

ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ 'Η «ΑΝΤΙ-ΕΠΙΔΟΣΗΣ» ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ

Οι θεωρητικοί εκπρόσωποι της «Νέας Αγωγής» έχουν διατυπώσει ορισμένες θέσεις γύρω από την προβληματική του σκοπού της αγωγής που εξακολουθούν να κυριαρχούν με διάφορες αποχρώσεις ως τις μέρες μας. Η έμφαση των απόψεών τους βρίσκεται στον προσανατολισμό μιας πολυεπίπεδης και ισόρροπης προετοιμασίας του παιδιού η οποία θα του εξασφαλίσει την απρόσκοπτη και ενεργό ένταξη στη ζωή του ενήλικα (Κλεάνθους — Παπαδημητρίου 1952, Medici 1964).

Οι θέσεις αυτές, που τελευταία έχουν κλονιστεί από τις θεωρητικές αναζητήσεις και τις εμπειρικές μαρτυρίες κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης (Husén 1972 και 1975, Weber 1952), εκτείνονται και στη σχολική πρακτική προσδιορίζοντας έτσι και το ρόλο του δάσκαλου σε συνάρτηση με τη λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, ο ρόλος του δεν είναι άλλος από εκείνον του *συνεργάτη* και *βοηθού* του μαθητή. Μ' άλλα λόγια, έργο του είναι να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα επιτρέψουν στο παιδί να συνειδητοποιήσει και ν' αναπτύξει, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και σύμφωνα με τα διαφέροντά του, το ευρύ πλέγμα των δυνατοτήτων του γι' απόδοση μέσα ή και έξω από το σχολείο (Stone & Nielsen 1982). Έτσι, η έμφαση στη σχολική πρακτική βρίσκεται στην προώθηση της διαδικασίας της μάθησης και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η επίτευξη των στόχων αυτών είναι συνάρτηση της κατάλληλης επιλογής που γίνεται (ή θα πρέπει να γίνεται) σε ότι αφορά την ακολουθούμενη διδακτική μέθοδο, το προσφερόμενο διδακτικό υλικό και τις προγραμματιζόμενες, αντίστοιχα, σχολικές δραστηριότητες. Η επιλογή αυτή θα πρέπει να γίνεται με βάση το εκτιμώμενο επίπεδο ετοιμότητας (readiness) του παιδιού στον κινητικο-αισθητηριακό, γνωστικό και συναισθηματικό (ή της αυτο-αντίληψης) τομέα.

Παρόλο που οι προσπάθειες του «Νέου Σχολείου» στοχεύουν κυρίως στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για την απόδοση του παιδιού σύμφωνα με τις δυνατότητές του, η επισκόπηση της σύγχρονης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας¹

1. Χρησιμοποιούμε τον όρο παιδαγωγική βιβλιογραφία με την ευρύτερη του έννοια αναφερόμενοι ταυτόχρονα και στις πηγές της εκπαιδευτικής ψυχολογίας.

δείχνει πως μερικοί μαθητές, ενώ διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες για σχολική πρόοδο, δεν ανταποκρίνονται τελικά στις απαιτήσεις του σχολείου και τις προσδοκίες του δάσκαλου που προσδιορίζονται ύστερα από προηγούμενη εκτίμηση του νοητικού τους δυναμικού και σε συσχετισμό βέβαια με τις αντίστοιχες απαιτήσεις της δομής της κοινωνίας στην οποία αυτοί ανήκουν (Gage & Berliner 1975, Shaver & Nuhn 1971). Παρατηρείται, 'μ' άλλα λόγια, το φαινόμενο της μειωμένης (ή και χαμηλής) σχολικής επίδοσης σε παιδιά που συνήθως αποκαλείται «σύνδρομο σχολικής καθυστέρησης» (syndrome of scholastic underachievement) ή και «αντι - επίδοσης» (anti - achievement)¹.

Το ενδιαφέρον των ειδικών γύρω από το φαινόμενο αυτό προέκυψε κύρια από τις σοβαρές επιπτώσεις που τούτο είναι δυνατό να έχει τόσο στη διαμόρφωση της ψυχολογικής ταυτότητας του παιδιού που μετουσιώνεται σε ορισμένες μορφές συμπεριφοράς όσο και στο ρυθμό αλλά και την ποιότητα της καθημερινής σχολικής του εργασίας.

Οι βασικές πτυχές του προβλήματος που έχουν μελετηθεί ως τώρα είναι: η εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «σχολική καθυστέρηση» και ο προσδιορισμός της εξελικτικής του μορφής (Brower 1967, Halpern & Halpern 1966, Kotkov 1965), η επισήμανση και η ανάλυση των αιτίων που το προκαλούν (Daniels 1964 & 1967, Sperry κ.ά. 1958), η συσχετισή του με καθορισμένες μορφωτικο-πολιτισμικές δομές (Rosen 1965), η συναφής πρακτική της γονεϊκής ανατροφής του παιδιού (Chance 1965, Gill & Spilka 1965, Ussery 1968), η σχέση του με το φύλο (Carpenter 1968, Shaw & McCuen 1960) καθώς και ορισμένες πρακτικές μορφές αντιμετώπισής του στο σχολείο. (Λύρσα 1981, Stone & Nielsen 1982).

Στη μελέτη αυτή επιχειρείται μια σύντομη παρουσίαση και κριτική προσέγγιση των θεωρητικών απόψεων και των εμπειρικών δεδομένων που εγγράφονται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία με σημείο αναφοράς το σύνδρομο της σχολικής καθυστέρησης σε κανονικά παιδιά. Οι κύριοι άξονές της είναι από τη μιά ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου σχολική καθυστέρηση και η ανάλυση του φαινομένου αυτού σε συνδυασμό με τα πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν στη διαδικασία της εκτίμησής του και από την άλλη η παρουσίαση και αξιολόγηση ορισμένων μορφών αντιμετώπισής του.

Η εργασία αυτή κρίθηκε απαραίτητη για δύο τουλάχιστο λόγους: 1) Παρόμοιες προσπάθειες Ελλήνων μελετητών προς την κατεύθυνση αυτή φαίνεται να είναι ελάχιστες ενώ η θεματική τους επικεντρώνεται: στη σχέση μεταξύ σχολικής και νοητικής καθυστέρησης (Τσιμπούκης 1972), στη σχολική καθυστέρηση παιδιών με «ανώτερη» ευφυΐα (Στασινός 1979), στη σχολική αποτυχία (Ασπιώτης 1963, Βαλάσση - Αδάμ κ.ά. 1976, Ζάχος 1974, Ζωγράφος 1963,

1. Ο όρος «αντί - επίδοσης» δεν έχει καθιερωθεί ακόμα στον κώδικα της ελληνικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας.

Κουτρολίκος 1974, Πανοπούλου - Μαράτου 1983, Χασάπης κ. ά. 1975, Χουρδάκη κ.ά. 1976) και τέλος στις δυσκολίες μάθησης (Νιτσόπουλος 1984, Ντάβου 1984, Παπαβασιλείου - Παναγιωτοπούλου 1965, Παρασκευόπουλος 1969, Στρούμπου - Αλαμάνη 1971, Τσιμπούκης 1981, Χασάπης 1973). 2) Ανάμεσα στους Έλληνες μελετητές του συνδρόμου της σχολικής καθυστέρησης φαίνεται να υπάρχει κάποια σύγχυση σε ότι αφορά την έννοια του συνδρόμου αυτού και τη συσχέτισή του με τη νοητική καθυστέρηση, τη σχολική αποτυχία και τις δυσκολίες μάθησης. Μια αντικειμενικότερη, επομένως, πληροφόρηση του εκπαιδευτικού κοινού γύρω από την προβληματική του συνδρόμου αυτού θα μπορούσε να συμβάλει, κατά τη γνώμη μας, στη δημιουργία ευνοϊκότερου σχολικού κλίματος για την κανονική ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού και την προώθηση ταυτόχρονα της σχολικής του απόδοσης.

1. Εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «σχολική καθυστέρηση»

Ο όρος «σχολική καθυστέρηση» αναφέρεται κυρίως σε κανονικά άτομα σχολικής ηλικίας που η επίδοσή τους σ' ένα ή και σε περισσότερα σχολικά μαθήματα δεν είναι η αναμενόμενη (expected) σε σύγκριση με τις εκτιμώμενες νοητικές τους ικανότητες. Μ' άλλα λόγια, στα άτομα αυτά παρατηρείται κάποια έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στο πλέγμα των δυνατοτήτων τους (potentialities) γι' απόδοση στο σχολείο και στην εκδηλούμενη ή πραγματική (actual), θα λέγαμε, επίδοσή τους σ' αυτό.

Η έννοια του όρου αυτού έχει προσδιοριστεί από τους μελετητές του χρησιμοποιώντας διάφορες λεκτικές παραλλαγές όπως: «σχολικά καθυστερημένοι θεωρούνται «οι μαθητές εκείνοι των οποίων η σχολική εργασία (academic work) 'πέφτει κάτω' (falls below) από τις εκτιμώμενες σχολικές τους ικανότητες» (Harlock 1978: 443) ή όσοι βρίσκονται 'πίσω' (behind) στη σχολική τους απόδοση (Shaver & Nuhn 1971) ή παρουσιάζουν μια «...σημαντική και βάσιμη δυσαναλογία ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό (capacity) και την παρατηρούμενη απόδοσή τους...» (Brower 1967).

1.1. Πρακτικά προβλήματα στη διαδικασία εκτίμησης του φαινομένου

Από την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «σχολική καθυστέρηση» που κάναμε παραπάνω, προκύπτουν ορισμένα ερωτήματα που αφορούν κυρίως τη δυνατότητα αλλά και την εγκυρότητα της διαδικασίας εκτίμησης του σχολικού αυτού φαινομένου. Τα ερωτήματα αυτά είναι: α) Πως και ως ποιά βαθμό μπορεί να προσδιορίσει κανείς με κάποια αντικειμενικότητα το μέγεθος των δυνατοτήτων του παιδιού γι' απόδοση μέσα ή και έξω από το σχολείο; β) Υπάρχει πραγματικά αντιστοιχία ανάμεσα στις εκτιμώμενες νοητικές δυνατότητες του παιδιού και στην παρατηρούμενη σχολική του απόδοση;

Στο πρώτο ερώτημα επισημαίνεται κυρίως η σκοπιμότητα ή μη της χρήσης σταθμισμένων κλιμάκων για τον ακριβή προσδιορισμό της νοημοσύνης του παιδιού. Σχετικά με το θέμα αυτό, έχει υποστηριχτεί πως τα τεστ νοημοσύνης είναι περισσότερο ένα μέσο για την ταξινόμηση ή ένταξη των ατόμων σε μια ομοιογενή ομάδα παρά μια τεχνική που αποβλέπει στη μέτρηση των νοητικών ικανοτήτων του ατόμου με βάση κάποιο ίσως αντικειμενικό κριτήριο αξιολόγησής τους (Block & Dworkin 1976). Επομένως, η ταξινόμηση ή ομαδοποίηση των ατόμων γίνεται ανάλογα με το βαθμό επιτυχίας τους να επιλύουν προβλήματα που είναι ενσωματωμένα στην κλίμακα μέτρησης της νοημοσύνης. Ωστόσο, στους ψυχομετρικούς κύκλους δεν έχει ξεκαθαριστεί ακόμα αν η ευχέρεια του ατόμου να επιλύει παρόμοια προβλήματα έχει άμεση σχέση με τη φύση της νοημοσύνης του.

Πρέπει να διευκρινίσουμε εδώ πως όσοι υποστηρίζουν τη σκοπιμότητα της χρήσης κλιμάκων για τη μέτρηση της νοημοσύνης του ατόμου και τη δυνατότητα προσδιορισμού της αναμενόμενης σχολικής του επίδοσης πιστεύουν πως τα άτομα έχουν περίπου τις ίδιες ευκαιρίες για μάθηση και πως κάθε ποιοτική τους διαφοροποίηση απορρέει περισσότερο από την εγγενή τους προικοδότηση παρά από την επίδραση πολιτιστικών παραγόντων (Jensen 1969 & 1972, McNemar 1964). Ωστόσο, η χρήση και η σκοπιμότητα των μέσων αυτών έχει αμφισβητηθεί τελευταία (Block & Dworkin 1976). Η αμφισβήτηση αυτή, που μας βρίσκει απόλυτα σύμφωνους, στοιχειοθετείται στο γεγονός ότι οι κλίμακες νοητικών ικανοτήτων δε μπορούν να προσδιορίσουν με σαφήνεια για το πως θα λειτουργούσε νοητικά ένα άτομο σε περίπτωση που θα βρίσκονταν σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον πλούσιο σε μορφωτικό - πολιτισμικές εμπειρίες.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα που αναφέρεται στην ύπαρξη αντιστοιχίας ή μη μεταξύ της επίδοσης του παιδιού σε μια νοητική κλίμακα και της επιτυχίας του στο σχολείο, πρέπει να πούμε πως, σύμφωνα με ορισμένες θεωρητικές θέσεις που επιβεβαιώνονται με αντίστοιχη εμπειρικά δεδομένα, η αντιστοιχία αυτή είναι αρκετά μικρή. Η συνάφειά τους δηλ. κυμαίνεται συνήθως μεταξύ 0,45 και 0,48 (Berg 1970, Gage & Berliner 1975, Hoyt 1965, Hudson 1960, Taylor κ.ά. 1963). Με άλλα λόγια, οι ειδικοί συγκλίνουν στην άποψη πως ο βαθμός πρόόδου του παιδιού στο σχολείο δε μπορεί να θεωρείται και ως δείκτης επιτυχίας στην κατοπινή του ζωή ως ενήλικας την οποία υποτίθεται πως εκτιμούν τα σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης. Παράγοντες που έχουν σχέση τόσο με το παιδί όσο και με τον κοινωνικό του περίγυρο φαίνεται να προσδιορίζουν, στο μεγαλύτερο μέρος, την επίδοσή του στο σχολείο.

Από την προβληματική που ως τώρα αναπτύξαμε προκύπτει ότι ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «σχολική καθυστέρηση», όπως τον εκθέσαμε παραπάνω, δε φαίνεται να έχει λειτουργικό χαρακτήρα στο βαθμό που επισημαίνονται δυσκολίες τόσο στη διαδικασία εκτίμησης των νοητικών ικανοτήτων

του ατόμου όσο και στη χαμηλή συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στις διάφορους παράγοντες της νοημοσύνης και στην ικανότητα του παιδιού για μάθηση.

Για την παράκαμψη των δυσκολιών αυτών έχει προταθεί η χρήση σταθμισμένων τέστ σχολικής επίδοσης που εκτιμούν τις ικανότητες του παιδιού που ο δάσκαλος θά' θελε ν' αναπτύξει στο σχολείο και που θα μπορούσαν για το σκοπό αυτό ν' αντικαταστήσουν τα τέστ νοημοσύνης. Παρόλο που είναι πλατιά παραδεχτό πως με τις τεχνικές αυτές μπορεί να προβλέψει κανείς το βαθμό επιτυχίας του παιδιού στο σχολείο, έχει υποστηριχτεί, ωστόσο, πως οι ικανότητες αυτές δεν είναι δυνατό να ταυτιστούν με τη νοημοσύνη (Block & Dowrkin 1976).

Παρόλες τις εγγενείς δυσκολίες που παρουσιάζονται στην εκτίμηση του φαινομένου της σχολικής καθυστέρησης, πρέπει να δεχτούμε πως το φαινόμενο αυτό εξακολουθεί ν' αποτελεί μια πραγματικότητα στο σχολείο. Θα λέγαμε, με κάποια ίσως επιφύλαξη, πως ο βαθμός ικανοποίησης που το ίδιο το παιδί νιώθει από την απόδοσή του στο σχολείο όπως και ο βαθμός ανταπόκρισής του στις θεωρούμενες ρεαλιστικές προσδοκίες του δασκάλου σε ότι αφορά τον εαυτό του πρέπει να θεωρούνται ως πιθανοί δείκτες για τον προσδιορισμό του μεγέθους της σχολικής του καθυστέρησης.

1.2. Συσχέτιση των όρων σχολική καθυστέρηση, νοητική καθυστέρηση, σχολική αποτυχία και δυσκολίες μάθησης

1.2.1. Σχολική καθυστέρηση και νοητική καθυστέρηση

Ο όρος «σχολική καθυστέρηση» δεν πρέπει να συγχέεται με τον όρο «νοητική καθυστέρηση» (mental retardation). Ο πρώτος, όπως ήδη έχουμε τονίσει, αναφέρεται κυρίως σε κανονικά παιδιά σχολικής ηλικίας των οποίων η επίδοσή τους σ' ένα ή και σε περισσότερα σχολικά μαθήματα, για λόγους κυρίως ψυχοκοινωνικούς, θεωρείται ότι δε συμβαδίζει, μερικές φορές, με τις εκτιμώμενες δυνατότητές τους γι' απόδοση στο σχολείο. Ο δεύτερος, αντίθετα, αποδίδεται σε άτομα οποιασδήποτε ηλικίας των οποίων η νοητική τους ανάπτυξη, για λόγους περιβαλλοντικούς ή και γενετικούς είναι «βραδεία και ελλιπής» και η ικανότητά τους για μάθηση είναι συνακόλουθα περιορισμένη. Με άλλα λόγια, στην πρώτη περίπτωση τα κανονικά παιδιά μπορεί να έχουν σχολική καθυστέρηση σε μερικά ή στο σύνολο των μαθημάτων και σε βραχυχρόνια ή μακροχρόνια βάση που, ωστόσο, μπορεί ν' αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ή και να μην έχουν παρόμοια καθυστέρηση. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση τα παιδιά υστερούν νοητικά και η σημαντική καθυστέρησή τους στο σύνολο των μαθημάτων και σε μόνιμη βάση θεωρείται πως είναι φυσικό επακόλουθο της περιορισμένης νοητικής τους στάθμης. Στην περίπτωση αυτή, τα όρια νοητικής ανάπτυξης και σχολικής προ-

όδου του παιδιού είναι σχεδόν προκαθορισμένα και δε μπορούν να υπερβούν τα $3/4$ της αντίστοιχης ανάπτυξης και απόδοσης του κανονικού παιδιού, εφόσον πρόκειται γι' άτομο μ' ελαφρά νοητική καθυστέρηση, δηλ. για εκείνο που ανήκει στην ομάδα των «εκπαιδευσιμων». Το τελευταίο, ωστόσο, μπορεί, μερικές φορές, να μην αποδίδει στο σχολείο σύμφωνα με τη νοητική του ηλικία. Τούτο συμβαίνει κυρίως στην ανάγνωση (Dunn 1973).

1.2.2. Σχολική καθυστέρηση και σχολική αποτυχία

Η σχολική καθυστέρηση δεν πρέπει, επίσης, να ταυτίζεται πλήρως με τη σχολική αποτυχία. Παρόλο που το περιεχόμενο της τελευταίας φαίνεται να παρουσιάζει κάποια διαφοροποίηση από μελετητή σε μελετητή, θα μπορούσαμε, ωστόσο, να πούμε απλά πως αποτυχαίνει εκείνος ο μαθητής που δεν ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις του σχολείου. Με άλλα λόγια, η σχολική αποτυχία είναι μια έννοια σχετική: το περιεχόμενό της δηλ. καθορίζεται πάντοτε σε σχέση μ' ένα ορισμένο και κοινωνικά καθορισμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διέγερσή της, ωστόσο, δεν περιορίζεται μόνο στο σχολείο αλλ' έχει και την ψυχολογική της διάσταση που συνυφάινεται με την εκδηλούμενη συμπεριφορά του μαθητή.

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας απαντά σε παιδιά κάθε νοητικού επιπέδου και βέβαια σε διαφορετικό βαθμό. Οι μαθητές μπορεί ν' αποτυχαίνουν σ' ένα μάθημα (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά) ή, πολλές φορές, και σ' άλλα μαθήματα (πολλαπλή αποτυχία). Τα αίτια αυτού του φαινομένου μπορεί να έχουν σχέση με την οικογένεια του παιδιού, τον κοινωνικό του περίγυρο ή και με το ίδιο το σχολείο (Gall 1963). Τα περισσότερα παιδιά αποτυχαίνουν στο σχολείο «...γιατί είναι φοβισμένα, αισθάνονται ανία ή νιώθουν συγχυσμένα...» (Holt 1964). Οι επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας υπάρχουν στη σχολική (π.χ. εγκατάλειψη σχολείου) και στην κοινωνική — επαγγελματική σταδιοδρομία του μαθητή.

Η σχολική καθυστέρηση, επομένως, είναι στη βάση της σχολικής αποτυχία εφόσον οι όροι αυτοί αναφέρονται σε κανονικά άτομα. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημάνουμε κάποια διαφοροποίησή τους ως προς το βαθμό σοβαρότητας ή και την αποτελεσματικότητά της αντιμετώπισής τους. Η πρώτη θεωρείται ότι είναι ίσως ένα πρόβλημα ελαφρότερης μορφής και επομένως μπορεί να επιλυθεί ευκολότερα σε σύγκριση με τη δεύτερη.

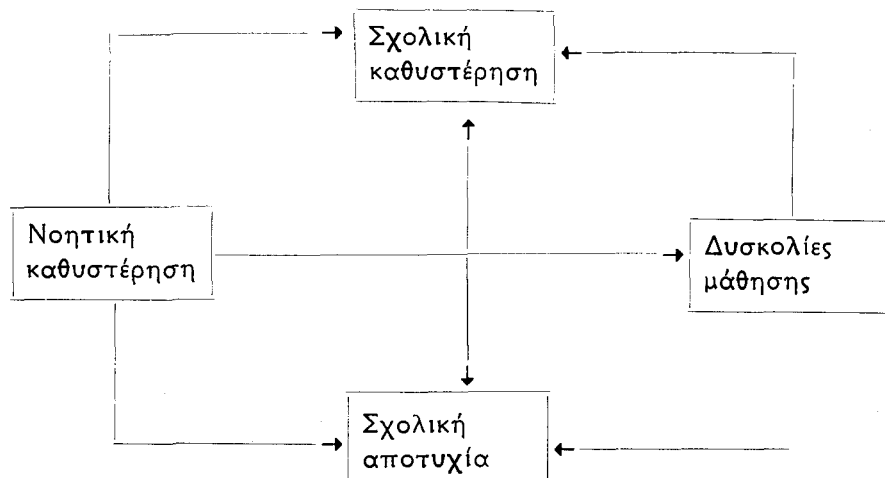
1.2.3. Σχολική καθυστέρηση και δυσκολίες μάθησης

Οι δυσκολίες μάθησης και η σχολική καθυστέρηση δεν είναι, επίσης, όροι συνώνυμοι γιατί δεν αφορούν πάντα τις ίδιες ομάδες ατόμων ούτε αναφέρονται,

κάθε φορά, στα ίδια σχολικά μαθήματα. Συνώνυμοι δεν είναι εξάλλου και οι όροι «δυσκολίες μάθησης» και «νοητική καθυστέρηση», αν και υπάρχουν πολλά παιδιά με νοητική καθυστέρηση που έχουν ταυτόχρονα και μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλο που ανάμεσα στου ειδικούς επικρατεί κάποτε σύγχυση ως προς την έννοια του όρου «δυσκολίες μάθησης» (learning disabilities), θεωρείται σχεδόν βέβαιο ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που αφορά κυρίως την ομιλούμενη ή γραφτή γλώσσα (δυσλεξία). Παρόμοιες δυσκολίες υπάρχουν, ωστόσο, και σε άλλα μαθήματα αλλ' είναι λιγότερο συχνές. Οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται με διάφορες ψυχολογικές διαταραχές (π.χ. υπερκινητικότητα, συναισθηματικές μεταπτώσεις, ανεπάρκειες επικοινωνίας) και μπορεί να τις έχει κάθε παιδί σχολικής ηλικίας ανεξάρτητα από το νοητικό του επίπεδο. Τα αίτια του φαινομένου αυτού εντοπίζονται κυρίως σε κάποια ανεπάρκεια της αντιληπτικής λειτουργίας του παιδιού που σχετίζεται με τη δυσλειτουργία του ΚΝΣ (Gruickshank 1980). Ωστόσο, και άλλοι δυναμικοί παράγοντες που δεν είναι νευροφυσιολογικοί αλλά κοινωνικοί θεωρείται ότι έχουν σχέση με τις δυσκολίες μάθησης.

Σε ότι αφορά τη συσχέτιση των δύο αυτών όρων, εκείνο, επομένως, που θεωρείται βέβαιο είναι πως οι δυσκολίες μάθησης έχουν ως αποτέλεσμα τη σχολική καθυστέρηση.

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα απεικονίζεται η δυναμική σχέση των όρων σχολική καθυστέρηση, νοητική καθυστέρηση, σχολική αποτυχία και δυσκολίες μάθησης (βλ. Σχεδ. 1).



Σχεδ. 1. Συσχέτιση των όρων σχολική καθυστέρηση, νοητική καθυστέρηση, σχολική αποτυχία και δυσκολίες μάθησης.

1.3. Μορφές σχολικής καθυστέρησης

Η σχολική καθυστέρηση του παιδιού είναι δυνατό να εμφανίζεται με δύο μορφές: Η πρώτη αφορά τη σχολική καθυστέρηση σε μακροχρόνια βάση (long-term underachievement) ενώ η δεύτερη αφορά το φαινόμενο αυτό σε βραχυχρόνια βάση ή και σ' ευκαιριακό επίπεδο, θα λέγαμε (situation underachievement). Η τελευταία μπορεί να μετουσιωθεί, ωστόσο σε μακροχρόνια ή να διαρκέσει τουλάχιστο όσο χρόνο θα χρειαστεί στο παιδί για να προσαρμοστεί στην κατάσταση που τον ώθησε στη σχολική του καθυστέρηση.

Με βάση την έννοια του όρου «σχολική καθυστέρηση» που αναπτύξαμε παραπάνω, μπορούμε να πούμε πως μερικά παιδιά είναι δυνατό να παρουσιάζουν καθυστέρηση στο σύνολο των σχολικών μαθημάτων (general school underachievement), ενώ άλλα σ' ορισμένα απ' αυτά (specific school underachievement).

1.4. Αίτια σχολικής καθυστέρησης

Η σχολική καθυστέρηση βρίσκεται σε συνάρτηση με διάφορα προβλήματα που αναφέρονται κυρίως στο παιδί - βιολογικές ανεπάρκειες, συναισθηματικές διαταραχές - αλλά και στον κοινωνικό του περίγυρο και κύρια στην οικογένεια και το σχολείο (Hurlock 1978). Στην τελευταία περίπτωση οι επιδράσεις της οικογένειας και του σχολείου θεωρούνται έμμεσες. Οι παράγοντες αυτοί δημιουργούν, με άλλα λόγια, συναισθηματικά προβλήματα στο παιδί που το κάνουν να τρέφει αντιπάθεια προς το σχολείο αλλά και προς κάθε τι που έχει σχέση μ' αυτό (Wilson & Robeck 1965). Πιστεύεται μάλιστα πως η αντιπάθεια αυτή για το σχολείο ξεκινάει συνήθως μέσα από το σπίτι. Είναι άλλωστε παραδεχτό πως η στάση των γονιών προς τα παιδιά τους όπως και ο βαθμός προσοχής που οι ίδιοι δίνουν προς αυτά επηρεάζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη συμπεριφορά τους όχι μόνο στο σπίτι αλλά και έξω απ' αυτό.

Έτσι, η οικογένεια που έχει αυταρχική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί και το παρακινεί πειστικά να σημειώνει επιτυχίες στο σχολείο ή υιοθετεί μια υπερπροστατευτική στάση απέναντί του πράγμα που το κάνει να νιώθει πως δε μπορεί ν' ανταποκριθεί στις σχολικές του υποχρεώσεις ή που η θέση της είναι αρνητική ή και αδιάφορη σε ότι αφορά το ρόλο της εκπαίδευσης, δε μπορεί παρά να καλλιεργεί στο παιδί την αντιπάθεια προς το σχολείο.

Αν, επίσης, πρόκειται για γονείς που οι σχέσεις τους είναι διαταραγμένες ή βρίσκονται σε διάσταση ή τηρούν μια απορριπτική στάση απέναντι στο παιδί, είναι ενδεχόμενο αυτό ν' αναπτύξει μιαν επιθετική συμπεριφορά που θα έχει τις προεκτάσεις της και στην ποιότητα της σχολικής του δουλειάς.

Έχει υποστηριχτεί, εξάλλου, πως σημαντικό ρόλο στην παρουσία της σχολικής καθυστέρησης φαίνεται να παίζει το φαινόμενο της «νοσηρής, ζήλειας»

(«morbid envy»)(Daniels 1964 & 1967). Η τελευταία, κατά το Daniels, μπορεί να προέρχεται είτε από την άμεση και αυστηρή κριτική που οι γονείς του παιδιού ενδεχόμενα ασκούν για την ποιότητα της σχολικής του δουλειάς είτε από το γεγονός ότι οι προσδοκίες τους για το πρόσωπό του δεν είναι ρεαλιστικές (συνήθως περιμένουν από το παιδί να κάνει πράγματα που υπερβαίνουν τις δυνατότητές του). Η αντιπάθεια του παιδιού προς το σχολείο μπορεί να προέρχεται ακόμη και από την έλλειψη θερμών σχέσεών του με το δάσκαλο, όταν ο ρόλος του τελευταίου δεν ανταποκρίνεται προς τις καθορισμένες ανάγκες και τα διαφέροντα του πρώτου. Η αντιπάθεια αυτή του παιδιού καλλιεργείται, επίσης, και όταν η στάση των συνομηλίκων του προς την εκπαίδευση είναι αρνητική. Στην περίπτωση αυτή, το παιδί αναγκάζεται να συμμορφώνεται προς τη γενικότερη συμπεριφορά της ομάδας του απλά και μόνο για να είναι αποδεχτό από την ίδια. Έτσι, αν η ομάδα πιστεύει π.χ. πως το παιδί πρέπει να εργάζεται τόσο στο σχολείο όσο απαιτείται για να περάσει την τάξη, η τακτική αυτή θεωρείται δεσμευτική για όλα τα μέλη της ομάδας και δεν απομένει παρά να την ακολουθήσουν στη σχολική πράξη.

Μια μαρτυρία της επίδρασης των παραγόντων αυτών (σχολείο, συνομηλικές) στην ποιότητα της σχολικής δουλειάς του παιδιού είναι ο χρόνος εμφάνισης της σχολικής του καθυστέρησης, ο οποίος συμπίπτει με το χρόνο ελάττωσης των ενδιαφερόντων του στο σχολείο και της έντονης επιθυμίας του να γίνει αποδεχτό από τους συνομηλίκους του. Ο χρόνος αυτός, σύμφωνα μ' ερευνητικές μαρτυρίες τοποθετείται περίπου στη δεύτερη με τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου ή και λίγο αργότερα (Allen 1971, Asbury 1974, Shaw & McCuen 1960, Simons & Bibb 1974, Thorndike 1963).

2. Το ψυχο-κοινωνικό προφίλ της σχολικής καθυστέρησης

Οι ψυχολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις του φαινομένου της σχολικής καθυστέρησης αποτέλεσαν αντικείμενο θεωρητικής αναζήτησης αλλά και εμπειρικής τεκμηρίωσης από την πλευρά των μελετητών του. Πιστεύεται πως το φαινόμενο τούτο είναι συνυφασμένο μ' ένα εξελικτικό πλέγμα χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του ατόμου γι' αυτό και αποκαλείται συνήθως «σύνδρομο σχολικής καθυστέρησης».

2.1. Θεωρητικές θέσεις

Η συμπεριφορά του παιδιού με σχολική καθυστέρηση διέρχεται, σύμφωνα με το Brower (1967), μέσα από τα παρακάτω εξελικτικά στάδια:

(α) Ύπαρξη δυσαναλογίας ανάμεσα στην ικανότητά του γι' αφομοίωση γνώσεων (assimilation) και στην ικανότητά του γι' ανάκληση (recall) αποκτη-

μένων γνώσεων. (β) Εκδήλωση άγχους που οφείλεται στη συμμετοχή του σε διάφορες εξετάσεις ή δοκιμασίες (tests). (γ) Προσπάθεια για νοηματοποίηση (intellectualization) της αποτυχίας του που αποσκοπεί στην εξουδετέρωση του συναισθήματος ενοχής που το ίδιο βιώνει. (δ) Απόρριψη της νοηματοποίησης της αποτυχίας και της ενδεχόμενης παλινδρομικής συμπεριφοράς του. (ε) Έλλειψη στόχων στη ζωή του που να του κινούν το ενδιαφέρον (το ίδιο αισθάνεται πως είναι «κουτό» ή και «ανίσχυρο»). (στ) Υποβάθμιση του επιπέδου φιλοδοξιών του στο μέτρο που να είναι πραγματοποιήσιμες. (ζ) Ελάττωση του άγχους για τις εξετάσεις που επιτυγχάνεται με τον περιορισμό των φιλοδοξιών του σ' επίπεδο που να μπορεί ν' ανταπεξέλθει σ' αυτές. (η) Ελάττωση της δυσαναλογίας που παρατηρείται ανάμεσα στις ικανότητές του γι' αφομοίωση γνώσεων και στην ικανότητα του γι' απομνημόνευση· τούτο επιτυγχάνεται με την ελάττωση των πληροφοριών (γνώσεων) που το παιδί προσλαμβάνει και κατανοεί.

Οι Halpern και Halpern (1966) για να περιγράψουν το φαινόμενο της καθυστέρησης του παιδιού στο σχολείο υιοθετούν περισσότερο τον όρο «αντι-επίδοση» (anti-achievement). Η λογική της χρήσης του όρου αυτού εδραιώνεται στην αντίληψή τους ότι το πρόβλημα της σχολικής καθυστέρησης του παιδιού βρίσκεται σε άμεση σχέση με την ανεπαρκεία του για εκπλήρωση των σκοπών του και παραγωγή και απόκτηση γνώσεων καθώς και με μια μορφή συμπεριφοράς σύμφωνα με την οποία τούτο απορρίπτει το ρόλο της συναγωνιστικότητας (competence) σαν ένα από τους σκοπούς της ζωής του. Μ' άλλα λόγια, στην περίπτωση αυτή πρόκειται για ένα σύνδρομο διαταραχών στη συμπεριφορά του παιδιού.

Οι Halpern και Halpern παρατηρούν ακόμα πως το παιδί αυτό αγνοεί το λειτουργικό του ρόλο που προσδιορίζεται από τη συμμετοχή του στη μαθητική ομάδα και γενικότερα από την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Ταυτόχρονα, το ίδιο αδιαφορεί για τη σύγχυση που ενδέχεται να δημιουργηθεί στους γονείς του εξαιτίας της κατάστασής του ενώ παράλληλα συνηθίζει να υπο-εκτιμά τον εαυτό του και τις πράξεις του.

Η σχολική καθυστέρηση του παιδιού μπορεί ν' αναλυθεί, εξάλλου, σε επτά διαφορετικά σύνδρομα (Kotkov 1965): (α) Υιοθέτηση μιας παθητικής στάσης που είναι συνήθως το αποτέλεσμα της υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς της μητέρας του και που αποβλέπει στην επίτευξη στόχων οι οποίοι δεν απαιτούν κόπο. (β) Τάση για τελειοποίηση που πηγάζει από το μόνιμο φόβο της σχολικής του αποτυχίας. (γ) Εξιδανίκευση της επιθετικότητάς του η οποία του επιτρέπει ν' αποκρύπτει το θυμό για τη σχολική του καθυστέρηση. (δ) Σωματοποίηση της σχολικής του φοβίας. (ε) Χρόνια ανικανότητα ν' ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου. (στ) Υιοθέτηση κοινωνικο-παθητικής συμπεριφοράς (Sociopathic behavior) - άρνηση θυμού και ενοχής και αντικατάστασή τους μ' άλλες «εξωτερικές» επιδιώξεις (external targets)

στη ζωή του, και (ζ) κλείσιμο στον εαυτό του (Self - encapsulation) που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές διαταραχές. Έχει υποστηριχτεί, επίσης, η άποψη πως η σχολική καθυστέρηση είναι απλά μια μορφή αντίδρασης του παιδιού προς ένα συγκεκριμένο μοντέλο ζωής που οι γονείς επιβάλλουν σ' αυτό (Sperry κ.ά. 1958). Οι γονείς, με άλλα λόγια, επειδή δε μπόρεσαν να πετύχουν στη ζωή τους, συμπεριφέρονται προς το παιδί τους σαν να είναι πραγματικά το εξιλαστήριο θύμα της δικής τους αποτυχίας. Έτσι, το παιδί δείχνει να είναι υπάκουο και συμμορφούμενο προς τις επιθυμίες και επιταγές των γονιών του ενώ παράλληλα το γεγονός της σχολικής του αποτυχίας το κάνει να διατηρεί μια σχέση εξάρτησης με αυτούς. Οι γονείς, από την άλλη, προσπαθούν ν' αποκρύψουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που νιώθουν ή την επιθετικότητα που ενδεχόμενα εκδηλώνουν προς το παιδί τους εξαιτίας της σχολικής του καθυστέρησης.

2.2. Εμπειρικές μαρτυρίες

Τα εμπειρικά δεδομένα που εγγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται κυρίως σε δύο περιοχές: (α) Στην υιοθετούμενη στάση των γονιών απέναντι στο παιδί τους με σχολική καθυστέρηση και (β) στις διαφορές των δύο φύλων.

2.2.1. Η στάση των γονιών και η συνακόλουθη συμπεριφορά του παιδιού με σχολική καθυστέρηση

Η εμπειρική έρευνα στράφηκε περισσότερο προς ορισμένες πρακτικές ανατροφής του παιδιού αυτού στο οικογενειακό του περιβάλλον και ιδιαίτερα σ' εκείνες που υιοθετούνται από τη μητέρα του.

Τα δεδομένα ερευνών έδειξαν πως όσο πιο αργά οι μητέρες παιδιών καλλιεργούν την ανεξαρτητοποίησή τους τόσο η επίδοσή τους στην ανάγνωση και την αριθμητική δε συμβαδίζει με τις αντίστοιχες νοητικές τους ικανότητες (Chance 1965). Βρέθηκε, επίσης, πως οι μητέρες εφήβων με σχολική καθυστέρηση ήταν λιγότερο αυταρχικές και περιοριστικές (restrictive) σε σύγκριση με τις μητέρες παιδιών υψηλής σχολικής επίδοσης (Drews & Teahan 1965). Σύμφωνα μ' άλλες εμπειρικές μαρτυρίες, οι γονείς παιδιών με σχολική καθυστέρηση ελάχιστα συζητούν και συνεργάζονται μαζί τους, σπάνια επιδοκιμάζουν τις πράξεις τους, συνήθως δεν τα εμπιστεύονται, συχνά παραλείπουν να τα ενθαρρύνουν στη σχολική τους δουλειά και να τα προτρέπουν να σημειώνουν επιτυχίες στο σχολείο, ενώ παράλληλα οι αντιλήψεις και οι πρακτικές τους για τη ζωή δε φαίνεται να υιοθετούνται εύκολα από τα παιδιά αυτά. (Almeida 1969, Wilson & Morrow 1965). Σύμφωνα με τους Wilson και Morrow, το

παιδί μπορεί ν' αποδώσει ικανοποιητικά στο σχολείο αν το γονεϊκό του περιβάλλον καλλιεργεί το ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία και την εκτίμηση προς το πρόσωπο του δάσκαλου.

Παιδιά του νηπιαγωγείου, επίσης, που η συμπεριφορά τους στο σχολείο ήταν παθητική και χωρίς διαφέροντα βρέθηκε να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο δημοτικό σχολείο σε σύγκριση με συμμαθητές τους που ήταν ενεργητικοί και έδειχναν ενδιαφέρον στη νηπιακή τους φοίτηση (Silverman 1968).

Μαθητές γυμνασίου, εξάλλου, που είχαν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο έδειχναν σταθερά περισσότερη επιθετικότητα και λιγότερη κοινωνική ωριμότητα συγκρινόμενα με συνομήλικές τους των οποίων οι σχολικές επιδόσεις τους ήταν υψηλές (Gill & Spilka 1965). Όσοι, ακόμη, είχαν υψηλότερες επιδόσεις στη σχολική τους εργασία ήταν λιγότερο νευρωτικοί σε σύγκριση με συμμαθητές τους που παρουσίαζαν σχολική καθυστέρηση (Hicks 1969).

Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν, τέλος, την άποψη θεωρητικών ότι το σύνδρομο της «αντι-επίδοσης» του παιδιού αντικατοπτρίζει ένα σταθερό τύπο διαταραχών της συμπεριφοράς του που φαίνεται να είναι ανεξάρτητος από επιδράσεις που προέρχονται είτε από βιολογικές ανεπάρκειες είτε από πολιτισμικές αποστερήσεις (cultural deprivations) (Berenbaum 1968).

2.2.2. Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων

Η έρευνα έδειξε πως η ελπίδα της επιτυχίας όπως και ο φόβος της αποτυχίας είναι παράγοντες στους οποίους μπορεί κανείς να βασιστεί περισσότερο για να προβλέψει τη σχολική επίδοση των αγοριών παρά των κοριτσιών (Carpenter 1968). Έχει αναφερθεί, επίσης, ότι η σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια και το φύλο του επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική του επίδοση (Blustein 1968). Σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα έχουν διαπιστωθεί, τέλος, αναφορικά με το χρόνο εμφάνισης του φαινομένου της σχολικής καθυστέρησης (Shaw & McCuen 1960). Τ' αγόρια αρχίζουν να παίρνουν χαμηλούς βαθμούς από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου ενώ τα κορίτσια παρουσιάζουν το φαινόμενο αυτό πολύ αργότερα (κυρίως προς το τέλος της φοίτησής τους στο δημοτικό).

3. Η αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής καθυστέρησης.

Η ανάλυση του όρου «σχολική καθυστέρηση» και η παρουσίαση του προφίλ της που επιχειρήσαμε να κάνουμε στο πρώτο μέρος της μελέτης δείχνει ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο με ψυχολογικές και ταυτόχρονα κοινωνιολογικές διαστάσεις και με σύνθετη αιτιολογία. Αυτό σημαίνει πως κάθε μορφή προσέγγισής του είναι δυνατό (και πρέπει) να έχει ψυχολογική και κοινωνιολογική

απόχρωση και να βρίσκεται παράλληλα σε συσχετισμό με την προέλευση των αιτιών του.

Η επισκόπηση της σχετικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας δείχνει πως οι ειδικοί δεν έχουν μελετήσει καθορισμένα μοντέλα αγωγής για την αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής καθυστέρησης. Εκείνο που υπάρχει μόνο είναι ορισμένες θεωρητικές προσπάθειες στο πρόβλημα που περιορίζονται στη διατύπωση κάποιων απόψεων και δεοντολογικών προτάσεων.

Η αντιμετώπιση της σχολικής καθυστέρησης του παιδιού από ψυχολογική σκοπιά και μόνο επικεντρώνεται στο ίδιο το παιδί που παρουσιάζει το φαινόμενο αυτό καθώς και στις διαμορφούμενες σχέσεις (ή αλληλεπιδράσεις) του με την ομάδα στην οποία αυτό είναι ενταγμένο. Αντίθετα, η αντιμετώπισή του από κοινωνιολογική σκοπιά εκτείνεται στις σχέσεις του παιδιού με το σχολείο, το οποίο αποτελεί τμήμα μιας δεδομένης κοινωνίας που το πλαισιώνει, καθώς και στην κοινωνική του προέλευση. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τη σκοπιά από την οποία μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση στο φαινόμενο αυτό, εκείνο που, κατά τη γνώμη μας, μπορεί (και πρέπει) να βοηθήσει στην αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής καθυστέρησης είναι η κατανόηση από τη μιά των μηχανισμών που οδηγούν στην καθυστέρηση αυτή και από την άλλη των εξωτερικών συνθηκών που επενεργούν αρνητικά στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο.

3.1. Η ψυχολογική αντιμετώπιση του προβλήματος

Οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι που έχουν μελετήσει το πρόβλημα της σχολικής καθυστέρησης επιχείρησαν να το προσεγγίσουν κυρίως σε συνάρτηση με το βαθμό ετοιμότητας¹, του παιδιού και το φάσμα των συναισθηματικών του διαταραχών που του δημιουργούνται από τον κοινωνικό του περίγυρο. Μ' άλλα λόγια, η άποψή τους είναι πως το πρόβλημα αυτό σπάνια συνδέεται με την αποκαλούμενη «φτωχή» διδασκαλία ή και με την έλλειψη πολιτιστικών εμπειριών του παιδιού.

3.1.1. Ο βαθμός ετοιμότητας του παιδιού

Η θέση των παιδαγωγών και εκπαιδευτικών ψυχολόγων ότι βασικός σκοπός του σχολείου είναι να βοηθήσει το παιδί ν' αποκτήσει γνώσεις και να διαμορφώσει σωστά τα χαρακτήρα του προσδίδει έμφαση στην εξεύρεση τρόπων για τη

1. Η αρχή της ετοιμότητας δε σημαίνει πως το σχολείο δε μπορεί να κάνει τίποτα μέχρι που να φανεί ότι το παιδί είναι έτοιμο ν' απομοιώσει κάτι. Η αρχή αυτή, αναφέρεται κυρίως στις προσπάθειες του δασκάλου να συμμορφωθεί με το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού δημιουργώντας ευνοϊκό περιβάλλον και κατάλληλες ευκαιρίες γι' απόκτηση γνώσεων που θα το οδηγήσουν στο επόμενο στάδιο ανάπτυξής του (Stone & Nielsen 1982).

βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα της τα στάδια και τη μεγιστοποίηση της ετοιμότητας του παιδιού (Stone & Nielsen 1982). Σε ότι αφορά το τελευταίο, υποστηρίζεται ότι ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει το επίπεδο ετοιμότητας κάθε παιδιού χωριστά πριν προχωρήσει σ' οποιοδήποτε προγραμματισμό της ύλης που θα διδάξει και των αντίστοιχων σχολικών δραστηριοτήτων (Gluser 1972). Αν, επομένως, εκτιμηθεί σωστά ο βαθμός ετοιμότητας του παιδιού, το σχολείο θ' αποφύγει να προσφέρει γνώσεις και να προγραμματίζει δραστηριότητες που θα είναι είτε πάρα πολύ απλές και δε θ' ανταποκρίνονται στις καθορισμένες ανάγκες και τα διαφέροντά του είτε αρκετά δύσκολες για το νοητικό του επίπεδο και, επομένως, χωρίς λειτουργικό περιεχόμενο για το ίδιο το παιδί.

Για την εκτίμηση του βαθμού νοητικής ετοιμότητας του παιδιού (intellectual readiness) υποστηρίζεται ότι ο δάσκαλος πρέπει να βασίζεται όχι μόνο στις πληροφορίες που μπορεί να έχει από τη χρήση ορισμένων τέστ ικανοτήτων για επίδοση (aptitude achievement test) αλλά και στην πραγματική επίδοσή του στην καθημερινή σχολική πράξη (Stone & Nielsen 1982). Μ' άλλα λόγια, πιστεύεται ότι οι πληροφορίες αυτές από μόνες τους δε μπορεί να θεωρηθούν ότι είναι επαρκείς, γι' αυτό και συνιστάται η χρήση και των δύο προσεγγίσεων για την εκτίμηση του βαθμού ετοιμότητας του παιδιού (χρήση τέστ - εκτίμηση της πραγματικής σχολικής επίδοσής του). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι καμιά πηγή πληροφοριών για το παιδί δε μπορεί και δεν πρέπει ν' αγνοείται· ακόμα και μια συζήτηση γύρω από τα διαφέροντα και τα χόμπυ του σε συσχέτισμό με τους λόγους που το ώθησαν σ' αυτά θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη στον προσδιορισμό της νοητικής ετοιμότητας του παιδιού.

Σε ότι αφορά τη συναισθηματική ωριμότητα οι ειδικοί θεωρούν ότι καθήκον του δασκάλου είναι να βοηθήσει το παιδί ν' αναπτύξει την αυτο-αντίληψή του (με θετική κατεύθυνση) και ν' αποκτήσει εμπιστοσύνη τόσο προς τον εαυτό του όσο και προς το δάσκαλο.

3.1.2. Οι συναισθηματικές διαταραχές του παιδιού

Οι μελετητές του φαινομένου της σχολικής καθυστέρησης πιστεύουν ότι τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί σε συνάρτηση με το φαινόμενο αυτό είναι: η έλλειψη αποδοχής από τους άλλους η τάση γι' αυτο-υποτίμηση, η εκδήλωση αδιαφορίας ή και αντιπάθειας προς το σχολείο και το αίσθημα της ανασφάλειας. Πρόκειται, επομένως, για μια ψυχοδυναμική προσέγγιση του προβλήματος. Εκείνο που ενδιαφέρει περισσότερο στην περίπτωση αυτή είναι η ικανότητα του παιδιού ν' ασκεί έλεγχο στα συναισθήματά του και να φτάνει σε καινούργιες γνώσεις. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται συχνά για την αντιμετώπιση της σχολικής καθυστέρησης είναι: η παιγνιοθεραπεία (play the-

rapy), η ψυχοθεραπεία και η ομαδική θεραπεία (group therapy). Οι περιοχές, εξάλλου, στις οποίες συνήθως επικεντρώνονται οι τεχνικές αυτές είναι: οι ανεπαρκείς σχέσεις γονιών - παιδιού, η συνακόλουθη επιθετική συμπεριφορά του παιδιού και η εξάρτησή του από τους γονείς, τα αισθήματα ανεπάρκειας και κατωτερότητας, το υπερβολικό άγχος και η έμφαση στην αποτυχία.

Συνοπτικά, θα λέγαμε πως η ψυχολογική προσέγγιση στο πρόβλημα της σχολικής καθυστέρησης προσδίδει έμφαση στα αίτια που το προκαλούν.

3.2. Η κοινωνιολογική αντιμετώπιση του προβλήματος

Θα ήταν ίσως σφάλμα να σταθεί κανείς στο πρόβλημα της σχολικής καθυστέρησης του παιδιού με ψυχολογικά κριτήρια και μόνο χωρίς να επιχειρήσει να διερευνήσει ταυτόχρονα τα κοινωνικά αίτια του προβλήματος αυτού και ιδιαίτερα τη συσχέτισή του με την ιδιόμορφη λειτουργία του σχολείου και την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Δεν πρέπει άλλωστε να μας διαφεύγει το γεγονός ότι κάθε ψυχολογική προσέγγιση στο πρόβλημα αποκτά πραγματική έννοια, όταν αυτή τοποθετείται παράλληλα και σε σύγκριση με το εκπαιδευτικό σύστημα που ισχύει σ' έναν τόπο.

Το σχολείο αποτελεί τμήμα μιας δεδομένης κοινωνίας γι' αυτό αλλάζει και εξελίσσεται ταυτόχρονα μ' αυτή. Ο ρόλος του είναι εξάλλου διπλός: Από τη μια η μετάδοση γνώσεων που θεωρούνται απαραίτητες για την ανανέωση και εξέλιξη των παραγωγικών δυνάμεων και από την άλλη η μεταβίβαση στη νέα γενιά της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι δε μπορούμε να ξεχωρίσουμε τη μετάδοση γνώσεων από τη μετάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η τελευταία μεταδίδεται είτε με ξεκάθαρο τρόπο (π.χ. μέσα από τ' αναγνωστικά, τα εγχειρίδια της ιστορίας και της γεωγραφίας) είτε με συγκαλυμμένη μέθοδο που εκφράζεται με την παρουσίαση των γνώσεων (Λύρσα 1981).

Η αστική ιδεολογία είναι ένας παράγοντας που προκαλεί σχολική καθυστέρηση ή αποτυχία σε ορισμένα παιδιά. Αυτό είναι αποτέλεσμα της ιδεαλιστικής αντίληψης για τη σχολική γνώση που θεωρείται ότι δεν προέρχεται από την πρακτική των ανθρώπων «αλλά εξελίσσεται μόνη της μέσα στο πνεύμα μερικών σοφών εγκεφάλων» (Λύρσα 1981: 28). Το σχολείο με άλλα λόγια, προσανατολίζει τις δυνατότητες του παιδιού που φοιτά σ' αυτό και δεν επιτρέπει παρά μόνο ορισμένες αλλαγές σ' αυτές.

Ο ρόλος του δασκάλου, επομένως, στην περίπτωση αυτή (όπως και σ' εκείνη της επιτυχίας) είναι σημαντικός. Το παιδί προχωρεί μπροστά ενεργοποιούμενο σύμφωνα με τις προσδοκίες του δασκάλου για το πρόσωπό του που, μερικές φορές, κηταλήγουν ν' αμβλύνουν τις πραγματικές του δυνατότητες γι' απόδοση. Ο διαχωρισμός δηλ. των μαθητών σε «καλούς ή «κακούς» με βάση

τα κριτήρια προσαρμογής τους στον τρόπο εργασίας του δάσκαλου η ακόμη και στο ίδιο το πρόσωπό του έχει σαν αποτέλεσμα ν' αναπτυχτούν μέσα τους διαθέσεις θετικής αυτο-εκτίμησης ή αυτο-υποτίμησης. Εκείνο, επομένως, που πρώτα πρέπει ν' αλλάξει είναι ο ίδιος ο δάσκαλος εγκαταλείποντας τις αστικές του προκαταλήψεις που αλλοιώνουν τη γνώμη του για τους μαθητές και δημιουργούν το γνωστό φαινόμενο του «ετικεταρίσματος» κυρίως για τα παιδιά της εργατικής τάξης. Ο δάσκαλος, επίσης, πρέπει να φροντίσει να είναι εξειδικευμένος στο διδακτικό του έργο έτσι ώστε να δημιουργεί στα παιδιά πραγματικά διαφέροντα για μάθηση ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου. Σε κάθε προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να συνεργάζεται στενά με τους γονείς του παιδιού για να πετύχει θετικότερα αποτελέσματα. Τα πρώτα πορίσματα έρευνας στη χώρα μας, για τη στάση των εκπαιδευτικών δείχνουν, εξάλλου, πως βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών θεωρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς το περιβάλλον (Ξωχέλλης 1979).

4. Συμπέρασμα

Απ' όσα εκθέσαμε ως τώρα, προκύπτει ότι η σχολική καθυστέρηση είναι στη βάση της ένα πρόβλημα *ψυχολογικό και ταυτόχρονα κοινωνικό* με πολλαπλά τα αίτιά του. Συνδέεται, με άλλα λόγια, τόσο με την *ψυχολογική ταυτότητα* του ίδιου του παιδιού όσο και με τον *κοινωνικό του περίγυρο* και ιδιαίτερα με *την ποιότητα του οικογενειακού του κλίματος*, τη *φύησή του στο σχολείο* με καθορισμένες λειτουργικές ιδιομορφίες και την *κοινωνική του προέλευση*. Κάθε απόπειρα για επίλυσή του, επομένως, δε μπορεί παρά να είναι το αποτέλεσμα μιας συνδυαστικής και συντονισμένης ενέργειας των ειδικών αλλά και των εκπαιδευτικών σ' επίπεδο *ψυχολογικό και ταυτόχρονα κοινωνιολογικό*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allen, D. A. Underachievement is many sided. *Personnel and Guidance Journal* 1971, 49, 529-532.
- Almeida, C. H. Children's perceptions of parental authority and love, school achievement, and personality. *Dissertation Abstracts*, 1969, 29: 3863.
- Asbury, C. A. Selected factors influencing over and underachievement in young school age children. *Review of Educational Research* 1974, 44, 409-428.
- Ασπιώτης, Α. Σχολικά καθυστερήσεις των παιδιών και παιδαγωγική μεταχείρισις. *Ακτίνες*, τόμ. έκτος, Οκτώβριος 1963, 283-286.

- Βαλάσση - Αδάμ Ε., Χουρδάκη Μ., Μπάδα Α., Μαρούλη Ε., Δειβετζή Α. Η σχολική αποτυχία. Σχολική Υγιεινή, τόμ. 37, 1976, τ. 7-8, 193-223.
- Berenbaum, H. L. Validation of the non-achievement syndrome: A behavior disorder. Dissertation Abstracts 1968, 29: 1502.
- Berg, I. E. Education and jobs: The Great Training Robbery. Praeger Publishers, New York 1970.
- Block, N. J. & Dworkin Gerald (eds). The IQ controversy. Pantheon Books: A Division of Random House, New York 1976.
- Blustein, E.S. The relationship of sibling position in the family constellation to school behavior variables in elementary school children from two child families. Dissertation Abstracts 1968, 28: 346.
- Brower, D. Academic underachievement: A suggested theory. Journal of Psychology 1967, 66, 299-302.
- Carpenter, V. F. Motivational components of achievement in culturally disadvantaged Negro children. Dissertation Abstracts 1968, 28, 3991-3992.
- Chance, J. E. Independence training and first graders achievement. Στο: M. Kornrich (ed.). Underachievement. Charles C. Thomas, Springfield, Ill., 1965.
- Cruickshank, William M. (ed.). Psychology of exceptional children and youth. (Fourth ed.). Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1980.
- Daniels, M. The dynamics of morbid envy in the etiology and treatment of the chronic learning disability. Psychoanal. Rev., 1964, 51, 45-56.
- , Further observations on the development of the vindictive character. Am. J. Psychother., 1967, 21, 822-831.
- Drews, E. M. and Teahan N. E. Parental attitudes and academic achievement. Στο: M. Kornrich (ed.). Underachievement. Charles C. Thomas, Springfield, Ill., 1965.
- Dunn, L. M. Children with mild general learning disabilities Στο: L.M. Dunn (ed.). Exceptional children in the schools (2ed ed.) Holt, Rinehart and Winston, New York 1973.
- Gage, N. L., and Berliner, D. C. Educational psychology. Rand McNally, Skokie. Ill., 1975.
- Gill, L. J., and Spilka, B. Some nonintellectual correlates of academic achievement among Mexican American secondary school students. Στο: M. Kornrich (ed.) Underachievement

- ment. Charles C. Thomas, Springfield, Ill., 1965.
- Halpern H., and Halpern T. Four perspectives on antiachievement. *Psychoanal. Rev.*, 1966, 53, 83-93.
- Hicks, J. S. Introversion and extroversion and their relationship to academic achievement among emotionally disturbed children. *Dissertation Abstracts* 1969, 29 (10 - A): 3462.
- Holt, John. *How children fail*. Pitman, New York 1964.
- Hoyt, D. P. The relationship between college grades and adult achievement: A review of the literature. *Research Report*, no. 7, American College Testing Program, Iowa City 1965.
- Hudson, L. Degree class and attainment in scientific research. *British Journal of Psychology* 1960, 51, 67-73.
- Hurlock, Elizabeth B. *Child development* (sixth ed.). McGraw-Hill, Tokyo 1978.
- Husén, Torsten. *Origine sociale et éducation*. Έκδ. του: «Centre pour la Recherche et l' Innovation dans l' Enseignement». O.C. D. E., Paris 1972.
- Jensen, A. R. How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review* 1969, 39 (1), 123.
- , The heritability of intelligence. *Saturday Evening Post* 1972, 244, no. 2: 9, 12, 149.
- Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Μυρσίνη. *Η Νέα Αγωγή - Θεωρία και Μέθοδοι* (3 Τόμοι). Αθήνα 1952.
- Kotkov, B. Emotional syndromes associated with learning failure. *Dis. Nerv. Syst.*, 1965, 26, 48-55.
- Le Gall, André. *Αι σχολικά αποτυχία* (Μτφρ. Σάββα Βασιλείου). Εκδότης. Ι. Ν. Ζαχαρόπουλος. (Σειρά: «Τι πρέπει να ξέρω»), Αθήνα 1963.
- Αύρα, Αίλιαν. *Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο* (Μτφρ. Περσεφόνης Α. Κωστέα). Εκδ. Σ. Ι. Ζαχαρόπουλος & Σία Ο. Ε., Αθήνα 1981.
- McNemar, Q. «Lost: Our intelligence? Why?». *American Psychologist* 19, 871-882.
- Médici, Angéla. *Η Νέα Αγωγή* (Μτφρ. Δ. Κατσαρδέλλου). Εκδότης. Ι. Ν. Ζαχαρόπουλος (Σειρά: «Τι πρέπει να ξέρω»), Αθήνα 1964.
- Νιτσόπουλος, Μ. *Οι προβληματικοί μαθητές στη γενική εκπαίδευση: Η μαθησιακή δυσκολία. Το Σχολείο και το Σπίτι, χρόνος ΚΓ', 1984, τ. 3 (267), 99-103.*
- Ντάβου, Μ. *Παιδιά με προβλήματα μάθησης. Το Περισκόπιο της Επιστήμης, Σεπτέμβριος 1984, τ. 68, 41-49.*

- Ξωχέλλης, Π. Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος (Πορίσματα μιας έρευνας για τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών). Φιλολογος, τόμ. Δ', Δεκέμβριος 1979, τ. 18, 200-209.
- Πανοπούλου - Μαράτου, Ο. Η ηλικία εισαγωγής στο σχολείο και οι θλιβερές επιπτώσεις μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Σύγχρονα Θέματα, χρόνος 6ος, τ. 18, Σεπτέμβριος 1983, 57-60.
- Παπαβασιλείου - Παναγιωτοπούλου Β. Αίτια και αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση. Ελληνοχριστιανική Αγωγή, έτος ΙΗ', 1965, αριθμ. 148, 174-179.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Διάγνωση δυσκολιών μαθήσεως. Σχολείο και Ζωή, έτος, ΙΖ' 1969, τ. 7, 257-270.
- Rosen, B. C. Race, ethnicity, and the achievement syndrome. Στο: M. Kornrich (ed.). Underachievement. Charles C. Thomas, Springfield, Ill., 1965.
- Shaver, J. P., and Nuhn Dee. The effectiveness of tutoring underachievers in reading und writing. The Journal of Educational Research, November 1971, 65 (3), 107-112.
- Shaw, M. C. and McCuen J. T. The onset of academic underachievement in bright children. Journal of Educational Psychology, 1960, 51, 103-105.
- Silverman, C. The epidemiology of depression: A review. Am. J. Psychiatry 1968, 124, 883-891.
- Simons, R. H., and Bibb, J. J. Achievement motivation, test anxiety, and underachievement in the elementary school. Journal of Educational Research, 1974, 67, 366-369.
- Sperry, B. et. al. Renunciation and denial in learning difficulties Am. J. Orthopsychiatry 1958, 28, 98-111.
- Στασινός, Δ. Το πρόβλημα των ευφυών μειωμένης σχολικής επιδόσεως. Σχολείο και Ζωή, τόμ. 27, 1979, τ. 4, 148-159.
- Stone David R. & Nielsen Elwin C. (eds). Educational psychology (The development of teaching skills). Harper & Row, New York 1982.
- Στρούμπου - Αλαμανή, Σοφία. Πως μπορούν να υπερνικηθούν αι δυσκολίαι της μαθήσεως. Το Απροσάρμοστο Παιδί, έτος Ι', 1971, αριθ. 41-42, 23-24.
- Taylor C., Smith W. R., and Ghiselin, B. The creative and other contributions of one sample of research scientists. Στο: Taylor C. W. and Barron F. (eds.) Scientific creativity: Its recognition and development. John Wiley & Sons, New York 1963.

- Thorndike, R. L., The concept of over- and underachievement. Bureau of Publications, Teachers College Columbia University, New York 1963, pp. 10-13, 44-45.
- Τσιμπούκης, Κ. Σχέσεις μεταξύ σχολικής και νοητικής καθυστέρησης. Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου, τόμ. 19, 1972, τ. 1, 11-19.
- , Παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση και στην προσαρμογή. Ελληνοχριστιανική Αγωγή, έτος ΛΔ', 1981, τ. 295, 267-270.
- Ussery, L. E. An experimental investigation of learning and performance in children with academic disabilities. Dissertation Abstracts 1968, 29: 1514.
- Weber, M. Essays in Sociology. Μτφρ. και έκδ. H. Gerth - C. W. Mills, Routledge & Kegan Paul, London 1952.
- Wilson, J. A. S., and Robeck M. C. The Kindergarten Evaluation of Learning Potential (KELP): A curricular approach to evaluation. Sabox Publishing Company, Santa Barbara, Calif., 1965.
- Wilson, R. C., and Morrow, W. R. School and career adjustment of bright high-achieving and underachieving high school boys. Στο: M. Kornrich (ed.). Underachievement. Charles C. Thomas, Springfield, Ill., 1965.
- Χασάπης, Ι. Διαταραχαί των παιδιών εις την μάθησιν και την επίδοσιν εις τα γράμματα. Σχολική Υγιεινή, τόμ. 34, Μάρτιος 1973, τ. 3, 132-135.
- Χασάπης, Ι., Χρηστάκης Κ., και Μπάρδης Π. Η σχολική αποτυχία στους μαθητές της δημοτικής εκπαίδευσεως στην Ελλάδα. Παιδαγωγική Ηχώ, 1975, 16-18.
- Χουρδάκη Μ., Βαλάσση - Αδάμ Ε., Μαρούλη Ε., Μπάδα Κ., Δειμέζη. Σχολική αποτυχία. Σχολική Υγιεινή, τόμ. 37, Σεπτέμβριος - Οκτώβριος 1976, τ. 7-8, 193-223.
- Ζάχος, Δ. Ψυχολογία της σχολικής αποτυχίας. Διαλέξεις, τόμ. Β', Ιούνιος 1974, τ. 9, 210-223.
- Ζωγράφος, Π. Κίνδυνοι εκ των αποτυχιών και επιτυχιών. Ελληνοχριστιανική Αγωγή, έτος ΙΣΤ' 1963, αριθ. 129, 111-113, αριθ. 130, 142-146, αριθ. 131, 176-179.