπτομέρειες και ορισμούς από τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, και να είναι σε θέση να την αποδώσει εκ νέου, 9 μήνες μετά!

Συμπερασματικά, τίθεται πλέον πέραν πάσης αμφιβολίας η παιδαγωγική και διδακτική αξία της εκ των έσω προσέγγισης (inside-out-approach) στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στα γλωσσικά μαθήματα. Η φαντασία, η δημιουργικότητα, οι ικανότητες, τα προνομιακά πεδία (ενδιαφέροντα) και οι ανάγκες του παιδιού πρέπει να καταλαμβάνουν κεντρική θέση στο θεραπευτικό γίγνεσθαι. Συμφώνως προς τη Θεωρία του Πεδίου του Lazarus (1984), το παιδί έχει επιτύχει σε ικανοποιητικό βαθμό την αντιμετώπιση και την υπέρβαση του άγχους επιδόσεως (Leistungsstreß: Auseinandersetzung-Überwindung, stress: coping-overcoming), τόσο από την πλευρά της ίδιας της δύσκολης κατάστασης (problem-focused) όσο και από την πλευρά της στάσης και διάθεσής του απέναντι στην κατάσταση (emotion-focused). Αυτό σημαίνει πως το υπό συζήτηση παιδί, ο Άλκης, προέβη σε ενέργειες για να αλλάξει ή να μεταβάλει την υποκειμενικώς

κρινόμενη δύσκολη κατάσταση, ήτοι το δύσκολο σχολικό κείμενο, καθώς και να επαναπροσδιορίσει προς το συμφέρον του τη στάση του απέναντι στη μαθησιακή ύλη που έως τότε τον δυσκόλευε, εφαρμόζοντας μία δική του πρωτότυπη στρατηγική. Όπως επισημάνθηκε, εκτός της σχολικής γνώσης που απέκτησε το παιδί, ανέπτυξε κι εμπλούτισε και τις γνωστικές στρατηγικές του, κάτι που είναι πολύτιμο για τη μελλοντική μαθητική, και όχι μόνον, πορεία του (reappraisal: racing and learning). Ασφαλώς, η προσωπικότητα, η επιστημονική κατάρτιση και η μεθοδολογία του θεραπευτή αποτελούν εξίσου βασικές παραμέτρους για την επιτυχή έκβαση της θεραπευτικής-παιδαγωγικής παρέμβασης. Στην όλη αυτή προσπάθεια και διαδικασία (procedere) έξεστι να συμμετέχουν και να συνδράμουν, όπως έχουμε ήδη αναλύσει, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς του κάθε παιδιού, σε μία δημιουργική συνεργεία. Η δε τακτική παρακολούθηση των θεραπευτικών συνεδριών είναι ένα ακόμη σημαντικό κι αναπόδραστο κλειδί, όπως πάντα τονίζουμε μετ' επιτάσεως, ώστε να μη διαταράσσεται ούτε να διακόπτεται η συνέχεια στην πρόοδο του παιδιού. Ωφέλιμη θα είναι η περαιτέρω συζήτηση αναφορικά με τις δυνατότητες εφαρμογής της παρουσιασθείσης προσέγγισής μας σε ευρύτερα μαθησιακά πλαίσια, και κυρίως στο σχολείο. Κλείνοντας, παραπέμπουμε στο διαχρονικό, πάντα επίκαιρο και για την παρούσα έρευνά μας χαρακτηριστικό απόφθεγμα της μεγάλης Παιδαγωγού Μαρίας Μοντεσσόρι (1870-1952): «Βοήθησέ με να το κάνω μόνος/-η μου»!

### ***Παραπομπές:***

Αλεξάνδρου, Δρ. Αλέξανδρος: «Ειδική - Θεραπευτική Παιδαγωγική», Εκδόσεις Ζαχαράκη, Αθήνα, 2013

Αλεξάνδρου, Κωνσταντίνος: «Μαθησιακές Δυσκολίες», Εκδόσεις Δανιά, 1995

Κατσούγκρη, Αναστασία (συνέντευξη στην Αλεξάνδρα Τσόλκα): «Όλα όσα δεν γνωρίζετε για την δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσκολίες»

<https://provocateur.gr/archive/5878/ola-osa-den-gnwrizete-gia-thn-dysleksia-kai-tis-mathhsiales-dyskolies>

Μήτσιου - Δάκτυλα, Γλυκερία: «Βασικά ψυχολογικά προβλήματα και Διαταραχές Μάθησης σε παιδιά του Δημοτικού Σχολείου. Πρώιμη διάγνωση. Μια νευροψυχολογική προσέγγιση.» (2008)

[https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/06/TOMOSA\\_TEYXOS1\\_mhtsiou.pdf](https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/06/TOMOSA_TEYXOS1_mhtsiou.pdf)

Χριστοδούλου, Γ. Ν. & συνεργάτες: «Ψυχιατρική», Αθήνα, 2004, ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις

Billmann-Mahecha, E. / Horster, D.: „Wie entwickelt sich moralisches Wollen? - Eine empirische Annäherung“, Neue Sammlung, 2003, Vol. 43 (1), S. 75-90

Hansen, D.: „Spracherwerb und Dysgrammatismus“, Taschenbuch, Reinhardt UTB, Stuttgart, 2003

Heckhausen, J.: „Motivation und Handeln“, Springer Verlag, Berlin, 2006

Horster, D.: „Niklas Luhmann“, Verlag Beck, München, 1997, 12. Auflage

Lazarus, R. S. / Folkman, S.: „*Stress, appraisal, and coping*“, 1984, Springer, New York (USA).

Schönberger, F./Jetter, K.-H./Praschak W.: „Bausteine der Kooperativen Pädagogik“, Bernhardt, Stadthagen, 1999

Seminarunterlagen: „Empirie und Statistik I“, Dr. B. Fiedler, Sommersemester 1996, Universität Hannover

Seminarunterlagen: „Lernen lernen - Einführung in das Studium der Sonderpädagogik“, Prof. Dr. H. Oehlschläger, Sommersemester 1996, Universität Hannover

Seminarunterlagen: „Kommunikation und Pädagogik“, Marion Rook, Sommersemester 1996, Universität Hannover

Σημείωση: Άπαντα τα τρία μέρη της παρούσης επιστημονικής έρευνας έχουν δημοσιευθεί, έως τις 18/01/2022, μεταξύ άλλων, στους διαδικτυακούς τόπους [www.alexandrou-logos.gr](http://www.alexandrou-logos.gr) και [www.farmakeio-iakovidou.gr](http://www.farmakeio-iakovidou.gr).