ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 12, Αρ. 2 (2019)



Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαχείριση μαθησιακών ματαιώσεων από τους μαθητές/μανθάνοντες

Ιωάννης Μόσχος Φύκαρης

doi: 10.12681/jret.19501

Copyright © 2019, Ιωάννης Μόσχος Φύκαρης

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Φύκαρης Ι. Μ. (2019). Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαχείριση μαθησιακών ματαιώσεων από τους μαθητές/μανθάνοντες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *12*(2), 154–196. https://doi.org/10.12681/jret.19501

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 28/03/2024 21:18:27

Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαχείριση μαθησιακών ματαιώσεων από τους μαθητές/μανθάνοντες: Θεωρητική προσέγγιση

Ιωάννης Φύκαρης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Στόχος του κειμένου είναι η προσέγγιση του αισθήματος της ματαίωσης που προκαλείται εξαιτίας της αποτυχίας επίτευξης προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και η δυνατότητα διαχείρισης του αισθήματος αυτού από τους μαθητές/μανθάνοντες. Βιβλιογραφικά διαφαίνεται ότι η κατάσταση των μαθησιακών ματαιώσεων μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές/μανθάνοντες σε απρόβλεπτες έως και ακραίες συμπεριφορές συχνά αδιαβάθμητης έντασης που ενέχουν προθέσεις ή και εκδηλώσεις σύγκρουσης. Στην αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης φαίνεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να προσφέρει αξιόπιστες λύσεις, ώστε ο μαθητής/μανθάνων να επιτύχει μέσω της αυτο-ρύθμισης τη διαχείριση της ματαίωσης. Επιπρόσθετα να δημιουργήσει ένα πλαίσιο ανάδυσης συναισθημάτων που θα τον παρωθήσουν για περισσότερο συστηματικές και οργανωμένες προσπάθειες ώστε να επιτύχει τελικά τους στόχους του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ενδυνάμωση και ενεργοποίηση ενδογενών γνωστικών και συναισθηματικών μηχανισμών, που στην ψυχανάλυση, στον συμπεριφορισμό και στη γνωστική θεωρία καλούνται «κινητήρια δύναμη». Η δύναμη αυτή ωθεί τον μαθητή/μανθάνοντα να αντιμετωπίσει το αρνητικό αποτέλεσμα της ματαίωσης μέσω του εντοπισμού και της διαχείρισης των αιτίων που την προκάλεσαν. Αν αυτό δεν επιτευχθεί υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο ο μαθητής/μανθάνων να οδηγηθεί σε σύγκρουση με τον εαυτό του και ενδεχόμενα και με ανθρώπους του περιβάλλοντός του ή με όσους αναπτύσσει διαπροσωπική σχέση και επικοινωνία με ενδεχόμενες αρνητικές και απρόβλεπτες συνέπειες.

Λέξεις-κλειδιά: αυτο-ρύθμιση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ματαίωση, σύγκρουση

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ιωάννης Φύκαρης, Τμήμα: *Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
e-mail: ifykaris@uoi.gr
Ηλεκτρονικός εκδότης**:** Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/index

The contribution of differantiated teaching to manage learning frustrations by learners: A theoretical approach

Ιωάννης Φύκαρης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Abstract

The negative feeling of frustration which could experience the student from the failure learning achievements can leads to events and extreme behaviors for him or for others with conflict characteristics, often unclassified intensity and consequences. As a reaction in this situation seem to help both the search for the causes and the manageability of the students a sense of frustration, and other structural and functional applicability of differentiated instruction, that the student be driven to self-negativity of feeling of frustration and instead create another box emergence of those emotions that the motivation to new efforts more systematic and organized. The emphasis is to motivation the mechanism of strengthen and activate, which in psychoanalysis, behaviorism and cognitive theory called as "motor strength" of the organization to deal with the negative result by identifying and managing the causes that caused it to avoid conflict with either himself but possibly with people of his entourage or those who develop interpersonal relationship and communication.

Key-words: self-regulation, differentiated teaching, frustration, conflict

Εισαγωγή

Η ματαίωση αποτελεί ένα σοβαρό αρνητικό συναίσθημα που αναδύεται εξαιτίας της αποτυχίας επίτευξης των προσδοκώμενων ή των επιθυμητών στόχων από το άτομο δημιουργώντας στο άτομο μια εσωτερική σύγκρουση με πιθανές αρνητικές συνέπειες τόσο για το ίδιο όσο και τους γύρω του (Miller, M. & Green, 1985).

Το φαινόμενο της ματαίωσης γίνεται εντονότερο σε συνθήκες μη επίτευξης μαθησιακών στόχων από τον μαθητή/μανθάνοντα[1] κυρίως στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης με την παραδοσιακή λειτουργία της. Ειδικότερα όταν η μαθησιακή έμφαση δίνεται στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων και διάκριση έναντι των άλλων. Το ζήτημα λαμβάνει εντονότερες διαστάσεις με δεδομένο ότι οι μαθητές/μανθάνοντες, που φοιτούν στην τυπική εκπαίδευση δεν έχουν ακόμη αναπτύξει επαρκώς τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες για τη διαχείριση αυτής της κατάστασης, που μπορεί να έχει ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες για τον μαθητή/μανθάνοντα. Για το ζήτημα αυτό είναι αναγκαίο να υπάρξουν ανάλογες εκπαιδευτικές και διδακτικές ενέργειες και παρεμβάσεις και φαίνεται ότι στην προσπάθεια αυτή μπορεί να συμβάλει εποικοδομητικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Ωστόσο η δυνατότητα εντοπισμού τόσο των αιτίων της ματαίωσης όσο και της διαχείρισης των συνεπειών της χρειάζεται ανάλογη διαχείριση από το άτομο και απαιτεί την ύπαρξη της ικανότητας αυτο-ρύθμισης των συναισθημάτων αλλά και της γενικότερης συμπεριφοράς του (Fredrickson, 1998). Σε κάθε περίπτωση η εκδηλούμενη συμπεριφορά του ατόμου δεν θεωρείται ούτε αυτοματοποιημένη ούτε

[1] Στο κείμενο χρησιμοποιείται ο όρος «μανθάνων» θέλοντας να δηλώσει ότι η εκμάθηση διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων δεν είναι κάτι που μαθαίνεται μόνο στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε μια χρονική αναπτυξιακή στιγμή του ατόμου. Αντίθετα αποτελεί μια διαρκώς εξελισσόμενη κατάσταση. Αυτό ισχύει διότι οι συνθήκες σύγκρουσης είναι διαφορετικές και διαφοροποιούμενες εξελικτικά στον χρόνο, ακόμη κι αν έχουν παρεμφερή χαρακτηριστικά ή αίτια εκδήλωσης. Συνεπώς ο όρος «μανθάνων» είναι ευρύτερος και λειτουργικότερος του όρου «μαθητής», που αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο φοίτησης του ατόμου στην τυπική βασική-υποχρεωτική εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Φαίνεται, επίσης, ότι ο όρος «μανθάνων» ανταποκρίνεται στις σύγχρονες μαθησιακές συνθήκες, με δεδομένο ότι πλέον η διά βίου μάθηση δεν αποτελεί πλέον ένα εκπαιδευτικό σλόγκαν ή ένα εκπαιδευτικό αξίωμα αλλά μια βεβαιωμένη προσωπική αλλά και κοινωνική αναγκαιότητα. Αυτό σημαίνει ότι δεν μαθαίνει μόνο το παιδί αλλά διαρκώς ο κάθε άνθρωπος σε οποιαδήποτε ηλικιακή περίοδο κι αν βρίσκεται. Στη βάση αυτή η σύγχρονη τυπική εκπαίδευση δεν αρκεί να παρέχει μόνο ορισμένες βασικές εγκύκλιες γνώσεις στους φοιτούντες σε αυτήν ως μαθητές αλλά να δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις που να αναδύουν την αξία της μάθησης ως διηνεκούς αναγκαιότητας. Στη λογική αυτή ο «μαθητής» γίνεται «μανθάνων».

αντανακλαστική αντίδραση του ατόμου σε ερεθίσματα. Η εκδηλούμενη συμπεριφορά του φαίνεται να προκύπτει από τη συσχέτιση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν στην ενεργοποίηση διαδικασιών σκέψης στο άτομο, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν και καθοδηγούν τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις πράξεις του (Κολιάδης, 1991), ως μια διαδικασία μετασχηματισμού πληροφοριών συμβολικών αναπαραστάσεων, που καθοδηγούν και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου όπως υποστηρίζεται στην Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία (ΚΓΘ) του Albert Bandura (Bandura, 1998) με τη χρήση συμβόλων για την κατανόηση αλλά και τη διαχείριση όσων συμβαίνουν στο περιβάλλον του ατόμου και τα οποία το επηρεάζουν (Bandura, 1988b). Οι επιρροές αυτές ενδέχεται να συνεπάγονται για το άτομο συναισθηματικές φορτίσεις που απαιτούν εξεύρεση λύσεων αλλά και νέες μορφές δράσης και συμπεριφοράς του, που μπορεί να είναι είτε επιτυχείς είτε ανεπιτυχείς. Στη δεύτερη περίπτωση το άτομο βιώνει αίσθημα αποτυχίας και απογοήτευσης (Κολιάδης, 1997).

Οι άνθρωποι, ωστόσο έχουν τη δυνατότητα να προβλέπουν τις συνέπειες των πράξεών τους, να θέτουν προσωπικούς στόχους και να προγραμματίζουν την πορεία δράσης τους πολυτροπικά μέσω διαφοροποιημένων πρακτικών. Αυτό σημαίνει ότι η αντίδραση των ανθρώπων σε ένα ερέθισμα δεν ακολουθεί μια μονοσήμαντη αντιστοιχία, αλλά είναι ένας πολυσύνθετος μηχανισμός, στον οποίο αλληλοσυνεργάζονται διάφορα γνωστικά σχήματα, που συνθέτουν τους διαφοροποιημένους τρόπους σκέψης του κάθε ανθρώπου συνδυαστικά με την επίδραση και εξωτερικών πολυποίκιλων κοινωνικών παραγόντων. Ως εκ τούτου, το κάθε άτομο διερμηνεύει μοναδικά και πρωτότυπα το κάθε εκδηλούμενο ερέθισμα που προέρχεται από το εξωτερικό του περιβάλλον (Αργυρόπουλος, 2013).

Την κατάσταση αυτή ενισχύει η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνοντας πεδίο δράσης στον κάθε μαθητή μέσω της αναγνώρισής του ως σημαντικής αυτόνομης οντότητας, που έχει τη δική του γνωστική και συναισθηματική δυναμική (Dewhurst, 1996), αλλά που μπορεί να μαθαίνει τόσο αυτόνομα όσο και μέσω της συμβολικής του σκέψης παρατηρώντας τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων και κυρίως τις συνέπειες των συμπεριφορών αυτών. Δηλαδή, ο άνθρωπος μπορεί να αποκτά γνώση μέσα από την προσέγγιση των εμπειριών των άλλων, χωρίς να απαιτείται να βιώσει και ό ίδιος με άμεσο τρόπο ανάλογες εμπειρίες (Κολιάδης, 1997).

Από τα ανωτέρω διαφαίνεται η αναγκαιότητα διαχείρισης του τρόπου οργάνωσης της σκέψης και της αντίδρασης του ατόμου και ειδικά του μαθητή/μανθάνοντος στο να αποκτήσει την ικανότητα οργάνωσης των πράξεων και της συμπεριφοράς τους στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και ως αποτέλεσμα της αντίληψης των συνεπειών αυτών των πράξεων για τον ίδιο και τους γύρω του. Η ανεπάρκεια οργάνωσης του πλαισίου σκέψης και δράσης του μαθητή/ μανθάνοντος μπορεί να τον οδηγήσει σε αστοχίες και ματαιώσεις, συχνά με απρόβλεπτες συνέπειες αμφισβητήσεων και απορρίψεων, που μπορεί να προκαλέσει η ματαίωση προσδοκιών. Αυτό είναι σημαντικότερο για τους μαθητές/μανθάνοντες της παραδοσιακού τύπου βασικής τυπικής εκπαίδευσης όπου απαιτείται επίτευξη μαθησιακών στόχων σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο και συγκριτικά μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών/μανθανόντων στη μαθησιακή διαδικασία. Προς αποφυγή των αρνητικών συνεπειών από αυτή την εκπαιδευτική προοπτική είναι αναγκαίο όλοι οι μαθητές/μανθάνοντες να αποκτήσουν την ικανότητα αυτο-ρύθμισης συναισθημάτων και ματαιώσεων στη βάση της αρχής ότι ο καθένας θα προσπαθήσει με τις δικές του δυνάμεις, τις οποίες και επιδιώκει να εξελίξει, για τη διαμόρφωση προσδοκιών. Και αυτό όχι συγκριτικά με τους άλλους αλλά σε σχέση με τον ίδιο του τον εαυτό. Έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις αποφυγής συγκρούσεων που προκαλούν οι μαθησιακές ματαιώσεις, με όποιες αρνητικές συνέπειες συνεπάγονται. Ταυτόχρονα, η μάθηση γίνεται μια δημιουργική και ευχάριστη διαδικασία (Bandura et al., 2003). Σε αυτό μπορεί να συμβάλει εποικοδομητικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ως μια εναλλακτική και ευέλικτη διδακτική δυνατότητα (Broderick et al., 2005).

Οριοθέτηση των εννοιών «προσδοκία», «ματαίωση», «σύγκρουση», «αυτο-ρύθμιση»

Οι έννοιες «προσδοκία», «ματαίωση της προσδοκίας», «σύγκρουση», «αυτορρύθμιση» συνεξαρτώνται σε μια βάση αλληλοδιαδοχής που μπορεί να αποδοθεί με το ακόλουθο σχήμα

Προσδοκία <[2] Ματαίωση προσδοκίας ⟶ Σύγκρουση ⟶ Αυτο-ρύθμιση

[2] Τι σύμβολο υποδηλώνει ότι η μη επίτευξη προσδοκίας ή η μερική επίτευξής της συνεπάγεται ένταση ματαίωσης. Συνεπώς η μείωση της προσδοκίας οδηγεί στην αύξηση του αισθήματος ματαίωσης.

Η ακριβής διαδοχικότητα των εννοιών αυτών συνάδει με τη διαδοχικότητα των σταδίων της διαδικασίας της σύγκρουσης που προτείνεται από το «Μοντέλο Διαδικασίας» (Kenneth, 1992). Σύμφωνα με το «Μοντέλο της Διαδικασίας» η μη επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου οδηγεί στη βίωση του αρνητικού συναισθήματος της ματαίωσης, που αναδύει διαφοροποιημένα πλαίσια σκέψης και συναισθημάτων.

Το «Μοντέλο της Διαδικασίας» διαχείρισης της σύγκρουσης υποστηρίζει ότι οι προθέσεις των συγκρούσεων καθορίζονται με βάση την ορθολογική σκέψη, που ενέχει ως επιμέρους στοιχεία της την ανάδυση συνεργατικών κινήτρων και πιθανών εφικτών συνθηκών, την κανονιστική σκέψη που λειτουργεί ως απόρροια συλλογικά δεκτών κανόνων συμπεριφοράς, καθώς και τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Kenneth, 1992).

Ωστόσο ο Kenneth (1992) θα επισημάνει ότι συνεργασία δεν μπορεί να υπάρξει όταν: α) Υπάρχουν ανταγωνιστικά κίνητρα μεταξύ των συμμετεχόντων στη συνεργασία. β) Τα μέλη που καλούνται προς συνεργασία έχουν ανεπαρκείς δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. γ) Δεν υπάρχει μεταξύ των μελών που επιδιώκουν τη συνεργασία αμοιβαία εμπιστοσύνη, με την έννοια της σταθερότητας της εσωτερικής βεβαιότητας για την ικανοποίηση ενός σκοπού. δ) Ο χρόνος διαχείρισης συγκρούσεων είναι σύντομος.

Επιπροσθέτως διαφορετικά άτομα για την ίδια συνθήκη ή κατάσταση σύγκρουσης αντιδρούν τόσο νοητικά όσο και συμπεριφορικά στη σύγκρουση αυτή. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της ατομικής τους διαφορετικότητας έναντι των άλλων. Η διαφορετικότητα αυτή έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) γνωστικά (αντίληψη και απόκτηση συνειδητότητας, που αναδύει την άποψη ότι «*όταν αντιλαμβάνομαι ότι θα με δυσαρεστήσεις σε κάτι που με αφορά τότε και διαπιστώνω ότι έχουμε διαφορά*» οπότε και εκδηλώνεται σύγκρουση που απαιτεί αμοιβαία διαχείριση πρωτίστως ενδοατομικά και ακολούθως διατομικά), β) συναισθηματικά (αίσθηση της σύγκρουσης, προκύπτοντα συναισθήματα από τη σύγκρουση), γ) κοινωνικά (διαπροσωπικές σχέσεις και όχι σχάσεις) (Volkema & Bergmann, 2001).

Στην περίπτωση μη διευθέτησης της σύγκρουσης το άτομο είναι αναγκαίο να οδηγηθεί σε ενδο-προσωπική διερεύνηση των ικανοτήτων του, του επιπέδου της καταλληλότητάς του αλλά και της αυτο-αποτελεσματικότητάς του για τη διαχείριση

της συγκρουσιακής κατάστασης, την οποία δεν επέτυχε να διαχειριστεί (Canary & Spitzberg, 1990). Για να μπορέσει το άτομο να επιτύχει αυτού του είδους την αυτοκριτική και να οδηγηθεί σε αυτο-πρόοδο της σκέψης του απαιτείται ένα είδος ενσωμάτωσής του σε ένα σύνολο ανθρώπων, οι οποίοι ως συμμετέχοντες της ίδιας σύγκρουσης καθίστανται ικανοί να διαχειριστούν τη διαφωνία τους, ώστε να επιτύχουν συναποφασίζοντας για την εύρεση λύσης/διευθέτησης της σύγκρουσης. Η διαδικασία αυτή μπορεί να επιφέρει σχετική ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών και επιδιώξεων του καθενός συμμετέχοντα στην κατάσταση σύγκρουσης (Rahim, 2002). Η διαδικασία αυτή ούτε βέβαιη είναι ούτε και εγγενής δυνατότητα. Αντίθετα για την επίτευξή της απαιτείται η ανάλογη εκπαιδευτική παρέμβαση ώστε να γίνει αντιληπτή και διαχειρίσιμη προς την έκβαση ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για το άτομο (Bandura et al., 2001. Tutzauer & Roloff, 1988).

Προσδοκία (expectation)

Ο Bandura (1997) θα επισημάνει ότι, για τη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης του ατόμου και ακολούθως το είδος της παρατηρήσιμης από αυτόν συμπεριφοράς και της ακόλουθης εκδήλωσης της δικής του συμπεριφοράς, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι εκτιμήσεις που κάνει ο ίδιος για τη δυναμική των ικανοτήτων του αλλά και την αποτελεσματικότητα των επιλογών και αποφάσεών του στα προκύπτοντα ζητήματα. Ζητούμενο αποτελεί το άτομο να εκπαιδεύεται κατάλληλα για τον σκοπό αυτό, ώστε να αποκτά ανάλογες δεξιότητες και ικανότητες πραγματοποίησης αξιολογικών κρίσεων και εκτιμήσεων για την προσωπική του αξιοσύνη. Αυτή η αντίληψη της αυτοαξιοσύνης παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα δράσει. Επίσης τον βαθμό που θα εντείνει τις προσπάθειές του για την επίτευξη των επιδιώξεών του. Επιπλέον το είδος συμπεριφοράς ή συμπεριφορών που θα επιλέξει να εκδηλώσει προκειμένου να διαχειριστεί τις συνθήκες και τις καταστάσεις που του προκύπτουν, αποφεύγοντας παράλληλα δυσχέρειες και αγκυλώσεις (Bandura, 1996, 1997).

Το «μοντέλο αξιοσύνης» του Bandura (1988b, 1988c) εδράζεται στην έννοια της «προσδοκίας» και ενέχει δυο κύρια σημεία: Α) Την «προσδοκία της αυτο-αποτελεσματικότητας», στην οποία ενυπάρχει η βεβαιότητα και η πεποίθηση στο

άτομο ότι μπορεί να επιτύχει την επίτευξη της προσδοκώμενης συνέπειας. Στη βάση αυτή το άτομο αναπτύσσει αξιολογικές κρίσεις και εκτιμήσεις για το πώς θα επιτύχει όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικά το προσδοκώμενο. Β) Την «προσδοκία των συνεπειών», που περιλαμβάνει: τη στάθμιση, την αξιολόγηση και την πρόβλεψη των συνεπειών των συμπεριφορών και των ενεργειών για τον ίδιο και τους γύρω του.

Η «προσδοκία της αυτο-αποτελεσματικότητας» θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση της «προσδοκίας των συνεπειών». Στη βάση αυτή, όσο χαμηλότερες είναι οι προσδοκίες της αυτο-αποτελεσματικότητας, αλλά και των θετικών συνεπειών επί των εκδηλούμενων πράξεων του ατόμου, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν το άτομο αυτό να εκδηλώσει απογοητεύσεις και ματαιώσεις. Παραμένει αδύναμο και παθητικό, με ανάδυση συναισθημάτων ανικανότητας ή αναξιότητας, απελπισίας και απόγνωσης (Bandura, 1988d).

Διαφορετικά εξαγόμενα προκύπτουν στην περίπτωση των υψηλών προσδοκιών τόσο της αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου όσο και των συνεπειών της εκδηλούμενης συμπεριφοράς του.

Ο Bandura (1988d) ερευνητικά απέδειξε ότι τα άτομα με χαμηλό επίπεδο προσδοκιών θα μπορούσαν να επιτύχουν την ενδυνάμωση του αισθήματος της αξιότητάς τους εφόσον εκπαιδευτούν στο να αποκτούν τις κατάλληλες εμπειρίες αξιοποιώντας τη συστηματικότητα της παρατήρησης και της μίμησης προτύπων.

Αντιστοίχως και σε έρευνές του ο Cernove (1989: 247-261, όπ. αναφ. στο Κολιάδης, 1997: 168-169) διαπίστωσε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η σταθερότητα της αντίληψης του ατόμου για την αξιότητά του στην επίτευξη των στόχων που προσδοκά, τόσο ενισχύεται η επιμονή των προσπαθειών του αλλά και ο χρόνος που διαθέτει προς την επίτευξη των σκοπών που θέτει και τους οποίους έχει στέρεα την πεποίθηση ότι μπορεί να τους επιτύχει.

Από έρευνες του Litt (1988, όπ. αναφ. στο Κολιάδης, 1997: 169) διαφάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του αισθήματος αξιότητας του ατόμου και διαφόρων βιο-φυσιολογικών λειτουργιών του. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, ότι όσο υψηλότερη είναι η πεποίθηση του ατόμου για τις ικανότητές του τόσο περισσότερη αντοχή δείχνει στην αίσθηση του πόνου.

Γενικά από το πλήθος των σχετικών ερευνών εξάγεται ότι τόσο ο βαθμός και το επίπεδο όσο και οι πιθανές διαφοροποιήσεις στην εμπιστοσύνη που έχει στον εαυτό του το άτομο και στην αξιότητά του επηρεάζουν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο και τα κίνητρα για την αποτελεσματικότητα των επιδιώξεών του αλλά και για τον έλεγχο των συνεπειών των εκδηλούμενων ανά περίπτωση συμπεριφορών του. Αποδεικνύεται, δηλαδή ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση ενισχύει το άτομο για την επίτευξη των προσδοκιών του, αλλά και στην ανάπτυξη κινήτρων για διαφοροποιημένου βαθμού δυσκολίας πράξεις και συμπεριφορές. Αυτό δεν αποτελεί μια αυθόρμητη κατάσταση αλλά είναι αποτέλεσμα ανάλογης ψυχοσυναισθηματικής ενδυνάμωσης του ατόμου, που επιτυγχάνεται με την απόκτηση ανάλογων εμπειριών και γνώσεων (Locke & Latham, 1990).

Ο Bandura (1990, 1998) θα καταγράψει τέσσερις (4) παράγοντες που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της αξιότητας του ανθρώπου: α) Οι άμεσες προσωπικές εμπειρίες του. β) Οι έμμεσες προσωπικές εμπειρίες του (που αποκτώνται διά της παρατήρησης της συμπεριφοράς άλλων προσώπων). γ) Τα όρια που του επιβάλλουν άλλα σημαντικά για το άτομο πρόσωπα. δ) Η βιο-φυσιολογική και ψυχοσυναισθηματική κατάστασή του (Βλ. και Κολιάδη, 1997: 171).

Ο Bandura (1990, 1998) υποστήριξε ότι ο τρόπος που ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται την αξιότητά του επηρεάζει και τον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί. Επηρεάζει, επίσης, το είδος και τη δυσκολία των στόχων που θέτει τόσο για τον εαυτό του όσο και που απαιτεί από τους άλλους. Επιπλέον καθορίζει και την επιμονή, σε χρονική διάρκεια, που δείχνει το άτομο στις προσπάθειές του, έως την επίτευξη των επιδιώξεών του παρά τις όποιες αντιξοότητες που μπορεί ενδεχόμενα να προκύψουν. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει το άτομο να εκπαιδευτεί κατάλληλα, τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο, αλλά και σε ένα επίπεδο άτυπης και έμμεσης εκπαίδευσης μεταξύ των συνομηλίκων, προκειμένου να επιτύχει αυτή τη δυνατότητα. Δηλαδή το άτομο να καταστεί ικανό να αξιολογεί επαρκώς τους παράγοντες που συνθέτουν την αξιότητά του, αλλά και να διαχειρίζεται τα αναδυόμενα συναισθήματά του. Αυτό γίνεται σημαντικότερο στις καταστάσεις που το άτομο αισθάνεται ότι απειλείται ή όταν βρίσκεται σε καταστάσεις που δεν του προκαλούν ικανοποίηση.

Για τον λόγο αυτό είναι αναγκαίο το άτομο-μαθητής να μάθει να διαμορφώνει ρεαλιστικές προσδοκίες που οδηγούν αφενός στη συναισθηματική του ενδυνάμωση Αφετέρου στην απόκτηση από το άτομο-μαθητή της ικανότητάς του για διατύπωση βραχυπρόθεσμων και πραγματοποιήσιμων στόχων, ανάλογων των δυνατοτήτων του, ώστε να βιώνει επιτεύγματα αποφεύγοντας απογοητεύσεις και ματαιώσεις.

Ματαίωση (frustration)

Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει κάποια όρια τα οποία το άτομο μπορεί να τα φθάσει ή και να τα ξεπεράσει ή ακόμη και να μην τα προσεγγίσει καθόλου. Όλα είναι ζήτημα προσωπικής επιλογής αλλά και επίδρασης προβλέψιμων ή απρόβλεπτων παραγόντων, συνθηκών και περιστάσεων (Bandura, 1998). Το ζήτημα είναι πώς επιτυγχάνεται από το άτομο η διαχείριση αυτών των καταστάσεων προκειμένου να αποφεύγει απορρίψεις, απογοητεύσεις και τελικά ματαιώσεις. Τι είναι, όμως, η «ματαίωση» και πώς μπορεί να οδηγήσει στην ενδοατομική ή και στη διατομική σύγκρουση;

Η ματαίωση αποτελεί μια αρνητική εκδήλωση συναισθημάτων από τον άνθρωπο, που αναδύονται από τη μη ικανοποίηση των προσδοκιών, στόχων, επιθυμιών ή ωφελειών του, αλλά και η απώλεια ή η εγκατάλειψη ή κάθε είδους αποτυχία. Ζητούμενο συνεπώς αποτελεί σε ποιο βαθμό αλλά και πώς θα μπορούσε να είναι εφικτή η ψυχική αντιμετώπιση με νηφαλιότητα και ψυχραιμία της αρνητικότητας της ματαίωσης **(**Ματιάκη & Εκιζίδου, 2018**).**

Συνήθης αντίδραση των ανθρώπων που βιώνουν ματαίωση είναι η επιθετικότητα, είτε προς τον ίδιο τους τον εαυτό, είτε προς τους άλλους, είτε προς ό,τι άλλο αδύναμο που κυριαρχείται από το ίδιο το άτομο που βιώνει την κατάσταση της ματαίωσης. Αντίδραση έναντι της ματαίωσης μπορεί να είναι και η εκδήλωση έντονου άγχους και στρες, ως καταστάσεις έντονης ψυχικής δυσφορίας και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, αλλά και μείωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας του **(**Ματιάκη & Εκιζίδου, 2018**).** Οι καταστάσεις αυτές είναι δυνατόν να οδηγήσουν ακόμη και ικανά άτομα στη μη επαρκή έκφραση των δυνατοτήτων τους για την επίτευξη των προσδοκιών τους.

Τα φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορικών εκδηλώσεων του ατόμου στην κατάσταση ματαίωσης γίνονται εντονότερα όσο εγγύτερα βρίσκεται στον στόχο που τελικώς ματαιώνεται. Σε κάθε περίπτωση η όποια αντίδραση στη ματαίωση εξαρτάται από τον τρόπο διαχείρισής της από τον κάθε άνθρωπο. Επί της ουσίας το ζήτημα αφορά τον τρόπο διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων. Η αντίδραση του κάθε ανθρώπου στη διαχείριση αυτή εξαρτάται από τον τρόπο που ερμηνεύει τα συμβαίνοντα, κάτι που εκπορεύεται τόσο από τη νοητική όσο και τη συναισθηματική του υπόσταση, πληρότητα ή ανεπάρκεια. Γενικότερα από ό,τι διαμορφώνει τη φιλοσοφία και τη στάση ζωής του **(**Ματιάκη & Εκιζίδου, 2018)**.**

Για τη διαχείριση, ωστόσο, της προαναφερθείσας κατάστασης σύμφωνα με τον Αμερικανό ψυχολόγο Albert Ellis (1955) θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο άνθρωπος που βιώνει ματαίωση αισθάνεται συνήθως: α) αυτο-υποβιβασμό, αυτο-μείωση ή αυτο-καταδίκη και β) άγχος ή οργή. Με βάση αυτή την άποψη, ο Ellis επιχείρησε να αλλάξει τις προσωπικές πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων προσώπων, οι οποίες τους οδηγούν σε συναισθηματική ένταση, ακόμη και σε ακραία σημεία και σε αυτοκαταστροφικές τάσεις, με γνωστικά εξορθολογισμένες πεποιθήσεις. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί τα ακόλουθα βήματα σκέψης: Α) «Επειδή εγώ προκαλώ αναστάτωση στον εαυτό μου, εγώ μπορώ και να την σταματήσω». Β) «Μπορώ οπωσδήποτε να περιορίσω τις παράλογες σκέψεις μου, που προκαλούν τα συναισθήματα και τα συμπεριφορικά μου προβλήματα». Γ) «Αν και πολλές φορές προκαλώ αναστάτωση στον εαυτό μου και κάνω λάθη, διαθέτω παράλληλα την ικανότητα να σκέφτομαι, να αισθάνομαι και να ενεργώ διαφορετικά περιορίζοντας τις ανησυχίες μου». Δ) «Οι συναισθηματικές μου ανησυχίες περιλαμβάνουν σκέψεις, αισθήματα και πράξεις που μπορώ να παρατηρήσω και να αλλάξω». Ε) «Η μείωση της ανησυχίας μου απαιτεί, σχεδόν πάντα, επίμονη προσπάθεια και δουλειά» (Ellis, 1955, όπ. αναφ. στο Ματιάκη & Εκιζίδου, 2018).

Μέσω των ανωτέρω βημάτων επιχειρείται το άτομο να αρχίσει να αποδέχεται τον εαυτό του και τους άλλους δημιουργώντας ρεαλιστικές προσδοκίες και να διαχειρίζεται τη ματαίωση χωρίς διάθεση αυτο-μείωσης. Για να το επιτύχει αυτό είναι αναγκαίο το κάθε άτομο να μάθει: α) να επιτυγχάνει την αναβολή της ικανοποίησης των επιθυμιών του**,** β) το πώς να δέχεται και να αντιδρά στην απαγόρευση, ω) πώς να ρυθμίζει τα συναισθήματά του θέτοντας τα προσωπικά του όρια αλλά και

αναγνωρίζοντας και τα όρια των άλλων (Miller & Green, 1985). Με αυτόν τον τρόπο το άτομο δημιουργεί το δικό του γνωστικό και συναισθηματικό του πλαίσιο αναφοράς, που δομείται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, αλλά και επηρεάζεται από νόρμες και πρότυπα του κοινωνικού του περίγυρου που έχει παρατηρήσει και υιοθετήσει αντλώντας συμπεριφορικές επιλογές.

Σύγκρουση (conflict)

Η «σύγκρουση» μπορεί να γίνει αντιληπτή ως η αντίδραση ενός ατόμου στη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου ή άλλων ατόμων, ενώ το πώς ο κάθε συμμετέχων στη σύγκρουση αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση αυτή ως ιδέα και αντίληψη διαμορφώνει και το είδος της εκδηλούμενης συμπεριφοράς τους έναντι της σύγκρουσης (Rahim, 2002).

Με βάση το «Δομικό μοντέλο» διαχείρισης σύγκρουσης υπάρχουν τέσσερις (4) κατηγορίες παραγόντων που μπορεί ως συνέπεια να έχουν τη σύγκρουση. Οι κατηγορίες αυτές είναι: α) Η προδιαθετική συμπεριφορά σύγκρουσης που έχει το κάθε μέλος που εμπλέκεται στη σύγκρουση. β) Τα είδη των κοινωνικών νορμών που υιοθετούνται από το κάθε συμμετέχον μέλος σε κάθε σύγκρουση. γ) Τα κίνητρα αλλά και το είδος των συμφερόντων του κάθε ατόμου που εμπλέκεται στη σύγκρουση και το επηρεάζουν σε ανάλογο βαθμό ώστε να εμπλακεί στη σύγκρουση. δ) Το είδος της απόφασης ή διαπραγμάτευσης ή μεσολάβησης της διαφοράς που συνεπάγεται ή που εκδηλώνει η σύγκρουση (Wilmot & Hocker, 1998).

Σύμφωνα με τον Rahim (1992) οι συγκρούσεις χωρίζονται κυρίως σε: *α) ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές:* Πηγάζουν από ενδοεντάσεις του ατόμου ή από διαφορές και ασυμφωνίες μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, με συνέπεια το άτομο να αισθάνεται σύγκρουση στόχων ή αδιέξοδο και να βιώνει σύγχυση, αβεβαιότητα, αμηχανία και στρες. β) *Λειτουργικές* ή *δυσλειτουργικές:* Έχουν ως αντικείμενο τη διαφωνία μεταξύ των ατόμων για το περιεχόμενο του έργου που επιτελείται. Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις εμπεριέχουν έντονα συναισθήματα (θυμό, απογοήτευση, κυνισμό κ.ά.). Αυτού του τύπου οι συγκρούσεις μειώνουν την ικανοποίηση και την εργασιακή απόδοση των μελών της ομάδας.

Με χαρακτηριστικά εξωτερικότητας η σύγκρουση συντελείται, είτε εξαιτίας της σκόπιμης παρέμβασης στις επιδιώξεις ενός άλλου, είτε λόγω της ασυμβατότητας συμφερόντων στην κοινή επιδίωξη αλληλεπιδρώντων προσώπων (Putnam, 1994: 288-290). Με χαρακτηριστικά εσωτερικότητας σύγκρουση εκδηλώνεται εσωστρεφώς στο άτομο από τη μη ικανοποίηση αναγκών ή επιδιώξεων ή εξαιτίας του αισθήματος αναποτελεσματικότητας για θετική έκβαση προσδοκώμενων συνεπειών για τα οποία καταβάλλεται από το άτομο συστηματική, οργανωμένη και διαχρονική προσπάθεια. Τι είναι, όμως, *«σύγκρουση»;*

Η προσπάθεια διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού της «σύγκρουσης» ενέχει σημαντικές δυσκολίες εξαιτίας κυρίως δυο παραγόντων: α) Του είδους και του εύρους των αλληλεξαρτήσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στη σύγκρουση. β) Της διαφοροποίησης της αντίληψης περί της ασυμβατότητας των συμφερόντων των μελών που συμμετέχουν στη σύγκρουση. Αυτό δημιουργεί ανισομέρεια ισχύος μεταξύ της προσδοκίας για κάτι και τη ματαίωση αυτής της προσδοκίας που στερεί την ικανοποίηση πραγμάτωσής της. Η ανισομέρεια αυτή προκαλεί εκροή ισχυρής αρνητικής ψυχικής ενέργειας στο άτομο ή στα άτομα που εμπλέκονται στη σύγκρουση (Putnam, 1994: 287-294).

Ο Lewin (1935, 1948) ορίζει τη «σύγκρουση» ως την κατάσταση όπου ταυτόχρονα ενεργούσες δυνάμεις με αντίθετη κατεύθυνση, αλλά ίση ισχύ, επενεργούν πάνω στο άτομο.

Ο Μπουραντάς (1992:264) θα ορίσει τη «σύγκρουση» ως «*την κατάσταση στην οποία η συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας, σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή μιας άλλης ομάδας*».

Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2011:251) θα αναφέρουν ότι η σύγκρουση είναι «*η ενσυνείδητη ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας παρεμπόδισης ή περιορισμού της επιθυμητής ενέργειας κάποιου άλλου ατόμου ή ομάδας*».

Κατά βάση η σύγκρουση είναι η εκκρεόμενη αρνητική ενέργεια που προκύπτει εξαιτίας της ματαίωσης μιας προσδοκίας. Ως εκ τούτου η «προσδοκία» και η «ματαίωση» αποτελούν δυο αντίρροπες αντιδράσεις με λειτουργικά ίση ισχύ, που κινούνται με αντίθετη φορά αλλά προς την ίδια κατεύθυνση και που βεβαιωμένα

συνεπάγεται σύγκρουση. Η εκροή αρνητικής ενέργειας, δηλαδή το προϊόν της σύγκρουσης, γίνεται εντονότερη και δυναμικότερη όταν στη σχέση προσδοκίας-ματαίωσης συναθροιστούν και άλλες ασυμβίβαστα διαφοροποιημένες αντιδράσεις ίδιας ή διαφορετικής συνθετικής δομής της σχέσης αυτής (Rahim, 2002).

Η συγκρουσιακή συνθήκη προκαλεί ψυχοσυναισθηματική «έκρηξη» στο άτομο είτε εσωτερική, με τον ίδιο του τον εαυτό, είτε εξωτερική με τους άλλους, οι οποίοι βιώνουν την ίδια εκρηκτική κατάσταση για την ίδια ή παρεμφερή σύγκρουση με αυτόν. Αν οι άλλοι δεν βιώνουν εκρηκτική αίσθηση όπως το πρώτο άτομο τότε δεν συντελείται διατομική σύγκρουση, η αρνητική εκπομπή δράσης του πρώτου απορροφάται ως μη έχουσα βάση αντίδρασης και επέρχεται ψυχοσυναισθηματική εξισορρόπηση (Rahim, 2002). Επόμενο βασικό ερώτημα είναι: *«Τι προκαλεί σύγκρουση»;*

Η πρώτη σχετική πειραματική μελέτη της σύγκρουσης έγινε από τον Luria (1996), ο οποίος ανάπτυξε την «Τεχνική της συνδυασμένης κινητικής μεθόδου», η οποία δομείται στις εξής αρχές: α) Αποφυγή της ανησυχίας από μια ενέργεια. β) Έλλειψη προετοιμασίας για δράση. γ) Εκτροπή της αρνητικής ενέργειας.

Στη βάση των αρχών αυτών ο Luria θα υποστηρίξει ότι η σύγκρουση ξεκινά ενδοατομικά ως αντίδραση του ατόμου σε εξωτερικά ερεθίσματα. Η αντίδραση αυτή επενεργεί αρνητικά και διαφοροποιημένα στο κάθε άτομο. Εξαρτάται δε: Α) Από την ψυχική κατάσταση του κάθε ατόμου. Β) Την περίσταση στην οποία συντελείται η αντίδρασή του ατόμου. Γ) Τον χρόνο αντίδρασης που έχει το άτομο. Δ) Την αποδοχή ή την απόρριψη που δέχεται από τους άλλους, ως άτομα με διαφορετικό σύστημα πολιτισμικών αξιών, εκπαίδευσης αλλά και πλαίσιο επιδράσεων, αποφάσεων, επιλογών και συναισθημάτων (Αθανασούλα-Ρέπα, κα, 1999: 95-96).

Οι συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων, σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999:121) συνεπάγονται την αντιμετώπιση των «άλλων» ως εχθρών, την ανάδειξη αρνητικών προτύπων και στερεοτύπων, τη μειωμένη σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη σύγκρουση.

Γενικά ο άνθρωπος επιδιώκει συνήθως να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που έχουν οι άλλοι από αυτόν -και περισσότερο οι σημαντικοί για το άτομο αυτό «άλλοι»- αλλά

και στις απαιτήσεις που το ίδιο το άτομο θέτει στον εαυτό του. Αυτή την τάση ή και επιθυμία ανταπόκρισης του ανθρώπου μπορούν να παρεμποδίσουν μια σειρά, συνήθως απρόβλεπτων παραγόντων (κοινωνικοί, πολιτισμικοί, βιολογικοί, οικονομικοί, ιδεολογικοί). Οι παράγοντες αυτοί διαφοροποιούν το άτομο από αντίστοιχες επιθυμίες άλλων ανθρώπων, με συνέπεια την πρόκληση και ανάδειξη συγκρούσεων, είτε ενδοατομικών, είτε διατομικών. Αυτούς τους ανασταλτικούς παράγοντες το άτομο είναι αναγκαίο να προσπαθήσει να τους υπερκεράσει, προκειμένου να επιτύχει την ικανοποίηση των επιδιώξεων, προθέσεων και προσδοκιών του.

Ο Worell (όπ. αναφ. στο Kalyvas, Shapiro & Masoud, 2008) συνέδεσε τον βαθμό σύγκρουσης με ζητήματα ενδοατομικών διακυμάνσεων.

Στον χώρο της Ψυχανάλυσης η σύγκρουση θεωρείται σημαντικό συστατικό για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και ακρογωνιαίος λίθος στη «Θεωρία των νευρώσεων», όπου επισημαίνεται ότι οι συγκρούσεις οφείλονται σε τραυματικές εμπειρίες του ατόμου στην παιδική του ηλικία και στις προκύπτουσες αντιθέσεις μεταξύ έμφυτων ορμών του ατόμου και απαιτήσεων της κοινωνίας από το άτομο (Deti, 2000, Freud, 2014 & 2017).

Στη βάση επίσης της ψυχαναλυτικής θεωρίας επισημαίνεται πως όταν προκαλείται ενδοατομική σύγκρουση μεταξύ της επιθυμίας για ικανοποίηση της προσδοκίας για μια κατάσταση και στη ματαίωσή της ζητούμενο αποτελεί το άτομο να επιδιώκει την εξεύρεση συμβιβαστικών λύσεων. Να θέτει σε εγρήγορση μηχανισμούς άμυνας και να ιεραρχεί τις ενορμήσεις του αξιοποιώντας κάθε φορά εκείνες που κρίνει ότι θα αποβούν περισσότερο «χρήσιμες» για την επιθυμητή για αυτόν έκβαση της σύγκρουσης που βιώνει, αποκαθιστώντας την ψυχική του ισορροπία. Όσο το άτομο αδρανεί και δεν δίνει λύση- είτε λόγω εξωτερικών εξαναγκασμών, είτε λόγω εσωτερικής αυτο-άρνησης- τότε διακατέχεται από άγχος που συχνά εκδηλώνεται με απρόβλεπτη, αντικοινωνική ή ακόμη και επικίνδυνη συμπεριφορά. Αν αυτή η κατάσταση επιμηκυνθεί στον χρόνο τότε εκδηλώνεται νεύρωση (Freud, 2014).

Με βάση την κοινωνιολογική ανάλυση των συγκρούσεων, στον χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, οι συγκρούσεις δεν θεωρούνται προκαταβολικά ως δυσλειτουργικές καταστάσεις. Αντίθετα, η εκκρεόμενη ενέργεια μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία

επαναπροσδιορισμού του ίδιου του ατόμου (Κοκκινάκη, 2005, Turner, 1991). Ειδικότερα, η λειτουργική αξιοποίηση της γνώσης που αποκτάται από τη σύγκρουση συμβάλλει εποικοδομητικά στην ανάδυση βελτιωμένων τρόπων σκέψης αλλά και δραστηριοποίησης (Tjosvold 2008). Αυτό συντελείται διότι οι εμπλεκόμενοι είτε σε προσωπικό επίπεδο είτε σε διαπροσωπικό επίπεδο αναγνωρίζουν ότι ο τρόπος σκέψης που οδήγησε στη σύγκρουση δεν είχε την επαρκή δομή ώστε η σύγκρουση αυτή να αποφευχθεί και συνεπώς ως τρόπος σκέψης είχε μια περιοριστικότητα (Johnson, Johnson & Tjosvold, 2008, Alper, Tjosvold, & Law, 2012). Ωστόσο διαμορφώνοντας το άτομο αυτή τη δυναμική σκέψης κατευθύνεται εξελικτικά προς την αντίληψη της αυτο-βελτίωσης του εαυτού του μέσω εδραίωσης διαφοροποιημένων τρόπων σκέψης και αντίδρασης. Η άμεση κατανόηση της εκάστοτε συγκρουσιακής περίστασης και η ανάγκη λειτουργικής διαχείρισής της συμβάλλει στην επίτευξη της αυτο-προόδου από το άτομο, ως λειτουργική σχέση με τον εαυτό του και όχι ως σχέση επικυριαρχίας- με κάθε έκφανση του όρου- επί των άλλων. Τάση η οποία συνεπάγεται σύγκρουση (Fredrickson, 1998: 308-314). Η κατάσταση, ωστόσο, αυτή δεν είναι ένα αυθόρμητο ή ενδογενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου αλλά είναι αποτέλεσμα ανάλογης μαθησιακής παρέμβασης και διαδικασίας. Στόχος της παρέμβασης αυτής είναι οι μαθητές/μανθάνοντες να επιτυγχάνουν την «*αυτο-μεσολάβηση*», μειώνοντας ή και εξαλείφοντας την ανάγκη για «*ετερο-μεσολάβηση*» επί των αιτίων που προκαλούν την ανισομέρεια μεταξύ προσδοκίας και ματαίωσης, ως πλαίσιο επίλυσης των ζητημάτων τους. Προϋπόθεση αυτής της προοπτικής είναι η κατανόηση διαχείρισης της προκύπτουσας «σύγκρουσης», η οποία εγείρεται από την ενδοατομική ανισομέρεια της σχέσης μεταξύ προσδοκίας και ματαίωσης, στην οποία η ματαίωση ισχυροποιείται δυναμικά έναντι της προσδοκίας ικανοποίησης του ατόμου (Bandura, et. al., 2001: 54-62).

Η ουσία βρίσκεται στη διαχείριση της σύγκρουσης μέσω του παράγοντα του διαφοροποιημένου τρόπου αναγνώρισης της «δυναμικής» «αυτο-εξέλιξης» του ατόμου. Όχι για να καταστεί το άτομο αυτό «καλύτερο» των άλλων, αλλά ικανότερο στην αυτοδιαχείριση της εσωτερικής του σύγκρουσης στη σχέση προσδοκίας/ματαίωσης, ώστε η «αδυναμία» διαχείρισης της σύγκρουσης να μεταποιηθεί σε «πλεονέκτημα» αναγνώρισης των αιτίων της σύγκρουσης και αναζήτησης ευέλικτων τρόπων διαχείρισής της (Bandura, et. al., 2001: 54-62).

Γενικότερα η σύγκρουση έχει ψυχογενή βάση και σε κάθε περίπτωση ζητούμενο αποτελεί η επίτευξη της ικανότητας του κάθε εμπλεκόμενου στη σύγκρουση για αυτό-κατανόηση της σύγκρουσης ώστε να καταστεί εφικτός ο άμεσος εντοπισμός των αιτίων αλλά και των συνεπειών αυτής της σύγκρουσης. Ακολούθως να δημιουργηθεί η ανάλογη κατάσταση ψυχοσυναισθηματικής εξισορρόπησης, προκειμένου να κατασταλεί η αρνητική ισχύς των αιτιών πρόκλησης της σύγκρουσης και να επέλθει εξισορρόπηση προσδοκίας και ματαίωσης (Alper et al., 2012). Η διαδικασία αυτή δεν συντελείται αυτόματα στο άτομο αλλά απαιτείται η ανάλογη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Αυτο-ρύθμιση (self-regulation)

Κατά τον Bandura (1988a & 1988b) το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς διαμορφώνεται περισσότερο από την αυτο-ρύθμιση ενδο-προσωπικών παραγόντων, που το άτομο αποκτά μέσω των επιδράσεων του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν στο να επιτυγχάνει το άτομο εκτιμήσεις και αξιολογήσεις για την εκδηλούμενη συμπεριφορά του, δηλαδή για τις πράξεις του αλλά και τις συνέπειες των πράξεων αυτών για τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και τα μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος με τα οποία αυτό το άτομο αλληλεπιδρά. Αυτή η δραστηριοποίηση του ατόμου είναι και η αυτο-ρυθμιζόμενη στάση του σχετικά με τον τρόπο που δρα και ενεργοποιείται.

Η δυναμική της αυτορρύθμισης στο άτομο αρχίζει από τη στιγμή που το ίδιο το άτομο εντοπίζει ασυνέχειες και ασυμφωνίες μεταξύ των δικών του κινήτρων, που διαμορφώθηκαν ως κοινωνικά αποδεκτά κριτήρια εκδήλωσης συγκεκριμένης συμπεριφοράς και οι οποίες απορρέουν από τις συνέπειες αλλά και τα επιτεύγματα της συμπεριφοράς αυτής. Το άτομο δηλαδή επιδιώκει να εντοπίσει τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που κάνει και σε αυτό που θα όφειλε να κάνει (Κολιάδης, 1997: 89-91).

Συνακόλουθο της ασυνέχειας ή της συμφωνίας αυτής είναι το άτομο να αναπτύσσει κίνητρα που τον ωθούν στην ενεργοποίηση μηχανισμών είτε αυτο-ενίσχυσής του είτε αυτοδικίας του, που κατά τον Bandura (1988a) αποτελεί και την ισχυρότερη τιμωρία

για το άτομο. Ανάλογα με τα αποτελέσματα της αυτο-ενίσχυσής του ή της αυτο-τιμωρίας του αναπτύσσεται και η αντίστοιχη παρωθητική εσωτερική δύναμη που κατευθύνει τα άτομο προς τη διατήρηση της ήδη εκδηλούμενης συμπεριφοράς του ή στην αναδόμηση της συμπεριφοράς αυτής ή και στη γενική αλλαγή της

Τα εσωτερικά κριτήρια που διαμορφώνει το άτομο για το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητάς του τα χρησιμοποιεί και για την εκμάθηση ή την αποδοχή μιας νέας ή μιας διαφοροποιημένης συμπεριφοράς από αυτήν που εκδήλωσε το πρότυπο από το οποίο το άτομο υιοθέτησε και τη δική του συμπεριφορά. Αυτά τα κριτήρια μπορούν να μετατραπούν σε κίνητρα για συγκεκριμένη εκδηλούμενη συμπεριφορά, τα οποία με τη σειρά τους δημιουργούν προσδοκίες από τη συμπεριφορά ανάλογης με τα επιτεύγματα των προσδοκιών της συμπεριφοράς του προτύπου (Κολιάδης, 1997: 151-152, Beck, 2016).

Ο Kanfer (1982, 1988) και στη βάση του δικού του μοντέλου αυτορρύθμισης[3] θα υποστηρίξει ότι εντός του ίδιου ανθρώπου υπάρχουν και λειτουργούν αλληλεπιδρώντα συστήματα αντιδράσεων. Τα συστήματα αυτά βοηθούν τον άνθρωπο στο να επιτύχει την αυτοδιαχείριση των συνθηκών που έχει να αντιμετωπίσει εκδηλώνοντας κάθε φορά την ανάλογη συμπεριφορά. Δηλαδή για τον Kanfer οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εκδηλούμενη συμπεριφορά ενός ανθρώπου μπορούν να διαφοροποιούνται εξαιτίας της διαρκούς αλληλεπίδρασής του με άλλους ανθρώπους εκφραστές συμπεριφορών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των ακόλουθων τριών σταδίων (Kanfer, 1988, όπ. αναφ. στο Κολιάδης, 1997: 59-61):

1) Το στάδιο της αυτο-παρατήρησης και καταγραφής της συμπεριφοράς, όπου το άτομο διερευνά και ελέγχει με προσοχή τις ενέργειές του. 2) Το στάδιο της αυτο-αξιολόγησης της συμπεριφοράς, όπου το άτομο συγκρίνει τα δεδομένα που αποκόμισε από το προηγούμενο στάδιο της αυτο-παρατήρησης με τα αποδεκτά κοινωνικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς. Δηλαδή το άτομο διακρίνει μεταξύ αυτού που κάνει και αυτού που θα όφειλε ή πρέπει να κάνει. Για να επιτύχει αυτή τη συγκρισιμότητα αποτελεσματικά απαιτείται συστηματική και προσεκτική αυτο-παρατήρηση αλλά και η κατανόηση των αποδεκτών κοινωνικών νορμών. Σε άλλη

[3] Το μοντέλο του Kafner θεμελιώνεται θεωρητικά στις απόψεις του Skinner και επιδιώκει την κατανόηση και τροποποίηση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς ενός ατόμου σε ευρύτερα αποδεκτή.

περίπτωση το άτομο οδηγείται σε αμφίβολη υποκειμενική αξιολόγηση της συμπεριφοράς του, που κινείται στη λογική του τι τον εξυπηρετεί ή τι του αρέσει. 3) Το στάδιο της αυτο-ενίσχυσης, στο οποίο αξιοποιούνται οι συναισθηματικές και γνωστικές αντιδράσεις του ατόμου επί των δεδομένων που απέκτησε στο στάδιο της αυτο-αξιολόγησης και αφορά τον βαθμό ικανοποίησης ή δυσφορίας του από τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους. Ανάλογα με τον βαθμό και το είδος αυτό της αίσθησής του αναμένεται και η αντίστοιχη αντίδραση του ατόμου. Δηλαδή αν το άτομο διαπιστώνει ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των κοινωνικά αποδεκτών νορμών και της συμπεριφοράς που εκδηλώνει τότε νιώθει ικανοποίηση. Στην αντίθετη περίπτωση το άτομο αισθάνεται ανικανοποίητο και θα πρέπει να προσπαθήσει εκ νέου μέχρι να επιτύχει την εναρμόνιση της συμπεριφοράς του με την κοινωνικά αποδεκτή (Κολιάδης, 1997: 60-61).

Γενικότερα επισημαίνεται ότι η διαχείριση ή ακόμη και η απαλοιφή των αρνητικών εκφάνσεων της ματαίωσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης διαφοροποιημένου τρόπου διαχείρισης της σύγκρουσης και της κατανόησης των αιτίων της από το ίδιο το άτομο-μανθάνοντα που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Στη διάσταση αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ηθικότητα που έχει διαμορφωμένη το άτομο μέσω των μηχανισμών της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς του. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι: η ηθική δικαιολόγηση, η καθησυχαστική σύγκρουση, η μετατόπιση της ευθύνης, η απόδοση κατηγορίας (Κολιάδης, 1997: 213-217).

Ο Bandura (1988, 1998) θα προσθέσει ότι η δυνατότητα του ανθρώπου για αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχο και τελικά αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του επιτυγχάνεται με το να ασκηθεί το ίδιο το άτομο να επιδρά στα εξωτερικά γεγονότα που του προκύπτουν και να οργανώνει συνακόλουθες αυτοδιορθωτικές ενέργειες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενεργοποίησης γνωστικών μηχανισμών, με την αξιοποίηση ήδη μεμαθημένων από το άτομο προτύπων συμπεριφοράς, αλλά και με τη δημιουργία κινήτρων για δραστηριοποίηση.

Στη βάση των ανωτέρω ζητούμενο αποτελεί η δημιουργία ενός παιδαγωγικο-διδακτικού πλαισίου εκμάθησης λειτουργικής διαχείρισης των συγκρούσεων σε διαπροσωπικό αλλά και ενδο-προσωπικό επίπεδο λόγω της ματαίωσης προσδοκιών.

Η συμβολή της Κοινωνικο-Γνωστικής Θεωρίας (ΚΓΘ) του Bandura στη διαχείριση της μαθησιακής ματαίωσης

Η έμφαση στην Κοινωνικο-Γνωστική θεωρία (ΚΓΘ) του Bandura δίνεται στην κοινωνική μάθηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της παρατήρησης τόσο των συμπεριφορών των άλλων ως σύνολα έκφρασης και δραστηριοποίησης όσο και μέσω των συνεπειών που έχουν οι εκδηλούμενες συμπεριφορές των άλλων μελών του κοινωνικού συνόλου. Αυτή η παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων από το άτομο μπορεί να είναι είτε σκόπιμη είτε και τυχαία, ενώ η αποδοχή ή η απόρριψή της, ανάλογα με τις επιβραβεύσεις ή τις αποδοκιμασίες που τυγχάνει, μπορεί να είναι είτε συνειδητή είτε ασυνείδητη (Bandura, 1986, Κολιάδης, 1997: 64-65).

Η ΚΓΘ επισημαίνει ότι το άτομο μπορεί να μάθει σχετικά γρήγορα και με αποτελεσματικότητα νέες και πολύμορφες συμπεριφορές, που αναλόγως θα υιοθετήσει ή θα απορρίψει ως εκδήλωση δικών του συμπεριφορών στην υλοποίηση των κοινωνικών ρόλων που θα ασκήσει ως κοινωνικά δρών πρόσωπο (Bandura, 1986, Τσαρδάκης, 1998, Jackson, 1998: 49-51, Jackson, 2011: 49-55). Καθώς τα άτομα κατανοούν τις προβαλλόμενες κοινωνικές προσδοκίες αντιλαμβάνονται και τις συνέπειες της μη εκπλήρωσης των προσδοκιών αυτών από τους ίδιους (Γεώργας, 1995, Bandura, 1988a).

Επί των προαναφερθέντων και στο πλαίσιο της ΚΓΘ το άτομο μαθαίνει να συμπεριφέρεται μέσω των συνεπειών των πράξεων του προτύπου που παρατηρεί. Επιπρόσθετα, μέσω του είδους, του εύρους και της έντασης της ενίσχυσης των συνεπειών των πράξεων του προτύπου καθορίζεται και η εκδήλωση της συμπεριφοράς του ατόμου. Η συμπεριφορά του προτύπου στον παρατηρητή ενεργεί πληροφοριακά, παρωθητικά, συναισθηματικά και αξιολογικά για αυτόν. Συνεπώς οι πράξεις των άλλων μπορούν να λειτουργήσουν ως «κοινωνικά κίνητρα», ώστε τελικώς το άτομο να εκδηλώσει το είδος εκείνο της συμπεριφοράς του προτύπου της οποίας οι συνέπειες επιβραβεύτηκαν. Η επιβράβευση αυτή προκαλεί ικανοποίηση στο άτομο-παρατηρητή, που θέλει και ο ίδιος να γευτεί την ικανοποίηση από μια ανάλογη επιβράβευση στη δική του εκδηλούμενη συμπεριφορά (Bandura, 1986, 1988a). Πρόκειται για μια διαδικασία που ξεκινά από την παιδική ηλικία και επιτυγχάνεται κυρίως μέσω του παιγνιδιού, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ρόλους

μέσω της μίμησης άλλων προσώπων, που λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς (Αυγητίδου, 2001). Έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την κατανόηση των προσδοκιών που διαμορφώνονται εντός του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο επιθυμούν να ενταχθούν (Κοκκινάκη, 2005).

Ο Κολιάδης (1997: 111-115) θα επισημάνει ότι οι αντιληπτικές διαδικασίες και οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή και μίμηση της συμπεριφοράς του προτύπου από τον παρατηρητή μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

-Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του προτύπου που ο παρατηρητής θαυμάζει, επαινεί και ταυτίζεται με αυτά. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κυρίως η υψηλή κοινωνική θέση, η κοινωνική δύναμη, το υψηλό κοινωνικό γόητρο, οι ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες.

-Οι ιδιότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εκδηλούμενης συμπεριφοράς του προτύπου, που προκαλούν θετική εντύπωση στον παρατηρητή και τα οποία μπορεί να είναι η καθαρότητα της εκδηλούμενης συμπεριφοράς, η ελκυστικότητα, η πρακτική χρησιμότητα στην καθημερινότητα ή σε συγκεκριμένες ακόμη και κρίσιμες στιγμές ή αποφάσεις που πρέπει να λάβει το άτομο για την αντιμετώπιση ή τη διαχείριση μιας κατάστασης ή ενός γεγονότος ή ενός άλλου προσώπου.

-Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του ίδιου του παρατηρητή της συμπεριφοράς του προτύπου.

Στην περίπτωση που το άτομο-παρατηρητής αισθανθεί ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στον τρόπο εκδήλωσης της συμπεριφοράς του προτύπου παρά το ότι το άτομο-παρατηρητής αποδέχεται τη συμπεριφορά αυτή και επιθυμεί να την μιμηθεί τότε βιώνει ματαίωση αισθανόμενο ότι (Κολιάδης, 1997, Κοκκινάκη, 2005):

-Το επίπεδο των γνωστικών του ικανοτήτων δεν επαρκεί στο να συγκρατήσει τις πληροφορίες και τα χαρακτηριστικά ούτε του προτύπου ούτε και της εκδηλούμενης συμπεριφοράς του προτύπου.

-Αυξάνεται το επίπεδο της ανασφάλειάς του για το πώς θα μπορούσε να εκδηλώσει μια ανάλογη συμπεριφορά.

-Γίνεται εντονότερο τα άγχος του από την αίσθηση αποτυχίας και μειονεξίας που βιώνει.

-Μειώνεται η αυτοεκτίμηση και του.

-Ενεργοποιούνται άλλοι απρόβλεπτοι και πιθανόν μη γνωστοί στο άτομο ενδογενείς παράγοντες που επιβαρύνουν περαιτέρω την ψυχική του κατάσταση, η οποία δημιουργείται από την αρνητική βίωση της αδυναμίας μίμησης ή και ταύτισης με τη συμπεριφορά του προτύπου ή ακόμη και με το ίδιο το πρότυπο.

Η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης του ατόμου-μανθάνοντα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποφυγή της ματαίωσης και αυτό μπορεί να επιτευχθεί (Folkman & Moskowitz, 2000): α) Με την υιοθέτηση ενός εφικτού στόχου μάθησης προτύπου, καταστάσεων ή συμπεριφορών. β) Με την αναζήτηση προκλήσεων που παρέχουν ευκαιρίες επέκτασης γνώσεων και απόκτησης ικανοτήτων. γ) Με την κατανόηση σφαλμάτων, τα οποία ωστόσο θεωρούνται ως φυσικό μέρος της διαδικασίας μάθησης και θεωρούνται ως δυνατότητα να μαθαίνει κάποιος από τα λάθη του. δ) Με την ικανοποίηση περισσότερο από την προσωπική βελτίωση για την προσπάθεια επίτευξης του στόχου και όχι από την επίτευξη του στόχου αυτού καθαυτού (Folkman & Moskowitz, 2000).

Αντίθετα η αυτοπεποίθηση του ατόμου-μανθάνοντος μπορεί να μειωθεί:

-Όταν οι επιδόσεις του θεωρείται ότι σχετίζονται με εγγενείς γνωστικές ικανότητες του ατόμου.

-Όταν υπάρχει η αίσθηση ότι το άτομο-μαθητής προσπαθεί περισσότερο εξαιτίας της χαμηλής ικανότητάς του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που είναι αναγκαίες για την επίτευξη του προσδοκώμενου στόχου.

-Όταν εκδηλώνεται αίσθημα μειονεξίας από το άτομο-μαθητής εξαιτίας της επιτυχίας των άλλων για επιτεύξεις που και το άτομο αυτό θα ήθελε να επιτύχει (Wood & Bandura, 1989: 407-415).

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Bandura (1998) φάνηκε πως όταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν να διαχειριστούν μια νέα κατάσταση, τότε βασίζονταν κυρίως σε

προηγούμενες επιδόσεις που επέτυχαν σε ανάλογες ή σε παρεμφερείς καταστάσεις αλλά και στο επίπεδο αποτελεσματικότητας που επέδειξαν για την επίτευξη των στόχων που έθεσαν. Ωστόσο, αξιοποιώντας εξελικτικά το νέο σχήμα αντίδρασης που αναπτύσσουν, το οποίο συντίθεται από τις προηγούμενες ανάλογες εμπειρίες αλλά και από τις νέες εμπειρίες που ενσωματώνει ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια επίτευξης των στόχων που θέτει, η προσπάθειά του για νέες επιτεύξεις ενδυναμώνεται, γιατί ενισχύονται τα κίνητρά του για την επίτευξη των στόχων του.

Με βάση τη Θεωρία της «προσδοκώμενης αξίας» η δύναμη των κινήτρων διέπεται από την προσδοκία ότι συγκεκριμένες ενέργειες θα παράγουν συγκεκριμένα αποτελέσματα, αλλά και από την αξία που δίνει τόσο το ίδιο το άτομο όσο και τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται (Ajzen & Fishbein, 2000).

Τα ανωτέρω δεν αποτελούν ούτε αυθόρμητες ούτε ενδογενείς λειτουργικές καταστάσεις στο άτομο. Αποτελούν προϊόν εκούσιας και στοχευμένης παρατήρησης από το άτομο των κοινωνικών προτύπων που μπορεί να γίνει είτε αυθόρμητα είτε υπό καθοδήγηση είτε ως πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ajzen & Fishbein, 2000). Η ανάλογη συστηματική εκπαιδευτική παρέμβαση συμβάλλει ώστε το άτομο να αποκτήσει την ικανότητα της αυτο-ενίσχυσης και της αυτοπεποίθησης για την αποτελεσματικότητα των προσδοκιών του όχι συγκριτικά με τους άλλους αλλά συγκριτικά με τον ίδιο του τον εαυτό.

Η σύγκριση με τους άλλους, που σε κάποιες περιπτώσεις είναι αναπόφευκτη, δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται από το άτομο ούτε ως ήττα, σε περίπτωση αρνητικού προσήμου από τη σύγκριση αυτή, αλλά ούτε και ως κυριάρχηση έναντι των άλλων, σε περίπτωση θετικού προσήμου στη σύγκριση αυτή. Εκείνο που θα πρέπει το άτομο να κατανοεί είναι η θετική αίσθηση και το στοιχείο της ικανοποίησης από την επίτευξη των στόχων του αλλά και ο στοχασμός για το πώς θα πρέπει να προετοιμαστούν και να οργανωθούν οι νέες προσπάθειες όταν το επιδιωκόμενο δεν επιτευχθεί (Atkinson, 1994. Feather, 2002. Rotter, 1994).

Ζητούμενο μιας τέτοιας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η δημιουργία στο άτομο μιας ισχυρής αίσθησης για την αυτο-αποτελεσματικότητά του μέσω της υποστήριξης κάθε φορά της απαιτούμενης προσπάθειας για την επίτευξη του εκάστοτε στόχου. Αυτό συνδυαστικά ενισχύεται και με τη διαχείριση της ενδεχόμενης αυτο-

αμφιβολίας, που μπορεί να προκύψει μετά από αποτυχίες, οι οποίες είναι αναγκαίο να αντιστραφούν άμεσα, ώστε να μην ενισχυθούν από το άτομο τα αρνητικά συναισθήματα της απόρριψης και της αδυναμίας (Cervone & Peake, 1996: 492-501, Jacobs, et. al, 1994, Peake & Cervone, 1999: 31-50, Weinberg, et. al.,1991).

Εκείνο που πρέπει να κατανοηθεί και να διδαχθεί στο άτομο-μανθάνον είναι ότι μια απόρριψη ή και περισσότερες ή και πολύ περισσότερες απορρίψεις δεν είναι το τέλος των προσδοκιών. Αντίθετα μπορούν να λειτουργήσουν ως μια νέα αρχή νέων κινήτρων και δυνάμεων για την επίτευξη των προσδοκιών και των τιθέμενων στόχων αποφεύγοντας τα αρνητικά συναισθήματα της απογοήτευσης και της ματαίωσης. Στο πλαίσιο αυτό και με βάση την ΚΓΘ η αντίληψη από το άτομο των ορίων της αυτο-αποτελεσματικότητάς του για άσκηση ελέγχου επί των δυνητικά απειλητικών γεγονότων λειτουργεί ως αφυπνιστική ενεργοποίηση για την ευρύτερη διερεύνηση και οργάνωση των επιλογών και ενεργειών του. Η τάση αυτή, σύμφωνα με τον Bandura (1990) μπορεί να αποδοθεί στην παροιμία «*Δεν μπορείτε να αποτρέψετε τα πουλιά της ανησυχίας να πετάξουν πάνω από το κεφάλι σας. Μπορείτε, όμως, να τα σταματήσετε να χτίσουν φωλιά πάνω στο κεφάλι σας*».

Συνδυαστικά οι Billy και King (όπ. αναφ. στο Cutrona & Troutman, 1996) θα πουν ότι «*οι περισσότεροι αγώνες κερδίζονται εσωτερικά παρά εξωτερικά*», με την έννοια ότι είναι σημαντικό το άτομο να μπορεί να χειρίζεται τις αντιξοότητες και τα αρνητικά αισθήματα που αναδύονται από τις αποτυχίες του, έχοντας όμως ταυτόχρονα και επίγνωση των ορίων του (Cutrona & Troutman, 1996).

Η ανωτέρω επισήμανση έχει ιδιαίτερη αξία με δεδομένο ότι πιθανά φαινομενικά ασήμαντοι παράγοντες των επιλογών του ανθρώπου μπορούν να τον οδηγήσουν σε μείζονες και διαρκείς αλλαγές της προσωπικότητας και της λειτουργικότητάς του. Πιθανά δε να υφέρπει στο άτομο και μια υποσυνείδητη κατάσταση αμφιβολίας, η οποία είναι δυνατό να επιφέρει περιορισμούς στην προσπάθεια του ατόμου για την επίτευξη των προσδοκιών και των επιτεύξεών του. Υπάρχει επίσης η πιθανότητα το άτομο να έχει σημαντικές ικανότητες αλλά να μην είναι σε θέση να τις αξιοποιεί κατάλληλα, με συνέπεια να οδηγείται σε μια εύθραυστη αντίληψη για την ικανότητα για αυτο-αποτελεσματικότητα (Lazarus & Folkman, 2004, Beck, et. al., 2005).

Ο Beck και οι συνεργάτες του (2005) επισήμαναν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα στην άσκηση ελέγχου της σκέψης που οδηγεί στην αυτο-ξιολόγηση επιλογών, ενεργειών, διαχείριση αμφιβολιών και αποφυγή ματαιώσεων αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα για τη θετική έκβαση των επιδιώξεων του ατόμου. Βασική αρχή της άσκησης ελέγχου της σκέψης κατά τον Beck (2005) είναι ότι τα λάθη είναι αναπόφευκτα. Επομένως η πιθανή ύπαρξή τους δεν πρέπει να καταβάλει το άτομο. Αντίθετα γνωρίζοντας ότι υπάρχει ενδεχόμενο εκδήλωσής τους να αναζητά και να εξελίσσει μηχανισμούς διαχείρισης των λαθών. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό το άτομο να κατανοήσει ότι το λάθος είναι ένας αποκλίνων τρόπος σκέψης από μια υποτιθέμενη ή και υπαρκτή πραγματικότητα ή συμβατότητα, που ενέχει ωστόσο τη δυναμική της ανακάλυψης νέων τρόπων σκέψης ή νέων ανακαλύψεων (Jacobs, et. al., 1994).

Τα λάθη, οι αποτυχίες ή οι ήττες δημιουργούν στο άτομο μια εσωτερική συναισθηματική ένταση που το άτομο είναι αναγκαίο να μάθει να διαχειρίζεται, προκειμένου να αποφύγει νέα μελλοντικά λάθη, τα οποία μπορεί να είναι ισχυρότερα συνεπειών των προηγουμένων λαθών που το άτομο απέφυγε να γνωρίσει ή και να διαχειριστεί. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο από τη διαχείριση των λαθών του κρατά τα εποικοδομητικά στοιχεία που αποκόμισε από αυτά. Με αυτόν τον τρόπο προηγούμενα λάθη δεν εμποδίζουν την επίτευξη μελλοντικών στόχων και προσδοκιών. Αντίθετα, στην περίπτωση ανεπαρκούς αυτο-αποτελεσματικής διαχείρισης στην άσκηση του γνωστικού ελέγχου των λαθών αυξάνεται η πιθανότητα τόσο της εμφάνισης ανεπιθύμητων συμβάντων όσο και της αποσπασματικής αντίδρασης σε ανεπιθύμητα συμβάντα από το άτομο (Jacobs, et. al., 1994).

Στη βάση αυτή η αξιολόγηση της αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου περιλαμβάνει τόσο την επιβεβαίωση του επιπέδου γνωστικών ικανοτήτων, όσο και τη σταθερότητα αυτής της επιβεβαίωσης, προκειμένου το άτομο να επιτύχει τη θετική έκβαση των προσδοκιών του. Γενικότερα, η επίτευξη, ως βάση αλλά και ως παράγοντας εξελιξιμότητας της αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου-μανθάνοντος φαίνεται να εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον διδάσκοντα, ο οποίος αποφεύγει να τοποθετεί τον μανθάνοντα πρόωρα σε καταστάσεις που μπορεί να αποτύχει (Bandura, 1988c). Διαφορετική αντιμετώπιση μπορεί να καταστρέψει στον μανθάνοντα την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς του, αλλά και του επιπέδου

εμπιστοσύνης του στον εαυτό του και τα άλλα πρόσωπα του άμεσου ή έμμεσου κοινωνικού του περιβάλλοντος, καθώς και την εμπιστοσύνη των άλλων προς τον μανθάνοντα. Συνεπώς ζητούμενο αποτελεί ο μανθάνων να είναι σε θέση να κατανοεί τα όρια της αυτο-αποτελεσματικότητάς του, αλλά και το επίπεδο εξέλιξής της μέσω μαθησιακών εμπειριών αντιμετώπισης δυσκολιών (Bandura, 1988d).

Ο διδάσκων πρέπει να έχει υπόψη του ότι ούτε οι σχεδόν βεβαιωμένες αποτυχίες του μαθητή/μανθάνοντος στις μαθησιακές του προσδοκίες είναι εποικοδομητικές για περαιτέρω ενεργοποίησή του, αλλά ούτε και οι εύκολες επιτυχίες του λειτουργούν θετικά για τη συνέχιση των προσδοκιών του και την επίτευξη των στόχων του. Αυτό, διότι δημιουργείται η αίσθηση της ταχύτητας και της ευκολίας των επιτεύξεων σε κάθε προσπάθεια και αυτό δεν είναι ούτε δεδομένο ούτε και αληθές (Bandura, et. al. 1999).

Ο μαθητής/μανθάνων πρέπει να αντιληφθεί ότι οι επιτυχίες απαιτούν ανάλογες οργανωμένες, συστηματικές και συνεχείς προσπάθειες με ευέλικτες προσαρμογές για την υπέρβαση πιθανών αντιξοοτήτων. Απαιτείται ακόμη η κατανόηση της αντίληψης ότι για κάθε επιτυχία δεν απαιτούνται πάντα οι ίδιες προσπάθειες ούτε η ίδιας έντασης προσπάθειες. Μέσω αυτής της λογικής ο μανθάνων αντιλαμβάνεται ότι η υπέρβαση αντιξοοτήτων που θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων θα υλοποιηθεί με την επιμονή, τη μεθοδικότητα και τη συνέπεια των προσπαθειών του (Bandura, et. al., 2003).

Για την επιτυχία των ανωτέρω χρειάζεται ουσιαστικά ένας διαφοροποιημένος τρόπος σκέψης από τον μανθάνοντα έτσι ώστε να καταστεί ικανός να διαχειριστεί πολυεπίπεδα την όποια πιθανή αντιξοότητα του προκύπτει θέτοντάς την σε ρεαλιστική βάση και εντοπίζοντας τα κύρια δομικά στοιχεία που την συνθέτουν. Αυτή η διαδικασία δημιουργεί τις προϋποθέσεις εξεύρεσης καλύτερων λύσεων για την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος στο μέγιστο δυνατό επίπεδο. Προς την επίτευξη αυτή φαίνεται να μπορεί να συνδράμει εποικοδομητικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαχείριση του αισθήματος της μαθησιακής ματαίωσης

Η έννοια της «διαφοροποίησης» ενέχει πολυπαραγοντικό χαρακτήρα, που συνεπάγεται συνεχή αναδιαμόρφωση του περιεχομένου της. Αρχικά η διαφοροποίηση συνδέθηκε εσφαλμένα με την έννοια της «εξατομίκευσης» (Lewis, 1995), με συνέπεια να υπάρξει περιορισμένη θεώρηση της έννοιας της διαφοροποίησης, που βρήκε έκφραση στην τάση μείωσης του αριθμού των διδακτικών ενοτήτων στα Αναλυτικά Προγράμματα της επίσημης εκπαίδευσης. Αυτό κρίθηκε ότι θα συνέβαλε στην εξυπηρέτηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών, οι οποίοι συνήθως επιτύγχαναν χαμηλές επιδόσεις, με βάση τα κριτήρια και τις απαιτήσεις που θέτει η θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Η προοπτική αυτή αποτέλεσε εσφαλμένη θεώρηση της διαφοροποίησης (Houtte, 2006) που οδήγησε σε εκπαιδευτικές και διδακτικές εφαρμογές, που αποδείχθηκαν αρνητικές για πολλούς μαθητές, ενώ ταυτόχρονα υποβάθμισαν τη δυναμική της προοπτικής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Thurlow, 2002).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999) η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια μαθησιακή διαδικασία στην οποία ο μαθητής/μανθάνων συμμετέχει ενεργά και μαθαίνει συνεχώς αξιοποιώντας το μέγιστο των δυνατοτήτων του.

Αυτό συνεπάγεται κατανόηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή/μανθάνοντος αλλά και του διαφορετικού ρυθμού μάθησης, διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών/μανθανόντων, διαφοροποίηση ετοιμότητας μάθησης του κάθε μαθητή/μανθάνοντος -που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους μαθητές/μανθάνοντες σε μαθησιακές αλλά και συμπεριφορικές αστοχίες, καθώς επίσης και διαφορετικές προσδοκίες και επιδιώξεις. Αυτές οι αρνητικές καταστάσεις σε πολλές περιπτώσεις αναδύουν το αίσθημα ματαίωσης εξαιτίας αστοχιών ή αποτυχιών ή μη ικανοποίησης αναγκών (Dodge, 2005).

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη αφενός τα όρια της ατομικότητας του κάθε μαθητή/μανθάνοντος, οι απαιτήσεις του μαθησιακού περιεχομένου, των τιθέμενων διδακτικών στόχων, οι διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού αλλά και η αξιολόγηση του επιθυμητού μαθησιακού ή και συμπεριφορικού αποτελέσματος (Dewhurst, 1996). Αφετέρου, τι μπορούν αλλά και τι

είναι χρήσιμο να μάθουν οι μαθητές (Heacox, 2009). Η τελευταία παράμετρος σχετίζεται με την ανάπτυξη της ικανότητας αυτορρύθμισης των ικανοτήτων των μαθητών/μανθανόντων για την επίτευξη μάθησης. Με την ικανότητα της αυτο-ρύθμισης ο μαθητής/μανθάνων κατανοεί τα όρια και τις δυνατότητές του, ενεργοποιώντας τη νοητική διεργασία της αυτο-αξιολόγησης και της αυτο-παρατήρησης της προόδου του όχι συγκριτικά με τους άλλους αλλά σε σχέση με τον προηγούμενο εαυτό του (Heacox, 2009).

Η διαφοροποίηση ως έννοια ενέχει ένα σύνολο παραγόντων, οι οποίοι βρίσκονται σε μια αλληλο/χωρο-χρονική συσχέτιση. Οι παράγοντες αυτοί είναι: οι ατομικές διαφορές των μαθητών/μανθανόντων (κίνητρα, ανάγκες, προηγούμενες εμπειρίες, βιώματα, γνώσεις), οι προσδοκίες των μαθητών/μανθανόντων από το σχολείο, τους συνομηλίκους αλλά και τον εαυτό τους, καθώς επίσης και οι προσδοκίες του σχολείου από τους μαθητές/μανθάνοντες (Thomsen, 2012). Ως εκ τούτου η διαφοροποίηση αφορά παράγοντες αφενός μικρο-επιπέδου που συντελούνται εντός της σχολικής τάξης, όπως: μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, κλίσεις, εμπειρίες, επιλογή διδακτικών εφαρμογών, αξιολογήσεις. Αφετέρου, αφορά παράγοντες του μακρο-επιπέδου του σχολείου αλλά και της κοινωνίας, όπως: ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, Αναλυτικό Πρόγραμμα, πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, κανονιστικά και κοινωνικά πλαίσια (γεωγραφική περιοχή, γλώσσα, θρησκεία, εθνότητα, είδος διαπροσωπικών σχέσεων, ποιότητα ζωής (Αργυρόπουλος, 2013: 33).

Διαφαίνεται, επομένως, ότι η έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνεται στην αλληλοσυσχέτιση και αλληλοσυμπλήρωση των ακόλουθων παραμέτρων:

α) *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία* (Καρτσώνη, 2019).

β) *Προσβασιμότητα στη μάθηση* (accessibility): Σε κάθε μαθητή αναγνωρίζεται το δικαίωμα να αξιοποιεί τις ανάλογες για κάθε μαθησιακή περίσταση πληροφορίες, ώστε να φθάνει στην επίτευξη μάθησης, με ανεκτικότητα στα λάθη, αλλά και δυνατότητα ανάδειξης της απαιτούμενης -και στο ανάλογο επίπεδο- προσπάθειας (σωματικής, νοητικής και συναισθηματικής) (Αργυρόπουλος, 2013: 43-44, Broderick, 2005).

γ) *Συνεχής αξιολόγηση* (on-going assessment) και *αυτοαξιολόγηση* (self assessment) που λειτουργούν ως ενεργοποιητικοί παράγοντες μάθησης αλλά και περαιτέρω μαθησιακών προσπαθειών. Αυτό σημαίνει ότι μέσω των αξιολογήσεων αναζητούνται εκείνοι οι παράγοντες και εκείνες οι συνθήκες που ενδέχεται να οδηγήσουν τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή/μανθάνοντος, αλλά και τη διδασκαλία ως διαδικασία, σε διδακτικές και μαθησιακές αστοχίες (Αργυρόπουλος, 2013. Quicke, 1995. Rock et al., 2008). Χωρίς αξιολόγηση η διαφοροποίηση είναι αποτέλεσμα τυχαίων επιλογών (Αργυρόπουλος, 2013). Γενικά στην αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία η έμφαση δεν δίνεται στη διαβάθμιση της επίτευξης του μαθησιακού αποτελέσματος αλλά στην αξιολόγηση των επιμέρους δυνατοτήτων που αναδείχθηκαν από τον κάθε μαθητή/μανθάνοντα ως προοπτική εναλλακτικών τρόπων σκέψης, προσεγγίσεων και εφαρμογών (Αργυρόπουλος, 2013: 47, Dewhurst, 1996) στη βάση ανάλογων προσπαθειών που καταβάλλονται από αυτόν όχι συγκριτικά με τους συμμαθητές του αλλά σε σχέση με τον προηγούμενό του εαυτό.

δ) *Ανταπόκριση στη διδακτική παρέμβαση* (Response to intervention (RTI)), η οποία δίνει έμφαση όχι στη μέτρηση δεικτών νοημοσύνης και γνωστικών ικανοτήτων και ανάδειξης ατομικών ικανοτήτων έναντι των άλλων, όπως ζητά το παραδοσιακό εκπαιδευτικό μοντέλο, αλλά στον εντοπισμό των αρνητικών παραγόντων που μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην αυτο-πρόοδο του μαθητή/μανθάνοντος. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η μάθηση να γίνει μια ελκυστική διαδικασία για κάθε μαθητή/μανθάνοντα, ο οποίος αισθάνεται αποδεκτός στη διαδικασία ως ισότιμο μέλος της μαθησιακής κοινότητας, με τις δικές του ικανότητες και τα δικά του λάθη, τα οποία επιχειρεί να διορθώνει ενισχύοντας τη δυναμική και την αυτο-πρόοδό του (Artiles & Kozleski, 2010, Fuchs, et. al., 2012, Mellard & Johnson 2008).

Στη βάση αυτή η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια οργανωμένη και σχεδιασμένη διαδικασία (Broderic, et. al., 2005), που σέβεται τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες κάθε μαθητή/μανθάνοντος αλλά και τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και μάθησης που μπορεί να αναπτύξει ο κάθε μαθητής/μανθάνων όπως εγείρονται από την εσωτερική δυναμική του καθενός με πρόθεση και προοπτική την αυτο-πρόοδό του.

Η έννοια της «αυτο-προόδου» αφορά την εξελικτική «αυτο-βελτίωση» με στόχο την αποτελεσματικότητα στην αναγνώριση του εαυτού αλλά και στην ικανότητα προσαρμογής του ατόμου στις προκύπτουσες συνθήκες και περιστάσεις. Η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση συμβάλλει στην άρση της «αδυναμίας» του μαθητή/μανθάνοντος για «αυτο-πρόοδο». Δηλαδή, στην άρση των ετεροβαρών εμποδίων, που δυσχεραίνουν ή ακόμη και αναστέλλουν την επίτευξη της «αυτο-προόδου» του κάθε μαθητή/μανθάνοντος (Φύκαρης, 2014: 54-60).

Η διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση στοχεύει στην αξιοποίηση και στην ενεργοποίηση συνολικά της ψυχοπνευματικής δυναμικής των μαθητών/μανθανόντων, αξιοποιώντας ευέλικτες και εναλλακτικές διδακτικές εφαρμογές, οι οποίες ανταποκρίνονται στο εύρος των διαφορών, που ενυπάρχουν στην εκάστοτε μαθησιακή αλλά και συγκρουσιακή κατάσταση. Ως εκ τούτου επιδιώκει να κατανοηθεί ότι η αναδυόμενη «αδυναμία» ενός μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός μαθησιακού επιτεύγματος, τον καθιστούν «διαφορετικής δυναμικής ανταπόκρισης», αλλά «όχι αδύναμο» εν γένει. Αυτό επιτυγχάνεται διότι ο κάθε μαθητής/μανθάνων δεν συσχετίζεται και δεν συγκρίνεται με το είδος ή την ένταση της ενεργοποίησης κανενός άλλου συμμαθητή του, ώστε να αποδειχθεί ή να πιστοποιηθεί ποιος είναι ο «καλύτερος» στη διαχείριση ή στην αντιμετώπιση μιας κατάστασης ή συνθήκης. Αντίθετα στοχεύει στη συγκροτημένη προσπάθεια συνολικά της δυναμικής του ατόμου (νοητικής, συναισθηματικής, κοινωνικής) για την αντιμετώπιση της υφιστάμενης μαθησιακής ή συγκρουσιακής κατάστασης που χρήζει διαχείρισης (Φύκαρης, 2014: 54-60).

Συνεπώς στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναγνωρίζεται ότι κάθε μαθητής/μανθάνων έχει τη δική του δυναμική, που τον βοηθά και τον οδηγεί προς τη δική του εξέλιξη, τη δική του προσέγγιση σχετικά με την αντίληψη της καθημερινότητας αλλά και του εαυτού του και, εν τέλει, στην εξέλιξη της δικής του μαθησιακής προοπτικής. Ζητούμενο, επομένως <u>δεν</u> είναι η συγκρισιμότητα του επιπέδου επίτευξης κοινών εκπαιδευτικών και διδακτικών στόχων από όλους τους μαθητές/μανθάνοντες, σε ένα οργανωμένο μικρο-σύστημα διδασκαλίας, αλλά η «αυτο-πρόοδος» του κάθε μαθητή, εντός αυτού του μικρο-συστήματος διδασκαλίας. Μια τέτοια προοπτική οδηγεί στη «*σχέση*» και όχι στη «*σχάση*» είτε την ενδοατομική

είτε τη διατομική ή την πολυατομική. Οδηγεί, δηλαδή, στη συσχέτιση και όχι στη σύγκρουση.

Η προβαλλόμενη «δυναμική» της διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης είναι εφικτό να υλοποιηθεί:

- Με την αυτοδύναμη ενεργοποίηση των μαθητών/μανθανόντων.
- Με την αλληλεπίδραση με τους «άλλους».
- Με την αντίληψη ότι δεν απαιτείται η επίτευξη του ίδιου επιπέδου μαθησιακής αποτελεσματικότητας από όλους, αλλά από τον καθένα το μέγιστο δυνατό, που μπορεί να επιτύχει ο ίδιος.
- Με τη θεώρηση ότι κάθε μαθητής/μανθάνων είναι μια αυτόνομη οντότητα (Azmitia, 1999).
- Με τη διδακτική πρόκληση μετατροπής των όποιων διαφορών των μαθητών/μανθανόντων σε μαθησιακό πλεονέκτημα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Τα ανωτέρω συνδυάζονται με τη δόμηση μιας διδασκαλίας στην οποία: α) υπάρχει ελκυστικότητα και πρόκληση του ενδιαφέροντος. β) Δίνονται στον κάθε μαθητή/μανθάνοντα όχι ίσες αλλά κάθε φορά οι ανάλογες ευκαιρίες, σε όλες τις φάσεις και τα επίπεδα της μαθησιακής του δραστηριοποίησης και της αντιμετώπισης της όποιας σύγκρουσης. γ) Τα συντελούμενα στη διδασκαλία κινούνται σε ένα πλαίσιο, στο οποίο είναι εφικτή η ανταπόκριση του κάθε μαθητή/μανθάνοντος σε κάθε διδακτική επιλογή και δυνατότητα, χωρίς αιφνιδιασμούς και απορρίψεις (Φύκαρης, 2013 & 2014α, Fykaris, et al., 2015).

Γενικότερα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στην υπέρβαση των μαθησιακών εμποδίων και των περιορισμών που τίθενται στους μαθητές/μανθάνοντες, καθώς επιχειρούν να προσεγγίσουν τη γνώση (Terwel, 2005).

Επί της ουσίας η διαφοροποιημένη διδασκαλία στοχεύει στην άρση της «αδυναμίας» του μαθητή/μανθάνοντος για «αυτο-πρόοδο, μέσω ανάλογων διδακτικών επιλογών, τροποποιήσεων και παρεμβάσεων, στις επιμέρους διδακτικές παραμέτρους της

διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθεί η κατά το δυνατόν αποτελεσματικότερη -ποιοτικά και ποσοτικά- μάθηση.

Με βάση τα ανωτέρω καθίσταται σαφές ότι η άποψη περί «μαθησιακής ομοιομορφίας» είναι ένας εκπαιδευτικός και διδακτικός μύθος, που προσπαθεί να δικαιολογήσει μια ιδιότυπη «διδακτική ευκολία». Ωστόσο, η δεδομένη, πολυεπίπεδη και πολυπαραγοντική διαφοροποίηση των μαθητών/μανθανόντων λειτουργεί ως εμπόδιο στην προωθούμενη από τη συστηματική θεσμική εκπαίδευση της «διδακτικής ευκολίας της ομοιομορφίας».

Συνεπώς διδακτικό επιδιωκόμενο και, ταυτόχρονα, διδακτική πρόκληση αποτελεί η μετατροπή των όποιων διαφορών των μαθητών/μανθανόντων σε μαθησιακό πλεονέκτημα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Για την επίτευξη αυτή απαιτείται να παρέχονται σε κάθε μαθητή/μανθάνοντα οι ανάλογες διδακτικές ευκαιρίες, σε όλες τις φάσεις και τα επίπεδα της μαθησιακής του δραστηριοποίησης (Tomlinson, 1997, 2010).

Ως κύριες προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καταγράφονται οι ακόλουθες (Murray, et. al., 2004): α) Δομείται στη βάση ενός ολοκληρωμένου πρακτικού διδακτικού σχεδίου οργάνωσης και υλοποίησης της διδασκαλίας. β) Διαμορφώνει ένα πλαίσιο στήριξης και ανατροφοδότησης κάθε μαθητή/μανθάνοντος. γ) Αναδεικνύεται το «παιγνιώδες στοιχείο» στη διδασκαλία, το οποίο συμβάλλει στην ανάδυση ακούσιων πειραματισμών από τον μαθητή/μανθάνοντα για την αναγνώριση ρεαλιστικών μαθησιακών καταστάσεων, αλλά με έναν έμμεσο και, ταυτόχρονα, ευχάριστο τρόπο, που ελκύει και προκαλεί τον κάθε μαθητή/μανθάνοντα να συμμετέχει ενεργά στη διδακτική διαδικασία. Για την αξία της «παιγνιότητας» ο Popper (2004) αναφέρει ότι το παιγνίδι είναι ένας δημιουργικός πειραματισμός, που οδηγεί στην απόκτηση εμπειριών και βιωμάτων, σχετικά με τον κόσμο και, τελικά, στη γνώση του κόσμου. δ) Παρέχει ισότητα ευκαιριών σε όλους τους μαθητές/μανθάνοντες, όχι με την έννοια των ίδιων ευκαιριών σε όλους, αλλά εκείνων των ευκαιριών, τις οποίες έχει ανάγκη ο καθένας για την ανάπτυξη και την εξέλιξή του (Φύκαρης, 2014β).

Στο γενικότερο αυτό πλαίσιο η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει ώθηση στον μαθητή/μανθάνοντα αυτόν καθαυτόν, ο οποίος αναγνωρίζεται ως σημαντική και

ιδιαίτερη οντότητα. Δεν ζητείται από τον μαθητή/μανθάνοντα να γίνει αυτό που πρέπει να γίνει ή αυτό που αποζητά η εκπαίδευση ή η κοινωνία ή ο όποιος άλλος να γίνει, αλλά ο μαθητής/μανθάνων να γίνει αυτό που μπορεί αλλά και επιθυμεί να γίνει ενεργοποιώντας όλη του την ψυχική, πνευματική και σωματική δυναμική.

Με αυτόν τον τρόπο ο κάθε μαθητής/μανθάνων αισθάνεται σημαντικός και αναγνωρίσιμος για αυτό που είναι και όχι για αυτό που θα έπρεπε να είναι. Αισθάνεται ικανοποίηση από τις προσπάθειές του, τις οποίες ελέγχει και αξιολογεί προκειμένου να διαπιστώσει τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης και όχι τα σημεία της αποτυχίας του. Αναζητά τρόπους- είτε σε ατομικό επίπεδο είτε και συλλογικά- για την επίτευξη αυτής του της βελτίωσης, όχι για να ανταγωνιστεί με τους άλλους, ώστε να αποδειχθεί και να επιβραβευθεί ο «καλύτερος», αλλά για να συνεργαστεί στο μέτρο και στο επίπεδο των δυνατοτήτων του με τους άλλους για την επίτευξη του μαθησιακού «καλού» όλων. Και αυτό επιτυγχάνεται διότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις σκέψης δημιουργούν και το πλαίσιο της άλλης αντίληψης που ατομικά ίσως να μην αναδύεται (Φύκαρης, 2014: 52-56).

Όλη η ανωτέρω δυναμική αποδυναμώνει το αίσθημα της απόρριψης, της απογοήτευσης, της ηττοπαθούς στάσης, της απομόνωσης, της ανάδυσης του αρνητικού αισθήματος της ματαίωσης που οδηγεί περισσότερο στην εγκατάλειψη των προσπαθειών, της αμφιβόλου θεώρησης της αυτο-δυναμικής, αλλά και της δυνατότητας των επιτεύξεων και της αξίας του δημιουργικώς μαθησιακού πράττειν. Αντίθετα καθιστά τη μάθηση ένα ελκυστικό πεδίο ευχάριστων προκλήσεων, που οι πιθανές αστοχίες δεν εξελίσσονται σε ψυχοσυναισθηματικές ματαιώσεις αλλά σε μαθησιακές ευκαιρίες και θετικές προκλήσεις νέων αναζητήσεων αυτό-βελτίωσης και των μαθησιακών επιτευγμάτων με ευέλικτη διαχείριση των μαθησιακών μέσων αλλά και των μαθησιακών επιδιώξεων.

Επίλογος

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διδακτική δυνατότητα που δημιουργεί μια σημαντική εκπαιδευτική και διδακτική δυναμική τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή/μανθάνοντα, διαμορφώνοντας ένα ευέλικτο πλαίσιο δημιουργικής έκφρασης και ανάδυσης συνεχώς διδακτικής και μαθησιακής θετικής πρόκλησης. Έτσι φαίνεται να τίθεται η βάση για τη δημιουργία «ενός σχολείου για όλους», χωρίς απορρίψεις και με ανάλογη διαχείριση αλλά και αυτοδιαχείριση των πιθανών μαθησιακών ματαιώσεων, διότι ως βασικό αξίωμα τίθεται ότι όλοι οι μαθητές- ανεξαρτήτως ατομικών και κοινωνικών διαφορών- μπορούν να μάθουν και να επιτύχουν μέσω διαφοροποιημένων προσπαθειών και εναλλακτικής αξιοποίησης δυνατοτήτων, εμπειριών και μαθησιακών ευκαιριών. Η διδακτική και μαθησιακή προοπτική των παραμέτρων αυτών συμβάλλουν στην εκμάθηση διαχείρισης των ματαιώσεων που μπορεί να προκαλέσει η μη επίτευξη μαθησιακών στόχων, με πιθανές αρνητικές συνακόλουθες συνέπειες. Για την υλοποίηση αυτής της προοπτικής οι μαθητές/μανθάνοντες καθοδηγούνται στο να αναπτύσσουν τόσο το συναισθηματικό τους υπόβαθρο όσο και ορθολογικά επιχειρήματα γνωστικής διαχείρισης των όποιων πιθανών μαθησιακών ματαιώσεων. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια λειτουργική βάση διαχείρισης των ματαιώσεων και των συνεπειών τους προς όφελος τόσο του μαθητή/μανθάνοντος όσο και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου με το οποίο ο μαθητής/μανθάνων σχετίζεται και συνυπάρχει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αθανασούλα-Ρέπα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση εκπαιδευτικού δυναμικού* (Τόμος Β΄) (σελ. 95-96). Πάτρα: ΕΑΠ..

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.): *Διαφοροποιημένη διδασκαλία και εκπαιδευτικές πρακτικές (σελ. 27-59).* Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το Παιχνίδι: σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Γεωργάς, Δ.(1995). *Κοινωνική ψυχολογία* (Α΄τόμος) (5η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Δημητριάδου, Κ. (2014). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης: Τα διδακτικά σενάρια των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.): *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σελ. 63-81). Θεσσαλονίκη.

Καρτσώνη, Μ. (2019). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές.* ΕΕΠΕΚ.

Κελπανίδης, Μ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνική Γράμματα.

Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Κολιάδης, Ε. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (τόμος Α΄: Συμπεριφοριστικές θεωρίες). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (τόμος Β΄: Κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματιάκη, Β. & Εκιζίδου, Δ. (2018). Οι πεποιθήσεις και ο ρόλος τους στην εδραίωση της χαμηλής ανοχής στη ματαίωση. Η συμβολή της Rational-Emotive Behavior Therapy (REBT). Προσπελάστηκε Ιούνιο 2019 από oi-pepoithiseis-kai-o-rolos-toys-stin-edraiosi-tis-chamilis-anochis-sti-mataiosi-i-symvoli-tis-rational-emotive-behavior-therapy-rebt/.

Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά.* Αθήνα: Εκδόσεις TEAM Ε.Π.Ε.

Παπαγεωργάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. Στα Πρακτικά 3ου Συνεδρίου *«Νέος Παιδαγωγός»* (σελ. 1477-1484). Αθήνα.

Παπαοικονόμου, Α. (2011). Ρόλος και εαυτός: Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων (Τόμος Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσαρδάκης, Γ. (1998). *Η κοινωνική θεωρία των ρόλων: Μια ιδιαίτερη αναφορά στον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σκαραβαίος.

Φιλοκαλία των Ιερών Νηπτικών (τόμος 14). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Το Περιβόλι της Παναγίας.

Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της "διαφοροποίησης" στη διδακτική πράξη: Παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας (2013). Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.): *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* (σελ. 225-244). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο..

Φύκαρης, Ι. (2014). ««Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία». Στο Συλλογικό έργο: Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.): *Θέματα Διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα Α: Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: χο. Σελ. 43-61.

Φύκαρης, Ι. (2014α). Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία. Στο Συλλογικό έργο *Θέματα Διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα Α: Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: χο. Σελ. 43-61.

Φύκαρης, Ι. (2014β). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Alper, S., Tjosvold, D. & Law, K. (2012). Conflict Management, Efficacy and Performance in Organizational Teams. *Personnel Psychology 53*(3), 625-642.

Atkinson, J . (1994). An *introduction to motivation.* Princeton, NJ: Van Nostrand.

Artiles, J. & Kozleski, B. (2010). What counts as response abs intervention in RTI? A sociocultural analysis. *Psichothema*, *22*(4), 949-954.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology, 43,* 5-21.

Bandura, A. & Cervone, D. **(**1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology, 45,* 1017-1028.

Bandura, A., Taylor, C., Williams, S., Mefford, I. & Barchas, J. (1985). Catecholamine sccretion as a function of perceived coping self-efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43,* 406-414**.**

Bandura. A. & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 38,* 92-113.

Bandura, A.**,** OLeary, A., Taylor, C., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). Perceived self-efficacy and pain control: Opioid and non opioid mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology, 63,* 563-571.

Bandura, A. (1988a). Perceived self-efficacy: Exercise of control through self-belief. In J. Dauwalder, M. Perrez & V. Hobi (Eds.): *Annual series of European research in behavior therapy* (Vol. 2, pp. 27-59). Lisse (NL): Swets & Zeitlinger.

Bandura, A. (1988b). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. Bower & N. Frijda (Eds.): *Cognitive perspectives* on *emotion and motivation* (pp. 37-61**).** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bandura, A., Cioffi, D., Taylor. C. & Brouillard, M. (1988c). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology, 55,* 479-488.

Bandura, A. (1988d). Perceived self-efficacy: Exercise of control through self-belief. In J. Dauwalter, M. Perrez & H. Hool (eds.): *Annual series of European Research in Behaviour Therapy* (Vol. 2. pp. 27-59). Lisse (NL): Swets and Zeitlinger.

Bandura, A. & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*, 805-814.

Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal Agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, *2*(2), 128-163.

Bandura, A. (1996). «A social cognitive theory of personality». In L. Pervin & D. John (eds): *Handbook of Personality (2hd ed)* (pp. 154-196). New York: Guiford.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, U.K., New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1998). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In G., Bower & N. Frijda (eds.): *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 127-159). Dordechi: Klumer Academic Publishers.

Bandura, A., Pastorreli, C., Barbaranelli, C. & Carpara, G. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 258-269.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Carpara, G., Pastorreli, C. & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms govering transgressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*, 54-62.

Bandura, A., Cerbino, M., Carpara, G., Barbaranelli, C. & Pastorreli, C. (2003). Roll of affective self-efficacy in diverse spheres of psychological functioning. *Child Development*, *74*(3), 769-782.

Beck, A., Emery, G. & Greenberg, R. (2005). *Anxiety disorders and phobias.* New York: Basic Books.

Broderick, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, D. (2005). Defferentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, *44*(3), 194-202.

Cattell, R. (1990). Personality: A Systematic Theoretical and Factual Study. New York: McGraw Hill.

Cattell, R. (1997). Personality and Motivation Structure and Measurement. New York: World Book Company.

Cattell R. (1998) *The Scientific Use of Factor Analysis in Behavioral and Life Sciences.* New York: Plenum.

Cervone, D. (1989). Effects of envisioning future activities en self-efficacy judgments and motivation: Ability heuristic interpretation. Cognitive Therap*y and Practice, 13,* 247-261.

Cervone, D. & Peake, P. (1996). Anchoring, efficacy, and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal* of *Personality arid Social Psychology 50,* 492-501.

Cutrona, C. & Troutman, B. (1996). Social support infant temperament and parenting self-efficacy: A meditational model of postpartum depression. *Child Development, 57*: 1507-1518.

Dewhurst, J. (1996). Differentiation in primary teaching. Education 3 to 13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 24*(3), 27-36.

Dodge, J. (2005). *Differentiation in action.* New York: Scholastic Inc.

Edmund, R. (2014). *Emotion and decision-making explained: A pre´cis*. Cortex 59: 185-193, doi: 10.1016/j.cortex.2014.01.020.

Feather, N. (2002). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Folkman, S. & Moskowitz, J. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist, 55,* 647-654.

Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2,* 300-319.

Fykaris, I., Giannakou, I., Kitsiou K., Mitraki, A., & Paraskeva, I. (2015). Approaching differentiated instruction via alternative teaching applications through fairytale and Information Communication Technology in Primary Education. In V. Chis & A. Albulescu (eds): *Proceedings of International Conference of the Department of Educational Science "Education, Reflection, Development"* (pp. 401-409). Cluj-Napoca- Romania: Cambridge Scholars Pubishing.

Fuchs, D., Fuchs, S., & Compton, L. (2012). Smart RTI: A next generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children, 78*(3), 93-99.

Gregory, G., & Chapman, C. (2007). *Differentiaded instructional strategies. One size doesn't fit all*. California: Corwin Press.

Heacox, Δ. (2009). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Minneanapolis: Free Spirit.

Houtte, M. (2006). School type and academic culture: Evidence for the differentiation polarization theory. *Journal of Curriculum Studies, 38*(3), 273-292.

Jackson, J. (1998). Contemporary criticisms of the role theory. *Journal of Occupational Science, 5*(2), 49-51.

Jacobs, B., Prentice-Dunn, S. & Rogers, R. (1994). Understanding persistence: An interface of control theory and self-efficacy theory. *Basic and Applied Social Psychology, 5*, 333-347.

Jackson, J. (2011). Contemporary critisims of role theory. *Journal of Occupational Science, 5*(2), 49-55.

Johnson, D., Johnson, R., & Tjosvold, D. (2008). Constructive Controversy: The Value of Intellectual Opposition. In M. Deutsch & P. Coleman (eds.): *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* (pp. 65-85). San Francisco: Jossey-Bas Publishers.

Kanfer, F., & Karoly, P. (Eds) (1982). *Self-management and behavior change: From theory to practice*. New York: Pergamon Press.

Kanfer, F., & Gaelick, L. (1988). «Self- management methods». In Kafner, F. & Goldstein, A. (eds): *Helping people change* (pp. 165-179). New York: Pergamon Press.

Kalyvas, S., Shapiro, I., & Masoud, T. (2008). *Order, Conflict, and Violence.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kenneth, T. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior, 13*(3), 265-274.

Lazarus, R., & Folkman, S. (2004). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality.* New York: McGraw-Hill. Lewin, I. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics.* New York: Harper & Row.

Lewis, A. (1995). *Primary special needs and the national curriculum*. London: Routledge.

Litt, M. (1988). Self-efficacy and perceived control: Cognitive mediators of pain tolerance. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 149-160.

Locke, E., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy. goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology, 69*, 241-251.

Locke, E. & Latham, G. (1990). A *theory* of *goal setting and task performance.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Luria, A. (1996). *Cognitive development, its cultural and social foundations.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Maher, B. A. (1993). *Contemporary abnormal psychology: selected readings;* Harmondsworth: Penguin.

Mellard, F., & Johnson, E. (2008). *RTI- A practioner' s guide to implementing response to intervation*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.

Miller, M. & Green. M. (1985). Coping with Stress and Frustration. In C. Lewis & M., Saarmi (Eds.): *The Socialization of Emotions* (pp. 263-314). New York: Springer US..

Murray, R., Shea, M., Shea, B. & Harlin, R. (2004). Issues in education: Avoiding the one size fits all curriculum: Textsets, inquiry differentiation. *Childhood Education, 81*(1), 33-35.

Peake, P. K., & Cervone, D. (1999). Sequence anchoring and self-efficacy: Primary effects in the consideration of possibilities. *Social Cognition, 7*, 31-50.

Putman, L. L. (1994). Productive conflict: Negotiation as implicit coordination. *International Journal of Conflict Management, 5*, 285-299.

Quicke, J. (1995). Differantiation: A contested concept. *Cambridge Journal of Education, 25*(2), 213-224.

Rahim, A. (1992). *Managing conflicts in organizations.* New York: Praeger.

Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The international Journal of Conflict management. 13*(3), 206-235.

Rock, M., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth, 52*(2), 31-47.

Rotter, J. (1994). *Social learning and clinical psychology.* Englewood Cliffs, NJ**:** Prentice-Hall.

Schunk, D., & Hanson, R. (1989). Influence of peer-model attributes on children' s beliefs and learning. *Journal of Educational Psychology, 81,* 431-434.

Taylor, M. S., Locke, E. A., Lee, C., & Gist, M. E. (1984). Type A behavior and faculty research productivity: What are the mechanisms? *Organizational behavior and Human Performance, 34*, 402-418.

Terwel, J. (2005). Curriculum differentiatiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies, 37*(6), 653-670.

Thomsen, J. (2012). Exploring the heterogeneity of class in higher education: Social and cultural differentiation in Danish university programmes. *British Journal of Sociology of Education, 33*(4), 565-585.

Thurlow, M., (2002). Positive educational results for all students: The promise of standards based reform. *Remedial and Special Education, 23*(4), 195-202.

Tjosvold, D. (2008). Cooperative and competitive goal approach to conflict: accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review. 47*(3), 285-342.

Tomlinson, C. (1999). *The defferendiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C., & Strickland, C. (2005). *Differentiation in Practice a resource guide for differentiating curriculum, gredes 9-12.* Alexandria, VA: ASCD.

Turner, J. (1991). *Social influence.* Belmont CA: Brooks/Cole.

Tutzauer, F., & Roloff, M. (1988). Communication process leading to integrative agreements: Three paths to join benefits. *Communication Research, 15*, 360-380.

Volkema, R., & Bergmann, T. (2001). Interpersonal conflict at work: An analysis of behavioral responses. *Human Relations, 42*(9), 757-770.

Weinberg, R. S., Gould, D., Yukelson, D., & Jackson, A. (1991). The effect of preexisting and manipulated self-efficacy on a competitive muscular endurance task. *Journal of Sport Psychology, 4*, 343-354.

Wilmot, W., & Hocker, J. (1998). *Interpersonal conflict* (5th ed.). Boston, Mass.: McGraw-Hill.

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 407-415.

Worneli, R. (2005). Busting the myths about defferendiated instruction. *Principal Leadership, 5*(7), 28-33.

Μεταφρασμένη

Beck, J. (2016). *Εισαγωγή στην γνωστική συμπεριφορική θεραπεία, αναθεωρημένη* (Συλλογικό έργο Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Deti, M. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχανάλυση του Λακάν* (Νάσια Ποταμιάνου Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Ellis, A. (1999). *Πώς να γίνετε ευτυχισμένοι και λιγότερο ανήσυχοι* (Μ. Βελούδος Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Δωρικός.

Ellis, A. & Happer, R. (2003). *Σταματήστε να καταστρέφετε τις σχέσεις σας* (Γ. Μπαρουξής Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Αλκυών.

Everard K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Δ. Κίκιζας Μτφ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Freud, S. (2014). *Εισαγωγή στην ψυχανάλυση* (Λ. Αναγνώστου Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Επίκουρος.

Freud, S. (2017). *Εισαγωγή στην ψυχανάλυση* (Ν. Μυλωνά Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Νίκας.

Popper, K. (2004). *Όλοι οι άνθρωποι είναι φιλόσοφοι* (Μαρία Παπανικολάου Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μελάνι.

Rousseau, Z.Z. (2007). *Αιμίλιος ή περί αγωγής* (Τόμος Α΄) (Γ. Σπανός Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πλέθρον.