

**ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Σπουδάστριες:

Κολιώνα Βασιλική

Μπούτλα Βασιλική

Υπεύθυνη Καθηγήτρια

Γεωργοπούλου Λίλιαν

Πτυχιακή εργασία για τη λήψη πτυχίου στην Κοινωνική
Εργασία της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του
Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πάτρας.

ΠΑΤΡΑ, ΜΑΪΟΣ 2004

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Ευχαριστούμε θερμά την υπεύθυνη καθηγήτριά μας κ. Λιλιά Γεωργοπούλου για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μας πρόσφερε στην πραγματοποίηση της πτυχιακής μας εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
Πρόλογος	7
Κεφάλαιο 1	
1.1 Εισαγωγή	8
1.2 Σκοπός εργασίας	8
1.3 Ορισμοί	9
Κεφάλαιο 2: Ψυχολογικές θεωρίες για την μάθηση	
2.1 Η θεωρία του I. Pavlov (1849-1936)	16
2.2 Η θεωρία του B.F. Skinner	17
2.3 Η θεωρία του J.B. Watson (1878-1958)	20
2.4 Η θεωρία του P.R. Guthrie (1886-1979)	22
2.5 Η θεωρία του C.I. Hull (1884-1952)	23
2.6 Η θεωρία του E.I. Thorndike (1874-1949)	24
2.7 Κλασική εξαρτημένη μάθηση	27
2.8 Μάθηση μέσω της μίμησης ενός προτύπου	27
2.9 Φαινομενολογική προσέγγιση	30
Κεφάλαιο 3: Ψυχολογικές θεωρίες για αυτονομία και αμφιβολία	
3.1 Η ψυχαναλυτική θεωρητική προσέγγιση	33
3.2 Η θεωρία του Eriksson	37
3.3 Η θεωρία του Rayners	39

Κεφάλαιο 4: Οι κυριότερες μορφές απειθαρχίας

4.1 Η υπερκινητικότητα	41
4.2 Η επιθετικότητα	50
4.3 Η λεκτική βία	56
4.4 Το ψέμα	60
4.5 Το κλέψιμο	63

Κεφάλαιο 5: Τρεις προσεγγίσεις πειθαρχίας-Ποιοι γονείς έχουν παιδιά που παρουσιάζουν απείθαρχη συμπεριφορά.

5.1 Η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση	66
5.2 Η επιτρεπτική διαπαιδαγώγηση	68
5.3 Η αυταρχική διαπαιδαγώγηση	70
5.4 Ποιοι γονείς έχουν επιθετικά παιδιά	73
5.5 Ο χρυσός κανόνας	74

Κεφάλαιο 6: Υπερβολική συμμόρφωση-Το υποτακτικό παιδί

6.1 Υπερβολική συμμόρφωση	77
6.2 Συμμόρφωση	79
6.3 Η συμμορφωτική δύναμη της πλειοψηφίας	83
6.4 Τα ατομικά χαρακτηριστικά	85
6.5 Τυφλή αφοσίωση: Ο φανατικός οπαδός	87

Κεφάλαιο 7: Προβληματική της σχολικής πειθαρχίας

7.1 Προσαρμογή στο σχολείο	88
7.2 Είδος και βαθμός της προβληματικής συμπεριφοράς	89
7.3 Προβλήματα συμπεριφοράς και Ταξική Προέλευση	92
7.4 Αίτια πειθαρχικών προβλημάτων στο σχολείο	95
7.5 Αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων	97

7.6 Θεσμοθέτηση κανόνων συμπεριφοράς στην σχολική τάξη	103
7.7 Τιμωρίες-Ποινές	108

Κεφάλαιο 8: Αίτια απειθαρχίας

8.1 Όταν δεν υπάρχουν όρια	115
8.2 "Κακομαθαίνοντας" τα παιδιά	117
8.3 Διεργασία εξαναγκασμού στην οικογένεια	119
8.4 Αρνητική ενίσχυση	121
8.5 Η ετεροχρονισμένη τιμωρία	122
8.6 Ο βρεφονηπιακός αρνητισμός	123
8.7 Η απόκτηση εσωτερικευμένων κανόνων συμπεριφοράς	124
8.8 Η ενδογενής φύση της επιθετικότητας	126
8.9 Διαταραχή ελαττωματικής προσοχής/Υπερκινητικότητα	130
8.10 Ο ρόλος της τηλεόρασης	133
8.11 Παιχνίδι και παιδί	140

Κεφάλαιο 9: Αντιμετώπιση απειθαρχίας

9.1 Πως τροποποιείται η συμπεριφορά.	148
9.2 Συμπεριφοριστικού τύπου προσεγγίσεις	152
9.3 Συντελεστική εξάρτηση	155
9.4 Μέθοδοι ελέγχου	159
9.5 Η λειτουργική θεραπεία της οικογένειας	161
9.6 Αντιμετώπιση διαταραχής ελαττωματικής συμπεριφοράς	163
9.7 Κανόνες για πειθαρχία	164

Κεφάλαιο 10: Συμπεράσματα Μελέτης-Προτάσεις

10.1 Συμπεράσματα μελέτης	169
10.2 Προτάσεις	172

Ελληνική Βιβλιογραφία	173
Ξένη Βιβλιογραφία	175

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η απειθαρχία των παιδιών είναι ένα θέμα που απασχολεί εδώ και πολλά χρόνια τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς.

Για να αντιμετωπίσουμε μια τέτοια συμπεριφορά πρέπει πρώτα από όλα να βρούμε την αιτία ή τις αιτίες που την προκαλούν. Θεωρούμε λοιπόν ότι το πιο σημαντικό βήμα είναι η διάγνωση των αιτιών και στην συνέχεια η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου. Για τον λόγο που αναφέραμε παραπάνω αναλύουμε διάφορες πιθανές αιτίες σε ένα μεγάλο κεφάλαιο όπου δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση. Βέβαια όλα τα κεφάλαια είναι πολύ σημαντικά γιατί το καθένα έχει να προσφέρει το δικό του ιδιαίτερο κομμάτι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Εισαγωγή

Η εργασία μας αναφέρεται αρχικά σε κάποιες θεωρίες για την μάθηση καθώς και σε κάποιες θεωρίες για την αυτονομία και την αμφιβολία. Στην συνέχεια αναφέρουμε πέντε μορφές απειθαρχίας, αυτές που θεωρούμε εμείς ότι εμφανίζουν τα παιδιά πιο συχνά. Επίσης, παρουσιάζουμε ένα κεφάλαιο που αναφέρεται στο άλλο άκρο δηλαδή στην υπερβολική συμμόρφωση έχοντας σκοπό να τονίσουμε ότι δεν χρειάζονται υπερβολές και ότι ο χρυσός κανόνας είναι να λειτουργούμε πάντα μέσα σε φυσιολογικά όρια. Φυσικά τα αίτια και οι τρόποι αντιμετώπισης δεν θα γινόταν να παραληφθούν από την εργασία μας. Τέλος, δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση στο σχολικό χώρο γιατί θεωρούμε ότι στο σχολείο το παιδί περνάει αρκετές ώρες από την ημέρα του και μέσα από τις καταστάσεις που βιώνει στον συγκεκριμένο χώρο επηρεάζεται σημαντικά η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και του χαρακτήρα του.

1.2 Σκοπός εργασίας:

Έχοντας ασχοληθεί με παιδιά σχολικής ηλικίας κατά την πρακτική μας άσκηση σε δημοτικά σχολεία, ανακαλύψαμε πως αρκετά συχνά τα παιδιά εμφανίζουν απείθαρχη συμπεριφορά. Βλέποντας παιδιά να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στους σχολικούς κανόνες και να μην συνεργάζονται πρόθυμα με τους δασκάλους τους, προβληματιστήκαμε

και αποφασίσαμε να αναλύσουμε το φαινόμενο της απειθαρχίας με σκοπό να παρουσιάσουμε κάποιες πιθανές αιτίες και κάποιους τρόπους αντιμετώπισης για την βελτίωση της παρούσας κατάστασης.

Επίσης, σημαντικός λόγος που μας οδήγησε να ασχοληθούμε με το φαινόμενο της απειθαρχίας είναι η επιθυμία μας να ασχοληθούμε μελλοντικά ως Κοινωνικοί Λειτουργοί σε δημοτικά σχολεία.

1.3 Ορισμοί

«Η **κοινωνικοποίηση** χαρακτηρίζει μια πολύπλοκη διαδικασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και κοινωνικού συστήματος σε εξάρτηση με τα στάδια ηλικίας και ανάπτυξης από τα οποία προκύπτει ένα συγκεκριμένο φάσμα ή πρότυπο ενδεχομένων συμπεριφορών του ατόμου». (Roeder, 1973, σελ. 132)

Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία κάθε φορά που θα χρησιμοποιούμε τον όρο **κοινωνικοποίηση** θα εννοούμε την συνεχή διαδικασία μάθησης όπου το άτομο καλείται να ενταχθεί σε νέες ομάδες και να αποδεκτή νέες αξίες και συμπεριφορές.

Στην αρχαία ελληνική γραμματεία και φιλοσοφία η **πειθαρχία** εννοείται ως η ευπείθεια και γενικότερα ως η υπακοή στους νόμους, γραπτούς και άγραφους, σε διαταγές και γενικότερα ως ο έμπρακτος ενστερνισμός του συστήματος αξιών που διέπουν τον κοινωνικό βίο και την ηθική.

Στις μέρες μας η λέξη **πειθαρχία** χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την απόλυτη υποταγή, ή τη μέθοδο υποταγής του πνεύματος και της διαμόρφωσης χαρακτήρων. Επίσης, εννοείται και ως εργαλείο επιβολής συγκεκριμένων ιδεολογημάτων και πρακτικών που δεν ανταποκρίνονται στην κοινή αίσθηση του δικαίου ή στη διάχυτη

αντίληψη περί εξουσίας, ηθικής και ελευθερίας. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999, σελ. 13)

Αν δούμε την ετυμολογία η λέξη « **πειθαρχία** », είναι σύνθετη από το πείθω + αρχή και σημαίνει (αρχική έννοια) ότι άρχει η πειθώ (δηλ. η δύναμη της λογικής πειστικότητας). Η πειθαρχία προέρχεται από την ανάγκη της κοινωνίας να πετύχει την επιβίωσή της. Παρουσιάζεται με δυο μορφές :α) με τη μορφή της υποταγής σε εξωτερικό εξαναγκασμό, γι 'αυτό και η πειθαρχία αυτή λέγεται εξωτερική ή ετερόνομη, και β) με τη μορφή που επιβάλλει θεληματικά το άτομο στον εαυτό του και λέγεται εσωτερική ή αυτοπειθαρχία. Εσωτερική αυτοπειθαρχία είναι η πειθαρχία που καθοδηγείται από τη φωνή της συνείδησης. Το άτομο αντιλαμβάνεται τα καθήκοντά του έναντι στον εαυτό του στους άλλους. Η κοινωνική συμβίωση και ο ηθικός βίος προοδεύουν με την πειθαρχία αυτής της μορφής. Η εξωτερική πειθαρχία είναι εξαναγκαστική. Το άτομο στην περίπτωση αυτή οφείλει υποχρεωτικά να συμμορφώνεται προς τους κανονισμούς και τους νόμους του συνόλου. Αν θελήσει να τους παραβεί, θα τιμωρηθεί. Ο φόβος της τιμωρίας, της ποινής, συγκρατεί το άτομο από τις πιθανές παραβάσεις. Πειθαρχεί εξωτερικά, χωρίς να πιστεύει στη σκοπιμότητα των κανόνων των νόμων. Με τον τρόπο όμως αυτό θέτει τον εαυτό του στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής. Δεν εκτιμά το συνάνθρωπό του οδηγείται στη δουλεία και υποκρισία. (Δ.Π.Διαμαντόπουλος, 1992, σελ. 296)

Στην εργασία μας θα υιοθετήσουμε τον όρο **πειθαρχία** όπου μέσα από αυτήν το παιδί αποκτά απαραίτητες ικανότητες και βάσεις για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον και στα πλαίσια της οικογένειας. Εσωτερικεύει τις αξίες, αρχές, γνώσεις, κοινωνικούς ρόλους, που επικρατούν στην κοινωνία μέσα από τη συμμετοχή του όχι μόνο στις δραστηριότητες της

οικογένειας, αλλά και του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. (Δ.Χατζηδήμου, 1990, σελ. 24-26)

Τόσο η **αυτοκριτική** όσο και η **αυτό-εικόνα**, διαμορφώνουν το χαρακτήρα του ανθρώπου. «Την **αυτό-εικόνα** την διαμορφώνουμε με βάση την εξωτερική μας εμφάνιση, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις μας, τις ικανότητες και τις δεξιότητές μας, καθώς και ένα πλήθος άλλων ιδιοτήτων μας. Η αλήθεια είναι ότι ο εαυτός (λέγεται και το Εγώ) είναι η πλευρά της προσωπικότητας, για την οποία ο άνθρωπος ενδιαφέρεται περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη». (Martin Herbert, 1998, σελ. 88)

Ο T. Dobzhansky, γράφει: « η **αυτό-εικόνα** έχει μακροπρόθεσμες επιδράσεις στην ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά και οδηγεί στην απώτατη επιδίωξη του ωραίου και στην αποφυγή του άσχημου. Επιζητούμε με λαχτάρα την αγάπη και θέλουμε να κερδίσουμε και να διαφυλάξουμε τον αυτό-σεβασμό μας και, αν είναι εφικτό, το σεβασμό και το θαυμασμό των άλλων. Γι' αυτό το σεβασμό των άλλων και τον αυτό-σεβασμό, είναι δυνατό να απαρνηθούμε πολλές απολαύσεις και να αποδεχθούμε κόπους και θυσίες.» (Martin Herbert, 1998, σελ. 89)

Οι εκδηλώσεις αγάπης και φροντίδας, η στάση των γονέων απέναντι στο παιδί, καθώς μεγαλώνει, είναι σημαντικές για την απόκτηση αυτό-εικόνας του. Ο Francois Mauriac παρατήρησε ότι: «διαμορφωνόμαστε και ξαναδιαμορφωνόμαστε από αυτούς που μας έχουν αγαπήσει, και παρόλο ότι η αγάπη τους μπορεί να έχει σβήσει, είμαστε ωστόσο το δικό τους έργο και στις καλές και στις κακές πλευρές μας.» (Martin Herbert, 1998, σελ. 89).

Ο Erikson, αναλυτής της παιδικής συμπεριφοράς, υποστηρίζει ότι: «Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς ικανοποιούν τις ανάγκες του παιδιού ή αντίθετα τις παραμελούν, μπορεί να χρωματίσει την όλη στάση του απέναντι στη ζωή και επομένως, την προσωπικότητά του. Μπορεί να δει

τον κόσμο είτε ως έναν τόπο φιλόξενο και γεμάτο καλοσύνη είτε ως απειλητικό και γεμάτο ανασφάλεια» (Martin Herbert, 1998, σελ. 90).

Ο S. Coopersmith, έχει δείξει ότι « προϋποθέσεις, που βοηθούν το παιδί να αποκτήσει κατά τον καλύτερο τρόπο έναν θετικό βαθμό **αυτο-εικόνας**, είναι ένας συνδυασμός αφενός της αυστηρής εφαρμογής κάποιων ορίων στη συμπεριφορά του παιδιού και αφετέρου της παροχής ενός σημαντικού βαθμού ελευθερίας- αυτονομίας- μέσα στα όρια αυτά».(Martin Herbert, 1998, σελ. 92)

Με τον όρο **αυτοκριτική**, (αυτοέλεγχος) ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τους λόγους ή τις πράξεις του και γενικότερα τον εσωτερικό, ψυχοπνευματικό του κόσμο. Εννοιολογικά η κριτική του εαυτού μας (αυτοκριτική) σχετίζεται με την αυτογνωσία, χωρίς όμως και να ταυτίζεται. Αυτογνωσία, σημαίνει γνώση των δυνάμεων και αδυναμιών του ατόμου, ενώ η άλλη την κριτική του εαυτού. Η αυτοκριτική, αυτοέλεγχος αποτελούν δείγμα ψυχικής ωριμότητας του ατόμου. Με την αυτοκριτική επισημαίνονται οι αρνητικές και θετικές πλευρές, περιορίζονται οι παράλογες επιθυμίες, επανεξετάζονται οι πράξεις και προγραμματίζονται νέοι στόχοι. Η αυτοκριτική (αυτοέλεγχος),κρατά τον άνθρωπο σε συνεχή εγρήγορση, επαγρύπνηση. (Δ.Π.Διαμαντόπουλος, 1992, σελ. 106)

Σύμφωνα με τον Moscovici **συμμόρφωση** είναι « μια αλλαγή συναισθημάτων, απόψεων και συμπεριφοράς ενός ατόμου που έρχεται ως αποτέλεσμα της άσκησης φυσικών ή συμβολικών πιέσεων από έναν ηγέτη ή μια ομάδα».(Σ.Βοσνιάδου, 2000, σελ. 80)

Επομένως με τον όρο **συμμόρφωση** στην εργασία μας εννοούμε ότι το άτομο κάνει κάτι που έχει την κανονική του μορφή, κάτι που να βρίσκεται σε αρμονία με κάτι άλλο, και υιοθετεί τις απόψεις της ευρύτερης ομάδας.

Προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον, μέσα στο οποίο ζει, σημαίνει οικειοποίηση πολιτισμικών στοιχείων, συμπεριφορά, που εναρμονίζεται με την κοινωνική κανονιστικότητα, ανταποκρίνεται, δηλαδή, στις προσδοκίες και αξιολογικές κρίσεις της ομάδας, στην οποία ανήκει, ικανοποίηση βιολογικών και κοινωνικών αναγκών μέσω κοινωνικά αποδεκτών ρόλων, ώστε να επιτυγχάνεται η ισορροπία, συμβιβασμός των αντιτιθέμενων τάσεων και περιστάσεων, που επιδρούν κατά την ικανοποίηση αυτών (Ν.Πετρουλάκη, σελ. 26-29)

Συνοψίζοντας, **προσαρμογή** είναι «η κατάσταση του ατόμου που βρίσκεται σε αρμονία με το περιβάλλον του και γενικά με ό,τι επιδρά επάνω του.» Η προσαρμογή είναι μια δραστηριότητα που έχει σκοπό να επανεγκαθιστά κάθε φορά την ισορροπία, που έχει διαταραχτεί, προκειμένου το άτομο να προσαρμόζεται έτσι στους όρους του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντός του. Βέβαια, δεν υπάρχουν σαφή όρια ανάμεσα στο φυσικό και το αφύσικο, το υγιές και το παθολογικό και, ακόμη περισσότερο, ανάμεσα στην προσαρμογή και μη προσαρμογή (Λ.Σ.Σταύρου, 1985, σελ.24).

Συχνά όμως ακούμε από γονείς να παραπονιούνται ότι τα παιδιά τους εμφανίζουν **απείθαρχη συμπεριφορά**, δηλαδή, απροκάλυπτη αγνόηση και απείθεια προς τους κοινωνικούς κανόνες, προβλήματα προσαρμογής. Τα περισσότερα προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς αφορούν τους λεγόμενους "ηθικούς κανόνες", δηλαδή, κανόνες που αφορούν την ανθρώπινη αλληλοκατανόηση και συναντίληψη, την τήρηση των υποσχέσεων κ.α. έτσι οι γονείς ενοχλούνται, ανησυχούν περισσότερο όταν παραβαίνουν αυτούς τους κανόνες.

Όπως υποστηρίζουν οι σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες, το παιδί, μέσω της μάθησης ή της ταύτισης, αποκτά ταυτόχρονα τόσο το περιεχόμενο του ηθικού κώδικα των γονέων όσο και την επιθυμία, βούληση, να ενεργεί σύμφωνα με τους κανόνες αυτούς. Δεν γίνεται

διάκριση ανάμεσα στις διαδικασίες εκμάθησης των κανόνων και της επιθυμίας να τους τηρεί (M.Herbert, 1998, σελ. 12-15).

Στον άνθρωπο το εύρος των απείθαρχων εκδηλώσεων είναι πολύ μεγάλο και εμφανίζεται σε ποικίλες καταστάσεις ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ατομικών χαρακτηριστικών, προηγούμενων εμπειριών και συγκεκριμένου πλαισίου δράσης.(Δ.Παπαδοπούλου,Δ.Μαρκουλής, σελ.44)

Με το θέμα της απείθαρχης συμπεριφοράς θα ασχοληθούμε ειδικότερα και στα επόμενα κεφάλαια. Θα διερευνήσουμε τις αιτίες που το προκαλούν και θα καθορίσουμε τρόπους αντιμετώπισής του. Όσο απλό, όμως, κι αν φαίνεται το φάσμα των παραγόντων , που πρέπει να ληφθούν υπόψιν για τον ακριβή καθορισμό του φαινομένου είναι ευρύ. Αποτελεί πολύ συχνό φαινόμενο και εκφράζεται με λεκτική ή μη μορφή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ψυχολογικές θεωρίες για την μάθηση

Η μάθηση όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω είναι μια γενικότερη διαδικασία της συμπεριφοράς. Μέσω της μάθησης διαμορφώνεται και η προσωπικότητα του παιδιού. Επίσης η μάθηση είναι ένας τρόπος να αποφύγουμε την απείθαρχη συμπεριφορά των παιδιών. Έχουν γίνει πολλές έρευνες για την ερμηνεία της μάθησης και έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες, που στηρίζονται σε δεδομένα ερευνών, θέλουν να δώσουν απάντηση στο τι είναι και πως λαμβάνει χώρα η μάθηση. Έχουμε λοιπόν και την πειραματική διερεύνηση και τη θεωρητική ερμηνεία της.

Η έκθεση των απόψεων που έχουν διατυπωθεί από την ψυχολογία, θα γίνει όχι γιατί πιστεύουμε ότι οι θεωρίες αποτελούν γνώσεις άμεσα εφαρμόσιμες στο χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής, αλλά γιατί οι απόψεις αυτές συνθέτουν μια περιοχή γνώσεων, που είναι δυνατό να αποτελέσει το γενικό θεωρητικό βάθρο για τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσης της μάθησης ή σημείο για την αντιμετώπιση παράλληλων προβλημάτων μάθησης που εμφανίζονται. Μια θεωρία βασίζεται σε νόμους ή αρχές ή αίτια γνωστά ή παρατηρούμενα φαινόμενα.

Οι θεωρίες της μάθησης εξυπηρετούν τρεις βασικές λειτουργίες:

α) Αποτελούν τρόπο ανάλυσης και μεθόδου έρευνας της μάθησης, δηλαδή για τον ερευνητή τη φιλοσοφική κατεύθυνση, με την οποία αντιμετωπίζει το σύνολο των φαινομένων που παρουσιάζονται στη μάθηση.

β) Επεξηγούν τι είναι μάθηση και πως λαμβάνει χώρα.

γ) Εκφράζουν με συνοπτικό τρόπο μια περιοχή γνώσεων με τον τύπο γενίκευσης, χωρίς να υπολογίζουν τις μικρές παραλλαγές ή τις λεπτομέρειες.

Ο πιο συνηθισμένος τρόπος ταξινόμησης αυτών των θεωριών είναι:

α) Σε συνειρμικές θεωρίες και

β) Σε γνωστικές θεωρίες.

Κάθε κατηγορία περιέχει σημαντικές παραλλαγές, αλλά η διαίρεση αυτή κρίνεται χρήσιμη για την κατανόησή τους. (Χρ.Π. Φράγκου, 2000)

2.1. Η θεωρία του I. Pavlov (1849-1936)

Ο Ρώσος φιλόσοφος I. Pavlov θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια καθαρά φυσιολογική δραστηριότητα και εξαρτάται άμεσα από την λειτουργία του εγκεφάλου και του όλου νευρικού συστήματος. Σύμφωνα με τον I. Pavlov «Οι συνδέσεις των φυσικών ερεθισμάτων και αντιδράσεων πραγματοποιούνται κάτω από τον φλοιό του εγκεφάλου και οι συνδέσεις υποκατάστατων ερεθισμάτων και αντιδράσεων πιθανόν πάνω στον εγκεφαλικό φλοιό». (Χρ.Π.Φράγκου, Ψυχοπαιδαγωγική, 2000, Σελ. 274)

Η μάθηση στηρίζεται στους διεγερτικούς μηχανισμούς, οι οποίοι δημιουργούνται στον εγκέφαλο από τους φυσικούς ερεθισμούς. Είναι δηλαδή μια σειρά συνδέσεων μεταξύ υποκατάστατων ερεθισμών και διεγερτικών αντιδράσεων του εγκεφάλου, οι οποίες δημιουργούνται αρχικά σε ορισμένα τμήματα του εγκεφάλου και στη συνέχεια επεκτείνονται, με μορφή κύματος, και σε άλλες περιοχές του. Για να πραγματοποιηθεί όμως η μάθηση, πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε και η ενίσχυση.

Η μάθηση αυτή που επιτυγχάνεται με προϋπόθεση την παρουσία ερεθίσματος, ονομάστηκε κλασική υποκατάσταση, σε αντίθεση προς νέα μορφή υποκατάστασης, την οποία θέσπισε, όπως θα δούμε παρακάτω, ο ερευνητής Skinner.

Ο Pavlov την σύνδεση μεταξύ φυσικού και υποκατάστατου ερεθισμού την ονόμασε πρώτη αντανακλαστική σειρά ή πρώτη σειρά σήμανσης. Σε πειράματά του διαπίστωσε ότι η πρώτη σειρά σήμανσης μπορεί να προκαλέσει νέα σειρά σήμανσης . η θεωρία του I.Pavlov είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν παράλληλες θεωρίες για την ερμηνεία της μάθησης. (Χρ.Π.Φράγκου, 2000)

2.2. Η θεωρία του B. F. Skinner

Ο Skinner εξετάζει την περιγραφή της συμπεριφοράς και όχι την εξήγηση ή την ερμηνεία της. Κατά την ενεργό συμπεριφορά έχουμε μια επενέργεια του οργανισμού στο περιβάλλον και όχι αντίδραση του οργανισμού σε ένα ερέθισμα του περιβάλλοντος. Εφόσον η ενεργός συμπεριφορά αμειφθεί ή ενισχυθεί σε κάποια εκδήλωσή της, τότε η εκδήλωση αυτή καθώς ενεργεί ως ενισχυτικό ερέθισμα, αποκτάει περισσότερες πιθανότητες επανάληψης. Οπότε δίνει τεράστια σημασία στην αμοιβή, στην ενίσχυση, η οποία ακολουθεί τη δραστηριότητα που έχει επιδείξει ένας οργανισμός.

Οι ενισχυτές κατά τον Skinner χωρίζονται σε θετικούς και αρνητικούς. Θετικός ενισχυτής είναι οποιοδήποτε ερέθισμα που αυξάνει την πιθανότητα αντίδρασης, αρνητικός ενισχυτής είναι οποιοδήποτε ερέθισμα που μειώνει την πιθανότητα αντίδρασης. Η ενίσχυση εξάλλου είναι δυνατό να είναι συνεχής όταν προσφέρεται αμοιβή για κάθε σωστή ενέργεια του υποκειμένου.

Οι απόψεις του για τους ενισχυτές είχαν καλές επιπτώσεις γιατί επέκτεινε τους αρχικούς προγραμματισμούς στους ανθρώπους. Το να εγκρίνουμε με την κίνηση της κεφαλής μας κάθε σωστή απάντηση την οποία δίνει ένας μαθητής βοηθούμε ώστε η ενισχυμένη απάντηση να έχει την πιθανότητα συχνότερης εμφάνισης στην όλη διαγωγή του παιδιού. Επίσης, υποστηρίζει ότι με την ενίσχυση και την σωστή χρησιμοποίησή της μπορούμε να πετύχουμε οποιαδήποτε συμπεριφορά επιθυμούμε., μέσω της ενίσχυσης, αν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, έχουμε το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα στην διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός παιδιού. (Χρ.Π.Φράγκου, 2000)

Μια άλλη διάκριση γίνεται ως προς τη συχνότητα με την οποία προσφέρεται η ενίσχυση. Αν κάθε φορά που εμφανίζεται η επιθυμητή αντίδραση προσφέρεται ενίσχυση τότε λέμε ότι η ενίσχυση είναι συνεχής. Συνήθως δεν μας προσφέρεται αμοιβή κάθε φορά που εκδηλώνουμε επιθυμητή αντίδραση αλλά προσφέρεται μερική ενίσχυση. Σπάνια μια μητέρα θα πει στο παιδί της « Μπράβο, είσαι καλό παιδί!» ή θα του γελάσει επιδοκιμαστικά, κάθε φορά που το παιδί εκδηλώνει την επιθυμητή συμπεριφορά. Η μερική ενίσχυση είναι καλύτερο εργαλείο να διατηρηθεί σε συχνότερο ρυθμό μια επιθυμητή αντίδραση. Η συνεχής αντίδραση, πέρα από τις δυσκολίες της να εφαρμοστεί, δεν είναι και τόσο αποτελεσματική. Επίσης, μεγάλη σημασία έχει ο χρόνος που μεσολαβεί ανάμεσα στην εκτέλεση της αντίδρασης και στην παροχή της ενίσχυσης. Όσο πιο μικρό είναι το διάστημα, τόσο περισσότερο ενισχύεται η αντίδραση για μελλοντικές εμφανίσεις. Αν το διάστημα αυτό είναι πολύ μεγάλο, δεν έχουμε σταθερή μάθηση. (Martin Herbert, 1998)

Έχει διατυπωθεί πως όσο πιο πολλές φορές ενισχύεται μια αντίδραση τόσο πιο πολύ ανθεκτική γίνεται. «Η ισχύς της σύνδεσης της συνεξάρτησης μεταξύ ενός ερεθίσματος και μιας αντίδρασης εξαρτάται

από το πόσες φορές έχει ενισχυθεί η αντίδραση.» (Martin Herbert, 1998, σελ. 80)

Θα αναφέρουμε ένα παράδειγμα συχνής ενίσχυσης: υποθέτουμε πως ένα παιδί κλαίει κάθε φορά που το βάζουν στο κρεβάτι να κοιμηθεί, η μητέρα του που δεν αντέχει να το βλέπει το παίρνει στην αγκαλιά της και ξενυχτά μαζί του. Μετά από αρκετές παρόμοιες σκηνές καταλαβαίνει πως με αυτή την τακτική έχει ενθαρρύνει μια ανεπιθύμητη συνήθεια, το παιδί έμαθε ότι το κλάμα φέρνει καλό αποτέλεσμα. Η μητέρα όταν αποφασίσει ότι πρέπει να δείξει αποφασιστικότητα και να μην συγκινηθεί από το κλάμα καταλαβαίνει πως είναι δύσκολο να αλλάξει την συνήθεια του παιδιού. Ο καιρός που θα χρειαστεί να εξαφανιστεί η συνήθεια εξαρτάται από το πόσο συχνά είχε αφήσει η μητέρα στο παρελθόν το παιδί να κάνει το δικό του. (M.Herbert, 1998)

Πιστεύει ότι η ψυχολογία πρέπει να συγκεντρώσει την προσοχή της αποκλειστικά στα άμεσα ερεθίσματα, στις αντιδράσεις που προκαλούν τα ερεθίσματα και στις συνέπειες ή τις ενισχύσεις των απαντήσεων. Καταδικάζει την πρακτική που ωθεί άλλες κατηγορίες ψυχολόγων να ψάχνουν στο εσωτερικό του οργανισμού, γιατί αυτό συσκοτίζει τη μελέτη των παραγόντων που βρίσκονται έξω από τον οργανισμό, παραγόντων που είναι οι μόνοι προσιτοί στην παρατήρηση και το πείραμα. (Σ.Βοσνιάδου, 2000)

Συμπερασματικά η βασική αρχή της συντελεστικής μάθησης είναι: όταν μια αντίδραση(το κλάμα του παιδιού) ακολουθείται από κάποιο θετικό αποτέλεσμα (η μητέρα που το παίρνει αγκαλιά), η αντίδραση αυτή ενισχύεται, έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίζεται συχνότερα στο μέλλον.(το παιδί να κλαίει όταν θέλει να το πάρει αγκαλιά η μητέρα του). (Martin Herbert, 1998)

2.3. Η θεωρία του J. B. Watson (1878- 1958)

Ο Watson είναι γνωστός ως εισηγητής της ψυχολογίας της συμπεριφοράς, η γνωστή με τον όρο **μπιχεβιορισμός**. «Ο μπιχεβιορισμός είναι κλάδος των φυσικών επιστημών και όλοι οι ψυχικοί μηχανισμοί μπορούν να αναχθούν σε όρους φυσικοχημικούς.» (Χρ.Π.Φράγκου, 2000, σελ. 275)

Σύμφωνα με τον Watson η συμπεριφορά του ανθρώπου και του ζώου, βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο και γι' αυτό αποκλείονται από τον μπιχεβιορισμό οι όροι συνείδηση, πνευματικές καταστάσεις. Κατά τον Watson μάθηση είναι «μια σειρά φυσιολογικών κινήσεων των μυών και των αντανακλαστικών συστημάτων και η συνήθεια είναι ένα σύνθετο σύστημα αντανακλαστικών, μονάδα της συνήθειας μπορεί να χαρακτηριστεί η εξαρτημένη αντίδραση.» (Χρ.Π.Φράγκου, 2000, σελ. 276)

Όπως αναφέρει σημαντικό ρόλο παίζουν στην δημιουργία του ψυχικού κόσμου του ατόμου οι συνθήκες που δημιουργούν τις εξαρτημένες αντιδράσεις. Οπότε μπορούμε να δημιουργήσουμε οποιονδήποτε τύπο ανθρώπου επιθυμούμε, ανεξάρτητα από τις κληρονομικές καταβολές του, εφόσον μπορούμε να ελέγξουμε τις εξαρτημένες αντιδράσεις του. Για να στηρίξει τις απόψεις του αυτές ο Watson αναφέρει το πείραμα σ' ένα βρέφος ένδεκα μηνών, που δε φοβόταν έναν άσπρο ποντικό από τη στιγμή όμως που η θέα του άσπρου ποντικού συνδέθηκε με ένα δυσάρεστο θόρυβο, που λειτούργησε ως εξαρτημένη αντίδραση, το παιδί άρχισε να φοβάται όχι μόνο τον ποντικό, αλλά και καθετί που θύμιζε τη θέα του ποντικού. Η θεωρία του όμως για την μάθηση δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη και παρουσιάζει αρκετά κενά. (Χρ.Π.Φράγκου, 2000)

Πιστεύει πως μόνο η μελέτη στηριγμένη στην άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς, των ερεθισμάτων που την προκαλούν και την ενισχύουν, καθώς και των συνθηκών που μπορεί να την ελέγχουν και να την επηρεάζουν, έπρεπε να χρησιμοποιηθεί ως βάση για τη διαμόρφωση των αρχών της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο Watson, σύμφωνα με τις απόψεις του αυτές, μελέτησε τις εργασίες των ψυχολόγων της εποχής του, τις σχετικές με τη μάθηση, και υποστήριξε ότι η μάθηση και όχι η σκέψη πρέπει να είναι το αντικείμενο και ο κύριος στόχος της έρευνας στο χώρο της ψυχολογίας.

Ο Watson αρνείται το ρόλο της νόησης και του ψυχισμού. Υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από τις περιβαλλοντικές επιδράσεις και αγνοεί ολοκληρωτικά τη συμβολή των βιολογικών και κληρονομικών παραγόντων. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «δώστε μου μια ντουζίνα παιδιά, γερά και καλοφτιαγμένα, και το περιβάλλον που θεωρώ κατάλληλο για να τα μεγαλώσω. Σας εγγυώμαι ότι μπορώ να πάρω στην τύχη ένα οποιοδήποτε απ' αυτά και να το εξασκήσω με τρόπο που να γίνει ό,τι επιλέξω: γιατρός, δικηγόρος, καλλιτέχνης, έμπορος, ακόμα και ζητιάνος και κλέφτης, ανεξάρτητα από τα ταλέντα του, τις κλίσεις του, τις ικανότητες του και τη φυλετική του καταγωγή».(Σ.Βοσνιάδου, 2000, σελ. 161)

Οι συμπεριφοριστές ψυχολόγοι δίνουν μεγάλη προσοχή στην συλλογή στοιχείων ώστε να εντοπίσουν ποια είναι εκείνα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που συνδέονται άμεσα με τις απαντήσεις, δηλαδή τις παραλλαγές της συμπεριφοράς του ανθρώπου. Πιστεύουν ότι αυτός ο τρόπος θα επιτρέψει την πρόβλεψη και τον έλεγχο της συμπεριφοράς.(Σ.Βοσνιάδου, 2000)

2.4 Η θεωρία του E. R. Guthrie (1886- 1959)

Ο Guthrie είναι ο μόνος ψυχολόγος που παρέμεινε πιστός από όλους τους άλλους στις απόψεις του Watson. Στο έργο του "η ψυχολογία της μάθησης" εξέφρασε τις απόψεις του με ολοκληρωμένο τρόπο. Η θεωρία του είναι απλή, περιλαμβάνει έναν νόμο και την παρουσιάζει με ανεπίσημο ύφος, χωρίς τεχνικούς όρους. Στηρίζεται στην αρχή της υποκατάστασης, και είναι διατυπωμένος ως εξής :« Ένας συνδυασμός ερεθισμάτων, ο οποίος συνόδευε μια κίνηση, κατά την επανάληψη, θα τείνει να συνοδεύεται από την ίδια κίνηση ». (Χρ.Π.Φράγκου, 2000, σελ. 277)

Αυτό που μας λέει είναι πως μια αντίδραση σε μια κατάσταση τείνει, όταν τηρούνται οι συνθήκες, να επαναλαμβάνεται με όμοιο τρόπο.

Η αντίρρηση που διατυπώθηκε στη θεωρία του Guthrie, είναι ότι δεν δέχεται την ενίσχυση, την αμοιβή και την ικανοποίηση από την επιτυχία σαν στοιχεία που ενισχύουν την επανάληψη των κινήσεων για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τον Guthrie, δεν θα επαναληφθεί το σωστό, αλλά η τελευταία κίνηση ανεξάρτητα αν αυτή είναι σωστή ή όχι. Πιστεύει πως οι συνήθειες είναι μια σειρά κινήσεων που συνδέονται με σειρές ερεθισμάτων- αντιδράσεων. Για να κόψουμε μια συνήθεια που έχει ένα παιδί, δεν αρκεί να επιβάλλουμε τιμωρία αλλά να βρούμε τους αρχικούς συνδυασμούς ερεθισμάτων- αντιδράσεων, που δημιουργούν τη σειρά κινήσεων και να τους αντικαταστήσουμε με άλλους, οι οποίοι, σαν τελευταίοι, θα επαναληφθούν.

Ο Guthrie μας δίνει ένα παράδειγμα ενός μαθητή που ρίχνει χαρτιά κάτω από το θρανίο του, με το να του επιβάλλουμε να αντιγράψει εκατό φορές " είμαι ακατάστατος ", δεν πετυχαίνουμε τίποτα, ενώ εάν του επιβάλλουμε να σκύψει κάτω από το θρανίο να πάρει το χαρτί, να

επανέλθει στην κανονική θέση του και στη συνέχεια να ρίξει το χαρτί στο καλάθι των αχρήστων, τότε αντικαθιστούμε τη σειρά των κακών κινήσεων με άλλες καλές κινήσεις, οι οποίες ως τελευταίες κινήσεις, που συνοδεύουν τον αρχικό συνδυασμό ερεθίσματος- αντίδρασης, τείνουν να επαναληφθούν και να δημιουργήσουν την επιθυμητή συνήθεια. (Χρ.Π. Φράγκου, 2000, σελ. 278)

2.5. Η θεωρία του Cl. Hull (1884- 1952)

Ο Cl. Hull, έχει υιοθετήσει τις απόψεις του Watson για την μάθηση. Έχει έναν τρόπο έκθεσης που θυμίζει τα μαθηματικά και ιδιαίτερα τη γεωμετρία, στηρίζεται σε σειρά θεωρητικών διερευνήσεων. Το σύστημα του είναι τρομερά φιλόδοξο, έχει μεγάλη λογική και είναι η πιο γνωστή θεωρία της μάθησης, που προκάλεσε σειρά πειραματικών ερευνών για την ανάπτυξη των θέσεων της. Προσπαθεί να μετατρέψει όλες τις σχέσεις που μπαίνουν στο σύστημά του, σε ποσότητες και σε μαθηματικές εξισώσεις.

Η θεωρία του Hull στηρίζεται στον υποθετικό- επαγωγικό συλλογισμό, δεν αρχίζει από τα πειραματικά δεδομένα και στη συνέχεια να τα γενικεύει, αλλά από την έκφραση γενικών συλλογισμών με τύπο αξιωμάτων, θεωρημάτων, τα οποία αποτελούν προτάσεις για απόδειξη. Βασικό ρόλο παίζει ο θεσμός του ερεθίσματος και της απάντησης. Δίνει μεγάλη σημασία και στο τι συμβαίνει μεταξύ ερεθίσματος και απάντησης. Την ενδιάμεση αυτή διαδικασία την ονομάζει ενδιάμεσες μεταβλητές.

Ο Hull ξεκινά από την υπόθεση πως ο οργανισμός σαν μέρος της ζωικής διαδικασίας βρίσκεται σε ανισορροπία με το περιβάλλον στο οποίο ζει, καθώς ο ίδιος στερείται από κάτι, που έχει

ανάγκη, οπότε αφού δεν είναι αυτοδύναμος βρίσκεται κάτω από την εξάρτηση του περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Hull η λειτουργία της μάθησης έχει τις παρακάτω διαδικασίες: Ένα ερέθισμα κινητοποιεί τον οργανισμό, με αποτέλεσμα να δημιουργεί νευρική ώθηση. Εάν υπάρχουν δύο ή περισσότερα ερεθίσματα, τότε θα προκληθεί νευρική αλληλεπίδραση, η νευρική ώθηση οδηγεί σε αντίδραση. Για να συμβεί πρέπει να υπάρχει κατάσταση έντασης που προκαλείται από ανάγκη. Όταν η αντίδραση του οργανισμού μειώσει τη φυσιολογική ένταση τότε έχουμε προϋπόθεση της ενίσχυσης., από την ενίσχυση συνεπάγεται η συνήθεια του οργανισμού σ' αυτές τις αντιδράσεις. Η συνήθεια αυτή του οργανισμού αποτελεί την πράξη της μάθησης. Αν επαναληφθεί και συνοδεύεται από ενίσχυση τότε έχουμε ενδυνάμωση. Δηλαδή η μάθηση είναι μια σειρά συνηθειών, που πραγματοποιούνται με την ενίσχυση. Η ενίσχυση επιφέρει μείωση της φυσιολογικής έντασης με την ικανοποίηση της δημιουργούμενης στον οργανισμό ανάγκης.

Ο οργανισμός, κατά τον Hull, έχει ένα δυναμικό αντίδρασης, το οποίο δεν είναι σταθερό, ποικίλλει από στιγμή σε στιγμή. Εάν η αντίδραση δεν ενισχύεται, τότε επέρχεται η αναστολή και δεν επιτυγχάνεται μάθηση. (Χρ.Π.Φράγκου, 2000)

2.6. Η θεωρία του E. L. Thorndike (1874- 1949)

Ο E. L. Thorndike στην θεωρία του για την μάθηση ψάχνει να βρει τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος θα μπορέσει να αποδίδει περισσότερο. Ασχολήθηκε αρχικά με την πειραματική εξέταση των αντιδράσεων των ζώων.

Ο βασικός νόμος της μάθησης του Thorndike είναι ο νόμος του αποτελέσματος, έδωσε μεγάλη έμφαση στην ενέργεια του αποτελέσματος. Από την στιγμή που το αποτέλεσμα της αντίδρασης ικανοποιεί τον οργανισμό ο συνειρμός ερέθισμα-απάντηση ενδυναμώνετε, ενώ αν το αποτέλεσμα είναι δυσάρεστο ο συνειρμός ερέθισμα-απάντηση εξασθενεί. Δίνει μεγάλο βάρος στην ικανοποίηση παρά στη δυσαρέσκεια. Υποστηρίζει ότι η αμοιβή είναι εκείνη η οποία κυρίως ενδυναμώνει τη συμπεριφορά, είτε παρουσιάζοντας ένα θετικό ερέθισμα είτε απομακρύνοντας ένα αρνητικό. Ενώ η τιμωρία εξασθενεί την συμπεριφορά, την αποβάλλει ή την τροποποιεί. Η ποινή δημιουργεί ποικίλες συμπεριφορές και έτσι δίνεται η ευκαιρία στον οργανισμό να βρει μια νέα ευκαιρία αμοιβής. Οπότε ο Thorndike πιστεύει ότι τα αποτελέσματα που ικανοποιούν συντελούν στην ενίσχυση των δεσμών ερεθίσματος-απάντησης.

Οι μιχεβιοριστές ψυχολόγοι, δέχονται ότι η αμοιβή έχει μεγαλύτερη βαρύτητα και καλύτερα αποτελέσματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η τιμωρία δεν έχει κι αυτή ισχύ. Λαμβάνουν υπόψη τις συνθήκες μέσα στις οποίες ασκείται επιρροή, για να επιλέξει ο ψυχολόγος τον τρόπο (αμοιβή, επιβράβευση ή τιμωρία) που αποφέρει ικανοποιητικότερα αποτελέσματα. Υποστηρίζουν πως η τιμωρία προκαλεί παρενέργειες. Παρόλο που οι παρενέργειες της τιμωρίας έχουν επισημανθεί κυρίως στην κατάθλιψη και την αντικοινωνική συμπεριφορά, η κοινωνία μας λειτουργεί καταρχήν με βάση την τιμωρία ως πρότυπο (π.χ. ο ποινικός κώδικας), και γι 'αυτό η αποτυχία είναι συχνά τόσο μεγάλη. Υπάρχει μια αντίφαση που είναι σχεδόν ειρωνεία: οι υποστηρικτές της μετατροπής της συμπεριφοράς που είναι τόσο ενάντιοι στο τιμωρητικό πρότυπο φέρονται σαν οι υπερασπιστές μιας φιλοσοφίας και τεχνολογίας που επιβάλλουν ολοκληρωτικές τιμωρίες. (Σ.Βοσνιάδου, 2000)

Μια άλλη άποψη που έχει εκφράσει για την μάθηση σχετίζεται με την επέκταση του αποτελέσματος. Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη ένας αμειβόμενος δεσμός γίνεται ισχυρός και συγχρόνως συντελεί στο να γίνουν ισχυροί και οι άλλοι δεσμοί γειτονικοί με τον αμειβόμενο.

Μια άλλη άποψη που εκφράζει είναι ο νόμος της ετοιμότητας που πιστεύει ότι η ευχαρίστηση ή η δυσαρέσκεια εξαρτάται από την ετοιμότητα ενός οργανισμού, εάν είναι σε θέση ο οργανισμός να μεταβιβάσει ή όχι τον προκαλούμενο ερεθισμό. Εάν ο οργανισμός είναι έτοιμος, προκαλεί ευχαρίστηση, σε αντίθετη περίπτωση προκαλείται δυσαρέσκεια.

Επίσης, με τον νόμο της διάθεσης προσδιόρισε ότι η αντίδραση του οργανισμού εξαρτάται από τις διαθέσεις που κυριαρχούν κατά την αντίδραση και από την προηγούμενη εμπειρία του οργανισμού. Με τον νόμο της αναλογίας, προσδιόρισε ότι ο άνθρωπος αντιδρά σε όμοιες ή παρόμοιες καταστάσεις με όμοιο ή παρόμοιο τρόπο. Με το νόμο της δοκιμής και πλάνης υποστήριξε ότι η δοκιμή και η πλάνη είναι διαδικασίες που συντελούν στην ανεύρεση της ορθής λύσης. Με το νόμο των επικρατέστερων στοιχείων καθόρισε ότι ο οργανισμός έχει τη δυνατότητα να διακρίνει σε μια υπάρχουσα προβληματική κατάσταση τα σημαντικά στοιχεία και να ενεργεί με βάση αυτά, παραγνωρίζοντας τα επουσιώδη στοιχεία. Με το νόμο της συνειρμικής μετατόπισης καθόρισε ότι διαφορετικό ερέθισμα είναι δυνατό να πετύχει ένα αποτέλεσμα, το οποίο συνήθως πετυχαίνεται από καθορισμένο ερέθισμα, εφόσον το διαφορετικό αυτό ερέθισμα συνδεθεί με το καθορισμένο ερέθισμα. (Χρ.Π.Φράγκου, 2000)

2.7. Κλασική εξαρτημένη μάθηση

Βασίζεται στην αρχή ότι ένα ουδέτερο ερέθισμα αποκτά την ικανότητα να προκαλεί μια συγκεκριμένη απόκριση μέσω της συστηματικής του σύνδεσης μ' ένα ανεξάρτητο ερέθισμα, που ήδη προκαλεί τη συγκεκριμένη απόκριση. Οι Staats και Staats (1958) χρησιμοποίησαν ως ανεξάρτητα ερεθίσματα λέξεις που προκαλούν θετικά συναισθήματα (π.χ. δώρο, ευτυχής) ή αρνητικά συναισθήματα (π.χ. Ολλανδός, Σουηδός). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εθνικότητες που είχαν συνδεθεί με θετικές λέξεις εκτιμήθηκαν πιο θετικά από τα υποκείμενα σε σχέση με τις εθνικότητες που είχαν συνδεθεί με αρνητικές λέξεις. Πιο πρόσφατα, οι Kuykendall και Keating (1990) συνέδεσαν συστηματικά θετικές και αρνητικές λέξεις με ονόματα χωρών (Βραζιλία, Τουρκία) για τις οποίες τα υποκείμενα είχαν ουδέτερη άποψη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι οικονομικές συνθήκες της χώρας που είχε συστηματικά συνδεθεί με θετικές λέξεις κρίθηκαν πιο ευνοϊκά σε σχέση με τις συνθήκες της χώρας που είχε συνδεθεί με αρνητικές λέξεις. Στη διαφήμιση χρησιμοποιείται ευρέως η σύνδεση νέων καταναλωτικών προϊόντων με εικόνες ή μουσική που δημιουργούν ευχάριστα συναισθήματα, με στόχο τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στο προϊόν. (Σ.Βοσνιάδου, 2000)

2.8. Μάθηση μέσω της μίμησης ενός Προτύπου

Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977), η μάθηση μπορεί να συντελεστεί μέσω της παρατήρησης των συνεπειών (θετικών ή αρνητικών) που έχουν οι πράξεις ενός προτύπου. Επομένως, η διαμόρφωση μιας στάσης μπορεί να γίνει μέσω της μίμησης ενός προτύπου. Ο Albert Bandura γνωστός θεωρητικός της

κοινωνικής μάθησης , τονίζει το ρόλο που παίζει στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς η συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στους τρόπους σκέψεις του ατόμου, στο περιβάλλον και στη συμπεριφορά. Παρατήρησε ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσω της μίμησης προτύπων συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων, πραγματικών καταστάσεων ή φανταστικών, όπως παρουσιάζονται σε φιλμ, στην τηλεόραση, ή ακόμη και σε βιβλία. Αυτού του είδους η μάθηση συναντάται σε όλους τους ανθρώπους. Όλοι έχουμε την τάση να υιοθετούμε τους τύπους συμπεριφοράς που ανταμείβονται και θαυμάζονται για ορισμένες δραστηριότητες και να αποφεύγουμε τις μορφές συμπεριφοράς για τις οποίες οι άλλοι περιφρονούνται ή τιμωρούνται.

Γενικότερα η άποψη της κοινωνικής μάθησης είναι ότι οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με τρόπο που θα τους αποφέρει κοινωνική ανταμοιβή. Το άτομο μέσω της παρατήρησης δε μιμείται οτιδήποτε παρατηρεί, αλλά αυτό που του προκαλεί ευχαρίστηση, ικανοποίηση, ανταμοιβή. Η μάθηση μέσω της παρατήρησης ταυτίζεται με τα ενδιαφέροντα του παρατηρητή, μ' αυτό που θεωρεί θετικό, κι όχι με οτιδήποτε βλέπει. Το να βλέπουμε και να μαθαίνουμε τις συνέπειες μιας συμπεριφοράς των άλλων χωρίς να έχουμε οι ίδιοι την εμπειρία της, είναι τόσο ισχυρό κίνητρο που μπορεί να μας οδηγήσει στην υιοθέτησή της ή στην αποφυγή της. Στα πειράματα του ο Bandura για την μίμηση της επιθετικής συμπεριφοράς, μας δείχνει ότι η παρακολούθηση στην τηλεόραση έργων που περιέχουν επιθετικές σκηνές και στις οποίες η επιθετικότητα επιβραβεύεται μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση επιθετικής συμπεριφοράς.

Ο Bandura κατέληξε στο συμπέρασμα ότι για να μάθει κανείς μια νέα συμπεριφορά δεν είναι υποχρεωμένος να βιώσει την ανταμοιβή ή την τιμωρία, αρκεί να δει, να παρατηρήσει τη συμπεριφορά ενός άλλου και τις συνέπειές της για να την υιοθετήσει ή να την

αποφύγει. Αυτό όμως σημαίνει ότι το άτομο που διαμορφώνει τη συμπεριφορά του βλέποντας τη συμπεριφορά ενός άλλου δεν το κάνει μηχανικά, αλλά χρειάζεται να κρίνει και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς που πρόκειται να υιοθετήσει. Δεν μιμείται αυτό που βλέπει και παρατηρεί, αλλά αυτό που βλέπει και παρατηρεί ως σωστό και συμφέρον για τον εαυτό του.

Ένα άτομο θα χρησιμοποιήσει τη συμπεριφορά που θα το βοηθήσει με γνώμονα αυτό που προσδοκά να γίνει, κι όχι απλώς γιατί έχει μάθει κάτι. Το πώς θα επιδράσει το περιβάλλον στο άτομο εξαρτάται από τις προσδοκίες του, που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του. (Σ.Βοσνιάδου, 2000)

Ένα πείραμα του Bandura έδειξε ότι τα παιδιά μιμούνται την συμπεριφορά του πιο ισχυρού γονιού. Όσο περισσότερο ο γονιός δέρνει το παιδί του, τόσο περισσότερο απείθαρχο γίνεται το παιδί. Δηλαδή, όταν αυτό το παιδί διαπληκτίζεται με άλλα παιδιά, θα εκδηλώσει την επιθετικότητα του με τον ίδιο τρόπο που έμαθε από το γονιό του. Η διαδικασία αυτή γίνεται ως εξής: το παιδί είναι άτακτο, ο γονιός θέλει να μάθει στο παιδί να μην είναι άτακτο, ο γονιός δέρνει το παιδί, το παιδί παρατηρεί τη συμπεριφορά του γονιού και επειδή τον αγαπά μιμείται την συμπεριφορά του, με αποτέλεσμα όταν το παιδί βρεθεί σε κατάσταση διέγερσης, μιμείται την συμπεριφορά του γονιού του και δέρνει τον άλλον. Το παιδί δεν κάνει αυτό που ο γονιός του λέει ότι πρέπει να κάνει. Αντιθέτως παρατηρεί τη συμπεριφορά του γονιού και μιμείται αυτή την ίδια συμπεριφορά. (Δ.Γεώργα, 1990)

Το παιδί μαθαίνει πολλές μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς μιμούμενο τους άλλους. Οι ψυχολόγοι δεν μπορούν να εξηγήσουν με βεβαιότητα γιατί ορισμένα πρότυπα έχουν τεράστια επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών ενώ άλλα όχι. Η ενισχυτική αξία

ενός δεδομένου γεγονότος εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει. (M.Herbert, 1998)

Η κοινωνική μάθηση θεωρείται από τις σημαντικότερες προσεγγίσεις της συμπεριφοράς, γιατί συνυπολογίζει και τις γνωστικές διεργασίες και τον ψυχολογικό παράγοντα, τους τρόπους με τους οποίους το άτομο έχει μάθει να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα, τα ερεθίσματα που προέρχονται από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Θεωρώντας τις ανθρώπινες πράξεις ως αντιδράσεις σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, μας βοήθησε να δούμε με ποιο τρόπο το περιβάλλον ελέγχει τη συμπεριφορά μας και πως θα μπορούσαμε να τροποποιήσουμε τη συμπεριφορά αλλάζοντας το περιβάλλον. Η κατεύθυνση αυτή δίνει υπερβολική έμφαση στη σημασία των περιβαλλοντικών επιδράσεων, όταν πιστεύει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι συνολικά επίκτητη, μειώνοντας το ρόλο της υποκειμενικής εμπειρίας του ατόμου, των συγκινήσεων και του ασυνείδητου. (Σ.Βοσνιάδου, 2000)

2.9. Φαινομενολογική Προσέγγιση

Η φαινομενολογική προσέγγιση ενδιαφέρεται περισσότερο για την υποκειμενική εμπειρία του ατόμου, δεν ενδιαφέρεται για το ιστορικό του ανθρώπου και δεν προσπαθεί να προβλέψει τη μελλοντική του συμπεριφορά. Εστιάζεται στην ατομική εμπειρία, τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα τρέχοντα γεγονότα του περιβάλλοντος. Υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος κινητοποιείται από την ανάγκη να αναπτύξει το δυναμικό του και τις ικανότητες του. Επίσης υποστηρίζει ότι οι μελέτες δεν θα έπρεπε να βασίζονται στις διαθέσιμες μεθόδους, αλλά να καθοδηγούνται από τη σπουδαιότητα των προβλημάτων. Θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι κατά βάση καλός, και ότι ο

στόχος της Ψυχολογίας είναι να κατανοεί και όχι να προβλέπει ή να ελέγχει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Κύριοι εκπρόσωποι της φαινομενολογικής προσέγγισης είναι ο Karl Rogers και Abraham Maslow.

Ο Rogers ασχολήθηκε κυρίως με την έννοια του εαυτού. Η αυτοαντίληψη του ατόμου είναι εκείνη που καθορίζει τη συμπεριφορά του και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Η έννοια του εαυτού δεν ανταποκρίνεται απαραίτητως στην πραγματικότητα, δηλαδή, ένας άνθρωπος μπορεί να θεωρείται πολύ επιτυχημένος και να τον σέβονται οι άλλοι, ενώ ο ίδιος μπορεί να νιώθει αποτυχημένος. Πιστεύει πως το άτομο αξιολογεί κάθε εμπειρία του ανάλογα με την έννοια που έχει για τον εαυτό του.

Σύμφωνα με τον Rogers οι άνθρωποι θέλουν να συμπεριφέρονται με συνέπεια προς την εικόνα του εαυτού τους. Οι εμπειρίες και τα συναισθήματα συμβαδίζουν με την εικόνα αυτή είναι απειλητικά, και το άτομο μπορεί να τα απωθήσει στο ασυνείδητο. Όσο περισσότερες εμπειρίες αρνείται το άτομο ως ασυμβίβαστες, τόσο μεγαλύτερο γίνεται το χάσμα μεταξύ εαυτού και πραγματικότητας και τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες δυσπροσαρμοστικότητας.

Μία άλλη έννοια του Rogers είναι ο ιδανικός εαυτός. Όλοι έχουμε μια ιδέα του ανθρώπου που θα θέλαμε να είμαστε. Όσο πιο κοντά στον ιδανικό εαυτό βρίσκεται ο πραγματικός εαυτός, τόσο πιο ικανοποιημένο και ευτυχισμένο γίνεται το άτομο. Υποστηρίζει πως οι άνθρωποι νιώθουν πιο ολοκληρωμένοι αν μεγαλώνουν με την « άνευ όρων» θετική αντιμετώπιση των γονέων. Νιώθουν πως οι γονείς και οι άλλοι τα εκτιμούν ακόμη κι όταν δεν θεωρούν τα αισθήματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους ιδανικά. Εάν οι γονείς αντιμετωπίζουν θετικά τα παιδιά αλλά υπό όρους, δηλαδή μόνον όταν το παιδί αισθάνεται, σκέφτεται ή συμπεριφέρεται σωστά, τότε είναι πιθανό τα παιδιά να

σχηματίσουν μια διαστρεβλωμένη, παραμορφωμένη εικόνα του εαυτού τους. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί ανταγωνίζεται, ζηλεύει, δέρνει το αδελφάκι του οι γονείς συνήθως το τιμωρούν. Τότε το παιδί είτε θεωρεί τον εαυτό του κακό και ντρέπεται γι' αυτό, είτε νιώθει ότι οι γονείς του δεν το αγαπούν και νιώθει ότι το απορρίπτουν, είτε πείθει τον εαυτό του ότι δεν ζηλεύει το αδελφάκι του. Σ' όλες τις περιπτώσεις το παιδί κάνει λάθος. Η καλύτερη στάση των γονιών είναι να αναγνωρίσουν ότι είναι φυσιολογικά αυτά τα συναισθήματα του παιδιού, και γι' αυτό να του εξηγήσουν ότι δεν θα πρέπει να χτυπάει το αδελφάκι του. (Σ.Βοσνιάδου, 2000)

Ο Maslow υποστήριξε ότι τα κίνητρα του ανθρώπου υπαγορεύονται από τις ανάγκες του, οι οποίες ανήκουν σε μια ιεραρχικά κλίμακα, που έχει την μορφή πυραμίδας, με επτά επίπεδα. Στην βάση της βρίσκονται οι βιολογικές ανάγκες, στο δεύτερο επίπεδο η ανάγκη για ασφάλεια, στο τρίτο η ανάγκη αγάπης, παραδοχής και αποδοχής, στο τέταρτο η ανάγκη εκτίμησης και αναγνώρισης, στο πέμπτο οι γνωστικές ανάγκες: γνώση, κατανόηση, εξερεύνηση, στο έκτο επίπεδο οι αισθητικές ανάγκες, και στο τελευταίο οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης δηλαδή η πλήρης αξιοποίηση του δυναμικού του ανθρώπου. Η ανοδική πορεία είναι εφικτή μόνον εάν ικανοποιηθούν οι ανάγκες του προηγούμενου επιπέδου. Το υψηλότερο κίνητρο της αυτοπραγμάτωσης μπορεί να ενεργοποιηθεί εφόσον έχουν ικανοποιηθεί πλήρως όλες οι άλλες ανάγκες. (Σ.Βοσνιάδου, 2000)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ψυχολογικές θεωρίες για αμφιβολία και αυτονομία

3.1. Η ψυχαναλυτική θεωρητική προσέγγιση

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία στο δεύτερο έτος του το παιδί διαπιστώνει πως έχει στην διάθεση του επιλογές και μπορεί το ίδιο να αποφασίσει και να εκτελεί τις δραστηριότητες του. Στην ηλικία 1,5 και 2,5 ετών συχνά ακούμε την φράση από τα παιδιά « όχι, μόνο μου», και δείχνει ότι το ίδιο μπορεί να αποφασίζει τι να κάνει και το ίδιο να εκτελεί τις επιλογές του, όπως και όταν εκείνο το θέλει.

Με τον τρόπο τον οποίο θα υιοθετήσουν οι γονείς στην τάση του παιδιού για έλεγχο του περιβάλλοντος και επιβεβαίωση του Εγώ, θα καθοριστεί και αν αποκτήσει αυτονομία και αυτοπεποίθηση ή αμφιβολία και ανασφάλεια. Αν οι αλληλεπίδραση γονέων-παιδιού είναι διαμορφωμένη έτσι ώστε οι επιλογές και οι προσπάθειες του παιδιού επιφέρουν ευχάριστες εμπειρίες, δημιουργείται στο παιδί η τάση ότι μπορεί μόνο του να κάνει τις επιλογές του και έτσι νιώθει εσωτερική ικανοποίηση για τις αποφάσεις του, εφόσον του έχουν φέρει επιτυχία. Αν από την άλλη πλευρά η αλληλεπίδραση γονέων-παιδιού είναι έτσι διαμορφωμένη ώστε το παιδί να μην νιώθει ελεύθερο να αποφασίσει το ίδιο για το τι θα κάνει και να παίρνει πάντα καθοδήγηση από τους γονείς, δημιουργείται στο παιδί η τάση να νιώθει ανεπάρκεια και αμφιβολία για τις ικανότητες του και αυτό θα το επηρεάσει στην πορεία της ζωής του. Νιώθει ότι πρέπει να αποφασίζουν οι άλλοι γι' αυτό για να επιτύχει. Σε ορισμένες περιπτώσεις αμφιβολίας το άτομο έχει μια προκλητική

ανυπακοή, απροκάλυπτη αντίσταση και ανταρσία μπορεί όμως να είναι σε πλήρη υποταγή.

Όταν οι γονείς ενθαρρύνουν το παιδί να αποφασίζει και να δρα μόνο του, όπως στις καθημερινές εργασίες ντύσιμο, φαγητό, καθαριότητα, και δεν επιμένουν να δέχονται την δική τους βοήθεια, όταν νιώθουν υπερήφανοι για τις επιλογές και τις πράξεις του, όταν μαθαίνουν στο παιδί ότι μια αποτυχία στις προσπάθειες του δεν είναι κάτι τραγικό αλλά μια ευκαιρία να ξαναδοκιμάσει πιο έμπειρο. Δημιουργούν μια θετική στάση για αυτονομία. Ενώ όταν οι γονείς δεν αφήνουν το παιδί ελεύθερο να κάνει τις επιλογές του, να ενεργεί ανεξάρτητα, είναι υπερπροστατευτικοί και να κρίνουν τις αποτυχίες τους και τα σφάλματα τους για να δείξουν ότι πρέπει να τους υπακούν, τότε δημιουργείται στο παιδί το αίσθημα της αμφιβολίας και ανασφάλειας. (I.N.Παρασκευόπουλος, 1985)

Η απόκτηση της αυτονομίας είναι συνδεδεμένη και συμπίπτει χρονικά με την απόκτηση ελέγχου των σφιγκτήρων. Με τον έλεγχο των σφιγκτήρων το παιδί διαπιστώνει ότι μπορεί να κάνει τις επιλογές του και να ασκήσει την αυτονομία του. Αν η σχέση παιδί- γονείς είναι θετική το παιδί συνδυάζει την αυτονομία του και την επιθυμία των γονέων. Αν πάλι είναι αρνητική, οι γονείς επεμβαίνουν συνεχώς στις επιλογές του και προβάλλουν απαιτήσεις για συμμόρφωση, τότε το παιδί ενώ μπορεί να δείξει ότι ασκεί έλεγχο στο σώμα του αρνείται, γίνεται ανυπάκουο, δείχνει ανταρσία, γιατί δεν θέλει να δείξει υποταγεί στις απαιτήσεις των γονέων. Ο Erikson το αποκαλεί « διπλή ανταρσία και διπλή ήττα». Επαναστατεί κατά του εαυτού του (θέλει να αποκτήσει αυτονομία) και κατά των γονέων του (οι γονείς θέλουν να ασκήσει έλεγχο των σφιγκτήρων) και έτσι χάνει την ευκαιρία τόσο για να αποκτήσει αυτονομία όσο και για να κερδίσει την επιδοκιμασία των γονέων. (I.N.Παρασκευόπουλος, 1985, σελ. 93)

Η αποτυχία στην κατάκτηση της τουαλέτας εξαιτίας της αυστηρότητας και των υπερβολικών απαιτήσεων, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφόρων αρνητικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Τέτοια είναι, ο φόβος της εξουσίας, η υπερβολική εξάρτηση ή η εναντίωση και ψυχαναγκαστική συμπεριφορά. (B.Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000)

Η άσκηση στην τουαλέτα είναι η πρώτη επιβολή κανόνων και η πρώτη απαίτηση που επιβάλλεται από του γονείς. Η κρίση στο στάδιο αυτό, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, δημιουργείται από τη σύγκρουση μεταξύ: α) της ευχαρίστησης που το παιδί νιώθει όταν η εκκένωση είναι άμεση, η οποία προκαλεί απογοήτευση στους γονείς, και β) του πόνου που αυτό νιώθει όταν η εκκένωση αναβάλλεται, η οποία όμως συνεπάγεται την επιδοκιμασία των γονέων. Το Εγώ με τον έλεγχο της εκκένωσης ελέγχει την άμεση ικανοποίηση των επιθυμιών του Αυτό, έτσι ώστε να υπάρχει ικανοποίηση, που όμως είναι ελεγχόμενη, και παράλληλα να υπάρχει η επιδοκιμασία των γονέων.

Μια ήπια και χωρίς φόβο άσκηση στην τουαλέτα από την πλευρά των γονέων συμβάλλει ώστε το παιδί να αποκτήσει την αίσθηση ότι ελέγχει το σώμα του και, ότι χειρίζεται την εξουσία, αυτό του εξασφαλίζει αυτονομία. Για να υπάρχει αυτονομία απαιτείται ισορροπία μεταξύ της αυτοέκφρασης και του αυτοελέγχου. (B.Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000)

Η ψυχαναλυτική κατεύθυνση θεωρεί πολύ σημαντική την εξασφάλιση ισορροπίας μεταξύ των επιθυμιών του Αυτό και τις επιβολής κανόνων. Ο Freud αναφέρει ότι πρέπει να δοθεί αρκετός χρόνος στο παιδί ώστε να ικανοποιήσει την ορμή που παρουσιάζεται σε κάθε στάδιο ανάπτυξης. Υπερβολική ικανοποίηση σε οποιοδήποτε στάδιο (στοματικό, πρωκτικό, φαλλικό) δεσμεύει μεγάλο μέρος από τη libido σε αυτό τον ευχαρίστησης και έτσι περιορίζει τη μελλοντική ανάπτυξη, ή

ενθαρρύνει την παλινδρόμηση του ατόμου σε αυτό το στάδιο όταν αργότερα παρουσιαστούν δυσκολίες.

Στο παιδί δεν πρέπει να γίνεται πρόωρο το πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο, δημιουργεί προβλήματα. Πολλοί γονείς αισθάνονται υπερήφανοι που τα παιδιά τους καταφέρνουν να ελέγχουν πρώιμα τις ενστικτώδεις ενορμήσεις τους και να συμπεριφέρονται ως ενήλικες. Για την υγιή ανάπτυξη του παιδιού, όμως, τέτοια βιασύνη μπορεί να είναι επικίνδυνη. Στο παιδί πρέπει να δοθεί αρκετός χρόνος να ικανοποιήσει την ορμή που παρουσιάζεται σε κάθε στάδιο ανάπτυξης. Στο τέλος του δεύτερου σταδίου το παιδί μαθαίνει ότι η πραγματική ευχαρίστηση πρέπει να ελέγχεται και ότι υπάρχουν αρνητικές συνέπειες όταν παραβιάζονται οι κανόνες που επιβάλλουν οι γονείς.

Η άσκηση στην τουαλέτα συνδέεται και με άλλες απαγορεύσεις και μορφές πειθαρχίας που αρχίζουν από το στάδιο αυτό. Σε μια έρευνα παρατηρήθηκε ότι γονείς παιδιών ηλικίας έντεκα έως δεκαεπτά μηνών εξέφραζαν απαγορεύσεις με συχνότητα μια ανά εννέα λεπτά. Μέσα από αυτές τις απαγορεύσεις οι γονείς δείχνουν στο παιδί ποια είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά. Το παιδί στο τέλος του πρώτου του έτους είχε μάθει τις απαγορεύσεις.

Στον δεύτερο του έτος αρχίζει να εκφράζει το συναίσθημα της ντροπής όταν κάνει κάτι που απαγορεύεται ή του κάνουν παρατήρηση οι γονείς. Στο τρίτο του έτος αρχίζει να εκφράζει το συναίσθημα της ενοχής, όταν παραβαίνει τους κανόνες. Από την σχολική ηλικία η ενοχή συνδέεται με την ηθική συνείδηση. Επίσης στο τρίτο έτος εκδηλώνει και αντιδράσεις απέναντι στους κανόνες και τις απαγορεύσεις. (B.Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000)

Μερικοί ερευνητές, τα συναισθήματα της ενόχλησης, της ντροπής, της υπερηφάνειας και της ενοχής, που εμφανίζονται στο δεύτερο και τρίτο έτος, τα αποκαλούν « συναισθήματα συνείδησης εαυτού».τα

συναισθήματα της αυτοσυνείδησης θεωρούνται πολύ σημαντικά για τη διαμόρφωση του ψυχολογικού εαυτού και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι τα συναισθήματα της υπερηφάνειας και της ενοχής παρουσιάζονται αργότερα στο στάδιο της σχολικής ηλικίας, γιατί προϋποθέτουν την ικανότητα του παιδιού να εσωτερικεύει τους γονεϊκούς κανόνες. (B. Παπαδιώτη- Αθανασίου, 2000, σελ. 252)

Ο Winnicott θεωρεί ότι στο στάδιο αυτό ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται η μητέρα τις απαγορεύσεις και τις συγκρούσεις με το παιδί συντελεί στην διαμόρφωση ενός ψευδούς ή αληθινού εαυτού. Το παιδί που του επιβάλλουν αυστηρούς κανόνες αναγκάζεται να πνίξει τον αυθορμητισμό του και να αναπτύξει έναν ψευδή εαυτό, όπως τον επιθυμεί η μητέρα του. Τα βιώματα αυτά δημιουργούν αισθήματα ματαίωσης, τα οποία αργότερα μπορούν να εκφραστούν με επιθετικότητα ή με άλλα προβλήματα συμπεριφοράς.

3.2. Η θεωρία του Erikson

Κατά τον Erikson, με την άσκηση στην τουαλέτα το παιδί αρχίζει να δοκιμάζει την αυτονομία του. Η κατάκτηση της τουαλέτας συνοδεύεται από ανάπτυξη της ικανότητας για χειρισμό των αντικειμένων, επίσης διευκολύνει την κίνηση στο χώρο και την επαφή με νέες καταστάσεις. Το παιδί στον δεύτερο χρόνο της ζωής του μπορεί να περπατά και να χειρίζεται αντικείμενα. Αναπτύσσει ένα λεξιλόγιο που του επιτρέπει να κατανοεί το περιβάλλον του. Έχει έντονη την περιέργεια να γνωρίσει αυτό τον κόσμο. Αρχίζει να χρησιμοποιεί τη λέξη « Εγώ». Γνωρίζει τον κόσμο μέσα από τις δραστηριότητες που αφορούν το σωματικό εαυτό και την ανάπτυξη των γνωστικών του ικανοτήτων.

Οι γονείς θα παίξουν σημαντικό ρόλο βοηθώντας το παιδί να βάλει σε τάξη αυτό τον κόσμο. Ανταποκρίνονται στις παρατηρήσεις και ερωτήσεις του παιδιού, ικανοποιούν την περιέργειά του και το προτρέπουν να πιάσει και να χειριστεί καινούργια αντικείμενα. Το βοηθούν με δύο τρόπους: α) να γνωρίσει το περιβάλλον του, αφού η γνώση αυτή του δίνει ασφάλεια και β) να εμπιστεύεται την περιέργειά του και τους άλλους. Η εμπιστοσύνη αναπτύσσεται όταν οι άλλοι ανταποκρίνονται σε αυτές τις ανάγκες του παιδιού. (Β.Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000)

Οι κανόνες και τα όρια που αρχίζουν να θέτουν οι γονείς στη συμπεριφορά του θα του επιτρέψουν να αποκτήσει σταδιακά αυτοέλεγχο και θα του δώσουν τη δυνατότητα σύνθεσης των απαιτήσεων του Αυτό με τις κοινωνικές απαιτήσεις.

Στο στάδιο αυτό είναι σημαντικό να μάθει το παιδί να πειθαρχεί., να αποδέχεται τους κανόνες των γονιών του και θα πειθαρχήσει όταν έχει μια καλή σχέση μαζί τους. Παιδιά με αυστηρούς γονείς αναπτύσσουν μια αντιδραστική στάση, μια απείθαρχη συμπεριφορά. Ο έλεγχος της συμπεριφοράς, που βασίζεται σε μια σχέση αγάπης με το παιδί, είναι ο καλύτερος τρόπος για την άσκηση πειθαρχίας. Ο έλεγχος των ενστικτωδών ενορμήσεων γίνεται στα πλαίσια της επιδοκιμασίας και αγάπης από τους γονείς.

Πρέπει να δοθεί στο παιδί το μήνυμα ότι δεν μπορεί να κάνει ό,τι θέλει, όταν θέλει, αλλά ότι υπάρχουν ορισμένοι κανόνες που πρέπει να τηρούνται. Είναι σημαντικό να κατανοήσει και να αρχίσει να ανέχεται την αναστολή των επιθυμιών του, ακόμη και τη ματαίωση, όταν η εκπλήρωση τους δεν είναι εφικτή ή όταν έρχονται σε σύγκρουση με απαγορεύσεις που θέτουν οι μεγάλοι. Όταν ο ενήλικας διαθέτει χρόνο στο παιδί, το καθοδηγεί σε δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν και που μπορεί να φέρει σε πέρας, το παρατηρεί, το επιβραβεύει και το ενισχύει,

βοηθά στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της πρωτοβουλίας. (Β.Παπαδιώτη-Αθανασιάδου, 2000)

3.3. Η θεωρία του Rayner

Ο Rayner αναφέρει ένα παράδειγμα που δείχνει την σύνδεση ανάμεσα στον αυστηρό έλεγχο που ασκείται στην πρώιμη ηλικία και στη μετέπειτα αντιδραστική επιθετικότητα του παιδιού:

«Ένα παιδί είχε ανατραφεί σε μια οικογένεια που οι γονείς ανήκαν σε μια αυστηρή θρησκευτική αίρεση, η οποία επέβαλλε αυστηρούς και άκαμπτους κανόνες. Η μητέρα ήταν πολύ πιστή, σοβαρή, σχολαστική και εκπαίδευσε το παιδί της με επιτυχία να πηγαίνει στην τουαλέτα από μικρή ηλικία. Το παιδί ήταν αφοσιωμένο στην οικογένεια και ακολουθούσε με πάθος τους κανόνες τους. Ένιωθε μια πληκτικότητα και μελαγχολία όταν άρχισε να μένει αρκετές ώρες στο παρεκκλήσι. Μέσα του επαναστατούσε. Όταν πήγε σχολείο η χαλαρότητα των άλλων οικογενειών τον ενόχλησε και έγινε ανυπάκουος. Την ανυπακοή αυτή την εξέφραζε ουρώντας το βράδυ στο χαλί.

Όταν μπήκε στην εφηβεία αρνιόταν να δεχτεί τις ιδέες των γονιών του, αντιδρούσε στις συνήθειες τους. Οι γονείς δεν κάνανε υποχωρήσεις, το παιδί δεν υποχωρούσε με αποτέλεσμα να επικρατεί ένα κλίμα γκρίνιας στο σπίτι. Άρχισε να σκέφτεται πολλές ώρες, στις σκέψεις του και στις συζητήσεις που έκανε ήταν υπερβολικά σχολαστικός. Έπεινε να είναι τσιγκούνης, υπερβολικά προσεκτικός με τα χρήματα. Σαν αποτέλεσμα άρχισε τις καταχρήσεις, πήγαινε σε λέσχες με διάφορα τυχερά παιχνίδια.»

Με αυτό το παράδειγμα μας δείχνει τον μακροχρόνιο αγώνα του παιδιού να προσαρμοστεί στις συνήθειες των γονιών του.

Επίσης τη σύνδεση ανάμεσα στην άσκηση ελέγχου της πρώιμης παιδικής ηλικίας και στην επαναστατική επιθετικότητα και έμμονη σκέψη και δραστηριότητα. (B.Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000, σελ. 254)

Κατά τον Rayner ο ρόλος των γονέων στο στάδιο αυτό δεν είναι εύκολος. Οι γονείς θα πρέπει να έχουν την υπομονή, να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης του παιδιού και θα πρέπει να αντιμετωπίσουν με σοβαρότητα ερωτήσεις και δραστηριότητες που φαίνονται χαζές. Το παιδί μετακινείται από το ένα θέμα στο άλλο, μετακινείται με το σώμα του μετακινείται και με το μυαλό του. (B. Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Όταν οι κανόνες που θέτει ο ένας γονέας αναιρούνται από τον άλλο ή από τον ίδιο σε άλλη στιγμή, το παιδί αισθάνεται σύγχυση ως προς τη συμπεριφορά που πρέπει να ακολουθήσει. Η σύγχυση αυτή καταλήγει συνήθως σε επιθετικότητα. Μη έχοντας σαφή όρια μέσα στα οποία μπορεί να κινηθεί με ασφάλεια, το παιδί βιώνει σύγχυση και αδιέξοδο, μια κατάσταση που του προκαλεί θυμό και επιθετικότητα. Όταν το παιδί βρίσκεται σε μικρή ηλικία, όπου οι κανόνες χρειάζεται να είναι σαφείς, οι γονείς πρέπει να έχουν αποφασίσει μεταξύ τους ποια θέση θα επιβάλουν στο παιδί. (B.Παπαδιώτη- Αθανασίου, 2000)

Για να αποφασίσει και να δράσει το παιδί πρέπει να του παρέχεται ελευθερία μέσα σε λογικά όρια. Η έννοια της επιβολής ορίων δεν είναι ασυμβίβαστη προς την έννοια της αυτονομίας. (I.N. Παρασκευόπουλος, 1985)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Οι κυριότερες μορφές απειθαρχίας

4.1. Η υπερκινητικότητα

Πολλοί γονείς αναφέρουν ότι η ιδιοσυγκρασία των παιδιών τους χαρακτηρίζεται από υψηλή ένταση. Περιγράφουν τα παιδιά τους ως άτομα ιδιαίτερα ενεργητικά, υπερ-δραστήρια, δεν μένουν ήσυχα ούτε λεπτό, ενθουσιάζονται υπερβολικά, είναι θορυβώδη και συχνά εκτός ελέγχου. Ιδιαίτερα τα παιδιά 4-6 ετών τρέχουν από την μια μεριά του δωματίου στην άλλη, ψάχνουν τις τσάντες των επισκεπτών, μιλούν συνέχεια, βγαίνουν από το σπίτι τρέχοντας χωρίς να ειδοποιήσουν τους γονείς τους, δεν κοιτούν αριστερά –δεξιά όταν περνούν τον δρόμο, σπάζουν και χάνουν τα παιχνίδια τους, ανεβαίνουν στα έπιπλα, δεν κάθονται σ' ένα μέρος, κουνούν συνέχεια τα πόδια τους, πηδούν από τη μια ασχολία στην άλλη, κοιμούνται αργά, ξυπνούν νωρίς, γενικά εξαντλούν παντελώς τους γονείς τους. Όταν τους ζητούν να κάνουν κάτι η προσοχή τους διασπάται τόσο εύκολα ώστε ξεχνούν αυτό που τους είχαν αναθέσει οι γονείς τους.

Τα υπερκινητικά παιδιά συναντάν προβλήματα στην σχολική τους επίδοση, γιατί έχουν έντονη και αποδιοργανωμένη υπερδραστηριότητα, που είναι αλληλένδετη με διάσπαση της προσοχής, με αδυναμία της συγκέντρωσης σε ένα έργο, με μικρή διάρκεια προσοχής και με έντονη παρορμητικότητα. Μοιάζουν αφηρημένα, δεν ακούν τι λέει ο δάσκαλος, σηκώνονται από την θέση τους, ξεχνούν τα βιβλία τους και τα μολύβια τους, απαντούν στον δάσκαλο χωρίς να περιμένουν τη σειρά τους ή χωρίς να ερωτηθούν, διακόπτουν. Δεν περιμένουν στη γραμμή για να μπουν στην τάξη, δεν ακολουθούν τους κανόνες των παιχνιδιών όταν παίζουν με τα άλλα παιδιά.

Στην πλειοψηφία τους αυτά τα παιδιά δεν έχουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, γιατί έχουν έναν επιθετικό τρόπο, ακόμη και καταστροφικό. Ο ανασταλτικός έλεγχος των συναισθηματικών τους αντιδράσεων είναι μάλλον περιορισμένος, και έτσι μπορούν να πυροδοτήσουν ξαφνικά και βίαια ξεσπάσματα οργής, ενώ οι αγχογόνες καταστάσεις μπορεί να επιφέρουν αιφνίδιες κρίσεις πανικού. Αυτό το μοτίβο συμπεριφοράς είναι πάρα πολύ έκδηλο στον πρώτο χρόνο της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο και εμφανίζεται σε ποσοστό 1% ως 2% των παιδιών.

Ο Michael Rutter, ο οποίος σε συνεργασία με άλλους, έχει μελετήσει αυτά τα παιδιά, λέει τα εξής:

Αυτά τα παιδιά εμφανίζουν αδεξιότητα και αγαρμοσύνη στις κινήσεις, δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, αντιληπτικές ανεπάρκειες και ελλιπή κατανόηση των σχέσεων των μορφών. Πολλές φορές, έχουν έντονα ξεσπάσματα οργής. Στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία, αυτή η υπερκινητική συμπεριφορά συχνά αντικαθίσταται, σταδιακά, από απάθεια και υποτονικότητα, όπου τα παιδιά συμπεριφέρονται σαν να έχουν χάσει κάθε εσωτερική παρώθηση και πρωτοβουλία. Οι διαταραγμένες σχέσεις με τα άλλα παιδιά συνεχίζονται, ενώ ακόμη μπορεί να εκδηλωθεί και έντονη αντικοινωνική συμπεριφορά. (M.Herbert, 1998, σελ. 154-155)

Το πρόβλημα στη μελέτη της υπερκινητικότητας αφορά την ορολογία που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό του συνδρόμου αυτού. οι όροι που χρησιμοποιούνται συνηθέστερα από ειδικούς είναι "σύνδρομο υπερκινητικότητας" και "ήπια εγκεφαλική δυσλειτουργία". Ο δεύτερος όρος είναι παλαιότερος χρονικά και δίνει έμφαση στην αιτία που υποτίθεται ότι προκαλεί την προβληματική συμπεριφορά. Από το άλλο μέρος, αρκετοί ειδικοί χρησιμοποιούν τον όρο **σύνδρομο υπερκινητικότητας** για να περιγράψουν τη συμπεριφορά των παιδιών με

αυξημένη κινητικότητα και άλλες διαταραχές που μπορεί να οφείλονται ή όχι σε βλάβη του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Ανεξάρτητα από το όνομα που θα χρησιμοποιήσουμε για να περιγράψουμε το σύνδρομο, το πρόβλημα αυτό συνδέεται πολύ συχνά με χαμηλή επίδοση του παιδιού στο σχολείο, μια επίδοση που δεν δικαιολογείται από τις νοηματικές του ικανότητες ούτε από τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Παίρνοντας υπόψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πάντα παρούσες, το DSMIII ξεχωρίζει δύο βασικά σύνδρομα: "διαταραχές στην προσοχή με υπερκινητικότητα " και "διαταραχές στην προσοχή χωρίς υπερκινητικότητα ". εδώ θα περιγράψουμε το πρώτο από τα δύο σύνδρομα.

Ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να διερευνά η μελέτη της υπερκινητικότητας είναι σε ποιο περιβάλλον και υπό ποιες συνθήκες εκδηλώνεται αυτή η συμπεριφορά. Υπάρχουν δύο απόψεις σχετικά με το θέμα αυτό. Ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η υπερκινητικότητα δεν είναι μια μορφή συμπεριφοράς που χαρακτηρίζει το παιδί σε όλες του τις εκδηλώσεις, ανεξάρτητα από χωροχρονικούς παράγοντες. Δεν εμφανίζεται παντού και πάντοτε. Άρα πρέπει να μελετηθούν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που καθορίζουν την εμφάνιση και την διάρκεια του προβλήματος.

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η υπερκινητικότητα είναι ένα κλινικό χαρακτηριστικό, διέπει όλη τη συμπεριφορά του παιδιού και δεν καθορίζεται καθόλου από περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Η πρώτη άποψη είναι πιο αισιόδοξη, αφού οι εξωτερικοί παράγοντες μπορούν, με ειδική παρέμβαση, να τροποποιηθούν και να μειώσουν ή να εξαλείψουν την υπερκινητικότητα.

Ένα άλλο θέμα που απασχολεί τους ερευνητές είναι η ποσότητα και το είδος της υπερκινητικής συμπεριφοράς, θα πρέπει δηλαδή να εκτιμηθεί η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται στο ρεπερτόριο του

παιδιού. Παρ' όλο που η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι εύκολη, η χρήση των στατιστικών κριτηρίων (σχετική συχνότητα στο γενικό πληθυσμό) και των λειτουργικών κριτηρίων (πόσο εμποδίζει η συμπεριφορά αυτή την προσαρμογή του παιδιού) μπορούν να βοηθήσουν.

Το πρόβλημα του είδους της υπερκινητικότητας είναι δυσκολότερο, δεδομένου ότι μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία του παιδιού, το φύλο του και οι περιβαλλοντικές συνθήκες. Η αυξημένη κινητικότητα δεν ενοχλεί τους άλλους αναγκαστικά, ούτε δημιουργεί απαραίτητα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού.

Το γεγονός ότι το παιδί κινείται πολύ και συνέχεια δεν αποτελεί απόδειξη ότι είναι υπερκινητικό. Αντίθετα αυτή η συμπεριφορά θα πρέπει να συσχετιστεί με αυτό που ονομάζουμε κανονική-τυποποιημένη συμπεριφορά, ούτως ώστε να μετρηθεί, αν βρίσκεται σε φυσιολογικά ή όχι επίπεδα. Κι αυτό, γιατί μπορεί το περιβάλλον του παιδιού να μην κυμαίνεται στα δικά του επίπεδα, αλλά να βρίσκεται πιο κάτω. Επομένως κάποιος που πρόκειται να μετρήσει τη συμπεριφορά ενός τέτοιου παιδιού, θα πρέπει να έχει λάβει υπόψη του το παραπάνω, καθώς και να αναζητήσει και άλλους παράγοντες-συμπτώματα που υπάρχουν μαζί με την υπερβολική κίνηση, προκειμένου να μην υποπέσει σε λάθη. (M. Herbert, 1998)

Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της υπερκινητικότητας είναι:

Αυθορμητισμός : το οποίο φαίνεται όταν το παιδί κάνει πράγματα χωρίς πρώτα να σκεφτεί, όπως να τρέχει στο δρόμο, να χτυπάει άλλα παιδιά, να διαλύει κάποιο παιχνίδι, να λέει την απάντηση στην τάξη χωρίς να του έχουν απευθύνει το λόγο. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να περιμένουν τη σειρά τους και να ακολουθούν κανόνες.

Έλλειψη – αδυναμία προσοχής : το οποίο φαίνεται τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι. Γονείς και δάσκαλοι αναφέρουν ότι παρόλο που επαναλαμβάνουν ένα πράγμα πολλές φορές στο παιδί, αυτό δε φαίνεται να καταλαβαίνει. Τα παιδιά αυτά εκνευρίζονται εύκολα και τα παρατάνε αν δεν επιτύχουν αμέσως το σκοπό τους.

Υπερβολική κίνηση : το οποίο είναι εντελώς διαφορετικό απ 'το μεγάλο επίπεδο ενέργειας. Οι πολύ ενεργητικοί άνθρωποι μπορούν να φέρουν σε πέρας πολλές δουλειές, ενώ τα υπερκινητικά άτομα είναι συνέχεια απασχολημένα, αλλά δεν τελειώνουν τίποτα. (Kennedy P.Terdal L., 1994)

Υπάρχουν όμως και άλλα συμπτώματα (σύμφωνα με τον Martin Herbert) που καθορίζουν αν ένα παιδί παρουσιάζει το σύνδρομο της υπερκινητικότητας. Ανάμεσα σ 'αυτά είναι : η σοβαρή ανυπακοή και απροσεξία, η απηφήσει όλων, η υπερβολική αντίδραση σε όλα (κλάμα, φωνές, νεύρα), η επιθετικότητα (μαλώνει και καταστρέφει), η έλλειψη αντοχής (αδυναμία καθυστέρησης επαίνου και ευχαρίστησης), η αναζήτηση της προσοχής των άλλων, η ηγετική συμπεριφορά, η έλλειψη εμπάθειας, αλλά και κάποιοι οργανικοί παράγοντες, όπως : η εγκεφαλική βλάβη, βιοχημικές διαταραχές, μικρές φυσικές ανωμαλίες (εκ γενετής), γενετικές διαταραχές, τροφικές αλλεργίες, αφύσικα χαμηλά επίπεδα διέγερσης του νευρικού συστήματος. (M.Herbert, 1978)

Ο Alan Ross προσθέτει ακόμα το γεγονός ότι οι ενέργειες ενός τέτοιου παιδιού δεν είναι καθόλου προβλέψιμες και ότι παρουσιάζει μεγάλες ακαδημαϊκές δυσκολίες. Αναφέρει επίσης ότι τα νεύρα και οι σχολικές δυσκολίες του παιδιού μπορεί να αποτελούν δευτερεύοντα προβλήματα και να προκαλούνται από την αλληλενέργεια του παιδιού με το περιβάλλον του. (Ross Alan, 1990)

Συχνότητα του συνδρόμου:

Σύμφωνα με τον Jones σε μία έρευνα που έγινε από τον Schacher et al. Σε παιδιά 10 – 11 χρόνων αποδείχτηκε ότι γονείς και δάσκαλοι συμφωνούσαν ότι το 2,2 % των παιδιών ήταν υπερκινητικά. Επίσης συμπληρώνει ότι οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι μόνο το 3-5% του γενικού πληθυσμού παρουσιάζει υπερκινητικότητα. (D.Jones, 1990)

Απ' την άλλη μεριά ο Martin Herbert αναφέρει πως πρόκειται για ένα πρόβλημα χρόνιο που παραμένει στο χρόνο. Επίσης διευκρινίζει ότι σύμφωνα με έρευνες σε παιδιά σχολικής ηλικίας βρέθηκε πως η υπερκινητικότητα παρουσιάστηκε στο 5-10% των παιδιών, ενώ άλλες έρευνες έχουν άλλα αποτελέσματα. Όσο για την αναλογία των δύο φύλων φαίνεται να είναι εις βάρος των αγοριών. Στο ένα κορίτσι με υπερκινητικότητα αντιστοιχούν 3-4 αγόρια. Υπολογίζεται ότι αυτή η διαφορά ίσως να οφείλεται σε κάποιον παράγοντα που συνδέεται με το φυλετικό χρωμόσωμα του 23^{ου} ζεύγους που καθιστά τα αγόρια πιο ευπρόσβλητα. (M.Herbert, 1998)

Διάγνωση:

Τα εξωτερικά, εμφανή συμπτώματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια πρώτη αξιολόγηση είναι: αυξημένη κινητικότητα, σύντομη διάρκεια προσοχής, παρορμητικότητα, ερεθιστικότητα, αδεξιότητα και χαμηλή σχολική επίδοση. Τα συμπτώματα αυτά μπορούν να εντοπιστούν εύκολα και από τους γονείς και από τους δασκάλους. Για τη διάγνωση του προβλήματος οι ειδικοί χρησιμοποιούν ένα σύνολο διαφορετικών αιτιών και προβλημάτων απ' όσο το δυνατό περισσότερες πλευρές. Αποκλείουν ένα σύνολο

πιθανοτήτων μέχρι να κάνουν τη διάγνωση. Αυτή η διαδικασία εξέτασης και εξάλειψης ονομάζεται διαφορική διάγνωση. Υπάρχει ένας κατάλογος, τον οποίο χρησιμοποιούν οι ερευνητές προκειμένου να διακρίνουν αν τα παιδιά ανταποκρίνονται στα κριτήρια, ούτως ώστε να διαχωρίσουν τα παιδιά με έμφυτη " έλλειψη προσοχής-διαταραχή υπερκινητικότητας " από παιδιά που αντιμετωπίζουν άλλα προβλήματα προσοχής. Αυτός ο κατάλογος κριτηρίων είναι ο εξής :

1. Τουλάχιστον δύο πηγές (γονείς, δάσκαλοι, γιατροί) να αναφέρουν ότι το παιδί παρουσιάζει μειωμένη προσοχή, μειωμένο έλεγχο αυθορμητισμού, μειωμένη συμμόρφωση σε οδηγίες, έλλειψη αυτό-ελέγχου και μειωμένο έλεγχο της συμπεριφοράς σύμφωνα με κανόνες.
2. Τα προβλήματα συμπεριφοράς να έχουν τοποθετήσει το παιδί στο 3% για τα συμπτώματα του προβλήματος συγκρινόμενο με άλλα παιδιά ίδιας ηλικίας και φύλλου.
3. Το παιδί να έχει παρουσιάσει αυτά τα συμπτώματα και να παραμένουν από τουλάχιστον 6 μήνες μέχρι 1 χρόνο.
4. Τα προβλήματα συμπεριφοράς να έχουν αρχίσει νωρίς στην παιδική ηλικία και πριν να γίνουν 5 χρονών.
5. Τα συμπτώματα να παραμένουν και να συμβαίνουν σε διάφορα μέρη-σκηνικά.
6. Το παιδί να έχει IQ 70 ή και υψηλότερο. Αν το IQ του παιδιού βρίσκεται κάτω από το κανονικό, τότε θα πρέπει να εξεταστεί και να συγκριθεί σε σχέση με άλλα παιδιά της ίδιας νοητικής ηλικίας για την καταγραφή της συμπεριφοράς του. Η διάγνωση του έμφυτου προβλήματος αποκλείει αιτίες όπως:
νοητική στέρηση, κώφωση, τύφλωση, μεγάλη εγκεφαλική βλάβη, σοβαρή καθυστέρηση της γλώσσας, παιδική ψύχωση, αυτισμός, εγκεφαλική παράλυση και σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές.

Συμπτώματα υπερκινητικότητας:

1. Προβλήματα στη συμπεριφορά:

Το εμφανέστερο χαρακτηριστικό των υπερκινητικών παιδιών είναι η αδυναμία τους να ελέγχουν και να συντονίζουν τις κινήσεις τους. Αυτό φαίνεται όχι μόνο από την αυξημένη τους κινητικότητα, αλλά και από την αδεξιότητα των κινήσεων τους. Γενικά φαίνεται ότι η κινητική τους ανάπτυξη είναι προβληματική: Τα παιδιά αυτά αργούν να σταθούν όρθια, να βαδίσουν, να τρέξουν. Η γενική εικόνα είναι ενός παιδιού που κινείται διαρκώς. Στη διαρκή του κίνηση μπορεί να σπρώχνει, να σπάζει πράγματα, αλλά όχι απαραίτητα από πρόθεση.

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών είναι ότι η προσοχή τους αποσπάται εύκολα, είναι παρορμητικά και εξαιρετικά ευαίσθητα. Είναι ανίκανα να συγκεντρωθούν πολλή ώρα στο ίδιο έργο. Ενώ το φυσιολογικό παιδί δέχεται να αναβάλλει την ικανοποίηση των αναγκών του αν χρειαστεί, το υπερκινητικό παιδί δεν μπορεί να υπομείνει κάτι τέτοιο, κι ούτε μπορεί να ξεπεράσει την απογοήτευση που του προκαλεί η ματαίωση μιας προσδοκίας του.

Ανάλογα προβλήματα παρουσιάζουν και στον συναισθηματικό τομέα. Τα παιδιά αυτά φαίνεται να βρίσκονται σε διαρκή ένταση και παρουσιάζουν θεαματικές αλλαγές στη συναισθηματική τους κατάσταση. Κλαίνε συχνά και πολλές φορές αδικαιολόγητα και έχουν συχνές εκρήξεις θυμού. Είναι ευνόητο ότι το υπερκινητικό παιδί είναι ένα δύσκολο παιδί.

2. Γνωστικά/ Αντιληπτικά προβλήματα:

Οι γνωστικές διαταραχές του υπερκινητικού παιδιού ποικίλλουν, ξεκινώντας από την αντίληψη του χώρου και καταλήγοντας στο συντονισμό ματιού-χειριού, τη μνήμη, τη γλώσσα και την ακοή. Οι ανεπάρκειες γίνονται φανερές σε δραστηριότητες όπως το κούμπωμα των ρούχων, το πιάσιμο της μπάλας, την αδυναμία του παιδιού να διακρίνει το δεξί από το αριστερό.

3. Προβλήματα συνέπειες της υπερκινητικότητας:

Το σύνδρομο της υπερκινητικότητας έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση κάποιων δευτερογενών χαρακτηριστικών που αναφέρονται στη μάθηση και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Ο κακός οπτικο-κινητικός συντονισμός καθώς και τα γενικότερα αντιληπτικά προβλήματα προκαλούν σημαντική καθυστέρηση στην ικανότητα των υπερκινητικών παιδιών να διαβάζουν και να γράφουν. Το γεγονός δε ότι η προσοχή τους διασπάται εύκολα και δεν μπορούν να συγκεντρωθούν αρκετά τα οδηγεί σε χαμηλή σχολική επίδοση και συχνές σχολικές αποτυχίες. Υπολογίζεται ότι το 50-70% των παιδιών αυτών έχουν μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα που δεν οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση ούτε σε περιβαλλοντικούς λόγους.

Ακόμη τα παιδιά αυτά έχοντας να αντιμετωπίσουν συχνές σχολικές αποτυχίες και την απογοήτευση που δείχνουν οι γονείς και οι δάσκαλοι τους απ' αυτά, αισθάνονται μειονεκτικά και καταλήγουν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό μπορεί να τα κάνει να παραιτούνται από κάθε προσπάθεια να ελέγξουν την συμπεριφορά τους, πράγμα που έχει ακόμη πιο αρνητικές συνέπειες γι' αυτά.

Τέλος, αφού η συμπεριφορά τους ενοχλεί τους άλλους, δεν είναι παράξενο που τα παιδιά αυτά έχουν κακές διαπροσωπικές σχέσεις με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος τους (γονείς, δασκάλους, συμμαθητές).

Εξέλιξη και πρόγνωση της υπερκινητικότητας:

Η διάγνωση του συνδρόμου γίνεται συνήθως στην αρχή της σχολικής ηλικίας. Στη βρεφική ηλικία διάγνωση της υπερκινητικότητας είναι σπανιότατη, δεδομένου ότι οι διατομικές διαφορές στην κινητικότητα είναι τεράστιες. Στη νηπιακή ηλικία οι διατομικές διαφορές είναι περισσότερο ευδιάκριτες και έτσι μπορεί να γίνει μια πρώτη διάγνωση. Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών με υπερκινητικότητα παρουσιάζουν μέτρια ως μεγάλη βελτίωση και καλή προσαρμογή. Υπολογίζεται ότι μόνο το 1/3 των υπερκινητικών παιδιών εξακολουθούν να παραμένουν υπερκινητικά και στην εφηβική ηλικία. Ωστόσο και όσα παιδιά έχουν βελτιωθεί, εξακολουθούν να είναι περισσότερο νευρικά στις κινήσεις τους, παρορμητικά και ευερέθιστα απ'ότι τα συνομήλικα τους παιδιά.

4.2. Η επιθετικότητα

Το φαινόμενο της επιθετικότητας αποτελεί ένα από τα συνηθέστερα και ιδιαίτερα εμφανή προβλήματα, που εμφανίζουν τα παιδιά νηπιακής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Η επιθετικότητα και η αντιδραστική συμπεριφορά αποτελούν το 1/3 των προβλημάτων συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν σήμερα οι ψυχολόγοι (Ollendick – Hersen, 1983).Ο προσδιορισμός του όρου της επιθετικότητας είναι

δύσκολος και περίπλοκος. Οι προσπάθειες, που έχουν γίνει ως τώρα από τους μελετητές του φαινομένου δεν έχουν καταλήξει σε έναν ενιαίο, πλατύ, ομόφωνο καθορισμό της έννοιας. Οι επιστήμονες, που αποπειράθηκαν να την ορίσουν – βιολόγοι, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί, φιλόσοφοι, γιατροί- διατύπωσαν πολλές και διαφορετικές απόψεις παρατηρώντας ο καθένας από τη δική του σκοπιά, στα πλαίσια του επιστημονικού κλάδου, που εκείνος εκπροσωπεί. (B.K.Βουϊδάσκης, 1987).

Εμείς θα δώσουμε έναν προσδιοριστικό ορισμό, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα είναι συνήθως ανυπάκουα, αρνητικά, δείχνουν απάθεια και παρουσιάζουν αντιδραστική και προκλητική συμπεριφορά προς τα μέλη της οικογένειάς τους, το διδακτικό προσωπικό του σχολείου και γενικά και προς τα άτομα που κατέχουν εξουσία. (B.Ανταμένκο, Σ.Τριλίβα, 1993, σελ.253)

Όταν το παιδί διαπιστώσει ότι μπορεί να στρέψει το θυμό του σε άλλα πρόσωπα ή σε αντικείμενα που το παρεμποδίζουν να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του, τότε ο θυμός και η οργή μεταβάλλεται σε επιθετικότητα. Επιθετικότητα είναι η έντονη συναισθηματική κατάσταση που κινεί το άτομο σε ενέργειες εναντίον των άλλων, με πρόθεση να τους προκαλέσει κακό (πόνος, τραύμα, ζημιά, άγχος). Η επιθετικότητα παρουσιάζει δύο πλευρές: την εχθρική επιθετικότητα, όταν το άτομο κατευθύνει άμεσα την επιθετική συμπεριφορά του στα πρόσωπα και νιώθει γι 'αυτά αρνητικά συναισθήματα και τη συντελεστική επιθετικότητα, όταν το άτομο προκαλεί έμμεσα κακό στους άλλους, προσπαθώντας να αποκτήσει και να διατηρήσει στην αποκλειστική κυριαρχία του κάποιο αντικείμενο ή δικαίωμα. (Α.Κ.Κακαβούλης, 1990)

Η αντιδραστική και επιθετική συμπεριφορά των παιδιών δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις τους με την οικογένεια, τους συνομηλίκους και το σχολείο. Δημιουργεί όμως προβλήματα και στα ίδια

τα παιδιά γιατί δεν τους δίνει τη δυνατότητα να μάθουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές οι οποίες θα αποτελέσουν αργότερα τη βάση για την ομαλή ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο. (B.Ανταμένκο, Σ.Τριλίβα, 1993)

Ο F. Hacker θέλοντας να τονίσει τη δυσκολία προσδιορισμού του όρου γράφει χαρακτηριστικά : " οι γνώμες για την επιθετικότητα είναι τόσο πολυάριθμες, όσοι είναι και οι συγγραφείς, που ασχολήθηκαν με αυτό το θέμα. Και αυτό φυσικά κάνει το πρόβλημα αινιγματικό και περισσότερο για όλους εκείνους, που δεν μπορούν να ασχοληθούν συστηματικά με αυτό ".(B.K.Βουϊδάσκης, 1987, σελ. 16)

Ο Lorenz υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα έχει κληρονομική προέλευση, ενώ άλλοι ερευνητές συμπληρώνουν ότι μπορεί μεν να υπάρχει μια κληρονομική επιθετική προδιάθεση του ανθρώπου αλλά συμβάλλουν στην εκδήλωσή της και οι εξωτερικοί παράγοντες, δηλαδή σε μεγάλο βαθμό η λειτουργία του μηχανισμού της επιθετικότητας καθορίζεται από την κοινωνική εμπειρία. (B.Ανταμένκο, Α.Β.Ρήγα, 1993)

Έτσι, έχουν διατυπωθεί θεωρίες, που προσδιορίζουν τα αίτια της επιθετικότητας και με βάση αυτά ορίζουν την έννοια ως αποτέλεσμα βιολογικής διεργασίας, ως ένστικτο, ορμή είτε ως προϊόν μάθησης, μίμησης προτύπων είτε και ως συνέπεια ματαίωσης προσπαθειών, ως αποτέλεσμα εκδηλώσεων σε συγκεκριμένες περιβαλλοντικές συνθήκες. (Δ.Παπαδοπούλου, Δ.Μαρκουλής, 1998)

Άλλοι ορισμοί περιγράφουν με κάθε λεπτομέρεια τα γνωρίσματα του προτύπου αντίδρασης στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν τα ουσιώδη στοιχεία της επιθετικής συμπεριφοράς. Έτσι, προσδιορίζεται με ακρίβεια στους ζωικούς οργανισμούς, όπου το επιθετικό πρότυπο είναι βιολογικά εξειδικευμένο, σταθερά

επαναλαμβανόμενα σε συνθήκες άμυνας με στόχο την επιβίωση του είδους.

Στον άνθρωπο, όμως, όπου το εύρος των επιθετικών εκδηλώσεων είναι πολύ μεγάλο και εμφανίζεται σε ποικίλες καταστάσεις ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ατομικών χαρακτηριστικών, προηγούμενων εμπειριών και συγκεκριμένου πλαισίου δράσης οι ορισμοί αυτοί ρέπουν προς τη γενίκευση των γνωρισμάτων χωρίς να μας διαφωτίζουν με ακρίβεια για το σύνολο των χαρακτηριστικών της ανθρώπινης επιθετικότητας. (Δ.Παπαδόπουλου, Δ. Μαρκουλής, 1998)

Σε ορισμούς δίνεται έμφαση στα αποτελέσματα, που επιφέρει η πράξη αγνοώντας την πρόθεση του δρώντος προσώπου. Ωστόσο, στην καθημερινή ζωή παρατηρούνται βλάβες, που προκαλούνται χωρίς καμία πρόθεση, εντελώς τυχαία. Πως, λοιπόν, μπορούμε να χαρακτηρίσουμε επιθετική την ενέργεια κατά την οποία κάποιος πατάει το πόδι του άλλου μέσα σε ένα λεωφορείο γεμάτο από κόσμο;

Παρά το γεγονός ότι αυτοί οι ορισμοί ποσοτικοποιούν τη βλάβη και ορίζουν επίπεδο, η υπέρβαση του οπίου προσδίδει στην πράξη, που τελείται επιθετικότητα, αμφισβητείται η αξιοπιστία τους.

Άλλωστε, αν λάβουμε υπόψη ότι το ρήμα επιτίθεμαι (επί+ τίθεμαι), από όπου προέρχεται ο όρος επιθετικότητα, εκφράζει τάση, κατεύθυνση του δρώντος υποκειμένου προς πρόσωπο, πράμα ή ζώο με εχθρική διάθεση, δεχόμαστε και χρησιμοποιούμε περισσότερο ορισμούς, που τονίζουν την προθετικότητα, τη σκοπιμότητα να προκληθούν σωματική ή ψυχική οδύνη σε εξωτερικό αντικείμενο είτε σε ενδοπροσωπικό επίπεδο, όπου προκαλείται δευτερογενή παλινδρόμηση εναντίον του ίδιου προσώπου που επιτίθεται.

Σε αυτήν την κατηγορία ανήκει ο ορισμός του MERZ σύμφωνα με τον οποίο " επιθετικότητα είναι όλοι οι τρόποι

συμπεριφοράς, που στοχεύουν στην άμεση ή έμμεση βλάβη ενός ατόμου και τις περισσότερες φορές ενός συντρόφου του είδους", (Merz, aggression und aggressivtrieb, in :Handbuch der Rpsychologie, II. Bynd Gottingen 1965, σελ. 571). Του DOLLARD , που τονίζει ότι τελικός σκοπός κάθε επιθετικής συμπεριφοράς είναι ο τραυματισμός του προσώπου ενάντια στο οποίο κατευθύνεται. Ο SCHOTT, γράφει ότι " άμεσος σκοπός από τη σκοπιά του προσώπου, που δρα είναι να προξενήσει βλάβη ή πόνο ", ενώ ο KUNZ λέει ότι " ... στοχεύει στην επέκταση της παραμόρφωσης και τελικά στην ολοκληρωτική καταστροφή (εμψύχων ή απύχων αντικειμένων) ". (B.K.Βουϊδάσκης, 1987, σελ. 18-20)

Για την παρούσα εργασία, λοιπόν, υιοθετείται ο ορισμός σύμφωνα με τον οποίο επιθετικότητα είναι ένα είδος συμπεριφοράς, που επιδεικνύει το άτομο με πρόθεση να προκαλέσει πόνο, τραύμα ψυχικό ή σωματικό.

Οι κυριότερες μορφές επιθετικότητας

Τα σπουδαιότερα είδη επιθετικότητας είναι :

α) Η έκδηλη, που μπορεί να παρατηρηθεί, να καταγραφεί, αφού είναι ορατή και η λανθάνουσα, που εκδηλώνεται μόνο στην περιοχή του ασυνείδητου, δεν μετατρέπεται σε συμπεριφορά και επομένως δύσκολα γίνεται αντιληπτή.

β) Η φυσική που εκδηλώνεται με πράξεις βίας και προκαλεί σωματική βλάβη.

γ) Άμεση, όταν εκδηλώνεται κατευθείαν προς το αντικείμενο, στο οποίο προορίζεται και η έμμεση, όταν εκφράζεται

ενάντια σε υποκατάστατο του αντικειμένου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση μαθητή, που χτύπα το θρανίο και τα βιβλία του σε ξεσπάσματα οργής, ενώ πιθανότατα θα ήθελε να απευθυνθεί κατευθείαν στο δάσκαλο της τάξης.

δ) Η εξωστρεφής, προς τον έξω κόσμο και η εσωστρεφής, που εκφράζεται από το υποκείμενο, που επιτίθεται προς τον ίδιο του τον εαυτό.

ε) Η εχθρική, που εκδηλώνεται με κύριο σκοπό την βλάβη,(επιθετικότητα για επιθετικότητα) και η συντελεστική, που στοχεύει στην απόκτηση ή διατήρηση κάποιου δικαιώματος, τον έλεγχο και την κυριαρχία μιας κατάστασης, την εξασφάλιση ενός αντικειμένου. Η συντελεστική επιθετικότητα εκδηλώνεται πολύ συχνά από τον εκπαιδευτικό στα παιδιά στην προσπάθειά του να επιβληθεί, να διατηρήσει την τάξη κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας, να επιβάλει τους κανόνες του σχολείου, αλλά και από τα παιδιά προς το δάσκαλο, όταν διεκδικούν δικαιώματα, όπως π.χ. αντίδραση εριστικότητας, όταν ο δάσκαλος διδάσκει μαθηματικά στη θέση της γυμναστικής.

στ) Η επιθετική μορφή συμπεριφοράς, που γίνεται αποδεκτή από το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο εκδηλώνεται και η μη κοινωνικά αποδεκτή, εκείνη, που υπερβαίνει τα όρια, που τίθενται από την κοινωνία. (B.K.Βουϊδάσκη, 1987, σελ.22-23)

4. 3. Η λεκτική βία

α) Η ΕΙΡΩΝΕΙΑ

Η πρόκληση ψυχικής οδύνης με τη βοήθεια του λόγου αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή με την οποία εκδηλώνεται η απείθαρχη συμπεριφορά. (B.Ανταμένκο, Ε. Κούρτη, 1993)

Οι υβρεολογίες, οι κατάρρες, η ειρωνεία, ο σαρκασμός, η περιφρόνηση αποτελούν μεταμφιεσμένες μορφές απειθαρχίας, που χρησιμοποιούνται συχνά στον πολιτισμό μας, γιατί παρέχουν σε αυτόν, που τις χειρίζεται τη δυνατότητα αποφυγής κυρώσεων, καθώς επίσης και την ικανοποίηση της πρόκλησης πόνου στο πρόσωπο, που απευθύνονται.

Η φράση " η γλώσσα κόκαλα δεν έχει και κόκαλα τσακίζει " φανερώνει τη δύναμη των λέξεων, του πόνου, που μπορούν να προκαλέσουν παρά το γεγονός ότι δεν απειλείται η σωματική ακεραιότητα του " θύματος ".Οι προσωπικές μας εμπειρίες από οβελισμό εξευγενισμένων, επικριτικών φράσεων ή ακόμα και βλασφημίες μαρτυρούν ότι πολλές φορές είναι πιο εύκολο να αντέξει κανείς τον πόνο του σώματος από εκείνον της ψυχής.

Ωστόσο, κανείς δεν τιμωρείται λόγω βλασφημίας ή σαρκασμού, που εξαπέλυσε στον αντίπαλο. Μπορεί να είναι κατακριτέος, (κανείς δεν επικροτεί αυτόν, που επιδιώκει την πρόκληση πόνου του συνανθρώπου του.),εκείνος ο οποίος διακρίνεται για την " τέχνη του εμπαιγμού ", που διαθέτει δεν επιβάλλεται, όμως, σε αυτόν καμιά νομική κύρωση. Η παράβαση του, θα λέγαμε, ότι αφορά τους ηθικούς νόμους, τους άγραφους κανόνες, που διέπουν τις σχέσεις των μελών της κοινωνίας μας και οι κυρώσεις αφορούν όχι τόσο την εφαρμογή ποινικής ρήτηρας όσο την περιθωριοποίηση, αποφυγή συνάψεως σχέσεων μαζί του για την αποφυγή της " κακογλωσσίας ". (B.Ανταμένκο, 1993)

Έτσι, από τη μια πλευρά η ηθικοθρησκευτική αγωγή δεν επιτρέπει χρήση τέτοιων εκφράσεων και από την άλλη οι λέξεις παρέχουν τη δυνατότητα έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων, εκδίκησης ή και επιβολής με έμμεσο τρόπο σε άτομα, που δεν μπορούμε να ασκήσουμε φυσική βία. Ανάλογα, λοιπόν, με το στάδιο ηθικής ανάπτυξης, στο οποίο βρίσκεται το άτομο επιτίθεται με λεκτική βία ή με φυσική ή απωθεί τα αρνητικά του συναισθήματα.(ο Piaget διακρίνει τρία επίπεδα ηθικής ανάπτυξης: κινητικό στάδιο, ετερόνομη ηθική και αυτόνομη ηθική. Ο Kohlberg καθορίζει τρία επίπεδα το κάθε ένα από τα οποία αποτελείται από δυο επιμέρους στάδια :προηθικό, συμβατική ηθική, αυτόνομη ηθική. Στο στάδιο της αυτόνομης ηθικής, όμως, δε φτάνουν όλα τα άτομα, γιατί η ηθική ανάπτυξης είναι στενά συνδεδεμένη με τη γνωστική, το ανώτερο στάδιο της οποίας δεν κατακτάται από όλους.). (I.N.Παρασκευόπουλος, 1985, σελ.181)

Στο σχολείο εμφανίζεται σε καθημερινή βάση στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές (σε ατομικό επίπεδο ή ομάδες παιδιών της ίδιας τάξης ή ανάμεσα σε τάξεις).

Συχνά οι μαθητές αντιδρούν στο δάσκαλο - όταν τους επιβάλλει πρόγραμμα μαθημάτων, που δεν ανταποκρίνεται στις επιθυμίες τους, όταν τους απευθύνει παρατηρήσεις ή αντικαθιστά μαθήματα αισθητικής αγωγής με πρωτεύοντα, προκειμένου να καλύψει τη διδακτέα ύλη - με φωνές, με ειρωνικές εκφράσεις, αρνητισμό. Στην προσπάθειά τους να διεκδικήσουν δικαιώματα, να επιβληθούν ή να αντιδράσουν στην εξουσία του δασκάλου χρησιμοποιούν λεκτική βία και μάλιστα ορισμένες μορφές της (αρνητισμός, ειρωνεία, περιφρόνηση)στο βαθμό, που θα αποφύγουν την τιμωρία, γιατί δεν μπορούν να επιτεθούν με φυσική βία ή βλασφημίες. (B.Ανταμένκο, 1993)

β) ΤΑ ΠΕΙΡΑΓΜΑΤΑ

Στην παιδική ηλικία συναντάμε συχνά προβλήματα με πειράγματα και ψευτοπαλικαρισμούς, σε μερικά παιδιά συχνά λαμβάνουν μια σαδιστική μορφή. Είναι μια μορφή λεκτικής βίας, ψυχολογική βιαιοπραγία. Κατά μέσο όρο συχνότερα καταφεύγουν σε πειράγματα τα αγόρια από ότι τα κορίτσια. " Πειράγματα ", που στοχεύουν αυτή τη φορά όχι στο " αστείο ", αλλά στον εκνευρισμό του ατόμου χρησιμοποιούνται από παιδιά που διακατέχονται από αίσθημα ανασφάλειας, από ανεπάρκεια, μειονεκτικότητα, κατωτερότητα. Τα " θύματα " που στρέφουν την σκληρότητα τους είναι συνήθως παιδιά που δεν τα καταφέρνουν στα αντίποινα, ευάλωτα λόγω εμφανών, ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (υπερβολικό πάχος, αναπηρία, αγόρια με κάποια θηλυπρέπεια). Η παραμικρή αφορμή αρκεί για να προκαλέσει το σχολιασμό, την κριτική των παιδιών αυτών.

Τα πειράγματα μπορεί να είναι σχόλια για πραγματικό ή υποτιθέμενο ελάττωμα, ένα παρατσούκλι που εκνευρίζει υπερβολικά το παιδί, σχόλια για την οικογένεια και το σπίτι του, για την εμφάνιση του ή την επίδοση του στα μαθήματα, τα παιχνίδια. Από τη στιγμή, που θα προσδιορισθεί, θα κατονομασθεί το χαρακτηριστικό γνώρισμά του παιδιού αυτόματα αποκτά υπόσταση, γίνεται εμφανές, μεγαλοποιείται. Με το πιο αυθαίρετο τρόπο το παιδί κατηγοριοποιείται και επιδέχεται όλες τις συνέπειες του " στιγματισμού"(απομόνωση, αίσθημα κατωτερότητας, περιθωριοποίηση). Πολλοί άνθρωποι θυμούνται ότι κατά την παιδική τους ηλικία δέχθηκαν τα πειράγματα κάποιων άλλων παιδιών, γεγονός που υπήρξε γι' αυτούς μια τραυματική εμπειρία, τους

προκάλεσε μεγάλη ψυχική οδύνη, πικρία, αρνητικά συναισθήματα, που μπορεί να τους συνοδεύουν σε ολόκληρη τη ζωή τους. (M.Herbert, 1998)

γ) ΑΙΣΧΡΟΛΟΓΙΕΣ

Μια άλλη μορφή λεκτικής βίας είναι οι αισχρολογίες. Η εκμάθηση της " άσχημης γλώσσας " πραγματοποιείται, συνήθως, με τη μίμηση προτύπων. Όταν το παιδί μεγαλώνει σε περιβάλλον (οικογενειακό ή και ευρύτερο κοινωνικό), όπου οι ενήλικοι βρίζουν ακατάσχετα, μαθαίνει να χρησιμοποιεί άσχημη γλώσσα, υιοθετεί στο λεξιλόγιό του άσχημες εκφράσεις, τις χρησιμοποιεί στην επικοινωνία του με τους φίλους-συμμαθητές και το χειρότερο τις μεταδίδει σε αυτούς.

Η χρήση των αισχρολογιών δεν περιορίζεται μόνο σε περιπτώσεις έκρηξης θυμού, στην προσπάθεια επιβολής εξουσίας, αλλά ακόμα και κάτω από φυσιολογικές συνθήκες, οπότε επιδιώκεται η πρόκληση του γέλιου ή ακόμα και η προβολή, η απόκτηση φήμης, αφού ιδιαίτερο γόητρο αποκτά εκείνος, που γνωρίζει αισχρολογίες, άγνωστες στους άλλους.

Οι αισχρολογίες αρέσουν στα μικρά παιδιά 4 έως 7 ετών, γιατί ξέρουν τι σημαίνουν, γνωρίζουν ότι οι λέξεις αυτές είναι απαγορευμένες, και τις χρησιμοποιούν πολύ συχνά. Τις ψιθυρίζουν στις γωνιές και τις γράφουν στους τοίχους, στην ηλικία τους το επίκεντρο του ενδιαφέροντος τους είναι οι λειτουργίες της απέκκρισης και τους κινούν την περιέργεια γιατί ξέρουν ότι είναι απαγορευμένο ζήτημα. Πολλές φορές ψιθυρίζουν το ένα στο άλλο τις λέξεις " κυλόττα " ή " πισινός" και χαμογελούν πονηρά.

Ένα άλλο είδος αισχρολογίας είναι να χρησιμοποιούν λέξεις αναφερόμενες στο σεξ παρόλο που τα παιδιά δεν γνωρίζουν τι ακριβώς σημαίνουν, συχνά χρησιμοποιούν την λέξη " γαμώ".

Οι βλαστήμιες όπως " στο διάολο ", χρησιμοποιείται αρκετά συχνά από τα μεγαλύτερα παιδιά. Το θεωρούν σήμερα αρκετά άκακο, ακόμη και στο στόμα ενός παιδιού.

Οι λόγοι που τα παιδιά χρησιμοποιούν αισχρολογίες είναι διάφοροι. Ένας από αυτούς είναι η γοητεία του απαγορευμένου. Οι λέξεις αυτές ασκούν κάποια μαγεία στους κύκλους των παιδιών. Ένας άλλος λόγος είναι ότι τα παιδιά μιμούνται τους μεγάλους και η άσχημη γλώσσα είναι αποκλειστικά για μεγάλους. Ακόμη ένας λόγος είναι ότι τα παιδιά θέλουν να " σοκάρουν " τους μεγαλύτερους, να τους αποσπάσουν την προσοχή τους, να πουν κάτι που θα αναγκάσει τους μεγάλους να ασχοληθούν μαζί τους.

Ένας τρόπος που μπορούν οι γονείς να χρησιμοποιήσουν ώστε τα παιδιά τους να σταματήσουν τις βρισιές, βωμολοχίες, είναι να μην τους δίνουν καμία απολύτως σημασία. Και όταν οι γονείς γελούν μπροστά στο παιδί που για πρώτη φορά βωμολοχεί μπροστά τους το ενθαρρύνουν να το συνεχίσει. Πρέπει το παιδί να καταλάβει ότι η άσχημη γλώσσα προσβάλλει τους ανθρώπους. (M.Herbert, 1998)

4.4. Το ψέμα

Οι γονείς συχνά αναφέρουν ότι τα παιδιά τους έχουν την τάση να λένε ψέματα, να πλάθουν ιστορίες με το νου τους, να αρνούνται την συμμετοχή τους σε κάποια αταξία. Τα παιδιά υπερ-γενικεύουν μια απλή παρατήρηση και την αναγάγουν σε αρνητική κριτική για γενική τους αναξιοσύνη και απόρριψη. Πολλές φορές για να προστατέψουν το **Εγώ** τους λένε ψέματα, τα **ψέματα άμυνας**. Ένα παιδί που κάνει μια αταξία, ζημία ποτέ δεν παραδέχεται ότι εκείνο είναι που φταίει, πάντα θα φταίει κάποιο άλλο πρόσωπο, είτε ο αδελφός του, είτε ο φίλος του,

οποιοσδήποτε άλλος εκτός αυτό. Μερικές φορές οι μεγάλοι περιμένουν πάρα πολλά από τα παιδιά τους και τα αναγκάζουν με τις απαιτήσεις τους να λένε ψέματα ώστε να τους ικανοποιούν. Οι φιλοδοξίες για κοινωνική προβολή από τους μεγάλους μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά σε διάφορες υπερβολές και ευφάνταστες ιδέες.

Αυτού του είδους η συμπεριφορά στην οποία προβαίνουν τα παιδιά γύρω από θέματα που ενισχύουν το Εγώ τους – πολλές φορές φτάνουν να εξωραΐζουν τόσο πολύ τις πραγματικές καταστάσεις, ώστε να τις κάνουν αγνώριστες, εντυπωσιακές-από μία άποψη είναι δικαιολογημένες. Πρόκειται για μηχανισμό άμυνας του Εγώ.

Το ψέμα είναι μία στρατηγική που χρησιμοποιεί το παιδί για να προστατέψει το αυτοσυναίσθημα του, συναίσθημα κατωτερότητας. Αυτήν την στρατηγική την εγκαταλείπει σιγά-σιγά καθώς το παιδί αποκτά περισσότερη αυτοπεποίθηση και δύναμη. Μερικοί όμως την υιοθετούν και ως ενήλικες με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διακρίνουν την αλήθεια από το ψέμα. Όταν, μετά από μια μεγάλη χρονική περίοδο, το παιδί δείχνει εντελώς ανίκανο να διακρίνει το φανταστικό από το πραγματικό, είναι η στιγμή να δούμε προσεκτικά τι ακριβώς συμβαίνει με το παιδί. Όταν το παιδί λέει επιμόνως ψέματα, η συμπεριφορά του αυτή αποτελεί ένα "σήμα κινδύνου" ότι κάτι δεν πάει καλά με το παιδί. Είναι λοιπόν σημαντικό να ανακαλύψουμε το λόγο για τον οποίο το παιδί έχει ανάγκη να λέει ψέματα. Ίσως οι μεγάλοι να του ζητάνε πολύ περισσότερα από όσα μπορεί και για να αποφύγει τις συγκρούσεις λέει ψέματα. Επίσης, ένα παιδί μπορεί να νιώθει ανασφαλές και μειονεκτικά στο σχολείο, και ο μόνος τρόπος να προστατέψει τον εαυτό του είναι να λέει ψέματα, σημαίνει πολλά για την αποδοχή του από τους γύρω του. Ένα παιδί που έχει πλούσια στοργή και ενθάρρυνση, πολλές επιτυχίες –από τα στοιχεία αυτά απορρέει η αυτοεκτίμηση- δεν νιώθει την ανάγκη να πει ψέματα. (M.Herbert, 1998)

Βασικό είναι, όταν καθορίζουμε κατά πόσο το παιδί λέει ψέματα, να λάβουμε υπόψη μας το πώς αυτό το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος ζωηρής φαντασίας, για το παιδί της προσχολικής ηλικίας, αυτά που οι γονείς τα θεωρούν ως υπερβολές είναι τελείως φυσικά ψέματα και καθόλου κατακριτέα.

Ένα χαρακτηριστικό της προσχολικής ηλικίας είναι ότι μερικά παιδιά έχουν φανταστικούς συντρόφους, ζώα ή ανθρώπους. Γύρω στο 25% των παιδιών έχουν φανταστικούς συντρόφους στο παιχνίδι για κάποιο χρονικό διάστημα, και αυτοί μπορεί να είναι για το παιδί τόσο υπαρκτοί, πραγματικοί και σημαντικοί όσο και οι αληθινοί άνθρωποι. Οι περισσότεροι από αυτούς τους αόρατους συντρόφους εξαφανίζονται από το 10^ο έτος της ηλικίας και ύστερα. Να τονιστεί ότι δεν υπάρχει τίποτε το κατακριτέο για αυτούς τους " επινοημένους " φίλους. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη φαντασία τους ως μέσο για να εξερευνήσουν σχέσεις και καταστάσεις, οι οποίες προκαλούν άγχος ή για τις οποίες νιώθουν ανασφάλεια.

Αν σχέση του παιδιού με τους γονείς του είναι διαταραγμένη, το πιθανότερο είναι ότι το παιδί θα απορρίψει τα πρότυπα συμπεριφοράς των γονέων του, αντί να τα οικειοποιηθεί. Το ψέμα μπορεί να είναι μια από τις μορφές που παίρνει η αποκήρυξη αυτή των γονεϊκών προτύπων. Μερικά παιδιά αναγκάζονται να λένε ψέματα, επειδή οι γονείς τους ζητούν επίμονα να μάθουν λεπτομέρειες γύρω από την προσωπική τους ζωή.

Οι γονείς θα πρέπει να ξεχωρίσουν ποιες από τις εκδηλώσεις του παιδιού είναι πραγματικά ψέμα και ποιες φαντασιώσεις. Θα πρέπει να εξηγήσουμε στο παιδί ότι η συμπεριφορά αυτή είναι κατακριτέα και απαράδεκτη, επισημαίνοντας του τις αρνητικές συνέπειες που έχει το ψέμα για τους άλλους. Αν ένα παιδί φαίνεται να λέει ψέματα συχνά και πολύ επίμονα, οι γονείς πρέπει να βρουν κατά πόσο το λάθος

βρίσκεται στις απαιτήσεις τους ή στη σχέση τους μαζί του. (M. Herbert, 1998)

4.5 Το κλέψιμο

Υπάρχουν δύο ξεχωριστοί κύκλοι των παιδιών που κλέβουν. Ο πρώτος περιλαμβάνει την κλοπή κυρίως μικρής κλίμακας, που αρχίζει περίπου στην ηλικία των 9 ή 10 ετών και συνεχίζεται ως την ηλικία των 14 ή 15. Ο δεύτερος κύκλος αρχίζει στα 15 ή 16 και συνεχίζεται ως τα 18 ή 19 περίπου. Εμείς θα ασχοληθούμε με τον πρώτο κύκλο.

Ένα παιδί μπορεί να χαρακτηριστεί ως προ-παραπτωματικό, αν η κλοπή γίνεται ως μια δραστηριότητα καθ' έξι, και ιδιαίτερα κάτι σαν χόμπι της παρέας. (M.Herbert, 1998, σελ. 92)

Αν αναλύσουμε τις διάφορες κλεψιές που κάνουν τα παιδιά, θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν διάφοροι τύποι. Σε μελέτη που έγινε στο Λονδίνο διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες παιδικής κλεψιάς:

α) **ο περιστασιακός- πλιατσικολόγος τύπος:** Σ' αυτόν τον τύπο εντάσσεται η κλεψιά που είναι απρογραμματίστη υπόθεση, συμμετέχουν πολλά παιδιά μαζί και εξαρτάται κυρίως από τις περιστάσεις. Τα παιδιά που εμπλέκονται σ' αυτού του είδους τις κλοπές έχουν ομαλή προσωπικότητα, οι σχέσεις τους με την οικογένεια τους είναι πολύ καλές. Προέρχονται κυρίως από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Στο είδος αυτό της κλεψιάς βασικό στοιχείο είναι η συμμόρφωση προς την ομάδα των συνομηλίκων, τα παιδιά αυτά είναι αρκετά ανώριμα, δίχως να έχουν αντικοινωνική

νοοτροπία. Τα παιδιά αυτά έχουν χαλαρή οργάνωση και αυτού του είδους τα παραπτώματα είναι περιστασιακά.

β) **Ο " επιβεβαιωτικός " τύπος κλεψιάς:** Οι κλεψιές του είδους αυτού γίνονται συνήθως από ένα άτομο ή το πολύ δύο, κλοπές αυτοκινήτων που τα παίρνουν να κάνουν βόλτες. Η αξία των κλοπιμαίων είναι συμβολική. Τα παιδιά αυτά είναι συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας από τους περιστασιακούς και οι οικογένειες τους είναι υψηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου. Τα παιδιά που κάνουν αυτού του είδους τις κλεψιές θέλουν να αποδείξουν στον εαυτό τους ότι κάτι αξίζουν. Πρόκειται για πράξη ανταρσίας κατά ενός αυταρχικού πατέρα ή πράξη χειραφέτησης από μια υπερ-καταπιεστική μητέρα.

γ) **Ο " παρηγορητικός- αναπληρωματικός " τύπος κλεψιάς:** Σ' αυτό το είδος οι κλεψιές έχουν άμεση σχέση με τραύματα αποχωρισμού και απόρριψης του παιδιού εκ μέρους των γονέων του. Είναι ο τύπος της κλεψιάς που συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή. Υπάρχει κάποιο στοιχείο φυγής του παιδιού έξω από το σπίτι, "για να ψάξει για κάτι που έχει χάσει" –κάτι που τελικά θα ψάχνει σε όλη του τη ζωή. Η κλεψιά που διαπράττει εις βάρος της μητέρας του συμβολίζει την ανάκτηση της στοργής.

δ) **Ο κερδοσκοπικός τύπος κλεψιάς:** Πρόκειται για προγραμματισμένες ενέργειες που αποβλέπουν σε κέρδη και έχουν ληφθεί όλα τα μέτρα για να μην αποκαλυφθούν. Ορισμένα από τα παιδιά αυτά έχουν μεγαλώσει σ' ένα στερημένο περιβάλλον και συνεχίζουν αυτήν την τακτική και στην ενήλικη ζωή τους. (M.Herbert, 1998, σελ. 93-94)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Τρεις προσεγγίσεις πειθαρχίας-Ποιοι γονείς έχουν παιδιά που παρουσιάζουν απείθαρχη συμπεριφορά

Η φιλοσοφία που βρίσκεται στη βάση των προσεγγίσεων πειθαρχίας συνιστά το κεντρικό θέμα στο βιβλίο του Robert Mackenzie (1993), *Setting Limits* (Θέσπιση Ορίων). Ο συγγραφέας αναφέρει ότι οι γονείς χρησιμοποιούν μεθόδους πειθαρχίας που στηρίζονται σε τρεις βασικές προσεγγίσεις της διαπαιδαγώγησης: τη **δημοκρατική**, την **επιτρεπτική** και την **αυταρχική** (τιμωρητική/τυραννική) προσέγγιση. Κάθε προσέγγιση θεωρείται ότι εκπαιδεύει με διαφορετικό τρόπο το παιδί σε θέματα συνεργασίας, υπευθυνότητας και προσδοκιών αναφορικά με την αποδεκτή και τη μη αποδεκτή συμπεριφορά. (M.Herbert, 2000)

Επίσης, μπορούμε να φέρουμε στο νου μας τρεις εκτεταμένους τύπους σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους δασκάλους και στους μαθητές: τον **αυταρχικό τύπο**, τον **φιλελεύθερα ανεκτικό τύπο** και τον **δημοκρατικό τύπο**. Ο αυταρχικός δάσκαλος θεωρεί τον εαυτό του είτε δημιουργικό και αρχιτέκτονα του πολιτισμού είτε συντηρητή της πολιτιστικής παράδοσης. Ο φιλελεύθερα ανεκτικός δάσκαλος, από συνειδητή πρόθεση, παραμένει προσκολλημένος σε μια παιδαγωγική "πολιτική" μη ανάμειξης στην προσωπική ελευθερία επιλογής και δράσης των μαθητών του. Τέλος, ο δημοκρατικός δάσκαλος βλέπει τον πολιτιστικό του ρόλο ως καθοδήγηση των μαθητών του στην απόκτηση διαισθήσεων που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του πολιτισμού. (M.L.Bigge, 1999)

5.1. Η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση

Ο Mackenzie περιγράφει τη δημοκρατική προσέγγιση ως εξής:

Γονεϊκές πεποιθήσεις

- Τα παιδιά είναι σε θέση να λύνουν μόνο τους τα προβλήματά τους.
- Θα πρέπει να προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα επιλογής και να τους δίνεται η ευκαιρία να μαθαίνουν από τις συνέπειες των επιλογών τους.
- Η ενθάρρυνση είναι ένα αποτελεσματικό μέσο που υποκινεί τη συνεργασία. (M.Herbert, 2000, σελ. 20)

Δύναμη και έλεγχος

- Στα παιδιά παρέχονται μόνο η δύναμη και ο έλεγχος που μπορούν να χειριστούν με υπευθυνότητα. (M.Herbert, 2000, σελ. 20)

Επίλυση προβλημάτων

- Υπάρχει συνεργασία.
- Νικητές βγαίνουν και το παιδί και ο γονέας.
- Βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό.
- Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. (M.Herbert, 2000, σελ. 21)

Τι μαθαίνουν τα παιδιά

- Να δείχνουν υπευθυνότητα.
- Να συνεργάζονται.
- Ότι πρέπει να έχουν επιλογές και να τους επιτρέπεται να μαθαίνουν από τις συνέπειες των επιλογών τους.
- Ότι η ενθάρρυνση είναι ένα αποτελεσματικό μέσο που υποκινεί τη συνεργασία. (M.Herbert, 2000, σελ. 21)

Για να δούμε τώρα ποιος είναι ο ρόλος του δημοκρατικού δασκάλου για να ξέρουμε ακριβώς τι εννοούμε όταν αναφέρουμε τους όρους δημοκρατικός δάσκαλος και δημοκρατική διδασκαλία. **Ο δημοκρατικός δάσκαλος** επιτελεί το ρόλο του δημοκρατικού ηγέτη μιας ομάδας. Ο πρωταρχικός του σκοπός είναι να καθοδηγήσει τους μαθητές του στη μελέτη σημαντικών προβλημάτων στον τομέα που διδάσκουν. Ο δημοκρατικός δάσκαλος πάνω από όλα σέβεται τις απόψεις και τις ιδέες των μαθητών του καθώς επίσης και τους ενθαρρύνει να σκέφτονται αυτόβουλα και αυτοδύναμα.

Στα πειράματα των White και Lippitt πάνω στο κλίμα που επικρατεί σε μια ομάδα βρέθηκε ότι οι δημοκρατικές ομάδες συγκριτικά με τις αυταρχικά κατευθυνόμενες ομάδες διαμόρφωσαν μια ατμόσφαιρα περισσότερο φιλική και ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης σε μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης, τα μέλη των δημοκρατικών ομάδων εργαζόταν σε επίπεδο υψηλότερης απόδοσης και εξαρτιόνταν από το δάσκαλο λιγότερο από όσο εξαρτιόνταν τα μέλη των ομάδων με το φιλελεύθερα ανεκτικό πνεύμα. Τέλος, τα μέλη των δημοκρατικών ομάδων έδειχναν περισσότερες πρωτοβουλίες και εργάζονταν πιο αποτελεσματικά, κατά την απουσία του δασκάλου, από ότι τα μέλη των

αυταρχικά κατευθυνόμενων ομάδων. (M.L.Bigge, 1999)

5.2. Η επιτρεπτική διαπαιδαγώγηση

Η επιτρεπτικότητα έχει μεταβληθεί σήμερα σε μια λέξη με συναισθηματική φόρτιση. Όταν οι ενήλικοι απελπίζονται και μεμψιμοιρούν για την "επιτρεπτική κοινωνία", ξεχνούν ότι ουσιαστικά επικρίνουν τον εαυτό τους. Οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για την κοινωνικοποίηση των νέων την οποία τώρα αποδοκιμάζουν. Ο όρος "επιτρεπτικότητα" έχει μια τεχνική επιστημονική και μια πιο λαϊκή σημασία που υποδηλώνει κυρίως τη "χαλαρή πειθαρχία". Η χρήση του όρου είναι παραπλανητική όταν δεν συνοδεύεται από ακριβή γνώση των σχέσεων που επικρατούν στην οικογένεια. Είναι διαφορετικό το να επιτρέπεται σε ένα παιδί να κάνει αυτό που θέλει όταν οι γονείς του τηρούν αδιάφορη ή επιθετική στάση και διαφορετικό όταν οι γονείς του τού προσφέρουν υποστήριξη και αγάπη. (M.Herbert, 2000)

Η λέξη "επιτρεπτικότητα" χρησιμοποιείται μερικές φορές για να δηλώσει την ακραία διάσταση της ελευθερίας, την ανεκτικότητα που επιτρέπει στο παιδί να κάνει ό,τι θέλει. Ωστόσο, υπάρχουν πολλά επίπεδα ελευθερίας. Ο Mackenzie (1993) συνοψίζει την επιτρεπτική προσέγγιση ως εξής:

Γονεϊκές πεποιθήσεις

- Τα παιδιά θα συνεργαστούν όταν κατανοήσουν την αξία της συνεργασίας.

- Δουλειά μου είναι να υπηρετώ τα παιδιά μου και να τα κάνω ευτυχισμένα.
- Αντιδράσεις που δυσαρεστούν τα παιδιά μου δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικές. (M.Herbert, 2000, σελ. 22)

Δύναμη και έλεγχος

- Όλα για τα παιδιά. (M.Herbert, 2000, σελ. 22)

Διαδικασία επίλυσης προβλημάτων

- Τα προβλήματα επιλύονται με την πειθώ.
- Νικητές βγαίνουν τα παιδιά.
- Οι γονείς είναι αυτοί που αναλαμβάνουν κυρίως την επίλυση των προβλημάτων. (M.Herbert, 2000, σελ.22)

Τι μαθαίνουν τα παιδιά

- Οι κανόνες είναι για τους άλλους, όχι για μένα. Εγώ κάνω ό,τι θέλω.
- Οι γονείς υπηρετούν τα παιδιά.
- Οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την επίλυση των προβλημάτων του παιδιού.
- Αναπτύσσονται εξάρτηση, έλλειψη σεβασμού και εγωκεντρισμός. (M.Herbert, 2000, σελ. 22)

Πως ανταποκρίνονται τα παιδιά

- Δοκιμάζουν τα όρια.
 - Προκαλούν και αψηφούν τους κανόνες και κάθε μορφή εξουσίας.
 - Αδιαφορούν και δεν αποδέχονται τα λόγια των γονέων τους.
 - Κουράζουν τους γονείς, αναγκάζοντάς τους να τα νουθετούν διαρκώς.
- (M.Herbert, 2000, σελ. 22)

Όπως αναφερθήκαμε προηγουμένως στον ρόλο του δημοκρατικού δασκάλου, τώρα θα αναφερθούμε στον ρόλο του φιλελεύθερα ανεκτικού δασκάλου. **Ο φιλελεύθερα ανεκτικός δάσκαλος** σκόπιμα αποφεύγει να καθοδηγεί τους μαθητές του ή να σχεδιάζει το μάθημα, με αποτέλεσμα να μην ασκεί καμία κατεύθυνση. Αφήνει τους μαθητές να ακολουθήσουν τις δικές τους εμπνεύσεις, τους δικούς τους σχεδιασμούς και τις δικές τους πρωτοβουλίες.

Στα πειράματα των White και Lippitt τα αγόρια της ομάδας που εργάζονταν μέσα σε ένα φιλελεύθερα ανεκτικό κλίμα τα πήγαιναν μεταξύ τους πολύ καλύτερα από όσο τα πήγαιναν τα αγόρια της αυταρχικά κατευθυνόμενης από τον δάσκαλο ομάδας. Κατάφεραν να τελειώσουν κάποιες εργασίες, αλλά δε φανέρωναν αρκετή σιγουριά σε αυτό που έκαναν. Έτσι ζητούσαν συνεχώς βοήθεια και, όταν τελείωνε η διεξαγωγή του πειράματος, εξέφραζαν δυσαρέσκεια για την καθοδήγηση που είχαν.

(M.L.Bigge, 1999)

5.3 Αυταρχική διαπαιδαγώγηση

Ο αυταρχικός γονέας προσπαθεί να διαμορφώσει, να ελέγξει και να αξιολογήσει τη συμπεριφορά και τις στάσεις του παιδιού του

σύμφωνα με ένα σταθερό και καθορισμένο πλαίσιο συμπεριφοράς το οποίο είναι απόλυτο και υποκινείται από ιδεολογικά ("τα παιδιά είναι ιδιοκτησία κάποιου, πρέπει να υπακούουν") ή θρησκευτικά δόγματα, όπως είναι ένα θρησκευτικό δόγμα για τα ήθη το οποίο διατυπώνεται από μια ανώτερη εξουσία (το θεό ή την εκκλησία). Οι γονείς θεωρούν την υπακοή αρετή και υιοθετούν τιμωρητικούς και βίαιους τρόπους ελέγχου για να λυγίσουν την ισχυρογνωμοσύνη των παιδιών τους όταν οι ενέργειες ή οι πεποιθήσεις του γιου ή της κόρης τους συγκρούονται με ό,τι οι ίδιοι θεωρούν σωστή συμπεριφορά. (M.Herbert, 2000)

Τα παιδιά θα έπρεπε να ανατρέφονται με αξίες, όπως είναι ο σεβασμός για κάθε μορφή εξουσίας, για την εργασία και για τη διατήρηση των παραδόσεων. Οι συγκεκριμένοι γονείς δεν ενθαρρύνουν τη λεκτική επικοινωνία, και πιστεύουν ότι τα παιδιά οφείλουν να αποδέχονται το λόγο τους για το τι είναι σωστό. Ο Mackenzie συνοψίζει την αυταρχική προσέγγιση ως εξής:

Γονεϊκές πεποιθήσεις

- Εάν τα παιδιά δεν πονέσουν, δεν θα μάθουν. (M.Herbert, 2000, σελ. 23)

Δύναμη και έλεγχος

- Όλα για τους γονείς. (M.Herbert, 2000, σελ. 23)

Διαδικασία επίλυσης προβλημάτων

- Τα προβλήματα επιλύονται με τη χρήση βίας.
- Υπάρχει αντιπαλότητα.
- Νικητές βγαίνουν οι γονείς.
- Οι γονείς επιλύουν όλα τα προβλήματα και παίρνουν όλες τις αποφάσεις.
- Οι γονείς κατευθύνουν και ελέγχουν τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. (M.Herbert, 2000, σελ. 23)

Τι μαθαίνουν τα παιδιά

- Οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την επίλυση των προβλημάτων του παιδιού.
- Ακολουθούν επώδυνους τρόπους επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. (M.Herbert, 2000, σελ. 24)

Πώς ανταποκρίνονται τα παιδιά

- Αντιδρούν με θυμό και πείσμα.
- Αντιδρούν με διάθεση εκδίκησης και επαναστατικότητα.
- Αποσύρονται και υποτάσσονται επειδή νιώθουν φόβο. (M.Herbert, 2000, σελ. 24)

Μέχρι τώρα έχουμε αναφέρει τους ρόλους των δύο από τους τρεις

τύπους δασκάλων, τον δημοκρατικό δάσκαλο και τον φιλελεύθερα ανεκτικό δάσκαλο. Τώρα θα αναφερθούμε στον τρίτο και τελευταίο τύπο δασκάλου, τον αυταρχικό δάσκαλο. **Ο αυταρχικός δάσκαλος** ασκεί αυστηρό προσωποκεντρικό έλεγχο πάνω στους μαθητές του. Δεν επιτρέπει στους μαθητές του να σκέφτονται, ο καθένας με τον δικό του και ιδιαίτερο τρόπο αλλά τους υπαγορεύει ο ίδιος τι και πώς να σκέφτονται. Επίσης, πέρα από το ότι τους υπαγορεύει πως να σκέφτονται, τους υπαγορεύει και πώς να πράττουν. Ο αυταρχικός δάσκαλος θεωρεί τον εαυτό του ως τον μόνο αληθινό ενεργό παράγοντα, ενώ τους μαθητές του τους θεωρεί ουσιαστικά παθητικούς δέκτες οδηγιών.

Στα πειράματα που έγιναν από τους White και Lippitt τα αγόρια στις αυταρχικά κατευθυνόμενες ομάδες είχαν την τάση να είναι απαθή και εξαρτημένα και να δείχνουν μικρή ικανότητα για ξεκίνημα μιας ομαδικής δραστηριότητας. Χωρίς την παρουσία του δασκάλου ελάχιστα μπορούσαν να κάνουν από μόνα τους. Επίσης, τα παιδιά παρουσίαζαν κάποιες ενδείξεις εχθρικών διαθέσεων, οι οποίες εκφράζονταν με επιθετικές ενέργειες απέναντι στα άλλα μέλη της ομάδας. (M.L.Bigge, 1999)

5.4. Ποιοι γονείς έχουν επιθετικά παιδιά:

Πριν προχωρήσουμε στον χρυσό κανόνα είναι καλό να δούμε ποιοι γονείς έχουν επιθετικά παιδιά:

- A) **Οι γονείς που χρησιμοποιούν αυστηρές ποινές και**
- B) **Οι γονείς που δείχνουν μεγάλη ανοχή στην επιθετικότητα του παιδιού και την αφήνουν ελεύθερα να εκδηλώνεται.**

Πολλοί γονείς νομίζουν ότι μια αυστηρή τιμωρία για μια επιθετική ενέργεια του παιδιού θα επενεργήσει κατασταλτικά και θα την μετριάσει. Η τιμωρία όμως προκαλεί έντονη εσωτερική θυμική αναστάτωση, επενεργεί όπως η ματαίωση εμπρόθετης ενέργειας και η παρεμπόδιση, πράγμα που προκαλεί μεγαλύτερη επιθετικότητα. Επίσης, όπως θα αναλύσουμε σε παρακάτω κεφάλαιο ο επιθετικός γονέας αποτελεί πρότυπο για μίμηση. Οι γονείς λοιπόν που χρησιμοποιούν αυστηρές ποινές θα μπορούσαμε να πούμε ότι "ό,τι σπέρνουν θερίζουν".

Από την άλλη πλευρά και οι γονείς που πιστεύουν ότι η ελεύθερη έκφραση μιας αρνητικής διάθεσης έχει καθαρτικό, θεραπευτικό χαρακτήρα, έχουν επιθετικά παιδιά. Οι γονείς θα πρέπει να φροντίζουν ώστε να αποτρέπουν τη δημιουργία εκρηκτικών καταστάσεων και όταν εκδηλωθούν τέτοιες συμπεριφορές θα πρέπει να καταβάλλεται κάθε προσπάθεια για να τις σταματήσουν το ταχύτερο. Φυσικά με εξαίρεση τη χρήση αυστηρής τιμωρίας. (I.N.Παρασκευόπουλος, 1985)

5.5. Ο χρυσός κανόνας

Η έρευνα με θέμα τους τρόπους ανατροφής των παιδιών προτείνει ότι υπάρχει ένα καλό μέτρο -ο χρυσός κανόνας- παρότι κάτι τέτοιο δεν είναι πάντοτε εύκολο και εφικτό. Τα άκρα της επιτρεπτικότητας και του περιορισμού εγκυμονούν κινδύνους. Για παράδειγμα, υπάρχουν ενδείξεις ότι η αυστηρή και αυταρχική κυριαρχία του ενηλίκου και οι περιορισμοί που θέτει μπορεί πράγματι να κάνουν ένα παιδί να συμμορφώνεται, ανακόπτουν όμως την πρωτοβουλία του (Herbert, 1974). Το παιδί αυτό ενδέχεται να εξελιχθεί σε ένα άτομο μάλλον παθητικό, άχρωμο, χωρίς φαντασία, και περιέργεια, και συν τοις άλλοις επιβαρημένο με αισθήματα ντροπής και ανεπάρκειας. Τα παιδιά των κυριαρχικών γονέων δεν έχουν

ούτε την αυτοδυναμία ούτε την ικανότητα να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους ρεαλιστικά, και ίσως αποτύχουν (ή καθυστερήσουν) να αποδεχθούν τις ευθύνες του ενηλίκου. Τείνουν να είναι υποχωρητικά και υπάκουα και να αποσύρονται από καταστάσεις τις οποίες θεωρούν δύσκολες.

Το παιδί με τρυφερούς και δημοκρατικούς γονείς μεγαλώνει και γαλουχείται σε ένα περιβάλλον αγάπης, έχει σωστά πρότυπα ταύτισης και μίμησης, λαμβάνει τις αναγκαίες εξηγήσεις για τις ενέργειες και τους κανόνες και έχει την ευκαιρία να μάθει (μέσα από τη δοκιμή και τα λάθη του) πώς οι πράξεις του επηρεάζουν τους άλλους και τον εαυτό του. Πολλές έρευνες επισημαίνουν ότι τα παιδιά με καλή προσαρμογή έχουν συνήθως θερμούς, περιποιητικούς και υποστηρικτικούς γονείς, οι οποίοι ασκούν έλεγχο σε λογικά πλαίσια και ταυτόχρονα έχουν υψηλές προσδοκίες. Ο σταθερός έλεγχος σχετίζεται με την ανεξαρτησία του παιδιού υπό την προϋπόθεση ότι δεν περιορίζει τις ευκαιρίες του για πειραματισμό και αυθορμητισμό. (M.Herbert, 2000)

Από την μεριά του σχολείου τώρα, η παραδοσιακή σχέση των δασκάλων και των μαθητών τους που μέχρι τώρα χαρακτηριζόταν από την αυταρχικότητα του δασκάλου αλλάζει. Μέχρι τον εικοστό αιώνα οι δάσκαλοι είχαν την τάση να είναι δεσποτικοί ενώ στην διάρκεια του αιώνα που διανύουμε ο δεσποτισμός άρχισε να εξαφανίζεται και την θέση του ερχόταν να πάρει μια διάθεση ανεκτικής ελευθεριότητας. Υπάρχουν όμως σοβαροί λόγοι για τους οποίους οι σταθεροί και συνεπείς εκπαιδευτικοί χειρισμοί θα πρέπει να αντικαταστήσουν τους αυταρχικούς και τους ανεκτικά ελευθέρους. Φαίνεται αταίριαστο για ένα έθνος που αγωνίζεται για την διασφάλιση των δημοκρατικών αρχών να τρόπους σχετισμού, των διδασκόντων με τους διδασκόμενους, που δεν έχουν δημοκρατικό χαρακτήρα. Πέρα από αυτό, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν με πιο αποτελεσματικό και αποδοτικό τρόπο σε

μια δημοκρατική τάξη παρά σε μια αυταρχικά κατευθυνόμενη ή ανεκτικά ελευθέρια τάξη.

Δυστυχώς όμως τα τελευταία χρόνια σε πολλά μέρη η εκτίμηση της ιδέας της δημοκρατικής τάξης έχει εξασθενήσει. Υπάρχουν δύο βασικοί λόγοι για αυτό:

1. Πολλές φορές οι καταστάσεις της ανεκτικής ελευθεριότητας εκλαμβάνονται ως αληθινές δημοκρατικές καταστάσεις. Αυτό είναι τραγικό λάθος γιατί ένας δημοκρατικός δάσκαλος δεν θεωρεί δημοκρατική μία τάξη που βρίσκεται έξω από κάθε έλεγχο και κατεύθυνση.
2. Οι όροι *δημοκρατία* και *δημοκρατικός* έχουν υποστεί διαστρέβλωση στην εφαρμογή τους στο χώρο της εκπαίδευσης και έχουν φθάσει στο σημείο να σημαίνουν "εύκολος", "μαλακός" ή "απείθαρχος". Στην πραγματικότητα όμως μία δημοκρατική ομάδα μαθητών μπορεί να εργάζεται στο μεγαλύτερο δυνατό επίπεδο επίδοσης που επιτρέπει η υγεία τους και ο τρόπος λειτουργίας της να είναι τόσο αυστηρός όσο μιας ερευνητικής επιστημονικής ομάδας. (M.L.Bigge, 1999)

Με όλα όσα έχουμε αναφέρει παραπάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας και η δημιουργία ικανοποιητικών κοινωνικών σχέσεων είναι αποτέλεσμα της ισοροπίας ανάμεσα στην ανάγκη του παιδιού να απαιτεί από τους άλλους και στην ικανότητά του να αναγνωρίζει όσα απαιτούν οι άλλοι από αυτό. (M.Herbert, 2000)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Υπερβολική συμμόρφωση-Το υποτακτικό παιδί

6.1. Υπερβολική συμμόρφωση

Ο όρος "συμμόρφωση" χρησιμοποιείται κατά ποικίλους τρόπους, κατά βάση όμως σημαίνει "να υποκύπτεις στις πιέσεις της ομάδας". Είναι βέβαια αρκετά παράξενο να θεωρούμε την συμμόρφωση του παιδιού πρόβλημα και να συζητάμε για αυτήν από την στιγμή που τόσα παιδιά θεωρούνται προβληματικά επειδή δεν συμμορφώνονται. Ας μην ξεχνάμε ότι δεν πρέπει να φτάνουμε στα άκρα και στις υπερβολές. Σίγουρα ένα παιδί που δεν συμμορφώνεται και απειθαρχεί θεωρείται προβληματικό αυτό όμως δεν σημαίνει πως ένα παιδί, που δέχεται τα πάντα, συμμορφώνεται στα πάντα και γενικότερα έχει μια παθητική στάση, είναι φυσιολογικό. Το κατά πόσο λοιπόν η συμμόρφωση αποτελεί πρόβλημα εξαρτάται από το τι εννοούμε με τον όρο "προσαρμογή" και "καλή" ψυχική υγεία.

Σε μια ανοιχτή-δημοκρατική κοινωνία το ερώτημα "πόσο μεγάλη συμμόρφωση" πρέπει να δείχνει το παιδί, χωρίς να θεωρείται προβληματικό, είναι σύνθετο. Ένα παιδί μπορεί να είναι υπερβολικά υπάκουο (έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά, που πειθαρχούν πάντοτε, είναι αρκετά σπάνια), να είναι υπέρμετρα πειθαρχικό στους "μεγαλύτερους", ενώ ένα άλλο μπορεί να είναι υπάκουο-υποτακτικό προς την καταπιεστική επίδραση ενός συνομήλικου ατόμου ή μιας ομάδας. Για να αποφανθούμε λοιπόν κατά πόσο η συμμόρφωση που δείχνει ένα άτομο είναι υπερβολική ή όχι, θα χρειαστεί να απαντήσουμε στα ερωτήματα: **Απέναντι σε ποιον συμμορφώνεται, πόσο συχνά**

υποτάσσεται και κάτω από **ποιες συνθήκες**- μέσα σε ποια πλαίσια- είναι έτοιμο να συμμορφωθεί.

Μπορεί το παιδί να αντιληφτεί τις διαφορές ανάμεσα στις λογικές απαιτήσεις κάποιων ενηλίκων που πραγματικά νοιάζονται για αυτό και στις παράλογες, αυταρχικές απαιτήσεις από κάποιον καταπιεστικό ενήλικο; Είναι πολύ σημαντικό να ξέρει το παιδί να διεκδικεί τα δικαιώματά του, να έχει τις απόψεις του και να τις υποστηρίζει. Ένα παιδί με υπερβολική συμμόρφωση δεν κάνει τίποτα από τα παραπάνω αλλά αντιθέτως έχει μια παθητική στάση και συντάσσεται δουλικά με τις επιθυμίες και τις απόψεις των άλλων. (M.Herbert, 1998)

Για να δούμε ο Τζ. Μπ. Γουάτσον, πατέρας του κινήματος του συμπεριφορισμού και πρώτος ανάμεσα σε μια σειρά από επιτυχημένους συγγραφείς βιβλίων για την σωστή ανατροφή των παιδιών, τι είδους συμπεριφορά θεώρησε κατάλληλη, από την μεριά των γονιών, για την δημιουργία προσωπικότητας παιδιού μη εξαρτώμενη. Στο βιβλίου του "Ψυχολογική φροντίδα του βρέφους και του παιδιού" που άσκησε τεράστια επιρροή και πούλησε πάνω από 100.000 αντίτυπα μέσα σε λίγους μήνες, αναφέρει την κατάλληλη συμπεριφορά των γονιών. Οι επαγγελματίες ψυχολόγοι, άσκησαν έντονη κριτική και μερικοί θεώρησαν πως το βιβλίο κατέστρεφε την εικόνα του σοβαρού επιστήμονα που είχε μέχρι τώρα. Το μήνυμα του Γουάτσον ήταν απλό: τα παιδιά πρέπει να ανατρέφονται σε επιστημονική και όχι σε συναισθηματική ή παραδοσιακή βάση. Οι γονείς δεν πρέπει να παραχαϊδεύουν τα παιδιά, ούτε να δείχνουν υπερβολική στοργή. Ακόμα δεν πρέπει ούτε να τα αγκαλιάζουν ούτε να τα φιλάνε. Η τροφή πρέπει να παρέχεται βάση σχεδίου και όχι όταν το απαιτεί το παιδί.

Ο Γουάτσον δοκίμασε την αγωγή στους δύο γιους του. Ο ένας έκανε απόπειρα αυτοκτονίας και ο άλλος έγινε ψυχαναλυτής. Φαίνεται, λοιπόν πως αυτές οι δήθεν επιστημονικές συμβουλές, που στηρίζονται σε

προκατασκευασμένες απόψεις είναι εξαιρετικά επιζήμιες. (M.&H.Eysenck, 1987)

Δεν χρειάζεται οι γονείς να είναι αυταρχικοί και σκληροί για την δημιουργία ενός παιδιού με ανεξάρτητη προσωπικότητα. Ποτέ δεν χρειάζεται να φτάνουμε στα άκρα. Όπως δεν χρειάζεται η δημιουργία μιας προσωπικότητας παιδιού ακραία (παθητική συμπεριφορά-απειθαρχη συμπεριφορά), έτσι δεν χρειάζεται μία γονεϊκή συμπεριφορά ακραία (αυταρχική-ανεκτική).

Αν δούμε από κοντά το θέμα της συμμόρφωσης και της προέλευσής της θα κατανοήσουμε τις παθολογικές υπερβολές που σχετίζονται με αυτήν. (M.Herbert, 1998)

6.2. Συμμόρφωση

Τα παιδιά, σε πολλές όψεις της συμπεριφοράς τους-στους μορφασμούς και στις κινήσεις τους, στον τρόπο της ομιλίας τους, στις στάσεις που υιοθετούν κ.τ.ό.-είναι σε μικρογραφία πιστά αντίγραφα των γονέων τους. Οι γονείς με τη σειρά τους δείχνουν να μοιάζουν σε πάρα πολλά πράγματα με τους γείτονές τους, με τους ανθρώπους που έρχονται σε συχνή επαφή. Είναι μάλιστα τόσα πολλά τα σημεία στα οποία παρουσιάζουν ομοιότητες, ώστε να φαίνεται ότι οι άνθρωποι είναι από τη φύση τους φτιαγμένοι να συμμορφώνονται. Λόγω αυτού ακριβώς του γεγονότος, η συμμόρφωση φαίνεται να είναι κληρονομική. Στην πραγματικότητα η μεταβίβαση στάσεων, απόψεων και συνηθειών πραγματοποιείται διαμέσου της διδασκαλίας και της μάθησης-διαμέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης.

Μπορεί γενικά η διαδικασία της κοινωνικοποίησης να παράγει ομοιομορφία στη συμπεριφορά των μελών της κοινωνίας, κάποιες φορές

όμως δημιουργούνται αστοχίες και στρεβλώσεις. Αυτές οι "αστοχίες" μπορεί να παράγουν άτομα δημιουργικά, μπορεί όμως να παράγουν και άτομα που παρουσιάζουν δυσπροσαρμοστία. Αυτά είναι, αφενός, παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά και, αφετέρου, παιδιά υπερκοινωνικοποιημένα σε βαθμό που να γίνονται νευρωσικά. Όπως τα παιδιά που είναι εγωκεντρικά παρουσιάζουν προβλήματα στους γονείς και στους δασκάλους, έτσι παρουσιάζουν προβλήματα και τα αυτοπιεζόμενα-υποτακτικά παιδιά. (M.Herbert, 1998)

Μπορεί τα παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά να κουράζουν πιο πολύ τους γονείς και τους δασκάλους συγκριτικά με τα υποτακτικά παιδιά, αυτό όμως δεν σημαίνει πως οι ενήλικοι πρέπει να "βουλευτούν" σε αυτό. Για παράδειγμα, οι γονείς που δουλεύουν πολλές ώρες και γυρίζουν το βράδυ κουρασμένοι σπίτι, είναι πιθανό να ικανοποιηθούν με το να βρουν ένα παιδί υποτακτικό, με παθητική στάση και να τους υπακούει πιστά. Οι γονείς σίγουρα αγαπούν τα παιδιά τους και δεν έχουν αντιληφτεί τι κακό τους κάνουν. Αυτά τα παιδιά είναι πολύ πιθανό να γίνουν ανώριμοι ενήλικες, χωρίς κριτική ικανότητα και χειραγωγίσημα όντα σε άλλους ενήλικες.

Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με κάποιους εκπαιδευτικούς. Ο δάσκαλος που πηγαίνει κουρασμένος στην δουλειά του ή ο δάσκαλος που πηγαίνει στην δουλειά του φορτισμένος από τα δικά του προβλήματα είναι πιθανό να "βουλευτεί" με τις παρουσίες παιδιών με υπερβολική συμμόρφωση. Βέβαια να μην ξεχνάμε ότι μιλάμε για μια συγκεκριμένη μερίδα ατόμων και φυσικά όχι για όλους τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Κανένας ενήλικος δεν πρέπει ούτε να συμβάλει στην δημιουργία μιας τέτοιας προσωπικότητας ούτε να αποδέχεται μια τέτοια προσωπικότητα χωρίς να κάνει κάτι για την αλλαγή της.

Ως ποιο βαθμό η συμμόρφωση θα επηρεάσει αρνητικά την ψυχική υγεία του παιδιού, θα εξαρτηθεί από την έκτασή της. Τυχόν υπερβολική

συμμόρφωση καταλήγει σε απώλεια της ατομικότητας του ανθρώπου, σε άκριτη υποταγή του στους άλλους και σε απάρνηση των προσωπικών επιθυμιών. Ίσως μάλιστα ακόμη οδηγήσει, παραδόξως, και σε αντικοινωνική συμπεριφορά. Καμιά φορά η έντονη επιθυμία του παιδιού να κερδίσει κοινωνική αποδοχή μπορεί να το κάνει να φθάσει στο σημείο να παρεκτρέπεται, προκειμένου να αποσπάσει την προσοχή και την παραδοχή της ομάδας των συνομηλίκων του, ακόμη και όταν αυτό που κάνει είναι αντίθετο με τις αξίες του και τα πρότυπα της οικογένειάς του. Τέτοιες πράξεις είναι πιθανόν να προκαλέσουν βασανιστικά συναισθήματα ενοχής. Κατά τον ίδιο τρόπο, πολλά ευφυή παιδιά, που επιθυμούν όσο τίποτε άλλο να είναι αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων τους, ίσως να μη διστάσουν, σκοπίμως, να πάρουν μικρούς βαθμούς, να αποδώσουν κάτω από το μέτρο των δυνατοτήτων τους, για να αποφύγουν το χαρακτηρισμό του "σπασίκλα". Όσο πιο ελκυστική φαίνεται στο παιδί η ομάδα, τόσο περισσότερη αγωνία έχει να κερδίσει την αποδοχή της και, κατά συνέπεια, τόσο περισσότερο πρόθυμο είναι να επιτρέψει στον εαυτό του να δεχθεί τις επιδράσεις της. Αυτές οι διαπιστώσεις μάς επισημαίνουν μερικά θεμελιώδη ζητήματα στην ανατροφή του παιδιού.

Κάθε παιδί, μέσα στην κοινωνία όπου μεγαλώνει και δρα, βιώνει πάρα πολλές καταστάσεις κοινωνικής πίεσης, οι οποίες ποικίλλουν από τις ασήμαντες μέχρι τις ιδιαίτερα σημαντικές. Η ποιότητα αυτών των εμπειριών διαμορφώνει τις "συνήθειές" του, σχετικά με τη συμμόρφωση και την αντίσταση στις πιέσεις. Ο δικός του χαρακτηριστικός τρόπος να αντιδρά στις κοινωνικές επιδράσεις θα καθοριστεί από την αλληλεπίδραση δύο παραγόντων: αφενός των ψυχολογικών του αναγκών και αφετέρου της έκτασης, στην οποία η πολιτισμική νοοτροπία της κοινωνίας εμφυσά στα μέλη της την τάση για συμμόρφωση. Η Margaret Mead και πολλοί άλλοι ανθρωπολόγοι έχουν διαπιστώσει ότι οι

πρωτόγονες κοινωνίες (το ίδιο μπορούμε να πούμε και για τους σύγχρονους εθνικούς πολιτισμούς) διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το βαθμό "συμμόρφωσης στις κοινωνικές νόρμες", τον οποίο απαιτούν από τα μέλη τους. Ο Erich Fromm έχει μελετήσει αυτό που ο ίδιος θεωρεί ως την αρρώστια της εποχής μας- τη νεύρωση που εκφράζεται μέσα από μια χαμερπή υποταγή στην εξουσία. Πράγματι, η εποχή μας έχει από πολλούς χαρακτηριστεί ως εποχή της "συμμόρφωσης". Πολλοί συγγραφείς έχουν χαρακτηρίσει τη σύγχρονη κοινωνία ως κοινωνία που καλλιεργεί τη μετριότητα μέσω του μαζικού κομφορμισμού. Άλλωστε είναι αναμφισβήτητο γεγονός- και, φυσικά, πολύ ανησυχητικό - ότι ο ολοκληρωτισμός, σε όλες του τις μορφές, έχει γνωρίσει μεγάλη άνθιση στον 20ό αιώνα. Εδώ λοιπόν βρίσκεται το δίλημμα για τους γονείς: Από τη μια πλευρά πρέπει να μάθουμε τα παιδιά μας να υπακούουν. Όμως, το καυτό ερώτημα είναι: "Μέχρι ποιο βαθμό πρέπει να υπακούουν τα παιδιά μας;". (M.Herbert, 1998)

Για να δούμε ποια είναι η συμπεριφορά των γονιών που έχουν πολλές απαιτήσεις από το παιδί με αποτέλεσμα την δημιουργία μιας προσωπικότητας παθητικής. Τι ζητάν οι γονείς από το παιδί; Μέχρι ποιο βαθμό απαιτούν από αυτό συμμόρφωση; Όταν οι γονείς ζητούν από το μικρό παιδί υπακοή κάθε λεπτό της ημέρας, ζητούν να το βλέπουν πάντα καθαρό και περιποιημένο, ζητούν να τρώει ό,τι του βάζουν στο πιάτο του, να παίζει μόνο όταν αυτοί του το ζητήσουν, να κάθεται αμίλητο όταν έρχονται επισκέπτες στο σπίτι, τότε είναι πολύ πιθανό αυτοί οι γονείς να δημιουργήσουν ένα παιδί με παθητική συμπεριφορά, χωρίς πρωτοβουλία, που πάντα θα κάνει ό,τι του ζητάνε οι άλλοι. Αυτοί οι γονείς το μόνο που επιθυμούν είναι να έχουν δίπλα τους ένα άβουλο "στρατιωτάκι", ένα "ρομπότ" πειθαρχημένο που να εξαρτάται απόλυτα από αυτούς. (Ε.Γεωργαντά, 1996)

Η άκριτη και η τυφλή συμμόρφωση πρέπει να διαχωριστεί από την εχέφρονα συμμόρφωση - που είναι μια κοινωνικοποιητική δύναμη, η οποία καθιστά το παιδί ικανό να μάθει εκείνα τα πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία του εγγυώνται κοινωνική αποδοχή και το οδηγούν, έτσι, σε μια ικανοποιητική ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή. (M.Herbert, 1998)

6.3. Η συμμορφωτική δύναμη της πλειοψηφίας

Η συστηματική μελέτη της κοινωνικής συμμόρφωσης ξεκίνησε από μια σειρά πειραμάτων που έκανε ο Solomon Asch πάνω στην κοινωνική επιρροή, και πιο συγκεκριμένα, από τις έρευνες που έκανε σχετικά με το βαθμό ανεξαρτησίας ή υποταγής που δείχνει ένα άτομο απέναντι στις πιέσεις της ομάδας. Από τα πειράματά του διαπιστώθηκε ένα ανησυχητικό φαινόμενο: τα άτομα, παιδιά και ενήλικοι, είχαν την τάση να συμμορφώνονται με μια γνώμη απλώς και μόνο γιατί αποτελούσε γνώμη της πλειοψηφίας. Αυτή η γνώμη ήξεραν πως ήταν τελείως αντίθετη από την πραγματικότητα, τελείως αντίθετη με ό,τι οι ίδιοι είχαν αντιληφθεί ή τελείως αντίθετη και από τα δύο. (Σ.Παπαστάμου, 1989)

Έρευνες, σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό της συμμορφωτικής συμπεριφοράς διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες συμμορφώνονται περισσότερο από ότι οι άντρες. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στα παιδιά αυξάνεται ο βαθμός της υποβολιμότητας στις πιέσεις της ομάδας μέχρι περίπου την ηλικία των 15 ετών, όπου αρχίζει σταθερά να μειώνεται.

Όσο πιο μεγάλη είναι η επιθυμία του παιδιού να γίνει αποδεκτό από τους άλλους, τόσο πιο μεγάλη είναι η ευαισθησία του να δέχεται επιρροές από τα μέλη της ομάδας, ειδικά από αυτά που κατέχουν ιεραρχικά ανώτερες θέσεις μέσα στην ομάδα. Εκτός όμως από την προσδοκία του παιδιού για αποδοχή ή απόρριψη, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την τάση του παιδιού για κυριαρχία ή παθητικότητα. Πρώτα από όλα αυτό που παίζει σημαντικό ρόλο είναι κατά πόσο το παιδί έχει ταυτιστεί με έναν κυρίαρχο ή με έναν παθητικό γονέα όπως επίσης εξίσου σημαντικό είναι κατά πόσο οι γονείς αποθαρρύνουν τις προσπάθειες του παιδιού για κυριαρχικότητα και επιβραβεύουν την υποτακτικότητα. (M.Herbert, 1998)

Για παράδειγμα, ξέρουμε ότι τα παιδιά έχουν πρότυπο για μίμηση τους γονείς. Με βάση αυτό το δεδομένο αν ένα αγόρι ζει σε μια οικογένεια και έχει πρότυπο για μίμηση ένα πατέρα που δεν παίρνει πρωτοβουλίες, κάνει ό,τι του λέει η γυναίκα του και γενικότερα αν δεν τον έχει ακούσει ποτέ να αντιδράει και να λέει όχι, τότε αυτό το αγόρι είναι πολύ πιθανό όταν μεγαλώσει να γίνει σαν τον πατέρα του. Αυτό το παιδί θα έχει μάθει πως έτσι είναι ο ρόλος του άντρα μέσα στην οικογένεια και γενικότερα μέσα στην κοινωνία γιατί μιλάμε για έναν άντρα που παρουσιάζει γενικότερα μια παθητική στάση, όχι μόνο στην γυναίκα του αλλά και στον κοινωνικό του περίγυρο.

Άλλο ένα παράδειγμα, είναι το παιδί που κάθε φορά που παίρνει πρωτοβουλία, κάθε φορά που λέει την άποψη του και τυχαίνει να είναι διαφορετική από αυτή που οι γονείς του θέλουν, κάθε φορά που προσπαθεί να πραγματοποιήσει κάτι που του αρέσει αλλά δεν αρέσει στους γονείς του, δέχεται αρνητική κριτική. Οι γονείς του αντιδρούν, δεν σέβονται την προσωπικότητα του παιδιού τους, με τις δικές του ιδέες και τα δικά του ενδιαφέροντα. Αν αυτό γίνεται από μικρή ηλικία στο παιδί και συστηματικά είναι πάρα πολύ λογικό το παιδί όταν μεγαλώσει να

γίνει ένας ενήλικας με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, που δεν θα λέει ποτέ την γνώμη του γιατί δεν θα πιστεύει σε αυτήν και στον εαυτό του. Ο άνθρωπος αυτός θα συμμορφώνεται με την γνώμη των πολλών και των ισχυρών.

6.4. Τα ατομικά χαρακτηριστικά

Τα χαρακτηριστικά της ομάδας δεν είναι τα μόνα που τράβηξαν την προσοχή των κοινωνικών ψυχολόγων στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της κοινωνικής συμμόρφωσης. Από ένα μεγάλο μέρος των πειραματικών ερευνών διακρίνεται ότι η επιρρέπεια στην κοινωνική συμμόρφωση και στην κοινωνική επιρροή αντιστοιχεί σε ένα σχετικά σταθερό γνώρισμα της προσωπικότητας.

Οι Hovland, Janis και Kelley (1953) όπως και οι Hovland και Janis (1959) θεωρούν ότι τα άτομα που επηρεάστηκαν μια φορά σε κάτι, θα έχουν την τάση να επηρεαστούν και σε άλλα θέματα κάτω από άλλες συνθήκες. Και ο Asch (1956) επισημαίνει ότι αν ένα άτομο επιδείξει κοινωνική συμμόρφωση στην αρχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, θα συνεχίσει να το κάνει μέχρι το τέλος. Οι Abelson και Lesser (1959) αναφέρουν: τα υποκείμενα που σε μια πειραματική συνθήκη επιδεικνύουν σημάδια κοινωνικής συμμόρφωσης, θα δείξουν αντίστοιχη συμπεριφορά σε οποιαδήποτε άλλη συνθήκη.

Οι εργασίες του Rotter (1966) διενεργούν το διαχωρισμό ανάμεσα στα αυτόνομα και στα ετερόνομα άτομα. Τα αυτόνομα άτομα έχουν την τάση να νιώθουν ευθύνη για τις καλές ή τις κακές τους επιδόσεις ενώ τα ετερόνομα άτομα δεν πιστεύουν ότι η συμπεριφορά τους επηρεάζει τα γεγονότα αλλά ότι οι πράξεις των άλλων καθορίζουν την δική τους ή ότι

είναι απόρροια της τύχης. Έτσι λοιπόν καταλαβαίνουμε ότι τα αυτόνομα άτομα επιβάλλονται λιγότερο από τα ετερόνομα στις επιρροές τρίτων και συμμορφώνονται σε μικρότερο βαθμό στις πιέσεις μιας πηγής κοινωνικής επιρροής. Η υπόθεση αυτή βρήκε την επιβεβαίωσή της στο πείραμα των Crowne και Liverant (1963): τα ετερόνομα άτομα δείχνουν λιγότερο εμπιστοσύνη στις εκτιμήσεις τους και επηρεάζονται περισσότερο από τα άτομα που οι ερευνητές χαρακτήρισαν αυτόνομα.

Κάποιες θεωρητικές αναλύσεις και πειραματικές απεικονίσεις λαμβάνουν υπόψη τους τον παράγοντα ηλικία. Ο Stukat (1958) και οι Ward και McGinnies (1974) αναφέρουν ότι η μέγιστη υποβολή συναντιέται στα 9 χρόνια. Οι Constanzo και Shaw (1966) βρίσκουν ότι η κοινωνική συμμόρφωση φτάνει στο αποκορύφωμά της στα 12. Οι Harris, James, Chavez, Fuller, Kent, Massanari και Walsh (1983) διαπίστωσαν πως η τάση κοινωνικής συμμόρφωσης μειώνεται όσο περνάνε τα χρόνια. Με άλλα λόγια όλοι αυτοί οι ερευνητές πιστεύουν πως το γεγονός ότι κάποιος επηρεάζεται από κάποιον άλλον, αποτελεί δείγμα ψυχολογικής ανωριμότητας.

Στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν κάποιο "νόμο" που θα εξηγεί τελεσίδικα τα φαινόμενα επιρροής, όλες αυτές οι έρευνες αγνοούν τη σπουδαιότητα των συνθηκών κάτω από τις οποίες ανελίσσεται η διαδικασία κοινωνικής επιρροής. Τέλος ο Moscovici (1985) λέει ότι: οι διαφορές του χαρακτήρα αντιστοιχούν σε διαφορετικές συγκεκριμένες εμπειρίες και σε διαφορετικές εικόνες της κοινωνίας σύμφωνα με τις οποίες ορισμένοι θα ήταν περισσότερο ή λιγότερο ίσοι από τους άλλους! (Σ.Παπαστάμου, 1989)

6.5. Τυφλή αφοσίωση: ο φανατικός οπαδός

Ένα είδος συμμόρφωσης αλλά σε ακραία μορφή είναι η τυφλή αφοσίωση. Ο φανατικός οπαδός μιας ομάδας, είτε αυτή είναι το σχολείο είτε ο αθλητικός σύλλογος είτε οποιαδήποτε άλλη ομάδα, λειτουργεί με έντονη συναισθηματική φόρτιση, με πιστή αφοσίωση και με ολόψυχη υποστήριξη της ομάδας στην οποία ανήκει. Το σύνθημα αυτών των ατόμων είναι "Με τους δικούς μου, είτε έχουν δίκιο είτε άδικο" και υπάρχει μια ιδιαίτερη ικανοποίηση στο ολοκληρωτικό δόσιμο προς την ομάδα. Αυτό συμβαίνει κατεξοχήν σήμερα, σε μίαν εποχή, που οι δεσμοί παραδοσιακών ομάδων, όπως η οικογένεια και ο χώρος εργασίας, έχουν γίνει πιο χαλαροί και έχουν εξασθενήσει.

Πώς προκύπτει το φαινόμενο της τυφλής αφοσίωσης; Η αλήθεια είναι ότι επενδύουμε συναισθηματικά σε πράγματα, στα οποία ανήκουμε, όπως το σπίτι, η οικογένεια, η πόλη, η επαρχία, η χώρα και το έθνος. Αυτές οι ομάδες γίνονται μέρος του εαυτού μας και επομένως προέκταση του "Εγώ" μας. Όπως ακριβώς μπορεί να είμαστε εγωκεντρικοί, έτσι μπορεί να γίνουμε ομαδοκεντρικοί. Από ψυχολογική άποψη, ο πυρήνας του προβλήματος έγκειται στο γεγονός ότι το "οικείο" αποτελεί αναγκαία βάση για την ύπαρξή μας. (M.Herbert, 1998)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Προβληματική της σχολικής πειθαρχίας

7.1 Προσαρμογή στο σχολείο

Η είσοδος των παιδιών στο σχολείο αντιπροσωπεύει μία από τις σημαντικότερες αλλαγές στον τρόπο ζωής τους. Η φοίτηση στο σχολείο αποτελεί την πρώτη τους εμπειρία παρατεταμένης απομάκρυνσης από το σπίτι. Εμείς οι μεγάλοι δεν πρέπει να ξεχνάμε στιγμή πόσο δύσκολη είναι η απαιτούμενη προσαρμογή ενός παιδιού έξι ετών. Όλες αυτές τις ώρες που το παιδί είναι στο σχολείο, δεν έχει καμιά πρόσβαση στη μητρική προστασία και συμπαράσταση. Την τύχη του τώρα την καθορίζουν κάποιοι "άγνωστοι". (M.Herbert, 1998)

Η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο είναι κάτι που δεν μπορεί να προσδιοριστεί με απόλυτα μέτρα. Οι ιδιαιτερότητές της διαφέρουν από παιδί σε παιδί. Παρόλα αυτά μπορούμε να πάρουμε μια γενική εικόνα της λειτουργίας του παιδιού.

Μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ένα παιδί έχει προσαρμοστεί στο σχολείο όταν έρχεται πρόθυμα, χωρίς τη μητέρα του, ξέρει τη σχολική ρουτίνα, τους ομαδικούς κανόνες, τις συνηθισμένες καθημερινές διαδικασίες. Οι πρώτες καταγραφές, που δείχνουν τις αρχικές αντιδράσεις του παιδιού σε μια νέα κατάσταση, είναι χρήσιμες για την αξιολόγηση των αλλαγών που πραγματοποιούνται με την εξοικείωση.

Η αίσθηση του δασκάλου για το αν το παιδί είναι καλά προσαρμοσμένο στο σχολείο πρέπει να υποστηριχθεί από συγκεκριμένα στοιχεία. (D.H.Cohen-V.Stern, N.Balaban, 1991)

Η πλειονότητα των παιδιών πάντως έχει προς το σχολείο θετική στάση. Τα μικρά παιδιά έχουν ακούσει από τα μεγαλύτερα αδέρφια τους, από τους μεγαλύτερους φίλους τους, από τους γονείς του διάφορες ιστορίες για το σχολείο με αποτέλεσμα να περιμένουν με λαχτάρα να φοιτήσουν και τα ίδια σε αυτό. Άλλωστε τα παιδιά νιώθουν ώριμα και σπουδαία όταν κατέχουν τον "τίτλο" του μαθητή και πολύ περισσότερο υπερήφανα για το ότι κάθε χρόνο καταφέρνουν και προάγονται σε ανώτερη τάξη. (Ι.Ν.Παρασκευόπουλος, 1985)

Όταν το παιδί δεν λειτουργεί με βάση τους κανόνες του σχολείου τότε μιλάμε για δυσκολία προσαρμογής του. Πάμε να δούμε τι είδους προβληματικές συμπεριφορές παιδιών σχολικής ηλικίας και σε τι βαθμό παρουσιάστηκαν στην παρακάτω έρευνα.

7.2 Είδος και βαθμός της προβληματικής συμπεριφοράς

Στατιστικά δεδομένα

Ο Ι. Παρασκευόπουλος αναφέρει τα στατιστικά δεδομένα μιας έρευνας στην οποία έγινε προσπάθεια να καθοριστεί το είδος και ο βαθμός της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών σχολικής ηλικίας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 806 παιδιά, 428 αγόρια και 378 κορίτσια, ηλικίας 6 ως 12 ετών, μαθητές και μαθήτριες δημοτικών σχολείων της Αθήνας. Οι πληροφορίες για την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών δόθηκαν από τις μητέρες τους σε ατομική συνέντευξη η οποία έγινε με βάση το **Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς - ΕΣΠΣ**.

Η επεξεργασία των δεδομένων του ΕΣΠΣ εντόπισε τέσσερα σύνδρομα προβληματικής συμπεριφοράς.

1. **Αντικοινωνική συμπεριφορά:** Χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα, ανυπακοή, αρνητισμό, παρορμήσεις, αντικοινωνικές τάσεις και καταστροφική διάθεση.
2. **Υπερβολική αναστολή-νεύρωση:** Χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια, περιορισμένη επαφή, συναίσθημα μειονεξίας, άγχος και αμηχανία.
3. **Ανεπάρκεια - ανωριμότητα:** Περιλαμβάνει συμπτώματα συμπεριφοράς, τα οποία είναι χαρακτηριστικά παιδιών μικρότερης ηλικίας.
4. **Ψυχοσωματικό σύνδρομο:** Περιλαμβάνει συμπτώματα ψυχοσωματικής υφής, όπως δερματική αλλεργία, ναυτία, πονοκέφαλοι και ζαλάδες. (I.N.Παρασκευόπουλος, 1985, σελ.159)

Επίσης, η επεξεργασία των δεδομένων οδηγεί στα εξής συμπεράσματα:

α) Τα αγόρια, σε σύγκριση προς τα κορίτσια, παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς (20-30% περισσότερο) και σε μεγαλύτερο βαθμό σοβαρότητας.

β) Οι διαταραχές του λόγου, όπως τραυλισμός, ψευδισμός, δυσαρθρία, είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό των αγοριών (αγόρια 6%, κορίτσια 1%).

γ) Το 10% των παιδιών παρουσιάζουν νυκτερινή ενούρηση, σε ίση κατανομή στα δύο φύλα.

δ) Ο αυνανισμός ή άλλες σεξουαλικές διαταραχές είναι σχεδόν ανύπαρκτες, τουλάχιστον από ό,τι γνωρίζουν οι μητέρες.

ε) Περίπου το 1/3 των παιδιών λέει ψέματα, 39% αγόρια και 34% κορίτσια. Από αυτά το 70% λέει ψέματα για δικαιολογία, το 30% για άμυνα και 0% για συκοφαντία.

στ) Το χαρακτηριστικό "παρασύρεται εύκολα από άλλους" εμφανίζεται σε μικρό ποσοστό στα κορίτσια.

ζ) Η υπερευαίσθησία, παρουσιάζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα κορίτσια. (αγόρια 49%, κορίτσια 58%)

η) Το 6% των παιδιών παρουσιάζουν τεμπελιά στο σχολείο όπως και σε άλλα καθήκοντα. Στην ηλικία των 6-8 ετών είναι μικρό το ποσοστό του συμπτώματος, στην ηλικία των 9-10 αυξάνεται και προς το τέλος της σχολικής ηλικίας 12-13 ετών μειώνεται.

θ) Τα ψυχοσωματικά συμπτώματα είναι πιο συχνά στα κορίτσια και αυξάνονται από το 10ο έτος και μετά.

ι) Σύγκριση των δεδομένων της μελέτης αυτής με δεδομένα από αντίστοιχες έρευνες στις ΗΠΑ δείχνει ότι το πείσμα είναι σχεδόν ανύπαρκτο στους αμερικανόπαιδες, ενώ στους ελληνόπαιδες το ποσοστό είναι 38% για τα αγόρια και 48% για τα κορίτσια. Οι φόβοι στους αμερικανόπαιδες ηλικίας 5-6 ετών παρουσιάζονται σε ποσοστό 27% και στους αμερικανόπαιδες ηλικίας 11-12 ετών σε ποσοστό 11%, ενώ στους ελληνόπαιδες το ποσοστό είναι 47% και 30% αντιστοίχως. Το ποσοστό σχετικά με το ψέμα για τους αμερικανόπαιδες είναι 11% ενώ για τους ελληνόπαιδες είναι 40%. Αυτές οι έντονες διαφορές είναι πολύ πιθανό να οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο διαπαιδαγώγησης και στις ενδοοικογενειακές σχέσεις.

ια) Τα συμπτώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι πολύ περισσότερα από τα συμπτώματα υπερβολικής αναστολής. Αυτό οφείλεται στο ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά είναι εξωστρεφής, τα συμπτώματά της ενοχλούν τους άλλους και εκ τούτου είναι εμφανή. (Ι.Ν.Παρασκευόπουλος, 1985, σελ. 160-161)

7.3 Προβλήματα συμπεριφοράς και Ταξική Προέλευση

Έρευνες σχετικές με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, οι οποίες εκπονήθηκαν από τους H.S.Becker και K.Karlan, ζητούσαν από τους εκπαιδευτικούς να αναφερθούν στις εκδηλώσεις συμπεριφοράς μαθητών που τους ενοχλούσαν περισσότερο και να τις ερμηνεύσουν. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε προβλήματα πειθαρχίας και η συντριπτική πλειοψηφία θεώρησε ότι πηγή αυτής της συμπεριφοράς αποτελούσε η έλλειψη κινήτρων για μάθηση και ανάπτυξης της προσωπικότητας, λόγω του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού status των οικογενειών αυτών των παιδιών και την αδιαφορία των γονέων για την μόρφωση των παιδιών τους. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

Το μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί που μεγαλώνει με αμόρφωτους-φτωχούς γονείς διατρέχει τον κίνδυνο να καταλήξει ένας ενήλικας με μειωμένη μόρφωση και επαγγελματική αποκατάσταση. Αυτό οφείλεται κυρίως στην ελλιπή ιατροφαρμακευτική περίθαλψη κατά την ενδομητρική περίοδο και κατά την παιδική ηλικία, στην πρώιμη απασχόληση του παιδιού με βιοποριστική εργασία κ.λ.π. (I.N.Παρασκευόπουλος, 1985)

Αρκετές εμπειρικές έρευνες στη Γαλλία έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία σχηματισμού άποψης για την επίδοση των μαθητών τους, πολύ συχνά, λαμβάνουν υπόψη τους και την κοινωνική προέλευσή τους. Η V. Isambert-Jamati παρατηρεί ότι οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί, παρά το ότι δηλώνουν ότι είναι υπέρ του ενοποιητικού και ουδέτερου σχολείου, συμπεριφέρονται ευνοϊκότερα προς τα προνομιούχα παιδιά, χωρίς πρόθεση.

Παρόμοια συμπεράσματα έχουν αναφέρει και έλληνες συγγραφείς. Ο Χ. Κάτσικας σημειώνει: "Στη σχολική τάξη επιτελούνται πολλές διαδικασίες **στιγματισμού**, και πολλές φορές συμβάλλει σε αυτό και η συμπεριφορά ορισμένων εκπαιδευτικών, κυρίως σε μαθητές με χαμηλές, κακές επιδόσεις. Ένας "κακός" μαθητής φαίνεται στα μάτια των δασκάλων ως "τεμπέλης", "βλάκας", "αφηρημένος". Με τη διαδικασία του **στιγματισμού** ο μαθητής οδηγείται συχνά στην αποδοχή και άσκηση ενός αρνητικού ρόλου από την οποία δύσκολα μπορεί να "απεγκλωβιστεί".

Οι μαθητές "ατακτούν" γιατί ο **στιγματισμός** τους από το εκπαιδευτικό σύστημα τους αποδίδει μια κοινωνική ταυτότητα που ενσωματώνεται στην ταυτότητα του μαθητή και που προσδιορίζει τις παραμέτρους μορφοποίησής της σε μια διαφορετική βάση από την κοινωνικά προσδιορισμένη και συνεπώς ανεκτή μαθητική ταυτότητα. Έτσι, η ταυτότητα του "κακού μαθητή", προδιαγράφει ένα διαφορετικό πλαίσιο συμπεριφοράς, το οποίο οδηγεί τους μαθητές στην εκδήλωση συμπεριφορών παραβατικών. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

Παρόλα αυτά θεωρούμε ότι ο **στιγματισμός** του κακού μαθητή έχει τις ρίζες έξω από το σχολείο. Οι εφημερίδες, η τηλεόραση, η διάχυτη κοινωνική αντίληψη δημιουργούν ταυτότητες με πολύ ισχυρά ιδεολογικά σημαινόμενα. Οι μαθητές συνήθως ανακαλύπτουν την ταυτότητά τους έξω από το σχολείο ενώ το σχολείο είναι αυτό που τους προσφέρει τις αποδείξεις που χρειάζονταν. Οι κακοί μαθητές έχοντας χάσει τα κίνητρα μάθησης, αποκτούν μια αρνητική σχέση με το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία. Χάνουν το ενδιαφέρον τους, νιώθουν ότι κάνουν αγγαρεία και γενικά αντιδρούν στις τυπικές δομές της σχολικής ζωής με τρόπο απείθαρχο. Η ενεργητικότητα αυτών των μαθητών εκδηλώνεται σε άλλες κατευθύνσεις εντός ή εκτός του σχολείου, αλλά εντός του σχολείου εκδηλώνεται σαν αντίδραση και ίσως σαν εκδίκηση.

Το σχολείο δεν είναι άδολο και φέρνει σημαντικότητα ευθύνη στο επίπεδο που αναλαμβάνει να αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία και να εξασφαλίσει την υιοθέτησή της. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

Τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες του κόσμου, όπου το πρόβλημα των άνισων ευκαιριών είναι οξύ, έχουν γίνει προσπάθειες για να σπάσει το φράγμα της αυτοδιαίωσης της "μορφωτικής και οικονομικής ανέχειας", μέσω της λεγόμενης **αντισταθμιστικής αγωγής**. Από την προσχολική ηλικία επιχειρείται έγκαιρη σκόπιμη παρέμβαση, για να εξασφαλιστούν πλούσιες μορφωτικές εμπειρίες καθώς και υγιεινή περίθαλψη της εγκύου και του παιδιού. (Ι.Ν.Παρασκευόπουλος, 1985)

Επίσης, κάτι που είναι εξίσου σημαντικό είναι το να προσδιορίσουμε τι ακριβώς επιδιώκουμε από το σχολείο. Σχεδόν όλοι συνηθίζουν να βλέπουν το σχολείο τελείως υποκειμενικά, σαν υπόθεση του δασκάλου και του μαθητή ή του δασκάλου και των γονιών. Επίσης, συνηθίζουν να κρίνουν τη δουλειά του σχολείου με πρότυπα όπως την απόκτηση ευχέρειας στο γράψιμο, στο διάβασμα, στο μέτρημα κ.λ.π. Μήπως όμως ό,τι επιθυμεί για το παιδί ο πιο συνετός γονιός, θα πρέπει να το επιθυμεί και η κοινότητα για όλα της τα παιδιά; (J.Dewey, 1982)

Το σχολείο αντανakλά την κοινωνία που το περιβάλλει. Για αυτό το λόγο οι γονείς θα πρέπει να απαντήσουν στο δίλημμα: τι προσδοκούν από το σχολείο; Να διαμορφώσει ανθρώπους γνωστικά πανίσχυρους αλλά ηθικά ελλειμματικούς ή άρτιους ηθικά, με κάποιες, έστω, ελλείψεις γνωστικές; (Θ.Κοσμόπουλος, 2000)

Όλα αυτά τα αναφέραμε γιατί υπάρχουν δυστυχώς αρκετοί γονείς που το μόνο που επιθυμούν από το σχολείο είναι να μεταδώσει ο δάσκαλος γνώσεις στο παιδί τους και δεν τους απασχολεί η συμπεριφορά του παιδιού τους. Πολλοί μάλιστα γονείς, όταν δημιουργούνται προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς στην τάξη, ένα αρκετά συχνό φαινόμενο, και αναγκάζεται ο δάσκαλος να τιμωρήσει το παιδί, φτάνουν

σε σημείο να πηγαίνουν στο σχολείο και να κάνουν παράπονα στο δάσκαλο για την συμπεριφορά του. Έτσι φυσικά μόνο καλό δεν κάνουν στην προσωπικότητα του παιδιού αλλά αντιθέτως του ενισχύουν την κακή συμπεριφορά. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά το σχολείο είναι σίγουρα απαραίτητη και πολύτιμη η συνεργασία των γονιών.

Παρόλα αυτά είναι γεγονός ότι τα παιδιά δείχνουν απείθαρχη συμπεριφορά στο σχολείο αρκετά συχνά και είναι καλό να δούμε ποιος είναι ο χειρισμός αυτής της συμπεριφοράς από τον δάσκαλο και ποιος θα έπρεπε να είναι.

7.4 Αίτια πειθαρχικών προβλημάτων στο σχολείο

Τα σχολικά προβλήματα πειθαρχίας μοιάζουν να είναι αναπόφευκτα, ίσως λόγω των σχολικών συνθηκών, ίσως λόγω της ψυχολογικής κατάστασης των μαθητών, ίσως λόγω της ηλικίας τους. Ακόμα και αν δεν σταματήσουν να εκδηλώνονται θα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι έστω να μειωθεί η συχνότητα εμφάνισής τους και το πρώτο βήμα είναι η ανακάλυψη των αιτιωδών σχέσεων που τα διέπουν.

Παρακάτω αναφέρουμε τους λόγους που εξηγούν την απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών σύμφωνα με τον R. Dreikurs:

1. *Απόσπαση της προσοχής:* Οι μαθητές προσπαθούν να αποσπάσουν την προσοχή του εκπαιδευτικού και της τάξης λόγω των συνεχώς μειούμενων ευκαιριών που τους παρουσιάζονται να αυτενεργήσουν και να εμπλακούν σε δημιουργικές δραστηριότητες. Ειδικά όταν δεν είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά λόγω της διαφορετικής κοινωνικοοικονομικής τους προέλευσης, προσπαθούν να αποκτήσουν

αναγνώριση καταφεύγοντας σε μεθόδους μη αποδεκτές από τον εκπαιδευτικό.

2. *Επιζήτηση δύναμης*: Η δυνατότητα διάπραξης άνομων ενεργειών αποτελεί για το παιδί πηγή άντλησης δύναμης, γιατί με αυτό τον τρόπο θεωρεί ότι αποστερεί τμήμα της δύναμης από τους μεγάλους.
3. *Εκδικητική διάθεση*: Η εκδικητική διάθεση μοιάζει να εμφανίζεται μέσα από δύο εκδοχές. Λόγω των ματαιώσεων που δημιουργεί το κοινωνικό περιβάλλον σε κάποια παιδιά προκαλείται η ανταπόδοση της περιφρόνησης. Από την άλλη ο εκπαιδευτικός προσωποποιεί τους καταπιεστικούς σχολικούς μηχανισμούς και τα παιδιά εκδικούνται για αυτήν την καταπίεση, ενώ κάποιες άλλες φορές εκδικούνται προσωπικά τον εκπαιδευτικό όταν θεωρούν ότι τα αδίκησε.
4. *Προσποιητή ανικανότητα*: Οι συνεχείς τριβές του παιδιού με τους ενήλικες το οδηγούν σε αποχή από συγκεκριμένες δραστηριότητες, ειδικά όταν αυτές αντιπροσωπεύουν τον κόσμο των ενηλίκων. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

Πέρα από το τι πιστεύει ο R. Dreikurs για τους λόγους που ένα παιδί παρουσιάζει απείθαρχη συμπεριφορά στο σχολείο, πολλές μελέτες πιστοποιούν την απουσία από την τάξη ενός βασικού εργαλείου για την διδασκαλία των παιδιών, την **ενισχυμένη εκτέλεση**. Όσο συνηθισμένη είναι η ενισχυμένη εκτέλεση στις αλληλεπιδράσεις των γονιών και των παιδιών, άλλο τόσο ασυνήθιστη είναι στις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών. (D.Faulkner, K.Littleton, M.Woodhead, 1999)

Ο Κ. Μάνος από την πλευρά του αναφέρει τρεις βασικές πηγές για τα αίτια των πειθαρχικών προβλημάτων στο σχολείο: τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και άλλους παράγοντες.

1. *Εκπαιδευτικοί*: Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι πολλά από τα προβλήματα πειθαρχίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί έχουν την προέλευσή τους από τους ίδιους και την συμπεριφορά τους στην τάξη. Η μη προετοιμασία του εκπαιδευτικού, η ασυνέπεια, η ειρωνεία και γενικά η κακή συμπεριφορά προς τους μαθητές είναι δυνατό να δημιουργήσουν σημαντικά προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη.
 2. *Μαθητές*: Οι μαθητές δεν δημιουργούν προβλήματα απειθαρχίας μόνο λόγω διαταραχών προσωπικότητας αλλά και λόγω ηλικίας. Η σχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από ανησυχία και ενεργητικότητα.
 3. *Άλλοι παράγοντες*: Όπως για παράδειγμα προγράμματα που δεν ανταποκρίνονται στις ικανότητες ή τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

7.5 Αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων

Με την χρήση του όρου "αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων" εννοούμε το σύνολο των μεθόδων που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί ή ο σχολικός οργανισμός έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα. Ο όρος περιλαμβάνει μια ενότητα πρακτικών η αλλιώς στρατηγικών οι οποίες αποβλέπουν στην πρόληψη και στην καταστολή των απείθαρχων συμπεριφορών των μαθητών.

Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε τις απόψεις του Αριστοτέλη, του Πλάτωνα, του Μένανδρου που υποδεικνύουν στους παιδαγωγούς να εφαρμόζουν αυστηρά παιδαγωγικά μέσα. Τις ίδιες απόψεις υποστηρίζουν και οι Πατέρες της Εκκλησίας Μέγας Βασίλειος και Γρηγόριος Θεολόγος, όπως και αργότερα ο Κομένιος. Μόνο κατά τα χρόνια του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, η αυστηρή πειθαρχία άρχισε να

χαλαρώνει και να δίνει τη θέση της στο σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

Πρώτα από όλα για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα πειθαρχίας των παιδιών πρέπει ο δάσκαλος να ελέγξει και να διορθώσει την δική του συμπεριφορά. Ο δάσκαλος γίνεται ένα σημαντικό μέρος στη ζωή του παιδιού και η συμπεριφορά του ασκεί τεράστια μορφοποιό επίδραση στο παιδί. Ο δάσκαλος επηρεάζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. (M.Herbert, 1998)

Άρα ο τρόπος που λειτουργεί ο δάσκαλος, με το να είναι δηλαδή ο ίδιος πειθαρχημένος και να αποτελεί σωστό πρότυπο προς μίμηση για τους μαθητές του, είναι η βάση για την πρόληψη πειθαρχικών προβλημάτων. Αν δεν έχει προηγηθεί αυτό ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει ότι για να αλλάξουν συμπεριφορά τα παιδιά και να μάθουν να πειθαρχούν πρέπει πρώτα να αλλάξει συμπεριφορά ο ίδιος.

Από την άλλη μεριά ο Α.Σ. Μακαρένκο, ένας σημαντικός εκπρόσωπος της παιδαγωγικής σκέψης του αιώνα μας, που οι απόψεις του και η προσωπικότητά του εκτιμήθηκαν τόσο στην Σοβιετική Ένωση όσο και σε όλο τον κόσμο, πίστευε πως το αποφασιστικό στο παιδαγωγικό έργο δεν είναι η μέθοδος ενός παιδαγωγού ούτε ενός σχολείου, μα η οργάνωση του σχολείου και η οργάνωση της παιδαγωγικής δραστηριότητας. Παρόλα αυτά έδινε μεγάλη σημασία στη "μαστοριά" του παιδαγωγού σε όλες τις εκδηλώσεις του. Θεωρούσε πως κάθε παιδαγωγός που δεν είναι τεμπέλης μπορεί να αποκτήσει την απαιτούμενη μαστοριά. Ο βαθμός που θα την αποκτήσει εξαρτάται μονάχα από την επιμονή του, όχι από το ταλέντο του. Σαν καλός μάστορας ο παιδαγωγός πρέπει να συγκρατεί την αγανάκτησή του και τα νεύρα του. Ο Μακαρένκο θεωρεί πως η τέλεια επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, το υψηλό ιδεολογικό και ηθικό επίπεδο, η αφοσίωση στα ιδανικά της σοσιαλιστικής κοινωνίας, αποτελούν

προϋποθέσεις για την επιτυχία της παιδαγωγικής δραστηριότητας του παιδαγωγού. (Κ.Κατσιαμάνης, 1999)

Όταν ο δάσκαλος χρειαστεί να αντιδράσει σε παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών θα πρέπει να έχει υπόψη του:

1. *Να γίνεται φειδωλή χρήση των ποινών.* Ο εκπαιδευτικός είναι καλό να καταλάβει ότι δεν είναι χρήσιμο κάθε απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών να καταλήγει σε τιμωρία. Κάποιες φορές μόνο ένα ύψωμα της φωνής ή ένα βλέμμα, ίσως είναι αρκετό.
2. *Να εξηγείται στο μαθητή η αιτία της τιμωρίας.* Ο σεβασμός του δασκάλου απέναντι στην προσωπικότητα των μαθητών καθώς και ο δημοκρατικός χαρακτήρας της οργανωτικής δομής της σχολικής τάξης επιβάλλουν τη γνώση των λόγων της τιμωρίας. Εξάλλου κάτι τέτοιο αποτελεί και βασική αρχή των κανόνων δικαίου.
3. *Να δίνεται ευκαιρία σε αυτόν για θετική ενίσχυση.* Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταλάβει πως για το παιδί δεν είναι σημαντική μόνο η τιμωρία αλλά και η επιβράβευση. Άλλωστε η επιβράβευση είναι κάτι που το έχουμε όλοι ανάγκη για να πάρουμε κουράγιο και να προχωρήσουμε.
4. *Να ενισχύεται η συμπεριφορά που είναι αντίθετη σε εκείνη που θέλει ο δάσκαλος να περιορίσει.* Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει μόνο να τιμωρεί τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές αλλά και να αναδεικνύει την επιθυμητή συμπεριφορά. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην αποδυνάμωση των αιτιών εμφάνισης της παραβατικής συμπεριφοράς.
5. *Να αποφεύγονται οι σωματικές ποινές.* Η σωματική ποινή είναι ένα έσχατο μέσο κολασμού, το οποίο δεν είναι δυνατό να

εφαρμόζεται στον κόσμο των ανηλίκων από την στιγμή που τείνει να εξαλειφθεί από κάθε εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στον κόσμο των ενηλίκων.

6. *Να επιβάλλεται η ποινή κατά την έναρξη της προβληματικής συμπεριφοράς και όχι στο τέλος της.* Όπως έχουμε πει ότι για να μάθουν να πειθαρχούν τα παιδιά οι γονείς πρέπει να τα τιμωρούν αμέσως μετά την παραβατική πράξη και όχι μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα, το ίδιο ισχύει και στο σχολείο. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι όσο περισσότερο διαρκεί μια συμπεριφορά τόσο ευκολότερη είναι η παγίωσή της και η νομιμοποίησή της.
7. *Να μην επιβάλλει ο δάσκαλος ποινή όταν βρίσκεται σε κατάσταση οργής ή εκνευρισμού.* Ο εκπαιδευτικός ακόμα και όταν δεν βρίσκεται σε καλή ψυχολογική κατάσταση δεν πρέπει να ξεχνάει ότι η επιβολή ποινής αποτελεί μια ευαίσθητη διαδικασία, ή καλύτερα μια διαδικασία που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και καθαρή σκέψη. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

Τον 19ο αιώνα η εκπαίδευση θεωρούνταν αναγκαστικά κοπιαστική. Η ατμόσφαιρα στις τάξεις ήταν τουλάχιστον αυστηρή και μερικές φορές και μερικές φορές σκληρή. Οι δάσκαλοι ήταν συνήθως δικτάτορες, μερικές φορές καλοθέλητοι, αλλά μερικές φορές ακόμα και εκδικητικοί. Τα παιδιά έπρεπε να δέχονται αναντίρρητα οτιδήποτε τους έλεγαν οι δάσκαλοί τους. (M.L. Bigge, 1999)

Για να δούμε τι μας λέει και η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης: η θεωρία υποστηρίζει πως κάθε παράβαση πρέπει να εννοείται ως διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων και όχι ως προσβολή ενός απρόσωπου κανονισμού. Επίσης, η διορθωτική επέμβαση

πρέπει να γίνεται σε επικοινωνιακό επίπεδο προκειμένου ο "παραβάτης" να συνειδητοποιήσει την ενόχληση που προκάλεσε στην τάξη.

Αυτές οι θεωρητικές τάσεις απέχουν πολύ από τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Η εφαρμογή θεωριών για μια εντελώς ελεύθερη αγωγή απέτυχε παταγωδώς, όπως απέδειξαν έρευνες για την τύχη των αποφοίτων του φιλελεύθερου σχολείου του Σάμερχιλ. Βλέπουμε δηλαδή ότι στην πράξη τα πράγματα είναι διαφορετικά. Παραμένουν εν ενεργεία πολλές πρακτικές της συμπεριφοριστικής αγωγής των Αμερικάνων παιδαγωγών. Το πειθαρχικό σύστημα παραμένει κανονιστικό, ενώ οι μαθητικές κοινότητες δεν λαμβάνουν μέρος στην κατάρτιση του σχολικού κανονισμού. Ωστόσο, γεγονός παραδεκτό από όλους είναι ότι οι απόψεις για μια αντιαυταρχική αγωγή στηρίζονται σε μια ευρέως αποδεκτή θέση: **η βία ενός κανονιστικού συστήματος πειθαρχίας γεννά τη βία και την παραβατική συμπεριφορά στον κύκλο των μαθητών.** Άρα, η αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων πρέπει να είναι **προληπτική** και η όποια καταστολή, όταν χρειαστεί, οφείλει να είναι ήπια, για να μη "γεννά βία". Επίσης πρέπει πάντα να συναρτάται με την κοινωνία του σχολείου για να επιτευχθεί η εσωτερίκευση και η αποδοχή των κανόνων αντί της βίαιης επιβολής τους. (Θ.Κοσμόπουλος, 2000)

Η αγωγή είναι κοινωνικό φαινόμενο, έχει ιστορικό και ταξικό χαρακτήρα, διαφέρει από την μία κοινωνία στην άλλη. Διαφέρει ο σκοπός της, τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή της κ.α. (Κ.Κατσιαμάνη, 1999)

Για να δούμε με ποιο τρόπο οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Ο W. Cummings διαπίστωσε πως οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί λειτουργούν με ένα περίπλοκο σύστημα πρακτικών, το οποίο περιλαμβάνει μεθόδους όπως:

1. Ανάπτυξη πολυσχιδών δραστηριοτήτων, ώστε να είναι συνεχώς απασχολημένοι οι μαθητές.
2. Θεσμοθέτηση και συνεχής υπενθύμιση κανόνων συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης.
3. Απόλυτος έλεγχος κάθε δραστηριότητας στην τάξη, ώστε να γνωρίζουν πάντα ποιοι μαθητές απειθαρχούν.
4. Περίπλοκη ομαδοποίηση των μαθητών σε μικρότερα σχήματα και διεύθυνση αυτών των υποομάδων ώστε να αναπτύσσεται η συνεργατική ικανότητα των μαθητών. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

Η πιο αποδοτική προοπτική για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι η δημιουργία μικρότερων σχολικών μονάδων. Σε αυτές θα αίρεται η ανωνυμία, θα αποτρέπεται η μαζική ψυχολογία και δράση, επομένως θα μειώνονται οι απειλές για την ασφάλεια της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, θα υλοποιηθούν οι σύγχρονες απόψεις για την πειθαρχία, διότι προαπαιτούν στενότερες διαπροσωπικές σχέσεις, ανθρωποκεντρική παρέμβαση και επικοινωνιακή άνεση. Μόνο κάτω από τέτοιες συνθήκες εξουδετερώνονται τα "μικρόβια" απειθάρχητης συμπεριφοράς, πριν εξαπλωθούν. (Θ.Κοσμόπουλος, 2000)

Παρόλα αυτά τα ερευνητικά πορίσματα των Duke, Lasley και Wayson, Short, Smedley και Willower, Stallings και Mohlman στο επίπεδο της πρόληψης κρουσμάτων απειθαρχίας αναγνωρίζουν:

1. Την δέσμευση, όλου του υπεύθυνου προσωπικού, για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας αξιοπρεπούς μαθητικής συμπεριφοράς.
2. Την προσδοκία για άριστη συμπεριφορά. Το προσωπικό των πειθαρχημένων σχολείων συμφωνεί απόλυτα με την άποψη για σωστή μαθητική συμπεριφορά.

3. Τους σαφείς και πλήρεις κανονισμούς. Η ευρεία διάδοση των σαφών κανονισμών, διασφαλίζει το ότι όλοι οι μαθητές και το προσωπικό κατανοούν τι είναι και τι δεν είναι αποδεκτό.
4. Το φιλικό σχολικό κλίμα. Ένα φιλικό κοινωνικό κλίμα είναι το συνηθέστερο φαινόμενο σε ένα πειθαρχημένο σχολείο. Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές του δείχνουν ενδιαφέρον για τους στόχους και τα προβλήματα των μαθητών.
5. Ένα ορατό, υποστηρικτικό διευθυντή. Οι διευθυντές των πειθαρχημένων σχολείων έχουν έντονη παρουσία στους διαδρόμους και στις τάξεις, συζητώντας με τους μικρούς μαθητές καθώς επίσης και με τους δασκάλους.
6. Την εξουσιοδότηση για επιβολή της πειθαρχίας σε εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές καθιστούν τους δασκάλους υπεύθυνους για την διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη.
7. Την διατήρηση καλών σχέσεων με την κοινότητα. Στα πειθαρχημένα σχολεία οι επισκέψεις και οι ενασχολήσεις των γονέων με τις λειτουργίες τους είναι μεγαλύτερες του μέσου όρου. Επίσης, στα σχολεία αυτά, η κοινότητα ενημερώνεται διαρκώς για τις δραστηριότητες και τα επιτεύγματα των σχολείων αυτών.
(Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

7.6 Θεσμοθέτηση κανόνων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

Ένας αρκετά συνηθισμένος τρόπος πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων είναι η θεσμοθέτηση κανόνων. Οι κανόνες συμπεριφοράς έχουν πολλαπλή χρηστικότητα ως προς την κατεύθυνση της εξασφάλισης των προϋποθέσεων για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, αλλά και

για τους ευρύτερους στόχους του σχολείου, όπως η κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Η υιοθέτησή τους:

1. Θέτει τα όρια δραστηριοποίησης και αλληλόδρασης των μελών της σχολικής ομάδας.
2. Εντείνει τη συνοχή της ομάδας, λόγω του ότι οι κανόνες αναφέρονται σε όλα τα μέλη της και έτσι δημιουργείται συλλογική ευθύνη για τη διαφύλαξή τους και την τήρησή τους.
3. Αναγνωρίζει εξουσιαστικό ρόλο στον ή στους θεσμοθέτες των κανόνων.
4. Δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα και την αίσθηση του δικαίου, όταν καθορίζονται εξ' αρχής τα πλαίσια συμπεριφοράς.
5. Εκλογικεύεται η διαδικασία της άσκησης πειθαρχίας και το σύστημα επιβολής ποινών.
6. Κάνει τα μέλη της ομάδας να αισθάνονται ισότιμα, παρά τις άλλες διαφορές τους, λόγω του ότι υπόκεινται ανεξαιρέτως στο ίδιο σύστημα κανόνων.
7. Διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και διαφυλάσσεται η αποτελεσματικότητά της. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

Το παιδί μαθαίνοντας τους κανόνες της κοινωνικότητας, συνειδητοποιεί πως κάθε κοινωνία διέπεται από κάποιους κανόνες τους οποίους πρέπει να τηρεί, προκειμένου να ζει σε αυτήν αρμονικά και ευτυχισμένα. (Ε.Γεωργαντά, 1996)

Οι κανόνες συμπεριφοράς στην τάξη διακρίνονται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες:

1. Ανάλογα με τη ρυθμιστέα ύλη τους:

- A) Κανονισμοί ακαδημαϊκής εργασίας.
 - B) Κανονισμοί συμπεριφοράς στην τάξη.
2. Ανάλογα με το χρόνο ανακοίνωσής τους:
- A) Κανονισμοί που αναγγέλλονται την πρώτη μέρα.
 - B) Κανονισμοί που αναγγέλλονται αργότερα.

Οι πιο βασικοί και συνήθως αυστηρότεροι κανόνες συμπεριφοράς ανακοινώνονται πρώτοι γεγονός που αναδεικνύει και τη βαρύτητά τους. Η ανακοίνωση των υπολοίπων κανόνων αργότερα δε λειτουργεί αποδυναμωτικά γιατί δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να επιλέξει τον κατάλληλο χρόνο ανακοίνωσής τους ώστε να τους αποδώσει και την ανάλογη βαρύτητα.

Για να είναι οι κανόνες αυτοί αποτελεσματικοί θα πρέπει να συντρέχουν τρεις προϋποθέσεις:

- A) Οι κανόνες πρέπει να είναι λίγοι.
- B) Οι κανόνες πρέπει να έχουν λογική βάση και να αναγνωρίζεται αυτό από τους μαθητές.
- Γ) Οι κανόνες πρέπει να έχουν συζητηθεί επαρκώς στη τάξη.

Οι M. Smith & A. Misra σχετικά με τη θέσπιση κανόνων λειτουργίας της τάξης αναφέρουν:

- Οι κανόνες θα πρέπει ως επί το πλείστον να αποτελούν πορίσματα διεξοδικής συζήτησης στην τάξη.
- Θα πρέπει να ιεραρχούνται ανάλογα με τη σπουδαιότητα που τους αποδίδεται.
- Θα πρέπει να δηλώνονται με ακρίβεια και με θετικό τρόπο εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

- Θα πρέπει να εκτίθενται μόνιμα και σε εμφανές για όλη την τάξη σημείο.
- Θα πρέπει να διδάσκονται στους μαθητές.
- Θα πρέπει να ελέγχεται άμεσα αλλά και έμμεσα η προσκόλληση των μαθητών σε αυτούς.

Ο Θ. Τριλιανός θεωρεί ότι τα απαραίτητα κριτήρια για τη σύνταξη ενός καταλόγου κανόνων, είναι η **σχετικότητα**, η **σημαντικότητα**, και η **θετικότητα**. Ο όρος **σχετικότητα** σημαίνει ότι ο κατάλογος είναι δυνατό να μεταβληθεί όταν αλλάξουν οι περιστάσεις μέσα στην τάξη, η **σημαντικότητα** φανερώνει ότι οι κανόνες του καταλόγου έχουν κάποιο νόημα και σημασία για τους μαθητές και η **θετικότητα** δείχνει ότι οι κανόνες πρέπει να διατυπώνονται σε καταφατική και όχι σε αρνητική μορφή, επειδή η άρνηση ασκεί μια ανασταλτική επίδραση στη συμπεριφορά. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι:

- Οι κανόνες πρέπει να χαρακτηρίζονται από σχετικότητα αλλά δεν πρέπει να τροποποιούνται συχνά, γιατί με αυτόν τον τρόπο αποδυναμώνονται και αμφισβητούνται ευκολότερα. Αν κάποιος κανόνας μεταβάλλεται ή καταργείται μέσα από μια απλή διαδικασία ή λόγω ενός ασήμαντου περιστατικού, τότε οι μαθητές θεωρούν τους κανόνες λειτουργίας της τάξης "του χεριού τους" και φυσικά παύουν να τους σέβονται.
- Η σημαντικότητα των κανόνων δεν εξαρτάται μόνο από την αποδοχή τους εκ μέρους των μαθητών, αλλά και από τη ρυθμιστέα ύλη τους και τη διαδικασία θεσμοθέτησής τους. Δεν πρέπει να επιβάλλονται μονομερώς από τον εκπαιδευτικό, αλλά να προκύπτουν από μια όσο το δυνατό πιο ανοικτή διαδικασία. Επίσης, θα πρέπει να ρυθμίζουν

ουσιώδη ζητήματα της λειτουργίας της σχολικής τάξης και όχι μικρολεπτομέρειες.

- Η διατύπωση των κανόνων σε καταφατική μορφή είναι πολύ σημαντική για την αποδοχή τους από τους μαθητές αλλά η χρήση του λόγου έχει γενικότερα τεράστια σημασία για τη θεσμοθέτηση και την αποτελεσματικότητα ενός συστήματος κανόνων. Θα πρέπει να χρησιμοποιείται τέτοια διατύπωση των κανόνων ώστε:
 1. Να είναι αντιληπτοί από τους μαθητές.
 2. Να είναι ολιγόλογοι.
 3. Να ρυθμίζουν γενικά και όχι ειδικά.
 4. Να αποφεύγονται ασάφειες και παρερμηνείες.
 5. Να περιέχεται, όσο είναι δυνατό, και ο λόγος επιβολής τους.
 6. Να περιλαμβάνονται λέξεις-σημεία που έχουν κάποια ιδιαίτερη σημασία για τους μαθητές.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει πάντα στο μυαλό του ότι οι κανόνες συμπεριφοράς πρέπει να αντιμετωπίζονται, και από τους μαθητές αλλά κυρίως από τον ίδιο, ως χάραξη συμβατών ορίων, τα οποία διαφυλάττουν τη λειτουργικότητα της τάξης και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και όχι για αμετάκλητο και εξοντωτικό περιορισμό της έκφρασης των μαθητών.
- Οι κανόνες δεν υπάρχουν για να προσφέρουν στον εκπαιδευτικό ένα άλλοθι για να τιμωρεί τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεχνά ότι οι διαδικασίες αυτοελέγχου είναι τις περισσότερες φορές πιο δραστικές από τον έλεγχο που θα ασκήσει ο ίδιος. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

7.7 Τιμωρίες-ποινές

Σε προηγούμενο κεφάλαιο έχουμε αναφερθεί στις τιμωρίες που οι γονείς πρέπει να βάζουν στα παιδιά τους και στις τιμωρίες που απαγορεύονται να βάζουν στα παιδιά τους. Σε αυτό το κεφάλαιο θα δούμε τις τιμωρίες που οι εκπαιδευτικοί βάζουν στα παιδιά.

Οι ποινές είναι, ίσως το βασικότερο διαμορφωτικό στοιχείο των εξουσιαστικών σχέσεων. Μπορούμε να πούμε ότι "ποινή είναι η κάθε δυσάρεστη εμπειρία που επιβάλλει ένα πρόσωπο εξουσίας σε ένα ιεραρχικά κατώτερο άτομο, σαν αποτέλεσμα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του τελευταίου".

Ο δάσκαλος είναι ο φυσικός ηγέτης της τάξης και οι εξουσίες που αναπτύσσονται εκπορεύονται από αυτόν, είτε ως δυναμικές απολήξεις του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε ως συνέπειες της φυσικής ηγεσίας του. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

Η λέξη τιμωρία χρησιμοποιείται συνήθως με την έννοια της σωματικής τιμωρίας. Εμείς είμαστε κατά της σωματικής θεωρίας και πιστεύουμε ότι το πιο αποτελεσματικό είδος τιμωρίας είναι εκείνο που διδάσκει, επειδή ακριβώς παρουσιάζεται σαν μια λογική συνέπεια της αταξίας. Μια τιμωρία όμως όσο λογική και αν είναι, μπορεί να μην προσφέρει κανενός είδους ηθικό μάθημα είτε γιατί είναι πολύ αυστηρή είτε γιατί ξεπερνά τα όρια αντοχής του παιδιού είτε γιατί αντιβαίνει προς άλλους, πολύ πιο σημαντικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επίσης, μια τιμωρία όσο επεικής και αν είναι, θα χάσει την αποτελεσματικότητά της αν διαρκέσει για ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Παρόλα αυτά το ξύλο ήταν ένα πολύ συχνό φαινόμενο στα ελληνικά σχολεία από το 1828 μέχρι το 1831. (Σ.Χ.Φράϊμπεργκ, 1971)

Ο Ι. Κανάκης κατέγραψε τις ποινές και τις επιβραβεύσεις που χρησιμοποιούνταν στα ελληνικά σχολεία από το 1828 έως το 1910. Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν τις επιβραβεύσεις και τις ποινές που χρησιμοποιούνταν ως πειθαρχικά μέσα κατά την περίοδο 1828-1831. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Οι επιβραβεύσεις που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών
Δημοτικών σχολείων κατά την περίοδο 1828-1831

- Προβιβασμός του μαθητή που απαντούσε σωστά στις χορείες στον "πρώτο τόπο".
- "Γραμμάτια αμοιβής"
- "Γραμμάτιο εξετάσεων". Ισοδυναμούσε με πέντε εύσημα και απονεμόταν στο μαθητή που προβιβαζόταν από μια κατώτερη τάξη σε ανώτερη.
- "Επιστολές ευχαριστήσεως" εκ μέρους του δασκάλου προς τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν καλή διαγωγή και προκοπή.
- "Μεγαλόφωνος έπαινος" μπροστά σε όλους τους μαθητές προς κάποιο συμμαθητή που έκανε μια καλή πράξη.
- Καταγραφή στο "μικρό πίνακα της τιμής" των καλύτερων μαθητών.
- Μεταφορά στο "μεγάλο πίνακα της τιμής" που φυλασσόταν στο σχολείο και περιελάμβανε όσους μαθητές έμεναν εγγεγραμμένοι στο μικρό πίνακα της τιμής 6 μήνες.
- "Γραμμάτια ευχαριστήσεως" που απονέμονταν μια φορά το μήνα την Κυριακή μετά τη Θεία Λειτουργία στο μαθητή που ήταν φρόνιμος και προόδευε.
- Τα "επίσημα", που ήταν τιμητικές πλακέτες από χαρτόνι ή λεπτό ξύλο και απονεμόταν ως μετάλλια στους καλύτερους μαθητές.
- Οι "πρωτόσχολοι" ήταν οι μαθητές που ο δάσκαλος ξεχώριζε ως τους καλύτερους και τους χρησιμοποιούσε ως βοηθούς του.
- Απονέμονταν "εύσημα", ανάλογα με τη συμπεριφορά των μαθητών και σε τακτά χρονικά διαστήματα ανάλογα με τον αριθμό τους οι μαθητές κέρδιζαν βραβεία όπως τετράδια, διαβήτες, μολύβια κ.ά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Οι ποινές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών δημοτικών σχολείων κατά την περίοδο 1828-1831

- Η αλλαγή θέσεως για τους μαθητές που δεν απαντούσαν σωστά κατά τη διάρκεια των ασκήσεων στις χορείες.
- Μετακίνηση του "δυσπειθούς" μαθητή στο τέλος της χορείας, αναφορά στον πρωτόσχολο ή στο δάσκαλο.
- Κρέμασμα "ποινικών παρασήμων" στο λαιμό μαθητών που είχαν υποπέσει σε παραπτώματα. Στα παράσημα γραφόταν χαρακτηρισμός του μαθητή ανάλογα με το παράπτωμά του (φλύαρος, ρυπαρός, παρήκοος, ψεύτης, διεστραμμένος, οκνηρός, αμελής κ.ά.)
- Ποινή να σταθεί ο δυσπειθής μαθητής όρθιος δίπλα στο βάθρο της έδρας με το πρόσωπο στραμμένο προς τον τοίχο.
- Σημείωση των απειθών και άτακτων μαθητών από τους πρωτόσχολους και αναφορά στο δάσκαλο ή στο γενικό πρωτόσχολο.
- Ο υποβιβασμός του μαθητή για μερικές μέρες στην κατώτερη κλάση.
- "Το γράφειν και αναγιγνώσκειν" κατά τις ώρες της αναπαύσεως.
- "Επιστολές δυσαρεστήσεως" προς τους συγγενείς των μαθητών.
- Εξάλειψη του ονόματος του μαθητή από τον πίνακα της τιμής.
- Η καταγραφή του ονόματος του δυσπειθούς μαθητή στο "μελανό πίνακα ή πίνακα της ατιμώσεως".
- Η αποδιώξη του μαθητή από το σχολείο.
- Εκδίκηση σοβαρών παραπτωμάτων από ένα είδος "κληρωτού ή αιρετού δικαστηρίου".

Από τα στοιχεία που μας δίνουν οι πίνακες μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι ποινές και οι επιβραβεύσεις αποτελούσαν καθημερινό φαινόμενο της σχολικής ζωής. Το σύστημα των ποινών ήταν τόσο πολύπλοκο και λεπτομερές που ο έλεγχος που ασκούνταν στους μαθητές θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σχολαστικός και αυστηρός. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999, σελ.133)

Ενδιαφέρουσα πηγή άντλησης πληροφοριών για τις πειθαρχικές μεθόδους που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί και η ελληνική λογοτεχνία η οποία αποτυπώνει με το δικό της δυναμικό τρόπο καταστάσεις, ήθη, ιδεολογίες και κοινωνικές δυναμικές που χαρακτηρίζουν την κοινωνική μας ζωή.

Μια επισκόπηση των λογοτεχνικών αναφορών σε ζητήματα της σχολικής ζωής και κυρίως στις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών έκανε η Ε.Λαϊνοπούλου. Ανθολογήσαμε κάποια από τα αποσπάσματα που παρουσιάζει η συγγραφέας και τα οποία είναι ενδεικτικά των τρόπων με τους οποίους ασκούν πειθαρχία οι εκπαιδευτικοί. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

Συγγραφέας Και έργο	Απόσπασμα
Κ.Παλαμάς, "Το σχολείο και το σπίτι"	...Στεκόταν μπροστά στο φτωχό μαθητούδι, τον έβλεπε το μαθητούδι τον δάσκαλο, καθώς βλέπει το πουλάκι το φίδι που πετρώνει...Κατέβηκε από την δασκαλοκαθέδρα, ώρμησε, άδραξε από το αυτί το παιδί, του χτύπησε το κεφάλι του στον τοίχο... (Προς άλλο παιδί:) Γρήγορα γονατιστός πάνω στο θρανίο...Θα σας λιώσω στο ξύλο διάβολοι...
Κ.Παπά "Η εκδρομή του Δημητρώ"	...Ο δάσκαλος χαμογελάει. Αλήθεια σου λέω, μα το σταυρό... Κατέβηκε άγριος από την έδρα του και έδωσε τέτοιο ξύλο στον Πανούτσο, που όλοι βουβάθηκαν...
Μ.Λουντέμης "Ένα παιδί μετράει τα άστρα"	Οι καθηγητές του σχολείου συνεδριάζουν για το αν θα πρέπει να αποβάλλουν ως "άθεο" και "μαλλιαροαγύρτη" τον πρωταγωνιστή του μυθιστορήματος, ο οποίος έγραψε την έκθεσή του στη δημοτική.
Ι.Κονδυλάκης "Πατούχας"	...Ο δε διδάσκαλος, αφού εις μάτην εξήντησε εναντίον όλας τας δευτερευούσας τιμωρίας και έσπασεν εις την ράχην του δεκάδας ράβδους, εδοκίμασεν και τον περιβόητον φάλαγγα...Ο Μανώλης λέει προς τους σκύλους του: Κατέχετε είντα 'ναι το σχολείο; Ένα σπίτι που πάνε κάθε μέρα τα κοπέλια κι είν 'ένας καλόγερος, που τον λένε δάσκαλο και τα δέρνει...
Ν.Βασιλειάδης "Αγάθος ή Αγαθός"	Ο Ιερεμίας, πρωταγωνιστής του μυθιστορήματος περιγράφει το δάσκαλό του κ. Καραβά:...Ο κ. Καραβάς με είπε "σκατόφκιαρο", και μου έδωσε μια με τον σπόγγο στο κουρεμένο μου κεφάλι και με υποχρέωσε να έχω το άσπρο σημάδι στο κεφάλι μου μέχρι που σχολάσαμε εκείνη την ημέρα...

Στις μέρες μας οι τιμωρίες-επιβολές ποινών συνεχίζουν να αποτελούν βασικό εργαλείο για την επιβολή πειθαρχίας στην τάξη και έχουν διπλή αποστολή:

- α) να καταστείλουν απείθαρχες συμπεριφορές κάποιων μαθητών, ώστε να μην επαναληφθούν
- β) να προλάβουν ενδεχόμενες απείθαρχες συμπεριφορές άλλων μαθητών.

Στα ελληνικά σχολεία, όπως και στα σχολεία άλλων χωρών, η επιβολή κυρώσεων αποτελεί καθημερινή πραγματικότητα. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή μπορεί να λαμβάνει τη μορφή της θετικής ή της αρνητικής ενίσχυσης. Η κυριότερη μορφή αρνητικής ενίσχυσης είναι η επιβολή τιμωρίας, η οποία αμφισβητείται έντονα ως παιδαγωγικό μέσο. Οι κυριότεροι λόγοι που οδηγούν στην αμφισβήτηση της τιμωρίας είναι:

1. Η βραχυπρόθεσμη δραστικότητα των ποινών.
2. Η δημιουργία δυσάρεστων συναισθημάτων.
3. Οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των μαθητών.
4. Η περίπτωση λειτουργίας τους ως θετική ενίσχυση.
5. Η δημιουργία τάσεων φυγής. (Α.Γ.Κυρίδης, 1999)

Είναι πολύ σημαντικό μα τονίσουμε ότι η σωματική ποινή αποφέρει μόνο προσωρινά και περιορισμένα αποτελέσματα. Το παιδί δείχνει γενικώς μικρότερη αντίσταση στους πειρασμούς και λιγότερη διάθεση για μεταμέλεια. Τους ηθικούς περιορισμούς τους εκδηλώνει κυρίως στις περιπτώσεις που υπάρχει άμεσος κίνδυνος να αποκαλυφθεί και να τιμωρηθεί. (Ι.Ν.Παρασκευόπουλος, 1985).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Αίτια απειθαρχίας

8.1 Όταν δεν υπάρχουν όρια:

Ανεπαρκής θέσπιση ορίων από τους γονείς

Οι κανόνες (έμμεσοι και άμεσοι) που επιβάλλονται στο σπίτι και στο σχολείο είναι ένα από τα γεγονότα που πρέπει να εκτιμηθούν κατά την αξιολόγηση της ανυποχώρητης αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Στους κανόνες συμπεριλαμβάνονται, εκτός από τις συμβατικές συνήθειες των καλών τρόπων και της σωστής συμπεριφοράς απέναντι σε συγκεκριμένα πρόσωπα ή καταστάσεις, η εκδήλωση συμπαράστασης και σεβασμού προς τους άλλους, η έκφραση αφοσίωσης και εμπιστοσύνης, η προσφορά βοήθειας και η ειλικρίνεια.

Ένα μέρος αυτών των κανόνων αφορά τους καλούς τρόπους, ενώ ένα άλλο μέρος αποτελείται από τους ηθικούς κανόνες που είναι απαραίτητοι για τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και της πολιτισμένης ζωής. Η ένταξη στο κοινωνικό σύστημα (κοινωνικοποίηση) έχει να κάνει με τη μεταβίβαση στο παιδί του κοινωνικού και ηθικού κώδικα από την οικογένεια και από άλλους κοινωνικούς φορείς.

Δεδομένου ότι τα παιδιά με διαταραχή διαγωγής αγηγούν τους κανόνες, ένα σημαντικό θέμα κατά την αξιολόγηση είναι η φύση των περιορισμών και των ορίων που θέτουν οι γονείς στα παιδιά τους. Υπό αυτή την έννοια τα όρια καθορίζονται από "κανόνες" που ρυθμίζουν το ρόλο του ατόμου μέσα στην οικογένεια, το υποσύστημα δηλαδή στο οποίο ανήκει, και τις κατάλληλες συμπεριφορές που συνεπάγεται η ιδιότητά του ως μέλους. Τα όρια μπορεί να είναι σαφή (όταν οι κανόνες γίνονται εύκολα αντιληπτοί και αποδεκτοί), ασαφή, αμφίβολα και

χαοτικά (όταν οι κανόνες είναι ασταθείς ή ανύπαρκτοι) ή αυστηρά (όταν οι κανόνες δεν είναι ευέλικτοι και εφαρμόσιμοι). (M.Herbert, 2000)

Πριν από πενήντα χρόνια δεν αναγνωρίζαμε στο παιδί το δικαίωμα να θυμώνει με τους γονείς του ή με τα αδέρφια του. Στις μέρες μας όμως η εχθρότητα έχει γίνει παραδεκτή σαν ένα αναμφισβήτητο δικαίωμα του παιδιού και πολύ δύσκολα θα βρεθούν γονείς που να μην αναγνωρίζουν στο παιδί τους αυτό το δικαίωμα. Μπορεί το παιδί να έχει το δικαίωμα να θυμώνει, όπως επίσης και να εκδηλώνει το θυμό του, δεν πρέπει να ξεχνάμε όμως πως όλα αυτά πρέπει να γίνονται μέσα σε ορισμένα λογικά όρια. Όταν για παράδειγμα ένα παιδί χτυπά τους γονείς του, μέσα σε ένα βίαιο ξέσπασμα των νεύρων του, τότε ποια πρέπει να είναι η συμπεριφορά των γονιών; Πολλοί γονείς σε αυτή την περίπτωση θα συμπεριφερόταν επιεικώς σκεπτόμενοι ότι το παιδί ήταν εκνευρισμένο και έχασε τον έλεγχο του εαυτού του. Παρόλα αυτά όμως, σε τέτοιες άσχημες συμπεριφορές των παιδιών, η τιμωρία είναι απαραίτητη. Οι γονείς πρέπει να μάθουν στα παιδιά τους ότι υπάρχουν κάποια όρια και δεν πρέπει να ξεπερνιούνται. (Σ.Χ.Φράϊμπεργκ, 1971)

Η Baumrind (1971) αναφέρει ένα τύπο γονέα που τον ονομάζει "γονέα με κύρος". Αυτός ο γονέας παρά το ότι είναι σαφής σε σχέση με τα όρια ή τους περιορισμούς που θέτει, δεν είναι συντηρητικός και δεν γίνεται παράλογος. Προσφέρει δυνατότητες επιλογής και εξηγήσεις στο παιδί ενώ ταυτόχρονα παραμένει ανένδοτος και σταθερός απαιτώντας την συμμόρφωση του παιδιού στους κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες, μερικοί από τους οποίους είναι διαπραγματεύσιμοι. (M.Herbert, 2000)

Βλέπουμε λοιπόν ότι ένα βασικό αίτιο που προκαλεί την δημιουργία παιδιών με αντικοινωνική συμπεριφορά, που παρουσιάζουν απειθαρχία, είναι η ανεπαρκής θέσπιση ορίων από τους γονείς. Αν υπάρχει ασάφεια ή αστάθεια σε αυτά που ζητάν οι γονείς από τα παιδιά, τα παιδιά μπερδεύονται και δεν μαθαίνουν πώς πρέπει να λειτουργούν.

Φυσικά η θέσπιση ορίων από τους γονείς πρέπει να γίνει στο παιδί σε μικρή ηλικία. Δεν είναι δυνατόν σε ένα παιδί οι γονείς να μην του έχουν ορίσει μέσα σε τι πλαίσια θα κινείται στην προσχολική ηλικία και να έχουν την απαίτηση από αυτό να μάθει να λειτουργεί με όρια και κανόνες στην σχολική ηλικία όπου το παιδί θα πάει σχολείο και θα του ζητηθεί να συμμορφωθεί με τους κανόνες του σχολείου. Αυτό που θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό είναι τα όρια και οι κανόνες που ορίζουν οι γονείς για τα παιδιά να μην είναι παράλογα και υπερβολικά, να είναι πραγματικά κατάλληλα για την ηλικία που βρίσκεται το παιδί και κυρίως να υπάρχει πάντα η δυνατότητα για κάποιες αλλαγές όταν φαίνεται να είναι απαραίτητες.

8.2 "Κακομαθαίνοντας" τα παιδιά

Οι νέες μητέρες δέχονται προειδοποιήσεις για τους κινδύνους που εγκυμονεί το κανάκεμα των παιδιών, το οποίο ενθαρρύνει τις κακές συνήθειες και την απειθαρχία. Οι γονείς βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κατευθύνσεις. Αν είναι πολύ επιτρεπτικοί, το παιδί θα γίνει ένας υπερεξαρτημένος "δορυφόρος" των γονέων του ή ένας εγωκεντρικός, αντιπαθητικός και ισχυρογνώμων τύραννος. Από την άλλη πλευρά, αν οι γονείς είναι πολύ περιοριστικοί, αυταρχικοί και τιμωρητικοί, η πειθαρχία τους θα προκαλέσει δουλική συμμόρφωση και θα δημιουργήσει έναν νευρωτικό, υποχωρητικό και άβουλο άνθρωπο.

Θα μπορούσαμε όμως να κακομάθουμε ένα βρέφος όταν του επιτρέπουμε να εκφράσει τις ανάγκες εξάρτησής του, για παράδειγμα να του επιτρέψουμε να κλαίει επειδή θέλει να το πάρουν αγκαλιά; Ένα παιδί εκτός των άλλων χρειάζεται σε μεγάλο βαθμό την ανθρώπινη προσοχή, την ενθάρρυνση και μια ζεστή συντροφιά. Η μητέρα που υιοθετεί μια

στάση αποδοχής και ανοχής απέναντι στη συμπεριφορά εξάρτησης θα αντιδράσει στο κλάμα του μωρού παίρνοντάς το αμέσως στην αγκαλιά της. Τέτοιου είδους ανταπόκριση δεν σχετίζεται με τη μετέπειτα "εξάρτηση-προσκόλληση" που ενδέχεται να εμφανίσει το παιδί αργότερα στη ζωή του. (M.Herbert, 2000)

Εκτός λοιπόν από την ανεπαρκή θέσπιση ορίων, βλέπουμε ότι και το να κακομαθαίνουν οι γονείς τα παιδιά τους είναι άλλος ένας παράγοντας για την δημιουργία ενός παιδιού που απειθαρχεί. Τον βασικό λόγο τον είπαμε παραπάνω: ενθάρρυνση των κακών συνηθειών. Κάποιες φορές είναι απαραίτητη και η τιμωρία στο παιδί. Ας μην ξεχνάμε όμως κάποια σημαντικά πράγματα για την τιμωρία:

- Η τιμωρία πρέπει να επιβάλλεται ήρεμα έτσι ώστε το παιδί να αντιληφθεί πως εφαρμόζεται σαν φυσική συνέπεια των πράξεών του.
- Πρέπει να συνοδεύεται από εξηγήσεις έτσι ώστε το παιδί να ξέρει τους λόγους που τιμωρείται.
- Πρέπει να επιβάλλεται οπωσδήποτε, γιατί σε αντίθετη περίπτωση και εφόσον το παιδί γνωρίζει πως έκανε κάτι κακό, θα νομίσει πως οι γονείς αδιαφορούν για τη συμπεριφορά του ή πως δεν το αγαπούν.
- Πρέπει να έχει άμεση σχέση με την κακή πράξη του παιδιού. Εάν για παράδειγμα, πέταξε κάτω ένα παιχνίδι και έσπασε επίτηδες ένα βάζο, πρέπει να πεταχτεί και το παιχνίδι στα σκουπίδια μαζί με το βάζο.

Η τιμωρία πρέπει να παρουσιαστεί σαν "εμπειρία" στο παιδί που θα πλουτίσει τον ψυχικό και διανοητικό του κόσμο. Υπάρχουν όμως ορισμένες τιμωρίες που είναι απαγορευτικές, εάν οι γονείς θέλουν να μην πληγώσουν, ταπεινώσουν ή εξευτελίσουν το παιδί τους. Όπως είπαμε οι τιμωρίες πρέπει να διδάσκουν, ο ρόλος τους δηλαδή είναι διδακτικός και όχι καταπιεστικός ή ταπεινωτικός. (Ε.Γεωργαντά, 1996)

Οι τιμωρίες που απαγορεύονται είναι:

- Αυτές που προκαλούν φόβο. Εάν για παράδειγμα, οι γονείς κλειδώσουν το παιδί σε ένα σκοτεινό δωμάτιο, το μόνο που θα καταφέρουν είναι να το τρομοκρατήσουν, να το κάνουν να φοβηθεί τόσο πολύ που να μην αντέχει το σκοτάδι, τα μικρά δωμάτια ή τις κλειδωμένες πόρτες. Με τον τρόπο αυτό οι γονείς δημιουργούν φοβίες στο παιδί οι οποίες αναστέλλουν την ψυχική και διανοητική εξέλιξή του.
- Αυτές που γίνονται μπροστά σε τρίτους. Οι γονείς δεν πρέπει ποτέ να τιμωρούν το παιδί, όταν κοντά του βρίσκονται άλλα παιδιά ή ενήλικες, γιατί το παιδί ταπεινώνεται, αισθάνεται άσχημα, ντρέπεται. Αυτό που μπορούν να κάνουν είναι να φωνάξουν το παιδί σε ένα άλλο δωμάτιο και εκεί να του πουν πως αυτό που έκανε δεν ήταν καλό.
- Αυτές που προκαλούν ανασφάλεια. Δεν πρέπει ποτέ η μητέρα να πει στο παιδί "Περίμενε να έρθει ο μπαμπάς και θα δεις τί θα πάθεις" ή "Εάν συνεχίσεις έτσι, εγώ θα φύγω από το σπίτι" γιατί στην πρώτη περίπτωση το παιδί θα τρέμει τον ερχομό του πατέρα του, ενώ θα έπρεπε να τον περιμένει με λαχτάρα και στη δεύτερη θα φοβάται πως θα χάσει την μητέρα του.
- Αυτές που αποθαρρύνουν το παιδί. Εάν για παράδειγμα, οι γονείς λένε συνεχώς στο παιδί πως επειδή δεν πλένει τα χέρια του είναι βρόμικο και τον χαρακτηρισμό αυτόν τον χρησιμοποιούν συνεχώς, τότε το αποθαρρύνουν και προκαλούν με τη συμπεριφορά τους τα αποτελέσματα που απεύχονται. (Ε.Γεωργαντά, 1996)

8.3 Διεργασία εξαναγκασμού στην οικογένεια

Αν ένα παιδί γίνεται συχνά αντικείμενο επικρίσεων από τα μέλη της οικογένειάς του, διαμορφώνει μια κακή εικόνα για τον εαυτό του και

αποκτά την προδιάθεση να ενεργεί αντικοινωνικά, ιδιαίτερα σε απειλητικές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται και άλλα άτομα. Σε τέτοιες περιπτώσεις τα παιδιά εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά για να τερματίσουν τις δυσάρεστες (ανεπιθύμητες) αλληλεπιδράσεις με τους γονείς τους ή με τα άλλα μέλη της οικογένειας. Η διεργασία αυτή περιγράφεται εύστοχα από τον Patterson με τον όρο "διεργασία εξαναγκασμού στην οικογένεια".

Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι τα αντικοινωνικά παιδιά με διαταραχή διαγωγής αναλώνονται σε υπερβολικά ανεπιθύμητες συμπεριφορές απέναντι στους γονείς, οι οποίοι με τη σειρά τους ανταποδίδουν τις δυσάρεστες ενέργειες σε εξίσου υπερβολικό βαθμό. Με αυτό τον τρόπο όλη η οικογένεια εμπλέκεται σε ένα φαύλο κύκλο συγκρούσεων και συνεχών εντάσεων (εκρήξεις οργής, φωνές, ουρλιαχτά και ίσως ξύλο). Τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις ενισχύουν αρνητικά τόσο τα αντικοινωνικά παιδιά όσο και τους γονείς. Τα παιδιά ενισχύονται από την τελική συμμόρφωση των γονέων τους. Υπό αυτές τις συνθήκες είναι δύσκολο να καθορίσει κανείς ποια είναι η αιτία και ποιο είναι το αποτέλεσμα. Σε σχέση με την ανάπτυξη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, οι διεργασίες αυτές μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως μια σειρά "σταδίων" θετικής ανατροφοδότησης. Η ακατάλληλη διαπαιδαγώγηση υποθάλλει την αντικοινωνική συμπεριφορά του παιδιού και συντηρεί τις ανεπάρκειες στις δεξιότητές του. Αυτά τα χαρακτηριστικά με τη σειρά τους καθιστούν την ανατροφή των παιδιών πολύ δύσκολο έργο για τους γονείς... και ούτω καθεξής. (M.Herbert, 2000)

8.4 Αρνητική ενίσχυση

Οι γονείς (με τη βοήθεια των ειδικών) θα πρέπει να προσέξουν την οποιαδήποτε τυχαία ενδυνάμωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών του παιδιού τους ως αποτέλεσμα της *αρνητικής ενίσχυσης* που παρέχουν οι ίδιοι. Αυτό σημαίνει ότι ενισχύονται όλες οι ενέργειές τους οι οποίες στοχεύουν να "απωθήσουν" ένα δυσάρεστο (αποστροφικό) γεγονός.

Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω παράδειγμα. Η Μαίρη διαφωνεί με το μεγαλύτερο αδελφό της. Θέλει το κουτί με τα χρώματα που χρησιμοποιεί αυτός. Το κορίτσι κλαψουρίζει και ζητά επίμονα τις μπογιές του. Ο Γιάννης αρνείται να τις δώσει και έτσι η Μαίρη κλαψουρίζει ακόμη πιο δυνατά. Πολύ εκνευρισμένη η μητέρα απαιτεί από το γιο της να δώσει τις μπογιές "στην καημένη μικρότερη αδελφή του". Με αυτό τον τρόπο όμως ενισχύει τη Μαίρη για το κλαψούρισμά της και αυξάνει τις πιθανότητες να επαναλάβει την ίδια συμπεριφορά στο μέλλον. Ενίσχυση είναι η απόφαση της μητέρας να πάρει η Μαίρη το κουτί με τα χρώματα. Δυστυχώς, δεν είναι μόνο αυτό. Η μητέρα ενισχύεται και αυτή, μιας και "σταματούν" τα ενοχλητικά παράπονα. Η ανακούφιση (ανταμοιβή) κάνει πιο πιθανή τη μελλοντική "υποχώρηση" της μητέρας στο κλαψούρισμα της Μαίρης. Αναμφίβολα θα αγανακτούσε αν της λέγαμε ότι η ίδια "εκπαιδεύει" την κόρη της στο να κλαψουρίζει και ότι η Μαίρη με τη σειρά της εκπαιδεύει τη μητέρα της στο να αντιδρά ελάχιστα και να ενδίδει σε όλες της τις απαιτήσεις. (M.Herbert, 2000)

Αυτό είναι ένα συχνό φαινόμενο. Οι γονείς δεν καταλαβαίνουν πως αυτοί προκαλούν την συγκεκριμένη συμπεριφορά στο παιδί τους με το να την ενισχύουν. Η αρνητική ενίσχυση όμως, παρά το γεγονός ότι γίνεται ασυνείδητα από τους γονείς, είναι άλλος ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας για την δημιουργία μιας προσωπικότητας που λειτουργεί με απειθαρχία.

8.5 Η ετεροχρονισμένη τιμωρία

Αντίθετα με ό,τι λογικά θα ανέμενε κανείς, η ικανότητα αντίστασης στους πειρασμούς δεν συμβαδίζει αναγκαστικά με το βαθμό ενοχής που βιώνει το άτομο. Εκείνοι που κατορθώνουν να αντιστέκονται στους πειρασμούς δεν είναι πάντα και εκείνοι που νιώθουν πιο έντονη ενοχή, όταν σφάλουν. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να διαλέξουν, αν θα καλλιεργήσουν το ένα ή το άλλο χαρακτηριστικό στα παιδιά τους: μεγάλο βαθμό αντίστασης πριν από την πράξη ή μεγάλο βαθμό ενοχής μετά την παρεκτροπή. Δηλαδή, το παιδί τους μπροστά στους πειρασμούς να δείχνει μεγάλο βαθμό αντίστασης, οπότε, αν τελικά υποκύψει, θα δείχνει μικρό βαθμό ενοχής. Ή, το αντίθετο, να δείχνει μικρό βαθμό αντίστασης, οπότε, αν τελικά υποκύψει, θα νιώθει μεγάλο βαθμό ενοχής. Αυτό θα εξαρτηθεί κυρίως από τη **χρονική στιγμή** που οι γονείς θα επιλέξουν για να επιβάλλουν στο παιδί την τιμωρία τους για τα παραπτώματά του. (M.Herbert, 1998)

Αναφορικά με το χρόνο επιβολής της τιμωρίας υπάρχει:

α) Η τιμωρία που επιβάλλεται λίγο πριν ή αμέσως με την έναρξη εκτέλεσης της απαγορευμένης πράξης και ονομάζεται **άμεση τιμωρία** και

β) Η τιμωρία που επιβάλλεται μετά το πέρας της πράξης και ονομάζεται **καθυστερημένη τιμωρία**. (I.N.Παρασκευόπουλος, 1985)

Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η τιμωρία που επιβάλλεται μόλις πριν από την εκτέλεση της απαγορευμένης πράξης (άμεση τιμωρία) - π.χ. χτύπημα στο χέρι του παιδιού τη στιγμή που πάει να αγγίξει την πρίζα - (πράγμα που σπάνια εφαρμόζεται από τους πολυάσχολους γονείς), θα μεγιστοποιήσει την αντίστασή στους πειρασμούς, αλλά θα ελαχιστοποιήσει τις ενοχές του παιδιού. Αντίθετα, η τιμωρία που επιβάλλεται μετά από την εκτέλεση της απαγορευμένης

πράξης (ετεροχρονισμένη τιμωρία) - π.χ. περιμένουμε το βράδυ να έρθει ο πατέρας να τιμωρήσει το παιδί για παράπτωμα που έκανε το μεσημέρι - θα ελαχιστοποιήσει την αντίσταση στους πειρασμούς, αλλά θα μεγιστοποιήσει τις ενοχές του. (M.Herbert, 1998)

Έτσι λοιπόν μπορεί το παιδί να έχει τύψεις μετά από την άσχημη πράξη που θα κάνει αλλά με αυτή την συμπεριφορά δεν πετυχαίνει τίποτα το ουσιαστικό. Σκοπός είναι να μάθει το παιδί να αντιστέκεται στους πειρασμούς και να πειθαρχεί και όχι να αναγνωρίζει το λάθος του μετά από την άσχημη συμπεριφορά του, να νιώθει ενοχές και να επαναλαμβάνεται. Αυτή την συμπεριφορά την βλέπουμε πολύ συχνά και σε πολλούς ενήλικες, όχι μόνο σε παιδιά. Πολλές φορές ίσως να την βλέπουμε και στον ίδιο μας τον εαυτό.

8.6 Ο βρεφονηπιακός αρνητισμός

Είναι πλέον δεδομένο ότι τα παιδιά στριγκλίζουν, δαγκώνουν, τραβάνε μαλλιά και έχουν παρορμήσεις επιθετικές ή καταστροφικές ή δυσάρεστες, με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο. (Ντ.Βίννικοτ, 1988)

Τα πρώτα δείγματα υπακοής αρχίζουν να εμφανίζονται τους τελευταίους τρεις μήνες του πρώτου χρόνου ζωής του παιδιού. Το βρέφος υπακούει στις απλές προσταγές και απαγορεύσεις των γονέων του.

Μερικά παιδιά όμως εμφανίζουν προβλήματα ανυπακοής. Αυτά δεν οφείλονται στην απουσία υπακοής αλλά μάλλον είναι πεισματικές πράξεις ανταρσίας, δηλαδή συνειδητή αντίθεση προς τον γονέα. Ο γνωστός αρνητισμός, όπως ονομάζεται αυτή η συμπεριφορά, είναι η υπερβολική έκφραση αντίστασης του παιδιού προς τους γονείς κάνοντας ακριβώς το αντίθετο από αυτό που επιθυμούν οι ίδιοι. Το παιδί περνάει μια φάση "ξεροκεφαλιάς" που αρχίζει περίπου στο 18ο μήνα και

κορυφώνεται μεταξύ του 3ου και του 6ου έτους. Στην συνέχεια υποχωρεί και συχνά επανεμφανίζεται ανάμεσα στο 10ο και 11ο έτος, με τον ερχομό της ήβης. (M.Herbert, 1998)

8.7 Η απόκτηση εσωτερικευμένων κανόνων συμπεριφοράς

Οι γονείς δεν είναι δυνατόν να είναι κάθε στιγμή δίπλα στο παιδί τους και να το ελέγχουν. Η φωνή των γονιών πρέπει να "μπει" μέσα στην ψυχή του παιδιού, έτσι ώστε το παιδί να μάθει να ακούει την "φωνή της συνείδησης". Αυτό σημαίνει ότι το παιδί μπορεί να αυτοσυγκρατείται απέναντι σε κάθε ανεπίτρεπτο ακόμα και αν κανείς δεν πρόκειται να μάθει για την αταξία του. Αν ενδώσει τελικά στον πειρασμό, νιώθει ένα αρνητικό συναίσθημα, την ενοχή.

Κανένα παιδί δεν αρχίζει τη ζωή του έχοντας συνείδηση. Η συνείδηση είναι κάτι που το παιδί αποκτά σιγά-σιγά με οδυνηρό και επίπονο τρόπο και στην συνέχεια και αυτό με την σειρά του θα διδάξει τους κανόνες αυτούς στα δικά του παιδιά. Όταν το παιδί έχει αποκτήσει συνείδηση, μπορεί κανείς να του έχει εμπιστοσύνη ότι θα τηρήσει τους κανόνες, χωρίς συνεχή επιτήρηση. (M.Herbert, 1998)

Υπάρχουν δύο τρόποι με τους οποίους το βρέφος εισάγεται στις αρχές της ηθικής. Στον πρώτο τρόπο, οι γονείς εμφυτεύουν τις αρχές και τις πεποιθήσεις, εξαναγκάζουν το βρέφος ή το παιδί να τις δεχτεί, χωρίς να κάνουν την παραμικρή προσπάθεια να τις ενσωματώσουν στην αναπτυσσόμενη προσωπικότητά του. Αυτός ο τρόπος χρησιμοποιείται κυρίως όταν το παιδί έχει τόσο ελλιπή ανάπτυξη, ώστε δεν υπάρχει άλλος τρόπος για αυτό.

Ο δεύτερος τρόπος είναι να επιτρέψουν και να ενθαρρύνουν οι γονείς τις έμφυτες τάσεις του παιδιού προς την ηθική. Η ευαίσθητη

συμπεριφορά της μητέρας διατηρεί τις ρίζες της προσωπικής ηθικής του βρέφους. Το βρέφος ενοχλείται όταν χάνεται κάποια εμπειρία και προτιμάει να περιμένει και να υπομένει τη ματαίωση οποιασδήποτε αρχαϊκής ευχαρίστησης, αν αυτό συνεισφέρει στη ζεστασιά μιας προσωπικής σχέσης. Η μητέρα βοηθάει στη δημιουργία μιας σχέσης αγάπης που λειτουργεί σαν προστατευτικό πλαίσιο για τα αισθήματα βίας και δραστηριότητας του βρέφους. Κατά τη διαδικασία της απαρτίωσης της προσωπικότητας, οι επιθετικές και καταστροφικές παρορμήσεις συνδέονται με τις παρορμήσεις που ωθούν το παιδί να δώσει και να μοιραστεί και το ένα μειώνει την επίδραση του άλλου. (Ντ.Βίννικοτ, 1988)

Η συνείδηση δεν είναι σε όλους τους ανθρώπους το ίδιο ισχυρή. Αυτές οι διαφορές είναι έκδηλες και στα παιδιά. Μερικά βρέφη "ακούνε" με μεγαλύτερη προθυμία από ό,τι άλλα τις απαγορεύσεις των γονιών όπως επίσης και μερικοί γονείς τις μεταφέρουν με πιο εποικοδομητικό τρόπο από ό,τι άλλοι.

Το πρώτο και πιο σημαντικό βήμα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι όταν πλέον συνειδητά αναπτύσσει μέσα του την επιθυμία να κάνει ό,τι του λένε. Η ανάπτυξη μιας αρχικής **ετοιμότητας για συμμόρφωση** και υπακοή μπορεί να είναι αποφασιστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα κάθε περαιτέρω προσπάθειας αγωγής του παιδιού. Αν το παιδί δεν διαθέτει αυτή την τάση και την ετοιμότητα, θα παραμείνει, από πολλές απόψεις, ένα ξένο σώμα μέσα στη δική του κοινωνία, χωρίς να έχει βαθύτερα ενστερνιστεί τους κανόνες και τις αξίες της, αλλά θα σχετίζεται με αυτές και θα τις τηρεί κατά τρόπο εντελώς εξωτερικό, ρηχό και επιφανειακό. (M.Herbert, 1998)

8.8 Η ενδογενής φύση της επιθετικότητας

Οι απόψεις, που ερμηνεύουν την επιθετικότητα ως αποτέλεσμα έμφυτων, ενδογενών αιτιών ως ορμή, αποτέλεσμα έμφυτων, ενδογενών αιτιών, ως ορμή ή ως ενστικτώδη προδιάθεση, ενέργεια δοσμένη από τη φύση, που συσσωρεύεται στον οργανισμό μπορούν να συμπεριληφθούν σε μια κατηγορία, αφού κοινό σημείο τους είναι η ενδογενής φύση της επιθετικότητας.

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι θεωρίες, που διατυπώθηκαν στα πλαίσια των επιστημών της ηθολογίας, της ψυχανάλυσης, οι νευρολογικές και οι βιοχημικές θεωρίες. (Δ.Γεωργάς, 1990)

A) **Ηθολογία:** ο Lorenz, ο κυριότερος εκπρόσωπος της ηθολογίας ορίζει την επιθετικότητα ως ένστικτο, που υπάρχει και στα ζώα και στους ανθρώπους, έχει στόχο τα μέλη του ίδιου είδους και συμβάλλει στην επιβίωση του οργανισμού, επομένως, δεν μπορεί να θεωρηθεί εκ προοιμίου καταστροφική.

Μετά από μακροχρόνιες μελέτες στα ζώα, ο Lorenz συμπεραίνει ότι οι επιθετικές ενέργειες, σε αυτά είναι στερεότυπες, τελετουργικές και στοχεύουν στην επίδειξη δύναμης, μέσω της οποίας εξασφαλίζεται η διαμόρφωση μιας ιεραρχικής δομής, ενώ στους ανθρώπους διαμορφώνεται από το περιβάλλον.

Η επιθετικότητα, λοιπόν, είναι έμφυτη και στον άνθρωπο, συσσωρεύεται στον οργανισμό του και αποβαίνει καταστροφική μόνο όταν το περιβάλλον δεν επιτρέπει φυσιολογικές, δημιουργικές διόδους έκφρασης του δυναμικού, π.χ. αθλητισμός. (Ι.Ν.Παρασκευόπουλος, 1985)

Ωστόσο, οι ατομικές διαφορές της εκδήλωσης της επιθετικότητας δεν μπορούν να ερμηνευθούν με βάση τη θεωρία αυτή, που διαμφισβητεί το γεγονός ότι ο άνθρωπος αντιμετωπίζει διάφορες καταστάσεις με

διαφορετικούς τρόπους, χωρίς να ακολουθεί προκαθορισμένο πρόγραμμα ενστίκτων. Τα συμπεράσματα, που προκύπτουν από μελέτη των ζώων δεν μπορούν να γενικευθούν στους ανθρώπους. Άλλωστε, αν δεχόμασταν 'ότι η επιθετικότητα αυξάνεται, όταν δεν υπάρχουν ερεθίσματα εξωτερικής αυτής, τότε ο εμπνευστής του δόγματος της μη βίας, Mahadma Gandhi θα έπρεπε μετά από τόσα χρόνια παθητικής αντίστασης να είχε μετατραπεί σε εξαιρετικά επιθετικό άτομο. (Ν.Γ.Παπαδόπουλος,1991)

B) Ψυχανάλυση: ο Freud, ο κυριότερος εκπρόσωπος της ψυχανάλυσης, κινείται στο ίδιο πλαίσιο της ερμηνείας της επιθετικότητας ως ενστικτώδους μορφής. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώνοντας τη θεωρία της libido, της κυριαρχικής ορμής με την οποία εμφανίζεται η σεξουαλικότητα στην ψυχική ζωή του ανθρώπου, συναρτά άμεσα το σεξουαλικό ένστικτο με την επιθετικότητα, ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης ανάμεσα στις εσωτερικές παρωθήσεις για ικανοποίηση των βιολογικών ορμών και την κοινωνική πραγματικότητα, που επιβάλλει τον περιορισμό τους. (Ι.Αλαντζίδου, Ε.Παναγοπούλου, 1991)

Σε όλη την πορεία της ζωής του ο άνθρωπος αναζητά τρόπους επαρκούς ικανοποίησης της libido χωρίς να συγκρούεται με τον κοινωνικό περίγυρο και όπως υποστηρίζει ο Freud "μόνο μέσω συνεχούς αγώνα μπορούμε να αποφύγουμε τη Σκύλα της σεξουαλικότητας και τη Χάρυβδη της επιθετικότητας". (Κ.Βουϊδάσκη, 1987)

Στη συνέχεια τροποποιεί την αρχική ψυχοδυναμική του θεωρία και δέχεται ότι παράλληλα με το ένστικτο της ευχαρίστησης υπάρχει και το ένστικτο του θανάτου και της καταστροφής. Στην προσπάθειά του να εξηγήσει τη μανία αλληλοεξόντωσης, που επέδειξαν οι άνθρωποι στο δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο κάνει λόγο για την "ορμή του θανάτου", που οδηγεί είτε στην αυτοκαταστροφή (εσωτερικευμένη επιθετικότητα), είτε

στην καταστροφικότητα, που εξωτερικεύεται απευθύνεται στους άλλους με στόχο την εξόντωσή τους. (I.N.Παρασκευόπουλος, 1985)

Έντονη κριτική επιδέχεται η θεωρία του Freud ως προς την υπερβολική έμφαση, που δίνει στους βιολογικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Όσον αφορά τις περιβαλλοντικές επιδράσεις καθοριστικής σημασίας θεωρούνται μόνο οι σχέσεις γονέων-παιδιού, κυρίως στα πρώτα χρόνια της ζωής του, που δεν έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί από μόνο του στις βιολογικές του ανάγκες. Αν οι γονείς δε φροντίσουν για την ικανοποίηση των βιολογικών του ορμών στο στοματικό, πρωκτικό, φαλλικό στάδιο της ψυχοσεξουαλικής του ανάπτυξης, που εκτείνεται από το πρώτο ως το έβδομο έτος της ηλικίας του, το άτομο θα προχωρήσει στα επόμενα στάδια της ανάπτυξής του με ένα βαθμό καθήλωσης, που οδηγεί στην παλινδρόμησή του, σε μορφές συμπεριφοράς μικρότερης ηλικίας.

Τα ένστικτα της ευχαρίστησης και του θανάτου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου και δεν αμφισβητούμε τη δύναμη τους, που ανακαλύφθηκε από το Freud. Αυτό δε σημαίνει, όμως, ότι αποτελούν τους μοναδικούς παράγοντες, που καθορίζουν τις αντιδράσεις μας, αφού δεν μπορούμε να κατανοήσουμε τα ανθρώπινα προβλήματα μένοντας προσκολλημένοι στις εκδηλώσεις του ασυνείδητου.

Πέρα από το βιολογικό ένστικτο στη ψυχή του ανθρώπου βρίσκεται και το id, ως σύστημα ψυχικής συσκευής διαμορφωμένο από τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Επομένως, δεν μπορούμε να παραβλέπουμε την κοινωνικοπολιτιστική διάσταση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου του ατόμου.

Όσο για την απαισιόδοξη άποψη του Freud, σύμφωνα με την οποία δεν μπορεί να υπάρξει ανθρωπότητα χωρίς πόλεμο οι βιολογικοί-

γενετιστές απορρίπτουν αυτή την άποψη υποστηρίζοντας ότι οι καταστρεπτικές ανθρώπινες τάσεις βρίσκουν εξωτερικές συνθήκες, που τους επιτρέπουν να αναπτυχθούν ή να μετατραπούν σε άλλου είδους συμπεριφορές. (Μ.Νασιάκου, 1982)

Γ) **Νευρολογικές θεωρίες:** οι νευρολογικές θεωρίες υποθέτουν την ύπαρξη κέντρου επιθετικότητας στον εγκέφαλο των ζώων και του ανθρώπου, την ύπαρξη εγγενών κυκλωμάτων νεύρων που αν δεχθούν το κατάλληλο ερέθισμα, ωθούν τον ζωντανό οργανισμό στην επίθεση.

Οι πειραματικές έρευνες, που στηρίζουν την άποψη αυτή, πραγματοποιήθηκαν σε ζώα και τα συμπεράσματά τους μεταφέρονται αυθαίρετα στον ανθρώπινο οργανισμό. Ο Sheard σε πείραμά του, όπου διέγειρε με ηλεκτρισμό το πλάγιο μέρος του υποθαλάμου μιας γάτας, η γάτα επιτέθηκε σε ένα μεγάλο ποντίκι. Όταν επανέλαβε το ίδιο πείραμα σε ένα γειτονικό μέρος του εγκεφάλου, η γάτα επιτέθηκε στον ερευνητή. (Μ.Sheard, J.Flynn, 1967)

Ο Tedeschi διατυπώνοντας κριτική στην άποψη ότι υπάρχει εγγενές κέντρο επιθετικότητας, υποστηρίζει ότι όταν το νευρικό σύστημα του ζωντανού οργανισμού βρίσκεται σε διέγερση, οποιοδήποτε ερέθισμα μπορεί να γίνει αντιληπτό στο ζώο και να το ωθήσει να επιτεθεί. Στερεότυπη αντίδραση του ζώου στον πόνο είναι η φυγή. Όταν δεν υπάρχει διέξοδος, τότε ενεργεί επιθετικά. (Δ.Γεωργάς, 1990)

Δεν μπορούμε, λοιπόν, να μιλάμε για συγκεκριμένο κέντρο επιθετικότητας, αλλά για ένα νευρικό σύστημα, το οποίο ενεργοποιείται έντονα σε συγκεκριμένα ερεθίσματα. (Δ.Γεωργάς, 1990)

Δ) **Βιοχημικές θεωρίες:** οι βιοχημικές θεωρίες συνδέουν το φαινόμενο της επιθετικότητας με ορμονικές ή χρωματοσωμικές ανωμαλίες. Μία βασική βιολογική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα είναι η διαφορετική αναλογία αρρενογόνων και θυληγόνων ορμονών, που υπάρχουν σε κάθε ένα από αυτά. Σε αυτή τη διαφορά, την υπέρσχυση

δηλαδή των αρρενογόνων ορμονών στους άνδρες αποδίδουν οι βιολογικές θεωρίες την επιθετικότητα, στηριζόμενοι σε πειράματα κατά τα οποία έδιναν περισσότερη ανδρογόνο ορμόνη σε θηλυκά ζώα (ποντίκια, ινδικά χοιρίδια, πίθηκοι) και παρατήρησαν σε αυτά αύξηση επιθετικότητας. (M.Herbert, 1998, σελ. 33, I.N.Παρασκευόπουλος, 1985)

Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας υποστηρίζουν κάτι ανάλογο και για τα χρωμοσώματα. Κάθε κύτταρο αποτελείται από είκοσι τρία ζεύγη χρωματοσωμάτων. Ανωμαλίες στην κυτταρολογική σύσταση των δύο φύλων επιφέρουν προβλήματα στην ανάπτυξη των ατόμων. Σε σχέση με αυτό μπορούμε να αναφερθούμε στο επιπλέον αρσενικό χρωμόσωμα (χψψ) που βρέθηκε να έχουν ορισμένοι εγκληματίες, φυλακισμένοι, ενδεικτικό στοιχείο ότι η επιθετικότητα είναι ενδογενούς φύσης. Ωστόσο δεν υπάρχουν επαρκείς ερευνητικές ενδείξεις ότι το χρωμόσωμα αυτό συνδέεται με την επιθετική συμπεριφορά των εγκληματιών. (M.Herbert, 1992)

8.9 Διαταραχή ελαττωματικής προσοχής/Υπερκινητικότητα

Ας δούμε και από μία άλλη, διαφορετική, πλευρά κάποια αιτία πάνω στην οποία μπορεί να βασίζεται μία αντικοινωνική συμπεριφορά. Μπορεί η απειθαρχία του παιδιού να οφείλεται σε παθολογικά αίτια.

Η συγκεκριμένη διαταραχή, στην οποία θα αναφερθούμε, είχε ονομαστεί παλιότερα ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία και υπερκινητικό σύνδρομο. (N.Μάνος, 1997)

Η ομάδα διεθνών ερευνών της Οξφόρδης το 1962 περιέγραψε σαφέστερα μια "ελάσσονα εγκεφαλική δυσλειτουργία", απορρίπτοντας την έννοια των εγκεφαλικών οργανικών βλαβών. Σε μια εργασία ο P. Wender το 1971 περιέγραψε το σύνδρομο ως εξής:

Μια διαταραχή της κινητικότητας με υπερδραστηριότητα (αν και αναφέρει ορισμένα παιδιά με παθητικότητα) και μια αλλοίωση του συντονισμού των κινήσεων.

Διαταραχές προσοχής και αντίληψης.

Διαταραχές στη σχολική μάθηση.

Δυσκολία ελέγχου των παρορμήσεων.

Διαταραχές στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Συναισθηματικές διαταραχές όπως υπερβολική ευφορία, δυσφορία, επιθετικότητα, συναισθηματική αστάθεια.

(Ι.Κούρος, 1993, σελ. 109)

Το βασικό χαρακτηριστικό της Διαταραχής Ελαττωματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι η απροσεξία και η παρορμητικότητα. Για να μπει η διάγνωση θα πρέπει κάποια από τα συμπτώματα να έχουν εμφανιστεί πριν την ηλικία των 7 ετών και οι δυσκολίες της διαταραχής να είναι εμφανείς σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα (π.χ. στο σπίτι και στο σχολείο). (Ν.Μάνος, 1997)

Τα παιδιά 4-6 ετών τρέχουν από τη μια μεριά του δωματίου στην άλλη, μιλούν συνέχεια, σπάζουν και χάνουν τα παιχνίδια τους, κοιμούνται αργά, ξυπνούν νωρίς, γενικά εξαντλούν παντελώς τους γονείς τους.

Τα παιδιά στο σχολείο δεν μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους, μοιάζουν αφηρημένα, δεν ακούν το δάσκαλο, απαντούν στο δάσκαλο χωρίς να περιμένουν τη σειρά τους, δεν ακολουθούν τους κανόνες των παιχνιδιών όταν παίζουν με άλλα παιδιά και γενικότερα όλη αυτή η συμπεριφορά μπορεί να χαρακτηρίσει το παιδί ως απείθαρχο. Όλη αυτή η συμπτωματολογία επηρεάζει αρνητικά τη σχολική, κοινωνική και επαγγελματική λειτουργικότητα και απόδοση του ατόμου. (Ν.Μάνος, 1997)

Όσο αφορά την αιτιολογία, υπάρχουν περιπτώσεις εγκεφαλικών βλαβών κατά την περιγεννητική περίοδο και περιπτώσεις που έχουν σχέση με μια νευρωτική συμπεριφορά σε σχέση με δυσκολίες προσαρμογής του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και εκείνες που συνυπάρχουν με μία νοητική καθυστέρηση ή με μία προσχιζοφρενική κατάσταση. (Ι.Κούρος, 1993)

Η διαταραχή είναι πολύ πιο συχνή στα άρρενα άτομα από ότι στα θήλεα. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η διαταραχή συνήθως διαγιγνώσκεται με σιγουριά όταν το παιδί πάει σχολείο, γιατί εκεί φαίνεται καθαρά η δυσκολία προσαρμογής του. Συνήθως, η διαταραχή παραμένει σταθερή μέχρι την εφηβεία. Κατόπιν, στα περισσότερα άτομα τα συμπτώματα εξασθενούν στην όψιμη εφηβεία και στην ενήλικη ζωή. Λίγα άτομα εξακολουθούν να έχουν έντονα τα συμπτώματα στην ενήλικη ζωή τους. (Ν.Μάνος, 1997)

Σε μια μελέτη γονέων υπερκινητικών παιδιών συγκριτικά με μια ομάδα ελέγχου γονέων φυσιολογικών παιδιών το 1972 (CANTWELL), βρέθηκε:

1. Το 10% των γονέων υπερκινητικών παιδιών ήταν και οι ίδιοι υπερκινητικοί σε αντίστοιχη ηλικία.
2. Οι μισοί γονείς των υπερκινητικών παιδιών είχαν παρουσιάσει κάποια ψυχολογική πάθηση, κυρίως ο πατέρας.
3. Οι γονείς των φυσιολογικών παιδιών δεν παρουσίασαν τίποτα από τα παραπάνω. (Ι.Κούρος, 1993, σελ. 111)

Εδώ λοιπόν σχολιάζουμε μία πιθανή αιτία, αρκετά διαφορετική από τις άλλες, εφόσον μιλάμε για ψυχιατρική διαταραχή. Σε αυτή την περίπτωση δεν μπορούμε να κατηγορήσουμε τους γονείς για κακή ανατροφή των παιδιών τους. Αρκεί να τονίσουμε ότι η θεραπευτική προσέγγιση απαιτεί συνδυασμό φαρμακευτικής θεραπείας και θεραπείας συμπεριφοράς, για να καταλάβουμε ότι μιλάμε για ξεχωριστή περίπτωση

όπου απαιτείται από το παιδί να πάρει φάρμακα για να καταφέρει να αντιμετωπίσει την διαταραχή.

8.10 Ο ρόλος της τηλεόρασης στην διαμόρφωση προσωπικότητας του παιδιού.

Οι έρευνες στο πανεπιστήμιο Stanford στην Η.Π.Α. και στο πανεπιστήμιο του παιδιού στην Αγγλία έδειξαν, κάτι που πιστεύουμε ότι είναι πολύ σημαντικό: "το τι παίρνουν τα παιδιά από την τηλεόραση και πόσο αυτή τα επηρεάζει καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πώς τα έχουν μάθει οι γονείς τους να χρησιμοποιούν την τηλεόραση".

Η έρευνα δεν βρήκε αποδείξεις στο αν η τηλεόραση προκαλεί απείθαρχη συμπεριφορά σε ένα ήδη φυσιολογικό παιδί ή ψυχολογικές διαταραχές σε ένα ψυχικά ισορροπημένο παιδί ή έτρεψε στην εγκληματικότητα ένα κοινωνικοποιημένο παιδί.

Μέσα από την έρευνα αυτή συμπεραίνουμε ότι η τηλεόραση επηρεάζει στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και θα μπορούσε να οξύνει κάποιο πρόβλημα που ήδη υπάρχει στο παιδί και να δώσει κάποιες «ιδέες» για εγκληματικές πράξεις σε ένα παιδί που ήδη βρίσκεται στον δρόμο της εγκληματικότητας. (M. Herbert, 1998)

Η τηλεόραση σήμερα απευθύνεται και συναντά τις πλατιές μάζες του κοινωνικού συνόλου σε όλες τις περιοχές κάθε τόπου και, μάλιστα, καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της ζωής των παιδιών. Η τηλεόραση έχει εισβάλει στη συνείδηση των παιδιών. Η επίδραση αυτή εκφράζεται στην ενδυμασία τους, στα παιχνίδια που παίζουν, στους ήρωες που ταυτίζονται ακόμα και στην διατροφή τους. Η τηλεόραση έχει αποξενώσει τα άτομα, λόγω του ότι όταν συναντιούνται και είναι ανοιχτή κανένας δεν μιλά, απλά είναι καρφωμένος σ' αυτήν την συσκευή.

Σύμφωνα με αμερικάνικα δεδομένα, βρέφη ηλικίας 9 μηνών εκτίθενται σε περίπου μιάμιση ώρα τηλεόρασης την ημέρα. Τα παιδιά παρακολουθούν τηλεόραση από τη βρεφική ηλικία και, σύμφωνα με τους γονείς, η τηλεόραση προκαλεί το ενδιαφέρον τους και τα καθησυχάζει.

Η τηλεόραση επηρεάζει τη ζωή του παιδιού είτε άμεσα, όταν την παρακολουθούν με προτροπή των ίδιων των μεγάλων, είτε έμμεσα, λόγω του χρόνου που διαθέτουν οι γονείς μπροστά σ' αυτήν και όχι στα παιδιά. Σύμφωνα με έρευνα της εταιρίας τηλεοπτικών μετρήσεων AGB Hellas, που δημοσιεύτηκε στην Ελευθεροτυπία στις 8 Δεκεμβρίου 1991, το 50-70% του τηλεοπτικού προγράμματος είναι ξένο. Η τηλεόραση είναι κυρίως ψυχαγωγική απ' ότι επιμορφωτική, εκπαιδευτική. (Α.Χουντουμάδη, 1994)

Μελέτες, που έδειξαν τη δημοτικότητα της [στα τέλη της δεκαετίας του 50 υπολογίστηκε από έρευνες ότι τα παιδιά του δημοτικού σχολείου παρακολουθούσαν τηλεόραση δύο με τρεις ώρες, κατά μέσο όρο ημερησίως (Schrammk.a.1961), ενώ στα τέλη της δεκαετίας του 60 ο αριθμός των ωρών είχε αυξηθεί στις τρεις με τέσσερις ώρες την ημέρα (Lyie and Hoffman1972)] σε συνδυασμό με συστηματικές αναλύσεις του περιεχομένου των τηλεοπτικών προγραμμάτων, που δείχνουν ότι η σωματική βία προβάλλεται στο 70% αυτών με μέσο όρο βίαιων επεισοδίων, κατά τη διάρκεια κινούμενων σχεδίων για παιδιά, 2,51 την ώρα, δημιουργούν έντονες ανησυχίες σχετικά με την αρνητική επίδραση, που μπορεί να έχει στην συμπεριφορά των παιδιών.) (Σ.Βοσνιάδου, 2000)

Ένα ερώτημα είναι αν ερεθίζει περισσότερο τη φαντασία η τηλεόραση ή το διάβασμα. Το διάβασμα συντελεί στη δημιουργία προσωπικών εικονικών παραστάσεων. Βέβαια και προσεγμένα προγράμματα τηλεόρασης μπορούν να εμπνεύσουν τα παιχνίδια φαντασίας των παιδιών. Το λεξικό ενός καλού βιβλίου, εξάλλου, δεν

συγκρίνεται με το καλύτερο τηλεοπτικό πρόγραμμα. (Α.Χουντουμάδη, 1994)

Αν μάλιστα λάβουμε υπόψιν τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης , σύμφωνα με την οποία το άτομο μαθαίνει μια συμπεριφορά μέσω παρατήρησης προτύπων, καθώς επίσης και το γεγονός ότι η τηλεόραση αποτελεί το κυριότερο μέσο κοινωνική μάθηση , αφού μαθαίνουμε 11% με την αίσθηση της ακοής και 83% με την όραση, τότε οι ανησυχίες μας δικαιώνονται πλήρως. (Α. Καυάλης, 1990)

Ειδικότερα για την επίδραση προβολής βίαιων προγραμμάτων στην δημιουργία απείθαρχης συμπεριφοράς ο Bandura και οι συνεργάτες του πραγματοποίησαν μια σειρά πειραμάτων (αρχικά διαπίστωσε ότι το αμοιβόμενο επιθετικό πρότυπο , που προβάλλεται τηλεοπτικά επηρεάζει την έκφραση επιθετικότητας περισσότερο από το τιμωρούμενο. Στη συνέχεια διευκρίνισε ότι το παιδί υιοθετεί την απείθαρχη συμπεριφορά ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα της πράξης του πρότυπου και τέλος εκτίμησε περισσότερη επίδραση επιθετικών προτύπων προβαλλόμενων από τηλεόραση από την επίδραση πραγματικών επιθετικών προτύπων) με παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο την εκτίμηση επιθετικότητας, που θα παρουσίαζαν μετά την παρακολούθηση βίαιων σκηνών.

Από την αξιολόγηση της έρευνας του προέκυψε ότι τα παιδιά μαθαίνουν την απείθαρχη συμπεριφορά με την παρατήρηση επιθετικών πράξεων ακόμη και όταν τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του προτύπου είναι αρνητικά την εκδηλώνουν, όμως όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν. (Ε.Κολλιιάδης, 1991)

Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγουν και οι πειραματικές έρευνες του Fensbac 1970, που διαπιστώνουν απειθαρχία σε σταθερά υψηλά επίπεδα στα παιδιά, που παρακολούθησαν βίαια τηλεοπτικά προγράμματα.

Οι έρευνες που χρησιμοποιούν τη μέθοδο των συσχετίσεων, όπως, για παράδειγμα, η μελέτη του Leron (1963), παιδιά τρίτης τάξης

αποφάνθηκαν περισσότερη επιθετικότητα σε συμμαθητές τους, που παρακολουθούσαν περισσότερα βίαια προγράμματα, ενώ δέκα χρόνια αργότερα ο συσχετισμός επιθετικών τάσεων και βίαιων τηλεοπτικών προγραμμάτων παρέμενε αναλλοίωτος στα ίδια υποκείμενα. (Σ.Βοσνιάδου, 2000)

Άλλωστε το πλήθος των ερευνών, που έχουν διεξαχθεί με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της τηλεόρασης δείχνει ότι η τηλεόραση επιδρά και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και στη δημιουργία επιθετικών τάσεων και μάλιστα για μεγάλο χρονικό διάστημα με μεγάλη ένταση, όταν το επιθετικό πρότυπο προβάλλεται ως πετυχημένο. (Α.Καψάλης, 1990, Μ.Ηerbert, 1998)

Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά που παρακολουθούν τηλεόραση για πολλές ώρες δεν μπορούν να διαβάσουν τόσο καλά, αλλά δεν μπορεί κανείς να διακρίνει το αίτιο και το αιτιατό. Αν μεγαλώνουν σ' ένα σπίτι όπου όλη την ημέρα η τηλεόραση είναι ανοιχτή, δεν μπορούμε να περιμένουμε τα παιδιά να εξελιχθούν σε « βιβλιοφάγους ». Επίσης, αναφέρεται ότι η τηλεόραση μειώνει την επιμονή των παιδιών στην προσπάθεια επίλυσης κάποιου προβλήματος. Αυτά τα παιδιά περιγράφονται από τους γονείς ως πιο ανήσυχα και κινητικά από τον μέσο όρο. Γνωρίζουμε επίσης ότι τα παιδιά, που έχουν πρόβλημα συγκέντρωσης και είναι ανυπόμονα στις προσπάθειές τους, δύσκολα στρέφονται στο βιβλίο. Η δυσκολία αυτή με τη σειρά της ωθεί στην πολύωρη παρακολούθηση τηλεόρασης. (Α.Χουντουμάδη, 1994)

Παρόλ 'αυτά, δεν έλλειψαν εκείνοι, που υποστηρίζουν ότι η παρακολούθηση βίαιων προτύπων στην τηλεόραση μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για τον παρατηρητή μέσω της "κάθαρσης". (Μ.Ηerbert, 1998)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων μειώνει την ένταση των συγκρούσεων, απελευθερώνει

δημιουργικές δυνάμεις και έχει τελικά θετικά, θεραπευτικά αποτελέσματα. Επομένως, η παρακολούθηση βίαιων ταινιών συντελεί στη μείωση των επιθετικών τάσεων του παρατηρητή, αφού μέσω της ταύτισης με το προβαλλόμενο επιθετικό πρότυπο, βιώνει "συμβολικά" τις βίαιες πράξεις, μέσα στη φαντασία του αναστέλλοντας έτσι την εκδήλωση της δικής του επιθετικότητας. (Α.Καψάλης, 1990)

Στους υποστηρικτές της θεωρίας της κάθαρσης αντιτάσσουμε τη θεωρία της συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία η εκδήλωση επιθετικότητας και η συνακόλουθη στιγμιαία μείωση της εσωτερικής έντασης επαυξάνει τις επιθετικές τάσεις. (M.Herbert, 1998)

Η υπόθεση της αναστολής είναι η τελευταία προσπάθεια αναβίωσης της θεωρίας της κάθαρσης και υποστηρίζει ότι ο θεατής των βίαιων προτύπων, που προβάλλονται στην τηλεόραση φέρνει στη συνείδηση του τους σχετικούς κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες, ενεργοποιεί τα συναισθήματα ενοχής, αισθάνεται φόβο για τις συνέπειες της βίας και αποφεύγει ο ίδιος την εκδήλωσή της.

Λόγω της ελλιπούς πειραματικής στήριξης, όμως, οι θιασώτες της θεωρίας αυτής όπως και της "κάθαρσης", υποχώρησαν παραδεχόμενοι την καλλιέργεια απείθαρχων τάσεων.

Φυσιολογική ήταν η υποστήριξη των τηλεοπτικών προγραμμάτων από τους παραγωγούς, που δέχονται απειλή από τα αποτελέσματα των ερευνών. Στην προσπάθεια τους ,λοιπόν να αμυνθούν αναφέρθηκαν στη νίκη του καλού έναντι του κακού, που προβάλλεται στην πλειοψηφία των ταινιών και στη μικρή χρονική διάρκεια επιδράσεων στη συμπεριφορά του παιδιού.

Στο πρώτο επιχείρημα μπορούμε να απαντήσουμε ότι στις περισσότερες ταινίες προβάλλονται οι βίαιες μέθοδοι ως τα πιο διαδεδομένα και αποτελεσματικά μέσα για την απόκτηση δύναμης, πλούτου, εξουσίας, ο κακός ήρωας της ταινίας επικρατεί έναντι του

καλού, μέσω της επιθετικότητας, στο μεγαλύτερο μέρος της ταινίας, ενώ πάντα η τιμωρία του αναστέλλεται για το τέλος της ταινίας. Ο θεατής, λοιπόν, συγκρατεί τις σκηνές της νίκης του κακού ξεχνώντας πολλές φορές την τιμωρία. (Α.Καψάλης, 1990)

Η διαχρονική έρευνα του L Eron (1963-1972) στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως, δίνει την απάντηση στο δεύτερο επιχείρημα σχετικά με τον χρόνο διάρκειας των επιδράσεων. Άλλωστε, σε αυτήν ακριβώς τη μακρόχρονη επίδραση της τηλεόρασης στο θεατή στηρίζεται η διαφήμιση.

Πως μπορούμε, όμως, να αντιμετωπίσουμε αυτό το θέμα, της μακρόχρονης επίδρασης της τηλεόρασης;

Η τέλεια απαγόρευση παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων δε συνιστάται, γιατί αφενός μεν αυτό θα σήμαινε απομόνωση του παιδιού από τις συζητήσεις των συνομηλίκων, που κατά πλειοψηφία, παρακολουθούν τηλεόραση και, μάλιστα, για μεγάλο χρονικό διάστημα της ημέρας, αφετέρου δε η επίδραση των τηλεοπτικών προγραμμάτων εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο θα την ερμηνεύσει το παιδί βασιζόμενο στην ιδιοσυγκρασία του τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και στα βιώματα του από το περιβάλλον, μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει. (M.Herbert, 1998)

Είναι, λοιπόν, αμφίβολης αποτελεσματικότητας η απαγόρευση τηλεόρασης σε ένα παιδί, που βιώνει καθημερινά τη βία στα πλαίσια του οικογενειακού του περιβάλλοντος.

Άλλωστε, το γεγονός ότι μέσω της παρακολούθησης βίαιων προτύπων μπορούν να υιοθετήσουν επιθετική συμπεριφορά σημαίνει πως κατά τον ίδιο τρόπο παρακολουθώντας προγράμματα, που προβάλλουν ηθικές αξίες κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς θα διδαχθούν την αγάπη για τον πλησίον, τον αλτρουισμό, την αυταπάνηση. (Α.Καψάλης, 1990)

Αναμφισβήτητα, αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ψυχαγωγίας, η επίδραση του οποίου είναι αναπόφευκτη. Το πρόβλημα, λοιπόν, δεν έγκειται στο αν θα απορριφθεί ή όχι, αλλά στον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί από εμάς. Οι γονείς αλλά και οι δάσκαλοι είναι εκείνοι, που θα μάθουν το παιδί να χρησιμοποιεί σωστά την τηλεόραση. Αν προγραμματίζονται οι εκπομπές, που θα παρακολουθούνται μετά από έλεγχο του τηλεοπτικού προγράμματος, καθορίζονται συγκεκριμένες ώρες απορρόφησης του παιδιού από την τηλεόραση και γίνεται συζήτηση σχετική με το περιεχόμενο των προγραμμάτων, μπορεί η τηλεόραση να αποβεί ωφέλιμη. Με αυτόν τον τρόπο διατηρούμε το μέτρο αποφεύγοντας τον κίνδυνο της μονομέρειας προς την τέλεια απόρριψη ή την άκριτη παρακολούθηση όλων των προγραμμάτων, που, συνήθως αντικαθιστούν "νταντά", αφού καθηλώνουν το παιδί και του αποσπούν την προσοχή, ενώ παράλληλα επωφελούμαστε από τα προγράμματα με παιδαγωγική, κοινωνική, μορφωτική αξία αντλώντας από αυτά θετικά αποτελέσματα και πετυχαίνοντας θετική συμπεριφορά. (M. Herbert, 1998)

Για να δούμε τώρα όμως λίγο πιο συγκεκριμένα την σχέση της τηλεόρασης και γενικότερα των Μ.Μ.Ε. με το σχολείο. Είναι ανταγωνιστικές ή συνεργάζονται για το καλύτερο που μπορούν να προσφέρουν στους ανήλικους μαθητές;

Ο L. Porchel εισήγαγε το 1974 τον όρο "παράλληλο σχολείο", αναφερόμενος κατά βάση στα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Ο Porchel ήταν αυτός που σχολίασε για πρώτη φορά τις ανταγωνιστικές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και στα Μ.Μ.Ε. ενώ αργότερα ο J. Juilliard, αναφέρθηκε πιο καυστικά στο ίδιο πρόβλημα γράφοντας "Προς τι να θυσιάζουμε κάθε χρόνο δισεκατομμύρια σε μια παιδεία που ένας τηλεοπτικός παρουσιαστής, ημιαναλφάβητος και χυδαίος, θα

καταστρέφει κάθε βράδυ για έναν μισθό δέκα φορές ανώτερον από τον μισθό ενός δασκάλου".

Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας μπορεί να έχουν πολλά κοινά με το σχολείο, όπως το ότι και τα δύο μεταδίδουν πληροφορίες και γνώσεις καθώς και το ότι έχουν μαζικό χαρακτήρα και διαμορφώνουν γνώμες αλλά έχουν και σημαντικές διαφορές. Οι άνθρωποι των μέσων στοχεύουν στο οικονομικό, πολιτικό ή προσωπικό κέρδος. Το σχολείο δεν έχει σε καμιά περίπτωση ως προτεραιότητα το κέρδος αλλά προσφέρει κοινωνικό έργο ανιδιοτελώς.

Το σχολείο αναγκάζεται να τηρήσει μία εκ πρώτης όψεως αντιφατική στάση απέναντι στα μέσα: να εκμεταλλευθεί τις δυνατότητες που αυτά του προσφέρουν αλλά και να τα κρίνει. Τα μέσα, από την μεριά τους, μπορούν να γλιτώσουν το σχολείο από την αντίφαση αυτή, αρχικά με το να αναλογιστούν την επίδραση που ασκούν στη νεολαία, στη συνέχεια με το να συνειδητοποιήσουν τον παιδευτικό τους ρόλο και τέλος με το να συνεργαστούν με το σχολείο, υιοθετώντας βασικές παιδαγωγικές αρχές. (Α.Τσουκαντάς, 2000)

8.11 Παιχνίδι και παιδί.

Φυσικά, εφόσον μιλάμε για παιδιά δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε το σημαντικό κομμάτι του παιχνιδιού. Όλα τα παιδιά, σε κάθε κοινωνία, παίζουν, τους αρέσει να παίζουν και είναι πολύ σημαντικό για αυτά να παίζουν.

Οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να κατανοήσουν το παιδί και τις σχέσεις στην οικογένειά του, για τις οποίες το παιδί εκφράζεται πιο ελεύθερα μέσα από το παιχνίδι. Πολλά δύσκολα

ζητήματα μπορούν να εκφραστούν ευκολότερα με αυτόν τον τρόπο.
(Α.Χουντουμάδη, 1994)

Το παιχνίδι δεν πρέπει να ταυτίζεται με τις εξωτερικές ενέργειες του παιδιού. Υποδηλώνει πότερο την πνευματική του στάση σαν σύνολο, στην ενότητά της. Είναι η ελεύθερη έκφραση, η αλληλεπίδραση των δυνάμεων, των σκέψεων και των σωματικών του κινήσεων, που περικλείουν σε ένα ικανοποιητικό σχήμα τις ιδέες του, τις παραστάσεις και τα ενδιαφέροντα. Αρνητικά, το παιχνίδι συμβολίζει την απαλλαγή από τις βιοτικές ανάγκες, από τις καθορισμένες ευθύνες που συνδέονται με τις ειδικές ενασχολήσεις του ενηλίκου. Θετικά, δείχνει πως ο υπέρτατος σκοπός του παιδιού είναι η πληρότητα της ανάπτυξης των δυνάμεων που βλασταίνουν. (J.Dewey, 1982)

Το παιχνίδι εκφράζει συνήθως περισσότερες από μία ανάγκες και εκπληρώνει περισσότερες από μία λειτουργίες. (Α.Χουντουμάδη, 1994)

Καλό είναι να δούμε τις διάφορες μορφές του παιχνιδιού, γιατί το παιχνίδι δεν έχει μία μόνο μορφή, για να έχουμε μια καλύτερη εικόνα.

1. Παιχνίδι με αντικείμενα

Όταν το παιδί γίνεται περίπου δώδεκα μηνών, μπορεί να παίζει με αντικείμενα χτυπώντας τα. Αργότερα, στα δύο χρόνια, παιχνίδι μπορεί να είναι το συνεχές άνοιγμα και κλείσιμο της τσάντας της γιαγιάς, στα έξη να φτιάχνει "φωλίτσες" και, όταν μεγαλώσει, να γοητεύεται από τα δύσκολα παζλ. Το παιχνίδι με μικρά αντικείμενα βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν επιδεξιότητες, ενώ εκείνα κατά τα οποία χρησιμοποιούν όλο τους το σώμα τα γυμνάζει και τους χαρίζει ευεξία.

2. Συμβολικό παιχνίδι

Κατά το δεύτερο έτος της ζωής του παιδιού κάνει την εμφάνισή του το συμβολικό παιχνίδι. Το παιδί κατακτά τη γλώσσα σιγά σιγά και μπορεί να αναπαραστεί αντικείμενα στη σκέψη του. Σχέσεις

που παρατηρούνται ανάμεσα σε αντικείμενα, μεταφέρονται σε νέα πλαίσια και έτσι γεννιέται το συμβολικό παιχνίδι. Το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί δείγμα φαντασίας αλλά και ένδειξη ότι το παιδί είναι κυρίαρχος της κατάστασης: "Εγώ αποφασίζω και λέω ότι αυτό το κουτί είναι αυτοκινητάκι. Χρησιμοποιώ σύμβολα όπως οι μεγάλοι".

3. Δραματικό παιχνίδι

Το δραματικό παιχνίδι αναπαριστά τον κόσμο των μεγάλων. Εμφανίζεται γύρω στα δύο χρόνια και γίνονται πιο περίπλοκα αργότερα, όταν για παράδειγμα παίζουν τον μπαμπά, τη μαμά κ.λ.π. Το δραματικό παιχνίδι είναι κοινωνικό και αντικατοπτρίζει τις παρατηρήσεις των παιδιών για τους γύρω τους.

4. Παιχνίδι με άλλα παιδιά

Το παιχνίδι με άλλα παιδιά αρχίζει γύρω στην ηλικία των δύο χρόνων. Ανάμεσα στην ηλικία των δύο και των πέντε οι συναλλαγές των παιδιών γίνονται συχνότερες, πιο κοινωνικές και περίπλοκες και διαρκούν περισσότερο. Παρατηρείται μεταστροφή από το μοναχικό στο κοινωνικό παιχνίδι και προτίμηση για παιχνίδι με ομηλικούς και όχι με μεγάλους. Οι σχέσεις ανάμεσα στους ομηλικούς εξυπηρετούν μια σειρά από λειτουργίες, που βοηθούν τα παιδιά να μάθουν να παίζουν σύμφωνα με τους κανόνες του κοινωνικού παιχνιδιού. Μέσα από το συνεργατικό παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να βλέπουν τους άλλους και τα πράγματα από άλλη οπτική γωνία, εκτίθενται σε νέους και διαφορετικούς τρόπους δράσης. Μαθαίνουν να επιλύουν τις διαφορές τους με άλλα παιδιά, να μοιράζονται, να συνεργάζονται και να διατηρούν φιλίες.

5. Παιχνίδι με γλώσσα

Όταν τα παιδιά αρχίζουν να κατακτούν τη γλώσσα, απολαμβάνουν τη γλωσσική διερεύνηση και τα παιχνίδια με τους ήχους λέξεων. Τα ψελλίσματα των μωρών μαρτυρούν πολλές φορές μια διάθεση παιχνιδιού με ήχους, ενώ αργότερα τα παιδιά προτιμούν ομοιοκαταληξίες και "βρισιές", ιδιαίτερα λόγω της εντύπωσης που προκαλούν στους μεγάλους. Τέλος ακολουθούν τα ποιηματάκια και τα αινίγματα που τα συναρπάζουν και τα επαναλαμβάνουν διασκεδάζοντας αφάνταστα. (Α.Χουντουμάδη, 1994)

Τώρα που έχουμε αναφέρει τις μορφές του παιχνιδιού μπορούμε να μιλήσουμε για τα παιχνίδια που προκαλούν αντικοινωνική συμπεριφορά στο παιδί. Βλέπουμε από πολύ μικρά τα παιδιά να παίζουν με ψεύτικα όπλα, βόμβες, μαχαίρια κ.λ.π και να επαναλαμβάνουν σκηνές βίας που έχουν δει στην τηλεόραση. Η τηλεόραση, την οποία αναφέρουμε σαν αίτιο και την αναλύουμε λεπτομερώς σε άλλο κεφάλαιο, προβάλλοντας σκηνές βίας σε συνδυασμό με τα βίαια παιχνίδια που κυκλοφορούν στο εμπόριο και προβάλλονται πάλι από την τηλεόραση μέσω της διαφημίσεις προκαλούν την ταύτιση των παιδιών με τέτοιες συμπεριφορές και κατά συνέπεια την μίμηση τέτοιων προτύπων. Μπορεί η τηλεόραση να επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό και να ευθύνεται πολύ περισσότερο, αυτό όμως δεν σημαίνει πως το να κυκλοφορούν στο εμπόριο τέτοια παιχνίδια και να τα αγοράζουν οι γονείς στα παιδιά δεν τα βοηθούν να αναπτύξουν αντικοινωνική συμπεριφορά. Για φαντασθείτε ένα μικρό παιδί να συναναστρέφεται με τέτοια παιχνίδια και καφέ φορά που θυμώνει να παίρνει το όπλο και να "σκοτώνει" τον πατέρα του. Οι γονείς θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί στο παιχνίδι που θα αγοράσουν στο παιδί. Πόσο αντίθεση κάνει ένα δημιουργικό παζλ σε σχέση με ένα ψεύτικο όπλο.

Ας δούμε ένα πείραμα που έκανε η Μαίρη Γκρίπιν σε προσχολικές ομάδες παιχνιδιού για να μελετηθούν οι διαφορές ανάμεσα στα μοντέλα παιχνιδιού δύο ξεχωριστών ομάδων.

Η πρώτη ομάδα λειτούργησε με τον παλιό συμβατικό τρόπο και η δεύτερη με βάση μια νέα, ανεκτική φιλοσοφία. Και στις δύο ομάδες συμμετείχαν αγόρια και κορίτσια ηλικίας 2-4 χρόνων. Τα παιδιά ανήκαν στην ίδια κοινωνική τάξη έτσι ώστε να μην υπάρχουν μεταξύ τους διαφορές, οι οποίες οφείλονταν σε κοινωνικοοικονομικούς, ή άλλους σχετικούς παράγοντες. Όπως λέει η Γκρίπιν "οι διαφορές της συνολικής συμπεριφοράς των δύο ομάδων πρέπει να οφείλονται, κυρίως, στο διαφορετικό περιβάλλον του παιχνιδιού τους".

Στην "ανεκτική" ομάδα τα παιδιά δεν έπρεπε να παίζουν με όπλα ή άλλα βίαια ή επιθετικά παιχνίδια, γιατί, σύμφωνα με μια θεωρία, το παιχνίδι με όπλα οδηγεί σε βίαιη και αντικοινωνική συμπεριφορά. Τα παιδιά είχαν στη διάθεσή τους σκαλωσιές για να σκαρφαλώνουν, δημιουργικά παιχνίδια και μια υπαίθρια παιδική χαρά. Επίσης, η άμεση επίβλεψη στο παιχνίδι τους ήταν μικρή. Σε αυτή την ομάδα θεωρούσαν την αντικοινωνική συμπεριφορά ως ένδειξη ότι το άτακτο παιδί χρειαζόταν αγάπη και κατανόηση. Μάλιστα, πολλές φορές η αρμόδια επιμελήτρια, φρόντιζε τόσο πολύ την ανάγκη του "δράστη" σε βαθμό που αγνοούσε το θύμα.

Στην "συμβατική" ομάδα, τα παιδιά μπορούσαν να παίζουν με οποιοδήποτε παιχνίδι ήθελαν. Σε αυτή την ομάδα, που ήταν περιορισμένη σε μια κλειστή αίθουσα με πενιχρό εξοπλισμό, η παρακολούθηση των παιδιών ήταν περισσότερο στενή. Όταν τα παιδιά διέπρατταν σοβαρά παραπτώματα κλείνονταν στο "κουτί της αμαρτίας".

Ας εξετάσουμε τώρα το μέγεθος της επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς που εκδηλώθηκε στις δύο ομάδες. Η Γκρίπιν ορίζει την

"ανταγωνιστική αλληλεπίδραση" (επιθετικό παίξιμο) με βάση διάφορες μορφές συμπεριφοράς, από την ήπια βρισιά ως την ενεργό φυσική βία.

Στην "συμβατική" ομάδα παρατηρήθηκαν πέντε περιπτώσεις ανταγωνιστικής συμπεριφοράς. Τα αγόρια επέδειξαν πέντε περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς και τα κορίτσια κανένα. Τα πέντε περιστατικά ήταν απλές λεκτικές προσβολές.

Στην "ανεκτική" ομάδα παρατηρήθηκαν 131 περιπτώσεις ανταγωνιστικής συμπεριφοράς. Τα αγόρια επέδειξαν 89 περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς και τα κορίτσια 42. Το 65% περίπου των περιστατικών κατέληξαν σε γρονθοκοπήματα.

Με βάση όλα τα παραπάνω στοιχεία ανακαλύπτουμε μια τρομακτική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η "άοπλη" ομάδα εκδηλώνει μια μεγαλύτερη ανταγωνιστική συμπεριφορά σε σχέση με την "συμβατική" πειθαρχημένη ομάδα. Η Γκρίμπιν παρατηρεί ότι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά της μελέτης της ήταν ότι τα παιδιά της "άοπλης" ομάδας ασχολούνταν συνέχεια με την κατασκευή όπλων, τανκς και σπαθιών. Χωρίς αμφιβολία, ο απαγορευμένος καρπός είναι πιο γλυκός. Αντίθετα στη "συμβατική" ομάδα ακόμη και τα βίαια παιχνίδια αντιμετωπίζονταν από τα παιδιά σαν μέσα ανακουφιστικής υπενθύμισης του σπιτιού τους και σπάνια χρησιμοποιήθηκαν για "βίαιους" σκοπούς.

Επίσης, τα παιδιά του παλαιού τύπου ομάδας σχημάτιζαν για να παίξουν μεγαλύτερες ομάδες από εκείνα της προοδευτικής ομάδας, όπου έπαιζαν, κυρίως, κατά ζεύγη. Η Γκρίμπιν λέει "Σχηματίσαμε, επίσης, τη σαφή εντύπωση, ότι τα παιδιά της παλαιού τύπου ομάδας ήταν περισσότερο ευτυχισμένα από εκείνα της προοδευτικής". Αυτό επιβεβαιώνει την παρατήρηση πολλών ψυχολόγων ότι τα παιδιά προτιμούν ένα συγκροτημένο περιβάλλον και ότι αισθάνονται χαμένα και δυστυχή, όταν οι ενήλικες ή τα μεγαλύτερα παιδιά δεν τους παρέχουν μια

τέτοια συγκρότηση. Το χάος, ακόμα και όταν ονομάζεται "ανοχή", δεν βοηθάει στην ευτυχία του παιδιού. (M.-H. Eysenck, 1987)

Όπως καταλαβαίνουμε από το πείραμα της Γκρίμπιν αυτό που έχει περισσότερο σημασία για το πως θα εξελιχτεί η συμπεριφορά του παιδιού είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα ζήσει και τα όρια που θα του τεθούν και όχι τα "βίαια" παιχνίδια. Υπάρχουν κάποιοι που υποστηρίζουν αυτή την θεωρία και κάποιοι άλλοι που επιμένουν ότι η συναναστροφή του παιδιού με επιθετικά παιχνίδια δεν έχει να του προσφέρει τίποτα θετικό. Εμείς δίνουμε μεγάλη αξία στην σημαντικότητα των ορίων, όπως έχουμε αναφέρει και σε άλλο κεφάλαιο, αλλά παρόλα αυτά η μη συναναστροφή του παιδιού με επιθετικά παιχνίδια θεωρούμε πως θα έχει καλύτερα αποτελέσματα στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Οι συχνές σκληρές βίας που προβάλλονται στην τηλεόραση σε συνδυασμό με αυτά τα παιχνίδια μπορούν να επηρεάσουν το παιδί και να το κάνουν να συμπεριφέρεται πιο επιθετικά από κάποια άλλα παιδιά με το να μιμείται επιθετικές συμπεριφορές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Αντιμετώπιση απειθαρχίας

Για να φτάσουμε στο κομμάτι της αντιμετώπισης πρέπει πρώτα από όλα να ανακαλύψουμε την σοβαρότητα του προβλήματος. Πότε λοιπόν ένα πρόβλημα είναι σοβαρό και τι βαθμό σοβαρότητας έχει;

Πολλές φορές ένα σύμπτωμα μπορεί να αποτελεί φυσιολογική αντίδραση για μια ορισμένη ηλικία, να είναι δηλαδή μεταβατικής υφής, χωρίς επιπτώσεις στην ψυχική υγεία του παιδιού. Μπορεί όμως ένα σύμπτωμα να είναι σοβαρότερο και να αποτελεί τον αρχικό πυρήνα μεγαλύτερης διαταραχής.

Η σοβαρότητα του συμπτώματος εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Οι σπουδαιότεροι είναι:

1. **Η συχνότητα εμφάνισης του συμπτώματος:** Όσο πιο συχνά εμφανίζεται το σύμπτωμα τόσο πιο σοβαρό θεωρείται.
2. **Η εμφάνιση συγχρόνως και άλλων συμπτωμάτων:** Όσο πιο πολλά συμπτώματα εμφανίζονται συγχρόνως με το συγκεκριμένο σύμπτωμα τόσο πιο σοβαρό θεωρείται.
3. **Ο βαθμός απόκλισης του συμπτώματος από το μέσο-φυσιολογικό:** Όσο περισσότερο αποκλίνει το σύμπτωμα από το μέσο-φυσιολογικό, τόσο σοβαρότερο πρέπει να θεωρείται.
4. **Η ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος:** Όσο πιο έντονο είναι το συναίσθημα που συνοδεύει το σύμπτωμα τόσο σοβαρότερο πρέπει να θεωρείται.
5. **Η αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος:** Όσο πιο ανίκανο είναι το άτομο να απαλλαγεί από το σύμπτωμα τόσο πιο σοβαρό πρέπει να θεωρείται.

6. Η πιθανότητα να έλθει το παιδί αντιμέτωπο με το νόμο:

Όταν το σύμπτωμα παρουσιάζεται σε τέτοιο βαθμό ώστε να γίνεται επικίνδυνο για τους άλλους, είναι δυνατό να πάρει τη μορφή ποινικού αδικήματος με τα γνωστά δυσάρεστα αποτελέσματα για το αναπτυσσόμενο άτομο.

Η παρουσία ενός ή πολλών συμπτωμάτων με τα παραπάνω χαρακτηριστικά πρέπει να βάλει τους γονείς σε ανησυχίες. (I.N.Παρασκευόπουλος, 1985)

9.1 Πώς τροποποιείται η συμπεριφορά

Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς (M.R. GOLDFRIED κ.α., 1972, F. KANFER, 1972, R.G. WHALER, 1970)

Αυτό που θεωρείται το πιο σημαντικό κομμάτι για την τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι το στάδιο της διάγνωσης. Σε αυτό το στάδιο οι στόχοι είναι:

1. Η συλλογή στοιχείων για το ιστορικό του παιδιού.
2. Η ανάλυση της προβληματικής συμπεριφοράς.
 - α. Καθορισμός προβλήματος.
 - β. Ανάλυση των συνθηκών.
 - γ. Καθορισμός του σκοπού της τροποποίησης της συμπεριφοράς.
3. Εκλογή της καταλληλότερης μεθόδου. (Α.Καλαντζή-Αζίζι, 1988)

1. Το ιστορικό

Σημαντική πηγή από όπου μπορούμε να μαζέψουμε στοιχεία για το κοινωνικό ιστορικό του παιδιού είναι οι γονείς του. Είναι καλό να

εξασφαλίσουμε τη συνεργασία και των δύο γονέων. Από την πρώτη κιόλας συνάντηση θα πρέπει να πείσουμε τους γονείς για την σπουδαιότητα της ειλικρινούς συνεργασίας. Οι ερωτήσεις που θα κάνουμε στους γονείς πρέπει να είναι διακριτικές και ανάλογες με το μορφωτικό τους επίπεδο. (Α.Καλαντζή-Αζίζι, 1988)

Επίσης, είναι καλό να γίνει η συνάντηση στο σπίτι του παιδιού έτσι ώστε να μας δοθεί η ευκαιρία να δούμε το σπίτι που μένει το παιδί. Μέχρι και το πιο απλό, ασήμαντο πράγμα μέσα στο σπίτι μπορεί να μας δώσει στοιχεία για τις συνθήκες μέσα στο σπίτι και για τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Κάποια καθηγήτριά μου έλεγε: "μέχρι και η μυρωδιά του σπιτιού μπορεί να σου πει πολλά". Θυμάμαι κάποτε είχα πάει στο σπίτι ενός κοριτσιού για την λήψη ιστορικού. Το κορίτσι παρουσίαζε πολύ επιθετική συμπεριφορά, όχι μόνο στο σχολείο αλλά γενικότερα. Αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στο σπίτι ήταν πως εκεί που ήταν το τζάκι και είχε δύο κολόνες, μία δεξιά και μία αριστερά, υπήρχαν δύο κούπες διακοσμητικές. Η μία κούπα έγραφε "για την Μαίρη", είχε λουλούδια και γενικότερα ήταν σε πολύ κατάσταση. Αυτή η κούπα ήταν στην δεξιά κολόνα. Η άλλη κούπα δεν έγραφε όνομα, είχε λίγο ροζ χρώμα και ένα σύννεφο, ήταν σπασμένη σε κάποια σημεία και αρκετά βρόμικη. Αυτή η κούπα ήταν στην αριστερή κολόνα. Να τονίσω σε αυτό το σημείο ότι η οικογένεια είχε δύο παιδιά. Την Μαίρη που ήταν η μεγάλη κόρη, 11 ετών και την Ντίνα που ήταν η μικρή, 8 ετών. Η Ντίνα ήταν αυτή που παρουσίαζε τα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτή την εικόνα την παρατήρησα μόλις μπήκα στο σπίτι, πριν ξεκινήσω την λήψη του κοινωνικού ιστορικού. Στην συνέχεια οι υποψίες μου επιβεβαιώθηκαν καθώς σε όλη την συνέντευξη οι γονείς έκαναν συγκρίσεις ανάμεσα στην "απαράδεκτη συμπεριφορά" της μικρής κόρης και την "σωστή συμπεριφορά" της μεγάλης. Επίσης, οι χαρακτηριστικές εκφράσεις όπως "η Μαίρη είναι ένα διαμάντι" και

"μακάρι όλα τα παιδιά να ήταν σαν την Μαίρη" επιβεβαίωναν για άλλη μια φορά την αρχική μου παρατήρησή. Δεν πρέπει στιγμή να ξεχνάμε πόσο σημαντικό εργαλείο είναι η παρατηρητικότητα στην δουλειά μας.

2. Ανάλυση της προβληματικής συμπεριφοράς

α. Καθορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς

Είναι πολύ σημαντικό όταν είμαστε στο στάδιο που πρέπει να καθορίσουμε την προβληματική συμπεριφορά να προσέξουμε ιδιαίτερα την περιγραφή που θα κάνουμε. Η περιγραφή πρέπει να είναι αναλυτική, πρέπει να χρησιμοποιούνται οι κατάλληλοι επιστημονικοί ορισμοί και κυρίως πρέπει να προσπαθήσουμε να συγκεκριμενοποιήσουμε όσο το δυνατόν καλύτερα τις προβληματικές συμπεριφορές. (Α.Καλαντζή-Αζίζι, 1988)

Διάγνωση κάνουν όλα τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας που συνεργάζονται για την αντιμετώπιση την συμπεριφοράς του παιδιού όπως ψυχολόγος, ψυχίατρος, κοινωνικός λειτουργός κ.λ.π. Ο Κοινωνικός Λειτουργός παρατηρεί και αξιολογεί κάποιες καταστάσεις όπως για παράδειγμα παρατηρεί ότι στο σχολείο η Μαρία δεν μοιράζεται τα πράγματά της ποτέ με τους άλλους, δεν δίνει ποτέ από τις καραμέλες της στις φίλες της, θέλει πάντα να κερδίζει στα παιχνίδια, και στην συνέχεια να αξιολογεί λέγοντας πως αυτό μπορεί να σχετίζεται με το ότι η Μαρία είναι μοναχοπαίδι και δεν έχει μάθει να μοιράζεται.

β. Ανάλυση των συνθηκών

Στο δεύτερο στάδιο γίνεται η ανάλυση των συνθηκών όπου σύμφωνα με τους νόμους της θεωρίας της μάθησης κάτω από αυτές τις συνθήκες εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά.

Με τη συστηματική ανάλυση εξακριβώνουμε τους ενισχυτές της λανθασμένης συμπεριφοράς. Συγκεκριμενοποιούμε μια σχέση που την ονομάζουμε ΟΤΑΝ-ΤΟΤΕ-ΣΧΕΣΗ (όταν συμβεί αυτό - τότε έχει ως επακόλουθο εκείνο).

Η εύρεση των συνθηκών γίνεται:

- Με διάφορες τυποποιημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια
- Με συζήτηση με το παιδί
- Με συζήτηση και κατάλληλες ερωτήσεις με μητέρα, πατέρα κ.λ.π.
- Με παρατήρηση της αρνητικής συμπεριφοράς σε διάφορους χώρους, όπως στο σχολείο και στο σπίτι, από διάφορα πρόσωπα, όπως τον δάσκαλο και την μητέρα, σε διάφορες ώρες ή σε καθορισμένες καταστάσεις, όπως την ώρα του φαγητού και την ώρα του παιχνιδιού. (Α.Καλαντζή-Αζίζι, 1988)

γ. Σκοπός της τροποποιητικής παρέμβασης

Σκοπός γενικός κάθε τροποποιητικής παρέμβασης είναι η καλυτέρευση της τωρινής κατάστασης, η απαλλαγή του παιδιού από αρνητικές συμπεριφορές και η καλυτέρευση της επικοινωνίας με τον εαυτό του και με τους άλλους.

Ο σκοπός καθορίζεται μαζί με το παιδί και αυτό που έχει την σπουδαιότερη σημασία για να πραγματοποιηθεί ο σκοπός είναι η **ενσυνείδητη συνεργασία** του παιδιού καθώς και του περιβάλλοντός του.

Το παιδί μαθαίνει κατά τη διάρκεια της ανάλυσης της προβληματικής συμπεριφοράς τις συνθήκες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και τότε μπορεί ενσυνείδητα να βάλει όλες του τις δυνάμεις για να επιτύχει μια αλλαγή. Στο σημείο που πρέπει να βοηθήσει ο ειδικός είναι να κινητοποιήσει την **προσωπική θέληση του παιδιού για αλλαγή** όσο περισσότερο γίνεται.

Οι αλλαγές που θα προκαλέσει ο ειδικός δεν θα πρέπει να σχετίζονται μόνο με την τωρινή κατάσταση του παιδιού αλλά και με τις μελλοντικές κρίσιμες φάσεις της ζωής του έτσι ώστε να μην εμφανιστούν προβλήματα. Επίσης, αρχικά πρέπει να αξιολογηθούν τα προβλήματα, όπως για παράδειγμα αν θέλει το παιδί και το περιβάλλον του να αλλάξει μόνο ένα μέρος ή όλη η προβληματική συμπεριφορά. (Α.Καλαντζή-Αζίζι, 1988)

3. Εκλογή της καταλληλότερης μεθόδου

Όταν έχουν προηγηθεί όλα τα παραπάνω τότε είμαστε στο στάδιο της εκλογής της καταλληλότερης μεθόδου αντιμετώπισης της απειθαρχίας. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για την αντιμετώπιση της απειθαρχίας και αυτούς θα αναλύσουμε παρακάτω.

9.2 Συμπεριφοριστικού τύπου προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση παιδιών με διαταραχές συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Όλα τα παιδιά είναι πιθανό σε κάποια φάση της ζωής τους να βιώσουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Τα δύο είδη των διαταραχών αυτών συνήθως παρουσιάζονται την ίδια στιγμή, καθώς

τα συναισθηματικά προβλήματα εκφράζονται συχνά μέσα από τη συμπεριφορά. Υπάρχει η άποψη ότι κατά την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία, τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, θα αντιμετωπίσουν πέντε ή έξι, κατά μέσο όρο, διαφορετικά προβλήματα σε οποιαδήποτε στιγμή. Σε όλες τις ηλικίες τα αγόρια τείνουν να έχουν περισσότερα προβλήματα από τα κορίτσια.

Οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις στηρίζονται σε ένα ευρύ φάσμα εργασιών που αφορούν τους θεωρητικούς τομείς της κοινωνικογνωστικής μάθησης, της θεωρίας της μάθησης και της πειραματικής ψυχολογίας γενικότερα. Η φιλοσοφία της προσέγγισης βασίζεται στις πρώτες θεωρίες περί κλασικής εξαρτημένης μάθησης των Hull και Pavlov, οι οποίες αργότερα ενσωματώθηκαν στις θεραπευτικές προσεγγίσεις των Wolpe, Eysenck, Skinner και πολλών άλλων. Πολλές όμως συμπεριφοριστικού τύπου προσεγγίσεις προχωρούν πέρα από τους αυστηρούς περιορισμούς της κλασικής εξαρτημένης μάθησης και υιοθετούν μια προσέγγιση που στηρίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης όπου παίζουν ρόλο και οι γνωστικές διεργασίες οι οποίες λειτουργούν διαμεσολαβητικά ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του. (V.P.Varma, 1997)

Η θεραπεία της συμπεριφοράς είναι μια ψυχοθεραπευτική μέθοδος που ασχολείται με όλο το φάσμα των προβλημάτων συμπεριφοράς της παιδικής, εφηβικής και ενήλικης ζωής του ανθρώπου. Τα μοντέλα ερμηνείας και θεραπείας βασίζονται στις ψυχολογικές θεωρίες της μάθησης (learning theories). Όλη η ψυχολογική σχολή βασίζεται στις γνώσεις της θεωρίας της μάθησης και πρεσβεύει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι κυρίως προϊόν μάθησης. Εφαρμόζοντας λοιπόν τις γνώσεις 60-70 χρόνων πειραματικής και μαθησιακής ψυχολογίας μπορούμε:

1. Να μειώσουμε τις αποκλίσεις της συμπεριφοράς.

2. Να εξαλείψουμε τις αποκλίσεις της συμπεριφοράς.
3. Να "διδάξουμε" και να σταθεροποιήσουμε νέες επιθυμητές, θετικές συμπεριφορές. (Α.Καλαντζή-Αζίζι, 1988, σελ. 28)

Το καινούργιο που έφερε η θεραπεία της συμπεριφοράς βρίσκεται στη **συστηματοποίηση** των παλιών μεθόδων της Ψυχολογίας της μάθησης. Με άλλα λόγια η θεραπεία της συμπεριφοράς είναι **η συστηματική και ελεγχόμενη χρησιμοποίηση παιδαγωγικών μεθόδων.**

Πολλά ειπώθηκαν εναντίον της θεραπείας της συμπεριφοράς. Συχνά τονίστηκε ότι η ξερή, νομοτελική εφαρμογή των μεθόδων της, οδηγεί το προβληματικό άτομο σε αυτοματική υποταγή, παραμερίζοντας τις πολυποίκιλες μορφές των δυνάμεων της προσωπικότητας του. Οι επικριτές θα είχαν δίκαιο αν ο ειδικός που εφαρμόζει αυτές τις μεθόδους καθοδηγείται μόνο από την τεχνική. Οι τεχνικές είναι βοηθητικά μέσα. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερες θεραπευτικές μέθοδοι που βασίζονται στον αυτοέλεγχο, στη βαθμολόγηση του εαυτού, στην αυτοενίσχυση κ.λ.π. Ο MAHONEY τονίζει ότι ο στόχος της ψυχολογικής παρέμβασης πρέπει να είναι πρώτα η αλλαγή στις δομές των εσωτερικών διεργασιών γιατί μόνο τότε θα έχουμε μόνιμες επιθυμητές αλλαγές στην εξωτερικευμένη συμπεριφορά.

Ένας κλάδος Εφαρμογής που ασχολείται με παιδιά που φοιτούν σε κανονικό σχολείο είναι **"η παιδαγωγική τροποποίηση της συμπεριφοράς"**. Παρακάτω αναφέρουμε μερικά από τα θέματα που προσπαθεί να βρει λύσεις η "παιδαγωγική τροποποίηση της συμπεριφοράς":

- Την κατάλληλη διάρθρωση μαθημάτων έτσι ώστε το παιδί να μαθαίνει τις καινούργιες γνώσεις με τον πιο άνετο τρόπο. Εδώ ανήκουν και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα.

- Την έρευνα και συστηματοποίηση των γνώσεων γύρω από τις σχέσεις μαθητού-δασκάλου, μαθητού-ομάδας, ομάδας-δασκάλου κ.λ.π. καθώς και την ενσυνείδητη εφαρμογή των γνώσεων αυτών για την καλύτερη διαμόρφωση συναισθηματικού κλίματος στην τάξη.
- Την αντιμετώπιση προβληματικών περιπτώσεων όχι μόνο μέσα αλλά και έξω από το σχολείο με ειδικά ατομικά και ομαδικά προγράμματα με ή χωρίς την εποπτεία των ειδικών. (Α.Καλαντζή-Αζίζι, 1988)

Εκεί όμως που εμφανίζει η θεραπεία της συμπεριφοράς μεγάλη επιτυχία είναι στο χώρο της Ειδικής Παιδείας. Η ειδική παιδαγωγική τροποποίηση της συμπεριφοράς ασχολείται με τα ίδια θέματα που ασχολείται και η παιδαγωγική θεραπεία της συμπεριφοράς με την μοναδική διαφορά ότι προσαρμόζει τις γνώσεις της σε ειδικές ομάδες παιδιών όπως σε παιδιά με σωματική αναπηρία, σε παιδιά με νοητική υστέρηση, σε αυτιστικά παιδιά κ.λ.π. (Α.Καλαντζή-Αζίζι, 1988)

Οι μέθοδοί της:

- α. Βοηθούν εκεί που άλλες μέθοδοι αποτυγχάνουν και
- β. Έχουν το προτέρημα ότι η κατάλληλη εφαρμογή τους φέρνει σε σύντομο χρονικό διάστημα θετικά αποτελέσματα. (Α.Καλαντζή-Αζίζι, 1988, σελ. 30)

9.3 Συντελεστική εξάρτηση (operant conditioning)

Με αυτή τη μέθοδο οι θετικές συμπεριφορές μαθαίνονται ή σταθεροποιούνται ενώ οι αρνητικές μειώνονται ή εξαλείφονται. Καθοριστικό ρόλο στην συγκεκριμένη μέθοδο παίζει η εκλογή των ενισχυτών. Έχουμε δύο είδη ενισχυτών:

1. Τους πρωτογενείς ή άμεσους

A) **κοινωνικοί** π.χ. αναγνώριση, χαμόγελο, προβολή ενός επιτεύγματος.

B) **καταναλωτικοί ή υλικοί**: όπου ικανοποιούν άμεσα μια βασική ανάγκη του οργανισμού όπως φαγητό, γλυκό κ.λ.π.

2. **Τους έμμεσους**: όπου σε αυτή την περίπτωση η ενίσχυση δεν συντελεί η ίδια την άμεση ικανοποίηση μιας ανάγκης αλλά είναι προϋπόθεση για την εξασφάλιση άμεσης ενίσχυσης π.χ. καλή βαθμολογία που μπορεί να ανταλλαχτεί με κοινωνικούς (παιχνίδι με αγαπημένο πρόσωπο) ή με υλικούς (μια σοκολάτα).

Οι υλικοί ενισχυτές πρέπει να δίδονται πάντα μαζί με τους κοινωνικούς και να μειώνονται σιγά σιγά έτσι ώστε στο τέλος του προγράμματος να μείνουν μόνο οι κοινωνικοί. (Α.Καλαντζή-Αζίζι, 1988)

Αν οι γονείς θέλουν να ξεμάθουν τα παιδιά τους τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές πρέπει να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο τα αμείβουν ή δεν τα αμείβουν για τις πράξεις τους. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται "εκπαίδευση ενίσχυσης" (reinforcement training). Οι γονείς αν μέχρι τώρα αντιδρούσαν στην κακή συμπεριφορά του παιδιού και αγνοούσαν σχεδόν το μεγαλύτερο μέρος της καλής συμπεριφοράς, τώρα πρέπει να αντιστρέψουν τις αντιδράσεις τους και να αρχίσουν να αγνοούν την κακή συμπεριφορά, όσο αυτό είναι εφικτό, και να ανταμείβουν την καλή. Αυτό μπορεί να ακούγεται απλό, εγείρει όμως πιθανές επιπλοκές. (M.Herbert, 1998)

Για να έχουν καλύτερα αποτελέσματα οι γονείς πρέπει η ενίσχυση, όπως η ενθάρρυνση και ο έπαινος, να γίνεται αμέσως μετά την επίδειξη μιας επιθυμητής συμπεριφοράς του παιδιού. (M.Herbert, 1998)

Ο κανόνας της προσοχής δηλώνει ότι το παιδί αναζητά την προσοχή των άλλων και κυρίως των γονέων του. Σε γενικές γραμμές έχουμε:

- 1.Αποδεκτή συμπεριφορά + ενίσχυση = περισσότερο αποδεκτή συμπεριφορά
- 2.Αποδεκτή συμπεριφορά + μη ενίσχυση = λιγότερο αποδεκτή συμπεριφορά
- 3.Μη αποδεκτή συμπεριφορά + ενίσχυση = περισσότερο μη αποδεκτή συμπεριφορά
- 4.Μη αποδεκτή συμπεριφορά + μη ενίσχυση = λιγότερο μη αποδεκτή συμπεριφορά (M.Herbert, 1998, σελ. 67)

Εάν τα παιδιά αγαπούν, εμπιστεύονται και σέβονται τους γονείς τους ή αλλιώς όταν τα παιδιά **ταυτίζονται** με τους γονείς τους, η επιθυμία τους να τους ευχαριστήσουν καθιστά τις αμοιβές και τις κυρώσεις των γονέων πολύ ισχυρές. Άρα η στοργή αποτελεί μια πολύ καλή τροφοδότηση για τη μάθηση. (M.Herbert, 1998)

Για παράδειγμα, όταν ένα αγόρι 5 ετών ζητάει από την μητέρα του να το πάει βόλτα την ώρα που αυτή μαγειρεύει, η μητέρα πρέπει να εξηγήσει στο παιδί ότι αυτό είναι δύσκολο γιατί πρέπει να είναι έτοιμο το φαγητό μέχρι να έρθει ο μπαμπάς από την δουλειά πεινασμένος ή για οποιοδήποτε άλλο λόγο. Εδώ δεν χρειάζεται η αγνόηση προς το παιδί, εδώ χρειάζεται η συζήτηση μαζί του για να του εξηγήσουμε τους λόγους που δεν μπορεί να γίνει κάτι. Αν όμως το παιδί επιμένει, με διάφορους τρόπους, είτε κλαίγοντας, είτε φωνάζοντας τότε η μητέρα του πρέπει να το αγνοήσει και το παιδί τελικά θα ηρεμήσει. Κάτι άλλο που κάνουν συχνά τα παιδιά κυρίως για να τρομάξουν τους γονείς και να πετύχουν τον στόχο τους είναι να χτυπούν το κεφάλι τους στο τοίχο ή στο πάτωμα. Οι γονείς πρέπει να κρατήσουν την ψυχραιμία τους και

να αγνοήσουν την συμπεριφορά του παιδιού τους γιατί αν πέσουν στην "παγίδα" του τότε το παιδί κάθε φορά που θα θέλει κάτι να πετύχει, ακόμα και το πιο παράλογο, θα κάνει το ίδιο κόλπο.

Με τον όρο ανταμοιβή δεν αναφερόμαστε μόνο σε υλικά αγαθά και με τον όρο τιμωρία δεν αναφερόμαστε σε σκληρή και επώδυνη τιμωρία. Στόχος είναι να καταλάβουν τα παιδιά ότι ορισμένες συμπεριφορές προκαλούν επιθυμητές συνέπειες στην κοινωνική ζωή όπως αποδοχή, εκτίμηση, προνόμια. (M.Herbert, 1998)

Πολλές φορές η διακοπή της θετικής ενίσχυσης έχει αποδειχθεί αποτελεσματική ποινή. Σκοπός αυτής της μεθόδου είναι να ελαττωθεί η συχνότητα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, εξασφαλίζοντας ότι θα συνοδεύεται από μείωση ευκαιριών για απόκτηση ενισχύσεων. (M.Herbert, 1998)

Οι γονείς είναι προτιμότερο να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο είδη απομάκρυνσης:

- **Απομάκρυνση από δραστηριότητα** και
- **Απομάκρυνση από το χώρο.** (M.Herbert, 1998, σελ. 68)

Με την απομάκρυνση από την δραστηριότητα απαγορεύεται στο παιδί να ασχοληθεί με μια δραστηριότητα που το ευχαριστεί, ωστόσο του επιτρέπεται να την παρατηρεί. Με την απομάκρυνση από το χώρο το παιδί απομακρύνεται από το χώρο που βρίσκεται και απομονώνεται σε κάποιο άλλο δωμάτιο που δεν του προκαλεί ευχαρίστηση. Αυτό που πρέπει να προσέξουν οι γονείς είναι να μην απομονώσουν το παιδί σε δωμάτιο που το τρομάζει όπως σε μία σκοτεινή αποθήκη ή σε ένα σκοτεινό μπάνιο.

Η απομάκρυνση μπορεί να διαρκέσει από τρία έως πέντε λεπτά. Οι γονείς θα πρέπει να προτιμήσουν την απομάκρυνση από την

δραστηριότητα ή από τον χώρο όπου βρίσκεται το παιδί, παρά την απομάκρυνση με απομόνωση του παιδιού, όπως με το να στέλνουν το παιδί στο δωμάτιό του για ένα χρονικό διάστημα που δεν έχουν προσδιορίσει. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε ότι τα καλύτερα αποτελέσματα τα έχουν οι γονείς που χρησιμοποιούν και έπαινο και απομάκρυνση. (M.Herbert, 1998)

9.4 Μέθοδοι ελέγχου και ενσυνείδητης αλλαγής πολύπλοκων συμπεριφορών.

Μάθηση μέσω παρατήρησης - μίμηση προτύπου (modelling)

Τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται μιμούμενα τους άλλους και κυρίως μέσα από τις παρατηρήσεις των σημαντικών ανθρώπων στο περιβάλλον τους. Αντιγράφουν αυτά που εκείνοι κάνουν και λένε. Τα παιδιά πολύ συχνά κάνουν ό,τι βλέπουν πως κάνουν οι γονείς τους. Επομένως, οι γονείς για να διδάξουν στο παιδί τους καινούργιους τρόπους συμπεριφοράς, πρέπει να του δώσουν την ευκαιρία να παρατηρήσει κάποιο πρόσωπο που εκτελεί τις επιθυμητές συμπεριφορές.

Υπάρχουν ειδικά προγράμματα μίμησης όπου γίνεται συστηματική καλλιέργεια της μιμητικής μάθησης και παίρνονται υπόψη διάφοροι παράγοντες:

α) Η μιμητική μάθηση γίνεται με βάση ένα "πρότυπο" (μοντέλο συμπεριφοράς). Αυτό το "πρότυπο":

- μπορεί να είναι ο ίδιος ο ειδικός ή
- μπορεί να είναι ένα άλλο παιδί π.χ. "το παιδί πρότυπο".

β) Η ενίσχυση μπορεί να είναι:

- άμεση για το ίδιο το παιδί.

- έμμεση ή αντιπροσωπευτική, όπου το "πρότυπο" ενισχύεται για τη θετική αντίδραση.
- συνδυασμός και των δύο. (M.Herbert, 1988)

Μέθοδος αυτοελέγχου (self-control)

Η κύρια ιδέα των προγραμμάτων αυτοελέγχου ξεκίνησε μετά τη "νομιμοποίηση" των εσωτερικών διεργασιών. Ο F.H. KANFER (1971) γράφει ότι "ο άνθρωπος δεν είναι έρμαιο μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης αλλά μπορεί και ο ίδιος μέσω του **αυτοελέγχου** να διαμορφώσει την συμπεριφορά του". Ο M.J. MAHONEY (1974) γράφει ότι "η ενσυνείδητη συστηματική παρέμβαση μπορεί να αλλάξει την γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών που δεχόμαστε και από το περιβάλλον και από τον ίδιο τον εαυτό μας".

Στην δημιουργία και ικανοποιητική δράση του "**αυθόρμητου**" παίζουν ρόλο:

1. Οι άμεσες **εμπειρίες** που έχει το παιδί δηλαδή οι αρνητικές ή θετικές ενισχύσεις που έχει δεχθεί από το περιβάλλον του.
2. Οι διάφορες **παρατηρήσεις** της συμπεριφοράς άλλων δηλαδή οι αρνητικές ή θετικές ενισχύσεις που έχουν δεχθεί άλλοι από το περιβάλλον.
3. Οι ατομικές **προσδοκίες** και άλλες **γνωστικές διεργασίες**.
4. Οι **συναισθηματικές συνδέσεις** που έχουν γίνει ως τώρα σχετικά με τις εμπειρίες του καθώς και με τις παρατηρήσεις του.

Αυτό το "υλικό" χρησιμοποιείται στα προγράμματα αυτοελέγχου συστηματικά. Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού υπάρχουν ειδικά προγράμματα βασισμένα στον αυτοέλεγχο που μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα με άλλες μεθόδους.

Μετά από τη συστηματική ανάλυση της συμπεριφοράς γίνεται η **εντόπιση** των καταστάσεων που προκαλούν το πρόβλημα. Μαζί με το παιδί στην συνέχεια καταστρώνεται το σχέδιο αλλαγής της συμπεριφοράς. Το σχέδιο μπορεί να περικλείει μεθόδους βασισμένες στην συντελεστική εξάρτηση, κυρίως αυτοενίσχυση, ή μεθόδους που βασίζονται στην ασυμβίβαστη αντίδραση ή στην μίμηση.

Κάτι που χρησιμοποιείται αρκετά συχνά για ενίσχυση του αυτοελέγχου είναι το ονομαζόμενο **συμβόλαιο (contract)**. Το συμβόλαιο είναι μια έγγραφη συμφωνία με το περιβάλλον ή και με το ίδιο το παιδί, το οποίο περιέχει προνόμια και κυρώσεις. (Α.Καλαντζή-Αζίζι, 1988)

9.5 Η λειτουργική θεραπεία της οικογένειας του Alexander ομάδα της Utah

Εκτός από τους τρόπους αντιμετώπισης της απειθαρχίας στα παιδιά, είναι σημαντικό να μιλήσουμε και για ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις συμπεριφοριστικού τύπου σε οικογένειες με παιδιά που παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά.

Η λειτουργική θεραπεία της οικογένειας του Alexander μπορεί να θεωρηθεί ως μία σύνθεση συμπεριφοριστικών, γνωστικών και συστημικών προοπτικών. Υπάρχουν τέσσερις βασικές έννοιες-κλειδιά που προτείνει ο Alexander και η ομάδα του:

α) Οι σχέσεις ενσυναίσθησης και θεραπείας

Σε αυτή την φάση διαφοροποιείται η λειτουργική θεραπεία της οικογένειας τόσο από τις παραδοσιακές "ασκήσεις γονέων" συμπεριφοριστικού τύπου όσο και από ορισμένες μορφές συστημικής θεραπείας της οικογένειας των οποίων το κύριο στοιχείο είναι η αλλαγή των ερμηνειών π.χ. με παράδοξες επιδιώξεις. Εδώ γίνεται μια

προσπάθεια μιας οργανωμένης αλλαγής τόσο στην εξωτερικευμένη συμπεριφορά όσο και στα γνωστικά σχήματα.

β) Η αλλαγή της ερμηνείας

Ο Alexander ονομάζει αυτή τη φάση δημιουργική-γνωστική αλλαγή που σημαίνει επαναπροσδιορισμός και επανατοποθέτηση ερμηνειών σε θετικά ερμηνευτικά πλαίσια, στο όλο σύστημα επικοινωνίας της οικογένειας. Αυτό το στοιχείο είναι ο μέγιστος κοινός παρανομαστής όλων των μοντέλων θεραπειών της οικογένειας.

γ) Η σημασία της συμπεριφοράς

Όταν η ερμηνεία που αποδίδεται στη συμπεριφορά ενός μέλους της οικογένειας έχει χαρακτήρα ταπείνωσης, τότε αυτό το γεγονός θεωρείται από την ομάδα του Alexander κακή προϋπόθεση για μια επιτυχή παρέμβαση. Επιμένει ότι πρέπει να γίνει αλλαγή της σημασίας της συμπεριφοράς προς μια καινούργια κατεύθυνση όπου οι ερμηνείες θα εστιάζονται στις σχέσεις και δεν θα είναι μειωτικές.

δ) Η λειτουργία της συμπεριφοράς

Κάθε συμπεριφορά ενός μέλους της οικογένειας είναι μια συνάρτηση του ενδοοικογενειακού μηχανισμού ρύθμισης γύρω από τους άξονες "πλησίασμα-απόσταση". Θα πρέπει να γίνεται πάντα εμπειριστατωμένη λειτουργική ανάλυση, να προβλέπονται οι πιθανές έντονες αντιστάσεις και μετά να γίνεται η κατάλληλη επιλογή από την πληθώρα των συμπεριφοριστικών μεθόδων.

Έγιναν συγκρίσεις με άλλες ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις, όπου αποδείχτηκε η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα αυτής της παρέμβασης. Επίσης, εξετάστηκε και το θέμα της μονιμότητας των θετικών αλλαγών της συμπεριφοράς στον χρόνο. Τα αποτελέσματα ήταν και εδώ θετικά και όχι μόνο με το κυρίως πρόβλημα του παιδιού αλλά και με το γενικότερο ενδοοικογενειακό επικοινωνιακό κλίμα που παρέμεινε θετικό.

(Α.Καλαντζή-Αζίζι, 1990)

9.6 Αντιμετώπιση διαταραχής ελαττωματικής προσοχής

Τι γίνεται όμως στην περίπτωση του παιδιού που παρουσιάζει διαταραχή ελαττωματικής προσοχής; Η αντιμετώπισή του πρέπει να είναι η ίδια όπως στα άλλα παιδιά που η απειθαρχία δεν οφείλεται σε παθολογικά αίτια; Όχι φυσικά. Η αντιμετώπιση ενός παιδιού που παρουσιάζει αυτή την διαταραχή πρέπει να είναι ιδιαίτερη.

Η θεραπευτική προσέγγιση είναι συνδυασμός φαρμακευτικής θεραπείας και θεραπείας συμπεριφοράς. Καλά αποτελέσματα έχουν παρατηρηθεί με ψυχοδιεγερτικά φάρμακα, κυρίως με τη μεθυλφαινιδάτη, που είναι η πρώτη επιλογή, ακολουθούμενη από τη d-αμφεταμίνη. Επειδή όμως τα ψυχοδιεγερτικά σε μακρόχρονη χορήγηση μπορεί να αναστείλουν την αύξηση του βάρους και του μεγέθους του σώματος, είναι καλό να χορηγούνται στις μικρότερες δυνατές δόσεις και στις περιόδους που είναι απαραίτητα, δηλαδή στην σχολική ηλικία. Μερικές φορές τα φάρμακα μπορεί να διακοπούν όταν το παιδί φτάσει στην εφηβεία. (Ν.Μάνος, 1997)

Κάτι εξίσου πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι απαιτείται ψυχοθεραπευτική βοήθεια στους γονείς έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν με κατανόηση τις ιδιαιτερότητες του παιδιού. Επίσης, απαιτείται ειδική οργάνωση παροχής σχολικών γνώσεων υπό ειδικές συνθήκες προσαρμοσμένες στις ικανότητες του παιδιού. (Ι.Κούρος, 1993)

Οι γονείς και οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν με την παροχή βασικής εκπαίδευσης σε τεχνικές θεραπείας συμπεριφοράς όπως π.χ. στην τοποθέτηση σταθερών μη τιμωρητικών ορίων στη συμπεριφορά του παιδιού, στην ελάττωση των διεγερτικών ερεθισμάτων (προτροπή του παιδιού να παίζει με ένα φίλο παρά με πολλούς, να χρησιμοποιεί μη

θορυβώδη, επιθετικά ή πολύπλοκα παιχνίδια), στη θετική ενίσχυση κάθε προσαρμοστικής συμπεριφοράς κ.λ.π. (Ν.Μάνος, 1997)

9.7 Κανόνες για πειθαρχία

Πως μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν το παιδί για την απόκτησή της

- Είναι πολύ σημαντικό για το παιδί να οριστούν σαφείς κανονισμοί. Πρέπει να ξεκαθαριστούν από νωρίς στο παιδί οι κανόνες στους οποίους οφείλει να υπακούει έτσι ώστε να γίνει σωστό και υπεύθυνο άτομο. Μπορεί αρχικά να παραπονιέται για αυτούς τους κανόνες και να θεωρεί ότι οι γονείς του λειτουργούν με αυστηρότητα όμως όταν μεγαλώσει θα συνειδητοποιήσει πως οι γονείς του είχαν δίκιο. Η συμμόρφωση του παιδιού στους κανονισμούς που η οικογένειά του ορίζει εξυπηρετεί:

Πρώτον, στο να αισθανθεί το παιδί ότι οι γονείς του νοιάζονται και ενδιαφέρονται για την σωστή εξέλιξή του και ότι θέλουν να το προστατέψουν συναισθηματικά και σωματικά από τις κακοτοπιές έτσι ώστε να θελήσει και το ίδιο να συμβάλει στην πρόοδό του και

Δεύτερον, στο να οριστεί το πεδίο μέσα στο οποίο το παιδί μπορεί να δράσει, να πετύχει στην οικογένειά του και να εξασφαλίσει την εύνοια της.

Έτσι μαθαίνει το παιδί ότι όταν συνυπάρχει με άλλα άτομα σε μια ομάδα πρέπει να λειτουργεί με κανόνες. Αν τα καταφέρει στην πρώτη ομάδα, που είναι η οικογένειά του, να λειτουργήσει τηρώντας τους κανόνες είναι πολύ πιθανό να τα καταφέρει και στις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες π.χ. σχολείο.

- Έρευνες ειδικών έχουν αποδείξει, ότι κάθε άτομο, είτε μιλάμε για παιδί είτε για ενήλικα, υπακούει πιο πρόθυμα και συμμορφώνεται ευκολότερα σε κανόνες, όταν κάποιος το καθοδηγεί και το παροτρύνει. (Ε.Πράις-Τ.Πάρρυ, 1982)

Έτσι λοιπόν είναι σημαντικό οι γονείς να κάνουν διάλογο με το παιδί τους. Δεν πρέπει να δίνουν εντολές στο παιδί αλλά να του εξηγούν τι πρέπει να κάνει και για ποιο λόγο πρέπει να το κάνει ή να μην το κάνει. (Ε.Γεωργαντά, 1996)

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά είναι μικρότερα από τους ενήλικες και ανίκανα να εκφραστούν όπως εκείνοι, έχουν τα ίδια συναισθήματα με αυτούς. Έτσι λοιπόν όταν βρεθεί κάποιος να τους ορίσει τους κανόνες, τους είναι πιο εύκολο να συμμορφωθούν και να υπακούσουν.

Οι γονείς είναι σημαντικό να καθορίσουν μαζί με το παιδί τους τα όρια μέσα στα οποία θα κινηθεί και τις ευθύνες που θα αναλάβει. Τους περιορισμούς μπορούν να τους βάλουν, είτε επίσημα, είτε ανεπίσημα. Στην πρώτη περίπτωση οφείλουν να κάτσουν μαζί με το παιδί και να του εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους απαιτούνται οι περιορισμοί.

Για παράδειγμα όταν ένα παιδί ζητάει από τους γονείς του να παίζει τα σαββατοκύριακα με άλλα παιδιά στην παιδική χαρά, κάτι το οποίο σίγουρα το έχει ανάγκη και το γεμίζει χαρά, οι γονείς μπορούν συζητώντας με το παιδί να του εξηγήσουν ότι θα του επιτρέψουν να πραγματοποιήσει αυτή την επιθυμία του, εφόσον είναι μέσα σε φυσιολογικά πλαίσια, με την προϋπόθεση ότι και αυτό με την σειρά του θα κινηθεί με ορισμένους κανόνες όπως το να γυρίσει σπίτι πριν να νυχτώσει.

- Κάτι εξίσου πολύ σημαντικό είναι το να έχουν οι γονείς λογικές απαιτήσεις από τα παιδιά. Είναι καλό να επανεξετάζουν τις

προσδοκίες που έχουν για το παιδί τους έτσι ώστε αν το παιδί αποτυχαίνει σε κάτι να σκεφτούν μήπως το έχουν υπερεκτιμήσει και περιμένουν πολλά από αυτό. Οι παράλογες ή υπερβολικές απαιτήσεις για το παιδί αποδείχνονται καταστροφικές για την προσωπικότητά του.

- Πολλές φορές στους γονείς συναντάμε το εξής χαρακτηριστικό φαινόμενο: να ενδίδουν στα παρακάλια του παιδιού τους. Αυτό φυσικά το αντιλαμβάνεται το παιδί και μαθαίνει να τους χειρίζεται και να παίρνει αυτό που θέλει. Οι γονείς, αν θέλουν το παιδί τους να μάθει να λειτουργεί με κανόνες, πρέπει να είναι σταθεροί και αμετάκλητοι στις αποφάσεις τους. Βέβαια είναι απαραίτητο να εξετάζουν αν υπάρχει πραγματικά σοβαρός λόγος για την επιβολή της απαγόρευσης. Αν δεν υπάρχει σοβαρός λόγος τότε είναι πολύ καλύτερο για το παιδί να του επιτραπεί από την αρχή αυτό που ζητάει παρά αρχικά να του απαγορευτεί και στην συνέχεια να του γίνει το χατίρι. (Ε.Πράις-Τ.Πάρρυ, 1982)

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το ζευγάρι που κάνει το πρώτο του παιδί και του έχει τρομερή αδυναμία. Κάθε φορά που το παιδί κλαίει ή φωνάζει οι γονείς δεν τολμούν να αντισταθούν στα παρακάλια του και υποχωρούν. Το παιδί μαθαίνει να καταργεί τους κανόνες με το να λειτουργεί έτσι και να γίνεται φορτικό και επίμονο όταν θέλει να περάσει το δικό του. Όταν αργότερα το παιδί χρειαστεί να γίνει μέλος σε κάποια άλλη κοινωνική ομάδα θα λειτουργήσει με το τρόπο που έχει μάθει δηλαδή θα προσπαθήσει να αλλάξει τους κανόνες και να εφαρμόσει τους δικούς του. Βλέπουμε λοιπόν ότι οι γονείς κάνοντας συνεχώς υποχωρήσεις στο παιδί από την υπερβολική τους αγάπη σίγουρα δεν του κάνουν καλό. Θα λέγαμε ότι αυτοί

μαθαίνουν στο παιδί τον τρόπο να απειθαρχεί. Σίγουρα ασυνείδητα και χωρίς να το θέλουν.

- Ένας πολύτιμος κανόνας είναι ο κανόνας της συνέπειας. Για να μάθουν τα παιδιά να λειτουργούν με συνέπεια πρέπει πρώτα από όλα οι γονείς να λειτουργούν με βάση αυτήν. Ας μην ξεχνάμε στιγμή ότι τα παιδιά έχουν πρότυπα για μίμηση τους γονείς. Ο νόμος της συνέπειας άλλωστε είναι απαραίτητος παντού μέσα στην φύση. Για παράδειγμα αν θέλει ένας εκπαιδευτής να μάθει σε ένα λιοντάρι ένα συγκεκριμένο κόλπο, τότε καθημερινά επιμένει σε αυτό, χωρίς να το παραλλάζει, μέχρι που το λιοντάρι να μάθει σωστά το νούμερό του. Η συνέπεια του εκπαιδευτή είναι πολύτιμη για δύο λόγους:

Πρώτον, γιατί βοηθάει το λιοντάρι να καταλάβει τι ακριβώς του ζητάνε να κάνει και

Δεύτερον, γιατί το λιοντάρι μαθαίνει να σέβεται τον εκπαιδευτή ο οποίος ποτέ δεν υποχωρεί, δεν το εγκαταλείπει και συνεχίζει σταθερά μαζί του μέχρι να πετύχει το σκοπό του.

Επιβάλλεται λοιπόν οι κανόνες να εφαρμόζονται με σταθερότητα και συνέπεια. Πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει και η συμφωνία των δύο γονιών μεταξύ τους. Αν ο ένας ζητάει ένα πράγμα κ ο άλλος κάτι διαφορετικό, τότε το παιδί μπερδεύεται και δεν ξέρει πώς θα κατορθώσει να έχει επιτυχία και με τους δύο γονείς.

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, που επιβάλλουν την αναθεώρηση ή παράβαση κάποιου κανονισμού. Οι γονείς σε αυτές τις περιπτώσεις εξηγούν στο παιδί για ποιους λόγους δεν εφαρμόζουν κάποιον κανόνα.

- Οι παραπάνω κανόνες είναι πολύ χρήσιμοι αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι "οι κανόνες έγιναν για το καλό των παιδιών και όχι τα

παιδιά για τους κανόνες". Οι γονείς κάποιες φορές θα χρειαστεί να κάνουν και υποχωρήσεις και συμβιβασμούς. Η υπερβολή και η ακαμψία των γονιών ως προς τους κανονισμούς δεν ωφελεί. Δεν χρειάζεται να φτάνουν στο άλλο άκρο. (Ε.Πράις-Τ.Πάρρυ, 1982)

Οι γονείς πρέπει να καταλαβαίνουν πως το παιδί τους είναι παιδί με όλη την σημασία της λέξης και για αυτό είναι αδύνατο να είναι πάντα σωστό και υπάκουο. (Ε.Γεωργαντά, 1996)

Άλλωστε κάθε κανόνας έχει και τις εξαιρέσεις του. Για παράδειγμα, αν το παιδί έχει πολλά μαθήματα να διαβάσει για την άλλη μέρα και θέλει να απαλλαχτεί από τις μικροδουλειές, που είναι υποχρεωμένο να κάνει καθημερινά στο σπίτι του, τότε θα πρέπει να εκτιμηθεί σωστά η κατάσταση και να γίνει μια εξαίρεση. (Ε.Πράις-Τ.Πάρρυ, 1982)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Συμπεράσματα μελέτης

10.1 Συμπεράσματα μελέτης

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι η ανάλυση της απείθαρχης συμπεριφοράς των παιδιών σχολικής ηλικίας, δηλαδή, οι μορφές με τις οποίες εμφανίζεται μια τέτοια συμπεριφορά, τα πιθανά αίτια που την προκάλεσαν και οι πιο εφικτοί τρόποι αντιμετώπισης τους.

Από αυτή τη μελέτη αποδείχθηκε ότι οι πιο συχνές μορφές εμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς είναι:

1. Η υπερκινητικότητα
2. Η επιθετικότητα
3. Η λεκτική βία
4. Το ψέμα και
5. Η κλεψιά

Στην συνέχεια αποδείχθηκε ότι η υπερβολική συμμόρφωση που είναι το άλλο άκρο της απείθαρχης συμπεριφοράς είναι ένας εξίσου προβληματικός τρόπος λειτουργίας. Η παθητικότητα που χαρακτηρίζει τα παιδιά που λειτουργούν με υπερβολική συμμόρφωση έχει ως κύριο αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να μην καταφέρουν να γίνουν δημιουργικοί ενήλικες, εφόσον θα παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης και πρωτοβουλίας.

Οι βασικότερες προσεγγίσεις πειθαρχίας είναι:

1. Η αυταρχική προσέγγιση
2. Η επιτρεπτική προσέγγιση
3. Η δημοκρατική προσέγγιση

Έχει αποδειχτεί ότι η δημοκρατική προσέγγιση πειθαρχίας είναι η πιο αποτελεσματική εφόσον γονείς που έχουν χρησιμοποιήσει αυτή τη μέθοδο σπάνια τα παιδιά τους εμφανίζουν απείθαρχη συμπεριφορά.

Τα βασικότερα αίτια που προκαλούν τη δημιουργία μιας απείθαρχης συμπεριφοράς είναι:

1. Η ανεπαρκής θέσπιση ορίων
2. Η αρνητική ενίσχυση
3. Η ετεροχρονισμένη τιμωρία
4. Η ενδογενής φύση της επιθετικότητας
5. Η διαταραχή ελαττωματικής συμπεριφοράς και
6. Τα βίαια προγράμματα στην τηλεόραση καθώς και τα βίαια παιχνίδια.

Οι βασικότεροι τρόποι αντιμετώπισης της απειθαρχίας είναι:

1. Συμπεριφοριστικού τύπου προσεγγίσεις.
2. Συντελεστική εξάρτηση
3. Μέθοδοι ελέγχου-μάθηση μέσω παρατήρησης
4. Η λειτουργική θεραπεία της οικογένειας και
5. Η αντιμετώπιση της διαταραχής ελαττωματικής συμπεριφοράς όπου η αντιμετώπιση αυτή είναι διαφορετική εφόσον υπάρχουν παθολογικά αίτια στη συγκεκριμένη συμπεριφορά και η αντιμετώπιση συνοδεύεται από φαρμακευτική αγωγή.

Τέλος στο σχολείο αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν αρκετά προκατειλημμένα στα παιδιά που προέρχονται από χαμηλή κοινωνικό-οικονομική θέση, ότι αρκετά συχνά χρησιμοποιούν τιμωρίες και παλαιότερα χρησιμοποιούσαν πολύ συχνά σωματικές τιμωρίες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να λειτουργήσει ομαλά η τάξη είναι η θεσμοθέτηση κανόνων και η δημιουργία δημοκρατικού κλίματος.

10.2 Προτάσεις

Υστερα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας γίνονται οι εξής προτάσεις:

1. Οι γονείς να θεσπίζουν συγκεκριμένα όρια στα παιδιά από μικρή ηλικία και να μην τα αφήνουν να λειτουργούν όπως αυτά θέλουν.
2. Και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δημοκρατικό τρόπο, να συζητούν μαζί τους, να τους δίνουν δικαιώματα αλλά και να απαιτούν από αυτά να είναι υπεύθυνα απέναντι στις υποχρεώσεις τους.
3. Να αποφεύγουν οι γονείς να αφήνουν τα παιδιά τους να παρακολουθούν βίαια προγράμματα στην τηλεόραση καθώς και να αποφεύγουν να τους αγοράζουν βίαια παιχνίδια.
4. Να μην φτάνουν ούτε οι γονείς ούτε οι εκπαιδευτικοί στο άλλο άκρο με το να ζητούν από τα παιδιά να είναι υπερβολικά πειθαρχημένα και να παρουσιάζουν παθητική συμπεριφορά.
5. Οι γονείς να τιμωρούν το παιδί την στιγμή ακριβώς που γίνεται η πράξη που αξίζει τιμωρία και όχι αργότερα, γιατί η ετεροχρονισμένη τιμωρία οδηγεί σε μειωμένη αντίσταση στους πειρασμούς και σε έντονες ενοχές.
6. Οι εκπαιδευτικοί να μην επηρεάζονται από την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση του μαθητή, να τιμωρούν τα παιδιά όταν πρέπει και να αποφεύγονται οι σωματικές ποινές.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλαντζίδου, Ι., Παναγοπούλου Ε. Η επιθετικότητα στην παιδική ηλικία. Εκδόσεις Νέα παιδεία, Αθήνα 1991
- Ανταμένκο, Β. Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1999
- Βοσνιάδου, Σ. Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2000
- Βοσνιάδου, Στ. Κοινωνική Ανάπτυξη. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2000
- Βουϊδάσκη, Β. Κ. Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο. Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 1987
- Γεωργαντά, Ε. Η βιβλιοθήκη της Οικογένειας. Εκδόσεις Φυτράκη, Αθήνα 1996
- Γεωργάς, Δ. Κοινωνική Ψυχολογία. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1990
- Κακαβούλης, Α. Κ. Ψυχοπαιδαγωγική. Εκδόσεις Κακαβούλης, Αθήνα 1990
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο Χώρο του Σχολείου (Σημειώσεις) Αθήνα 1988
- Κοσμόπουλος, Θ. Ασφάλεια και Πειθαρχία στο Σχολείο το 2000. Εκδόσεις Εκπαιδευτήρια Δούκα, Αθήνα 2000
- Κούρος, Ι. Ψυχολογικά Θέματα Παιδιών και Εφήβων. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993
- Κυρίδης, Α. Γ. Η πειθαρχία στο Σχολείο. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000
- Μάνος, Ν. Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής. Εκδόσεις Επιστημονικών βιβλίων και Περιοδικών, Θεσ/νίκη 1997.

- Παλλίδης, Σ. Το Φυσιολογικό Παιδί. Εκδόσεις ARIS Φιλώτα Τριανταφύλλου και Υιός, Θεσ/νίκη 1990
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. Οικογένεια και όρια. Συστημική προσέγγιση. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2000
- Παπαδόπουλος, Ν. Κλασσικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις. Αθήνα 1991
- Παπαδοπούλου, Δ., Μαρκουλής Δ. Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς. Εκδόσεις Κυριακίδης, Αθήνα 1990
- Παπαστάμου, Σ. Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας. Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1989
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. Εξελικτική Ψυχολογία. Αθήνα 1985
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. Ψυχολογία ατομικών διαφορών. Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 1991
- Πετρουλάκη, Ν. Ψυχολογία της προσαρμογής. Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 1984
- Σταύρου, Λ. Σ. Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία του παιδιού. Εκδόσεις Άνθρωπος, Αθήνα 1982
- Σταύρου, Λ. Σ. Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων. Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 1986
- Τσουκαντάς, Α. Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Σχολείο: Ανταγωνιστές ή Συναγωνιστές Σήμερα και Αύριο. Εκδόσεις Εκπαιδευτήρια Δούκα, Αθήνα 2000
- Φράγκου, Χρ. Π. Ψυχοπαιδαγωγική. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2000
- Χατζηδήμου, Δ. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Εκδόσεις Κυριακίδης, Θεσ/νίκη 1991
- Χουντουμάδη, Α. Παιδιά και γονείς στο ξεκίνημα μιας σχέσης. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bigge, M. L. Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 1999.
- Cohen, D. H. and V. Stern. Παρατηρώντας και Καταγράφοντας τη Συμπεριφορά των Παιδιών. Εκδόσεις Gutenberg , Αθήνα 1991
- Dewey, J. Το σχολείο και η Κοινωνία. Εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα 1982
- Eysenck, M and H. Ανθρώπινη Συμπεριφορά και Προσωπικότητα. Εκδόσεις Αλκυών, Αθήνα 1987
- Herbert, M. Οι καβγάδες των Παιδιών. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000
- Herbert, M. Τα Όρια στη Συμπεριφορά των Παιδιών. Θετικοί Τρόποι Διαπαιδαγώγησης. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000
- Herbert, M. Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1986
- Price (Πράις) E. P. Πως θα Ενισχύσετε την Αυτοπεποίθηση του Παιδιού σας. Εκδόσεις Δώριδος, Αθήνα 1982
- Woodhead, M. Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Εκδόσεις Ε.Α.Π, Αθήνα 1999