

4. Bibl / m

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ - ΣΧΟΛΕΙΟ
ΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΤΟΥΣ



ΜΕΤΕΧΩΝ ΕΠΟΥΘΑΣΤΗΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΣ

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ
ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΓΡΑΒΑΝΗ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΛΗΨΗ ΤΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΑΠΟ
ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ
(Τ.Ε.Ι.) ΠΑΤΡΑΣ.

ΠΑΤΡΑ 1994

Η Επιτροπή για την έγκριση της πτυχιακής εργασίας

Υπογραφή

ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ ΓΡΑΒΑΝΗ

Επίκουρη Καθηγήτρια

Του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας

Υπογραφή

Υπογραφή

| | |
|-----------|-----|
| ΑΡΙΘΜΟΣ | 924 |
| ΕΙΣΑΓΟΧΗΣ | |

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελίδοι

| | |
|-----------------------|----|
| ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ..... | V |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ..... | VI |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ

| | |
|---------------------|---|
| I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 1 |
| ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ..... | 1 |
| ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ..... | 2 |
| ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ..... | 4 |

II. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

III. ΠΡΩΤΗ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

| | |
|--|----|
| ΒΙΟΨΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ..... | 8 |
| ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ. ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ... | 10 |
| Η ΨΥΧΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ..... | 28 |
| Η ΗΘΙΚΗ ΤΟΥ..... | 38 |

| | |
|--------------------------------|----|
| ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ..... | 48 |
| ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ..... | 51 |
| ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ..... | 62 |

IV. ΔΕΥΤΕΡΗ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

| | |
|---|-----|
| ΤΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΟΥ ΤΟΠΟΘΕΤΕΙΤΑΙ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ..... | 76 |
| Η ΣΧΕΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ - ΠΑΙΔΙΟΥ..... | 81 |
| Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ..... | 85 |
| ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΩΝ..... | 89 |
| Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ..... | 91 |
| ΤΟ "ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ" ΠΑΙΔΙ (ΜΥΘΟΣ Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ)..... | 99 |
| ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ. (ΤΙΜΩΡΙΑ - ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ)..... | 109 |

V. ΤΡΙΤΗ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

| | |
|--|-----|
| ΟΙ ΦΟΒΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ..... | 112 |
| Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ / ΣΧΟΛΕΙΟ..... | 116 |

| | |
|--|-----|
| Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ..... | 118 |
| ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ- ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ..... | 120 |
| Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ... .. | 136 |
| VI. ΠΕΡΙΛΗΨΗ.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ..... | 139 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 149 |

Α Ν Α Γ Ν Ω Ρ Ι Σ Η

Θφείλω, από αυτό εδώ τό χώρο, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς την Εκπαιδευτικό της σχολής Σ.Ε.Υ.Π και σύμβουλο της μελέτης μου κ.Ε.Γραβάνη για τη πολύτιμη συμπαράστασή της και τις χρήσιμες υποδείξεις της.

Περίληψη Μελέτης

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται ο ρόλος της οικογένειας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών σχολικής ηλικίας. Ακόμη παρουσιάζεται η συνολική "εικόνα" του παιδιού που διανύει την περίοδο των έξι (6) έως δωδεκάμισυ (12,5) περίπου ετών.

Σε ξεχωριστή ενότητα εξετάζονται, οι αντιδράσεις του παιδιού κατά την είσοδό του στο σχολείο, καθώς και η ουσιαστική βοήθεια που μπορεί να προσφέρουν η οικογένεια, ο δάσκαλος και ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός.

Οι ειδικότεροι στόχοι της μελέτης είναι:

α) Να μελετήσουμε τη σύνολη βιολογική, πνευματική, ψυχική, ηθική και σεξουαλική ανάπτυξη του παιδιού σχολικής ηλικίας.

β) Οι αντιδράσεις του, καμιά φορά βίαιες απέναντι στη συμπεριφορά των γονέων του, του δασκάλου και των υπολοίπων μελών του περιβάλλοντός του.

γ) Ο τρόπος που "πλησιάζουν" οι γονείς το παιδί, η σχέση της μητέρας και του πατέρα μαζί του, καθώς και τα ζητήματα πειθαρχίας που ανακύπτουν.

δ) Η συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, οι φόβοι του, ο αρνητικός ή θετικός ρόλος που μπορούν να παίξουν η οικογένεια, ο δάσκαλος, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός, όπως και η

επίδραση ορισμένων μοντέλων διδασκαλίας στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων της μελέτης ερευνήθηκε η ειδική βιβλιογραφία που εξετάζει ζητήματα οικολογικής, παιδαγωγικής, εξελικτικής και κλινικής ψυχολογίας, κοινωνιολογίας του γάμου και παιδαγωγικής.

Τα αποτελέσματα μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

Η βιολογική ανάπτυξη του παιδιού σχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από μείωση του ρυθμού ποσοτικής αύξησης και μεγαλύτερο έλεγχο και σκόπιμο προσδιορισμό σε όλες τις βιολογικές και ψυχοκινητικές διεργασίες.

Στο γλωσσικό τομέα, αρχίζει να κατακτά πλείστα των γνωστικών λογικών σχημάτων όπως της ιεραρχικής οργάνωσης των τάξεων, της σειροθέτησης των ποκίλων σχέσεων αντιστότητας, της έννοιας του αριθμού, της έννοιας της διατήρησης των διαφόρων χαρακτηριστικών του φυσικού κόσμου (ποσότητας, βάρους, όγκου). Οι νοητικές πράξεις όμως, πραγματοποιούνται μόνο επί παρόντος εποπτικού υλικού.

Στο ψυχολογικό τομέα, το παιδί σχολικής ηλικίας, είναι έτοιμο να επιδοθεί στη φιλοπονία και την παραγωγικότητα. Αν δεν καταρρώσει να επιτύχει αυτούς τους στόχους θα δημιουργήσει συναισθήματα κατωτερότητας και ανεπάρκειας.

Στον τομέα της ηθικότητας, εισέρχεται στο στάδιο της ηθικής σχετικότητας όπου δίδει έμφαση στην πρόθεση της πράξης

και όχι στα αποτελέσματά της, στα κίνητρα και όχι στη ζημιά που προκαλείται.

Όσον αφορά τη ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη του παιδιού, θα λέγαμε ότι διέρχεται το στάδιο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας όπου παρατηρούνται ομόφυλες παρέες παιδιών με κύριο λειτουργικό σκοπό την απόκτηση και ενίσχυση μορφών συμπεριφοράς του φύλου τους.

Στις παρέες των παιδιών, η κυριότερη (ως ασχολία) είναι το παιχνίδι. Διατυπώνονται διαφορετικές απόψεις για την χρησιμότητά του, με κύρια αυτήν που αναφέρεται στην υποβοήθηση των παιδιών ώστε ν' αποκτήσουν ικανότητες και δεξιότητες, ενδιαφέροντα και ασχολίες όπως και ανώδυνη διοκτέυση της εγγενούς επιθετικότητας σε κοινωνικά επιτρεπτές κλίμακες.

Πολύ χρήσιμη είναι η παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού σε περιπτώσεις που αυτό καταφεύγει σε αντικοινωνικές εκδηλώσεις. Ως τέτοιες χαρακτηρίζονται το ψέμα, η κλοπή, η καταστροφική τάση, όταν συνοδεύονται από έντονα συναισθήματα και είναι αδύνατο για το παιδί να αυτοσυγκρατηθεί. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι χρήσιμη η βοήθεια ειδικού επιστήμονα, όταν παρουσιάζονται τέτοια συμπτώματα.

Στη δεύτερη ενότητα της μελέτης, διαπιστώθηκε ότι η μορφή της οικογένειας που επικρατεί στις μέρες μας είναι η πυρηνική. Ως κύριο μειονέκτημα αυτού του τύπου οικογένειας αναφέρεται η παιδοκεντρική αντίληψη των γονέων, που έχει αρνητικές

επιπτώσεις τόσο στους ίδιους όσο και στα παιδιά τους. Ειδικότερα η άποψη ότι η επιτυχία των παιδιών στην επίτευξη κοινωνικά επιθυμητών στόχων δικαιώνει τους γονείς, είναι η γενεσιουργός αιτία πολλών προβλημάτων. Από κει και πέρα η απουσία του πατέρα απ' το σπίτι και ο πολλαπλός ρόλος της μητέρας, που είναι νοικοκυρά, παιδαγωγός και επαγγελματίας, συντελούν στην αύξηση του αριθμού των αποτυχημένων οικογενειών.

Η ενότητα αυτή ολοκληρώνεται με την παρουσίαση ορισμένων τύπων γονέων όπως: οι ευερέεστοι, οι απαιτητικοί, οι υπερπροστατευτικοί, οι ανήσυχτοι, οι φιλόδοξοι, οι κοσμικοί και οι αυθεντικοί. Την ανάλυση της έννοιας του φυσιολογικού παιδιού όπου διαπιστώνεται, ότι αποτελεί σχήμα λόγου και αναφέρεται στα εξωτερικά χαρακτηριστικά βάσει των οποίων οι διάφορες κοινωνίες περιγράφουν το μέσο παιδί. Και τέλος την αναφορά σε ζητήματα πειθαρχίας του παιδιού όπου διαπιστώνεται ότι η τιμωρία πρέπει να υποβάλλεται υπό όρους όπως: την αποφυγή της σωματικής βίας, τη δίκαιη επιβολή της, τη συμφωνία των γονέων με το παιδί για το είδος της ποινής αν δεν αποφύγουν τη μη επιτρεπόμενη συμπεριφορά και τέλος την προσπάθεια να συνειδητοποιήσει το παιδί, ότι όλοι πρέπει να υπακούν σε νόμους, ανήλικοι και ενήλικοι, ώστε να επιτυγχάνεται αρμονική συνήπαρξη.

Στην τελευταία ενότητα, διαπιστώνεται η ουσιαστική βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια στην απόλλειψη των φό-

βων του παιδιού για το σχολείο, που μπορεί να ενταθούν ή να μειωθούν αναλόγως με την συμπεριφορά του δασκάλου στην τάξη. Πολύ χρήσιμη είναι η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός ιδιαίτερα σε παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και δεν είχαν ίσως, με τα υπόλοιπα, ευκαιρίες ανάπτυξης. Ακόμη, από την κριτική παρουσίαση ορισμένων μοντέλων διδασκαλίας διαπιστώνεται ότι η σύγχρονη παιδαγωγική απαιτεί από το δάσκαλο να είναι δημοκρατικός στη συμπεριφορά του απέναντι στα παιδιά, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών και την αυτενέργεια, την συνολική, προσωπική επαφή του παιδιού με τη γνώση: γνωστική, οπτική, συναισθηματική, ενσυναστική, με τη λειτουργία της φαντασίας κ.λ.π.

Η μελέτη αυτή τελειώνει με εισηγήσεις όπως:

1) Απαιτείται η βιολογική, πνευματική, ψυχολογική ωριμότητα ώστε να μπορούν οι σύζυγοι ν' ανταπεξέλθουν στους νέους ρόλους που καλούνται να διαδραματίσουν.

2) Η καθημερινή, έστω και ολιγόλεπτη, ασχολία και επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά είναι πολύ χρήσιμη για την επίτευξη της ομαλής ανάπτυξης της προσωπικότητας.

3) Για το ζήτημα της απουσίας του πατέρα από το σπίτι προτείνεται η με, κάθε τρόπο συνειδητοποίηση, εκ μέρους του ότι το κύρος του απέναντι στα παιδιά του δεν απορρέει από την

πατρική ιδιότητα του κουβαλητή και προστάτη της οικογένειας, αλλά από την ηθική του προσωπικότητα, τις γνώσεις του, τη σοβαρότητα της σκέψης και το διάλογό.

Θα πρέπει να γνωρίζει καλά τη δική του ψυχολογία και τα πιθανά κίνητρα της συμπεριφοράς του, καθώς και το σπουδαιότερο, να έχει θετική στάση απέναντι στο ρόλο του, να τον έχει παραδεχθεί, χωρίς υποσυνείδητες τάσεις απόρριψης.

4) Σε περιπτώσεις που κάποιος εκ των γονέων αδυνατεί να συνειδητοποιήσει το ρόλο του και παρατηρείται δυσλειτουργία στην οικογένεια είναι σκόπιμο, κατόπιν συννενοήσεως, να ζητείται η βοήθεια ειδικού.

5) Η Πολιτεία θα πρέπει να πάρει τα κατάλληλα μέτρα ώστε να υποβοηθηθούν οι γονείς στο δύσκολο έργο που καλούνται να επιτελέσουν. Στα μέτρα αυτά μπορεί ν' ανήκουν: η δημιουργία συμβουλευτικών σταθμών, στήριξη συλλόγων γονέων, διεξαγωγή συνεδρίων με θέμα την οικογένεια, επιδότηση σεμιναρίων επιμόρφωσης γονέων, κάλυψη κενών θέσεων ειδικών επιστημόνων σε συμβουλευτικούς σταθμούς και σχολεία κ.ο.κ.

6) Όσον αφορά την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο, οι προγραμματισμένες επαφές εκπαιδευτικών και συλλόγων γονέων όπου θα συζητούνται τυχόν προβλήματα των παιδιών στο νέο γι' αυτά περιβάλλον δύναται να βοηθήσουν στην καλύτερη προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

7) Η διδασκαλία, σε γενικές γραμμές, θα πρέπει να ενθαρρύ-

νει την αυτενέργεια του μαθητή και την πολύπλευρη επαφή με το γνωστικό αντικείμενο, ν' απευθύνεται στις ανάγκες του κάθε ενός χωριστά, να μην έχει ως βάση την αυταρχική συμπεριφορά και να ενισχύει την ικανότητες και τα ταλέντα των μαθητών.

8) Οι δάσκαλοι θα πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς πάνω στα νέα ευρήματα της παιδαγωγικής επιστήμης ώστε να είναι σε θέση, όπου χρειάζεται, να ανασεωρούν παγιωμένες απόψεις και πρακτικές όταν αυτές δεν προάγουν τη μάθηση και τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

9) Τέλος, με ευθύνη των κοινωνικών λειτουργών θα πρέπει να λειτουργούν ομάδες ενίσχυσης των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πρόβλημα

Το πρόβλημα της διαπαιδαγώγησης των παιδιών είναι τόσο παλιό όσο κι ο άνθρωπος. Σε κάθε εποχή απασχολούσε ειδικούς και μη, το ερώτημα: ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να μεγαλώσει κανείς το παιδί του. Οι απαντήσεις που δίνονταν ήταν σύμφωνες με αυτό που ονομάζουμε "πνεύμα της εποχής." Έτσι έχουν παρατηρηθεί πολλές μορφές αντιμετώπισης των παιδιών, συχνά αντιφατικές μεταξύ τους. Για να πάρουμε παράδειγμα τους νεώτερους χρόνους, αρκεί να αναφέρουμε την αυταρχική συμπεριφορά των γονέων, τόσο στη Βικτωριανή εποχή όσο και στους δύο προηγούμενους αιώνες, όπου επικρατεί η σωματική βία (ξύλο), ως κύριο μέσο διαπαιδαγώγησης σε αντιδιαστολή με τις προδευτικές απόψεις που επικρατούσαν στις αρχές του αιώνα μας, και επικρατούν και σήμερα, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά πρέπει να αφήνονται ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς, να εκφράσουν την ατομικότητά τους και να γνωρίσουν τον κόσμο. Όπως είναι φυσικό η σωρευμένη εμπειρία τόσων χρόνων και οι σύγ-

χρονας θεωρίες που βασίζονται σε μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν προσεγγίσει αρκετά το πρόβλημα και έχουν δώσει κάποιες απαντήσεις που αφορούν στους καλύτερους δυνατούς τρόπους διδασκαλίας.

Το γενικό πρόβλημα της διδασκαλίας των παιδιών επιμερίζεται, σε αυτή τη μελέτη, στα ζητήματα της διδασκαλίας των παιδιών σχολικής ηλικίας.

Σκοπός της Μελέτης

Ειδικότερα σκοπός της μελέτης είναι:

α) Να μελετήσουμε τη σύνολη βιωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική και σεξουαλική ανάπτυξη του παιδιού της σχολικής ηλικίας.

β) Οι αντιδράσεις του, κομμάτι φορά βίαιες απέναντι στην συμπεριφορά των γονέων του, του δασκάλου και των υπολοίπων μελών του περιβάλλοντός του.

γ) Ο τρόπος που "πλησιάζουν" οι γονείς το παιδί, η σχέση της μητέρας και του πατέρα μαζί του, καθώς και ζητήματα παιγνοπαθολογίας που ανακύπτουν.

δ) Η συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, οι φόβοι του, ο αρνητικός ή ο θετικός ρόλος που μπορούν να παίξουν η οικογένεια, ο δάσκαλος, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός καθώς και η

επίδραση κάποιων μοντέλων διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του.

Ορισμοί Όρων

1) Αντικοινωνικότητα: Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, (Εξελικτική ψυχολογία, 1984), είναι η εκδήλωση συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα, ανυπακοή, αρνητισμό, παρόρμησεις και καταστροφική διάθεση.

2) Ηθικότητα: Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, (Εξελικτική ψυχολογία, 1984), είναι ένα σύστημα αιτιολόγησης των πράξεων του ανθρώπου όπου διακρίνονται τρεις κυρίως πλευρές: η γνωστική, η συναισθηματική και η πραξιακή.

3) Πυρηνική Οικογένεια: Σύμφωνα με την Κατάκη, (Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής οικογένειας, 1984), είναι η οικογένεια που θεωρεί το παιδί κεντρικό στοιχείο. Οι γονείς στηρίζονται σ' αυτό για την εκπλήρωση των δικών τους στόχων.

4) Παραδοσιακή Οικογένεια: Σύμφωνα με την Κατάκη, (Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής οικογένειας, 1984), είναι η οικογένεια όπου όλοι οι στόχοι και οι εκδηλώσεις της ζωής συνδέονται με μια ολόκληρη ομάδα, χωρίς η υπόσταση και ο βασικός προορισμός να συνδέονται με συγκεκριμένα πρόσωπα μέσα στην οικογένεια.

5) Ρόλος: Σύμφωνα με τον Τσαούση, (Στοιχεία Κοινωνιολογίας, 1984), κοινωνικός ρόλος είναι η συμπεριφορά που αναμένεται

από κάποιον που πρόκειται να προβεί σε ορισμένες ενέργειες, με ορισμένο περιεχόμενο, λόγω του ότι βρίσκεται σε κάποιο σημείο του κοινωνικού χώρου όπου δέχεται ορισμένα ερεθίσματα από το περιβάλλον του, προς τα οποία πρέπει να ανταποκριθεί μ' ένα προκαθορισμένο τρόπο.

6) Συστηματική Απευαισθητοποίηση: Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, (Κλινική ψυχολογία, 1988), είναι η διαδικασία που χρησιμοποιείται κυρίως για την απόλλειψη διαφόρων μορφών φοβικών αντιδράσεων. Περιλαμβάνει την ταυτόχρονη παρουσία δύο αντιθετικών καταστάσεων: η μία δημιουργεί καλάρωση και ψυχική ηρεμία, ενώ η άλλη προκαλεί άγχος και έντονες αρνητικές ευμικρές αντιδράσεις. Επειδή όμως το άτομο δεν μπορεί να βιώνει συγχρόνως δύο αντιθετικά συναισθήματα, καλάρωση και άγχος, μια διαδικασία αμοιβαίας παρεμπόδισης παρεμβάλεται κατά την οποία η κατάσταση της καλάρωσης που φροντίζουμε να είναι σε σαφή ποσοτική υπεροχή έναντι του δυσάρεστου, αναστέλει την "αντίδραση του άγχους" και τελικά την αποδυναμώνει και την εξαλείφει.

7) Ψυχοσεξουαλική Ανάπτυξη: Σύμφωνα με τον Φρόυντ, (Παρασκευόπουλος Ι., Κλινική ψυχολογία, 1988), αποτελεί μιαν προκαθορισμένη πορεία ανάπτυξης, που χαρακτηρίζεται από ξεχωριστές ερωτογενείς ζώνες. Παρά τις διαφορετικές περιοχές του σώματος που επικεντρώνεται το κάθε στάδιο ο σκοπός είναι κοινός: η ικανοποίηση του κυρίαρχου κίνητρου στην περιοχή του Εκείνο της libido.

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο Ι Ι

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογία που ακολουθείται σε αυτήν την εργασία είναι αυτή της βιβλιογραφικής μελέτης που ακολουθεί τους εξής όρους ανάπτυξης:

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ

ΠΡΩΤΗ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΒΙΟΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

ΨΥΧΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Η ΗΒΙΚΗ ΤΟΥ

ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ

ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

ΔΕΥΤΕΡΗ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

ΣΧΕΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ - ΠΑΙΔΙΟΥ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΩΝ

ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

ΤΟ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΙΔΙ (ΜΥΘΟΣ Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ)

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ (ΤΙΜΩΡΙΑ Η ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ)

ΤΡΙΤΗ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΟΙ ΦΟΒΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ / ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ -
ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΠΡΩΤΗ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η σωματική ανάπτυξη του παιδιού κατά την σχολική ηλικία είναι περισσότερο ποιοτική παρά ποσοτική. Αποκόπτεται κάπως η ραγδαία σκελετική αύξηση ώστε με την περαιτέρω διαμόρφωση των άκρων επιτυγχάνεται η κινητική δεξιότητα η οποία είναι απαραίτητη στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού. Πρόκειται για μια σύντομη παύση ανάμεσα στην έντονη αύξηση της προσχολικής ηλικίας και στο "αυξητικό τίναγμα" της εφηβείας.

Κατά τον Παρασκευόπουλο, (Εξελικτική ψυχολογία, 1984), οι αλλαγές του σώματος στη σχολική ηλικία έχουν ως εξής: Παρουσιάζουν ταχεία αύξηση τα κάτω άκρα και τα οστά του προσώπου. Το παιδί φαίνεται να "επιμηκώνεται". Επίσης το πάχος μειώνεται και κατανέμεται σε περισσότερα μέρη του σώματος.

Ειδικότερα ανάμεσα στο 6ο και στο 7ο έτος το μέσο ύψος είναι 100 εκατοστά και το μέσο βάρος 23 κιλά. Μέχρι τα έντεκα περίπου έτη το ύψος αυξάνεται 5 έως 6 εκατοστά και το βάρος 2 έως 5 κιλά. Μέχρι το 10ο έτος είναι εμφανής η υπεροχή των αγοριών στις σωματικές διαστάσεις, την οποία χάνουν προσωρινά

για τέσσερα περίπου έτη, και την αποκτούν πάλι, αυτή τη φορά μόνιμα με την ενήβωση.

Πρέπει να τονιστεί ότι παρατηρούνται μεγάλες ατομικές διαφορές στις σωματικές διαστάσεις ώστε παιδιά που βρίσκονται στην ίδια τάξη να δίνουν την πλαστή εντύπωση ότι έχουν διαφορά 3 έως 4 έτη. Οι διαφορές αυτές μπορεί να οφείλονται τόσο σε γενετικούς παράγοντες όσο και σε περιβαλλοντικούς όπως οι συνήκες διαβίωσης, οι συνήθειες διατροφής, η σωματική άσκηση κ.λ.π.

Σε άμεση συνάρτηση με τη βιοσωματική ανάπτυξη βρίσκεται η ψυχοκινητική ικανότητα του παιδιού. Αυτή σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, (Εξελικτική ψυχολογία, 1984), καθορίζεται από τέσσερις κυρίως διαστάσεις οι οποίες είναι: α) η ι σ χ ύ ες: το ποσό της δύναμης που μπορεί να καταβάλει το παιδί, β) η ε - τ ο ι μ ό τ η τ α: ο χρόνος που χρειάζεται το παιδί για να αντιδράσει σε κάποιο ερέθισμα, γ) η τ α χ ύ τ η τ α: δηλαδή πόσο γρήγορα μπορεί να ολοκληρώσει την κίνησή του, μετρώντας από τη στιγμή της ενάρξεώς της, δ) η α κ ρ (β ε ι α: η ορθά σχεδιαζόμενη και εκτελεσμένη κίνηση και ε) η ε υ κ α μ ψ ί α η ευλυγισία των αρθρώσεων του σώματος.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η ψυχοκινητική ικανότητα αυξάνεται με την πάροδο της ηλικίας. Η αύξηση αυτή γίνεται ανεπαίσθητη μετά το 9ο έτος της ηλικίας.

Η χρησιμότητα της είναι πολύ μεγάλη στο παιδί που ευρι-

σκόμνο στο σχολείο έχει ανάγκη αξιοποίησως κινητικών δεξιοτήτων ώστε να είναι ευπρόσδεκτο στις ομάδες συνομηλίκων. Είναι αναγκαίο για το παιδί να είναι σε θέση να μετέχει σε ομαδικά παιχνίδια όπως ποδόσφαιρο, μπάσκετ, τρέξιμο αλλά και να συμμετέχει σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη που απαιτούν λεπτότερες κινήσεις, και κινήσεις συντονισμού χεριού - ματιού όπως η γραφή, η χειροτεχνία, η ζωγραφική, η εκμάθηση μουσικού οργάνου κ.λ.π

Αντιθέτως όταν το παιδί δεν έχει σωματική αντοχή, ταχύτητα και συντονισμό στις κινήσεις αδυνατεί να συμμετάσχει σε ομαδικές ανταγωνιστικές δραστηριότητες. Όχι σπάνια απορρίπτεται από τις ομάδες συνομηλίκων, γεγονός που έχει αρνητικές συνέπειες στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού. Κι αυτό διότι σ' αυτήν την ηλικία "το παιδί αρχίζει να συνειδητοποιεί περισσότερο την έννοια του Εγώ και του συνοδευόντος αυτού συναισθήματος της προσωπικής αξίας, με την οποία σχετίζονται άμεσα οι κινητικές ικανότητες του ατόμου". (Παρασκευάπουλος, Ξελακτική Ψυχολογία, τ.3, 1984, σελ. 24).

II Πνευματική Κατάσταση, Γνωστικές Κατακτήσεις

Στοιχεία για την πνευματική κατάσταση και τις γνωστικές κατακτήσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας μπορούμε να αντλή-

σουμε από στοιχεία που δίνονται από τρεις κυρίως θεωρητικές κατευθύνσεις: τη γενετική, τη ψυχομετρική και τη συμπεριφοριστική. Οι κατευθύνσεις αυτές διαφοροποιούνται με βάση τον τρόπο που εξετάζουν την πνευματική κατάσταση του παιδιού. Έτσι οι γενετικοί ενδιαφέρονται κυρίως για το είδος της σκέψης που επικρατεί σε κάθε ηλικία και για την τακτική που ακολουθεί το παιδί για να λύσει ένα πρόβλημα. Οι ψυχομετρικές μετρούν το ποσό της νοητικής ανάπτυξης καθώς και τις ατομικές διαφορές ως προς το ποσό της επίδοσης. Οι συμπεριφοριστές θεωρούν ότι οι μεταβολές στην νοητική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της μάθησης και ερευνούν τους νόμους που διέπουν αυτή σε κάθε ηλικία.

Κατά τον Πιαζέ, (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας, 1989), τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης που παρατηρούνται είναι τέσσερα. Κατά προσέγγιση μόνο δίνονται περίοδοι χρονολογικής ηλικίας που αντιστοιχούν σε κάθε στάδιο. Σωστότερα θα λέγαμε ότι αναφέρονται στη νοητική ηλικία του παιδιού διότι παρατηρούνται περιπτώσεις ατόμων που δε φτάνουν ποτέ στην τυπική αφαιρετική νόηση.

Το πρώτο στάδιο της "αισθησιοκινητικής αντίληψης" παρατηρείται τους πρώτους 24 μήνες περίπου της ζωής του παιδιού. Εξ'αυτήν την περίοδο το παιδί θεωρεί ότι αυτό είναι το κέντρο του κόσμου. Του είναι αδύνατο ν'αναγνωρίσει την ύπαρξη των άλλων. Το ενδιαφέρον του στρέφεται αποκλειστικά γύρω από τις

δικές του πράξεις και τα βιώματα. Ο Πιαζέ, (Παρασκευόπουλου Ι. Εξελικτική Ψυχολογία, 1984), ονομάζει "εγωκεντρισμό" την νοητική ενασχόληση του παιδιού μόνο με τον εαυτό του. Οι δραστηριότητες του παιδιού τους πρώτους μήνες της ζωής του αφορούν στην εξερεύνηση του προσωπικού του χώρου με την χρησιμοποίηση απλών κινήσεων όπως ν'αγγίζει ότι βρίσκεται γύρω του, να αφιρώνει ήκους ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας να φυσάει με το στόμα του κ.λ.π. Η νοημοσύνη του είναι ορατή μόνο μέσα από τις κινήσεις του.

Με την πάροδο του χρόνου κυρίως μετά τα 18ο μήνα το παιδί παρουσιάζει μίαν αισθητή αύξηση των νοητικών του κατακτήσεων. Είναι πια σε θέση να ασχοληθεί με τον περίγυρό του. Μιμείται κάποιον που δεν είναι παρών, δίνοντας τα πρώτα στοιχεία ανακλητικής μνήμης, προσπαθεί να σχεδιάσει, χρησιμοποιεί αντικείμενα από το περιβάλλον του ως βοηθητικά για να πιάσει τα παιχνίδια του.

Είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη μονιμότητα των αντικειμένων και να κατανοεί ότι τα σύμβολα αναπαριστούν αντικείμενα και γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του. Είναι ίσως η σπουδαιότερη κατάκτηση του παιδιού των δύο χρόνων διότι με την αναπαράσταση αντικειμένων και γεγονότων που δεν είναι παρόντα αναπτύσσει σιγά-σιγά την ικανότητα να σκέφτεται. Τέλος αρχίζει να αναγνωρίζει την ύπαρξη και άλλων ατόμων και μαθαίνει να προσαρμόζει τις δραστηριότητές του στις δικές του.

Η ικανότητα του παιδιού για εσωτερικό συμβολισμό που ενυπάρχει ήδη από το πρώτο στάδιο νοητικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τον Πιαζέ, (Χέρμπαρτ Μ., Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας, 1989), επεκτείνεται στο δεύτερο και εκκρίνεται ορισμένα χρόνια ακόμη ώσπου να τελειοποιηθεί.

Ειδικότερα στο δεύτερο στάδιο παρατηρείται παραπέρα ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης μέχρι του σημείου τα νοητικά σύμβολα που χρησιμοποιεί το παιδί να απαλλαγούν από το άμεσο αντιληπτικό περιεχόμενο και να γίνουν αφηρημένα και η ικανότητα για επεξεργασία και σταθεροποίηση νοητικών παραστάσεων να εντείνεται.

Η περίοδος ονομάζεται προσυλλογιστική και χωρίζεται σε δύο επί μέρους στάδια: Το προεγνωσιολογικό μέχρι το 4ο και το διαισθητικό έως και το τέλος του 6ου έτους. Στο προεγνωσιολογικό στάδιο η κατάκτηση της γλώσσας, που κυριαρχεί στο δεύτερο στάδιο εντοπίζεται περισσότερο με τη χρήση συμβόλων παρά εννοιών. Στο λόγο του παιδιού διακρίνονται δύο είδη ομιλίας σύμφωνα με τον διαχωρισμό του Πιαζέ, (Παρασκευάπουλου Ι. Εξελικτική Ψυχολογία, 1984). Το Εγωκεντρικό, όπου το παιδί μιλάει χωρίς να ενδιαφέρεται για διάλογο ή για το αν το ακούν άλλοι. Και τον κοινωνικοποιημένο λόγο όπου είναι εμφανής η προσπάθεια συνεννόησης με τον περίγυρό του. Ο κοινωνικοποιημένος λόγος απαιτεί υψηλότερες πνευματικές κατακτήσεις γι' αυ-

τό παρουσιάζεται προς το τέλος του δεύτερου σταδίου νοητικής ανάπτυξης.

Άλλα χαρακτηριστικά γνώρισμα αυτής της περιόδου είναι πρώτον η διαρκής προσπάθεια του παιδιού να εξηγήσει αυτά που συμβαίνουν γύρω του με μια μορφή συλλογισμού που προσιδιάζει σε αυτό που ονομάζουμε διαισθητική σκέψη. Λόγου χάρη γνωρίζει ότι ο πατέρας του είναι ο σύζυγος της μητέρας του απλά δεν ξέρει γιατί συμβαίνει αυτό. Δεύτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της περιόδου αποτελεί η ύπαρξη λανθασμένων αντιλήψεων όπως ο απόλυτος ρεαλισμός δηλαδή η εντύπωση του παιδιού ότι οι άλλοι αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα όπως και αυτό. Είναι γνωστό το παράδειγμα όπου αν δείξουμε στο παιδί δύο σειρές από κάντρες που η καθεμιά περιέχει τέσσερις κάντρες, αλλά στην δεύτερη τις έχουμε τοποθετήσει σε μεγαλύτερη απόσταση θα θεωρήσει ότι στη δεύτερη υπάρχουν περισσότερες.

Το τρίτο επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης κατά τον Πιαζέ, (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), εκτείνεται από τα 7 μέχρι τα 12 περίπου έτη της ζωής του παιδιού. Είναι η περίοδος των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων όπου το παιδί καταφέρνει να επιλύει προβλήματα χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες λογικές νοητικές πράξεις.

Κατά τον Πιαζέ, (Παρασκευόπουλος Ι., Εξελικτική ψυχολογία

, 1984), λογικές νοητικές πράξεις ορίζονται οι εσωτερικευμένες νοητικές δράσεις που αναλύουν και μετασχηματίζουν δεδομένα της πραγματικότητας. Όπως διαφαίνεται από τον ορισμό οι λογικές νοητικές πράξεις έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) Είναι αποτελέσματα νοητικών δράσεων όπου μετασχηματίζονται τα δεδομένα (λογική πρόσθεση τάξεων ή σχέσεων, λογικός πολλαπλασιασμός τάξεων ή σχέσεων). β) Εν αντιθέσει με τα αισθησιοκινητήρια σχήματα της βρεφικής ηλικίας οι λογικές νοητικές πράξεις αποτελούν εσωτερικευμένες νοητικές δράσεις που έχουν την αφηρησία τους στη συμβολική λειτουργία κατά το 2ο έτος. γ) Γίνονται με βάση τους κανόνες της αντιστρέψιμότητας, την αναίρεση και την αντιστάθμιση. Αναίρεση ονομάζεται η προς την αντίθετη κατεύθυνση διακπαιρευόμενη νοητική λογική πράξη με αποτέλεσμα την ακύρωσή της. Παραδείγματος χάριν η λογική πράξη που συνενώνει τις παράλληλες τάξεις γαρύφαλων και τριανταφύλων και την συμπεριληπτική των ανθέων μπορεί να ανατρεθεί, να ακυρωθεί αν αφαιρέσουμε τη μία από τις δύο τάξεις. Η αντιστάθμιση παρατηρείται όταν μια νοητική πράξη εκμηδενίζεται ή ισοσταθμίζει το αποτέλεσμα της αντίστροφής της που έχει ήδη συμβεί. Παραδείγματος χάριν το αποτέλεσμα του πολλαπλασιασμού 2×3 που δίνει 6 μπορεί να αντισταθμιστεί με τη διαίρεση $6 : 3$ που δίνει 2 ή με $6 : 2$ που δίνει 3. Ο λογικός κανόνας της αντιστάθμισης αποτελεί χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο για τη διαπίστωση της ικανότητας του παιδιού να αν-

τιλαμβάνεται τη διατήρηση χαρακτηριστικών όπως η ποσότητα. Έτσι αν σε ένα παιδί άνω των 7 ετών παρουσιάσουμε αρχικά δύο όμοια ποτήρια με την ίδια ποσότητα υγρού στα καθένα και εν συνεχεία αδειάσουμε το υγρό του ενός ποτηριού σε ένα πλατύ κοντό ποτήρι πιθανότατα θα είναι σε θέση να κατανοήσει ότι η μείωση του ύψους δημιουργεί τη μεγέθυνση του πλάτους και αντίστροφα την πρώτη πράξη.

Το τέταρτο και τελευταίο χαρακτηριστικό των λογικών γοητευτικών πράξεων είναι ότι είναι οργανωμένες σε συστήματα συνόλου τις λεγόμενες "συναγωγές" που αναφέρονται στη λογική πρόσθεση και στο λογικό πολλαπλασιασμό πρωτογενών τάξεων αλλά και ασυμμετρικών σχέσεων. Για πέντε από αυτές τις συναγωγές υπάρχουν πλήρη στοιχεία. Είναι πρώτον η πρόσθεση τάξεων δηλαδή η λογική συνένωση παράλληλων τάξεων για το σχηματισμό μιας συμπεριληπτικής αυτών. Λόγου χάρι η συνένωση των τάξεων "εθελαστικά και ωστόκα" παράγει την συμπεριληπτική τάξη των ζώων. β) Πολλαπλασιασμός τάξεων δηλαδή η ταξινόμηση στοιχείων σε πίνακα διπλής εισόδου, σε 1:1 αντιστοιχεία με καθορισμό κοινού σημείου όπως ο λογικός πολλαπλασιασμός τάξεως "εθής σκευμα" (ορθόδοξοι, καθολικοί, μουσουλμάνοι) και της τάξης "εθνικότητα" (Έλληνες, Ιταλοί, Τούρκοι), δίνει πολλαπλασιαστικές τάξεις "Έλληνες Ορθόδοξοι, Έλληνες Καθολικοί κ.ο.κ. γ) πρόσθεση ασυμμετρικών σχέσεων δηλαδή η συνένωση της σχέσης ανισότητας "η γραμμή Α - είναι μικρότερη από τη γραμμή Β - "

και της σχέσης η γραμμή Β - είναι μικρότερη από τη γραμμή Γ μας δίνει κατά λογική συνέπεια τη σχέση ανισότητας "η γραμμή Α είναι μικρότερη από τη γραμμή Γ" δ) Πολλαπλασιασμός ασυμμετρικών σχέσεων δηλαδή η ταξινόμηση όλων των στοιχείων δύο ασυμμετρικών σχέσεων σε πίνακα διπλής εισόδου και σε αντιστοιχεία 1:1 Παραδείγματος χάριν ο λογικός πολλαπλασιασμός της ασυμμετρικής σχέσης "διαφορετικό ύψος πατηριού" και της ασυμμετρικής σχέσης "διαφορετικό πλάτος πατηριού" θα μας δώσει όλους τους πιθανούς συνδυασμούς ύψους και πλάτους για τα πατηρία. ε) μονοπολυμερής πολλαπλασιασμός τάξεων δηλαδή η αντιστοιχεία ενός στοιχείου της μιας πλευράς με πολλά στοιχεία της άλλης. Αυτή τη μορφή συναγωγής την έχει κατακτήσει το παιδί όταν είναι σε θέση να κατανοήσει τον κανόνα της "ένα προς "πολλά" αντιστοιχείας μεταξύ των στοιχείων των τάξεων.

Από την πιο πάνω ανάλυση των λογικών νοητικών πράξεων και των συναγωγών γίνεται φανερό ότι το παιδί της σχολικής ηλικίας έχει να επιδείξει νέες γνωστικές ικανότητες που διαφαίνονται και στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο επιλύει χαρακτηριστικά γνωστικά προβλήματα. Τα είδη αυτών των γνωστικών προβλημάτων αφορούν στην ταξινόμηση, τη σειροθέτηση, τη διατήρηση και την αρίθμηση, έννοιες που αναλύονται πιο κάτω.

Η ταξινόμηση ως γνωστική κατάκτηση του παιδιού παρουσιάζεται σταδιακά κι ακολουθεί μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή πορεία. Στο προεγνοιολογικό στάδιο το παιδί ομαδοποιεί τα αντι-

κείμενα που του παρουσιάζονται με βάση τις άμεσες αντιληπτικές του εμπειρίες (μορφολογικά συνασπράσματα, μερική κατηγοριοποίηση), χωρίς να είναι σε θέση να σχηματίσει πραγματικές τάξεις κατηγορίες. Αυτό συμβαίνει διότι δεν είναι σε θέση να διακρίνει τα σαφή όρια των τάξεων. Στο διαισθητικό στάδιο αρχίζει να δημιουργεί λογικές τάξεις ομαδοποιώντας τα δεδομένα που του δίνονται. Η ομαδοποίηση γίνεται διαισθητικά, ενορατικό, χωρίς να κατανοείται σαφώς η σχέση ανάμεσα στα επίπεδα ιεραρχικής ταξινόμησης και χωρίς να εφαρμόζεται με συνέπεια και σταθερότητα στις κατηγοριοποιήσεις.

Το παιδί της σχολικής ηλικίας καταφέρνει να σχηματίζει λογικές τάξεις που τις εντάσει σε ευρύτερα ιεραρχικά σχήματα. Κάνει χρήση ενός ή περισσότερων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών σχηματίζοντας τάξεις με σαφή όρια. Βεβαίως γνωρίζει ότι κάθε αντικείμενο μπορεί να ταξινομηθεί συγχρόνως και σε άλλες υπερκείμενες τάξεις. Λόγου χάρι το παιδί της σχολικής ηλικίας μπορεί με βεβαιότητα να δηλώσει ότι η λογική τάξη λουλούδια περιλαμβάνει περισσότερα αντικείμενα από όλα τα τριαντάφυλλα ή ότι αν από τα λουλούδια βγάλουμε τα τριαντάφυλλα, θα μας μείνουν τα γαρύφαλα ή ότι τα κίτρινα τριαντάφυλλα είναι λιγότερα και από τα τριαντάφυλλα και από τα λουλούδια κ.ο.κ Η ικανότητα για λογική ταξινόμηση διαφορίζεται μέσα από τη συνήθεια των παιδιών να κάνουν διάφορες συλλογές

Η σειροθέτηση συνίσταται στην ικανότητα των παιδιών 7

ετών και άνω να τοποθετούν τα αντικείμενα σε μια λογική σειρά, που να αναπαριστά σχέσεις ανισότητας μεταξύ αυτών, όπως $A > B > \Gamma > \Delta \dots$ ή $A < B < \Gamma < \Delta$. Για να το καταφέρουν αυτό πρέπει να είναι νοητικώς ώριμα ώστε να αναπαριστούν εσωτερικά όλη τη σειρά όπως αυτή παρουσιάζεται όταν σειροθετούν όλα τα αντικείμενα και συγχρόνως να έχουν την ικανότητα να κατανοούν ότι κάθε στοιχείο της ακολουθίας βρίσκεται συγχρόνως σε σχέση "ανωτερότητας" προς το αμέσως προηγούμενό του στοιχείο και σε σχέση κατώτερότητας προς το αμέσως επόμενο του. Σύμφωνα με τον Πιαζέ, (Εξελικτική ψυχολογία, 1984), παρατηρούνται δύο είδη σειροθετήσεων: η απλή σειροθέτηση όπου η παρουσίαση των διαφορών γίνεται σε ανιούσα ή κατιούσα σειρά ως προς μία μόνο διάσταση, όπως στη συναγωγή της πρόθεσης ασυμμετρικών σχέσεων, και η πολλαπλή σειροθέτηση όπου η παρουσίαση των διαφορών σε ανιούσα ή κατιούσα σειρά γίνεται ως προς δύο διαστάσεις συγχρόνως, όπως στη συναγωγή πολλαπλασιασμού ασυμμετρικών σχέσεων. Παράδειγμα για την απλή σειροθέτηση αποτελεί η περίπτωση όπου δίδεται στο παιδί μια σειρά από όμοια ξυλαράκια διαφορετικού μήκους και του ζητάμε να τα τοποθετήσει στην "κανονική" τους θέση από το μικρότερο ως το μεγαλύτερο ή και αντίστροφα. Για την πολλαπλή σειροθέτηση ένα παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση όπου δίδονται στο παιδί μερικές όμοιες κούκλες διαφορετικών μεγεθών και ισάριθμα κουτιά διαφορετικού ύψους και του ζη-

τείται να βάλει την κάθε κούκλα μέσα στο κουτί της.

Η ικανότητα για σειροθέτηση ακολουθεί μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή πορεία. Στο πρώτο νοητικό στάδιο, το προεγνωστικό (3ο και 4ο έτος), στη σειροθέτηση παρατηρείται μια ασυστηματοποίητη τοποθέτηση των αντικειμένων συνήθως ανά 2 - 3 με παρεμβολή άλλων αδιάτακτων. Αυτό συμβαίνει διότι το νήπιο δεν έχει εσωτερική αναπαράσταση της τελικής μορφής που αναμένεται να πάρει η σειροθέτηση. Στο δεύτερο στάδιο το διαίσηπτικό (5ο και 6ο έτος) η σειροθέτηση γίνεται ορισμένες φορές επιτυχώς αλλά πάντα ύστερα από πολλές δοκιμές και λάθη. Και αυτό διότι υπάρχει μερική εσωτερική αναπαράσταση της οριστικής σειροθέτησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι αν παρεμβληθεί ένα νέο στοιχείο σε μια είδη κατασκευασθείσα σειρά το παιδί θα αποτύχει να την ανασυντάξει εκ νέου. Στο τρίτο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης, (7ο ως 11ο έτος), το παιδί καταφέρνει να κάνει επιτυχείς σειροθετήσεις με την πρώτη προσπάθεια. Στη σκέψη του ανυπάρχει η τελική μορφή που θα πάρει η σειροθέτηση. Κατέχει την πλήρη εσωτερική αναπαράσταση της. Σε αυτήν την ηλικία, κατέχοντας τις λογικές πράξεις και τις συναγωγές τους, μπορεί να κατορθώσει και την πολλαπλή σειροθέτηση η οποία απαιτεί για να επιτευχθεί την συνεξέταση περισσότερων του ενός χαρακτηριστικών συγχρόνως. Αυτό υποδηλώνει την κατανόηση του γνωστικού σχήματος της συναγωγής του πολλαπλασιασμού ασυμμετρικών σχέσεων όπως αυτό περιγράφεται πιο

πάνω. Έχει ακόμη τη δυνατότητα να επιλύει προβλήματα μεταβα-
 τικότητας ασυμμετρικών σχέσεων του τύπου : " Αν $A > B$ και
 $B > Γ$, τότε κατά λογική αναγκαιότητα ισχύει και η σχέση
 $A > Γ$ " .

Μιά ακόμη νοητική κατάκτηση των παιδιών σχολικής ηλικίας
 είναι η γνωστική διατήρηση. Με αυτόν τον όρο περιγράφεται η
 ικανότητα για μονιμοποίηση στη σκέψη μιας πνευματικής εικό-
 νας που καθιστά δυνατή την αναγνώριση του αναπαριστώμενου
 αντικείμενου ακόμη κι όταν αυτό έχει δεχθεί εξωτερικές αλ-
 λοιώσεις. Ηδη από το 1ο έτος το παιδί έχει επιτύχει τη διατή-
 ρηση του μεμονωμένου αντικείμενου αλλά για λίγο μόνο χρόνο
 ύστερα από την εξαφάνισή του (αναγνωριστική μνήμη). Στο δεύ-
 τερο έτος, με την εμφάνιση της συμβολικής λειτουργίας, αναφέ-
 ρεται και σε απόντα αντικείμενα (ανακλητική μνήμη). Η αμετα-
 βλησία των φυσικών μεγεθών (ποσότητας, βάρους, όγκου) κατακτά-
 ται μετά το 7ο έτος. Στη νηπιακή ηλικία της προενηνοβιολογικής
 αλλά και της διαισθητικής περιόδου το παιδί δυσκολεύεται να
 καταλάβει ότι σε ένα πείραμα όπου χρησιμοποιείται πλαστελίνη
 η ποσότητα παραμένει αμετάβλητη ανεξάρτητα από το σχήμα που
 παίρνει .

Σύμφωνα με τον Πιαζέ, (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλή-
 ματα παιδικής ηλικίας, 1989), αυτό συμβαίνει διότι το νήπιο
 δεν μπορεί να αποκεντρώσει την αντίληψη του, να την εστιάσει
 μόνο σε ένα μόνο στοιχείο, ώστε να εξετάζει συγχρόνως πολλές

διαστάσεις και να ελέγχει την αλληλεπίδραση τους. Παρατηρεί μόνο την αλλαγή στη μία διάσταση (βάρος, πλάτος, ύψος) χωρίς να συνυπολογίζει τον αντισταθμιστικό ρόλο των υπολοίπων αλλαγών.

Μετά το 7ο έτος έχοντας κατανοήσει το νόμο της αναστρεψιμότητας συλλαμβάνει την έννοια της αντιστάθμισης, ότι δηλαδή στο γνωστό πείραμα με το υγρό στα ποτήρια αν συμβεί αλλαγή στο ύψος των υγρών θα αντισταθμιστεί από αλλαγή στο πλάτος με αποτέλεσμα η ποσότητα να παραμένει η ίδια. Είναι φανερό ότι πια συνεξετάζει τις αλλαγές στο ύψος και το πλάτος και κατανοεί την αμεταβλησία των φυσικών μεγεθών.

Πρέπει να τονιστεί όμως ότι η κατάκτηση του γνωστικού σχήματος της διατήρησης δε συμβαίνει την ίδια χρονική περίοδο για όλες τις ιδιότητες των φυσικών μεγεθών. Πρώτα κατανοείται η διατήρηση της ποσότητας και η συγγραφής έννοια του αριθμού στο 7ο ή 8ο έτος, ακολουθεί η διατήρηση του βάρους στο 9ο ή 10ο έτος και τελευταία κατακτάται η διατήρηση του όγκου στο 11ο ή 12ο έτος. Το φαινόμενο αυτό της σταδιακά διαμορφούμενης γνωστικής κατάκτησης των διαφόρων μορφών διατήρησης στα χρονικά όρια της 3ης αναπτυξιακής νοητικής περιόδου λέγεται οριζόντια κλιμάκωση.

Τελευταία θα περιγράψουμε το γνωστικό σχήμα της Αρίθμησης διότι αποτελεί την συμπύκνωση δύο προηγούμενων σχημάτων: της ταξινόμησης και της σειροθέτησης. Είναι γνωστό ότι κάθε αριθ-

μός αποτελεί συγχρόνως μία τάξη - κατηγορία ομοειδών μονάδων και μία θέση στο αριθμητικό σύστημα. Ο αριθμός 9 λόγω κέρη υποδηλώνει την τάξη 9 ομοειδών μονάδων και συγχρόνως την ένατη σειρά στην ακολουθία 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, ... Η τάξη των ομοειδών μονάδων δηλώνει την ποσοτική ή απόλυτη σημασία του αριθμού και η θέση την τακτική σημασία του αριθμού. Επίσης το γνωστικό σχήμα της αρίθμησης είναι στενά συνδεδεμένο με τη διατήρηση της ποσότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πειραμάτων του Πιαζέ, (Παρασκευάπουλος Ι., Εξελικτική Ψυχολογία, 1984), για την αντιστοίχιση ποσοτήτων και την ισοδυναμία συνόλων, η αναπτυξιακή πορεία που ακολουθεί η κατανόηση της αριθμητικής ικανότητας μεταξύ των στοιχείων δύο σειρών είναι συναφής προς την αναπτυξιακή πορεία της διατήρησης της ποσότητας.

Αναλυτικότερα το παιδί του προεγνοιολογικού σταδίου (3ο και 4ο) έτος κρίνει ότι δύο σειρές ανομοίων στοιχείων είναι ισοδύναμες, μόνον αν καταλαμβάνουν ίσο συνολικό μήκος, χωρίς να προσμετρά την πυκνότητα των στοιχείων σε κάθε σειρά. Στο επόμενο στάδιο, το διαισθητικό (5ο και 6ο έτος), το παιδί αρχίζει και κατανοεί την αντισταθμιστική σχέση ανάμεσα στο μήκος της σειράς και στην πυκνότητα των στοιχείων της σειράς, αλλά δεν το εφαρμόζει πάντοτε με σταθερότητα και συνέπεια. Μετά το 7ο έτος στο στάδιο των αναστρέψιμων νοητικών πράξεων, το παιδί έχει σαφή αντίληψη της διατήρησης της ποσό-

τητας και αρχίζει να κατανοεί την έννοια της ποσοτικής-οριε-
μητικής αντιστοιχίας, χωρίς να επηρεάζεται από τη συγκεκριμέ-
νη διάταξη των στοιχείων στο χώρο.

Ακόμη και σε αυτήν την ηλικία παρατηρούνται δύο βασικές
αδυναμίες. Πρώτον οι νοητικές πράξεις μπορούν να πραγματο-
ποιηθούν μόνο επί παρόντος υλικού, επί υλικού της άμεσης εμπ-
πειρίας. Έτσι η φάση αυτή της νοητικής ανάπτυξης ονομάζεται
περίοδος των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων. Δεύτερον οι δύο
κανόνες της αναστρεψιμότητας: η αναστροφή και η αντιστάθμιση
καθώς επίσης και οι διάφορες συναγωγές των νοητικών πράξεων
λειτουργούν μεμονωμένα. Δεν είναι ακόμη καταρθετή η συννοητά-
νωση σε ένα ενιαίο και συνυπόλογο γνωστικό σχήμα. Οι αδυνα-
μίες αυτές του παιδιού της σχολικής ηλικίας θα αφεθούν μετά
τα 11ο έτος στην εφηβική ηλικία με τις τυπικές νοητικές πρά-
ξεις.

Ως αυτό το σημείο παρουσιάσαμε τα στάδια της νοητικής
ανάπτυξης του παιδιού έως το 11 έτος όπου τυπικά λήγει και η
 τρίτη νοητική περίοδος σύμφωνα με τον Πιαζέ, (Χέρμπερτ Μ.,
Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1999).
Παρουσιάστηκε η πνευματική κατάσταση και οι γνωστικές
κατακτήσεις σύμφωνα με τις απόψεις των γενετικών. Πιο κάτω
θα αναφέρουμε τις θέσεις των συμπεριφοριστών και των ψυχο-
μετρητών για τις μεταβολές και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά
της νόησης των παιδιών σχολικής ηλικίας.

Οι συμπεριφοριστές περιγράφουν τις διαδικασίες που συνδέουν το άτομο και το περιβάλλον του, μέσω προηγούμενων εμπειριών. Προσπαθούν να διατυπώσουν νόμους γενικούς που διέπουν και καθορίζουν τη σύνδεση ανάμεσα στα εξωτερικά ερεθίσματα και στις αντιδράσεις του ατόμου, με βάση το ποσό και το είδος της ενίσχυσης που έχει δεχθεί το άτομο μέσω προηγούμενων εμπειριών. Υποστηρίζουν ότι κατά τη σχολική ηλικία, το παιδί για πρώτη φορά χρησιμοποιεί διάμεση σύνδεση του τύπου $S - r_1 \dots s_1 - R$ με τη βοήθεια του γλωσσικού οργάνου. Ως το 4ο έτος το παιδί πραγματοποιεί άμεσες συνδέσεις του τύπου $S - R$ απ'ευθείας σύνδεση του ερεθίσματος και της αντίδρασης διότι αν και γνωρίζει τις κατάλληλες λέξεις, δεν μπορεί να τις αξιοποιήσει. Στο 5ο και 6ο έτος καταφέρνει να χρησιμοποιεί τις λέξεις μόνο αν του δοθούν και του υποδειχθεί πως να τις χρησιμοποιεί. Στο 7ο έτος είναι σε θέση να παράγει ανεξάρτητα και να χρησιμοποιεί γλωσσικά διόμεσα στην επίλυση προβλημάτων.

Οι ψυχομετρικές ενδιαφέρονται κυρίως για τις αλλαγές και τις ατομικές διαφορές που παρουσιάζονται στη ποσοτική πλευρά της νοημοσύνης. Συγκράτως επιδιώκουν να καθορίσουν τους παράγοντες που δημιουργούν τις διαφορές αυτές. Τα συμπεράσματά τους απορρέουν από ποσοτικές μετρήσεις της νοητικής λειτουργίας, οι οποίες πραγματοποιούνται με τις κλίμακες νοημοσύνης. Επιγραμματικά αναφέρονται οι κλίμακες νοημοσύνης Binet και Wisc. Με τις κλίμακες αυτές εκφράζεται το νοητικό ηλικίο

και η νοητική ηλικία. Οι δείκτες αυτοί κατά την σχολική ηλικία παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαχρονική σταθερότητα και συνέπεια. Η περιοδική επανεξέταση μπορεί να γίνεται κατά αραιότερα διαστήματα, ανά διετία και όχι ανά εξάμηνο όπως στις προηγούμενες ηλικίες. Ο κύριος σκοπός της επανεξέτασης είναι ότι οι κλίμακες νοημοσύνης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κλίμακες σχολικής ικανότητας και μπορούν να προβλέψουν με ικανοποιητική ακρίβεια την επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Έτσι είναι κατορθωτό γνωρίζοντας το νοητικό ηλικιακό του παιδιού να προβλέψουμε την πρόοδο που θα παρουσιάσει στα μαθήματα του σχολείου. Οι βαθμίδες νοητικής ικανότητας (ιδιώτες, ασκήσιμοι, εκπαιδευσιμοι, μέσοι, φυσιολογικοί, ευφυείς κ.λ.π) οι οποίες καθορίζονται με βάση τα δείκτη νοημοσύνης, είναι συγκρότως ενδεικτικές των μαθησιακών ικανοτήτων του παιδιού. Ορισμένες φορές παρουσιάζεται το φαινόμενο της σχολικής υποεπίδοσης. Στις περιπτώσεις αυτές η πρόοδος του παιδιού στο σχολείο είναι κατά πολύ χαμηλότερη από την αναμενόμενη με βάση το νοητικό ηλικιακό. Παρουσιάζεται συνήθως σε ευφυή παιδιά και τα αίτια αναφέρονται στη βαθύτερη δομή και συγκρότηση της προσωπικότητας των. Εκεί αποδειχθεί ότι η έγκαιρη διαφορική διάγνωση με τη χρήση ειδικής διαγνωστικής κλίμακας I.T.P.A μπορεί να προσφέρει πολύ καλά αποτελέσματα στη θεραπεία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και τη βελτίωση του νοητικού δυναμικού του παιδιού. Το I.T.P.A είναι διαγνωστική

κλίμακα που δίδει αναλυτική περιγραφή των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού και συγχρόνως υποδεικνύει διδακτικο-θεραπευτικά προγράμματα για τη θεραπεία τυχόν ανεπαρκειών στη ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού. Χρησιμοποιείται για παιδιά ηλικίας 2-12 ετών.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, (Εξελικτική Ψυχολογία, 1984) ο τομέας της γλωσσικής ανάπτυξης έχει άμεση σχέση με την ηλικία του παιδιού και φανερώνει την πνευματική του κατάσταση. Συγκεκριμένα, στο 5ο έτος της ηλικίας, το λεξιλόγιο του παιδιού περιέχει περίπου 2.100 λέξεις, στο 10ο έτος γίνονται 5.400 και στο 12ο έτος 7.200 λέξεις, με ετήσια αύξηση 600 λέξεων. Σύμφωνα με μελέτη του Α. Χ. Κούλα, (Εξελικτική Ψυχολογία, 1984), ανάλυση παιδικών εκθέσεων έδειξε ότι οι 10 πιο συχνές λέξεις κάλυπταν το 25% του συνόλου των λέξεων, οι 300 πιο συχνές λέξεις κάλυπταν το 70% και οι 1000 πιο συχνές κάλυπταν το 90%. Η κατανομή των λέξεων στα διάφορα μέρη του λόγου είναι 46% ουσιαστικά, 14% επίθετα, 24% ρήματα και 7% επιρρήματα. Στη σχολική ηλικία, το παιδί γίνεται ακριβέστερο στη χρησιμοποίησή των εννοιών των λέξεων λόγω του ότι κατέχει την αναγωγή της ιεραρχικής οργάνωσης των τάξεων. Όσον αφορά τη σύνταξη, ενώ κατά τη προσχολική ηλικία το παιδί μαθαίνει τους γενικούς γραμματικούς κανόνες, κατά τη σχολική ηλικία μαθαίνει τις εξαιρέσεις. Η μεγαλύτερη γλωσσική κατάκτηση του παιδιού της σχολικής ηλικίας είναι η ανάγνωση και

η γραφή.

Εκτός των πιο πάνω εξειδικευμένων στοιχείων βελτίωση παρουσιάζεται στις επικοινωνιακές ικανότητες του παιδιού. Επίσης σε αυτήν την ηλικία εμφανίζεται η κωδικοποιημένη γλώσσα της παιδικής παρέας (κορακίστηκα) και η τάση για κρυφή επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Αυτή η τάση μπορεί να εξιδανικευθεί με την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Ψυχική κατάσταση του παιδιού σχολικής ηλικίας

Στην περίοδο που εξετάζουμε λαμβάνουν χώρα σημαντικές μεταβολές στον ψυχισμό του παιδιού. Αυτό συμβαίνει διότι αλλάζει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινείται το παιδί και λόγω του ότι διαφοροποιούνται τα κίνητρα και οι επιδιώξεις του. Ο κύριος παράγοντας που συντελεί στη σημαντική μεταβολή του ψυχοκινητικού τομέα είναι η είσοδος του στο σχολείο. Απομακρυνόμενο από το στενό περιβάλλον της οικογένειας και της γειτονιάς εισέρχεται στο χώρο της οργανωμένης εργασίας και των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη, (Παρασκευόπουλος Ι., Εξελικτική Ψυχολογία, 1984) πάει να υποφίσταται η μονοκρατορία της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και ένα μέρος της ευθύνης αναλαμβάνεται από

τους άλλους φορείς και ομάδες αναφοράς, με κύριο πυρήνα τη σχολική κοινότητα.

Κατά τον Χέρμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), το παιδί με την είσοδό του στο σχολείο, εισέρχεται σε ένα σχετικό ανοικτό σύστημα χωρίς συγκεκριμένους κανόνες και απαιτήσεις όπου όλα όσα συμβαίνουν είναι απρόβλεπτα, απροσδόκητα και όχι σπάνια δυσάρεστα και τραυματικά στον ψυχισμό του παιδιού. Συνηθισμένο να επιβιώνει σε ένα κλειστό σύστημα όπου οι κανόνες είναι γνωστοί και σε περίπτωση κινδύνου μπορούσε να καταφεύγει στην μητρική προστασία πρέπει να είναι προικτισμένο με αρκετή ευελιξία και αυτοέλεγχο ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και εντάσεις του νέου περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα η σχολική ζωή απαιτεί από το παιδί να συγκεντρώνει την προσοχή του, να κόβεται στη θέση του ήσυχου και να εργάζεται ως την ολοκλήρωση του έργου που κάθε φορά αναλαμβάνει. Αυτές οι απαιτήσεις βέβαια του είναι πρωτόγνωρες. Ποτέ πριν δεν του είχε ζητήσει μία τέτοιου είδους συμμόρφωση. Ακόμη ορισμένα παιδιά, αυτά που ονομάζουμε ευαίσθητα αντιμετωπίζουν πρόσθετα προβλήματα όπως είναι η χρήση τουαλέτας, διότι πρέπει να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους ζητώντας μπροστά σε άλλους την άδεια να το πράξουν κάτι που μπορεί να τους προκαλέσει αγωνία ή αμηχανία. Εκτός αυτού, σε καθαρά ψυχολογικό επίπεδο πρέπει να μάθουν να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά, που το καθένα έχει τις δικές του

απόψεις, που δεν συμπερίζονται πάντα τη δική τους γνώμη και δεν λαμβάνουν υπ' όψιν τους τα δικά τους συναισθήματα. Πρέπει να τονιστεί ότι κάθε παιδί έχει τον εντελώς ξεχωριστό, δικό του τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει και βιώνει προσωπικά το κάθε ζήτημα που ανακύπτει. Κάτι που για κάποιο παιδί είναι θέμα ρουτίνας, για ένα άλλο μπορεί να αποτελεί πραγματικό "Γολγοθά".

Σύμφωνα με την Χουρδάκη, (Οικογενειακή ψυχολογία, 1992), αν οι γονείς πέρα από τις επιδόσεις του παιδιού τους στα μαθήματα ενδιαφερόσυν και για το πως αντιμετωπίζει τις διάφορες καταστάσεις που του δημιουργούνται και για την συμπεριφορά του απέναντι στους συμμαθητές του, θα δουν τα προτερήματα ή τις αδυναμίες του και ανάλογα θα ενισχύουν ή θα βελτιώσουν τις ιδιότητες του.

Ο Παρασκευόπουλος, (Εξελικτική ψυχολογία, 1984), ~~επισημαίνει~~ επισημαίνει ότι η συμμετοχή του παιδιού σε εξωοικογενειακούς χώρους εργασίας όπως το σχολείο, και σε νέες κοινωνικές ομάδες αναφοράς θα επενεργήσει ως παράγοντας διορθωτικός τυ- τυχόν ιδιορρυθμιών της οικογένειας, ως παράγοντας ομαλοποίησης τυχόν ακροτήτων στη συμπεριφορά των γονέων. Το νέο αυτό πλαίσιο εργασίας κι αλληλεπιδράσεων είναι ικανό να δώσει ευκαιρίες για νέα αντίληψη του εαυτού και της προσωπικής αξίας. Στη σχολική κοινότητα, αν αντιθέσει με την οικογένεια, επικρατεί κλίμα συναγωνισμού όπου στη βάση ενός κοινού προ-

γράφματος που εφαρμόζεται μεταξύ συνομιλήκων επιτρέπεται η κοινωνική σύγκριση που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια καλύτερη αυτογνωσία.

Αν εξετάσουμε προσεκτικά τις παιδικές ομάδες θα δούμε ότι με την πάροδο της ηλικίας επισυμβαίνουν διάφορες αλλαγές στην οργάνωση, στη δομή τους αλλά και στη σημασία που αποδίδει το παιδί στη συμμετοχή σε αυτές.

Ο Χερμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), αναφέρει μετά 5ο έτος της ηλικίας, οι φιλικές σχέσεις παίρνουν τη μορφή προσκόλλησης προς κάποια συγκεκριμένα παιδιά ενώ παράλληλα σε αυτό το στάδιο το ενδιαφέρον του παιδιού για τους συνομιλήκους του γίνεται ολοένα μεγαλύτερο. Σε αυτήν την ηλικία οι δάσκαλοι, οι γονείς, οι συνομιλήκοι και οι στενοί φίλοι ασκούν σημαντικές επιδράσεις. Συνήθως τα παιδιά αρχίζουν να αγνοούν τους ενήλικους και να απορροφούνται από την παιδική κοινότητα. Σε αυτό το πρώιμο στάδιο, τείνουν να διαλέγουν κατά κανόνα φίλους που έχουν την ίδια με αυτά κοινωνική θέση, που ζούν στην ίδια γειτονιά ή φοιτούν στην ίδια τάξη στο σχολείο και που είναι της ίδιας περίπου ηλικίας. Τα περισσότερα αγόρια στην ηλικία μεταξύ 6 και 8 ετών παραβλέπουν τις διαφορές φύλου στα παιχνίδια τους διαλέγοντας για συμπαίκτες τους τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια. Γύρω στο 8ο έτος, οι παρέες τους με άτομα του αντίθετου φύλου μειώνονται απότομα μέχρι την ηλικία των 11 ή 12 ετών, οπότε

ο διαχωρισμός των φύλλων στο ομαδικό παιχνίδι - αλλά και σε όλες τις κοινωνικές συνασφοίσεις - κορυφώνεται. Όταν ζητάμε από τα παιδιά να μας κατονομάσουν τους καλύτερους φίλους τους, τις περισσότερες φορές τανίζουν ότι επιλέγουν ως φίλους άτομα που έχουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας υψηλής δημοτικότητας και υψηλής εκτίμησης. Τα μεγαλύτερα παιδιά αυτής της ηλικίας δίνουν έμφαση στη φιλική και κορούμενη διάθεση, στην τάξη και στην καθαριότητα. Τα μικρότερα παιδιά συνήθως τανίζουν εξωτερικά γνωρίσματα όπως είναι π.χ ωραίο σπίτι, καλή εμφάνιση και οικονομική άνεση.

Ο Παρασκευόπουλος τανίζει τη σημασία "που έχει η συμμετοχή του παιδιού στην ομάδα. Η επιθυμία του να είναι με άλλα παιδιά, το νόημα της συμμετοχής στην ομάδα, του "ανήκειν" στην ομάδα, η προθυμία για συμμόρφωση προς τους κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς της ομάδας γίνονται εντονότερα στα 10-13 χρόνια. Στη φάση αυτή οι συνομιλήκοι, ως ομάδα αναφορές παίζουν τεράστιο ρόλο στη συμπεριφορά του παιδιού (μίμηση είδους ενδυμασίας, προτιμήσεις προς ορισμένο είδος διατροφής, πληροφόρηση και παραπληροφόρηση). Σημαντικό στοιχείο είναι η ανάγκη για συμμόρφωση προς τους κανόνες και τον κώδικα συμπεριφοράς της ομάδας. Τα παιδιά στην ηλικία αυτή δείχνουν επιμονή στη θέσπιση κανόνων και στην πιστή εφαρμογή τους σε όλους τους τομείς αλληλεπίδρασης με τους συνομιλήκοι". (Παρασκευόπουλος, Ι., Εξελικτική Ψυχολογία, 1984, τ. 3, σελ. 141).

Οι Costanzo και Shaw, (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), υποστηρίζουν ότι η τάση ατόμων για συμμόρφωση προς τα πρότυπα των συνομιληκών κορυφώνεται στα προεφηβικά χρόνια (10ο ως 13 έτος) και όχι κατά την εφηβεία όπως γενικότερα υποστηρίζεται. Οι εκκεντρικές προτιμήσεις για ορισμένο είδος μουσικής και ενδυμασίας, που συχνά δείχνουν οι έφηβοι, δίνουν την εντύπωση ότι η εφηβεία είναι η περίοδος του τυφλού κομφορμισμού. Όμως στις σκέψεις τους, στα συναισθήματα τους και στις πράξεις τους οι έφηβοι είναι πιο ατομικιστές και επηρεάζονται περισσότερο από τους μεγάλους και τα γεγονότα της ζωής παρά από το άμεσο δικό τους περιβάλλον.

Ο Χάντφελντ, (Παιδικότητα και εφηβεία, 1979), τοποθετεί νωρίτερα χρονολογικά την ηλικία του κομφορμισμού. Συγκεκριμένα θεωρεί ότι τα παιδιά από τα 8 έως τα 12, θέλει οποιαδήποτε να είναι όπως οι άλλοι και να κάνει ότι και οι άλλοι.

Πρέπει να τονιστεί ότι τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη προσήλωση και αφοσίωση σε συνομιληκά τους που χαρακτηρίζονται ως δημοφιλή. Ο Χέρμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), ονομάζει δημοφιλή τα παιδιά που η ψυχική τους διάθεση δεν παρουσιάζει μεγάλες μεταπτώσεις, που παίρνουν πρωτοβουλίες και που είναι πρόθυμα όταν οι περιστάσεις τα απαιτούν να αναλάβουν και δευτερεύοντες ρόλους.

Ο Παρασκευόπουλος, (Εξελικτική ψυχολογία, 1984), κωδικο-

ποιώντας σε δύο κατηγορίες τη συμπεριφορά των παιδιών ονομάζει δημοφιλή αυτά που έχουν α) χαρακτηριστικά έντονης, δυναμικής, θετικής, επικοινωνιακής ενεργητικότητας όπως αρχηγική τάση, ενθουσιασμός, ενεργός συμμετοχή στις ρυθμικές απαγγελίες και δραματοποιήσεις και β) χαρακτηριστικά ήπιες, ευκόριστες και φιλικής διάθεσης και συμπεριφοράς όπως παραδείγματος χάριν είναι τα χαρακτηριστικά έχει ελαφυστική εμφάνιση, γελάει εύκολα, φέρεται με ευγένεια και φιλικότητα είναι χαρούμενο και ευτυχισμένο.

Στον αντίποδα αυτής της συμπεριφοράς βρίσκεται η συμπεριφορά των λεγόμενων "δύσκολων" παιδιών.

Κατά τον Χέρμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), ένα "άφιλο" άτομο παρουσιάζει χαρακτηριστικά όπως εριστικότητα, ευερεθιστότητα, γκρίνια, νευρικότητα, απιστικότητα, ευειξία απέναντι στην κριτική και απαίτηση να το προσέχουν οι άλλοι και να το επαινούν.

Οι ιδιότητες τόσο των δημοφιλών όσο και των άφιλων παιδιών, κατά ένα μεγάλο μέρος, "θεωρούνται" ότι είναι συνάρτηση των εμπειριών τους κατά την παιδική ηλικία. Αν αυτές οι εμπειρίες είναι θετικές, το παιδί αποκτά δύο βασικές στάσεις. Πρώτον, δέχεται τους ανθρώπους κατά βάση ως πηγή ικανοποίησης μάλλον παρά αποστέρησης. Δεύτερον, όταν δίνει στοργή στους άλλους κερδίζει τόσο, όσο και όταν οι άλλοι δίνουν σε αυτό τη στοργή τους. Αντίθετα, το άτομο, που στην παιδική ηλικία

κία γνώρισε την απόρριψη και την εκερότητα βιώνει, εξαιτίας αυτού του γεγονότος, έντονα συναισθήματα άγχους και εκδηλώνει συνήθειες που παρεμποδίζουν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων". (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας, 1989, τ. 1, σελ. 206).

Κατά τον Παρασκευόπουλο, (Εξελικτική ψυχολογία, 1984), τα άτομα αυτά δεν μπορούν να διαμορφώσουν ευέλικτους τρόπους διαπροσωπικής διαλλαγής με τους συνομηλίκους και να εξασφαλίσουν μία ομαλή ένταξη στην ομάδα. Έτσι για να αποφύγουν και να αναπληρώσουν αναμενόμενη απόρριψη ή εκερική διάθεση υιοθετούν ορισμένους αρνητικούς κοινωνικούς ρόλους με δεδομένη την αποτυχία. Οι συνηθέστεροι από τους ρόλους αυτούς είναι ο ψευδοπαλικάρης, ο γελωτοποιός, ο κόλακας και ο μικρομαγός. Οι ρόλοι αυτοί ενώ αρχικά είναι τρόποι για επίλυση κάποιων τρέχουσας δυσκολίας τελικά παγιώνονται και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητας του ατόμου.

Πολλοί ειδικοί πιστεύουν ότι στο σχολείο μπορεί να βοηθήσει το παιδί να βελτιώσει τη θέση του στην ομάδα και να εξασφαλίσει την κοινωνική αποδοχή με ποικίλους τρόπους, όπως είναι, παραδείγματος χάριν, η εξασφάλιση ευκαιριών να γνωριστεί με τα άλλα παιδιά και να έχει μαζί τους φιλικές σχέσεις, η βελτίωση των διαπροσωπικών - κοινωνικών του δεξιοτήτων, η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος.

Κατά τον Erickson, (Παρασκευόπουλος Ι., Εξελικτική ψυχολογία, 1984), κυρίως ψυχοκοινωνικό στοιχείο στην ανάπτυξη της

προσωπικότητας κατά τη σχολική ηλικία είναι η τάση για φιλοπώγιο και παραγωγικότητα. Υποστηρίζει ότι το παιδί σε αυτήν την ηλικία είναι εξοπλισμένο με νέες κατακτήσεις στον ψυχοκινητικό και στον γνωστικό τομέα και διασέεται όλες τις απαιτούμενες ικανότητες για να αναλαμβάνει και να εκτελεί δραστηριότητες που απαιτούν κινητική δεξιότητα, αυτοέλεγχο, συνεργασία με άλλους, προγραμματισμό επιμονή και διατήρηση αμείωτου του ενδιαφέροντος ως την ολοκλήρωση του έργου.

Τονίζει τον σπουδαίο ρόλο που μπορούν να παίξουν η οικογένεια και το σχολείο και υποστηρίζει ότι αν η οικογένεια και το σχολείο ενθαρρύνουν και ενισχύουν τις παραγωγικές προσπάθειες του παιδιού, τελικά το παιδί θα νιώσει προσωπική αυτοάρκεια και θα είναι ικανό να ασκεί έλεγχο στο περιβάλλον του. Αντίθετα αν οι γονείς και το σχολείο απθεαρρύνουν την αναπτυξιακή αυτή τάση, θα εγκλωιδρυνεί στην προσωπικότητα του παιδιού, ως κύριο δομικό στοιχείο, το συναίσθημα της ανεπάρκειας και της μειονεξίας. Ένας άλλος κίνδυνος, που διατρέχει η τάση αυτή του παιδιού, είναι να ενισχυθεί τόσο πολύ η φιλοπώγιο του ώστε το παιδί να θεωρεί την εργασία ως το μόνο ανθρώπινο καθήκον και την παραγωγικότητα ως το μόνο κριτήριο της αξίας του ανθρώπου και το άτομο να αποβεί μισωμένος δούλος της εργασίας.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι ψυχοκοινωνικές κρίσεις στην

ανάπτυξη του Εγώ κατά τον Erickson όπως αυτές περιγράφονται στο βιβλίο του Ι. Παράσκευόπουλου, Εξελικτική Ψυχολογία, (1989) τ. 3, σελ. 152.

1. ΒΑΣΙΚΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ή ΔΥΣΠΙΣΤΙΑ (βρεφική ηλικία)
2. ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ή ΑΜΦΙΒΟΛΙΑ (2ο και 3ο έτος)
3. ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ή ΕΝΟΧΗ (3ο ως 6ο έτος)
4. ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ ή ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ (σχολική ηλικία)

Το παιδί, οικοδομώντας στα επιτεύγματα των προηγούμενων ηλικιών της βασικής εμπιστοσύνης, της αυτονομίας και της πρωτοβουλίας, μπορεί να αποκτήσει το συναίσθημα ότι είναι παραγωγικό. Στο σχολείο μαθαίνει τις βασικές γνώσεις και σχολικές δεξιότητες, καθώς και την έννοια της συνεργασίας που θα το καταστήσουν ικανό να γίνει παραγωγικό μέλος της κοινωνίας. Αρχίζει να νιώθει ικανοποίηση, όχι μόνο όταν αυτόβουλα επιλέγει και αρχίζει να εκτελεί ένα έργο, αλλά κυρίως όταν επιμένει ως την ολοκλήρωση του, καθώς επίσης όταν χρησιμοποιεί τις ποικίλες δεξιότητες του να εκτελεί έργα σύμφωνα με τις δικές του επιδιώξεις και τις επιθυμίες των άλλων.

Ο κίνδυνος της περιόδου αυτής είναι διττός: Αφενός το παιδί να μάθει να θεωρεί την παραγωγικότητα ως το ύψιστο αγαθό και να γίνει ένα υπερβολικά ανταγωνιστικό άτομο, άναυς μισοφόρος της τεχνολογίας. Αφετέρου, να νιώσει ανάγκη να εκτελέσει ό,τι του ζητούν και να εμποδίζεται να καταβάλει οποιαδήποτε παραγωγική προσπάθεια.

5. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ή ΣΥΓΧΥΣΗ ΡΟΛΩΝ (εφηβική ηλικία)

6. ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ ή ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ (νεανική ηλικία)

7. ΠΑΝΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ή ΑΥΤΟΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ (μέση ηλικία)

8. ΚΑΤΑΞΙΩΣΗ ή ΑΠΟΓΝΩΣΗ (γεροντική ηλικία)

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα ζητήματα της σχολικής φοβίας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών που άπτονται των θεμάτων της ψυχικής καταστάσεως των παιδιών της σχολικής ηλικίας θα αναλυθούν σε ειδικά κεφάλαια αυτής της εργασίας.

Η. Ηθική του

Σύμφωνα με τον Χάντφελντ, (Παιδικότητα και εφηβεία, 1979), ο όρος παιδικότητα εμπερικλείει δύο έννοιες. Σύμφωνα με την

πρώτη έννοια, η ηθικότητα είναι η συμμόρφωση προς τα ήθη και τα έθιμα της κοινωνίας. Κατά την άλλη έννοια η ηθικότητα είναι η επιδίωξη των σωστών σκοπών και στόχων.

Ο πρώτος τύπος ηθικότητας έχει άμεση σχέση με την κοινωνική θέση του ατόμου που συμμορφώνεται με αυτόν διότι οδηγεί αυτόματα στην τήρηση περών και εξίμων και στη μίμηση των προτύπων του κοινωνικού του κύκλου.

Σύμφωνα με την δεύτερη έννοια ορισμένοι σωστοί σκοποί και στόχοι, όπως είναι η γεννοιοδωφία, η αλληλεγγύη, η αξιοπιστία, η τιμιότητα θεωρούνται από μόνο τους καλοί και θα πρέπει να επιδιώκονται ανεξάρτητα από τα έθιμα και τις αρχές της κοινότητας.

Η ανάπτυξη της ηθικότητας στο παιδί περιγράφεται πιο κάτω όπως αυτή απορρέει από έρευνες του Πιαζέ με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, ο Πιαζέ, (Φέντ Χ., Κοινωνική ένταξη κι εκπαίδευση, 1989), ερεύνησε την ηθική κρίση στο παιδί. Εφάρμοσε εύθυμες μεθόδους ερωτηματολογίου αφήνοντας τα παιδιά να εκφράσουν τη γνώμη τους για ποικίλες ιστορίες και απαιτώντας να συνεχίσουν τα επεισόδια που δημιουργήθηκαν. Με τον τρόπο αυτό ο Πιαζέ πληροφορήθηκε τις απόψεις των παιδιών για το ψεύδος και την κλεψιά, για το πόσο αυστηρό πρέπει να τιμωρηθεί κάποιος και για ποιές πράξεις, για το αν είναι ορθή ή λανθασμένη η συλλογική τιμωρία, αν επιτρέπεται κάποιος να αντιγράψει, αν η "καταγγελία"

είναι λάθος, τι είναι δικαιοσύνη και ανταπόδοση. Στις έρευνες του Piaget διαφαίνονται οι τυπικές φάσεις της εξέλιξης της ηθικής κρίσης. Η ετερόνομη ηθική του απλού ρεαλισμού (6-8 χρόνων), οι τάσεις για αυτόνομη ηθική στον κριτικό ρεαλισμό (9-10 χρόνων) και η στροφή στην αυτόνομη ηθική (11-12 χρόνων). Αναλυτικά οι φάσεις αυτές παρουσιάζονται ως εξής:

A. Η ετερόνομη ηθική

1. Κατά την εκτίμηση του βάρους μιας κακής πράξης η πρόθεση του δράστη μένει απαρατήρητη, μόνο οι συνέπειες λαμβάνονται υπόψη (π.χ η διαπιστούμενη ζημιά).
2. Μεταξύ ψεύδους και λάθους δε γίνεται διάκριση, επειδή το παιδί δε γνωρίζει την πρόθεση.
3. Η κλεψιά είναι "λάθος", επειδή κάποιος τιμωρείται γι' αυτό.
4. Το παιδί δε δημιουργεί καμιά εσωτερική συσχέτιση μεταξύ της πράξης και της ποινής. Αυτή είναι μόνο εξιλέωση και πρέπει να είναι κατά το δυνατό αυστηρή.
5. Τα παιδιά θέλουν, σε μία επίθεση που δέχονται, ν' ανταποδώσουν τα ίδια, αν ο επιτιθέμενος δεν είναι ισχυρότερος.

6. Η έννοια της δικαιοσύνης απουσιάζει ακόμα. Το παιδί ονομάζει μια άδικη πράξη "λάθος".
7. Στη διαφορά μεταξύ υπακοής και απόλυτης δικαιοσύνης (π.χ. ισότητα των καθηκόντων νικάει η υπακοή).

Β. Αυτόνομη ηθική

1. Λαμβάνεται υπόψη η πρόθεση κατά την κρίση μιας πράξης.
2. Γίνεται διάκριση μεταξύ σφάλματος και ψεύδους.
3. Αναγνωρίζεται η ποινή ως ορθή τότε μόνο όταν υπάρχει μια εσωτερική συσχέτιση με την πράξη.
4. Η "αντιγραφή" είναι κάτι άσχημο, γιατί προσβάλλει τη δικαιοσύνη.
5. Η έννοια της δικαιοσύνης αναπτύσσεται με την έννοια της ισότητας.

Ταυτόχρονα υπάρχουν τάσεις για σχετική δικαιοσύνη. Αυτό σημαίνει ότι σε μια ανταπόδοση λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες περιστάσεις στις οποίες βρέθηκαν οι δράστες" (Φεντ Χ., Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση, 1989, σελ. 161.)

Η ετερόνομη ηθική του παιδιού βασίζεται σε δύο από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του τρόπου σκέψης του: τον εγωκεντρισμό και τον ρεαλισμό. Ο εγωκεντρισμός δεν επιτρέπει στο παιδί να

ξεκωρίζει τις προοπτικές του από τις προοπτικές των άλλων προσώπων και για αυτό το καθιστά ανίκανο ν' αναγνωρίσει κάτι ως σχετικό με ένα πρόσωπο και τους σκοπούς του.

Δεν είναι σε θέση να διακρίνει τις προθέσεις των προσώπων όταν κρίνει τις πράξεις τους. Με το ρεαλισμό του, μέσω των οποίων δε γίνεται καμιά διάκριση μεταξύ υποκειμενικών φαινομένων και αντικειμενικών πραγμάτων, σχετίζεται η τάση να θεωρεί τους ηθικούς κανόνες ως παγιωμένα εξωτερικά σχήματα ανάλογα των φυσικών φαινομένων. Με την πάροδο των ετών και την συνακόλουθη διανοητική εξέλιξη, μεταβάλλεται ο τρόπος σκέψης καθώς επίσης και οι ηθικές κρίσεις.

Οι έρευνες που στηρίχθηκαν στον Πιαζέ επιβεβαίωσαν το συσχετισμό της ηθικής με τη διανοητική ανάπτυξη. Έτσι ο Kohlberg, (Παρασκευόπουλος Ι., Εξελικτική ψυχολογία, τ. 3, σελ. 177), περιγράφει ως εξής τα στάδια που διατύπωσε κατά την έρευνά του:

ΕΠΙΠΕΔΟ Ι: ΠΡΟΗΘΙΚΟ (προσχολική ηλικία)

Στάδιο 1ο: Ηθική εστιασμένη στην τιμωρία και την υποκοή.

Στάδιο 2ο: Ηθική του αφελούς συντελεστικού ηδονισμού

ΕΠΙΠΕΔΟ ΙΙ: ΣΥΜΒΑΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ (σχολική ηλικία)

Στάδιο 3ο: Ηθική του "καλού παιδιού"

Στάδιο 4ο: Ηθική της "έννομης τάξης"

ΕΠΙΠΕΔΟ ΙΙΙ: ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΗΘΙΚΗ (εφηβική ηλικία)

Στάδιο 5ο: Ηθική του κοινωνικού συμβολαίου

Στάδιο 6ο: Ηθική των προσωπικών αρχών

Στα προηγουστά επίπεδα το παιδί κάνει ηθικές κρίσεις που βασίζονται αποκλειστικά στις επικείμενες ποινές ή αμοιβές. Θεωρεί ότι οι πράξεις που φέρουν ευχάριστα αποτελέσματα είναι ηθικές ενώ όσες καταλήγουν σε δυσάρεστα αποτελέσματα αποτελέσματα είναι ανηθικές.

Στο επίπεδο της συμβατικής ηθικής οι ηθικές κρίσεις του παιδιού βασίζονται κυρίως στα πρότυπα και τις προσδοκίες των ισχυρών προσώπων. Κρίνει ως ηθικό ότι αποδέχεται η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Θεωρεί τους νόμους σταθερούς και αμετάβλητους, σεβεται απόλυτα το status quo θεωρώντας το πηγή ηθικότητας.

Στο επίπεδο της αυτόνομης ηθικής το άτομο έφηβος-(βη) πια κρίνει την ηθικότητα ή ανηθικότητα των πράξεων χωρίς να δεσμεύεται από τις πεποιθήσεις των ισχυρών προσώπων και από

την ανάγκη για ταύτιση με τον περίγυρο. Τα κριτήριά του είναι εσωτερικά, αξιολογούνται βάση προσωπικών προτύπων και είναι θετικά, παικτά όταν προκαλούν εσωτερική ικανοποίηση. Θεωρείται ανηθικό ότι προκαλεί αυτοκαταδίκη και ενοχές.

Εκτός των σταδίων ανάπτυξης της ηθικότητας που αφορούν στη γνωστική πλευρά του φαινομένου, παρατηρούνται ακόμη η συναισθηματική και η πραξιακή πλευρά αυτού.

Η συναισθηματική πλευρά της ηθικότητας καθορίζει και προσδιορίζει τις ψυχολογικές συνέπειες στις περιπτώσεις που οι πράξεις του παιδιού είναι ασυμβίβαστες προς τις ηθικές του απαιτήσεις.

Σύμφωνα με τις απόψεις του Freud, (Παρασκευόπουλος Ι., Κλι- νική ψυχολογία, 1988), το παιδί, γύρω στο 4ο έτος, κατά το "φαλ- λικό στάδιο" της ψυκοσεξουαλικής ανάπτυξης, αρχίζει να διακα- τεύεται από μια ενστικτώδη ερωτική ορμή για αιμομικτική σε- ξουαλική ένωση με το γονέα του αντίθετου φύλου. Συγχρόνως ό- μως αντιλαμβάνεται τη δύναμη του γονέα, νιώθει την αποπει- λούμενη τιμωρία και το άγχος του κορυφώνεται. Η κρίση αυτή που ονομάζεται οιδιπόδειο σύμπλεγμα για τα αγόρια και σύμπλε- γμα της Ηλέκτρας για τα κορίτσια λύνεται με τη διαδικασία της ταύτισης. Η ταύτιση αυτή αναφέρεται στην εσωτερίκευση των προτύπων του γονέα του ίδιου φύλου εκ μέρους του παιδιού που έχει αποτέλεσμα την ικανοποίηση των αιμομικτικών διαθέ- σεων εμμέσως αλλά και συνάμα αποτελεί αντίβαρο στη γονεϊκή

απειλή εφόσον ο γονέας δεν μπορεί να είναι επιθετικός προς ένα παιδί που του μοιάζει τόσο. Ακριβώς σε αυτή τη φάση, τη στιγμή δηλαδή που εσωτερικοποιείται ο γονέας ως ηθικός οδηγός αναπτύσσεται το Υπερεγώ που αντιστοιχεί προς τον κοινό όρο "συνείδηση". Η αυτοτιμωρία λοιπόν που επισυμβαίνει όταν το άτομο πράττει κάτι αντίθετο προς τις επιταγές του Υπερεγώ λέγεται ενοχή και αποτελεί τη συναισθηματική πλευρά της ηθικότητας κατά τους ψυχοδυναμικούς.

Οι συμπεριφοριστές υποστηρίζουν ότι το παιδί μαθαίνει ποιές πράξεις πρέπει να αποφεύγει, ποιες είναι απογορευμένες μέσω των τιμωριών που του επιβάλλουν οι γονείς. Η ακολουθεία που περιγράφει τη διαδικασία είναι η εξής: Παράπτωμα -> Τιμωρία -> Άγχος. Το παιδί που έχει επανειλημμένα τις συνέπειες της απογορευμένης συμπεριφοράς έχει αποκτήσει την "στοιμότητα" να νιώσει άγχος ακόμη κι όταν σκέφτεται να διαπράξει κάτι το απογορευμένο οπότε για να μειώσει το άγχος που του προκαλείται αποφεύγει την απογορευμένη πράξη. Το είδος αυτό της μάθησης όπου η αποφυγή αντίδρασης σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα προκαλεί ψυχική ανακούφιση ονομάζεται παθητική αποφυγή.

Οι συμπεριφοριστές της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζουν ότι το παιδί μαθαίνει τις διάφορες μορφές ηθικής συμπεριφοράς, μιμούμενο τους ενήλικους και ομήλικους που έτυχε να παρατηρήσει.

Μια εναλλακτική θέση που ακολουθείται είναι η προσπάθεια να αποκτήσει το παιδί επίγνωση των συνεπειών των πράξεών του και να συνεξαρτηθεί ο φόβος της τιμωρίας με τις συνέπειες των πράξεων. Η συνιστώμενη ακολουθητέα πορεία είναι:

Λογική ανάλυση και επισήμανση των συνεπειών της πράξης →
 → Τιμωρία για τις συνέπειες → Αγκυρα

Έτσι αν αναλύσουμε στο παιδί τις δυσάρεστες συνέπειες που θα έχουν οι πράξεις του στους άλλους αυτό θα αποφύγει να τις πραγματοποιήσει. Έχει αποδειχθεί από έρευνες που έχουν γίνει ότι και μόνη η επίγνωση των συνεπειών των πράξεων για τα συναισθήματα των άλλων, χωρίς να παρεμβληθεί τιμωρία, ενισχύει την αντίδραση του παιδιού στα παραπτώματα. Η τακτική αυτή έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν οι γονείς είναι σταργικοί, διατηρούν με το παιδί μια στενή και ζεστή σχέση και δείχνουν προς τους ανερώπους γενικώς συναισθήματα φιλαλληλίας.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, (Εξελικτική ψυχολογία, 1994) η λογική ανάλυση των συνεπειών όταν συνοδεύεται από ένα κλίμα αγάπης και κατανόησης εκ μέρους των γονέων θεωρείται ο καταλληλότερος τρόπος ηθικής διαπαιδαγώγησης, διότι βοηθάει το παιδί να αποκτήσει εσωτερικό έλεγχο με μόνιμο αποτέλεσμα.

Τέλος η μελέτη της πραξιακής-εκτελεστικής πλευράς της

πεικότητας είναι αυτή που μας δείχνει το πως το παιδί εφαρμόζει τις ιδέες του και τα πεικνά του συναισθήματα στην καθημερινή συμπεριφορά.

Όπως έδειξαν τα πειράματα του Hartshorne και των συνεργατών του, (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989,) η πεικνή συμπεριφορά είναι εξειδικευμένη και εξοφτημένη από τις περιστασιακές συνθήκες. Πρότερες αναλύσεις των δεδομένων από τον Burton, (Παρασκευόπουλος Ι., Εξελικτική ψυχολογία, 1984), έδειξαν ότι υπάρχει μια γενική τάση του ατόμου να πράττει ή να μη πράττει το πεικόν, αλλά η τάση αυτή δεν είναι όσο θα ανάμενε κανείς ισχυρή και γίνεται ασθενέστερη όσο περισσότερο διαφορετικές γίνονται οι συνθήκες υπό τις οποίες ενεργεί το άτομο.

Είναι φανερό λοιπόν ότι δεν μπορούμε να ξεχωρίσουμε τα παιδιά σε δύο σαφείς κατηγορίες "πεικόν" και μη "πεικόν". Αντίθετα κάθε παιδί είναι συνήθως πεικόν ή συνήθως αγήτικο σε μια δεδομένη περίπτωση και βασιστά γίνεται λιγότερο ή περισσότερο πεικόν καθώς οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ενεργεί αλλάζουν και γίνονται περισσότερο ανόμοιες.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα η πεικότητα είναι ένα πολύπλοκο ψυχικό φαινόμενο που καθορίζεται από ποικίλες παραμέ-

τρούς-γνώσεις συναισθήματα, πράξεις και αποτελεί προϊόν τόσο εσωτερικών ψυχοδυναμικών αλληλεπιδράσεων όσο και τοποχρονικών συναρτήσεων και αλληλοσυγκρουόμενων ηθικών διλημάτων.

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το παιχνίδι μπορεί να περιγραφεί ως μια αυθόρμητη έκφραση συμπεριφορικών σχημάτων που απασκάλει κατά τον Χάντφιλντ, (Παιδικότητα κι εφηβεία, 1979), να εξασφαλίσει στο παιδί πρακτική εξάσκηση για τις δραστηριότητες εκείνες που αργότερα θα χρειαστεί να κάνει στη ζωή του. Παίζοντας το παιδί μαθαίνει πως να χειρίζεται τα υλικά πως να αναπτύσσει δεξιότητες, να συνεργάζεται με τους άλλους, να αποφεύγει τον κίνδυνο.

Κατά τον Βίνγκκοτ (Το παιδί το παιχνίδι και η πραγματικότητα, 1989), το παιχνίδι είναι το μέσο που χρησιμοποιεί το παιδί για να εκφράσει τον εαυτό του σε εκλεκτά πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Μπορεί να αποτελεί μια προσπάθεια για "ειλικρινή έκφραση του εαυτού" όπως το ντύσιμο μπορεί να είναι για τον ενήλικο. Βεβαίως αυτό μπορεί πολύ νωρίς να μετατραπεί στο αντίθετο, διότι το παιχνίδι όπως και η ομίλεια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αποκρυβούν οι

σκέψεις, οι βαθύτερες σκέψεις. Κατά τον Βίνικκοτ το απωθημένο ασυνείδητο πρέπει να διατηρείται κρυμμένο αλλά το υπόλοιπο ασυνείδητο είναι κάτι που κάθε άτομο θέλει να γνωρίσει, και το παιχνίδι, όπως και τα όνειρα, χρησιμεύει στην αυτοσποκάλυψη και στην επικοινωνία με ένα βαθύτερο επίπεδο. Είναι γνωστό, από τις μελέτες της Axline πως στην ψυχανάλυση των μικρών παιδιών, η επιθυμία για επικοινωνία μέσα από το παιχνίδι, χρησιμοποιείται στη θέση της ομιλίας των ενηλίκων.

Είναι χρήσιμο πιστεύω, να δούμε πως αναλύει ο Βίνικκοτ την άποψη του Freud πως το παιχνίδι, εκτός όλων των άλλων χαρακτηριστικών του, αποτελεί προσπάθεια αποφυγής επώδυνων εμπειριών και του συνακόλουθου άγχους που τις συντροφεύει. Θεωρεί ότι η απειλή ενός υπερβολικού άγχους "οδηγεί σε ένα ψυχαναγκαστικό παιχνίδι ή σε ένα επαναλαμβανόμενο ^{κρυφό} παιχνίδι ή σε μια υπερβολική ανασήτηση της ευχαρίστησης (ηδονής) που ενυπάρχει στο παιχνίδι. Αν το άγχος είναι πολύ μεγάλο, το παιχνίδι ανάγεται σε μια καθαρή εκμετάλλευση της αισθησιακής ικανοποίησης.

Πρέπει να τονιστεί η πρακτική σημασία αυτής της διαπίστωσης. Όταν το παιδί παίζει για να διευθετήσει το άγχος του δεν μπορούμε να το απομακρύνουμε από το παιχνίδι διότι του προκαλείται δυσφορία και πραγματικό άγχος που δύναται να οδηγήσει σε νέες όμυνες όπως ο αυνανισμός ή η ονειροπόληση." (Βίνικκοτ Ντ., Το παιδί, η οικογένεια κι ο εξωτερικός κόσ-

σμος,σελ. 65, 1989).

Βεβαίως υπάρχουν και πιο απλές απόψεις επιστημόνων για το παιχνίδι όπως αυτή του Stanley Hall, (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), που θεωρεί ότι αποτελεί μορφή ανασυχνής και ικανοποίησης. Είναι σκόπιμο όμως να δούμε ποιά ακριβώς είναι η μέθοδος που ακολουθεί ώστε να οδηγήσει σε αυτό το συμπέρασμα. Λέγεται πως τα παιδιά αποβάλλουν το μίσος και την επιθετικότητα τους στο παιχνίδι μέσα από την έκφραση και την εκτόνωσή τους σε ένα γνωστό περιβάλλον χωρίς να εισπράτουν τα αποτελέσματα της επιστροφής τους στο ίδιο. Έτσι νιώθουν πως ένα καλό περιβάλλον πρέπει να ανέχεται τα επιθετικά αισθήματα αν εκφράζονται σε μια λίγο έως πολύ αποδεκτή μορφή. Τώρα, αν παραδεχτούμε ότι η επιθετικότητα ανυπάρχει στη ψυχοσύνθεση του παιδιού, όπως σε κάθε άνθρωπο, όταν αυτή εκδηλώνεται μέσω από το παιχνίδι με ένα τρόπο κοινωνικά αποδεκτό δημιουργεί στο παιδί αισθήματα ανακούφισης κι ευχαρίστησης διότι έτσι συντελείται η εκτόνωση καταπιεσμένου δυναμικού. (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989, τ. 2, σελ. 164)

Ο Πιαζέ , (Παρασκευόπουλος. Ι., Εξελικτική ψυχολογία 1984), διακρίνει στο παιχνίδι χαρακτηριστικά αφομοίωσης όταν το παιδί χειρίζεται τα πράγματα ελεύθερα και αλλοιώνει την πραγματικότητα με σκοπό να ικανοποιήσει προσωπικές ανάγκες του ανάγκες.

Παρατηρεί τρία είδη - βαθμίδες παιδικού παιχνιδιού:

α) Το παιχνίδι άσκησης: Η μορφή αυτού του παιχνιδιού εμφανίζεται στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Στο είδος αυτό, το παιδί επαναλαμβάνει πολλές φορές μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.

β) Συμβολικό παιχνίδι: Σε αυτό το είδος του παιχνιδιού το παιδί αλλοιώνει την πραγματικότητα, τροποποιεί τα δεδομένα, ερμηνεύει την εμπειρία κατά τρόπο ελεύθερο, φανταστικό. Στο είδος αυτό του παιχνιδιού υπάρχει επιφανειακή μόνο συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Πρόκειται περισσότερο για παράλληλο και συντροφικό παιχνίδι.

Η μορφή αυτή του παιχνιδιού κυριαρχεί στην προεφηβιακή περίοδο (3ο ως 6ο έτος) της νοητικής ανάπτυξης.

γ) Κοινωνικό παιχνίδι: Πρόκειται για οργανωμένη δραστηριότητα, με σαφή επιδιωκόμενο στόχο και κανόνες δράσης και συνεργασίας. Η μορφή αυτή παιχνιδιού εμφανίζεται μετά το 7ο έτος, όταν το παιδί έχει πλέον απολαγεί από τον εγωκεντρισμό και μπορεί να πραγματοποιεί συγκεκριμένες λογικές πράξεις.

Σεξουαλικότητα και παιδί

Αποτελεί αξίωμα της ψυχαναλυτικής θεωρίας ότι οι παεολο-

γικές καταστάσεις που παρουσιάζουν τα άτομα ως ενήλικοι έχουν την αφετηρία τους, την αιτία τους, στην παιδική ηλικία.

Κατά τον Freud, (Παροσκευόπουλος Ι., Κλινική Ψυχολογία, 1988), το άτομο, ακόμη και στη βρεφική ηλικία πριν αρχίσει να μιλάει και σκέφτεται, έχει επιδοθεί σε έναν αγώνα για την ικανοποίηση των παρορμήσεων του "Εκείνο". Οι πρώτες προσπάθειες και συνοκόλουθες εμπειρίες του ατόμου αποτυπώνουν ανεξίτηλα τις επιδράσεις τους στο χαρακτήρα και την προσωπικότητα του. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι τα αίτια των νευρώσεων που παρουσιάζονται στην εφηβική και την ενήλικη ζωή πρέπει να αναζητηθούν σε αρνητικές εμπειρίες της βρεφονηπιακής και νηπιακής ηλικίας.

Είναι φανερό λοιπόν ότι το φαινόμενο της σεξουαλικότητας ή αισθησιακότητας, όπως το αποκαλούν κάποιοι παρατηρείται ήδη από την βρεφική και την παιδική ηλικία οπότε είναι χρήσιμο να το εξετάσουμε από διάφορες σκοπίες και απόψεις.

Σύμφωνα με τον Freud, (Παροσκευόπουλος Ι., Κλινική ψυχολογία, 1988), η libido, το κυρίαρχο κίνητρο στην περιοχή του Εκείνο, είναι πηγή ψυχικής ενέργειας, η οποία είναι παρούσα κατά τη γέννηση και με την πάροδο του χρόνου εξελίσσεται ακολουθώντας μια συγκεκριμένη σειρά πέντε σταδίων. Κάθε στάδιο αναφέρεται σε μια περίοδο της ζωής του ατόμου κατά την οποία επιλέγεται και χρησιμοποιείται για την ικανοποίηση

της libido, και τη μείωση της ψυχικής έντασης, διαφορετική περιοχή του σώματος (ερωταγενής ζώνη), όπως το στόμα, ο πρωκτός και τα γεννητικά όργανα. Οι ερωταγενείς ζώνες είναι οι πρώτες πηγές διερεθισμού με τις οποίες το παιδί πρέπει να αντιπαλέψει. Συγχρόνως πράξεις του παιδιού που εμπεριέχουν τις ερωταγενείς ζώνες επισύρουν τις επικρίσεις των γονέων. Το παιδί λοιπόν θα πρέπει να αντιμετωπίσει το άγχος που προκύπτει από τις συγκρούσεις αυτές. Οι τρόποι που χρησιμοποιεί το παιδί στις πρώτες αυτές προσπάθειες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Ο Βίνγκοτ (Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος 1989), αναφερόμενος στην σεξουαλικότητα του παιδιού διατυπώνει κάποιες αντιρρήσεις απέναντι στην αποδοχή του Οιδιπόδειου συμπλέγματος ως κεντρικού γεγονότος και ως έννοια-κλειδί στην παιδική σεξουαλικότητα.

Η πρώτη αντίρρηση προέρχεται από την άμεση παρατήρηση των μικρών παιδιών. Συγκεκριμένα αν και κάποια αγόρια εκδηλώνουν με λόγια ολότελα ανοιχτά το ερωτικό τους αίσθημα για την μητέρα τους και την επιθυμία να την (παντρευτούν και να της δώσουν παιδιά), κάποια άλλα δεν εκδηλώνονται καθόλου με αυτόν τον τρόπο και φαίνονται να έχουν περισσότερα αισθήματα αγάπης προς τον πατέρα παρά προς την μητέρα, και τελικά, οι αδερφοί ή οι αδερφές, οι παραμάνες, οι θείοι ή οι θείες παίρ-

νουν εύκολα την θέση των γονιών.

Ας δούμε όμως τι συμβαίνει με τα μικρά κοριτσάκια. Η πρώτη υπόθεση ήταν πως ερωτεύονταν τον πατέρα τους και μισούν και φοβούνται τη μητέρα τους.

Σύμφωνα με τον Βίννικοτ, (Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος, 1989), το οιδιπόδειο σύμπλεγμα αποτελεί μίαν αλήθεια που το βασικό της τμήμα είναι μάλλον ασυνείδητο είναι κάτι που το μικρό κορίτσι δεν θα το παραδεχόταν παρά σε πολύ ιδιαίτερες συνθήκες εμπιστοσύνης. Ωστόσο, ορισμένα κορίτσια δε φτάνουν σε τέτοιο σημείο συναισθηματικής ανάπτυξης, ώστε να συνδεθούν με τον πατέρα και ν'αναλάβουν τους πολύ μεγάλους κινδύνους που υποβόσκουν σε μια επικείμενη σύγκρουση με τη μητέρα. Οι κίνδυνοι αυτοί είναι πράγματι πολύ μεγάλοι διότι η μητέρα, στην ασυνείδητη φαντασίωση, συνδέεται με την ιδέα της τρυφερής φροντίδας, της καλής τροφής, της σταθερότητας της γης και του κόσμου γενικά οπότε η σύγκρουση με αυτήν προκαλεί συναισθήματα ανασφάλειας που εκφράζονται με όνειρα, όπου το έδαφος αναίγει κάτω από τα πόδια του παιδιού καθώς και με χειρότερους επιόλτες. Στην περίπτωση λοιπόν του μικρού κοριτσιού το πρόβλημα που προκύπτει είναι ειδικό, παρατηρείται στη σχέση του με το φυσικό κόσμο και το κάνει να νιώσει φόβους για το σώμα του, πως θα δεχθεί επίθεση από εχθρικές μητρικές μορφές σαν αντεκδίκηση για τις επιθυμίες του να κλέψει τα μικρά της μητέρας του καθώς και πολλά άλλα

ακόμη.

Το συμπέρασμα που βγαίνει είναι πως η πλήρης αιδιπόδεια κατάσταση σπάνια εκδηλώνεται ανοικτά στην πραγματική ζωή. Υπάρχουν οπωσδήποτε νύξεις αλλά τα εξαιρετικά έντονα αισθήματα που συνδέονται με τις περιόδους της ενστικτικής διέγερσης βρίσκονται βασικά στο ασυνείδητο του παιδιού ή απωθούνται γρήγορα παρεμόνοντας ωστόσο πραγματικά.

Η σπανιότητα της εμφανούς εκδήλωσης αιδιπόδειου συμπλέγματος στην πραγματική ζωή ενισχύεται και από την ύπαρξη αμφιτεροσεξουαλικού προσανατολισμού του παιδιού.

Στην περίοδο που η κανονική ετερόφυλη σχέση είναι ζωτικά σημαντική για το παιδί, υπάρχει ταυτόχρονα και η ομόφυλη σχέση, που μπορεί να είναι πιο σημαντική από την πρώτη. Το παιδί ταυτίζεται φυσιολογικά και με τους δύο γονείς αλλά σε κάθε στιγμή είναι ταυτισμένο με τον ένα γονιό και ο γονιός αυτός δεν είναι απαραίτητα του ίδιου φύλου. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις υπάρχει μια δυνατότητα ταύτισης με το γονιό του άλλου φύλου οπότε στο σύνολο της φαντασιωτικής ζωής του παιδιού βρίσκουμε (αν γίνει έρευνα) όλο το φάσμα των σχέσεων ανεξάρτητα από το πραγματικό φύλο του παιδιού.

Και ο Βίννικοτ καταλήγει "θα ήταν εσφαλμένο να καταλήγαμε στη διάγνωση πως το παιδί είναι ανώμαλο επειδή να ομοιάσει στον γονιό του άλλου φύλου. Κάτι τέτοιο μπορεί να είναι η φυσιολογική προσαρμογή του παιδιού σε ειδικές περιστάσεις" (Βίννικοτ

Ντ., Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος, 1989). Τελικά αν και ανασεωρεί σε κάποια σημεία της τη φροϊδική θεωρία θεωρεί σαν αναφισβήτητη την αρχή ότι η βάση της σεξουαλικής και της ψυχοδυναμικής υγείας καθώς και οι σεξουαλικές παρεκκλίσεις και "ανωμαλίες" των ενηλίκων θεμελιώνονται στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Ο Ράικ, (Χένς Ντ., Η καταπιεστική οικογένεια, 1973), βασισμένος στην ψυχαναλυτική θεωρία προσθέτει την κοινωνιολογική παράμετρο της σεξουαλικότητας του παιδιού αλλά και των ενηλίκων, συστήνοντας το θεωρητικό οικοδόμημα της σεξουαλικής οικονομίας που αποτελεί τη συνάντηση της ψυχανάλυσης και του διαλεκτικού υλισμού των Μάρξ και Έγγελες.

Υποστηρίζει ότι οι οικογένεια στην αστική κοινωνία επιβάλλει μίαν οικονομικά αιτιολογημένη εξουσία των γονέων στο παιδί. Η οικογένεια είναι η πρώτη αρχή της σεξουαλικής παιδείας με την οποία είναι αντιμέτωπο το παιδί. Αυτό συμβαίνει διότι στην κρίσιμη ηλικία ανάμεσα στο τέταρτο και το έκτο χρόνο της ζωής του βιώνει την σεξουαλικότητα του στο σπίτι των γονέων του.

Στο βιβλίο του Ράικ, (Η σεξουαλικότητα στον πολιτιστικό αγώνα, 1969), προβάλλεται η άποψη ότι ένα παιδί που από τον τρίτο χρόνο της ζωής του θα ζούσε σε κοινότητα με άλλα παιδιά ανεπηρέαστο από το δεσμό με τους γονείς θα ανέπτυξε τη σεξουαλικότητά του εντελώς διαφορετικά. Και δεν θα γινό-

τον κομμιά απώθηση αν το αγόρι θα έπρεπε να παραιτηθεί π.χ. από τη μητέρα του αλλά του επιτρέπεται το σεξουαλικό παιχνίδι με τα παιδιά της ηλικίας του καθώς και ο συναντισμός. Έτσι, η πέρα για πέρα αυστηρή απαγόρευση του συναντισμού και οι εμποδισμένες από την οικογενειακή απομόνωση σεξουαλικές σχέσεις με συνομήλικους κάνουν αυτές τις ικανοποιήσεις αδύνατες ή αυξάνουν αν γίνονται μυστικά το φόβο του παιδιού για τιμωρία. Κατά τον Χένε με την οικογενειακή σεξουαλική καταπίεση επισυμβαίνουν αλλαγές στη ψυχική δομή του παιδιού που αποτελούν τη βάση για την αυταρκτική συμπεριφορά γενικά και για την αυταρκτική κατέλιψη του καταπιεσμένου στον καταπιεστή.

Σύμφωνα με τον Χορκχάιμερ "ο διαμορφωμένος αυταρκτικά από τις οικογενειακές συνθήκες άνθρωπος γίνεται ικανός να υποτακτεί αργότερα σε οποιαδήποτε άλλες δομές". (Χένε Ντ., Η καταπιεστική οικογένεια, 1973, σελ. 54).

Έτσι το παιδί μαθαίνει ότι αν θέλει να αποφύγει το άγχος που του προκαλεί η αρχική επιθυμία για ελεύθερη ανάπτυξη των ορμών του και των ικανοτήτων του, πρέπει να αποδεχτεί έναν εσωτερικό καταναγκασμό για απόλυτη εφαρμογή των επιταγών του Υπερ-Εγώ.

Κατά τον Γκρούα οι συνέπειες της καταπιεσμένης σεξουαλικότητας στο παιδί είναι α) η βίωση ενός "δικασμένου" αίσθηματος απέναντι στην άλυπτη καταπίεση που προέρχεται από ένα ταμ-

πού. Υπακοή, σεβασμό καθώς και αγάπη, αποστροφή και μίσος (γιατί το ίδιο το Υπερ-εγώ βρίσκεται σε διαφωνία με τις κριτικές δυνάμεις του Εγώ και τις ορμές του Αυτό. Αυτή τη διχασμένη στάση, που συνήθως μένει ασυνείδητη, το ξεχωριστό άτομο την έχει απέναντι σε όλες τις ασθεντίες, απέναντι στους γονείς, τους δασκάλους, τους προϊσταμένους, την κυβέρνηση ακόμη και απέναντι στο Θεό" και β) "υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στην ατομική και τη συλλογική μορφή καταστροφής (επιθετικότητα) και στην ηθική που καταπιέζει την σεξουαλικότητα ή αντίστροφα. Υπάρχει μια αιτιώδης συσχέτιση ανάμεσα στην ψυχική ηρεμία του ξεχωριστού ατόμου ή της ομάδας και στην ελεύθερη σεξουαλική ηθική" (Γκούα Α.Α. Σεξουαλικότητα και πορνογραφία, 1972, σελ. 39).

Η δεύτερη θέση απορρέει από έρευνες που έγιναν σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες (πρωτόγονες κατά βάση) όπου παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ελευθερία ερωτικής έκφρασης και εντονότερη ενασχόληση, πειραματισμό και χειρισμό των γεννητικών οργάνων που είχε ως άμεση συνέπεια την παντελή έλλειψη ιεραρχικών κοινωνικών δομών και ψυχικών ασθενειών. (όπ. παρ. σελ. 41)

Ορισμένοι όμως επιστήμονες όμως με κυριότερο εκπρόσωπο τον Αιζιμπελ, (Παρασκευόπουλος Ι., Εξελικτική ψυχολογία, 1984), υποστηρίζουν ότι ο διερεθισμός των γεννητικών οργάνων κατά

την παιδική ηλικία δεν αποτελεί αληθινή μορφή ερωτισμού αλλά αισθησιακός ερωτισμός που συντελεί στη μείωση της ψυχικής έντασης και εμπεριέχει στοιχεία περιέργειας και εξερευνητικής δραστηριότητας.

Σύμφωνα με τον Ausubel πρόκειται για παιδικό αισθησιασμό διότι ο αληθινός ερωτισμός προϋποθέτει την αρμονική συνεργασία οποία μόνο με την έναρξη της ήβης εξασφαλίζεται. Οι ερωτικές εκδηλώσεις δεν έχουν τον ίδιο συναισθηματικό τόνο πριν και μετά την ήβη, είναι ποιοτικά διαφορετικές.

Όποια όμως και αν είναι η προέλευση και η φύση της πρώιμης ερωτικής δραστηριότητας του παιδιού είναι βέβαιο, συμφωνούν και οι δύο πλευρές, ότι οι εκδηλώσεις αυτές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην όλη ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη του ατόμου.

Μία ακόμη παράμετρος του ζητήματος της παιδικής σεξουαλικότητας είναι η απόκτηση του ρόλου του φύλου. Οι ψυχολογικοί μηχανισμοί που ^{παι}σχετίζονται το άτομο για να αποδεχθεί τα πρότυπα συμπεριφοράς που η κοινωνία έχει καθορίσει για κάθε φύλο περιγράφονται και από τρεις κύριες ψυχολογικές θεωρίες: τη ψυχαναλυτική, τη συμπεριφοριστική και τη γενετική - γνωστική.

Σύμφωνα με τον Freud, (Παρασκευόπουλος Ι., Κλινική ψυχολογία, 1988), ο κύριος μηχανισμός με τον οποίο το παιδί αποκτά το ρόλο που αντιστοιχεί στο φύλο του είναι η ταύτιση. Η

ταύτιση συμβαίνει γύρω στα 4ο ή 5ο έτος, το παιδί προσπαθώντας να επιλύσει το οιδιπόδειο συμπλέγμα μιμείται τη συμπεριφορά του γονέα του (ίδιου φύλου. Παρατηρείται μια διαφοροποίηση στην ταύτιση των αγοριών από αυτή των κοριτσιών. Επειδή δεν υπάρχει σχέση προσκόλλησης στον πατέρα το αγόρι διακοτακόμενο από το άγχος του ευνοουχισμού ταυτίζεται με τον επιθετικό και ισχυρό γονέα για να βρεί διέξοδο ανακούφισης.

Αντίθετα οι Sears, Bandura, Mischel, (Γέωργα Δ., Κοινωνική ψυχολογία, 1986), υποστηρίζουν ότι ο κύριος μηχανισμός διαμόρφωσης του ρόλου του φύλου είναι η μίμηση προτύπων και η ενίσχυση. Με τη μίμηση το παιδί αντιγράφει τη συμπεριφορά των άλλων.

Αν και φαινομενικά η ταύτιση του Freud ομοιάζει με τη μίμηση των συμπεριφοριστών δεν αποτελούν ταυτόσημη ψυχολογική διαδικασία. "Η ταύτιση των ψυχαναλυτικών είναι ασύνειδη διαδικασία κατά την οποία το παιδί οικειοποιείται όλα τα χαρακτηριστικά του προτύπου μονομιάς." Ενώ "...η μίμηση των συμπεριφοριστών δεν προϋποθέτει εσωτερικές διεργασίες, είναι χρονικά απεριόριστη και αναφέρεται σε ορισμένες κάθε φορά μορφές συμπεριφοράς τις αμειβόμενες." Η μίμηση προτύπων ρυθμίζεται από διάφορους κανόνες όταν π.χ. το παιδί μιμείται προεμμέτερα το πρότυπο που διαθέτει δύναμη και είναι πηγή αμοιβών κ.α" (Παρασκευάπουλος Ι. Εξελικτική Ψυχολο-

γ(α, 1984, τ. 3, σελ. 103).

Σύμφωνα με τον Kohlberg, (Παρασκευόπουλος Ι., Εξελικτική ψυχολογία, 1984), κύρια εκφραστή της γενετικής άποψης, η πορεία που ακολουθεί ο σχηματισμός της έννοιας της ταυτότητας του φύλου είναι η εξής: το παιδί μαθαίνει πρώτα τις ονομασίες "αγόρι - κορίτσι" χωρίς να κατανοεί το εννοιολογικό περιεχόμενό διότι οι λέξεις αντιπροσωπεύουν προέννοιες και γι' αυτό δεν χρησιμοποιούνται ακόμη κατά τρόπο συνεπή.

Στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, στα 5ο ή 6ο έτος, όπου αρχίζει η συστηματική λογική σκέψη, το παιδί μπορεί και διαπιστώνει ότι το φύλο είναι σταθερό ανεξάρτητα από φαινομενικές αλλαγές. "Το παιδί μέσω ενός εγγενούς μηχανισμού - σαν το μηχανισμό εκμάθησης της γλώσσας - αναλύει τις εμπειρίες του σχετικά με την τυπική συμπεριφορά του κάθε φύλου και καθορίζει τις "κανονικότητες" που διέπουν τις εμπειρίες του αυτές, δημιουργώντας έτσι ένα γενικευμένο πρότυπο συμπεριφοράς για κάθε φύλο, την έννοια της ταυτότητας του ρόλου του φύλου.

Στη σχολική ηλικία το παιδί έχοντας σχηματίσει την έννοια ότι είναι "αγόρι" ή "κορίτσι" μονίμως, "αρχίζει να δίνει μεγαλύτερη αξία στις μορφές συμπεριφοράς του δικού του φύλου και έτσι αρχίζει να τις μιμείται." Η μίμηση και η ενίσχυση δηλαδή, σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, επιδρούν στην ανάπτυξη του ρόλου του φύλου μετά το σχηματισμό της έννοιας του φύλου, ενώ

στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης αποτελούν πρωταρχικές διαδικασίες." (Παρασκευόπουλος Ι., Εξελικτική ψυχολογία, 1984, τ. 3, σελ. 104).

Τέλος πρέπει να τονιστεί ότι το τελικό αποτέλεσμα της διαφορικής ανάπτυξης του ρόλου του φύλου είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων όπως των προτύπων συμπεριφοράς που η κοινωνία έχει καθορίσει για κάθε φύλο.

Αντικοινωνική Συμπεριφορά

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι η επιθετικότητα. Για το θέμα αυτό έχουν διατυπωθεί δύο κύριες απόψεις, αντίθετες μεταξύ τους. Η μία άποψη δέχεται ότι η επιθετικότητα προκαλείται από ενδογενή αίτια, από κληροδοτημένα "ένστικτα" ενώ κατά την άλλη η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών επιδράσεων, των εμπειριών και των βιωμάτων του ατόμου, είναι αποτέλεσμα μάθησης.

Ο Freud, (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), κυριότερος εκπρόσωπος της πρώτης άποψης, θεωρεί ότι η επιθετικότητα είναι μία εγγενής ενστικτώδης ορμή που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο. Χρησιμοποιεί ένα αρκετά κατανοητό σχήμα: Λόγου παρομοιάζοντάς την με μια κύτρα, γεμάτη νερό, σκε-

πασμένη με καπάκι επάγω σε μίαν εστία. Η ενέργεια της φωτιάς μεταδίδεται στο νερό δημιουργεί ατμό και πίεση μέσα στην κλειστή κύτρα. Για να μην εκραγεί πρέπει να υπάρχει μία βαλβίδα ώστε να απελευθερώνεται ο ατμός.

Με άλλα λόγια η ψυχική ενέργεια είναι μίαν μόνιμη εστία δύναμης, η οποία κινητοποιεί το ένστικτο της επιθετικότητας. Το νήπιο που δεν έχει αναπτύξει ακόμη το Εγώ εκδηλώνεται εναντίον κάθε στόχου. Κατά τον Freud η ανάπτυξη της προσωπικότητας ακολουθεί τη σταδιακή διαμόρφωση του Εγώ και μετά από μερικά χρόνια του Υπερεγώ. Ο ρόλος του Εγώ είναι η καταστολή των μη ρεαλιστικών και αντικοινωνικών ορμών, και επίσης η μετατροπή του τρόπου εκδήλωσης των επιθετικών ορμών σε ένα κοινωνικά παραδεκτό και ρεαλιστικό τρόπο μέσα από τους μηχανισμούς άμυνας.

Η πίεση των επιθετικών ορμών είναι ενστικτώδης και μόνιμη. Ο στόχος των γονιών και της κοινωνίας είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας με τέτοιο τρόπο ώστε το ένστικτο αυτό να εκτονώνει τις δυνάμεις του όσο γίνεται πιο ανώδυνα για το άτομο και την κοινωνία.

Ο Freud, (Γεώργια Δ., Κοινωνική ψυχολογία, 1986), έχει περιγράψει ένα τρόπο εκτόνωσης καταστολής των ορμών αυτών. Τον ονομάζει "κάθαρση". Με αυτήν την έννοια αναφέρεται στο φαινόμενο της ψυχικής και σωματικής εξαντλήσεως που παρατηρείται όταν το άτομο εκφράζει τις απαγορευμένες και καταπιεσμέ-

νες ορμές του. Αποτελεί αρχή της ψυχαναλυτικής θεραπείας ότι η κάθαρση φέρνει μόνο προσωρινή ανακούφιση (επειδή οι ορμές δεν έχουν βρεί έναν ικανοποιητικό μηχανισμό άμυνας). Επομένως ένας εκ των στόχων της ψυχαναλυτικής θεραπείας είναι να βοηθήσει το άτομο να βρεί πιο ρεαλιστικούς στόχους για να εκφράσει την επιθετικότητά του.

Στις απόψεις των επιστημόνων που δέχονται ότι η επιθετικότητα προκαλείται από ενδογενή αιτία συμπεριλαμβάνονται και θέσεις του Βίνγκοτ.

Ο Βίνγκοτ, (Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος 1989), χρησιμοποιεί την έννοια της μαγικής καταστροφής για να περιγράψει το φαινόμενο της δύναμης που βρίσκεται στη βάση κάθε καταστρεπτικής δραστηριότητας. Αυτή η κατάσταση είναι ψυσιολογική στα νήπια κατά τις πλέον πρώιμες φάσεις της ανάπτυξης τους και συμβαδίζει με τη μαγική δημιουργία. Η αρχαϊκή ή μαγική καταστροφή όλων των αντικειμένων οφείλεται στο γεγονός ότι (για το νήπιο) τα αντικείμενα μεταβάλλονται από τμήμα του "εαυτού μου" σε κάτι που "δεν είναι ο εαυτός μου", (Not me), από υποκειμενικά φαινόμενα σε φαινόμενα που γίνονται αντιληπτά αντικειμενικά. Αυτή η αλλαγή συνήθως γίνεται ανεπαίσθητα και βασιαία και συμβαδίζει με τις βασικές αλλαγές στο αναπτυσσόμενο νήπιο. Στις περιπτώσεις όμως ελλιπούς μητρικής φροντίδας οι αλλαγές αυτές συμβαίνουν ξαφνικά και με τρόπο που το νήπιο δε μπορεί να προβλέψει

και να αποδεχτεί.

Η αναγνώριση της ύπαρξης ενός κόσμου που βρίσκεται έξω από το μαγικό του έλεγχου, δημιουργεί ένα ψυχικό σκ, που χρειάζεται την παρουσία και τη βοήθεια της μητέρας για να ξεπεραστεί. Αν ^{δεν} δοθεί αρκετός καιρός στις διαδικασίες ωρίμανσης, τότε το παιδί αντί να εξαφανίζει μαγικά τον κόσμο γίνεται ικανό να καταστρέφει, να μισεί, να κλωτσάει και να στριγγίζει. Από αυτή τη σκοπιά, η πραγματική επιστητικότητα φαίνεται ν' αποτελεί επίτευγμα.

Σύμφωνα με τον Βίννικот "συγκρίνοντας τη μαγική καταστροφή με τις επιστητικές ιδέες και την επιστητική συμπεριφορά οι τελευταίες παίρνουν μια θετική αξία και το μίσος γίνεται ένδειξη πολιτισμού όταν παίρνουμε υπόψη μας την όλη διαδικασία της συναισθηματικής διαδικασίας του ατόμου και ειδικότερα τις πλέον πρώιμες φάσεις." (Βίννικот Ντ., Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος, 1989, σελ. 279).

Ας δούμε όμως και τις απόψεις των επιστημόνων που θεωρούν ότι η επιστητικότητα στον άνθρωπο δεν προέρχεται από ενστικτώδεις παρορμήσεις αλλά είναι αποτέλεσμα μάθησης, επιγενής παρέρμηση.

Οι Dollard, Doob, Miller και Sears, (Γεώργια Δ., Κοινωνική ψυχολογία, 1986), δημοσίευσαν το 1939 τη θεωρία της αποστέρησης (Frustration) - επιστητικότητας. Αυτή η θεωρία πιθανολογεί ότι η αιτία της επιστητικότητας στον άνθρωπο είναι η μη ικανοποίη-

νη των επιθυμιών του. Επειδή όμως η άμεση επίθεση των ανθρώπων εναντίον άλλων ανθρώπων ή εναντίον αντικειμένων συνήθως τιμωρείται, η θεωρία αυτή δέχεται την ύπαρξη του μηχανισμού που ονομάζεται "μετατόπιση". Δηλαδή, επειδή το άτομο έχει μάθει ότι η επίθεση εναντίον ορισμένων στόχων (π.χ. της μητέρας) είναι απαγορευμένη, μετατοπίζει την επιθετικότητα του σ' ένα άλλο άτομο, ή σ' ένα αντικείμενο. Η εκτόνωση αυτή (ή κάθαρση) λειτουργεί ως ενίσχυση. Αυτή η μορφή εκδήλωσης της επιθετικότητας και η εκτόνωση που ακολουθεί ματαιώνεται και γίνεται μια συνήθεια για το άτομο.

Ο Ρανλιον, (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), ανακάλυψε ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία για την αναστολή της επιθετικής συμπεριφοράς. Έδειξε ότι δεν είναι απαραίτητα να δρά, να κάνει κάτι, το ζώο, προκειμένου να έχουμε μάθηση. Με το να μη κάνει τίποτα, μαθαίνει να μην κάνει τίποτα. Αυτό το μαθησιακό φαινόμενο λέγεται παθητική αναστολή. Εφαρμόζοντας αυτή την αρχή στην ανατροφή των παιδιών, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το παιδί μαθαίνει να μην είναι επιθετικό, αν απλώς δεν του επιτρέπουμε να προβαίνει σε επιθετικές ενέργειες.

Ο J. Scott αναφέρει σχετικά με μελέτες που έχει κάνει: "Τα εντυπωσιακά αποτελέσματά μας κάνουν αισιόδοξους ως προς την εφαρμογή γενικών θεωρητικών αρχών στην εξάσκηση του παιδιού

να αναστέλει τις αντικοινωνικές του παρορμήσεις. Η πιο σημαντική απ' αυτές είναι η παθητική αναστολή. Το παιδί αποκτά τελικά τη συνήθεια να μην είναι επιθετικό, απλώς αν δεν του επιτρέψουμε να προβαίνει σε επιθετικές πράξεις. Κατά συνέπεια, ένα σχετικά ήρεμο κι ευτυχισμένο περιβάλλον θα δημιουργήσει αυτόματα ένα παιδί που θα έχει συνηθείσει να είναι ήσυχο και φιλικό με τους γύρω του." (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989, τ. 2, σελ. 29).

Η "κοινωνική μάθηση" του Bandura, (Γεώργιος Δ., Κοινωνική ψυχολογία, 1986), αποτελεί μία ακόμη θεωρία που εξηγεί το φαινόμενο της επιθετικότητας με βάση το γνωστό πείραμα όπου διαφαίνεται πως τα μακρά παιδιά μιμνήσκονται την επιθετική συμπεριφορά από ενήλικους. Στο πείραμα αυτό παιδιά παρακολούθησαν επιθετικούς και μη επιθετικούς ενήλικους (πρότυπα) και μετά εξετάστηκε το ποσοστό μίμησης χωρίς το πρότυπο να είναι παρών. Τα αποτελέσματα είχαν ως εξής: τα παιδιά στα οποία δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσουν επιθετικά πρότυπα, μιμήθηκαν τη σωματική και τη λεκτική επιθετικότητα καθώς και άλλες αντιδράσεις του προτύπου. Αντίθετα, τα παιδιά που παρακολούθησαν μη επιθετικά πρότυπα καθώς κι εκείνα που δεν παρακολούθησαν κανένα πρότυπο μόνο σπάνια εκδήλωσαν παρόμοιες αντιδράσεις. Το γεγονός δε ότι τα παιδιά εξέφρασαν επιθετικότητα με τρόπους που σαφώς έμοιαζαν με την καινούργια συμπεριφορά του προτύπου, είναι αποδεικτικό στοιχείο

ότι η μάθηση καινούργιων συμπεριφορών έγινε δυνατή μέσω της μίμησης. "Τα αποτελέσματα αυτού του πειράματος, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά μιμήθηκαν αμέσως τα επιθετικά πρότυπα, άτομα δηλαδή που ήταν άγνωστα σ' αυτά (ουδέτερες φυτόγονιμες) δείχνουν ότι η απλή παρατήρηση της επιθετικότητας, άσχετα από τη σχέση με το πρότυπο, αρκεί για να προκαλέσει μιμητική επιθετικότητα στα παιδιά. Από παλαιότερες έρευνες στη μιμητική μάθηση έχει αποδειχθεί ότι, όσο περισσότερο ένα παιδί εκτιμά ή αγαπά το πρότυπο, τόσο περισσότερο θα μιμηθεί τη συμπεριφορά του." (Γεώργια Δ., Κοινωνική Ψυχολογία, 1986, σελ. 246).

Καιρός όμως είναι να ασχοληθούμε με τις πιο θορυβές μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, την παιδική παραβατικότητα και εγκληματικότητα.

Ο Χέρμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), αναφέρει ότι παρατηρούνται δύο ξεχωριστοί κύκλοι στην παιδική παραβατικότητα. Ο πρώτος περιλαμβάνει την κλοπή κυρίως μικρής κλίμακας. Ο κύκλος αυτός αρχίζει περίπου στην ηλικία των 9 ή 10 ετών και συνεχίζεται ως την ηλικία των 14 ή 15. Ο δεύτερος κύκλος αρχίζει στις ηλικίες των 15 ή 16 ετών και συνεχίζεται ως τα 18 ή 19 περίπου. Αυτός ο κύκλος περιλαμβάνει την αλητεία, τη βία, την κλοπή, την παράνομη οδήγηση αυτοκινήτων κ.τ.ο. Ένα παιδί μπορεί να χαρακτηριστεί ως προπαρωπωματικό αν η παραβατική πράξη γίνεται ως μια δραστηριότητα

καθ' ἑξῆς, κάτι σαν κόμπου της παρέας - συμμορίας.

Ο Jenkins, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), έχει παρουσιάσει μίαν ερμηνευτική θεωρία, η οποία στηρίζεται στην έννοια της αναστολής και του ελέγχου των εσωτερικών παραρμήσεων για να εξηγήσει τους διάφορους τύπους παραπτωματοκτικότητας στα παιδιά.

Βασιζόμενος στη ψυχαναλυτική θεωρία, υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα έχει έναν κεντρικό πυρήνα που τον αποτελούν οι πρωτόγονες ορμές. Ο πυρήνας αυτός στο φυσιολογικό άτομο περιτοικίζεται από ένα περίβλημα, το οποίο συνθέτουν οι αναστολές που διαθέτει το άτομο για να παρεμποδίσει την εκδήλωση και την απαίτηση για ικανοποίηση των πρωτόγονων αυτών ορμών. Σημειώνεται ότι στην θεωρία αυτή ο πυρήνας παρομοιάζεται με το Αυτό και το περίβλημα με το Υπερεγώ.

Σε κάποια άτομα οι αναστολές αυτές είναι υπερβολικά αυστηρές και άκαμπτες. Το περίβλημα που σχηματίζουν γύρω από τις παραρμήσεις είναι αδιαπέραστο. Σε τούτη την περίπτωση, το άτομο αυτοκαταπιέζεται υπερβολικά και τελικά, για να δώσει λύση στις ενδοψυχικές συγκρούσεις ανάμεσα στο Αυτό και το Υπερεγώ, εκδηλώνει νευρωτικά συμπτώματα, γίνεται νευρωτικός παραβάτης. Αντίθετα, σε άλλα άτομα οι αναστολές αυτές είναι ελλειμματικές, χαλαρές. Το παρεμποδιστικό περίβλημα δεν υπάρχει. Σε αυτήν την περίπτωση, το άτομο αφήνει τελείως ελεύθερες τις παραρμήσεις να εκδηλωθούν και να ικανοποιηθούν, γίνεται ο μη

κοινωνικοποιημένος παραβάτης.

Σύμφωνα με τον Jenkins, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), ο νευρωτικός παραβάτης είναι ένα άτομο ευαίσθητο, αγχώδες και υπερκαταπιεσμένο. Νιώθει μόνο και ανήσυχο και υποφέρει από συναισθήματα προσωπικής ανεπάρκειας και κατώτερότητας.

Η παραβατικότητα παίρνει το χαρακτήρα ψυχαναγκαστικής και μοναχικής -χωρίς συνεργούς- κλοπής, κρυπτο-σαδισμού και σεξουαλικών διαταραχών όπως της επιδειξιμανίας και της ηδονοβλαψίας. Νιώθει έντονες ενοχές για τις άδικες πράξεις του. Στο σχολείο δείχνει καλή διαγωγή και στο σπίτι παρουσιάζεται αρκετά υπόκυρος και φιλαλήθης.

Ο μη κοινωνικοποιημένος επιθετικός παραβάτης αντίθετα είναι κατά κανόνα ένα άτομο ακοινωνήτο, επιθετικό που τελείως ανεμπόδιστα, αφήνει όλες τις εσωτερικές παρορμήσεις να ικανοποιηθούν άμεσα. Δείχνει προκλητική περιφρόνηση προς κάθε ηθικό κανόνα και απείθεια προς κάθε εντολή - τόσο των γονέων όσο και των δασκάλων - για συμμόρφωση. Οι έπαινοι και οι τιμωρίες τον αφήνουν εντελώς αδιάφορο και δε νιώθει καθόλου ενοχές και τύψεις. Δεν είναι καθόλου δημοφιλής ανάμεσα στους συνομηθικούς του όμως όλοι φοβούνται την επιθετικότητά του και τελικά τον αποδέχονται ως "αρχηγό". Ο ίδιος χρειάζεται τη "συμμορία" του για την ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος που κερδίζει από την υποτακτικότητά τους.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι όλοι οι νεοροί παραβάτες ψυχικά διαταραγμένοι. Πολλές φορές η παραβατική συμπεριφορά έχει τις ρίζες της στις κοινωνικές και στις διάφορες άλλες περιβαλλοντικές συνθήκες μέσα στις οποίες το άτομο μεγαλώνει και δρό. Για παράδειγμα το παιδί που μεγαλώνει σε μια πυκνοκατοικημένη και υποβαθμισμένη περιοχή, είναι σχεδόν "φυσικό" να παρουσιάσει αντικοινωνική συμπεριφορά. Ο τρίτος αυτός τύπος παραβατικής συμπεριφοράς ονομάζεται από τον Jenkins "ψευδο-αντικοινωνικός. Σε αυτήν την περίπτωση το άτομο είναι πιστό μέλος "παιδικής συμμορίας" και διασέεται αρκετές αναστολές, τις οποίες όμως εκδηλώνει μόνο απέναντι στα μέλη της ομάδας του. Η "συμμορία" λειτουργεί για τον ψευδοκοινωνικό παραβάτη ως υποκατάστατο της οικογένειας και ως συναισθηματικό συγκροβόλι." (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989, τ. 2, σελ. 101).

Τα αίτια που σπρώχνουν ένα παιδί να υιοθετήσει έναν από τους τρεις τύπους παραβατικότητας δεν έχουν ακόμη πλήρως διευκρινιστεί αλλά δύο παράγοντες αιτιολογούνται ως βασικοί: οι επιδράσεις της οικογένειας και οι επιδράσεις των συνομιληκών.

Σύμφωνα με τον Wright, (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), παρατηρούνται τρεις τύποι οικογενειών που ενοχοποιούνται ότι ευνοούν την ανάπτυξη παραπτωματικής

συμπεριφοράς στα παιδιά τους.

Η οικογένεια του πρώτου τύπου είναι κατώτερης κοινωνικοοικονομικής στάθμης, στην οποία οι σχέσεις γονέων - παιδιού χαρακτηρίζονται από αμοιβαία καχυποψία, εχθρότητα και απόρριψη. Οι γονείς τιμωρούν αυστηρά, είναι ασυνεπείς και άδικοι. Είναι δύσκολο για το παιδί να ταυτιστεί με τέτοιους γονείς και έτσι η επιθετικότητα που προκαλείται από τη συμπεριφορά τους σε αυτό δεν κατευθύνεται "κατά του εαυτού του" (εγδοτιμωρητική), όπως στις περιπτώσεις παιδιών με ηθική συνείδηση αλλά στρέφεται προς τα έξω, προς τους άλλους (αλλοτιμωρητική) και ξασπάζει εναντίον της κοινωνίας.

Ο δεύτερος τύπος οικογένειας είναι μια αλιγομελής μεσοσττική και χωρίς πολλές κοινωνικές επαφές, οικογένεια μέση στην οποία ο δεσμός με τους γονείς του είναι ισχυρός, η μητέρα είναι υπερπροστατευτική και αγχώδης και υπάρχει μια συναισθηματική αστάθεια στον ένα ή και στους δύο γονείς. Οι κυρώσεις που επιβάλλουν στο παιδί είναι κυρίως ψυχολογικές δηλαδή αποτελούν απειλή για απώλεια της αγάπης των γονέων.

Αυτές οι συνθήκες, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, "ευνοούν" το σχηματισμό ενός σκληρού και άκαμπτου Υπερεγώ διαμέσω μιας ισχυρής ταύτισης του παιδιού με τους γονείς. Σε περιπτώσεις που δεν οδηγηθεί το άτομο σε ψυχαναγκαστική παραπνοματικότητα ή νεύρωση γίνεται υπερβολικά ενσυνείδητο και αγ-

κώδες αλλά οι ενστικτώδεις παρορμήσεις παραμένουν τελείως ανικανοποίητες και δεν μπορεί ν'αναχέει την "αγνητικότητα" των άλλων." (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989, τ. 2, σελ. 104).

Ο τρίτος τύπος οικογένειας χαρακτηρίζεται από έντονο συναισθηματικό κλίμα: όχι μόνο από απορριπτικές και τιμωρητικές στάσεις αλλά και από γονεϊκή αμέλεια, αδιαφορία και ψυχρότητα. Εδώ η παρορμητικότητα προκαλείται από τη συμμόρφωση προς τον τρόπο ζωής της γειτονιάς και της "παρέας" γιατί η "παρέα" λειτουργεί για το παιδί ως αποκλειστική πηγή συναισθηματικής στήριξης.

Όσον αφορά τις συνανοαστροφές των παιδιών ο Stott, (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), που έχει κάνει αρκετές έρευνες για το θέμα αναφέρει τα εξής: "Η ηλικία των 8 ετών είναι πρόσφορη για νοησεία του παιδιού, πάνω στις τεχνικές ελέγχου της επιθετικότητας (τόσο της δικής του όσο και των άλλων). Και αυτό γιατί, σε αυτήν την ηλικία μπορεί να κατανοεί αρκετά πράγματα, ενώ είναι ακόμη πρόθυμο να δεχθεί τις συμβουλές των μεγάλων.

Βέβαια, πρέπει να φροντίσουμε, ώστε η παιδική επιθετικότητα να μην καταπνιγεί εντελώς αλλά να διοχετευθεί σε κανάλια ασφάλειας ή ακόμη και δημιουργικά ωφέλιμα. Μέρος της επιθεμίας για ομαδική δραστηριότητα μπορεί να ικανοποιηθεί με τη συμμετοχή σε ομάδες, όπως είναι τα Λυκόπουλα, οι πρόσκοποι, οι

Οδηγοί. Οι διαμάχες μεταξύ ομάδων μπορούν να διοχετευθούν στο αθλητικό παιχνίδι, παρόλο που τα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικίας προτιμούν τα φανταστικά "πολεμικά" παιχνίδια, παρά τους αθλητικούς αγώνες που διέπονται από αυστηρότερους κανόνες." (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989, τ. 2, σελ. 106).

Τέλος στα αίτια της εκδήλωσης αντικοινωνικής συμπεριφοράς πρέπει να προστεθεί η περίπτωση των παιδιών με ψυχοπαθητική προσωπικότητα.

Οι McCord και McCord στο βιβλίο τους "Ψυχοπαθητική προσωπικότητα" (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας 1989, τ. 2, σελ. 112), έχουν περιγράψει τρεις τύπους αιτιολογικών σχημάτων που οδηγούν στην ψυχοπαθητική προσωπικότητα:

α) Η περιφρονητική παρατεταμένη απόρριψη του παιδιού μπορεί από μόνη της να οδηγήσει στην ψυχοπαθητικότητα.

β) Η ήπια απόρριψη του παιδιού σε συνδυασμό με εγκεφαλική βλάβη-πιθανώς στην περιοχή του υποθαλάμου, ο οποίος συνήθως αναστέλει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές μπορεί να προκαλέσει ψυχοπαθητικότητα.

γ) Η ήπια απόρριψη του παιδιού χωρίς την παρουσία νευρολογικής διαταραχής μπορεί να προκαλέσει ψυχοπαθητικότητα, αν ορισμένοι άλλοι παράγοντες στο περιβάλλον δε μπορέσουν να προσφέρουν εναλλακτικές θετικές διεξόδους.

Οι McCords αναλύοντας το κύριο χαρακτηριστικό και των

τριών τύπων, τη γονεϊκή απόρριψη αναφέρουν τα εξής: "Στο απορριπτικό οικογενειακό περιβάλλον λείπει το στοιχείο κλειδί η αγάπη. Το παιδί δεν αγαπά τους γονείς του, ούτε αυτοί το αγαπούν, επομένως δεν συμβαίνει καμιά ψυχολογική ταύτιση του παιδιού με τον γονέα. Έτσι, το παιδί δε φοβάται πια την απώλεια της στοργής - την οποία άλλωστε δεν είχε ποτέ - όταν παραβιάζει τις ηθικές επιταγές. Χωρίς αγάπη - δηλαδή τον ενεργητικό αυτό καταλύτη στη διαδικασία εγκοινωνήσεως του παιδιού - ο ψυχοπαθητικός χαρακτήρας παραμένει σ κ ο ι ν ω ν ι κ ὅ ς. Το ίδιο ακοινωνητό θα μείνει το παιδί, όταν η αγάπη είναι πολύ αδύναμη για να αντισταθμίσει ακόμη και τις πιο ήπιες εγκεφαλικές βλάβες, που κι αυτές κάνουν δύσκολη την κοινωνικοποίηση." (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989, τ. 2, σελ. 112).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV

ΔΕΥΤΕΡΗ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Το ψυχολογικό πλαίσιο που τοποθετείται η οικογένεια

Παρατηρούνται στη βιβλιογραφία διάφορες θεωρίες με βάση τις οποίες εξηγείται ο ρόλος της οικογένειας στη σημερινή κοινωνία.

Ο Φρόμ θεωρεί ότι "η οικογένεια είναι το μέσο με το οποίο η κοινωνία ή η τάξη αποτυπώνεται στο παιδί και κατά συνέπεια στον ενήλικα την ανάλογη ειδική σ' αυτή δομή, η οικογένεια είναι ο ψυχολογικός αντιπρόσωπος της κοινωνίας." (Φρόμ Ε. Αναλυτική Κοινωνιοψυχολογία, 1975, σελ. 16).

Σύμφωνα με τον Φέντ, (Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση, 1989), παρατηρούνται συγκεκριμένες τάσεις στην αγωγή των παιδιών ανάλογα με την κοινωνική τάξη που ανήκουν.

Οι μητέρες της μεσαίας κοινωνικής τάξης είναι πιο υποχωρητικές απέναντι στις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού. Η υποχωρητικότητα ισχύει επίσης για τη γλωσσική έκφραση καθώς και στα "ατυχήματα της τουαλέτας", την εξάρτη-

ση, τη σεξουαλική συμπεριφορά, την επιθετικότητα και την ελευθερία από το σπίτι.

Οι γονείς της εργατικής τάξης είναι πιο αυστηροί απέναντι στα παιδιά τους, επιβάλλουν τη θέλησή τους με τιμωρίες και δεν αιτιολογούν τη συμπεριφορά τους ούτε απομονώνουν τη κατεκρινέα πράξη.

Η ανεκτικότητα όμως που παρουσιάζουν οι γονείς της μεσαίας τάξης συνδυάζεται από υψηλές προσδοκίες. Περιμένουν από τα παιδιά τους να εκδηλώνουν γρηγορότερα ενδιαφέρον για τον εαυτό τους και ότι θα είναι περισσότερο υπεύθυνα από τα υπόλοιπα παιδιά.

Ο Χέρμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989) παρουσιάζοντας παρόμοια, με τα πιο πάνω, πορίσματα ερευνών διαπιστώνει ότι υπάρχουν δύο βασικές συνιστώσες - διαστάσεις στις στάσεις και στη συμπεριφορά των γονέων.

1) Στάσεις και συμπεριφορές που είναι στο ένα άκρο στοργικές - φιλικές και στο άλλο απορριπτικές - εχθρικές.

2) Στάσεις και συμπεριφορές που είναι στο ένα άκρο περιοριστικές - καταπιεστικές και στο άλλο άκρο ανεκτικές, ενθαρρύνουν την αυτονομία.

Ο Schaefer, (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), περιγράφει τη συμπεριφορά των γονέων συνδυάζοντας τα χαρακτηριστικά, "στοργή - εχθρότητα" και "αυτονομία - αυταρχισμός" όπως αυτά εμφανίζονται σε όλες τους τις

διαβασμίσεις. Ονομάζει "δημοκρατικό" το γονέα που συγχρόνως εκδηλώνει στοργή και ενθαρρύνει την αυτονομία του παιδιού, και "ανταγωνιστικό", τον γονέα που συνδυάζει στη στάση του προς το παιδί την εχερότητα και τον αυταρχικό έλεγχο όπως και "υπερπροστατευτικό" το γονέα που είναι συγχρόνως στοργικός και περιοριστικός.

Η Κατόκη, (Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής οικογένειας, 1984), παρατηρεί ό,τι αναλύοντας την ψυχολογία της πυρηνικής οικογένειας, εντοπίζουμε στους γονείς τα χαρακτηριστικά της προσδοκίας. Έτσι ενώ οι γονείς υποτίθεται ότι αγωνιούν, προσπαθούν και αντιστέκονται να γίνουν τα παιδιά τους χρήσιμα στην κοινωνία, χωρίς αυτοί να διεκδικούν το παραμικρό για τον εαυτό τους, στην πραγματικότητα ζουν μέσα από αυτά. Με αυτή τη συμπεριφορά ενώ φαίνεται ότι υποβοηθούν τα παιδιά στην επίτευξη προσωπικών στόχων στην ουσία καλλοκλύουν συνέχεια δεσμό για τα παιδιά τους. Τα αποτελέσματα είναι ότι δημιουργούνται αντιφατικές τάσεις και συναισθήματα στα παιδιά. Το δίλλημά τους είναι εξίσου έντονο όσο και των γονιών και ξεκινά από την ίδια βάση. Θα "προδώσουν" τους γονείς είτε πετύχουν είτε αποτύχουν. Τελικά θα "προδώσουν" και τον εαυτό τους αν η σύγκρουση δε λυθεί. Κάθε αποτυχία σε κοινωνικούς στόχους εισπράττεται από τους γονείς σαν προδοσία. Αιτία είναι η "εκ των ων ουκ άνευ" αποδοχή του προτύπου της παιδοκεντρικής οικογένειας.

Η Χουρδάκη, (Οικογενειακή ψυχολογία, 1992), παρατηρεί ότι η σύγχρονη οικογένεια δημιουργεί και στην γυναίκα ιδιαίτερα προβλήματα απαιτώντας απ' αυτήν να παίξει το ρόλο της τροφού - παιδαγωγού σε μια εποχή που είναι υποχρεωμένη να βγει από το σπίτι της και να εργαστεί για να ενισχύσει τα οικονομικά της οικογένειας. Οι λόγοι για τους οποίους αυτό συμβαίνει είναι πολλοί. Είναι συναισθηματικής ασφάλειας, είναι γιατί έχει εντάξει όλο το προσωπικό της περιοχόμενο, σε αυτή τη σχέση με το παιδί, είναι το γεγονός πως γεννιούνται πολύ πιο λίγα παιδιά σήμερα κι έτσι η επαφή είναι πιο στενή, είναι γιατί δε μεσολαβούν τρίτα πρόσωπα, παππούδες, γιαγιάδες, ξαδέλφια ανάμεσα στη μητέρα και τα παιδιά της.

Η Χουρδάκη, (Οικογενειακή ψυχολογία, 1992), όμως, αναφέρεται και στη θέση του άνδρα στη σημερινή οικογένεια. Υποστηρίζει ότι είναι ο μεγάλος σπών και συνάμα ο καμένος του σήμερα. Είναι γεγονός ότι στη γυναίκα του δε βλέπει την εικόνα του παλιού καιριού. Αντίθετα βρίσκει μιαν εργαζόμενη που έχει αξιώσεις, που έχει γνώμη σε όλα, που ξέρει όλα τα πολιτικά νέα γιατί η τηλεόραση έχει μπει στο σπίτι και τα μαθαίνει πριν από όλα. Μια γυναίκα που διαχειρίζεται τα οικονομικά και κρατά το νοικοκυριό. Όταν λοιπόν βλέπει αυτή τη διαφοροποίηση στη γυναίκα ο άντρας δεν αισθάνεται άνετα γιατί δεν έχει πια το βάτο, δεν έχει το κύρος που είχε κάποτε και πρέπει να αναζητήσει άλλους τρόπους κύρους, επαφής, σχέσεων με την οικο-

γένεια. Βέβαια η ανπροσαρμογή είναι πολύ δύσκολη. Και είναι υποχρεωμένος να την κάνει γιατί πραγματικά διαταράσσεται η ψυχολογική του ισορροπία. Έτσι ο σύγχρονος σύζυγος δυσκολεύεται από τη διαμόρφωση της προσωπικότητας της γυναίκας που παρπαίει στο ρόλο της έτσι που και η δική του προσωπικότητα βόλλεται και υποφέρει.

Παρά τις αρνητικές περιγραφές των επιστημόνων για τη ψυχολογία του σύγχρονου ζευγαριού θεωρείται ότι όταν το παιδί ή τα παιδιά φθάσουν στη σχολική ηλικία η οικογένεια εξισορροπείται κάπως.

Ο Τσιάντης αναφέρει ότι "η περίοδος αυτή είναι, ίσως, η πιο ήρεμη και αρμονική στον κύκλο της οικογενειακής ζωής. Οι γονείς αφού ξεπέρασαν τις πρώτες δυσκολίες του γάμου και της οικογενειακής ζωής, βρίσκονται και αυτοί σε μια σχετικά ήρεμη φάση, με έντονες δυνάμεις που τις απορροφά η σεξουαλική τους ζωή, η οικογένεια και το επάγγελμα. Συχνά η γυναίκα θα αρχίσει ή θα ξαναρχίσει, αν είχε σταματήσει, μία επαγγελματική σταδιοδρομία, πράγμα το οποίο οδηγεί σε μεγαλύτερη ανεξαρτητοποίηση όλων των μελών της οικογένειας που το καθένα τους έχει πλέον, εκτός από τον κοινό οικογενειακό και τον προσωπικό του χώρο." (Τσιάντης Ι., Μανωλόπουλος Σ. Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, 1987, σελ. 115).

Σχέση μητέρας - παιδιού

Είναι πιστεύω, πασίδηλο, ότι το σημαντικότερο πρόσωπο στη ζωή του παιδιού είναι η μητέρα. Αυτή είναι δίπλα του από τη στιγμή της γέννησης και ασχολείται άμεσα με το παιδί. Ακόμα και κατά τις πρώτες στιγμές της νηπιακής ηλικίας, το παιδί ανταποκρίνεται στη συμπεριφορά της. Ακόμα και σε περιπτώσεις που οι εξωτερικές υποχρεώσεις της, την εμποδίζουν να διαθέσει πολύ χρόνο για το παιδί της, δεν την στέρνουν αναγκαστικά από την τιμητική θέση στη ζωή του.

Σύμφωνα με την Κατακη, (Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής οικογένειας, 1984), η γυναίκα είχε πάντα το κεντρικό ρόλο στην οικογένεια, τόσο στην παραδοσιακή όσο και στην πυρηνική - αστική. Είναι ο άξονας γύρω από τον οποίο κινούνται όλα τα μέλη της οικογένειας. Η γυναίκα της πυρηνικής οικογένειας περιορίζεται συνήθως στο ρόλο: α) της μητέρας και β) της νοικοκυράς. Τις ευθύνες για την επιβίωση της οικογένειας τις έχει, τις περισσότερες φορές, ο άντρας. Προστατευόμενη από εξωτερικές αντιξοότητες μπορεί ν'αφοσιωθεί στην οικογένεια της. Έτσι θέλοντας και μη αναλαμβάνει το ρόλο της μητέρας και της νοικοκυράς.

Κατά την Μουσαούρου, (Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα, 1984) οι λόγοι που ωθούν τις μητέρες ν'αποκτήσουν παιδί είναι: α) γιατί αγαπούν τα παιδιά, β) γιατί αυτός είναι ο προορισμός

του ανθρώπου, της γυναίκας, γ) γιατί η απόκτηση τους αποτελεί κοινή επιθυμία τους με τον σύζυγο, ορισμένες δε, αποκτούν γιατί είναι επιθυμία μόνο του συζύγου ή των συγγενών και ορισμένες γιατί έτσι το θέλει ο Θεός.

Σύμφωνα με τον Τσιάντη, (Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής 1987), η γέννηση ενός παιδιού για μια μητέρα είναι η επανάληψη της παιδικής της ηλικίας, ο ερχομός ενός παιδιού θα πάρει μια θέση ανάμεσα στα καμένα της όνειρα, ένα όνειρο που έχει σα σκοπό να καλύψει αυτό που παρέμεινε κενό στο παρελθόν της.

Ο Βίνγκοτ, (Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος 1988), αναφέρει ότι η μητέρα που προσαρμόζεται ενεργά και με ποικίλους τρόπους προσφέρει στο βρέφος της τη βάση για να έρθει σε επαφή με τον κόσμο, που έτσι, μπορεί να αναπτυχθεί και να καρποφορήσει καθώς με την πάροδο του χρόνου πλησιάζει η ωριμότητα. Μια σημαντική πλευρά αυτής της αρχικής σχέσης του βρέφους με τη μητέρα είναι το ότι περιλαμβάνει και ισχυρές ενστικτικές ορμές, η επιβίωση του βρέφους και της μητέρας μαθαίνει στο βρέφος πως οι ενστικτικές εμπειρίες και οι συγκεκριμένες ιδέες είναι επιτρεπτές και πως δεν καταστρέφουν υποχρεωτικά την ήρεμη σχέση, φιλία και κοινή συμμετοχή.

Κατά τον Γίωσαφάτ, (Τσιάντης Γ., Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, 1987), η σχέση μητέρας - παιδιού είναι

έντονη και συναισθηματικά φορτισμένη διότι η εγκυμοσύνη και ο τοκετός δημιουργούν αναγκαστικά μία βιολογική ενότητα με το παιδί. Υστερα, ο χρόνος που η μητέρα βρίσκεται με το παιδί είναι πολύ περισσότερος από τον αντίστοιχο χρόνο τον πατέρα και αυτή έχει τον πρώτο ρόλο στην ανάπτυξη της πρώτης καθοριστικής δυαδικής σχέσης γονέα - παιδιού. Η συναισθηματική επένδυση της μητέρας στο παιδί είναι για βιολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς λόγους, εντονότερη του πατέρα, στις περισσότερες τουλάχιστον περιπτώσεις. Όλες οι περιπτώσεις παθολογικών αναγκών του πατέρα ισχύουν και για τη μητέρα και μπορεί να την οδηγήσουν σε υπερπροστατευτικότητα ή απόρριψη του παιδιού της. Βέβαια η σχέση μητέρας - παιδιού καθορίζεται τόσο από τις ενδοβλημένες σχέσεις αντικειμένων της (προς τους γονείς της), όσο και από τη σχέση της με το σύζυγό της, στον οποίο προβάλλει, όπως και στο παιδί, τις σχέσεις της αυτές.

Σύμφωνα με τον Γιωσαφάτ, (Τσιάντης Γ., Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, 1987), η εκλογή συζύγου και οι αντικειμενικές συνθήκες του γάμου αποτελούν το πλαίσιο όπου γίνονται οι προβολές αυτές και δημιουργούν την οικογενειακή ατμόσφαιρα. Άτομα που είχαν καλή ατμόσφαιρα στην οικογένεια καταγωγής τους τείνουν να επιλέγουν εξίσου ώριμους συντρόφους και να δημιουργούν καλή οικογενειακή ατμόσφαιρα για τα παιδιά τους. Αντίθετα άτομα με κακό οικογενειακό ιστορικό και ανώριμες -

παθολογικές ενδοψυχικές σχέσεις τείνουν να επιλέγουν παρόμοια ανώριμους συντρόφους. Το αποτέλεσμα είναι αμοιβαία επιδείνωση των ενδοψυχικών συγκρούσεων και δημιουργία κακής οικογενειακής ατμόσφαιρας. Σε τέτοιες περιπτώσεις τα παιδιά συχνά είναι τα "πιόνια" στη συζυγική αντιπαράθεση και χρησιμοποιούνται από τον κάθε γονέα ασυνείδητα αλλά κάποτε και συνειδητά, σαν όπλα εναντίον του άλλου ή σαν αντικείμενα για την ικανοποίηση των ανεκπλήρωτων συναισθηματικών τους αναγκών.

Σε μια σχετικά φυσιολογική οικογένεια, οι γονείς και τα παιδιά έχουν στενή σχέση μεταξύ τους και ικανοποιούν αμοιβαία τις συναισθηματικές ανάγκες με φανερά ή κρυφά μηνύματα που στέλνουν ο ένας στον άλλο, διατηρώντας όμως ο καθένας την ανεξαρτησία του και τα όρια του Εγώ του.

Σύμφωνα με τον Χάντφιλντ, (Παιδικότητα και εφηβεία, 1979) το παιδί της σχολικής ηλικίας έχει πάψει να διατηρεί στενή σχέση με τη μητέρα του. Είναι τόσο απορροφημένο από τις σχολικές και κοινωνικές δραστηριότητες του που δεν ενδιαφέρεται πολύ για τους ενήλικους, παρά μόνο στο βαθμό που οι τελευταίοι του παρέχουν όσα χρειάζεται για τις πολλαπλές του δραστηριότητες.

Η αντίδραση ορισμένων μητέρων όταν βλέπουν τα ενδιαφέροντα του παιδιού να βρίσκονται έξω από το σπίτι, είναι να το

αποσπασούν από τις παρέες του και να το κρατήσουν κοντά τους. Προσπαθούν να το πετύχουν με την υπερκτητικότητα ή την αυτορρηκτικότητα.

Βεβαίως αυτή η συμπεριφορά κάνει το παιδί να νιώσει άσχημα και το απομακρύνει πιο πολύ από κοντά τους.

Ο ρόλος του πατέρα

Θα ήταν χρήσιμο να δούμε το ρόλο που παίζει στην οικογένεια ο πατέρας.

Σύμφωνα με τον Βίνικωτ, (Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος, 1988), το πρώτο που πρέπει να αναφέρουμε είναι πως ο πατέρας χρειάζεται στο σπίτι για να βοηθήσει τη μητέρα να να νιώσει σωματική και ψυχική πλήρωση.

Το παιδί είναι εξαιρετικά ευαίσθητο στις σχέσεις που διέπουν τους γονείς κι αν όλα πάνε πραγματικά καλά, το παιδί είναι ο πρώτος που εκτιμάει την όλη κατάσταση, πράγμα που εκφράζεται με το γεγονός πως βρίσκει ευκολότερη είναι πιο ικανοποιημένο και πολύ πιο "ευκολοχέριστο". Αυτό το νόημα έχει η "κοινωνική ασφάλεια."

Όταν η σεξουαλική ένωση του πατέρα και της μητέρας αποτελεί πραγματικό γεγονός το παιδί φαντασιώνει ένα "βράχο" που πάνω του στηρίζεται και που μπορεί να κλωτσά πρώτον, και

δεύτερον, τού παρέχεται ένα μέρος από το φυσικό στήριγμα που χρειάζεται για να λύσει το πρόβλημα της τριγωνικής σχέσης.

Σύμφωνα με τον Βίννικот, (Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος, 1988), ένας ακόμη ρόλος του πατέρα, εξίσου σημαντικός, είναι η ηθική συμπαράσταση που προσφέρει στη μητέρα ώστε αυτή να μπορέσει ν' αντιπροσωπεύσει αλλά και να εδραιώσει στη ζωή του παιδιού το νόμο και την τάξη. Δεν απαιτείται η συχνή παρουσία του για να επιτευχθεί το σκοπούμενο αλλά θα πρέπει να εμφανίζεται αρκετές φορές ώστε το παιδί να νιώσει πως είναι πραγματικός και ζωντανός. Το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του παιδιού πρέπει να ρυθμίζεται από τη μητέρα διότι ικανοποιεί τα παιδιά να γνωρίζουν πως η μητέρα είναι σε θέση να διαχειρεύεται το σπίτι όταν ο πατέρας απουσιάζει. Θα πρέπει η μητέρα να είναι ικανή να μιλά και να ενεργεί χωρίς αυτοκριτικότητα αλλά παράλληλα με την αγάπη να επιδεικνύει δύναμη και αυστηρότητα ώστε να εισακούεται ο λόγος της. Σε περιπτώσεις συγκρούσεων με τα παιδιά έχει να παίξει έναν πολύ αποδομητικό ρόλο ο πατέρας. Είναι αυτός που θα δεχθεί το προσκαίρο μίσος ώστε να παραμείνει η μητέρα το αγαπημένο πρόσωπο. Είναι πολύ σπουδαίο για το παιδί να έχει τη δυνατότητα να προβάλλει το μίσος του στον πατέρα διότι η μητέρα είναι το πλέον αγαπητό πρόσωπο και θα του προκαλούσε σύγχυση αν τη μισούσε έστω και παροδικά.

Το τρίτο πράγμα που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι ο πατέ-

ρος κρείσσεται στο παιδί, για τα θετικά του προσόντα, γι' αυτά που τον διακρίνουν από τους άλλους άντρες και για τη ζωντάνια της προσωπικότητάς του.

Ο Τσιάντης, (Ο ρόλος του πατέρα στην εξέλιξη του παιδιού 1977), αφού παρουσιάζει τους τρεις ρόλους που καλείται να παίξει ο άνδρας στην οικογένεια, αναφέρει ότι υπερτονίζεται ο ρόλος του επαγγελματία έναντι του πατέρα και συζύγου. Θεωρεί ακόμα ότι ο ρόλος του ως πατέρα μέσα στην οικογένεια παραγνωρίζεται και έρχεται σε δεύτερη μοίρα σε σχέση μ' αυτόν της μητέρας.

Δίνεται μεγάλη σημασία στις κοινωνικές και επαγγελματικές του υποχρεώσεις και ελάχιστη στις βιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες τόσο του ίδιου όσο και του παιδιού. Τρανή απόδειξη γι' αυτό αποτελεί η κρατούσα αντίληψη ότι δεν υπάρχει βιολογικά καθορισμένο "πατρικό ένστικτο."

Σύμφωνα με τον Μίλντορφ, (Ο ρόλος του πατέρα στην οικογένεια, 1984); δημιουργούνται προβλήματα όχι από την παρουσία του πατέρα στο σπίτι αλλά από την απουσία του. Στην σύγχρονη κοινωνική συγκυρία ο πατέρας είναι ένα πρόσωπο που η παρουσία του είναι τυπική και άδηλη. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργούνται έντονα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Ο ίδιος χαρακτηρίζεται από ασταθή και ακανόνιστη συμπεριφορά στη παιδαγωγική του πολιτική. Άλλοτε παρουσιάζεται ανυπόμονος, άλλοτε αβύθιμος, επιθετι-

κός, υπερπροστατευτικός, προκαλώντας αισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας στο παιδί.

Η Χουρδάκη, (Οικογενειακή ψυχολογία, 1992), προτείνει κάποιους τρόπους με τους οποίους ο πατέρας θα μπορούσε ν' αξιοποιήσει το ρόλο του καλύτερα μέσα στην οικογένεια:

Να έχει θετική στάση απέναντι στο ρόλο του. Να τον έχει παραδεχθεί, χωρίς υποσυνείδητες τάσεις απόρριψης. Δεν είναι εύκολο αλλά αποτελεί βασική προϋπόθεση.

Να γνωρίζει τη δική του ψυχολογία και τα πιθανά κίνητρα της συμπεριφοράς του.

Θα πρέπει να ξέρει ότι το κύρος του απέναντι στα παιδιά του δεν απορρέει από τη πατρική ιδιότητα του κυβερλητή και προστάτη της οικογένειας αλλά από την ηθική του προσωπικότητα, τις γνώσεις του, τη σοβαρότητα της σκέψης και από το διάλογο.

Τις παραπάνω προϋποθέσεις δε μπορούμε να τις σκεφτούμε ανεξάρτητα από τις οικονομικές - κοινωνικές συνθήκες στις οποίες οφείλονται τα προβλήματα της οικογένειας.

Ο άνδρας ενώ προσπαθεί στον κοινωνικό χώρο, γίνεται καθηγορούμενος μέσα στο σπίτι. Μέσα από τη σχέση του με τη σύζυγό του, ζητάει ν' ανταλλάξει ψυχολογικά εφόδια που θα τον οπλίσουν για τον αγώνα του στον κοινωνικό του χώρο. Αντί όμως για συμπαροσάτη του, ορισμένες φορές τη βρίσκει αντίπαλο του.

Σύμφωνα με την Χουρδάκη, (Οικογενειακή ψυχολογία, 1992), η

σύζυγος δε μπορεί ν'αναγνωρίσει τις προσπάθειες που καταβάλλει, λόγω των έντονων συναισθημάτων που βιώνει με την απουσία του, όπως θυμού μοναξιάς και λόγω του ότι θέλει να τον μιμηθεί, ν'ανταγωνιστεί και αυτή στον κοινωνικό παραγωγικό χώρο. Ανάμεσά τους μπαίνουν εμπόδιο οι συγκρουόμενες επιδιώξεις και ανάγκες τους.

Υπάρχουν και οι περιπτώσεις όπου στην οικογένεια βρίσκεται η εργαζόμενη γυναίκα. Αυτό ο σύζυγος της πυρηνικής οικογένειας δεν είναι εύκολο να το δεχθεί, το συνδέει με τα άμεσα βιώματά του παρελθόντος και μειώνεται η αυτοεκτίμησή του.

Τα αισθήματα της κούρασης από τον εξαντλητικό αγώνα του στον κοινωνικό χώρο, και της προσπάθειας του να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του ως εργαζόμενος, σύζυγος και πατέρας, σπώνουν τα εξωτερικά. Τη πίκρα του έχει μάθει να την κρατάει μέσα του. Την αίσθηση της αποδυνάμωσης έμαθε ότι πρέπει να την κρύβει.

Οι οικογενειακές σχέσεις, αλλά και η επιτυχία του στον επαγγελματικό τομέα έχουν συνδεθεί μέσα του με πίεση και βαριές ευθύνες.

Τύποι γονέων

Η Χουρδάκη, (Οικογενειακή ψυχολογία, 1992), διακρίνει τους

εξής ψυχολογικούς τύπους γονέων:

α) Οι ευερέθιστοι γονείς, είναι εκείνοι που δημιουργούν σκηνές στο σπίτι για ασήμαντες αφορμές και συχνά. Επικρατεί έντονος εκνευρισμός και νευρικότητα, άλλοτε φανερή και άλλοτε σιωπηλή. Αυτοί οι τύποι είναι κουραστικοί και προκαλούν φοβίες στα παιδιά τους.

β) οι απαιτητικοί γονείς, είναι αυτοί που έχουν παρά πολλές αξιώσεις από τα παιδιά τους. Εξαντλούν τη δύναμή τους ε'ότι αφορά τη ζωή τους ρυθμίζοντας το χρόνο που έχουν για παιχνίδι, ανάπαιση, διάβασμα, ψυχαγωγία. Μ' αυτόν τον τρόπο εμποδίζουν το παιδί ν' αποκτήσει το συναίσθημα της ευθύνης και της πρωτοβουλίας και του επιβάλλουν μίαν μονότονη ζωή.

γ) οι υπερπροστατευτικοί γονείς είναι εκείνοι που προστατεύουν τα παιδιά σε υπερβολικό βαθμό. Αυτού του τύπου οι γονείς κατέχονται από μια νευρωτική κατάσταση και γίνονται έντονα φορτικοί.

δ) οι ανήσυχτοι γονείς, είναι εκείνοι που συνεχώς φοβούνται για τους κινδύνους που διατρέχουν τα παιδιά τους. Δημιουργούν φοβίες στα παιδιά τους στερούν την ελευθερία και τον αυθορμητισμό τους, την πρωτοβουλία και την υπευθυνότητα.

ε) οι φιλόδοξοι γονείς είναι εκείνοι που προγραμματίζουν τη ζωή των παιδιών τους όχι σύμφωνα με τις δυνατότητες τους αλλά σύμφωνα με τις προσωπικές τους επιθυμίες και στόχους. Τα παιδιά συνελθόνται και συντρίβονται κάτω από τις επιτακτι-

κές αξιώσεις των γονέων τους και συχνά διαφεύδουν τις φιλοδοξίες τους.

Οι κοσμικοί, μπρόμ γονείς, είναι εκείνοι που θέλουν να ρυθμίσουν τη ζωή του σπιτιού κατά εγωκεντρικό τρόπο. Ενδιαφέρονται να ικανοποιήσουν τις δικές τους αποσπερήσεις και ανάγκες.

Η Baumrind, προσθέτει έναν ακόμη τύπο γονέων τους "αυθεντικούς γονείς"

"Ο αυθεντικός γονέας επιχειρεί να κατευθύνει τις δραστηριότητες του παιδιού με ορθολογικό τρόπο, όπως ορίζουν τα εκάστοτε δεδομένα. Ενεργώνει τη γλωσσική επικοινωνία με το παιδί και εξηγεί τους λόγους για τις διάφορες αντιφάσεις και ενέργειές του. Δείχνει μεγάλη εκτίμηση στην αυτοέκφραση του παιδιού, αλλά συγχρόνως απαιτεί και τις λεγόμενες "συντελεστικές ιδιότητες", (σεβασμό προς τους κοινωνικούς κανόνες, εργατικότητα, συνέπεια) και αμείβει τόσο την αυτόνομια των αποφάσεων του παιδιού όσο και την πειθαρχημένη συμμόρφωσή του." (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989, τ. 1, σελ. 139).

Η θέση του παιδιού στην οικογένεια

Πολλοί επιστήμονες πιστεύουν ότι πλείστες εκ των παραμέτρων της ψυχικής ζωής του παιδιού όπως το κατά πόσο το παιδί

νιώσει αποδεκτό και αγαπάται, η συναισθηματική του σχέση με τους γονείς, ο ανταγωνισμός ή η υποστήριξη που δέχεται από τα αδέλφια, οι περιορισμοί που του επιβάλλονται ή οι ελευθερίες που του παρέχονται, καθορίζονται από τη σειρά γέννησης, τη διαφορά ηλικίας μεταξύ των αδελφών, το φύλλο των αδελφών κ.ο.κ.

Πρώτος ο Adler, (Νιτράικωρς, Γκραίη, Το δικαίωμα να είσαι παιδί, 1979), ανέφερε ότι η σειρά γέννησης επιδρά στις έννοιες που σχηματίζει το παιδί για τον κόσμο και στη γενική διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι γονείς φέρονται σε όλα τα παιδιά τους κατά κάποιο σχετικό ομοιόμορφο τρόπο, η θέση κάθε παιδιού είναι διαφορετική. Το ψυχολογικό του πεδίο, η αντίληψη που σχηματίζει για τον εαυτό του και για τον κόσμο που το περιβάλλει, είναι επίσης διαφορετική σε καθένα από τα αδέλφια.

Η περιγραφή που δίνει ο Adler ^{για} κάθε παιδί με βάση τη σειρά γέννησης έχει ως εξής: "α) Το πρώτο παιδί για ένα χρονικό διάστημα έχει την αποκλειστική προσοχή. Ο ερχομός του δεύτερου παιδιού αποτελεί μίαν σκληρή εκτόπιση ή "εκερονισμό." Από δω και στο εξής το παιδί θα προσπαθεί να ξαναποκτήσει τη θέση του μοναδικού και να διατηρήσει το γόπτρο του με την ανωτερότητα. Το πρωτότοκο παιδί έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να παρουσιάσει προβλήματα προσαρμογής και έχει επίσης την τάση να είναι πιο συντηρητικό, θέλοντας να έχει και να κρατήσει τη

δύνημη. β) Το δεύτερο παιδί, από το άλλο μέρος, από την πρώτη στιγμή της ζωής του έχει πάντα ένα μεγαλύτερο, συχνά δυνατότερο και πιο ικανό πρότυπο μπροστά του, το οποίο προσπαθεί να ξεπεράσει. Αν το καταφέρει σ' αυτό - ή αν βρεί μια θέση για τον εαυτό του σε μια άλλη εποικοδομητική κατεύθυνση - η ανάπτυξη του θα είναι ικανοποιητική. Αν όμως αισθάνεται ότι το μεγαλύτερο παιδί έχει αναλάβει το ρόλο του "καλού" στην οικογένεια, μπορεί να φτάσει στο συμπέρασμα ότι μόνο η αρνητική συμπεριφορά θα του εξασφαλίσει την αναγνώριση που θέλει. Γενικά, πάντως, το δεύτερο παιδί είναι πιο ταλμηρό και ευέλικτο από το πρώτο και καλοδέχεται την αλλαγή ιδιαίτερα όταν του προσφέρει κάποιο πλεονέκτημα απέναντι στον αντίπαλό του. γ) Το δεύτερο παιδί γίνεται μεσαίο με τη γέννηση ενός τρίτου. Συχνά ανακαλύπτει ότι το πρώτο παιδί έχει λάβει τη θέση της ευθύνης και το μικρότερο τη θέση του μωρού. Γι' αυτό συχνά νιώθει στριγμωμένο και από τις δύο μεριές, παταγμένο έξω. Δεν έχει τα δικαιώματα που έχει ο μεγαλύτερος, ούτε τα προνόμια που έχει ο μικρότερος. Εάν αποτέλεσμα της ερμηνείας αυτής, θα σχηματίσει ίσως τη γνώμη ότι η ζωή είναι άδικη και δεν υπάρχει θέση γι' αυτό, πρώτα στην οικογένεια και έπειτα συχνά στη ζωή. δ) Το μικρότερο παιδί, αν και συχνά είναι κακομαθημένο και παρακαταδεμένο, φαίνεται να συναντά λιγότερες δυσκολίες από τους άλλους. Ποτέ δεν το εκτοπίζουν. Είτε παραμένει το μωρό για την υπόλοιπη ζωή του είτε ξεπερνά όλους τους άλλους. Συνήθως του

δίνουν τη μεγαλύτερη προσοχή και εξυπηρέτηση ιδιαίτερα στους μεγαλύτερα παιδιά αναλάβουν το ρόλο του "αναπληρωτή γονέα". Τότε γίνεται το "αιώνιο μωρό." (Νιτράικωφς, Γκραίη, Το δικαίωμα να είσαι παιδί, 1979, σελ. 42).

Ο Χέρμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989) δίνει κι αυτός παρόμοιες περιγραφές για κάθε παιδί. Για τα πρωτότοκα αναφέρει ότι διατρέχουν συνήως έναν κάπως μεγαλύτερο κίνδυνο να παρουσιάσουν ψυχολογικά προβλήματα. Η ψυχική ευαισθησία συνήως σφαιάζεται στη γονεϊκή σπειρία και ανασφάλεια, η οποία συχνά καταλήγει σε υπερπροστασία. Ορισμένοι γονείς αντιμετωπίζουν το πρώτο τους παιδί σαν ένα ευαίσθητο φυτό, θερμοκηπίου. Αυτή η αντιμετώπιση έχει σαν αποτέλεσμα να αποκτήσει το παιδί περισσότερο μεν συντηρητισμό αλλά λιγότερη κυριαρχικότητα, διεκδικητικότητα και αυτονομία από θεωρείται σε έναν κόσμο απαραίτητη σε έναν κόσμο σκληρό και συχνά αφιλόξενο σαν το δικό μας. Η γονεϊκή υπερπροστασία είναι δυνατόν να προκαλέσει έλλειψη αυτοπεποίθησης, υπερευαισθησία και ανασφάλεια στο παιδί. Τα πρωτότοκα παιδιά συνήως είναι πιο ευαίσθητα από τα υπόλοιπα και πληγώνονται πιο εύκολα. Ίσως χρειάζονται συνεχή επιβεβαίωση.

Επιπλέον το πρωτότοκο παιδί συνήως αντιμετωπίζει δυσκολίες με τον έρχομό του δεύτερου παιδιού, γιατί η αποκλειστική - μονοπωλιακή και έντονη σχέση που είχε μέχρι τότε με τους γονείς του πρέπει, με τον έρχομό του δεύτερου παιδιού, να στα-

ματήσει ή να μειωθεί σημαντικά. Ωστόσο, ο ερχομός του δεύτερου μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στο να μειωθεί ένας άλλος κίνδυνος που διατρέχουν οι πρωτότοκοι: ο κίνδυνος να γίνουν εγωκεντρικοί και "κακομαθημένοι". Το πρόβλημα της αδελφικής αντιζηλίας είναι πιθανόν να γεννησει αφόρητη ζηλία στο μεγαλύτερο παιδί, αν δεν το χειριστούν οι γονείς με συνέπεια, σταθερότητα και ορθοφροσύνη.

Για τα μεσαία στη σειρά γέννησης παιδιά ο Χέρμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1929), αναφέρει ότι είναι πιο ανεξάρτητα και ευέλικτα από τα προηγούμενα. Το δευτερότοκο παιδί μεγαλώνει μέσα κλίμα ανοχής διότι οι γονείς νιώθουν πιο σίγουροι για τον τρόπο που το μεγαλώνουν και έτσι δεν λαθεύουν λόγω άγχους ή ανασφάλειας. Το αποτέλεσμα είναι ότι το παιδί γίνεται λιγότερο εξαρτημένο από ότι το πρωτότοκο. Επειδή υπάρχει η διαφορά ηλικίας το δευτερότοκο παιδί υστερεί από το μεγαλύτερο σε ικανότητες καθ'όλη τη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας. Συνήθως όμως είναι λιγότερο εσωστρεφές, λιγότερο νευρωτικό, περισσότερο χαρούμενο και περισσότερο εκδηλωτικό.

Πρέπει να τονιστεί ότι είναι διαφορετικό να είναι ένα παιδί δεύτερο με ένα ακόμη παιδί στην οικογένεια από ό,τι να είναι δεύτερο σε μίαν οικογένεια με τρία παιδιά. Σε αυτήν την περίπτωση το 2ο παιδί γίνεται απαιτητικό-δικεκδικητικό, πολύ ανταγωνιστικό και προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή των άλλων.

λων με αρνητικές ενέργειες ή β) είναι ντροπαλό, συνελσταμένο-αποτραβηγμένο και υπερευαίσθητο. Νιώθει ότι είναι αρκετά παραμέλημένο, καθώς είναι στριγγωμένο ανάμεσα στο μεγαλύτερο και στο μικρότερο. Δεν έχει ούτε την αποκλειστική προσοχή που είχε το μεγαλύτερο ούτε την υπερβολική στοργή που έχει το στερνοπαίδι. Η ακραία συμπεριφορά του είναι ένας τρόπος επίδρασης στο συναίσθημα της εγκατάλειψης που νιώθει.

Ας δούμε τώρα τι συμβαίνει με το υστερότατο παιδί. Το τελευταίο παιδί είναι πολύ πιθανό να γίνει παρακαταδαμένο και κακοσχημένο ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που είναι αγόρι και περισταχίζεται από πολλές αδελφές. Στις πολύτεκνες οικογένειες, οι γονείς αντιμετωπίζουν το τελευταίο παιδί ως το "μωρό" τους.

Με μίαν τέτοια αντιμετώπιση το παιδί κινδυνεύει να μείνει έξω από ορισμένες δραστηριότητες της οικογένειας, να το αντιμετωπίζουν ως μη ικανό να επιληφθεί κάποιων προσωπικών, έστω και μικρών, υποθέσεων.

Οι δύο ακραίες δυνατότητες - οι υπέρμετρες περιποιήσεις και οι περιοριστικοί αποκλεισμοί - μπορούν να επηρεάσουν την όλη νοστροπία του και να συντελέσουν στην εκδήλωση εγωκεντρικής συμπεριφοράς και στη δημιουργία σπωθημένων, αντίστοιχα.

Εκτός των άνω παρατηρείται μια καθ'όλα ξεχωριστή περίπτωση που χρήζει ειδικής ανάλυσης. Αυτή των οικογενειών με ένα

παιδί. Συνήθως, όταν μιλάμε για μοναχοπαίδια, θεωρούμε ότι αναφερόμαστε σε προβληματικά παιδιά. Ο Stanley Hall είχε υποστηρίξει παλαιότερα ότι "το να είναι κανείς μοναχοπαίδι είναι από μόνο του, αρρώστια. Το να είσαι μοναχοπαίδι είναι σοβαρό μειονέκτημα." (Χέρμπερτ Μ. Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας, 1989, τ. 1, σελ. 375). Οι μετέπειτα έρευνες έχουν δείξει ότι τα μοναχοπαίδια είναι πιο εξαρτημένα από τα πρωτότοκα παιδιά με αδελφία, αλλά είναι ικανά να επιτυγχάνουν.

Η αλήθεια είναι ότι αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα όπως η υπερβολικά αγχώδης, υπερπροστατευτική στάση των γονέων επέναντί του, η προβολή γονεϊκών φιλοδοξιών με έντονο τρόπο η καλύτερη κοινωνικοποίηση και η προβληματική σεξουαλική προσαρμογή λόγω της στενής σχέσης με τους γονείς και τη πιθανή ταύτιση με το γονέα του άλλου φύλου.

Τα συμπτώματα που παρουσιάζουν συνήθως είναι: μονοκαταγία, κλάμα, νευρικότητα και υπερκινητικότητα. Πλείστα εξ' αυτών μπορούν να θεραπευθούν ή και να μην εμφανιστούν καθόλου αν οι γονείς τα αντιμετωπίσουν με ορθότητα και περίσκεψη στο κρίσιμο χρόνο.

Η Χουρδάκη, (Οικογενειακή ψυχολογία, 1992), υποστηρίζει ότι το μοναχοπαίδι έχει ιδιόμορφη ψυχολογική κατάσταση. Είναι πρώτα απ' όλα μικρομέγαλο, μικρό και μεγάλο μαζί. Ενώ από πλευρές ηλικίας είναι μικρό, η συμπεριφορά του, η στάση του, οι κουβέντες του, η επαφή του με τους μεγάλους, είναι επα-

φή ενήλικων ατόμων.

Είναι υπερλεκτικό αλλά και αδέξιο. Στα σχολεία γράφει σκεπτόν πάντα καλές εκθέσεις, διατυπώνει εύκολα τα διανοήματα του, σε αντίθεση με τα άλλα παιδιά, που δεν έχουν τόσο μεγάλη ευκέρεια γ' αναπτύξουν αυτά που σκέφτονται. Παράλληλα όμως κρίνεται αδέξιο αν συγκριθεί με άλλα παιδιά που συναναστρέφονται σε μεγάλες οικογένειες και είναι σβέλτα, τρέχουν, κιτνούνται σταθερά και επιτηδεύονται στα κέρια τους.

Συνήθως δυσκολεύεται στις ανερώπινες επαφές. Ενώ μέσα στο σπίτι κινείται με άνεση ανάμεσα σε μεγάλους ανερώπους και αισθάνεται σαν αρχηγός και κάποτε σα μοφάρχη, όταν βρεθεί εκτός του σπιτιού συνήθως τα κάνει, γίνεται δειλό, δεν θέλει να συζητήσει και αισθάνεται μονοξιά.

Όχι σπάνια τα μοναχοπαίδια παρουσιάζουν αναρεξία και εκλεκτικότητα στα φαγητά που μπορεί από τον οργανικό τομέα να μεταφερθεί και στον πνευματικό με αποτέλεσμα να προτιμούν τα εξωσχολικά αναγνώσματα και να απεχθάνονται το χώρο του σχολείου γενικότερα. Πιθανή εξήγηση γι' αυτό αποτελεί το γεγονός ότι τους είναι πολύ δύσκολο να αποχωριστούν το ζεστό κόσμο του γονεϊκού περιβάλλοντος.

Και το ύστατο χαρακτηριστικό σύμφωνα με την Χουρδάκη, (Οικογενειακή ψυχολογία, 1992), είναι η μη συναιδητή και λανθάνουσα εκδικητική τάση προς τους γονείς. Παρουσιάζεται στις περιπτώσεις που το παιδί υποπαύεται ως υπαίτιους τους γο-

νείς γιατί δεν του έκαναν άλλα αδελφάκια για συντροφιά, πως δε μπορεί να έχει στο σπίτι του άλλα παιδιά να παίξει και δε μπορεί να έχει ποικιλία σχέσεων μέσα στο σπίτι. Συνοψίζοντας όλες τις αντιξοότητες που μπορεί να συμβούν τις χρησιμοποιεί ως επιχειρήματα με σκοπό να επιτρέπει προς τους γονείς του.

Οι λύσεις που προτείνονται από πολλούς επιστήμονες για τη θεραπεία αλλά και την αποφυγή παρουσίασης αρνητικών χαρακτηριστικών στη ψυχοσύνθεση του παιδιού είναι κυρίως δύο.

Η υποχρεωτική φοίτηση σε νηπιαγωγείο πρώτον και δεύτερον η ταξιδιολογία του σε θερμές κατασκηνώσεις. Υποστηρίζεται ότι οι δύο προαναφερόμενοι χώροι είναι δυνατό να δώσουν στο παιδί μια επαναληπτική διδακτική εμπειρία μέσω της οποίας θα είναι πιο εύκολο να αποδειχθεί και να βιώσει τη μετέπειτα "επιτυχή" κοινωνική διαβίωση.

Το φυσιολογικό παιδί (Μύθος ή πραγματικότητα;)

Αρκετοί επιστήμονες θεωρούν ότι δεν υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των προβληματικών και των φυσιολογικών παιδιών. Θεωρούν ότι οι μεταξύ τους διαφορές είναι πολλές φορές δυσδιάκριτες.

Σύμφωνα με τον Χέρμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), όροι όπως "ψυχολογικά προβλήματα", "συμπτώματα ψυχικής δυσπροσαρμοσίας", είναι κατά κανόνα, απλώς κάποιες

διογκώσεις ή κάποιες ανεπάρκειες ή ανεπιθύμητοι συνδυασμοί μορφών συμπεριφοράς που είναι κοινές σε όλα τα παιδιά.

Με εξαίρεση τις περιπτώσεις που παρατηρείται βαριά οργανική ανωμαλία ή δυσλειτουργεία, όπως τα εγκεφαλικά τραύματα, δεν υπάρχουν αδιαμφισβήτητα συμπτώματα ψυχολογικής δυσπροσαρμοστίας για τα παιδιά.

Ο Βίνγκοτ, (Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος 1939), περιγράφει τα φυσιολογικά παιδιά ως εξής: Είναι τα παιδιά που μπορούν να χρησιμοποιούν όλους τους δυνατούς μηχανισμούς που διαθέτουν για να αμύνονται ενάντια στο άγχος και την αφόρητη ψυχοσύγκρουση. Το "φυσιολογικό παιδί", εκφράζει μια κατάσταση, ένα μέτρο σύγκρισης με βάση το οποίο μπορεί να διαπιστωθεί η έλλειψη φυσιολογικών χαρακτηριστικών σ' ένα παιδί από έναν ψυχολόγο, δάσκαλο ή άλλο ειδικό.

Με την τελευταία πρόταση συμφωνεί και ο Mainord - ψυχολόγος που έχει ασχοληθεί με τη μελέτη της ομαλότητας - που αναφέρει ότι ο "μέσος φυσιολογικός άνθρωπος" ισχύει συνήθως μόνο για μια διάσταση (ένα γνώρισμα) της προσωπικότητας κάθε φορά και αποδεικνύει, με στατιστικούς υπολογισμούς, ό,τι κάθε άτομο είναι μια μοναδική περίπτωση, που δε μπορεί να ξαναβρεθεί ποτέ πάλι. Επομένως κανένα άτομο ως προς όλα τα χαρακτηριστικά του, δε μπορεί να είναι "μέσο." Τελικά το μέσο παιδί είναι ένας μύθος όπως μύθος είναι και ο λεγόμενος "κοινός αν-

θρωπος." (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας, τ. 1, σελ. 33).

Η εθνολόγος Mead έδειξε με μελέτες της ότι το μέσο-φυσιο-λογικό καθορίζεται από αξιολογικά και ποιητικά κριτήρια που εέπει ο κοινωνικός περίγυρος. Πιο κάτω παραθέτω τα ευρήματα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε δυό φυλές της Πολυνησίας:

"Τα μέλη της φυλής Ágarasch είναι ευγενικοί και φιλειργνητικοί άνθρωποι, που ανάμεσα τους η διεκδικητική συμπεριφορά είναι τόσο σπάνια ώστε να θεωρείται μη φυσιολογική. Αντίθετα, έχουν σε μεγάλη έκταση τις ιδιότητες της παθητικότητας και της ανιδιοτέλειας, και αυτές οι ιδιότητες απαρτίζουν ένα βασικό μέρος του τρόπου της ανατροφής και της αγωγής κάθε μέλους της κοινωνίας τους. Από τη γέννησή του, το παιδί παρατηρεί αυτό τα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά των ανθρώπων του περιβάλλοντός του και, κατά την πορεία της ανάπτυξης του, τα ενσωματώνει στη δική του προσωπικότητα.

Μια άλλη φυλή των νησιών αυτών οι Mundugumor, τελείως αντίθετα, δίνει μεγάλη αξία στη διεκδικητική συμπεριφορά και στην επιθετικότητα και γι' αυτόν το λόγο την ενθαρρύνει συστηματικά από τη βρεφική ακόμα ηλικία. Αν το μωρό που ηλάζει δεν

κρατάει σφιχτά το στήθος της μητέρας του, εκείνη θα τραβήξει μακριά το μαστό της και το μωρό θα μείνει νηστικό. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, οι πρώτες του αυτές διακδικητικές εμπειρίες ενισχύονται περισσότερο με φιλοπόλεμα παιχνίδια και ενασχολήσεις.

Εκείνη, λοιπόν η συμπεριφορά που θεωρείται φυσιολογική στη μια φυλή (η παθητικότητα και η ανιδιοτέλεια), μπορεί στη δεύτερη να αντιμετωπιστεί σαν μια κατάσταση πέρα για πέρα αφύσικη, παθολογική.

Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι, στην ουσία, τα κριτήρια που χρησιμοποιεί η κοινωνία για να κρίσει τι είναι φυσιολογικό, είναι στατιστικά. Δηλαδή, μια μορφή συμπεριφοράς θεωρείται φυσιολογική ανάλογα με το κατά πόσο αυτή είναι σύστοιχη προς τον τρόπο που συμπεριφέρεται το κοινωνικό σύνολο στην πλειοψηφία του. (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, τ. 1, σελ. 39).

Σύμφωνα με τον Παρσκειυόπουλο, (Εξελικτική ψυχολογία, 1984) τα χαρακτηριστικά των παιδιών που η κοινωνία μας θεωρεί ως φυσιολογικά και ευχάριστα: Είναι παιδιά που κατορθώνουν να δημιουργούν φίλίες και να τις διατηρούν, η ψυχική τους διάθεση δεν παρουσιάζει μεγάλες μεταπτώσεις, διακυμάνσεις, παίρνουν πρωτοβουλίες και είναι πρόθυμα όταν χρειαστεί να ευσιδάσουν το προσωπικό τους συμφέρον προς όφελος των άλλων

παιδιών.

Παρατηρούνται όμως κάποια συμπτώματα που όταν παρουσιάζονται είναι πράγματι σοβαρά και πρέπει να κάνουν τους γονείς να ανησυχήσουν και να επισκεφθούν ειδικούς. Η σοβαρότητα αυτών εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες με σπουδαιότερες τους πιο κάτω:

α) Η συχνότητα εμφάνισης του συμπτώματος: Όσο συχνότερα παρουσιάζεται το σύμπτωμα στο άτομο, τόσο σοβαρότερο πρέπει να θεωρείται το σύμπτωμα.

β) Η εμφάνιση συγχρόως και άλλων συμπτωμάτων: Όσο περισσότερα συμπτώματα, έστω και ελαφρά μορφής, εμφανίζονται συγχρόως με το συγκεκριμένο σύμπτωμα, τόσο σοβαρότερο πρέπει να θεωρείται.

γ) Ο βαθμός απόκλισης του συμπτώματος από το μέσο - φυσιολογικό: Όσο περισσότερο αποκλίνει το σύμπτωμα από το μέσο - φυσιολογικό, τόσο σοβαρότερο πρέπει να θεωρείται.

δ) Η ένταση του συνοδευτικού αίσθηματος: Όσο έντονοτερο είναι το συναίσθημα που συνοδεύει το σύμπτωμα, τόσο σοβαρότερο πρέπει να θεωρείται.

ε) Η αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος: Όσο πιο αδύναμο είναι το άτομο να απαλλαγεί από το σύμπτωμα, αν και σαφή επίγνωση ότι η παρουσία του

συμπτώματος είναι επιζήμια, τόσο σοβαρότερο πρέπει να θεωρείται το σύμπτωμα.

στ) Η πιθανότητα να έλθει το παιδί αντιμέτωπο με το νόμο: Πολλά συμπτώματα, όπως π.χ η κλοπή και η καταστροφική συμπεριφορά, αποτελούν κοινό χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας. Όταν όμως τα συμπτώματα αυτά παρουσιάζονται σε τέτοια μορφή και βαθμό, ώστε να γίνονται επικίνδυνα ή/και επιζήμια για τους άλλους, είναι δυνατό να εμπλέξουν το παιδί με τις δικαστικές και τις αρχές, με τις γνωστές δυσάρεστες συνέπειες για το αναπτυσσόμενο άτομο.

Γενικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι η παρουσία ενός ή/και περισσότερων συμπτωμάτων με τα παραπάνω χαρακτηριστικά πρέπει να μας βάζει σε ανησυχία. Στις περιπτώσεις αυτές πρέπει να ζητείται η γνώμη του ειδικού παιδοψυχιάτρου ή παιδοψυχολόγου, για μια έγκαιρη διάγνωση και θεραπευτική παρέμβαση." (Παρασκευόπουλου Ι., Κλινική Ψυχολογία, 1988, σελ. 31).

Ζητήματα πειθαρχίας (Τιμωρία - Επιβράβευση)

Οι ορισμοί που μπορούν να δώσουν στην έννοια της τιμωρίας είναι πάμπολλοι. Ο Κασηγητής Πασχάλης ορίζει αυτήν ως:

"μείωση της μελλοντικής πιθανότητας να παρουσιαστεί μια αντίδραση, σαν αποτέλεσμα άμεσης επιβολής κάποιου αποστραφικού ερεθίσματος στην εμφάνιση της αντίδρασης αυτής.", αλλά και "...σαν μια διαδικασία, κατά την οποία ένα αποστραφικό ερέθισμα επιβάλλεται κατά την εμφάνιση μιας συμπεριφοράς" (Πασκόλης Τ., Βοηθήστε το παιδί σας, 1990, σελ. 105).

Ο Πιαζέ, (Ντρούκωρς Ρ, Γκραίη Λ., Το δικαίωμα να είσαι παιδί 1979), διαφωνεί με την ιδέα της τιμωρίας όταν επιβάλλεται αυθαίρετα, χρησιμοποιεί όμως τον όρο στη θεωρία του.

Διακρίνει δύο είδη τιμωρίας: την "εξαγνιστική" και την "ανταποδοτική."

Οι "εξαγνιστικές τιμωρίες" συμβαδίζουν με τους περιορισμούς και τους κανόνες της απολυταρχικής κοινωνίας. Ας πάρουμε έναν κανόνα που επιβλήθηκε εκ των έσω και ας υποθέσουμε ότι το άτομο παράβηκε τον κανόνα αυτό. Ανεξάρτητα από την αγανάκτηση και το θυμό που θα γεννηθούν μέσα στην ομάδα ή μεταξύ εκείνων που βρίσκονται στην εξουσία και που αναπόφευκτα θα γίνουν αίσθητά στον παραβάτη ο μόνος τρόπος να αποκατασταθεί το δίκαιο είναι η χρήση μιας ισχυρής μεθόδου εξαγνιστικού, που θα επαναφέρει το άτομο στο καθεκόν του και θα το κάνει να συνειδητοποιήσει την ανοχή του με μίαν αδύνητη τιμωρία.

Η "τιμωρία της ανταπόδοσης" έχει συγκεκριμένα "κίνητρα." Το αδίκημα και η τιμωρία, συσχετίζονται και στο περιοχό-

μενα και στη φύση τους, για να μην αναφερθούμε στην αναλογία που συνδέει τη σοβαρότητα της πράξης με την αυστηρότητα της ανταπόδοσής.

Ο Πιαζέ, (Ντράικωρς Ρ., Γκραίη Λ., Το δικαίωμα να είσαι παιδί 1979), παρά το ότι αποσαφήνισε τους δύο τύπους συμπεριφορών στους ενήλικους, στα έργα του δέχεται για τα πολύ μικρά παιδιά την ανάγκη της αυθαίρετης τιμωρίας, κυρίως επειδή έχει την εντύπωση ότι αντιλαμβάνονται την τιμωρία πιο εύκολα από ένα δημοκρατικό τρόπο σωφρονισμού.

Ο Αντλερ είχε τονίσει το χαρακτήρα ανταπόδοσης της τιμωρίας και την έλλειψη αποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση της κακής συμπεριφοράς: "Η τιμωρία ενισχύει και επιβεβαιώνει στο παιδί την εντύπωση ότι δεν αποτελεί μέρος του συνόλου και δεν ανήκει. Θα θελήσει να αποφύγει το σχολείο και να αναζητήσει μια υπεκφυγή, και όχι ν'αντιμετωπίσει τη δυσκολία". Και πιο κάτω, σχετικά με την εκπαίδευση των προβληματικών παιδιών αναφέρει: "Θα ήταν λάθος να τα προκαλεί κανείς με την τιμωρία..." και "...η επαφή τους με την κοινωνία μοιάζει με πόλεμο διάρκειας, από όπου προσπαθούν να βγούν νικητές. Μια ανάλογη αντιμετώπιση εκ μέρους μας, δείχνει απλώς ότι παίζουμε το παιχνίδι τους." (Ντράικωρς Ρ., Γκραίη Λ., Το δικαίωμα να είσαι παιδί, 1979, σελ. 79).

Ας δούμε όμως και τις απόψεις των συμπεριφοριστών για το θέμα της τιμωρίας.

Ο Walters και οι συνεργάτες του παρατηρούν: "Δυστυχώς, συμβαίνει συχνά να τονίζονται κάποιες επώδυνες, ακραίες, και ίσως σπάνιες επιπτώσεις της τιμωρίας, ενώ αγνοούνται "τα αγκυραόκια και τα μικρά ταρακουνήματα" που καθημερινά συμβαίνουν στα παιδιά και που μπορούν αδιόλλεπτα, σιγά - σιγά και αποτελεσματικά να αλλάξουν τις συνήθειες μας και το ίδιο μας το πεπρωμένο ακόμη" (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989, τ. 2, σελ. 278)

Και ο Χέρμπερτ προσθέτει "Έχει κατ'επανάληψη επιβεβαιωθεί από την έρευνα ότι το παιδί μαθαίνει να συμμορφώνεται ταχύτερα, όταν στη χειραγώγηση του οι γονείς χρησιμοποιούν και τα δύο είδη παρεμβάσεων: ενίσχυση - αμοιβή - αποδοκιμασία για τις επιθυμητές πράξεις του και τιμωρία - ποινή - αποδοκιμασία για τις ανεπιθυμητές πράξεις του. Η βασική ενίσχυση, η αμοιβή, δείχνει στο παιδί τι μπορεί και πρέπει να κάνει. Έπεται, αν δέχεται και τα δύο είδη παρεμβάσεων, είναι πληρέστερα ενημερωμένο από ότι αν δέχεται μόνο το ένα είδος.

Μιαν επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων για την αποτελεσματικότητα της τιμωρίας στα παιδιά όπως η επίπληξη, η αποδοκιμασία, οι επιτιμητικές λέξεις "λάθος", καθώς και η σφαίραση βασικών ενισχύσεων, αλλά όχι η σωματική τιμωρία, δείχνει ότι κανόνα η τιμωρία βελτιώνει τη μάθηση και την απόδοση του παιδιού στις διάφορες σχολικές τους υποχρεώσεις." (Χέρμπερτ Μ. Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας, 1989, τ. 2, σελ. 279).

Πρέπει όμως να καθοριστεί το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο επιβάλλεται μια τιμωρία διότι είναι εκείνο που παίζει το σημαντικότερο ρόλο. Τιμωρίες που συστηματικά επιβάλλονται μέσα σ' ένα απορριπτικό κι εχθρικό πλαίσιο οδηγούν μακροπρόθεσμα σε προβληματικές καταστάσεις.

Παραθέτω πιο κάτω τις απόψεις του Sears των συνεργατών του, σχετικά με το ίδιο ζήτημα:

"Η επιβολή ποινών, σε αντίθεση προς τη θετική αμοιβή, όπως φάνηκε στην έρευνα, ήταν μια μάλλον μη αποτελεσματική μέθοδος ανατροφής του παιδιού. Οι αποδείξεις που τεκμηριώνουν σαφώς το συμπέρασμα αυτό είναι συντομικές. Οι δυσμενείς επιδράσεις της τιμωρίας ήταν ολοφάνερες σε όλα τα πορίσματα της έρευνας μας. Παιδιά που οι γονείς τους ήταν πιστικοί και τιμωρητικοί στο θέμα της απόκτησης ελέγχου των σφιγκτήρων και της χρήσης της τουαλέτας κατέληξαν να έχουν νυκτερινή ενοούρηση. Παιδιά που οι γονείς τους τα τιμωρούσαν, για να παύσουν να είναι εξαρτημένα, έγιναν τελικά πιο εξαρτημένα στις μητέρες τους απ' ότι έγιναν τα παιδιά που οι μητέρες τους δεν τους επέβαλαν ανάλογες τιμωρίες. Παιδιά που οι γονείς τους αντιμετώπισαν την επιθετικότητά τους με αυστηρό-βίαιο τρόπο κατέληξαν να γίνουν πιο επι-

εατικά από ό,τι έγιναν τα παιδιά που οι γονείς τους τα αντιμετώπισαν με επιείκεια. Επίσης οι τιμωρητικοί γονείς είχαν πιο μελαγχολικά παιδιά. Οι σκληρές σωματικές τιμωρίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με υψηλή επιθετικότητα εκ μέρους του παιδιού και με την εμφάνιση διαταραχών στο φαγητό.

Όλη η έρευνά μας δείχνει σαφώς ότι η τιμωρία αποβαίνει τελικά μίαν αναποτελεσματική τεχνική για να εξαλείψουμε μίαν ανεπιθύμητη μορφή συμπεριφοράς" (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας 1989, τ. 2, σελ. 284).

Η Χουρδάκη, (Οικογενειακή ψυχολογία, 1992), αναφέρει κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές βάσει των οποίων μπορεί να είναι επιτυχημένη η επιβολή τιμωρίας, να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα:

α) Πρώτα απ'όλα οι γονείς θα πρέπει να είναι βέβαιοι για τις προθέσεις τους. Όταν θα ανακοινώνουν μια τιμωρία θα πρέπει να την εφαρμόζουν. Γι'αυτό θα πρέπει να προσέχουν η τιμωρία που εξαγγέλουν να μην είναι υπερβολικά αυστηρή ή ανεφάρμοστη για να μπορούν να την πραγματοποιήσουν.

β) Ποτέ δε θα πρέπει να επιβάλλουν μια τιμωρία ξαφνικά κι απότομα. Πάντα θα συζητούν με το παιδί πιο νωρίς και να του εξηγούν πως αν συμβεί να κάνει αυτό ή εκείνο που δεν είναι

σφαστό ε' αναγκαστούν να πάρουν αυτό το συγκεκριμένο μέτρο. Να του εξηγούν δηλαδή πως αυτό που κάνει, αυτή η πράξη είναι δυνατόν να έχει συνέπειες.

γ) Ένα άλλο ζήτημα που πρέπει να προσεχασί είναι ότι η τιμωρία πρέπει να αναφέρεται απ' ευθείας στην αιτία της. Δηλαδή το παιδί θα τιμωρείται επειδή έκανε τη συγκεκριμένη πράξη. Έχει προηγηθεί συμφωνία για το τι ακριβώς πρέπει να γίνει, το έχουμε προειδοποιήσει για τις συνέπειες μιας συγκεκριμένης πράξης ή παράλειψης και τότε μόνο επιβάλλουμε την τιμωρία αν παραβεί τους όρους που έχει αποδεχασί.

δ) Άλλο σημείο που πρέπει να προσεχασί είναι ότι η τιμωρία πρέπει να είναι δίκαιη. Αυτή η αρχή απορρέει από το παιχνίδι των παιδιών. Όταν παίζουν με συναμμάτους επιβάλλουν ποινές στους παραβάτες, προσυμφωνημένες, τις οποίες αυτά αποδέχονται αδιαμαρτύρητα.

Σύμφωνα με την Χουρδάκη, (Οικογενειακή ψυχολογία, 1992), είναι πολύ σημαντική η δίκαιη μεταχείριση των παιδιών διότι σε αυτήν οικοδομούνται οι καλές σχέσεις με τους γονείς.

ε) Οι σωματικές τιμωρίες όπως το ξύλο πρέπει ν' αποφεύγονται. Οι συνέπειες τους είναι τραγικές. Το παιδί ταπεινώγεται, θίγεται η προσωπικότητά του και φοβάται συνέχεια. Είναι μη αποδεκτές τιμωρίες.

στ) Πρέπει με κάθε τρόπο να πειστούν τα παιδιά πως η τιμωρία δεν είναι προνόμιο μόνο των μεγάλων που μπορούν να την

επιβάλλουν στα παιδιά τους. Είναι τρόπος να περιορίζονται και να καταστέλονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές όλων ανεξαρτήτων ηλικιών και επιβάλλονται από την κοινωνία και τους νόμους της. Τούτο επιτυγχάνεται πολύ δύσκολα διότι είναι πρόδηλο ότι δεν επικρατεί ισότητα απέναντι στους νόμους και στις συνέπειες της παράβασής τους στις σημερινές κοινωνίες.

Τελικά εκείνο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι η έννοια της τιμωρας είναι πολυσήμαντη και σε αυτό το κεφάλαιο τη χρησιμοποιήσαμε και την περιγράψαμε ως μια τεχνική αποφυγής διάπραξης ή επανάληψης αρνητικής συμπεριφοράς με τη μέθοδο κυρίως της απόσβεσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΤΡΙΤΗ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Οι φόβοι του παιδιού για το σχολείο

Ο φόβος μπορεί να ονομαστεί ένας "υπερβολικός και περιοδικός - επαναρκόμενος φόβος, ο οποίος είναι αδικαιολόγητος - ανεξηγήτως, ακόμη και για το ίδιο το εύμα. Στην περίπτωση της σχολικής φοβίας, η αποφυγή προς το φοβικό αντικείμενο είναι τελείως μη προσαρμοστική - το αναγκάζει να απουσιάζει από το σχολείο και το φέρνει σε μειονεκτική θέση όταν τελικά επιστρέψει στο σχολείο." (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989, τ.1, σελ.175).

Σε μια διαχρονική έρευνα, σχετικά με τις δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών που φοιτούν στα κανονικά σχολεία, ερευνητές του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, (Χέρμπερτ Μ., Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), συγκέντρωναν κάθε χρόνο δεδομένα για 164 παιδιά (από πολλά και διαφορετικά σχολεία) από την ηλικία των 6 έως την ηλικία των 11 χρονών. Οι μητέρες των παιδιών ανέφεραν, σε διάφορα στάδια της έρευνας, αν κατά τη διάρκεια

του έτους το παιδί τους είχε αντιμετωπίσει κάποια προβλήματα ή δυσκολίες στο σχολείο. Τα παιδιά εξετάζονταν κι αυτά όταν έφθανον στην τελευταία τάξη του δημοτικού. Μία από τις ερωτήσεις ήταν τί τους άρεσε και τί δεν τους άρεσε κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο δημοτικό.

Η έρευνα έδειξε ότι η πλειονότητα των παιδιών της Α' τάξης είχαν εκδηλώσει κάποια στιγμή, απροθυμία να πάνε στο σχολείο. Αυτή η απροθυμία υποχωρούσε στη Β' τάξη, κορυφωόταν πάλι στη Γ' τάξη και κατόπιν παρουσιάζε σταθερά φαινόμενα πορείας ως και την Στ' τάξη. Όμως ακόμη και στην Στ' τάξη ένα στα τρία αγόρια συνέχιζε να δείχνει κάποια απροθυμία. Γενικά, διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα αυτής της έρευνας, παρουσίασαν δυσκολίες προσαρμογής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Σχεδόν τα μισά παιδιά υπέφεραν από διάφορα προβλήματα, λιγότερο ή περισσότερο σοβαρά. Σε όλες τις ηλικίες, τα αγόρια εκδηλώνουν πιο αρνητική στάση από ότι τα κορίτσια. Τα μοναχοπαίδια αγόρια παρουσίασαν τα περισσότερα προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο.

Τα συγκεκριμένα προβλήματα, για τα οποία διαμαρτύρονταν περισσότερο τα παιδιά ήταν προβλήματα που σχετίζονταν με τη συμπεριφορά των δασκάλων και με τις δυσκολίες στο μάθημα. Επίσης τα παιδιά ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν προβλήματα στις σχέσεις τους με άλλα παιδιά, καθώς επίσης και στο μάθημα

της γυμναστικής. Τα προβλήματα, όμως, αυτά ήταν μικρότερης σοβαρότητας.

Αυτές οι δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο έχουν διαπιστωθεί σε παρόμοιες έρευνες και σε άλλες χώρες.

Σύμφωνα με τον Παρσκευόπουλο, (Εξελικτική ψυχολογία, 1984) η σχολική φοβία είναι ένας είδος ψυχονεύρωσης που χαρακτηρίζεται από έντονο ψυχικό άγχος, το οποίο δεν δικαιολογείται από τα πράγματα. Η αιτιολογία της αναφέρεται σαφώς στην εκδήλωση μιας αξείας εκδήλωσης ενός μάγισμου άγχους αποχωρισμού. Αναλυτικότερα, η προσκόλληση του παιδιού στο μητρικό πρόσωπο, εμφανίζεται νωρίς στην παιδική ζωή ως στενή συναισθηματική σύνδεση μεταξύ μητέρας και παιδιού. Οι συνέπειες της σχέσης αυτής είναι κατ' αρχήν το άγχος προς το ξένο πρόσωπο που εμφανίζεται περί τον 7ο μήνα και εν συνεχεία εξαφανίζεται περί το 12ο ως το 15ο μήνα, και το άγχος αποχωρισμού, που εμφανίζεται στον 11ο μήνα και αρχίζει να εξαφανίζεται περί το 18ο μήνα. Σε μια σχέση αλληλεξάρτησης μητέρας-παιδιού, όταν η μητέρα γίνεται υπερπροστατευτική και δεσμευτική, το άγχος αποχωρισμού που αποτελεί μια φυσιολογική αναπτυξιακή εκδήλωση κατά το 2ο έτος της ηλικίας αντί μετά το 18ο μήνα να ατονήσει και να εξαφανιστεί, μορφοποιείται και επαυξάνεται. Η φοίτηση του παιδιού στο σχολείο αποτελεί απειλή για τη στενή αυτή σχέση

με αποτέλεσμα να βιώνεται όχι μόνο από το παιδί αλλά και από τη μητέρα. Η μητέρα που βιώνει μίαν τέτοια άλυτη σχέση κρατά το παιδί ψυχικά δέσμιο, δεν το αφήνει να πάει στο σχολείο προφανιζόμενη αδιαφορία του, αλλαγή του καιρού, πρωινή αγορά-πορεία κ.α. Το παιδί αν τελικά οδηγηθεί στο σχολείο θα αισθάνεται έντονο άγχος και ανασφάλεια. Αυτό που επισυμβαίνει είναι η μετατόπιση του άγχους αποκωρίσμού από την πραγματική του πηγή (την απομόκρυνση από το σπίτι) σ' ένα ερέθισμα (το σχολείο) που μέχρι καές ήταν ουδέτερο. Το συναίσθημα αυτό δύναται να ενισχυθεί όταν συναντήσουν και δυσμενείς συνθήκες στο σχολείο όπως: αυταρχικός και τιμωρητικός δάσκαλος, πολυπληθείς τάξεις κ.α.κ.

Σύμφωνα με τον Χέρμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), οι τυπικές αντιδράσεις του σχολειοφοβικού παιδιού που εκδηλώνονται με τη μορφή έντονου, παράλογου φόβου σχετικά με κάποιες πτυχές της σχολικής ζωής εκφράζονται με τα εξής ερωτήματα:

- 1) Μήπως αποτύχω σε κάποιο διαγώνισμα.
- 2) Μήπως δεν φθάσω στο σχολείο εγκαίρως
- 3) Μήπως κάνω ορεογραφικά λάθη
- 4) Μήπως με καλέσει ο δάσκαλος να απαντήσω σε ερωτήσεις που δεν γνωρίζω την απάντηση τους.
- 5) Μήπως κάνω λάθη στην ανάγνωση
- 7) Μήπως με επιπλήξει ο δάσκαλος
- 8) Μήπως είμαι από τους τελευταίους μαθητές στην τάξη
- 9) Μήπως δεν τα καταφέρνω στα μαθηματικά ή τη ζωγραφική.

Ο ρόλος της οικογένειας / Σχολείο

Η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια στο σχολειοφοβικό παιδί είναι πολύ μεγάλη.

Η Χουρδάκη, (Οικογενειακή ψυχολογία, 1992), αναφέρει ότι οι γονείς και γενικά το περιβάλλον θα συντελέσουν τα μέγιστα στην κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα του παιδιού τους αν έχουν φροντίσει από τη νηπιακή του ηλικία να τους δώσουν κάποια μερφή ανεξαρτητοποίησης και αν το έχουν σωστά προετοιμάσει για το σχολείο. Το παιδί δεν πρέπει να θεωρεί το σχολείο τόπο τιμωρίας και περιορισμού αλλά ούτε και τόπο ψυκαγωγίας. Πρέπει να καταλάβει πως εκεί μοσάινει πολλά ενδιαφέροντα πράγματα, αναπτύσσεται σε όλους τομείς, έχει τις ευθύνες του με και τις ανταμοιβές του και την ψυκαγωγία του. Γι' αυτό καλό είναι οι γονείς και το παιδί να επισκεφτούν το σχολείο πριν από την έναρξη των μαθημάτων, για να υπάρξει κάποια εξοικείωση.

Ο Χέρμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης των σχολειοφοβικών συμπτωμάτων και ειδικότερα της άρνησης του παιδιού να οδηγηθεί στο σχολείο, οι γονείς πρέπει να δείξουν υπομονή, συμπάθεια και συγχρόνως σταθερότητα και συνέπεια στην συμπεριφορά τους πρέπει να εξετάσουν αν οι συχνές διαμαρτυρίες

του παιδιού για σωματικές ενοχλήσεις ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Αν διαπιστώσουν ότι το παιδί προσποιείται, τότε πρέπει να προβούν, με διπλωματικό τρόπο, σε διερεύνηση της ζωής του στο σχολείο, γιατί έτσι μπορεί να ανακαλύψουν κάποια υπερευαίσθησία ή φόβο του παιδιού που εύκολα μπορεί να ξεπεραστεί με την υποστήριξη και ενθάρρυνση των γονέων ή πιθανώς με δυό λόγια από το δάσκαλο.

Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με έντονο πρόβλημα που χρειάζονται τη βοήθεια ειδικών επιστημόνων. Έχουν αναφερθεί περιπτώσεις όπου συγκεκριμένες τεχνικές ψυχοβιοψιστικές και άλλες όπως η συστηματική αποευστασιοποίηση, προσφέρουν μίαν ικανοποιητική εξισορρόπηση ανάμεσα στα προβλήματα που θα δημιουργούσε ο εξαναγκασμός μιας άμεσης επανόδου του παιδιού στο σχολείο και, από την άλλη, μια παρατεταμένη καθυστέρηση.

Πολλοί ειδικοί πιστεύουν ότι όσο νωρίτερα αρχίζει η θεραπεία τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα και τόσο γρηγορότερα εξαφανίζονται τα συμπτώματα. Η άμεση παρέμβαση θεωρείται αναγκαία για να αποφευχθούν οι ανακυκλωτικές αντιδράσεις που θα προξενήσουν τα δευτερογενή κέρδη της ναύρωσης.

Ο ρόλος του δασκάλου

Ίσως το σημαντικότερο πρόσωπο στη ζωή του παιδιού της σχολικής ηλικίας είναι ο δάσκαλος. Όταν το παιδί αρχίζει να πηγαίνει στο σχολείο, ο δάσκαλος γίνεται ο εκπρόσωπος μιας νέας ζωής που συχνά ενθουσιάζει και θαμπώνει το παιδί.

Ο Ιωαννίδης, (Παιδαγωγική ψυχολογία, 1982), αναφέρει ότι από το δάσκαλο εξαρτάται αν το παιδί θα αγαπήσει ή θα μισήσει το σχολείο. Οι δάσκαλοι όσο κι αν δουλεύουν ποικιλότροπα, μπορούν να δημιουργήσουν ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολείο. Άλλοι από τους δασκάλους μιλούν με πολλά λόγια για τη σημασία του σχολείου στη ζωή, απειλούν στην περίπτωση που οι μαθητές δε φαίνονται να συμφωνούν, βάζουν κακούς βαθμούς, ειρωνεύονται, φοβερίζουν ή εξευτελίζουν τους μαθητές. Άλλοι παταχάνουν να παρακινήσουν σωστά τους μαθητές χωρίς να τους αποστραφούν από πρωτοβουλία, χωρίς να κάνουν την αρμόσια υπακοή των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Χέρμπερτ, (Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, 1989), ο δάσκαλος ασκεί τεράστια μορφοποιό δύναμη στο παιδί. Είναι για το μαθητή η προσωποποίηση του μαιικού Πυγμαλίωνα. Επηρεάζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και τη θέση που κατέχει το κάθε παιδί μεταξύ των συμμαθητών του. Επίσης επηρεάζει τη συμπεριφορά, τις ηθικές αξίες, τις στά-

σεις και τη μαθησιακή αποδοτικότητα κάθε μαθητή. Αν μεταβιβάσει ένα μέρος της εξουσίας του και της δύναμης του και αν αποδέχεται όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης, χωρίς διακρίσεις, τότε σίγουρα θα μπορέσει να αυξήσει τις διαπροσωπικές και τις μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να μειώσει τις εσωτερικές συγκρούσεις και το άγχος στα παιδιά.

Μια τέτοια, δημοκρατική συμπεριφορά, καλλιεργεί στα παιδιά συνθήκες αυτόνομης εργασίας, ανεξαρτητη σκέψη και το συνολικό σπέρμα της ατομικής ηθικής ευθύνης.

Εύφωνα με τον Κοσμόπουλο ο δάσκαλος που θέλει πραγματικά να προσφέρει στο παιδί τηρεί την ακόλουθη στάση:

α) Δεν στέκεται απέναντι στο παιδί, αλλά δίπλα του. Δεν είναι εκπρόσωπος της γενιάς των κριτών, αλλά εκπρόσωπος των ώριμων συντρόφων και συμβούλων. Δεν έρχεται να διδάξει παρά από την πείρα του πόνου και της χαράς, όταν οι νέοι κρειαστούν και είναι σε θέση να γιώσουν τη διδασχή του. Πρόθυμος βοηθός στην προσπάθεια του νέου να οικοδομήσει την προσωπικότητά του γίνεται "τοτε πύσι τα πάντα", διασέτοντας ανεξάντλητες πηγές προσωπικού κύρους. Γι' αυτό υπάρχει και οράται από τον παιδαγωγούμενο πάντα ειρηνικός, βασικά ταπεινός και ισχυροποιημένος, αληθινός και μαζί ασιτιάδοξος.

β) Είναι ευγνώμων απέναντι στο παιδί και το εμπιστεύεται. Ξέρει πως κόρη σ' αυτό, κόρη στο συμπληρωματικό ρόλο του

μαθητή, ορίζεται ο ίδιος σα δασκάλας. Χωρίς το μαθητή δε γίνεται ο ρόλος και το έργο του και απ' αυτόν - τον μαθητή - θα κριθεί κάποτε η αξία της προσφοράς τους. Έτσι γιόβει πως και οι δύο αποτελούν οδιδάσπαστη ζευγική ενότητα, πως έχουν υπογράψει ένα άγραφο συμβόλαιο συνεργασίας με συνέπεια, από την οποία και οι δύο ωφελούνται. Και εμπιστεύεται το μαθητή του? Ξέρει πως την εμπιστοσύνη του αυτή έχει ανάγκη ο μαθητής του, πάνω απ' όλα. Τη κρείάζεται, για να απλώσει το άπειρο κέρι του προς την ωριμότητα εκείνη που έχει με σοφία αφροαιώσει από την πραγματικότητα των ανηλίκων και της ζωής ό,τι είναι αξιόλογο και άξιο διδασκίας. Εμπιστεύεται, ο μαθητής το δάσκαλα, όπως το συνοδοιπόρο του ο ταξιδιώτης, και προχωρούν μαζί στο κοινό δρόμο της μάθησης και της ζωής. Έτσι και σιγά-σιγά, το παιδί εμπιστεύεται το κόσμο γιατί μπορεί να εμπιστευθεί το παιδαγωγό του. Ο,τι κωρίζει αυτά τα δύο άτομα δεν είναι ικανό να τα τοποθετεί αχερικά και απέναντι? αντίθετα, αυτό ακριβώς είναι εκείνο που συνιστά το λόγο και την αξία υπάρξεως του ζευγαριού αυτού που συμπληρώνεται αμοιβαία" (Κοσμάπουλου Α., Σχεσιόδυναμική παιδαγωγική του προσώπου, 1990, σελ. 506)

Επιπτώσεις μεσόδων διδασκαλίας. Περιγραφή -

Ανάλυση εκπαιδευτικών συστημάτων

Είναι πιστεύω γνωστό σε όλους ότι από τους αρχαίους χρόνους εκδηλώθηκε από τον άνθρωπο η φροντίδα για την αγωγή, δηλ.

λαδή για την αρμονική σωματική ανάπτυξη, την πνευματική εξέλιξη και την ψυχική καλλιέργειά του.

Ένα από τα πρώτα, μεθοδολογικά σχεδιασμένα μοντέλα διδασκαλίας, ήταν αυτό του φιλόσοφου Σωκράτη στην Αρχαία Αθήνα.

Ο Σωκράτης (Παπός Α., Μετακεντρική Διδασκαλία, 1987), διαμέσου της "Τριπλής διαδικασίας: ερωτών(α) - έλεγχος - πνευματικός τόκος περνάει στο μαθητή τα γνωστικά και αξιακά του μηνύματα: Στην πρώτη φάση ο έμπειρος συζητητής, ο "δάσκαλος" μεταφέρεται στην κατάσταση της φαινομενικής άγνοιας, δηλαδή προσποιείται ότι δεν γνωρίζει κάτι, και προκαλεί το συνομιλητή του, το "μαθητή", να διατυπώσει τις δικές του απόψεις. Στο σημείο αυτό αρχίζει η δεύτερη-επίσης αρνητική- φάση του ελέγχου που έχει ως στόχο της να συνειδητοποιήσει ο δεύτερος συνομιλητής τις ασαφείς απόψεις του και να παραδεχτεί την άγνοιά του.

Έτσι, η διαδικασία περνά στην τρίτη, θετική πια, φάση της "μιαυτικής τέχνης" με στόχο την εκμείωση της νέας γνώσης. Αφού "δηλαδή ο μαθητής παραδεχτεί ότι η πρώτη άποψή του ήταν αλή γνώνη, οδηγείται επαγωγικά στη συνειδητοποίηση των παγκών εννοιών που περικλείει η οραή γνώση, στην επιστημονική αλήθεια." (Σωκέλλη Π., Βεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης, 1983, σελ. 28).

Ο Καθηγητής Παπός όμως αναφέρει ότι το Σωκρατικό μοντέλο είναι καθαρά δασκαλοκεντρικό για τους εξής λόγους:

" Κέντρο της διαλεκτικής εσώρησης των γνωστικών και αξιακών μηνυμάτων είναι ο Σωκράτης. Τα πάντα περιστρέφονται γύρω από την προσωπικότητά του, που έχει ρόλο: δαδούχου, μεταλαμπάδευτή, μεταδότη, σοφού, κηπουρού, ψυχοπλάστη και κινητής εγκυκλοπαίδειας. Είναι ο σμιλευτής και πυροληπτής ψυχών, ο πανταγνώστης και πάνσοφος.

- Ο Σωκράτης είναι ο κάτοχος αντικείμενικών αληθειών. Οι αλήθειές αυτές έχουν αποκρυσταλλωθεί, είναι άχρονας, άτοπος και αθάνατος. Τις αλήθειες αυτές ο μαθητής δεν μπορεί ούτε να τις απορρίψει, ούτε να τις τροποποιήσει.

- Το μεθοδολογικό status είναι κατ'επίφαση διερρευνητικό και ανακαλυπτικό, αφού στην πραγματικότητα, οι αλήθειες και οι αξίες είναι ήδη έτοιμες, γνωστές και αποδεκτές από τον Σωκράτη: a priori.

- Ο Σωκράτης χρησιμοποιεί "κατά κόρον" την ερώτηση. Οι ερωτήσεις είναι καταλυτικές και δημιουργούν μια προαγωγή. Ο μαθητής οδηγείται με συγκλίνοντα και κονφορμιστικό τρόπο στην εύρεση της απάντησης που περιμένει ο δάσκαλος. Σε περίπτωση που ο μαθητής δηλώσει άγνοια ή κάποια άρνηση τότε ο διάλογος παρατείνεται, αλλά αυτό φυσικά οδηγεί το μαθητή σε οδυνηρές καταστάσεις από ψυχοπαιδαγωγική άποψη, γιατί πέφτοντας από αντίφαση σε αντίφαση μπροστά στην επιχειρηματολογία του δασκάλου, φτάνει στο σημείο τελικά να αναιρέσει όλες τις προηγούμενες θέσεις του και να συμφωνήσει με το Σωκράτη. Έτσι ο μαθητής ουσιαστικά αυτοαναιρείται.

- Το μοντέλο κατά την εκτίμησή μας είναι αντιδημιουργικό γιατί εκείνος που ανακαλύπτει το νέο γνωστικό και αξιακό μήνυμα είναι ο δάσκαλος και όχι ο μαθητής, αφού, όπως είπαμε και πιο πάνω: οι άλλοι θέτουν το πρόβλημα, ορίζουν τις διαδικασίες της έρευνας και έχουν ήδη τη λύση έτοιμη στη σκέψη τους.

- Το μοντέλο αυτό είναι αναπαραγωγικό από την άποψη, ότι η πειστική και δογματική αντίληψη για τις αιώνιες αλήθειες και τις αξίες εξαναγκάζει τους μαθητές να τις υιοθετήσουν και να υποταχθούν σε αυτές χωρίς καμιά δυνατότητα αντιπαράθεσης." (Παπάς Α., Μαθητοκεντρική Διδασκαλία, τ. 1, 1987, σελ. 30).

Ο Φρόνγκελ έχει διάφορα γνώμη για το προαναφερθέν διδακτικό μοντέλο. Υποστηρίζει ότι το Σωκρατικό μοντέλο είναι διερευνητικό και δημιουργικό. Συγκεκριμένα αναφέρει: "Η αναπαράσταση αυτή της ματαυστικής του Σωκράτη, που έγινε με την τεχνική των προτύπων, μας θυμίζει, αν τηρήσουμε τις αναλογίες, το τεχνολογικό πρότυπο, που ήδη περιγράψαμε και που στηρίζεται βασικά στη δυνατότητα επιστροφής σε προηγούμενες διαδικασίες εφόσον δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις ορεής λειτουργίας της διδακτικής διαδικασίας. Μας θυμίζει επίσης, ως ένα σημείο, ορισμένους τρόπους επίλυσης προβλημάτων, που χρησιμοποιούν οι ηλεκτρονικοί εγκέφαλοι. Η διαφορά μεταξύ του προτύπου του Σωκράτη και του τεχνολογικού προτύπου έγκειται στο ότι οι τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων, που ανακύπτουν κατά την πορεία της διδακτικής διαδικασίας δε γίνονται με την προσφυγή στις

αποθηκευμένες γνώσεις του ηλεκτρονικού εγκεφάλου, αλλά με τη δημιουργική επέμβαση του δασκάλου." (Παπός Α., Μαθητοκεντρική Διδασκαλία, τ. 1, 1987, σελ. 32).

Το ίδιο γνωστό είναι το εκπαιδευτικό μοντέλο του Πλάτωνα.

Ο Πλάτωνος υποστήριζε την ύπαρξη απολύτων αξιών στην αγωγή που είναι "η διαφύλαξη του κύρους των θεών. Οι θεοί δε λένε ποτέ ψέματα και δεν είναι ποτέ άδικοι. Αν τιμωρούν τους ανθρώπους με βάσανα, είναι γιατί οι άνθρωποι αξίζουν την τιμωρία, και η τιμωρία έχει σωτηριακό χαρακτήρα γι' αυτούς, αφού θα ενισχύσει τη πίστη τους στο κύρος της θεότητας. Αυστηρή λογιστική στα λογοτεχνικά ή άλλα κείμενα θα έχει σαν αποτέλεσμα τη διαφύλαξη των απόλυτων ηθικών αξιών. Ποιητές και λογοτέχνες που κάνουν λόγο για τις αδυναμίες των θεών δεν πρέπει να διδάσκονται στα παιδιά." (Παπός Α., Μαθητοκεντρική Διδασκαλία, τ. 1, 1987, σελ. 33).

Θαωρεί ότι "τα παιδιά πρέπει να υπακούουν χωρίς αντίρρηση στους γονείς και τους δασκάλους. Και οι πιο πολλοί άνθρωποι - επειδή, και όταν ακόμη μεγαλώσουν, είναι καταδικασμένοι να παραμείνουν στη σπηλιά της άγνοιας και είναι παιδιά στο μυαλό - οφείλουν σε όλη τη ζωή να υπακούουν στην αυθεντία. Ερωτήσεις που αφορούν τους θεούς και τις αυθεντίες απαγορεύονται". Στους "Νόμους" ο Πλάτωνος είναι σαφής σχετικά με τον τρόπο που θέλει να επιβάλλει τις αρχές του στα παιδιά. "Τα παιδιά πρέπει να τα φοβίζουμε και να μεταχειριστούμε σαν

δούλους και όσοι από τους μεγάλους εξακολουθούν να μη συμ-
μαρτώνονται με τις ερησκευτικές αρχές πρέπει να εξορίζονται
ή να εκτελούνται." (Παπός Α., Μαθητοκεντρική Διδασκα-
λία, 1997, τ.1, σελ.33)

Ο Παπός αναφέρει ότι "φαίνεται ξεκάθαρα η δομή των εκπαι-
δευτικών στόχων στον Πλάτωνα και ακόμη περισσότερο οι διαδικα-
σίες που οδηγούν στην οικειοποίηση αυτών των γνωστικών και
αξιακών μηνυμάτων. Στο Πλατωνικό μοντέλο έχουμε δηλαδή μια
αναποραγωγή με πιστότητα της υπάρχουσας κοινωνικής και πολι-
τικής δομής χωρίς δυνατότητα τροποποίησης των αξιών του δω-
ρικού τρόπου ζωής. Οι αξίες είναι πάνω από τον άνθρωπο και ο
εκπαιδευτικός ή παιδαγωγός γενικότερα έχει πρώτιστο στόχο να
ενοφθαλμίσει αυτές τις αξίες στο νεαρό άτομο εντάσσοντάς το
στη τάξη του, που είναι προκαθορισμένη.

Η αμφισβήτηση της αυθεντίας, η κριτική σκέψη, η φαντασία, η
πρωτοτυπία και αποκλίγουσα τοποθέτηση είναι έξω από τα όρια
που ανέκατα το σύστημα. Ο διάλογος είναι απλώς μια επιβε-
βαίωση των αξιών αυτών από το μέρος του παιδιού και όχι αμ-
φισβήτηση." (Παπός Α., Μαθητοκεντρική Διδασκαλία, 1997, τ.1, σελ.
26).

Το μοντέλο αυτό υποστήριξε πολλούς αιώνες αργότερα ο Εύ-
ζελσκ, ο Τsenen και άλλοι γενετιστές που διακήρυξαν ότι η ευ-
φυΐα είναι κληρονομική είναι κληρονομική σε ποσοστό 77% -
80% και ότι τα γονίδια παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στη
νοημοσύνη και τη συμπεριφορά της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Σύμφωνα με τη Ναστάκου όμως "Η άποψη αυτή, διαμορφωμένη σε πεποίθηση με μορφή αξιώματος, διαδόθηκε πλατιά και είχε ως επακόλουθο την επικράτηση μιας ασύστατης, επιστημονικά λανθάνουσας και κοινωνικά αντιδραστικής θέσης, που ερμηνεύει τη γένεση και την εξέλιξη ορισμένων σπουδαίων ανθρωπίνων ιδιοτήτων, όπως π.χ. της νοημοσύνης με αποκλειστική αναφορά στο καθορισμό τους από το γενετικό κυρίως παράγοντα. Η θέση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την αυθαίρετη διάκριση των ανθρώπων σε "εκ γενετής" κατώτερους. Το πόσο άγνοια κοινωνιογενής είναι αυτή η άποψη φαίνεται και από το γεγονός ότι εξακολουθεί σήμερα παρά τα πολλά και πειστικά αντίθετα ευρήματα πολλών σύγχρονων επιστημονικών κλάδων, να προσβέυεται και να διαδίδεται με φαναρές και αρνητικές και κομιά φορά ολέθριες συνέπειες για ορισμένες ανθρωπίνες ομάδες ή ολόκληρες κοινωνίες." (Ναστάκου Μ., Γενετική ψυχολογία, 1982, σελ. 53).

Ας εξετάσουμε όμως τις παιδαγωγικές απόψεις σχετικά πιο σύγχρονων επιστημόνων. Στους νεώτερους χρόνους κυριαρχεί η ερβερτιανή παιδαγωγική κίνηση.

Σύμφωνα με το Ρήγα "ο Herbart καταλαμβάνει εξέχουσα θέση ανάμεσα στις παιδαγωγικές μεγαλοφυΐες. Εζησε σε μια εποχή, κατά την οποία ένα πλαίσιο υλικό - σχετικό με τα θέματα της αγωγής - ήταν αποησασυρισμένο και αποτελούσε την πολύτιμη φιλοσοφική, ψυχολογική και παιδαγωγική παράδοση. Είχε ήδη καταβληθεί προσπάθεια για να διατυπωθούν οι βασικές αρχές της αγωγής από κορυφαίους παιδαγωγούς και εκεί διατυπώσε η

ανάγκη να εξετάζονται τα θέματα της αγωγής με την αυστηρή επιστημονική διαδικασία. Η επιστήμη της αγωγής έχει τολμήσει τα πρώτα βήματά της, για να περάσει προοδευτικά στην αυτοτέλειά της και να αποτελέσει ανεξόρτητο κλάδο. (Ρήγα Α., Σύγχρονα ρεύματα στην επιστήμη της αγωγής, 1998, σελ. 26).

Κατά τον Herbart "σκοπός της αγωγής είναι η διόπλαση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου σε ηθικό χαρακτήρα, η ηθικοποίηση του. Η ανάδειξη του ανθρώπου σε ηθική προσωπικότητα είναι δυνατόν, όταν το άτομο καταστάσει ελεύθερο αν, ικανό να υποτάσσει τη βούλησή του στην ηθική του συνείδηση. Η καλλιέργεια της ηθικής συνειδήσεως συντελείται κύριως με την διδασκαλία. Η διδασκαλία φροντίζει με την παροχή κατάλληλων γνώσεων να σχηματίζει ένα καλά οργανωμένο κύκλο παραστάσεων. Να προσανατολίζει πάντοτε τον άνθρωπο προς τις πάντα προαναφερθείσες ηθικές ιδέες (της ελευθερίας, της τελειότητας, της καλής αεθλήσεως, του δικαίου και της ανταποδόσεως). Οι ηθικές ιδέες αποτελούν τα ηθικά πρότυπα, που οδηγούν τον άνθρωπο στον ύψιστο σκοπό της αγωγής, στην ηθική τελείωσή του." (Ρήγα Α., Σύγχρονα ρεύματα στην επιστήμη της αγωγής, σελ. 32).

Μολονότι ο Herbart απέκτησε τον τίτλο του θεμελιωτή της παιδαγωγικής επιστήμης, δέχτηκε πολύ νωρίς αυστηρή κριτική.

Η πολεμική εναντίον του εβερτιανού συστήματος, (θεωρία του Herbart), επεκτείνεται σε πολλούς τομείς. Εδώ θα παρουσιαστεί το κομμάτι που αφορά στην περιοχή του σκοπού της αγωγής.

Ο Ρήγας συνοψίζοντας τις απόψεις πολλών παιδαγωγών αναφέρει ότι: "η ηθική - ο πρακτικός αυτός κλάδος της φιλοσοφίας - αδυνατεί μόνη της να να ορίσει τον σκοπό της αγωγής. Ο σκοπός της αγωγής δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή ηθικοποίηση του ατόμου, αλλά να είναι πολύ ευρύτερος. Ο σκοπός της αγωγής κατευθύνεται όχι μόνο προς την ηθική υπόσταση του ανθρώπου, αλλά αγκαλιάζει το σύνολο των αντικειμενικών αξιών, των οποίων πρέπει να είναι φορέας ο άνθρωπος. Ο σκοπός της αγωγής, όταν περιορίζεται μόνο στην ηθικοποίηση του ατόμου, εμπειρίεται απαράδεκτη μονομέρεια. Το άτομο πρέπει να είναι ηθική προσωπικότητα αλλά συγχρόνως να συμπεριφέρεται ως ικανό και ενεργό μέλος της κοινωνίας. Να έχει ικανότητες προσαρμογής στις απαιτήσεις της ζωής και του πολιτισμού και να συντελεί θετικά στην πολιτιστική δημιουργία." (Ρήγας Α., Σύγχρονα ρεύματα στην επιστήμη της αγωγής, 1988, σελ. 38).

Ας εξετάσουμε όμως, το πώς παρουσιάζεται η παιδαγωγική επιστήμη στο δικό μας αιώνα.

Σύμφωνα με το Ρήγα, (Σύγχρονα ρεύματα στην επιστήμη της αγωγής, 1988, από τις αρχές του 20ου αιώνα παρατηρείται μετάβαση από τη λαγόμενη παλιά κρατούσα αντίληψη σχετικά με τα θέματα της αγωγής, στη νέα αντίληψη, την επιστημονικά θεμελιωμένη. Επιφέρονται εντυπωσιακές αλλαγές στη σχολική πραγματικότητα που αφορούν στα προγράμματα, στις μεθόδους διδασκαλίας και στις διαπροσωπικές σχέσεις διδασκάλου και μαθητή.

Η νέα εκπαιδευτική κίνηση είναι γνωστή ως "σχολείο εργασίας" ή ως "σχολείο ενέργειας ή δράσης."

Ο Ρήγας αναφέρει ότι "η κίνηση του σχολείου εργασίας υπήρξε μεθοδική, αξιολογική και ισχυρή. Σε αντιδιαστολή με τις παλαιότερες αντιλήψεις για την αγωγή και, επειδή στηρίζονταν σε νέα επιστημονικά περίσματα, το σχολείο εργασίας αποκαλείται και νέο σχολείο.

Το νέο σχολείο παρουσιάστηκε με την επιδίωξη να επανορθώσει τα σφάλματα του παλαιού σχολείου.

Το παλαιό, το ερβερτιανό, σχολείο, όπως υποστήριξαν στα προηγούμενα, είχε κατηγορηθεί για λογακασία, για την ακινησία των μαθητών μέσα στην τάξη κατά την προακτήση των μορφωτικών αγαθών, για το διδασκαλοκεντρικό του χαρακτήρα, για την τυποποιημένη διδασκαλία του, για τον περιορισμένο σκοπό που έθετε στην αγωγή κ.λ., γενικά, γιατί ήταν επιστημονικά εσφαλμένη ή εσφαλμένη.

Το νέο σχολείο φιλοδοξούσε να επανορθώσει τα σφάλματα του παλαιού σχολείου και να εμφυσήσει ένα εντελώς νέο πνεύμα στη σχολική εργασία και γενικά στη σχολική ζωή.

Το νέο σχολείο εισάγει την εποπτική διδασκαλία, εναρμόνιζει την αυτενεργό συμμετοχή και τη συνεχή προσπάθεια των μαθητών κατά τη διαδικασία της προακτήσεως και εμπειρώσεως των μορφωτικών αγαθών και δεξιοτήτων, καλλιεργεί πνεύμα ελευθερίας στους μαθητές και οργανώνει την όλη παιδευτική του δράση και

προσφορά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Με άλλα λόγια είναι ένα σχολείο εποπτείας, αυτενέργειας, εγχειρδύνσεως, εργα-
σίας, και ελευθερίας. Λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τον παράγοντα
παιδί, είναι σχολείο παιδοκεντρικό και όχι διδασκαλοκεντρικό.
(Ρήγα Α., Σύγχρονα ρεύματα στην επιστήμη της αγωγής, 1987, σελ.
47).

Το σχολείο εργασίας στην εξέλιξη του παρουσιάστηκε με
διάφορες μορφές που οριοθετούν και συμπληρώνουν στο σύνολό
της την παιδαγωγική αυτή κίνηση.

Εδώ θα παρουσιαστεί η Γαλλο-Ελβετική άποψη του σχολείου
εργασίας και ειδικότερά οι απόψεις του Piaget, όχι γιατί η
Αμερικανική ή η Γερμανική άποψη είναι λιγότερο σημαντική αλ-
λά διότι θεωρούμε ότι οι απόψεις του Piaget είναι πιο κοντά
στο αντικείμενο αυτής της εργασίας.

Η θεωρία του Piaget (Παπά Α., Μαθητοκεντρική διδασκα-
λία, 1987), για την απόκτηση της γνώσεως και για τα στα-
δια ανάπτυξεως του παιδιού και του εφήβου έχει εφαρμο-
γή και στη μαθησιακή διαδικασία και τις μεθόδους διδασκαλί-
ας. Οι θέσεις του για τα αναπτυξιακά στάδια της νόησης συσχε-
τίζονται με την επιλογή των μορφωτικών αγασών και την κατόρ-
τιση των αναλυτικών προγραμμάτων για τις διάφορες βαθμίδες
της εκπαίδευσης.

Οι παιδαγωγικές προεκτάσεις της θεωρίας του Piaget είναι
ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες στον κοινωνικό συναισθηματικό τομέα

του παιδιού. Πολλοί παιδαγωγοί πιστεύουν ότι στο έργο του ξεχωρίζουν με σαφήνεια τρεις βασικές αρχές διδασκαλίας, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με την ψυχολογική και παιδαγωγική αρχή της ενθαρρύνσεως του παιδιού. Αυτές είναι:

α) Το παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται να γίνεται προδευτικό και όσο είναι δυνατό περισσότερο αυτόνομο απέναντι στους ενήλικες.

β) Τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να αλληλοαντιδρούν και να λύνουν με δική τους πρωτοβουλία τις διαφορές και συγκρούσεις τους.

γ) Το παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται να είναι ανεξάρτητο και περίεργο· να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για δράση· να έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του· να εκφράζει τις απόψεις του με αυτοπεποίθηση και να μην αποθαρρύνεται εύκολα."

Και ο Piaget καταλήγει: "Το παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών για δράση και να ενισχύεται με διάφορους τρόπους η εμπιστοσύνη στις ικανότητές του. Σε περιπτώσεις, κατά τις οποίες το παιδί δίδει εσφαλμένες απαντήσεις, πρέπει να μην αποθαρρύνεται, αλλά να υποβοηθείται στην ανάληψη νέας προσπάθειας για την προσέγγιση του ορθού" (Ρήγα Α., Σύγχρονα ρεύματα στην επιστήμη της αγωγής, 1987, σελ. 67).

Ο Δανάσης - Αφεντόκης παρουσιάζοντας το τριπολικό σχήμα του Piaget για την νοητική ανάπτυξη υποστηρίζει ότι η αφο-

μοίωση και η συμμόρφωση οδηγούν στην προσαρμογή. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι ο "Piaget ξεκινώντας από την Assimilation=αφομοίωση, περνάει στην Accomodation=συμμόρφωση. Η κατάληξη είναι η Adaptation=προσαρμογή, αλλά αυτή δεν αποτελεί υποδούλωση του οργανισμού, αλλά ανόγεται σε μίαν εξισσορόπηση στο περιβάλλον, που σημαίνει περισσότερο συναινετική και όχι εξουσιαστική προσαρμογή." (Όλιβανσής - Αφεντάκης Α., Η Εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής Σκέψης, 1980, σελ. 175).

Ο Παρασκευόπουλος αναφερόμενος στο ίδιο ζήτημα γράφει: "Η αφομοίωση, συνίσταται στον μετασχηματισμό της εξωτερικής πραγματικότητας για να μπορέσει να ενσωματωθεί στις υπάρχουσες κάθε φορά νοητικές δομές. Η συμμόρφωση συνίσταται στην τροποποίηση των εκάστοτε υπάρχουσών δομών, για να μπορούν να αφομοιώσουν νέα στοιχεία από το περιβάλλον. Οι δύο αυτές λειτουργίες αλληλοσυμπληρώνονται κι εξασφαλίζουν κάθε φορά την προσαρμογή. Η προσαρμογή συνίσταται στην ισοροπία ανάμεσα στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και στις εσωτερικές γνωστικές δομές που έχει αναπτύξει ο οργανισμός." (Παρασκευόπουλος Γ., Εξελικτική ψυχολογία, τ. 2., 1984, σελ. 101).

Προτού κλείσω την παρουσίαση αυτή, ορισμένων από τα πάμπολλα διδακτικά μοντέλα, θα ήθελα να αναφερώ έστω και περιληπτικά στο μοντέλο του Καθηγητή Κοσινόπουλου.

Στην εισαγωγή του βιβλίου του "Σχετιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου" ο Κοσινόπουλος αναφέρει τα εξής: "Η επανάσταση

που συντελέστηκε στο χώρο της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης στις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας, δημιούργησε στα τελευταία εντελώς χρόνια, ένα έντονο προβληματισμό των ειδικών πάνω στην παιδαγωγική σαν "σχέση" ή καλύτερα πάνω στην παιδαγωγική σαν "Συνάντηση."

Ηδη, στη δεκαετία του 1920-1930 οι Γερμανοί, κυρίως, παιδαγωγοί, καταπιάνονται με τη κριτική θεώρηση των μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών επιχειρημάτων στον κόσμο. Ασκούν μια αμε/λικτή κριτική τόσο κατά της Παλιάς Αγωγής και του Εδδαρτιανισμού όσο και κατά των "Νέων Σχολείων" των "Σχολείων Εργασίας" των "Κινήσεων της Νεολογίας" που κυριαρχούν στον Παιδαγωγικό χώρο της Ευρώπης και των Η.Π.Α. (Κοσμάπουλος Α., Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου, 1990, σελ.11).

Ας δούμε όμως τι ονομάζεται Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική.

Σύμφωνα με τον Κοσμάπουλο: "Η Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου είναι η παιδαγωγική, που ασχολείται με την μελέτη και εμφάνιση των φαινομένων της διαπροσωπικής δυναμικής που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο, καθώς και με τη διατύπωση μιας παιδαγωγικής εμπνευσμένης από τη θεώρηση του παιδαγωγικού ενεργήματος σαν ενεργήματος που είναι καθαρά σχεσιοδυναμικό και αποβλέπει στην ανάπτυξη του προσώπου μέσα στο κοινωνικό." (Κοσμάπουλος Α., Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου, 1990, σελ.65).

Η Συγγραφέας παρουσιάζοντας τη Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική επικεντρώνεται στον προσωποκεντρικό χαρακτήρα και προσανατολισμό του παιδαγωγικού ενεργήματος. Δείχνει την φιλοσοφική καθώς και την ψυχολογική έννοια του "Πρόσωπου" βασισμένος, όπως γράφει ο ίδιος στην "νεοπροσωπάλιστική σκέψη, ιδιαίτερα των E. Μουπίερ και C. Rogers και ακόμη στην ορθόδοξη θεολογική σκέψη, αφού δεν είναι άλλωστε υπερβολή να πούμε πως είναι και δημιουργήμα της." (Κοσμάπουλος Α., Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου, 1990, σελ. 110).

Ως "πρόσωπο" λοιπόν δηλώνεται:

α) Η δυνατότητα για την κατάκτηση της μοναδικότητας, της ιδιαιτερότητας και της ιδιοποίησης του όντος, στον ύψιστο δυνατό βαθμό.

β) Η δυνατότητα ενοποίησης του ανθρώπου, του κλειστού εκείνου σύμπαντος που ενώ μένει ορατικό και απροσπέλαστο "μυστήριο" και για το ίδιο το υποκείμενο, αποτελεί συγχρόνως δυνατότητα, έκφραση και διάσωση της ψυχοσωματικής ολότητας του ανθρώπου μέσα στη δημόσια και κοινωνική παρουσία του.

γ) Η δυνατότητα της ελευθερίας που δεν είναι απλώς δυνατότητα εκλογής και ευθύνης αλλά και δυνατότητα υπέρβασης των δεδομένων και των αντινομιών.

Το άτομο είναι δυνατόν να καταστεί πρόσωπο και αυτό αποτελεί επίτευγμα ύψιστης σημασίας. Μια κοινωνία θεωρείται προσωποκεντρική και μίσην αγωγή είναι προσωποκεντρική όταν σαν

κεντρικό τους στόχο έχουν τη μέριμνα για τη διάσωση της μο-
ναδικότητας, της ενότητας και της ελευθερίας του ανθρώπινου
προσώπου, πιστεύοντας ότι έτσι εκπληρώνουν στο μέγιστο το
κοινωνικό τους χρέος." (Κοσμόπουλος Α., Σχεσιοδυναμική παιδα-
γωγική του προσώπου, 1990, σελ. 112).

Για τη Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου ως συγκε-
κριμένο μοντέλο διδακτικής εργασία (Σ.ΜΟ.ΔΕ) ο Κοσμόπουλος
αναφέρει ότι η κατανόησή και αποδοχή του διευκολύνεται αν
συμφωνήσουμε προηγουμένως πως:

"Ο άνθρωπος μορφώνεται εφόσον έρχεται σε βαθύτατη σχέση
με την έσωτερική του πραγματικότητα, αισθάνεται και αναγνωρί-
ζει τις ανάγκες του και η μορφωτική του προσπάθεια συμπο-
ρεύεται με τη δυναμική κατεύθυνση της προσωπικότητας του. Ε-
φόσον ο παιδαγωγούμενος βρίσκεται σε σχέση με αυτό που ΕΙΝΑΙ
και με αυτό που ΤΕΙΝΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ, αναίχεται στα μορφωτικά ερε-
θίσματα του περιβάλλοντος και ιδιαίτερα σε εκείνες τις μορ-
φωτικές αξίες που βρίσκονται σε λειτουργική σχέση με τα κί-
νητρα και τις ανάγκες του. Τότε ο άνθρωπος αποκτά συγκεκριμέ-
νη "μορφή" (μορφώνεται) και μπορεί να αναπτυχθεί σε ΠΡΟΣΩ-
ΠΟ." (Κοσμόπουλος Α., Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου,
1990, σελ. 188).

Οι κύριες φάσεις του "Σχεσιοδυναμικού Μαθησιακού Μοντέλου
Διδακτικής Εργασίας" (Σ.ΜΟ.ΔΕ.) είναι:

"Α' ΦΑΣΗ : Προσαρμογή του δασκάλου στην τάξη και στο κάθε

παιδί.

Β' ΦΑΣΗ : Ο δάσκαλος διευκολύνει την προσπάθεια του μαθητή να έλθει σε άμεση μαθησιακή σχέση με το διδακτικό αντικείμενο.

Γ' ΦΑΣΗ : Ο δάσκαλος βασιμιάα αποσύρεται και ο μαθητής μένει σε σχέση λειτουργική και διαλεκτική με το μορφωτικό υλικό. ΜΟΡΦΩΝΕΤΑΙ, γίνεταί ΠΡΟΣΩΠΟ." (Κοσμάπουλας Α., Σχισιοδουλεική παιδαγωγική του προσώπου, 1990, σελ. 202).

Ο Ρόλος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

Συμφωνά με τον Heilhaus η σχολική κοινωνική εργασία είναι μια "αναγκαία και θετική συμπλήρωση στην παιδαγωγική κατάνομη εργασίας." (Ζωγράφου Α., Σχολική κοινωνική εργασία, 1993, σελ. 94). Ο ρόλος της φαίνεται σαφώς στο παράδειγμα της συνεργασίας ανάμεσα σε ένα δημοτικό σχολείο και ένα φορέα κοινωνικής πρόνοιας της τοπικής αυτοδιοίκησης στα πλαίσια ενός προγράμματος πιλότου σχολικής κοινωνικής εργασίας υπό την εποπτεία πανεπιστημιακού τμήματος κοινωνικής εργασίας (κοινωνικής παιδαγωγικής).

Στο πρόγραμμα αυτό, "οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούνταν "συμπληρωματικοί" παιδαγωγοί, ενώ οι γονείς, οι δάσκαλοι, οί

εκπαιδευτές, "πρωτεύοντες παιδαγωγοί". Οι παιδαγωγοί των πρωτεύοντων και δευτερευόντων φορέων κοινωνικοποίησης παρέχουν συγχαλικά παιδαγωγική εργασία, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Οι μαν (γονείς, δάσκαλοι, εκπαιδευτές) "παράγουν" οι δε (κοινωνικοί λειτουργοί) "επιδιορθώνουν", όταν αυτό είναι αναγκαίο, με κοινωνική εργασία με άτομα, κοινωνική εργασία με ομάδα και κοινωνική εργασία με κοινότητα" (Ζωγράφου Α., Σχολική κοινωνική εργασία, 1993, σελ. 95).

Δεύτερον η "παιδαγωγική κατανομή της εργασίας" μπορεί να πάρει την εξής μορφή: "ο ένας φορέας κοινωνικοποίησης αναλαμβάνει ένα μέρος της κύριας αποστολής του άλλου και έτσι η πρωτεύουσα εργασία του ενός γίνεται δευτερευούσα εργασία του άλλου. Αυτό σημαίνει ότι οι "παράγωγοι" (γονείς, δάσκαλοι, εκπαιδευτές) "δίνουν εντολές επιδιορθώσεως" και οι "επιδιορθωτές" (κοινωνικοί λειτουργοί) δεν κάνουν μόνο "εργασία επιδιορθώσεως", αλλά εργάζονται και προληπτικά. Έτσι ο δάσκαλος διδάσκει, μεταδίδει γνώσεις, επιλέγει, αλλά ταυτόχρονα δουλεύει, εν μέρει και παιδαγωγικά. Με την εναλλασσόμενη ανάληψη καθηκόντων του άλλου, οι δύο φορείς πλησιάζουν ο ένας τον άλλον, χωρίς όμως να ενωθούν." (Ζωγράφου Α., Σχολική κοινωνική εργασία, 1993 σελ. 95)

Σύμφωνα με τον Ζωγράφου οι στόχοι της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι:

α) Βοηθά στην εξάλειψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά την κοινωνικοποίηση των παιδιών των κοινωνικά αδικούμενων στρωμάτων.

β) Κοινωνικοποιεί προληπτικά με το να κάνει προσιτούς στα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων τους κοινωνικά επιθυμητούς ρόλους, τις απαιτήσεις και ευκαιρίες της κοινωνίας και να τα καθιστά ικανά για μια κριτική αξιολόγηση.

γ) Προάγει προσωπικές και κοινωνικές διαδικασίες μάθησης στη φάση της μάθησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού.

δ) Κάνει παιδαγωγικά χρήσιμες ενδεχόμενες συγκρούσεις." (Ζωγράφου Α., Σχολική κοινωνική εργασία, 1993, σελ.104).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

Περίληψη - Συμπεράσματα - Εισηγήσεις

Στην μελέτη αυτή διαπιστώθηκε ο σπουδαίος ρόλος που μπορεί να παίξει η οικογένεια στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού.

Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Ας δούμε όμως την "εικόνα" που παρουσιάζει το παιδί στις ηλικίες ανάμεσα στα έξι (6) με δωδεκάμισι (12,5) περίπου χρόνια.

Η βιολογική ανάπτυξη σ' αυτήν την ηλικία μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο ως ποιοτική μεταβολή και λιγότερο ως ποσοτική αύξηση. Μειώνεται ο ρυθμός της σωματικής αύξησης για να πραγματοποιήσει μεγαλύτερες ελέγχες και σκόπιμος προσδιορισμός σε όλες τις βιολογικές και ψυχοκινητικές διεργασίες.

Στην πνευματική κατάσταση του παιδιού, παρατηρείται, στον νοητικό τομέα, η μετάβαση από τον εγωκεντρισμό και τη διαισθητική λογική της νηπιακής ηλικίας, στην αποκέντρωση της αντίληψης και στις αναστρέψιμες νοητικές πράξεις. Από το 7ο έτος το παιδί αρχίζει να παρουσιάζει για πρώτη φορά συνεπή και σταθερή λογική. Αρχίζει τα περισσότερα των γνωστικών λογικών σχημάτων, όπως της ιεραρχικής οργάνωσης των τάξεων, της σειροθέτησης των ποικίλων σχέσεων ανισότητας, της έννοιας του

επιμετού, της έννοιας της διατήρησης των διαφόρων χαρακτηριστικών του φυσικού κόσμου (ποσότητας, βάρους, όγκου) κ.α. Η σκέψη όμως παρουσιάζει λειτουργικές αδυναμίες. Οι νοητικές πράξεις γίνονται ακόμη μόνο επί παρόντος εποπτικού υλικού.

Όσον αφορά τη ψυχική κατάσταση του παιδιού σχολικής ηλικίας, παρατηρείται η συνειδητοποίηση της έννοιας του καθήκοντος και της ανάγκης για επιτεύγματα. Στην προηγούμενη φάση, το ψυχικό υγιές παιδί είχε επιτύχει ικανοποιητική βασική εμπιστοσύνη, αυτονομία και πρωτοβουλία. Στην περίοδο αυτή είναι έτοιμο να επιδοθεί στην φιλοπονία και την παραγωγικότητα. Αν δεν κατορθώσει να επιτύχει αυτούς τους στόχους θα δημιουργήσει συναισθήματα κατώτερότητας και ανεπάρκειας.

Στον τομέα της παικτοτητας, το παιδί εγκαταλείπει τον παικτο ρεαλισμό, παύει να θεωρεί ότι οι παικτοί κανόνες είναι μόνιμοι κι αμετάβλητοι, και εισέρχεται στο στάδιο της παικτοσκατικότητας όπου δίνει έμφαση στην πρόθεση της πράξεως και όχι στα αποτελέσματά της, στα κίνητρα και όχι στο ποσό της επιπείας που προκάλεσε.

Αναφερόμενοι στην ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη του παιδιού σχολικής ηλικίας θα λέγαμε ότι αυτό διέρχεται το στάδιο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας όπου παρατηρούνται πολλές ομοφύλων παιδιών που προσπαθούν να αποκτήσουν και να ενισχύσουν μορφές συμπεριφοράς του φύλου του. Όπως διαπιστώσαμε οι ομάδες ομοφύλων λειτουργούν και ως ομάδες παιχνιδιού που βοηθ

θούν τα παιδιά να αποκτήσουν ικανότητες και δεξιότητες, ενδιαφέροντα, ασχολίες κάποιες γνώσεις καθώς και να διακατεθούν στην επιθετικότητα τους σε κοινωνικά παραδεκτά "κονάκια". Ορισμένες φορές όμως μπορεί στη συμπεριφορά ενός παιδιού να παρουσιαστούν πολλά αρνητικά συμπτώματα όπως π.χ. το ψέμα, η κλοπή και η καταστροφική τάση, χωρίς να μπορεί ν' αποφύγει την εκδήλωσή τους και να συνοδεύονται από έντονα αρνητικά συναισθήματα. Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι χρήσιμη η βοήθεια ειδικού.

Στην δεύτερη ενότητα της μελέτης αναφερόμαστε στο ρόλο της οικογένειας στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού σχολικής ηλικίας.

Εχει διαπιστωθεί ότι η πυρηνική οικογένεια είναι η συχνότερη μορφή οικογένειας στις μέρες μας. Σε αυτή συμμετέχουν οι γονείς και τα παιδιά. Κάποια από τα προβλήματα που δημιουργούνται εντός της οικογένειας οφείλονται στην παιδοκεντρική αντίληψη του ρόλου της οικογένειας εκ μέρους των γονέων. Θεωρούν ότι το παιδί ή τα παιδιά καλούνται να επιτύχουν σε ότι αυτοί απαιτούν, φορτώνοντας το έτσι με δυσβάστακτο βάρος. Ακόμη πιστεύουν ότι μόνο τα παιδιά που ανταποκρίνονται στα πρότυπα που θέτει η κοινωνία μπορούν να θεωρούνται επιτυχημένα και έτσι να κάνουν και τους ίδιους να νιώσουν περήφανοι.

Άλλη πηγή προβλημάτων μπορεί να είναι οι λανθασμένες αντιλήψεις για το ρόλο που καλούνται να παίξουν, καθένας από

τους γονείς μέσα στην οικογένεια. Ιδιαίτερα αν αυτοί δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για το γάμο τους.

Ο σύγχρονος πολυσύνθετος ρόλος της μητέρας που την αναγκάζει να είναι συνάμα παιδαγωγός και επαγγελματίας συγκρόνως δημιουργεί πολλά προβλήματα στην ίδια αλλά και στο σύζυγό της. Από την άλλη πλευρά ο ρόλος που συνήθως παίζει ο πατέρας στην οικογένεια είναι του κουβαλητή και συντηρητή και βεβαίως του μεγάλου σπόντα από τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Εκτός αυτών, στην παρούσα μελέτη, περιγράφουμε τους γνωστούς τύπους γονέων όπως τους ευερέεστους, απαιτητικούς, υπερασπιστικούς, ανήσυχους, φιλόδοξους, κοσμικούς. Τους χαρακτηρισμούς αυτούς τους παίρνουν από τον τρόπο που φέρονται στα παιδιά τους.

Πρέπει να αναφερθεί όμως ότι σύμφωνα με τις απόψεις πολλών επιστημόνων η ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού εξαρτάται και από τη σειρά γέννησής του και όχι μόνο από τον τρόπο που του συμπεριφέρονται οι γονείς ή το περιβάλλον του ή από αυτό που καθορίζουν οι ψυχολογικές και βιολογικές καταβολές του. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι το πρωτότοκο παιδί είναι πιο ευαίσθητο, συντηρητικό, παρουσιάζει έλλειψη κυριαρχικότητας, διεκδικητικότητας και αυτονομίας λόγω της γονεϊκής υπερπροστασίας. Τα μεσαία στη σειρά γέννησης παιδιά είναι πιο ανεξάρτητα, ευέλικτα, λιγότερα εσωστρεφή, περισσότερο εκδηλωτικά, προοδευτικά κ.λ.π Τα τελευταία στη σειρά γέννησης παιδιά μπορεί να είναι παρακαταδεμένα, κακομαθημένα λόγω του ότι τα

αντιμετωπίζουν ως αιώνια μωρά.

Ακόμη σύμφωνα με παρίσματα ερευνών που παρουσιάζουμε σε σκεπτικό κεφάλαιο, το "φυσιολογικό παιδί" δεν αποτελεί μίαν οικουμενικά, συγκεκριμένη περίπτωση παιδιού με κάποια ειδικά χαρακτηριστικά, αλλά ανταποκρίνεται στη συμπεριφορά που αναμένουν οι κατά τόπους κοινωνίες από το λεγόμενο "μέσο παιδί".

Σε ξεχωριστό κεφάλαιο αναφέρονται οι συνέπειες της τιμωρίας ως αντίδραση σε αρνητικές συμπεριφορές και τα εν γένει ζητήματα της εφαρμογής της πειθαρχίας. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η τιμωρία πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέσο για την αποφυγή ανεπιθύμητων συμπεριφορών ή τη μη επανάληψή τους πρέπει να τηρούνται όμως κάποιες προϋποθέσεις όπως: α) η τιμωρία δεν πρέπει ποτέ να επιβάλλεται με τη χρήση σωματικής βίας, β) οι γονείς να έχουν ανακοινώσει στο παιδί τους τους όρους της ποινής που θα του επιβάλλουν αν δεν τηρήσει τα προσηυφωρηθέντα, γ) να είναι δίκαιοι όταν επιβάλλουν τιμωρίες διότι τα παιδιά εφαρμόζουν τις δίκαιες ποινές στα παιχνίδια τους και ανέχονται την απονομή δικαιοσύνης, δ) να έχουν σταθερή συμπεριφορά, να μην μετανιώνουν την τελευταία στιγμή όταν πρόκειται να επιβάλλουν κάποια τιμωρία, και ε) να βοηθήσουν τα παιδιά τους να συνειδητοποιήσουν ότι η τιμωρία δεν είναι προνόμιο των μεγάλων αλλά ότι αποτελεί έναν τρόπο να περιορίζονται και να καταστέλλονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές

όλων ανεξαρτήτως των ηλικιών και επιβάλλονται από την κοινω-
γία και τους νόμους της.

Στην τελευταία ενότητα περιγράφουμε τις πιεστές φοβικές
αντιδράσεις του παιδιού που εισάγεται στο δημοτικό σχολείο
καθώς και τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια, ο
δάσκαλος αλλά και ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός. Γίνεται
παρουσίαση και ανάλυση κάποιων αντιπροσωπευτικών μοντέλων
διδασκαλίας και οι επιπτώσεις τους στην αρμονική ανάπτυξη
των παιδιών.

Ας δούμε όμως πιο αναλυτικά τα πιο πάνω.

Το κυριότερο πρόβλημα του παιδιού που πηγαίνει για πρώτη
φορά στο σχολείο είναι ο φόβος γι' αυτόν τον καινούργιο χώ-
ρο όπου υπάρχουν παρά πολλοί συνομήλικοι και έτσι δεν αποτε-
λεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος πρώτον και δεύτερον δεν
υπάρχουν εκεί τα αγαπημένα του πρόσωπα ώστε να τα βοηθήσουν
σμέσως αν του συμβεί κάτι.

Όπως διαπιστώσαμε σ' αυτήν τη μελέτη, οι φόβοι του παιδιού
για το σχολείο έχουν τη γενεσιουργό τους αιτία στο άγχος
αποχωρισμού που βιώνει το παιδί στην πρώιμη ηλικία έναντι
στη μητέρα του και γι' αυτό το λόγο αυτή είναι που μπορεί να
το βοηθήσει περισσότερο από τους άλλους αν από νωρίς του
φερθεί κατάλληλα. Ένας από τους τρόπους αντιμετώπισης του άγ-
χους αποχωρισμού είναι να συνηθίσει σταδιακά να μένει και με
άλλα πρόσωπα εκτός της μητέρας κάποιες ώρες της ημέρας και

να του δώσει κάποια σχετική αυτονομία.

Ο δάσκαλος πάλι, θα πρέπει να προσεγγίζει το κάθε παιδί με ξεχωριστό τρόπο ώστε να διαγιγνώσκει τα τυχόν προσωπικά προβλήματα ώστε να παρέχει εξατομικευμένη διδασκαλία όσο αυτό είναι δυνατό. Σε μερικές περιπτώσεις είναι χρήσιμο να έχει γενικότερες γνώσεις, να γνωρίζει κάποιες ψυχολογικές θεραπείες όπως τις μηκαθειστικές τεχνικές απευαισθητοποίησης και σε συνεργασία με κάποιον ειδικό να μπορεί να τις εφαρμόσει όπου χρειάζονται.

Όσον αφορά τα μοντέλα διδασκαλίας, κάνοντας μίαν αντιπροσωπευτική παρουσίαση καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας απαιτεί από το δάσκαλο να είναι δημοκρατικός στη συμπεριφορά του, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του παιδιού και την αυτενέργεια, να δίνει έμφαση και σε καλλιτεχνικά μαθήματα εκτός των κειμενωμένων μαθημάτων ώστε να αναπτύξει τις ικανότητες και τα ταλέντα των παιδιών, να προσεγγίζει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, παρέχοντας εξατομικευμένη διδασκαλία και να είναι σε θέση να προσφέρει καλλιέργεια ψυχής και ομολή ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών χωρίς να παρέχει μόνο κούφια γνώσεις.

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά την κοινωνικοποίηση των παιδιών των κοινωνικά αδικοόμενων στρωμάτων, να κάνει προσιτούς σε όλους

τους μαθητές τους κοινωνικά επιθυμητούς ρόλους καθώς και να πράξει προσωπικές και κοινωνικές διαδικασίες μόρφωσης στη φάση της μάθησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Με βάση την περίληψη της μελέτης και τα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν κάνουμε τις εξής εισηγήσεις:

Πρώτα απ' όλα θα πρέπει ν'αναφερθούμε στις προϋποθέσεις ωριμότητας των συζύγων. Είναι πολύ σημαντικό οι μέλλοντες γονείς να είναι έτοιμοι να αναλάβουν το ρόλο του παιδαγωγού αλλά και του συζύγου.

Πρέπει να είναι ώριμοι βιολογικά, πνευματικά, ψυχολογικά ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν πλήρως στους νέους ρόλους που καλούνται να διαδραματίσουν. Πρέπει να'χουν αποβάλλει τον εγωκεντρισμό τους, να'χουν αναπτύξει την ικανότητα για ουσιαστική επικοινωνία και διάλογο ώστε από κοινού, να επιλύουν τα οικογενειακά προβλήματα.

Μετά τη δημιουργία της οικογένειας είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να'χουν γονείς που είναι διαθέσιμοι όποτε τους χρειάζονται για να τα ακούσουν, να τα βοηθήσουν, να τα συμβουλεύουν όπου χρειάζεται.

Πολλά θα μπορούσαν να ειπωθούν για το ζήτημα της απουσίας του πατέρα από το σπίτι. Θα ήταν χρήσιμο γι' αυτόν να τού γίνει γνωστό από ειδικούς αν δεν το γνωρίζει ότι το κύρος του απέναντι στα παιδιά του δεν απορρέει από την πατρική ιδιότη-

τα του κουβαλητή και πρασιότητα της οικογένειας αλλά από την ηθική του προσωπικότητα, τις γνώσεις του, τη σοβαρότητα της σκέψης και από το διάλογο.

Σε περιπτώσεις που είναι αδύνατο να συννενοηθούν μεταξύ τους οι σύζυγοι και αποξενώνονται συνεχώς λόγω δυσεπίλυτων προβλημάτων θα ήταν σκόπιμο να επισκέπτονταν ειδικούς και να ζητούσαν τη βοήθειά τους.

Η πολιτεία με τους εκάστοτε φορείς της θα πρέπει να στηρίξει το έργο του γάμου με διάφορα μέτρα όπως: συμβουλευτική κάθε σταθμούς, δημιουργία και στήριξη συλλόγων γονέων από κοινού με τους ενδιαφερομένους, κάλυψη κενών θέσεων κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, διεξαγωγή σεμιναρίων επιμόρφωσης γονέων κ.α.

Για το παιδί σχολικής ηλικίας θα ήταν χρήσιμο να υπήρχαν προγραμματισμένες επαφές μεταξύ γονέων και δασκάλων και συχνές συνεδριάσεις των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων.

Για τους δασκάλους θα πρέπει να παρέχεται διαρκής επιμόρφωση πάνω στα νέες απόψεις που αναπτύσσονται στην παιδαγωγική επιστήμη στην ψυχολογία στην κοινωνιολογία και σε άλλες συναφείς με το αντικείμενο της εργασίας τους επιστήμες.

Η διδασκαλία θα πρέπει να είναι κατά το δυνατόν εξατομικευμένη ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού, και να έχει ως κέντρο το μαθητή που έρχεται σε άμεση επαφή, με όλες του τις αισθήσεις, με το παρεχόμενο γνωστικό αντικείμενο.

Τέλος, με ευθύνη των κοινωνικών λειτουργών, όπου υπάρχουν, θα πρέπει να λειτουργούν ομάδες ενισχυτικών φροντιστηρίων για μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Προτού κλείσω το κεφάλαιο των προτάσεων εισηγήσεων θα ήθελα να προσθέσω ακόμη μία.

Ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός, μπορεί να παίξει έναν πολύ ουσιαστικό ρόλο και μέσα στην τάξη διδασκαλίας.

Παρακολουθώντας την συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των παιδιών την ώρα της διδασκαλίας είναι πιθανό να παρατηρήσει σε κάποιο μαθητή προβλήματα προσαρμογής ή προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών.

Θά ήταν σκόπιμο να συζητήσει με το δάσκαλο και με την οικογένεια του παιδιού το δημιουργηθέν πρόβλημα. Η προσπάθεια θα είναι, να εντοπισθούν οι λόγοι που δημιουργούν αυτήν την κατάσταση.

Σε περίπτωση, που ο κοινωνικός λειτουργός, δεν είναι σε θέση να βοηθήσει ουσιαστικά το παιδί, θα πρέπει να το παραπέμψει στο, καταλληλότερο, ειδικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βίννικος Ντ. Τα παιδιά, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος
(Μετάφραση Παραδέλλης Γεώργιος), Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα
1988
- Βίννικος Ντ. Τα παιδιά, το παιχνίδι και η πραγματικότητα (Με-
τάφραση Κωστόπουλος Γ.), Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1988
- Γεώργια Δ. Κοινωνική Ψυχολογία Τόμος Α', Αθήνα 1986
- Δονασσης - Αφεντάκης Α. Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και δι-
δακτικής σκέψης Αθήνα 1980
- Σωγράφου Α. Σχολική κοινωνική εργασία Πάτρα 1993
- Ιωαννίδη Α. Παιδαγωγική Ψυχολογία Εκδόσεις Δρυμός, Αθήνα
1982
- Κατόκη Χ. Οι τρείς ταυτότητες της Ελληνικής οικογένειας
Εκδόσεις Κέδρος, Β' Έκδοση, Αθήνα 1984
- Κοσμάπουλου Α. Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου Εκ-
δόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1990
- Μισέλ Α. Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου (Με-
τάφραση Μουσαύρου Α.Μ.), Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1991
- Μουσαύρου Α.Μ. Οικογένεια και παιδιά στην Αθήνα Ίδρυμα
Ερευνών για τα παιδιά, Αθήνα 1984
- Μόλντσοφ Μ. Ο ρόλος του πατέρα στην οικογένεια (Μετάφραση

- Παπακυριακή Γ.), Εκδόσεις Οδυσσεύς, Αθήνα 1977
- Ντράτζικωρ Ρ. και Γκραϊν Λ. Το δικαίωμα να είσαι παιδί (Μετάφραση Χατζιδάκη Ζ.), Εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα 1979
- Εωκέλλη Α. Παιδαγωγική του σχολείου Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986
- Παπός Α. Μαθητοκεντρική Διδασκαλία Εκδόσεις Βιβλία για όλους, Αθήνα 1987
- Παρασκευόπουλος Ι. Εξελικτική Ψυχολογία Τόμος Β', Αθήνα 1984
- Παρασκευόπουλος Ι. Εξελικτική Ψυχολογία Τόμος Γ', Αθήνα 1984
- Παρασκευόπουλος Ι. Εξελικτική Ψυχολογία Τόμος Δ', Αθήνα 1984
- Παρασκευόπουλος Ι. Κλινική Ψυχολογία Αθήνα 1988
- Πασκόλης Τ. Βοηθήστε το παιδί σας Εκδόσεις Δανιό, Αθήνα 1990
- Ρήγας Α. Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής Αθήνα 1985
- Ρήγας Α. Σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα Αθήνα 1990
- Τσαούσης Δ. Στοιχεία Κοινωνιολογίας Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1984
- Τσιάντης Γ. "Ο ρόλος του πατέρα στην εξέλιξη του παιδιού" Ιατρική, Τεύχος 3, Μάρτης Αθήνα 1977, σελ. 24-27.
- Τσιάντης Γ. Σύγχρονα θέματα παιδωψυχιατρικής Εκδόσεις Καστανιώτη, Τόμος Α', Αθήνα 1987.
- Φρόμ Ε. Αναλυτική Κοινωνιολογία (Μετάφραση Βαμβαλής Γ.), Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα 1972
- Φέντ Χ. Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση (Μετάφραση Κακαλέτρη Γ.), Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1989

Χάντσηλντ Τ. Παιδικότητα και εφηβεία (Μετάφραση Λώμη Μ.),

Εκδόσεις Βυρσάρη, Αθήνα 1978

Χένε Ντ. Καταπιεστική οικογένεια (Μετάφραση Βαμβαλής Γ.),

Εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα 1973

Herbert M. Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας Τόμος

Α', (Μετάφραση Παρασκευόπουλος Ι.), Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989

Herbert M. Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας Τόμος

Β', (Μετάφραση Παρασκευόπουλος Ι.), Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989

Χουρδάκη Μ. Οικογενειακή Ψυχολογία Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1992

Προτεινόμενη Βιβλιογραφία

παπα ΦΙΛΟΘΕΟΣ ΦΑΡΟΣ και παπα ΣΤΑΥΡΟΣ ΚΟΦΙΝΑΣ Γάμος, Εκδόσεις,

" Ακρίτας " Αθήνα 1989

παπα ΦΙΛΟΘΕΟΣ ΦΑΡΟΣ και παπα ΣΤΑΥΡΟΣ ΚΟΦΙΝΑΣ Γονείς και Παιδιά

Εκδόσεις " Ακρίτας " Αθήνα 1989

παπα ΦΙΛΟΘΕΟΣ ΦΑΡΟΣ και παπα ΣΤΑΥΡΟΣ ΚΟΦΙΝΑΣ Συζυγία Εκδόσεις,

" Ακρίτας " Αθήνα 1991

