

**Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΘΕΜΑ : « Το μαθησιακό άγχος στους μαθητές της
Β/βάθμιας Εκπαίδευσης ».**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΜΑΥΡΑΓΑΝΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΜΑΡΚΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΑ

Πτυχιακή εργασία για την λήψη του πτυχίου από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Ανώτατου Τεχνολογικού Επαγγελματικού Ιδρύματος (Α.Τ.Ε.Ι.) Πάτρας.

Πάτρα, Ιανουάριος 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ.....	4
ΠΡΟΛΟΓΟΣ- ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ	5
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ.....	6
ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ-ΟΡΟΛΟΓΙΑ	7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η εκπαίδευση των νέων από τα αρχαία χρόνια έως σήμερα.....16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η νομοθεσία του εκπαιδευτικού συστήματος στη Β/ΒΑΘΜΙΑ εκπαίδευση..19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

3.1. Βιοσωματική ανάπτυξη κατά την εφηβεία.....	28
3.1.1. Πρωτεύοντα γνωρίσματα της ήβης στα δύο φύλλα.....	30
3.1.2. Δευτερεύοντα γνωρίσματα της ήβης στα δυο φυλά.....	31
3.2. Νοητική-Συναισθηματική-Κοινωνική ανάπτυξη.....	32
3.3. Γνωστική ανάπτυξη κατά την εφηβική ηλικία.....	34
3.3.1. Χαρακτηριστικά της σκέψης του εφήβου.....	35
3.4. Συμπεράσματα της έρευνας της αμερικανίδας Elisabeth Drews με προικισμένους νέους (εφηβικής ηλικίας).....	38
3.5. Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.....	39
3.5.1. Διάγνωση-Αποκατάσταση.....	40
3.5.2. Σχολείο και οικογένεια.....	41
3.5.3. Εκπαιδευτική και θεραπευτική παρέμβαση.....	41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ

4.1 Η φύση και οι επιπτώσεις του μαθησιακού άγχους.....	45
4.2 Αιτιολογικοί παράγοντες πρόκλησης του μαθησιακού άγχους	50
4.3 Τρόποι αντιμετώπισης του μαθησιακού άγχους	52
4.4 Το άγχος στις εξετάσεις.....	53
4.4.1.Αιτία του άγχους μπροστά στα εξετάσεις.....	55
4.4.2.Η προετοιμασία για τις εξετάσεις.....	56
4.4.3. «Επιτυχία» στις εξετάσεις.....	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η συμβολή των εκπαιδευτικών και των γονέων στην αντιμετώπιση του μαθησιακού άγχους .

5.1. Οι στόχοι της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμερα.....	59
5.2. Η συμβολή και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του μαθησιακού άγχους.....	60
5.3. Η συμβολή και ο ρόλος των γονέων στην αντιμετώπιση του μαθησιακού άγχους.....	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ.....

81

6.2. Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας.....	86
--	-----------

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	88
--------------------------	-----------

.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	89
-----------------------	-----------

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	90
----------------------	-----------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	92
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	95
-----------------------	-----------

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Στο σημείο αυτό θεωρώ ηθική υποχρέωση να αναφερθώ στους ανθρώπους εκείνους που συνέλαβαν είτε με την ψυχολογική τους υποστήριξη, είτε με τις πολύτιμες συμβουλές τους, στη διεκπεραίωση της εργασίας αυτής. Ευχαριστώ θερμά την Κα Μάρκου Αθανασία για την σημαντική βοήθεια που μου πρόσφερε με την ανάληψη της πτυχιακής εργασίας σε μια ιδιαίτερα δύσκολη περίοδο της ζωής μου, καθώς και για την στήριξή της μέσω των πολλών γνώσεων και της εμπειρίας που διαθέτει. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την απεριόριστη ευγνωμοσύνη και αγάπη προς την οικογένειά μου, για την αρωγή που μου προσέφερε, συναισθηματική αλλά και οικονομική, καθ' όλη την περίοδο της αποπεράτωσης των σπουδών μου.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ – ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η μελέτη αυτή αναφέρεται στο μαθησιακό άγχος που έχουν οι έφηβοι μαθητές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο. Η εργασία αυτή χωρίζεται σε έξι κεφάλαια :

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια μικρή αναφορά στην ιστορική εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει την νομοθεσία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τη δομή και λειτουργία τους, τις γενικές διατάξεις, τη διάρθρωση και τις βαθμίδες της, τα άρθρα που αφορούν το συγκεκριμένο θέμα και το σκοπό της.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια περιγραφή της βιοσωματικής ανάπτυξης κατά την εφηβική ηλικία, τα πρωτεύοντα και δευτερεύοντα γνωρίσματα της ήβης στα δυο φύλα, καθώς επίσης διαφαίνεται ο λόγος που το παιδί αποκτά διαφορετικά ενδιαφέροντα από αυτά της παιδικής ηλικίας μέσα από τις σχέσεις του με τους ενήλικες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο δίνεται έμφαση στη φύση και τις επιπτώσεις του μαθησιακού άγχους, ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της εφηβικής ηλικίας, η οποία προσφέρει σε μεγάλο βαθμό προβλήματα στους μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται αντιμέτωποι με γονείς κάτι που δεν υφίσταται πριν λίγο καιρό. Εξετάζονται λοιπόν οι αιτιολογικοί παράγοντες που προκαλούν το άγχος στην εκπαίδευση, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισής του.

Στο πέμπτο κεφάλαιο υπογραμμίζεται η σημασία της εκπαίδευσης σήμερα καθώς επίσης η συμβολή και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του μαθησιακού άγχους. Τονίζεται ο ρόλος των γονέων και πόσο αυτοί συμβάλουν στην απαλοιφή του και πως οι αρνητικές σχέσεις εφήβου-γονείς, εφήβου-εκπαιδευτικού, δημιουργούν προβλήματα στον έφηβο μαθητή.

Στο έκτο κεφάλαιο τονίζεται το έργο των κοινωνικών λειτουργών καθώς και η ανάγκη ενεργής παρουσίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους θα μπορέσουν να φέρουν καλύτερες συνθήκες και προοπτικές εκπαίδευσης, σε συνεργασία πάντα με τον εκπαιδευτικό, τον ίδιο τον έφηβο αλλά και την οικογένειά του.

Τέλος τη μελέτη αυτή συμπληρώνει τα συμπεράσματα και οι προτάσεις, το παράρτημα, ο επίλογος, ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

ΣΚΟΠΟΣ – ΣΤΟΧΟΙ

Η μελέτη αυτή αναφέρεται στο μαθησιακό άγχος που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ταυτόχρονα με την ψυχολογική ωρίμανση που επισυμβαίνει κατά την περίοδο της εφηβείας. Ο έφηβος μαθητής δεν έχει βοηθηθεί από την πολιτεία όσο θα έπρεπε προς την κατεύθυνση των εξετάσεων και ενώ το εξεταστικό άγχος έχει γίνει κυρίαρχη διάσταση της μαθητικής ζωής και προσπάθειας, ο μαθητής ο ίδιος έχει μείνει εντελώς αβοήθητος. Αυτό με επηρέασε δίνοντας μου ένα σημαντικό κίνητρο προκειμένου να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα. Η αγωνιά και ταυτόχρονα ο αγώνας που πραγματοποιείται από τους μαθητές και το άγχος τόσο των ίδιων όσο και των οικογενειών τους, αξίζουν τον κόπο να καταγραφούν.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να φανεί μέσα από αυτή την μελέτη η σπουδαιότητα του σχολείου ως θεσμό διαπαιδαγώγησης και παροχή γνώσεων και αξιών και να απομυθοποιησω την “αξία” και “παντοδυναμία” των βαθμών και των πτυχίων στη ζωή μας. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει ο βαθμός και η « επιτυχία » να γίνεται αυτοσκοπός. Συνεπώς θα πρέπει ο μαθητής να ελέγξει τις διαστάσεις αξιολόγησης που τον φθείρουν, να συστηματοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το δυναμικό που έχει ούτως ώστε να επιτύχει επιδόσεις με λιγότερο ή και καθόλου άγχος, όπου αυτό είναι δυνατό. Σημαντικό ρόλο σε αυτό θα παίξει η διεπιστημονική ομάδα του σχολείου (εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι) όπου θα βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν με επιτυχία στον εκπαιδευτικό χώρο.

Το ενδιαφέρον αυτής της εργασίας επικεντρώνεται στους παράγοντες που δημιουργούν το μαθησιακό άγχος καθώς και στους τρόπους αντιμετώπισής του. Στόχος της εργασίας αυτής είναι πως δηλαδή θα βοηθηθεί ο έφηβος να το ξεπεράσει ως ένα βαθμό προκειμένου να εξασφαλίσει την « επιτυχία ». Η «επιτυχία» όμως στις εξετάσεις δεν είναι μόνο θέμα γνώσεων και ικανοτήτων και οι « καλοί » βαθμοί δεν έρχονται ως φυσική συνέχεια της προσπάθειας, αλλά αντίθετα, πιστεύω ότι το αν θα εξασφαλίσει κανείς « καλούς βαθμούς » είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων που άλλους ελέγχει και άλλους δεν ελέγχει ο μαθητής. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι και το άγχος που αισθάνεται κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο.

Μέσα από τις προσωπικές μου εμπειρίες με την επαφή μου με άτομα της εφηβικής ηλικίας και με βάση τις εξετάσεις που εγώ η ίδια συμμετείχα (εισαγωγικές και εξεταστικές περιόδους της σχολής όπου φοιτούσα), διαπίστωσα ότι οι περιπτώσεις των νέων που φτάνουν να χρειάζονται

ψυχολογική βοήθεια εξ' αιτίας κυρίως του εξεταστικού και γενικότερα του μαθησιακού άγχους ή της «αποτυχίας», έχουν αυξηθεί επικίνδυνα πολύ. Πολύ επίσης έχουν αυξηθεί και οι περιπτώσεις γονέων που βασανίζονται εξ' αιτίας προβλημάτων που σχετίζονται με τις εξετάσεις των παιδιών τους και γενικότερα την επίδοσή τους στο σχολείο. Το ίδιο και οι περιπτώσεις ολόκληρων οικογενειών που σημαδεύονται από περιστατικά που έχουν ως αφετηρία τους τα αρνητικά αποτελέσματα του άγχους στην εκπαίδευση. Ανά τακτά χρονικά διαστήματα έχει τύχει να διαβάσουμε στον τύπο για τα παιδιά που αποπειράθηκαν να αυτοκτονήσουν ή το πραγματοποίησαν ήδη, γιατί δεν εξασφάλισαν την « επιτυχία » στις εξετάσεις ή γιατί δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις μεγάλες απαιτήσεις και προσδοκίες των γονέων τους.

Συμπερασματικά από όλα τα παραπάνω θα πρέπει να βοηθηθούν οι νέοι προκειμένου να απαλλαγούν από το μαθησιακό άγχος και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που τους προσφέρονται όσο το δυνατόν καλύτερα.

ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ

Για την καλύτερη κατανόηση του θέματος κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν και να επεξηγηθούν οι παρακάτω όροι:

Εκπαίδευση

- ∅ Σύμφωνα με τον Durkheim η « εκπαίδευση είναι η δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή. Η δράση αυτή σκοπό έχει να προκαλέσει και να αναπτύξει στο παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές καταστάσεις που απαιτούν από αυτό τόσο η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της όσο και το ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον, για το οποίο προορίζεται το παιδί » (Τσαούσης Δ.Γ. 2000, σελ. 566).
- ∅ « Η συστηματική διαδικασία μετάδοσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων σχετικά με συγκεκριμένο αντικείμενο » (Μπαμπινιώτης Γ., 1998, σελ. 580).
- ∅ « Ο θεσμός που αποσκοπεί στη συστηματική διδασκαλία μαθητών και σπουδαστών, την ανάπτυξη των πνευματικών, σωματικών και ηθικών ικανοτήτων του ανθρώπου μέσα από ειδικά ιδρύματα (σχολεία) και συγκεκριμένες μεθόδους. Ο θεσμός στον οποίο υπάγονται κάθε είδους εκπαιδευτικά ιδρύματα : δημόσια, ιδιωτική, βασική εκπαίδευση. Διακρίνεται σε κατώτερη ή πρωτοβάθμια (Δημοτικό), μέση ή δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο, Λύκειο) και σε ανώτερη (Α.Τ.Ε.Ι.) (Μπαμπινιώτης Γ., 1998, σελ. 580).

- Ø Σύμφωνα με τον Τσαούση Δ.Γ. « Η εκπαίδευση είναι μια μορφή κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια. Η εξήγηση του βρίσκεται, πρώτον, στο γεγονός ότι η εκπαίδευση δεν μεταφέρει ολόκληρη την κοινωνική κληρονομιά από την μια γενιά στην άλλη. Περιορίζεται μόνο σε ορισμένα μόνο μέρη της κληρονομιάς αυτής. Η δεύτερη εξήγηση βρίσκεται στο ότι η εκπαίδευση αναφέρεται σε μεγάλο βαθμό στην εκμάθηση συγκεκριμένων ρόλων που αντιστοιχούν σε ορισμένες ». (Τσαούσης Δ.Γ. 2000, σελ. 557).
- Ø « Η εκπαίδευση προέρχεται από το ρήμα εκπαιδεύω. Είναι η πνευματική, ηθική και ψυχική καλλιέργεια του παιδιού, η παιδεία ή μόρφωση, η κάθε βαθμίδα ». (Εγκυκλοπαίδεια Υδρία, 1992, σελ. 143).

Παιδί

- Ø « Παιδί σημαίνει κάθε ανθρώπινο ον κάτω των 18 ετών, εκτός αν η ενηλικίωσή του επέρχεται νωρίτερα, σύμφωνα με την ισχύουσα για το παιδί νομοθεσία » (Άρθρο 1, Μέρος πρώτο, Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, Λευκωσία 2000).
- Ø « Παιδί είναι το μικρής ηλικίας άτομο, κυριολεκτικά το άτομο το οποίο βρίσκεται μεταξύ βρεφικής και εφηβικής ηλικίας » (Μπαμπινιώτης Γ., 1998, σελ. 1312).

Παιδαγωγός

- Ø « Παιδαγωγός ή εκπαιδευτικός είναι σύνθετη λέξη, ετυμολογείται από τις λέξεις της αρχαίας ελληνικής παις και άγω και σημαίνει « οδηγώ το παιδί». (Πυργιωτάκης Ι. Ε., (2000) « Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη».

Μάθηση

- Ø Είναι η διαδικασία όπου το παιδί και ο έφηβος αποκτούν –με δική τους δραστηριότητα –γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους και αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να αντιμετωπίσουν με αυτοτέλεια τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος » (Πυργιωτάκης Ι.Ε., 2000).

- ∅ « Ονομάζεται ο τύπος εκπαίδευσης, που έχει ιδιαίτερα έντονο χαρακτήρα γενικής κοινωνικοποίησης σ' ένα κλάδο ». (Τσαούσης, 1985, σελ. 599).

Διδασκαλία

- ∅ « Οι ενέργειες και οι χειρισμοί στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τον μαθητή στην οικειοποίηση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνθέτουν τη διδασκαλία ». (Πυργιωτάκης Ι.Ε., 2002).

Κοινωνικοποίηση

- ∅ Ονομάζεται « η διαδικασία με την οποία « εξανθρωπίζεται » ο άνθρωπος. (Τσαούσης, 1985, σελ. 145).
- με την έκφραση « διαδικασία κοινωνικοποίησης » εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μιας κοινωνίας μαθαίνουν τα πρότυπα συμπεριφοράς της κοινωνίας, τα αφομοιώνουν και να μεταβάλλουν σε κανόνες προσωπικής ζωής ». (Μυλωνάς, 1988, σελ. 44).

Προσωπικότητα

- ∅ Ονομάζεται « η ενιαία ψυχική οντότητα ενός ατόμου, τα κύρια γνωρίσματα της οποίας είναι η αυτοτέλεια, η ενότητα και το πολυσχιδές » (Σαφάλης, 1974, σελ. 55).

Αγωγή

- ∅ « Η σκόπιμη και συστηματική διάπλαση της προσωπικότητας στα πλαίσια της προπαρασκευής για την ενεργητική της συμμετοχή στη δημόσια οικονομική και πολιτιστική ζωή. Η αγωγή ενός ατόμου είναι στενά δεμένη με την εκπαίδευση και πολλοί από τους βασικούς της στόχους πραγματοποιούνται μέσω της εκπαίδευσης». (Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια, 1978, σελ. 355).
- ∅ « Η ανταλλαγή, η μετάδοση μιας πληροφορίας μεταξύ των ατόμων. Η επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί και με οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα (π.χ. εργασία) και μέσα από ειδικευμένες μορφές, όπως ο λόγος και η κίνηση » (Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια, 1980, σελ. 296).

Συμπεριφορά

- ∅ «Σύστημα αλληλένδετων ενεργειών, που εκτελούνται από ένα αντικείμενο, με σκοπό την εκπλήρωση συγκεκριμένης λειτουργίας, η οποία απαιτεί μια αλληλεπίδραση μεταξύ του υποκειμένου και του περιβάλλοντός του » (Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια, 1983, σελ. 324).

Σχολείο

- ∅ Σύμφωνα με τον Ταλκοτ Παρσονς « Το σχολείο αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ οικογένειας και κοινωνίας. Είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας και κοινωνικοποιεί το παιδί στο σύστημα των ικανών που χαρακτηρίζονται από καθολικότητα και από την εφαρμογή αξιολογικών κριτηρίων κατά την κατάληψη των επιμέρους θέσεων ». (Τσαούσης Δ.Γ., Κεφ. 16^ο, 2000, σελ. 566).
- ∅ Σύμφωνα με τον ορισμό του Μπαμπινιώτη, « Σχολείο είναι το ίδρυμα που παρέχεται παιδεία, κυριολεκτικά για ανηλίκους, σε επίπεδο στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης ». (Μπαμπινιώτης Γ., 1998, σελ. 1748).
- ∅ « Η μικρότερη διοικητική μονάδα (και το αντίστοιχο κτίριο) ενός εκπαιδευτικού συστήματος στην οποία πραγματοποιείται συστηματική και οργανωμένη αγωγή και μόρφωση σε παιδιά και εφήβους. Τα σχολεία κατατάσσονται σε βαθμίδες ανάλογα με το περιεχόμενο των σπουδών που παρέχουν. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη πρώτη βαθμίδα αποτελούν το Νηπιαγωγείο (παιδιά 4 - 5 ετών) και το Δημοτικό (6 – 11) τη δεύτερη, που είναι το Γυμνάσιο (12 – 14) και το Λύκειο (15 –18) και την τρίτη όλα τα λεγόμενα « μεταλυκειακά » εκπαιδευτικά ιδρύματα ». (Εκπαιδευτική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 26, 1999).
- ∅ Το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα, μέσα στο οποίο γίνεται ομαδική διδασκαλία των στοιχειωδών γραμμάτων, τεχνών κλπ.

Είναι δηλαδή το Εκπαιδευτήριο ». (Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 13, 1987).

- Ø Με βάση την εγκυκλοπαίδεια Δομή, « το σχολείο νοείται ως κοινωνική υπηρεσία και σ' αυτό πραγματικά ανατίθεται όχι μόνο καθήκοντα εκπαίδευσης ή επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά ολόένα και κατακτά έδαφος ή αντίληψη του ολοκληρωμένου σχολείου, δηλαδή ενός θεσμού που να ικανοποιεί όλες τις απαιτήσεις των νέων, οργανώνοντας τον ελεύθερο χρόνο τους, εξασφαλίζοντας σε όλους τη δωρεάν φοίτηση, την ιατρική περίθαλψη, το φαγητό και την εξωσχολική ζωή, τα μεταφορικά μέσα και τη δωρεάν προσφορά των βιβλίων ». (Εγκυκλοπαίδεια Δομή, τόμος 15, σελ. 5).

- Ø Ίδρυμα θεωρητικό ή πρακτικό, δημόσιο ή ιδιωτική, όπου πραγματοποιείται η μόρφωση και η εκπαίδευση των νέων (Υδρόγειος 1982, σελ. 300).

Άγχος

Ø Σύμφωνα με τα γνωσιακά μοντέλα :

Οι Hoehn – Saric και Mcleod (1988) περιγράφουν το άγχος ως μια παγκοσμίως γνωστή εμπειρία η οποία λειτουργεί σαν μηχανισμός, προειδοποίησης (ασφάλειας). Ο μηχανισμός αυτός εκπέμπει προειδοποιητικά σήματα σε καταστάσεις κινδύνου που έχουν σχέση, με αβεβαιότητα, ενώ φαίνεται να δυσλειτουργεί σε έναν βαθμό περιπτώσεων όπως όταν :

- (α) το άγχος είναι υπερβολικά έντονο,
- (β) διαρκεί πέρα από την έκθεση σε κάποιο κίνδυνο,
- (γ) παρουσιάζεται σε καταστάσεις οι οποίες αντικειμενικά δεν εμπεριέχουν κίνδυνο ή απειλή ή
- (δ) παρουσιάζεται χωρίς κανένα ιδιαίτερο λόγο.

Το μοντέλο του άγχους Aaron Tim Beck (Beck & Emery, 1985) παρουσιάζεται ως ένα καλά επεξεργασμένο μοντέλο του κλινικού άγχους (Clark & Beck, 1988). Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι υφίσταται μια σχέση μεταξύ συναισθημάτων και σκέψεων στις διαταραχές του άγχους, οι οποίες ορίζονται πρωταρχικά ως διαταραχές της σκέψης. Η έμφαση σε αυτό το μοντέλο τοποθετείται στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται γεγονότα και καταστάσεις από τους ανθρώπους, παρά στα ίδια τα γεγονότα. Οι ερμηνείες αυτές δημιουργούν με τη σειρά τους έναν αριθμό αρνητικών συναισθημάτων.

Το γνωσιακό μοντέλο του άγχους, όπως παρουσιάζεται από τους Blackburn & Davidson (1990) αποτελείται από τρία μέρη : το ερέθισμα (stimulus), τη μεσολάβηση (mediation) και την αντίδραση (response). Η μεσολάβηση μεταξύ ενός ερεθίσματος (κατάσταση ανάμνησης, σκέψης κλπ) και μιας αντίδρασης (άγχους) αντιπροσωπεύει το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των εν ενεργεία γνωσιακών σχημάτων.

DSM – III – R

∅ Διεθνές Διαγνωστικό εργαλείο όπου γίνονται κλινικές περιγραφές και δίνονται οδηγίες για διάγνωση στον τομέα της ψυχιατρικής.

Τα διαγνωστικά κριτήρια για την γενικευμένη αγχώδη διαταραχή :

Σύμφωνα με τον Μάνο Ν:

Κατά DSM – III – R

- (Α) Μη ρεαλιστικό ή υπερβολικό άγχος και ανησυχία (προσδοκία που χαρακτηρίζεται από φόβο) για δυο ή περισσότερες περιστάσεις της ζωής παραδείγματος χάρη, ανησυχία του ατόμου για πιθανό κακό που μπορεί να συμβεί στο παιδί του (το οποίο δεν αντιμετωπίζει κίνδυνο), σε παιδιά και εφήβους, αυτό μπορεί να πάρει τη μορφή άγχους και ανησυχίας για σχολική, αθλητική και κοινωνική επίδοση.
- (Β) Εάν είναι παρούσα κάποια άλλη διαταραχή στον Άξονα Ι, η εστίαση του άγχους και της ανησυχίας στο Α δε σχετίζεται μ' αυτήν· για παράδειγμα το άγχος ή η ανησυχία του ατόμου δε σχετίζονται με την πιθανότητα μιας προσβολής πανικού (όπως στη διαταραχή πανικού), την πιθανότητα της δημόσιας αμηχανίας (όπως στην κοινωνική φοβία), της μόλυνσης ή την πιθανότητα αύξησης του βάρους του (όπως στην ψυχογενή ανορεξία).
- (Γ) Η διαταραχή δε συμβαίνει μόνο κατά τη διάρκεια της πορείας μιας διαταραχής της διάθεσης ή μιας ψυχωτικής διαταραχής.
- (Δ) Τουλάχιστον έξι από τα παρακάτω δεκαοχτώ συμπτώματα είναι συχνά παρόντα όταν το άτομο έχει άγχος :
 - τρεμούλα ή αίσθηση του ατόμου ότι τρέμει,
 - μυϊκή ένταση, μυϊκά άλγη ή μυϊκή ευαισθησία,
 - κινητική ανησυχία,
 - εύκολη κόπωση,
 - αίσθηση πλακώματος στο στήθος,

- αίσθημα παλμών ή επιτάχυνση του καρδιακού ρυθμού (ταχυκαρδία),
- εφίδρωση ή ψυχρές και υγρές παλάμες,
- στεγνό στόμα,
- ζαλάδα ή αίσθημα κενού στο κεφάλι,
- ναυτία, διάρροια ή άλλη επιγαστρική δυσφορία,
- ξαφνικά αισθήματα ζέστης ή ρίγη,
- συχνοουρία,
- δυσκολία στην κατάποση,
- το άτομο νιώθει τεντωμένο ή αισθάνεται σαν να κάρφεται σε « αναμμένα κάρβουνα »,
- αυξημένη αντίδραση ξαφνιάσματος,
- δυσκολία στη συγκέντρωση ή το μυαλό αδειάζει λόγω άγχους,
- δύσκολο να κοιμηθεί ή να παραμείνει κοιμισμένο,
- ευερεθιστότητα.

(Ε) Δεν μπορεί να αποδειχθεί ότι κάποιος οργανικός παράγοντας άρχισε και συντήρησε τη διαταραχή · για παράδειγμα, υπερθυρεοειδισμός, τοξίκωση από καφεΐνη.

Κατά DSM – IV

(Α) Υπερβολικό βάρος και ανησυχία, που εμφανίζονται για περισσότερες από μια ημέρες σε περίοδο έξι μηνών τουλάχιστον και σε έναν αριθμό περιστάσεων ή δραστηριοτήτων (όπως η εργασία ή η σχολική απόδοση).

(Β) Το άτομο δυσκολεύεται να ελέγξει την ανησυχία.

(Γ) Το άγχος και η ανησυχία είναι σχετικά με τρία (ή περισσότερα) από τα παρακάτω έξι συμπτώματα :

- κινητική ανησυχία,
- εύκολη κόπωση,
- δυσκολία στη συγκέντρωση,
- ευερεθιστότητα,
- μυϊκή ένταση,
- αναστάτωση του ύπνου (ανήσυχος ή μη ικανοποιητικός ύπνος).

- (Δ) Το επίκεντρο του άγχους και της ανησυχίας δεν περιορίζεται στα χαρακτηριστικά μιας διαταραχής του Άξονα I· για παράδειγμα, το άγχος ή η ανησυχία του ατόμου δεν αφορούν στο μήπως πάθει μια προσβολή πανικού (όπως στη διαταραχή πανικού), μήπως νιώσει αμηχανία σε δημόσιο χώρο (όπως στην κοινωνική φοβία), μήπως μολυνθεί (όπως στην ψυχαναγκαστική-καταναγκαστική διαταραχή) μήπως βρεθεί μακριά από το σπίτι του ή τους κοντινούς συγγενείς (όπως στη διαταραχή άγχους αποχωρισμού), μήπως πάρει βάρος (όπως στην ψυχογενή ανορεξία), μήπως έχει πολλαπλά σωματικά συμπτώματα (όπως στη σωματοποιητική διαταραχή) ή μήπως προσβληθεί από κάποια ασθένεια (όπως στην υποχονδρίαση), και το άγχος και η ανησυχία δεν εμφανίζονται μόνο κατά τη διάρκεια διαταραχής μετά από ψυχοτραυματικό στρες.
- (Ε) Το άγχος, η ανησυχία ή τα σωματικά συμπτώματα επιφέρουν μια κλινικά σημαντική δυσκολία ή αδυναμία σε κοινωνικούς, επαγγελματικούς ή άλλους σημαντικούς τομείς.
- (ΣΤ) Η διαταραχή δεν οφείλεται στις άμεσα φυσιολογικές επιδράσεις κάποιας ουσίας ή σε μια γενική παθολογικά κατάσταση και δεν συμβαίνει αποκλειστικά κατά τη διάρκεια κάποιας Διαταραχής της Διάθεσης, κάποιας Ψυχωτικής Διαταραχής ή κάποιας Βαριάς Εκτεταμένης Διαταραχής της Ανάπτυξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η εκπαίδευση των νέων από τα αρχαία χρόνια έως σήμερα.

Η επιθυμία του ατόμου για πνευματική καλλιέργεια και απόκτησης γνώσεων βρίσκεται βαθιά ριζωμένη στην φύση του ανθρώπου. Αυτός ο αέναος πόθος του ανθρώπου για μόρφωση αποτέλεσε και την κινητήρια δύναμη προκείμενου να δημιουργήσει όλον αυτόν τον ανθρώπινο πνευματικό και τεχνολογικό πολιτισμό.

Η εκπαίδευση είναι αναγκαία και απαραίτητη στις σύγχρονες κοινωνίες και είναι δυνατή στον άνθρωπο κυρίως στο παιδί και στον έφηβο. Ο θεσμός του παιδαγωγού ήταν γνωστός ανέκαθεν στους Έλληνες κατά την αρχαιότητα. Ξεκινώντας από πολύ παλιά, στην προκλασσική εποχή ο παιδαγωγός ήταν ένα είδος οικογενειακού δασκάλου και παράλληλα οικογενειακού συμβούλου. Τέτοιες αναφορές γίνονται από τον Όμηρο για τον Φοίνικα και τον Κένταυρο Χείρωνα ως παιδαγωγούς του Αχιλλέα, οι οποίοι του μετέδωσαν τις δεξιότητες, τις ικανότητες και την πείρα που οι ίδιοι διέθεταν. Άλλος παιδαγωγός ήταν ο Μέντωρ, στον οποίο εμπιστεύτηκε ο Οδυσσεύς τον γιο του Τηλέμαχο. Στην κλασική εποχή η θέση του παιδαγωγού υποβαθμίζεται. Ο παιδαγωγός ήταν συνήθως ένας δούλος, ο οποίος αναλάμβανε απλώς να συνοδεύει το παιδί στο σχολείο. Την εργασία αυτήν αναλάμβανε κάποιος δούλος όπου ήταν ανήμπορος για κάθε αλλού είδους εργασία. Στην συνέχεια, στους ρωμαϊκούς χρόνους την εκπαίδευση την αναλαμβάνει ένα άτομο με μεγάλη μόρφωση, ικανό να καθοδηγεί και να διδάσκει το παιδί. Συνεπώς, ο παιδαγωγός παύει να είναι ένα οποιοδήποτε τυχαίο πρόσωπο και ο ρόλος του αναβαθμίζεται. Αργότερα στους λαούς της Δύσης, παιδαγωγός ήταν κάποιος φοιτητής όπου αναλάμβανε τα παιδιά κυρίως των ευγενών.

Στην σύγχρονη εποχή ο όρος της αγωγής αντικαταστάθηκε από τον όρο εκπαίδευση όπου πραγματοποιείται μέσω του σχολείου από τους δάσκαλους και τους καθηγητές. Πλέον βασικός στόχος της εκπαίδευσης και των ανθρώπων που την υπηρετούν είναι να βοηθήσει το παιδί και τον έφηβο να διανύσει ομαλά την εξελικτική πορεία και να μεταβεί από την κοινωνία των μικρών στη κοινωνία των ωρίμων, εφοδιασμένος με όλα τα απαιτούμενα εφόδια που οι κοινωνικές συνθήκες απαιτούν για να ενταχθεί χωρίς προβλήματα στο κοινωνικό σύνολο.

Η ανάγκη για περισσότερο χρόνο φοίτησης στο σχολείο γίνεται επιβεβλημένη από κάθε άλλη εποχή. Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα με την τεχνολογική επανάσταση και τη δημιουργία των θαυμαστών επιτευγμάτων του ανθρώπινου πνεύματος. Οι φωτισμένοι κοινωνικοί στοχαστές καθώς και οι διεθνείς οργανισμοί διαπίστωσαν και κατανόησαν από πολύ νωρίς ότι κάθε άνθρωπος ανεξάρτητα από το φύλο ή τη φυλή στην οποία ανήκει, έχει δικαίωμα να συμμετάσχει στα πολιτιστικά και κοινωνικά δρώμενα, καθώς και στη κατάκτηση της γνώσης, κάτι που επιτυγχάνεται μόνο με μακρόχρονη και συστηματική φοίτηση και εκπαίδευση. Μέσα από δυναμικές λαϊκές κινητοποιήσεις, ασκήθηκε πίεση προς τους φορείς της πολιτικής εξουσίας όπου οδήγησαν τις κατ' εξοχήν πολιτικές κυβερνήσεις στην παροχή του δικαιώματος της δωρεάν παιδείας, όπου δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά, τα οποία προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, για περισσότερα χρόνια σχολικής φοίτησης και εκπαίδευσης με ίσους όρους.

Στην Γ' Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, τη Διακήρυξη του Ορφανισμού των Ηνωμένων Εθνών του 1948, στο άρθρο 26, αναφέρονται χαρακτηριστικά τα εξής « Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδη εκπαίδευση είναι υποχρεωτική » Στην χώρα μας, αυτό το δικαίωμα κατοχυρώθηκε συνταγματικά με τον τελευταίο Καταστατικό Χάρτη της χώρας μετά την μεταπολίτευση με το Σύνταγμα του 1975.

Η πιο πρόσφατη και πιο ολοκληρωμένη νομοθετική ρύθμιση έγινε με το Νόμο του 1566του 1985 « Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις ». Στο άρθρο 2, παράγραφος 3 επισημαίνεται χαρακτηριστικά « η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, εφ' όσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16^ο έτος της ηλικίας του. Οποίος έχει την επιμέλεια του ανήλικου προσώπου και παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία του ως προς τη φοίτηση, τιμωρείται σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα ». Το συγκεκριμένο άρθρο αναφέρει « ο εκ προθέσεως παραβαίνων επιτακτικόν ή απαγορευτικόν διαταξίν

διοικητικών νομών τιμωρείται δια φυλακίσεως μέχρι έξι μηνών ή δια χρηματικής ποινής ή δια αμφότερων των ποινών τούτων, εφ' όσον η ειδική διάταξις αναφέρεται ως προς την ποινική κύρωση της παραβάσεως εις το παρόν άρθρο ».

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθεί διεξοδικά το θεσμικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να καταστεί σαφές ο σκοπός της παιδείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η Νομοθεσία του εκπαιδευτικού συστήματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Νόμο 1566/30-9-1985. *«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*

ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 1

Σκοπός - Γλώσσα

1. Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα υποβοηθεί τους μαθητές:

α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας

και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη.

β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.

γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό.

ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό.

2. Βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών είναι:

α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης,

β) τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους,

γ) η εξασφάλιση όλων των αναγκαίων προϋποθέσεων και μέσων για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων και

δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή.

3. α) Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν κυρίως:

(αα) σαφώς διατυπωμένους, κατά μάθημα, σκοπούς μέσα στα πλαίσια των γενικών και ειδικών, κατά βαθμίδα, σκοπών της εκπαίδευσης,

(ββ) διδακτέα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, σε κάθε επίπεδο, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και προς τις αφομοιωτικές δυνατότητες των μαθητών, διαρθρωμένη άρτια σε επιμέρους ενότητες και θέματα,

(γγ) ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος.

β) Τα αναλυτικά προγράμματα καταρτίζονται, δοκιμάζονται πειραματικά, αξιολογούνται και αναθεωρούνται συνεχώς σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των επιστημών της αγωγής.

γ) Τα αναλυτικά προγράμματα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ειδικότερα έχουν εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων τους.

δ) Τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα.

4. Γλώσσα διδασκαλίας, που αποτελεί και αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων των μαθητών και των βιβλίων των εκπαιδευτικών είναι η δημοτική, όπως διαμορφώνεται από το λαό και τη δόκιμη λογοτεχνία, χωρίς την αυτούσια μεταφορά ξένων λέξεων.

Άρθρο 2

Διάρθρωση και βαθμίδες της εκπαίδευσης – Παροχές

2. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από τα γυμνάσια και ο δεύτερος από τα γενικά, κλασικά, εκκλησιαστικά, τεχνικά-επαγγελματικά, ενιαία λύκεια και από τις τεχνικές-επαγγελματικές σχολές. Ειδικός νόμος ρυθμίζει τη λειτουργία των εκκλησιαστικών λυκείων.

3. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του. Όποιος έχει την επιμέλεια του προσώπου του ανηλίκου και παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία του ως προς τη φοίτηση τιμωρείται σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα.

4. Μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, για να πάρουν την κατάλληλη, σε κάθε περίπτωση, ειδική αγωγή και μάθηση.

5. Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν μαζί αγόρια και κορίτσια (μεικτά σχολεία).

6. Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος δωρεάν.

7. Τα διδακτικά βιβλία και τα βιβλία των εκπαιδευτικών χορηγούνται δωρεάν στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα.

Άρθρο 5

Γυμνάσια

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ,Γυμνάσια ,Σκοποί ,Διάρκεια φοίτησης ,Τύπος απολυτηρίου ,Αριθμός μαθητών ανά τάξη ή τμήμα

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Σκοπός του γυμνασίου είναι να προωθήσει, μέσα στο πνεύμα του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής. Ειδικότερα το γυμνάσιο βοηθεί τους μαθητές:
 - α) Να διευρύνουν το σύστημα αξιών τους (ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του. Να ελέγχουν και να κατευθύνουν το συναισθηματικό τους κόσμο σε στόχους δημιουργικούς και πράξεις ανθρωπιστικές.
 - β) Να συμπληρώνουν και να συνδυάζουν τη κατάκτηση της γνώσης με τους ανάλογους κοινωνικούς προβληματισμούς, ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας.
2. γ) Να καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση, ώστε να διατυπώνουν τις σκέψεις τους στον προφορικό και γραπτό λόγο με σαφήνεια και ορθότητα.
 - δ) Να αναπτύσσουν ομαλά το σώμα τους για τη λειτουργική βελτίωση του οργανισμού και να καλλιεργούν τις κινητικές τους κλίσεις και ικανότητες.
 - ε) Να γνωρίζουν τις διάφορες μορφές της τέχνης και να διαμορφώνουν αισθητικό κριτήριο, χρήσιμο και για τη δική τους καλλιτεχνική έκφραση.
 - στ) Να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να αποκτούν γνώση για τα διάφορα επαγγέλματα και να επιδιώκουν την παραπέρα βελτίωσή τους μέσα στα πλαίσια της πολιτιστικής,

κοινωνικής και οικονομικής ζωής, ώστε να αναπτύσσονται σύμμετρα ως άνθρωποι και ως μελλοντικοί εργαζόμενοι, κατανοώντας την ισότιμη συμβολή της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας στην κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη.

2. Η φοίτηση στα γυμνάσια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α`, Β` και Γ`. Στην Α` τάξη εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου χωρίς εξετάσεις.

3. Στους μαθητές που αποφοιτούν χορηγείται απολυτήριο, ο τύπος του οποίου καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

4. Η ίδρυση γυμνασίων και η ανάλογη αύξηση των οργανικών θέσεων του προσωπικού γίνεται μια φορά το χρόνο κατά το πρώτο τρίμηνο με Π.Δ., που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Ίδρυση γυμνασίων γίνεται όταν αυτό επιβάλλεται από λόγους λειτουργικούς, ώστε σε κάθε γυμνάσιο να μην υπάρχουν πάνω από εννέα τμήματα ή για την εξυπηρέτηση αναγκών ορισμένης περιοχής.

5. Η κατάργηση και η συγχώνευση γυμνασίων και η ανάλογη μείωση των οργανικών θέσεων του προσωπικού γίνεται με Π.Δ., που εκδίδεται ύστερα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

6. Η μετατροπή ημερήσιου γυμνασίου σε εσπερινό και αντίστροφα, καθώς και η μετονομασία ή η μεταφορά έδρας, γίνονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

7. Για τα θέματα των παρ. 4, 5, 6 και 9 γνωμοδοτεί το νομαρχιακό συμβούλιο, ύστερα από εισήγηση της νομαρχιακής επιτροπής παιδείας.

8. Τα γυμνάσια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά γυμνάσια γίνονται δεκτοί εργαζόμενοι μαθητές, εφόσον έχουν συμπληρώσει το 14ο έτος της ηλικίας τους.

9. Τα γυμνάσια είναι γενικής κατεύθυνσης για όλες τις τάξεις τους. Με το Π.Δ. της παρ. 4 μπορεί να ιδρύονται αθλητικά και μουσικά γυμνάσια σε ορισμένες πόλεις της χώρας. Η εγγραφή μαθητών στα αθλητικά και μουσικά γυμνάσια μπορεί να γίνεται με επιλογή. Τα κριτήρια επιλογής καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Οι απόφοιτοι των γυμνασίων αυτών εγγράφονται εφ' όσον επιθυμούν σε αντίστοιχα λύκεια, αν λειτουργούν. (Όπως συμπληρώθηκε με την § 2 άρ. 14 Ν. 1771/1988)

10. Οι μαθητές σε κάθε τάξη ή τμήμα τάξης δεν μπορεί να υπερβαίνουν τους 35. Τάξεις με μαθητές περισσότερους από 35 διαιρούνται σε τμήματα. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να μειώνεται ο ανώτερος αριθμός μαθητών κατά τάξη.

11. Με Π.Δ., που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται θέματα σχετικά με:

- α) την οργάνωση και λειτουργία των γυμνασίων κάθε κατεύθυνσης,
- β) τα διδασκόμενα μαθήματα,
- γ) τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα,
- δ) την έναρξη και λήξη του διδακτικού και σχολικού έτους, τις αργίες και τις διακοπές,
- ε) τις εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση, ποινές, χαρακτηρισμό της διαγωγής, τις κάθε είδους εξετάσεις, την αξιολόγηση των μαθητών και τους τίτλους σπουδών,
- στ) τη διαδικασία, τους λόγους και τα όργανα που αποφασίζουν για τη διακοπή των μαθημάτων ή τη συμπλήρωσή τους και με παράταση του διδακτικού έτους,
- ζ) την οργάνωση της μαθητικής ζωής και το γενικό πλαίσιο των σχολικών εκδηλώσεων και
- η) κάθε άλλη λεπτομέρεια σχετική με τη λειτουργία των γυμνασίων.

Άρθρο 6

Λύκεια

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ,Λύκεια ,Σκοποί ,Ημερήσια και Εσπερινά Λύκεια , Διάρκεια φοίτησης

1. Τα λύκεια λειτουργούν ως γενικά, κλασικά, τεχνικά-επαγγελματικά και ενιαία πολυκλαδικά. Με τη διαδικασία της παρ. 1 του άρθρ. 8 μπορεί να ιδρύονται Ιδιαίτερα βοηθεί τους μαθητές:

- α) Να κατανοούν βαθύτερα την κοινωνική πραγματικότητα, να κάνουν σωστές επιλογές για τις παραπέρα σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση και να διαμορφώνουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους έτσι, ώστε να εντάσσονται αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο και να

συμβάλλουν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της πατρίδας.

β) Να συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και να κατανοούν τη σπουδαιότητα του δημοκρατικού διαλόγου και της συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες.

γ) Να αποκτούν βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση και αυτογνωσία, ώστε να αντιμετωπίζουν με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα τη ζωή, την επιστήμη, την τέχνη και τον ελληνικό και παγκόσμιο πολιτισμό.

δ) Να αναπτύσσουν τον προβληματισμό τους με τη μελέτη και τη βαθύτερη γνώση των ιστορικών γεγονότων (ελληνικών και παγκόσμιων) και της ιστορίας της τέχνης και της επιστήμης.

ε) Να εμπλουτίζουν το γνωστικό και γλωσσικό τους εξοπλισμό και να αναπτύσσουν το αισθητικό τους κριτήριο και την ποιότητα της καλλιτεχνικής τους έκφρασης.

στ) Να εμπεδώνουν τις κινητικές ικανότητες και κλίσεις μέσα από συγκεκριμένες αθλητικές δραστηριότητες και να αποκτούν αθλητικές συνήθειες που αναβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής τους. αθλητικά και μουσικά λύκεια σε ορισμένες πόλεις της χώρας.

2. Το λύκειο επιδιώκει την ολοκλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης.

3.α) Το τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο επιδιώκει επιπλέον να μεταδώσει στους μαθητές τις απαιτούμενες τεχνικές ή άλλες επαγγελματικές γνώσεις και να αναπτύξει τις δεξιότητές τους, ώστε μετά την αποφοίτησή τους να μπορούν να απασχοληθούν με επιτυχία σε ορισμένο τεχνικό ή επαγγελματικό κλάδο.

β) Οι μαθητές των τεχνικών-επαγγελματικών λυκείων ασκούνται στο επάγγελμα. Η διάρκεια της άσκησης, ο τρόπος και ο χρόνος πραγματοποίησής της και κάθε σχετική λεπτομέρεια ρυθμίζονται με Π.Δ., που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του κατά περίπτωση συναρμόδιου υπουργού.

4. Τα λύκεια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά φοιτούν οι εργαζόμενοι μαθητές.

5. Η φοίτηση στα ημερήσια λύκεια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α`, Β`, Γ` και στα εσπερινά τετραετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α`, Β`, Γ` και Δ`. Στην Α` τάξη εγγράφονται απόφοιτοι του γυμνασίου χωρίς εξετάσεις.

6.Στους μαθητές του αποφοιτούν χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ο τύπος του οποίου καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Νόμος 1824 της 30.12.1998: *«Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.»*

Άρθρο 4

Ενισχυτική διδασκαλία και πρόσθετη διδακτική βοήθεια

1. Καθιερώνεται η ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές του γυμνασίου και του δημοτικού σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η ενισχυτική διδασκαλία, οι μορφές αυτής, η οργάνωση και λειτουργία των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, τα προγράμματα διδασκαλίας, ο ορισμός των διδασκόντων και κάθε άλλη σχετική λεπτομέρεια καθορίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
2. Για την παροχή της κατά το άρθρο 27 του ν. 1304/1982 και της κατά την προηγούμενη παράγραφο διδασκαλίας εφαρμόζονται αναλόγως οι διατάξεις του άρθρου 17 παρ. 10 του ν. 1505/1984, όπως ισχύει σήμερα.
3. Η πρόσθετη διδακτική βοήθεια του άρθρου 27 του ν. 1304/1982 μπορεί να εφαρμόζεται και για τους μαθητές της Γ' τάξης των λυκείων, καθώς και για όλες τις τάξεις των τεχνικών επαγγελματικών σχολών.

Για τους Έλληνες και ομογενείς με ξένη υπηκοότητα που προέρχονται από χώρες του εξωτερικού ισχύει το παρακάτω προεδρικό διάγραμμα:

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 201/1998 1-7-98: *«Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων.»*

Άρθρο 9

Περιπτώσεις κατατακτηρίων, προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων

1. Μαθητές δημοτικού σχολείου κατατάσσονται μετά από κατατακτήριες εξετάσεις σε τάξη που δεν μπορεί να είναι ανώτερη από την τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Δικαίωμα κατατακτηρίων εξετάσεων έχουν :

Όσοι δεν φοίτησαν καθόλου ή διέκοψαν τη φοίτηση και διδάχτηκαν "κατ' οίκον" για σοβαρούς οικογενειακούς λόγους, που εκτιμώνται από το σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος υποβάλλει σχετική πρόταση στον Προϊστάμενο της Δ/σης ή του Γραφείου Εκπ/σης που παίρνει και την τελική απόφαση.

Όσοι δεν φοίτησαν καθόλου ή διέκοψαν τη φοίτηση και διδάχτηκαν "κατ' οίκον" για σοβαρούς λόγους υγείας που πιστοποιούνται με βεβαίωση κρατικού θεραπευτηρίου, από την οποία φαίνεται η αδυναμία του μαθητή να φοιτά στο σχολείο.

Όσοι προέρχονται από ειδικά σχολεία και οι γονείς τους επιθυμούν την κατάταξή τους σε τάξη ανάλογα με την πρόοδο που παρουσιάζουν.

Έλληνες και ομογενείς με ξένη υπηκοότητα που προέρχονται από χώρες του εξωτερικού και στον τόπο της διαμονής τους δεν λειτουργούσε αναγνωρισμένο ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με βεβαίωση της Δ/σης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας ή προξενικής αρχής ή άλλης αρμόδιας υπηρεσίας του Υπουργείου Εξωτερικών.

Αλλοδαποί και Έλληνες μαθητές που προέρχονται από χώρες όπου επικρατεί έκρυθμη κατάσταση λόγω εκτάκτων γεγονότων και αδυνατούν να προσκομίσουν τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, εφόσον κατά την κρίση του διευθυντή έχουν τη νόμιμη ηλικία, όπως αυτό προκύπτει από άλλα έγγραφα ή από δηλώσεις των γονέων ή των κηδεμόνων των μαθητών.

Για ειδικές περιπτώσεις Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών που έχουν ηλικία μεγαλύτερη απ' αυτή που αντιστοιχεί στην τάξη που φοιτούν, αλλά δεν υπερβαίνει το όριο της υποχρεωτικής φοίτησης, με αιτιολογημένη απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο, μπορεί να γίνει κατάταξη, μετά από σχετικές εξετάσεις, σε τάξη ανάλογη με το γνωστικό τους επίπεδο, η οποία θα είναι αντίστοιχη ή μικρότερη της χρονολογικής τους ηλικίας.

5. Με υπουργική απόφαση μπορεί να εγκρίνεται η πραγματοποίηση κατατακτηρίων προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων κατά παρέκκλιση των κείμενων διατάξεων για Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

3.1. Βιοσωματική ανάπτυξη κατά την εφηβική ηλικία

Η εφηβεία είναι γενικά όρος που αναφέρεται στο σύνολο των σωματικών και ψυχικών μεταβολών, οι οποίες συντελούνται στο διάστημα που μεσολαβεί από την ηλικία του παιδιού ως του ώριμου ανθρώπου. Η ήβη αρχίζει από το 12^ο ή 13^ο έτος της ηλικίας του παιδιού και τελειώνει στο 19^ο ή το 20^ο έτος. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής περνούν από μια αρκετά δύσκολη περίοδο προσαρμογής. Σ' αυτήν την φάση γίνονται βαθιές οργανικές μεταβολές οι οποίες είναι διαφορετικές στο καθένα από τα δύο φύλα. Ο σωματότυπος, ο οποίος αρχίζει να γίνεται σαφής ήδη από το τέλος της προσχολικής ηλικίας, παίρνει κατά την εφηβεία την τελική του μορφή. Η κορυφαία βιοσωματική αλλαγή που επισυμβαίνει κατά την περίοδο της εφηβείας είναι η ωρίμανση των γεννητικών οργάνων και η έναρξη της γενετήσιας λειτουργίας. Κατά την εφηβική ηλικία στην οποία ολοκληρώνεται η σωματική διάπλαση, παρατηρείται ότι πραγματοποιείται η μεγαλύτερη ανάπτυξη της νοητικής ικανότητας και προς το τέλος αυτής ο έλεγχος της συναισθηματικής ζωής. Οι τρεις όμως αυτές φάσεις της προσωπικότητας (σωματική, νοητική, συναισθηματική) παρατηρείται ότι δεν αναπτύσσονται ταυτόχρονα.

Η ήβη αναφέρεται σε μια σχετικά σύντομη περίοδο, διάρκειας 2 έως 4 ετών περίπου, βιολογικής ανάπτυξης, κατά την οποία πραγματοποιούνται οι βιοσωματικές αλλαγές που σχετίζονται με την ωρίμανση της γενετήσιας λειτουργίας. Η εφηβεία αναφέρεται σε μια μακρότερη αναπτυξιακή περίοδο, διάρκειας 7 έως 8 ετών και περιλαμβάνει τις αλλαγές που συμβαίνουν και στους τέσσερις βασικούς τομείς της ανάπτυξης: το βιοσωματικό, το γνωστικό, το συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα. Η εφηβεία είναι δηλαδή μια έννοια ευρύτερη της ήβης και εμπεριέχει την ήβη. Η ήβη ασφαλώς αποτελεί την κορυφαία, την πιο χαρακτηριστική πλευρά της εφηβείας, αλλά είναι μόνο το

βιολογικό μέρος της εφηβείας (Παρασκευόπουλος, 1985, Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 4).

Η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται ως η περίοδος της ταχύτατης σωματικής αύξησης και της βαθιάς βιοσωματικής μεταλλαγής, της έντονης συναισθηματικότητας και των ετερόφυλων διαφορόντων, της αφηρημένης σκέψης και του ιδεαλισμού, των προσωπικών αξιών και της κρίσης της ταυτότητας.

Στο βιοσωματικό τομέα, οι μεταλλαγές της ήβης είναι τόσο απότομες και καθολικές, που δίνουν την εντύπωση ότι η εφηβεία είναι, όπως την αποκαλεί ο J.J Rousseau, « δεύτερη γέννηση ». Αν και ο χαρακτηρισμός αυτός θεωρείται σήμερα υπερβολικός, εντούτοις είναι αναμφισβήτητο ότι η εφηβεία είναι το μεγαλύτερο βιολογικό γεγονός μετά τη γέννηση. Στη φάση αυτή επισυμβαίνουν ραγδαίες αλλαγές σε όλες τις παραμέτρους του σώματος: ύψος, βάρος, αναλογίες, περίγραμμα, θέση και λειτουργία οργάνων και οργανικών συστημάτων, με κορυφαία βιοσωματική μεταβολή την ωρίμαση της γενετήσιας λειτουργίας. Η εφηβεία είναι μια από τις πιο χαρακτηριστικές περιόδους ραγδαίας ανάπτυξης και καθολικής μεταλλαγής στο βιοσωματικό τομέα.

Οι βιοσωματικές μεταβολές της εφηβείας οφείλονται στην επενέργεια ορμονών των ενδοκρινών αδένων και κυρίως της υπόφυσης και των γεννητικών αδένων. Ορισμένες από τις μεταβολές αυτές αναφέρονται σε εξωτερικά φυσιολογικά χαρακτηριστικά και είναι ορατές, ενώ άλλες συμβαίνουν σε εσωτερικά όργανα και λειτουργίες και δεν είναι εμφανείς. Οι πιο χαρακτηριστικές βιοσωματικές αλλαγές στη φάση αυτή είναι η απότομη και ραγδαία αύξηση των διαστάσεων του σώματος –το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως αυξητικό τίναγμα της εφηβείας– καθώς επίσης και η ωρίμαση της γενετήσιας λειτουργίας και η εμφάνιση των γνωρισμάτων της ήβης.

Οι αλλαγές που επισυμβαίνουν στο σύστημα αναπαραγωγής του εφήβου διακρίνονται σε δυο κατηγορίες:

- α) Στα πρωτεύοντα και
- β) στα δευτερεύοντα γνωρίσματα της ήβης.

Τα πρωτεύοντα γνωρίσματα περιλαμβάνουν τα μέλη–όργανα του γεννητικού συστήματος κάθε φύλου, τα οποία είναι αναγκαία για την αναπαραγωγή. Τα δευτερεύοντα γνωρίσματα της ήβης περιλαμβάνουν αλλαγές, όπως είναι η ηβική κόμη, η τρίχωση του προσώπου, η αλλαγή της φωνής, η διόγκωση των μαστών, οι οποίες δεν είναι βέβαια άμεσα αναγκαίες για την αναπαραγωγή, έχουν όμως έμμεση σχέση με τη γενετήσια λειτουργία, γιατί συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των δυο φύλων και στη αμοιβαία τους έλξη και προσέγγιση (sex appeal).

Επειδή τα όργανα αυτά διαφέρουν στα δυο φύλα όχι μόνο στην ανατομία και στη φυσιολογία, αλλά και στις αλλαγές που υφίστανται κατά την εφηβεία, η παρουσίαση τους θα γίνει χωριστά για τα άρρενα και χωριστά για τα θήλεα (Παρασκευόπουλος, 1985, Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 4).

3.1.1. Πρωτεύοντα γνωρίσματα της ήβης στα δύο φύλα

Τα πρωτεύοντα γνωρίσματα της ήβης περιλαμβάνουν αλλαγές στα κυρίως γεννητικά όργανα, στα όργανα δηλαδή που συμμετέχουν άμεσα και είναι αναγκαία στη διαδικασία της αναπαραγωγής του είδους. Τα όργανα αυτά διαφέρουν στα δυο φύλα όχι μόνο στην ανατομία και φυσιολογία, αλλά και στις αλλαγές που υφίστανται κατά την εφηβεία, συνεπώς η παρουσίασή τους θα γίνει χωριστά.

- Στα κορίτσια:

Τα γεννητικά όργανα του θήλεως είναι οι δυο ωοθήκες, οι δυο σάλπιγγες, η μήτρα, ο κόλπος και το αιδοίο.

Περί το 11^ο ως το 14^ο έτος η μήτρα αρχίζει να μεγαλώνει σε μέγεθος και γίνεται προετοιμασία από τον οργανισμό προκειμένου να έχει το κορίτσι την πρώτη έμμηνη ρύση. Το μέγεθος των γεννητικών οργάνων συνεχίζει να αυξάνει και μετά την εμφάνισή της, όπου και ολοκληρώνεται στο 20^ο ή 21^ο έτος.

Η έμμηνη ρύση είναι από τις δραματικότερες εξελίξεις για την έφηβο. Όταν μάλιστα η πρώτη της εμφάνιση συμβαίνει χωρίς καμία προηγούμενη ενημέρωση και άλλη ψυχολογική προετοιμασία, μπορεί να δημιουργήσει στο νέο κορίτσι συναισθήματα ενοχής, φόβου και ποικίλες φαντασιώσεις για τις σχέσεις των δυο φύλων και να οδηγήσει σε αποχή από κάθε διαπροσωπική δραστηριότητα (παιχνίδι, χορός). Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις που έχει προηγηθεί επαρκής ενημέρωση, η έμμηνη ρύση δεν παύει να είναι μια σοβαρή ενόχληση. Το σωστά ενημερωμένο κορίτσι αναμένει και δέχεται την πρώτη έμμηνη ρύση με υπερηφάνεια, ως σημάδι ωριμότητας και όχι με άγχος. Η έμμηνη ρύση συνοδεύεται και από διάφορα ψυχολογικά συμπτώματα (κατάθλιψη, νευρικότητα) όπου με την σταθεροποίησή της ελαττώνονται ή και εξαλείφονται.

Πρέπει να τονιστεί ότι οι αλλαγές στα γεννητικά όργανα του θήλεως δεν έχουν τόσο μεγάλη ψυχολογική σημασία, γιατί τα όργανα αυτά είναι εσωτερικά, δεν είναι ορατά και συνεπώς δεν προσφέρονται για σύγκριση, όπως συμβαίνει στα αγόρια.

- Στα αγόρια:

Τα κύρια γεννητικά όργανα του άρρενος είναι οι όρχεις, οι επιδιδυμίδες, οι σπερματοδόχοι κύστης, ο προστάτης και το πέος.

Το μέγεθος των γεννητικών οργάνων καθορίζεται από γενετικούς παράγοντες και οι ατομικές διαφορές στις διαστάσεις τους είναι όντως τεράστιες.

Παρατεταμένη υποπλασία των γεννητικών οργάνων μπορεί να οφείλεται σε καθυστερημένη ήβη. Το μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών εισέρχονται στην ήβη μεταξύ του 13^{ου} και 15^{ου} έτους.

Η πρώτη εκσπερμάτωση δεν έχει για το αγόρι τόσο μεγάλη ψυχολογική σημασία όσο έχει η πρώτη έμμηνη ρύση για το κορίτσι. Συχνά τα αγόρια δεν αντιλαμβάνονται καν το γεγονός. Αντίθετα έχει μεγάλη ψυχολογική σημασία στα αγόρια η αύξηση του μεγέθους των γεννητικών οργάνων. Γιατί στα αγόρια είναι εξωτερικά (όρχεις, πέος) και προσφέρονται για σύγκριση και συχνά αποτελούν πηγή άγχους και ανησυχίας. Είναι ευρέως διαδεδομένη η αντίληψη ότι το μέγεθος των γεννητικών οργάνων είναι συμβολικό αρρενωπότητας και της σεξουαλικής δραστηριότητας. Γι' αυτό η πορεία που ακολουθεί η ανάπτυξη τους τους απασχολεί ζωηρά και συχνά γίνεται πηγή άγχους τόσο για τον ίδιο τον έφηβο όσο και για τους γονείς του (Παρασκευόπουλος, 1985, Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 4).

3.1.2. Δευτερεύοντα γνωρίσματα της ήβης στα δύο φύλα

Τα γνωρίσματα αυτά είναι εμφανή και ευδιάκριτα και αποτελούν πρόσφορο διαπροσωπικό διαθέσιμο κριτήριο για τη σεξουαλική ωρίμανση και σεξουαλική καταλληλότητα. Ορισμένες από τις αλλαγές αυτές είναι κοινές και για τα δυο φύλα, ενώ άλλες είναι χαρακτηριστικές μόνο για το ένα φύλο. Τα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά του φύλου αναφέρονται κυρίως στους εξής τομείς:

- α. στη διαφορετική τρίχωση των διαφόρων μερών του σώματος: Στην εφηβεία σε ορισμένα μέρη του σώματος, το χνούδι μεταβάλλεται σε τριχωτό και παρατηρείται περισσότερο στους άρρενες.
- β. στο περίγραμμα του σώματος: Τα αγόρια παρουσιάζουν μια γωνιώδη γεωμετρική μορφή, ενώ τα κορίτσια καμπυλόγραμμη.
- γ. στη στιλπνότητα και οσμή του δέρματος.
- δ. στη διαφοροποίηση της οξύτητας της φωνής.

Στις περιπτώσεις που η ήβη αρχίζει 1 ως 2 χρόνια πριν ή μετά από τη μέση ηλικία ενήβωσης δηλαδή κάτω των 11 για τα κορίτσια και κάτω των 13 για τα αγόρια, έχουμε την λεγόμενη πρώιμη ή αργοπορημένη ήβη. Καθεμία από αυτές τις δυο καταστάσεις συνεπάγεται για το αναπτυσσόμενο

διαφορετικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και διαφοροποιούν σημαντικές πλευρές της προσωπικότητάς του.

Συμπερασματικά, όσο πιο ραγδαίες και απότομες είναι οι αλλαγές τόσο πιο δύσκολο είναι για το άτομο να τις αφομοιώσει στην παλιά εικόνα του σώματός του και να προσαρμοστεί στη νέα του εμφάνιση (Παρασκευόπουλος, 1985, Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 4).

3.2. Νοητική – Συναισθηματική - κοινωνική ανάπτυξη

Στο νοητικό τομέα, η εμφάνιση των αφαιρετικών (ή τυπικών) νοητικών πράξεων δίνει μια άλλη προοπτική στην αντίληψη και κατανόηση του κόσμου. Η σκέψη μπορεί να κινείται στο χώρο όχι μόνο του συγκεκριμένου και του υπαρκτού, όπως συμβαίνει κατά την παιδική ηλικία, αλλά και στον χώρο του πιθανού, των υποθέσεων και των θεωριών. Μπορεί να συλλαμβάνει και να επεξεργάζεται όχι μόνο ό,τι υπάρχει ή ότι υπάρξει στην πραγματικότητα, αλλά και ό,τι θα μπορούσε να υπάρξει στο μέλλον ή που είναι ακόμη και το αντίθετο προς την πραγματικότητα. Εξοπλισμένος λοιπόν ο έφηβος με την αφαιρετική σκέψη, μπορεί να συλλαμβάνει για κάθε θέμα εναλλακτικές λύσεις, πέρα από αυτές που εφαρμόζονται στην πραγματικότητα, να εκπονεί και να προτείνει θεωρητικά πρότυπα για την επίλυση των κοινωνικών και ατομικών προβλημάτων, να διαμορφώνει ένα προσωπικό σύστημα αξιολόγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Με την ανακάλυψη των πολλαπλών εναλλακτικών λύσεων και των θεωρητικών προτύπων, η πραγματικότητα στη σκέψη του εφήβου αποτελεί μια επιμέρους περίπτωση σε μια ολόκληρη δέσμη ποικίλων εναλλακτικών λύσεων.

Στο συναισθηματικό τομέα, κύριο αναπτυξιακό χαρακτηριστικό είναι η μεγάλη ένταση και αστάθεια της ψυχικής διάθεσης. Ο διάσημος Αμερικανός ψυχολόγος G. Stanley Hall, περιγράφει την εφηβεία ως περίοδο εσωτερικού αναβρασμού και θυμικής αναστάτωσης, ως την περίοδο « των καταιγίδων και των έντονων εσωτερικών συγκρούσεων » (storm and stress). Η συναισθηματική ζωή του εφήβου περιγράφεται γεμάτη μεταπτώσεις και ταλαντεύσεις ανάμεσα σε αντιφατικές και συγκρουόμενες διαθέσεις, όπως μεταξύ υπερδιέγερσης και λήθαργου, φιλίας και εχθρότητας, πάθους και αδιαφορίας, ευφορίας και μελαγχολίας και άλλα (Καλαντζή Αναστασία–Αζίζι, 1999, « Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου »).

Μάλιστα, ο έντονος αυτός ψυχικός αναβρασμός της εφηβικής ηλικίας θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα των βιολογικών αλλαγών της ήβης και κυρίως του ορμονικού συστήματος του εφήβου. Ο Freud έχει διευρύνει τη βιολογική

ερμηνεία για να συμπεριλάβει στους αιτιολογικούς παράγοντες την αφύπνιση της σεξουαλικότητας και τις συγκρούσεις που δημιουργούνται από την αδιάκοπη πάλη ανάμεσα στις βιολογικές – ενστικτώδεις απαιτήσεις του Εκείνου και στους κοινωνικούς περιορισμούς του Υπερεγώ. Υπάρχει όμως και αντίλογος στα παραπάνω, έρευνες της ανθρωπολόγου Margaret Mead έδειξαν ότι σε άλλες κοινωνίες η εφηβεία δεν είναι πάντοτε περίοδος κρίσης και ψυχικών εντάσεων, αλλά μια πειθαρχημένη και ομαλή αναπτυξιακή πορεία, κατά την οποία εμφανίζονται, ωριμάζουν και διαμορφώνονται βαθμιαία τα νέα εφηβικά διαφέροντα, λειτουργίες και ενασχολήσεις (Καλαντζή Αναστασία–Αζίζι, 1999, « Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου »).

Φαίνεται ότι το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει έφηβος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη μορφή και στην έκταση που παίρνει η θυμική αναστάτωση της εφηβικής ηλικίας. Ασφαλώς, ο έφηβος βιώνει ποικίλες ψυχικές εντάσεις και παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά του, οι οποίες είναι εμφανείς ακόμα και στον απλό παρατηρητή. Οι εκδηλώσεις αυτές εμφανίζονται κυρίως στα πρώτα χρόνια της εφηβικής ηλικίας και συμπίπτουν χρονικά με τις μεγάλες βιοσωματικές αλλαγές της ήβης. Η ένταση όμως αυτών των αντιδράσεων, καθώς και η διάρκειά τους, δεν είναι μόνο θέμα ιδιοσυγκρασίας του κάθε εφήβου, αλλά και της γενικής στάσης των ενηλίκων έναντι των νέων. Στις κοινωνίες όπου υπάρχει ασάφεια και σύγχυση γύρω από το όριο ενηλικίωσης, όπου οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των νέων δεν είναι σαφώς καθορισμένα, όπου υπάρχει αμφιθυμία και παλινδρομήσεις εκ μέρους των ενηλίκων στα θέματα της χειραφέτησης των νέων, οι νέοι δεν μπορεί παρά να βιώνουν πολλές και ισχυρές εντάσεις και καταστάσεις άγχους. Στις κοινωνίες αυτές οι πρώτες ανησυχίες των εφήβων για τη « μεταμόρφωση » που υφίσταται το σώμα τους και οι πρώτες συναισθηματικές διαφοροποιήσεις που προκαλεί η ορμονική τους μεταλλαγή περιπλέκονται με τα ψυχοκοινωνικά αυτά προβλήματα και δημιουργούν τον εσωτερικό αναβρασμό και τις έντονες και συχνά αντιφατικές αντιδράσεις των εφήβων.

Στον κοινωνικό τομέα, η τάση για ανεξαρτητοποίηση από τους ενηλίκους και για συμμόρφωση προς την ομάδα των συνομήλικων φθάνει στο αποκορύφωμά της. Ο έφηβος νιώθει έντονη την επιθυμία να κόψει τον ψυχολογικό « ομφάλιο λώρο » και να ανεξαρτητοποιηθεί από την οικογένεια. Η έντονη αυτή τάση του εφήβου για αυτονομία και αυτοδιαχείριση συχνά γίνεται η αιτία προστριβών και διακοπής της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών, ιδίως στις αυταρχικές οικογένειες. Παράλληλα, η επιθυμία του εφήβου για κοινωνική αποδοχή οδηγεί στη δουλική συμμόρφωση και υποταγή του στην ομάδα των συνομήλικων. Οι εφηβικές ομάδες αποτελούν είδος «

κλειστής κοινωνίας », με δικό τους κώδικα επικοινωνίας και με εξειδικευμένες μορφές συμπεριφοράς για τα μέλη τους (εφηβική κουλτούρα). Ο έφηβος υιοθετεί τα πρότυπα αυτά συμπεριφοράς, ακόμη και τις ιδιορρυθμίες και τις συμβατικότητες της ομάδας (ενδυμασία, argot γλώσσα). Σημαντική διαφοροποίηση υφίστανται οι διαπροσωπικές σχέσεις του εφήβου όχι μόνο προς τους ενήλικους, αλλά και προς τους συνομήλικους, με κορυφαία εκδήλωση την ετερόφυλη σεξουαλική συμπεριφορά Καλαντζή Αναστασία–Αζίζι, 1999, « Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου ».

Οι αναπτυξιακοί στόχοι, τους οποίους πρέπει να επιδιώξει ο έφηβος και να κατακτήσει, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

α) Να αποδεχθεί τη νέα μορφή που παίρνει τελικά το σώμα του και να χρησιμοποιεί τις νέες σωματικές και ψυχοκινητικές του δυνατότητες αποτελεσματικά.

β) Να διαμορφώσει μια ώριμη ετερόφυλη σχέση και να αποδεχθεί τον κοινωνικό ρόλο του φύλου του.

γ) Να εξασφαλίσει μια βέβαιη προοπτική για οικονομική ανεξαρτησία για την εκλογή επαγγέλματος αυτού.

δ) Να απαιτήσει συναισθηματική αυτονομία από τους γονείς και άλλους ενηλίκους.

ε) Να διαμορφώσει νέες σχέσεις αμοιβαιότητας με τους συνομηλικούς του και των δυο φύλων.

στ) Να αποκτήσει τις γνωστικές δεξιότητες και τις έννοιες που είναι αναγκαίες για την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνική και πολιτική ζωή.

ζ) Να διαμορφώσει ένα αξιολογικό σύστημα, μια φιλοσοφία της ζωής. η) Να δώσει ικανοποιητική απάντηση στα ερωτήματα: « Ποιος είμαι », « Από πού έρχομαι; », « Πού πηγαίνω; »: να αποκτήσει δηλαδή αυτό που ο Erikson αποκαλεί ταυτότητα του Εγώ.

3.3. Γνωστική ανάπτυξη κατά την εφηβική ηλικία

Οι εντυπωσιακές μεταβολές που συμβαίνουν στο βιοσωματικό και ψυχοκινητικό τομέα της ανάπτυξης του εφήβου δεν πρέπει επουδενί να μετριάσουν τη σημασία που έχουν τα σπουδαία επιτεύγματα και οι μεταβολές που υφίσταται η σκέψη κατά την εφηβική ηλικία. Παρόλο που ο εγκέφαλος με την έναρξη της ήβης έχει φθάσει σχεδόν στο 95 % του τελικού του μεγέθους, εντούτοις και κατά την εφηβεία –ιδιαίτερα στα πρώτα 3–4 χρόνια–

πραγματοποιούνται σημαντικές ποσοτικές και ποιοτικές μεταβολές στις νοητικές ικανότητες του αναπτυσσόμενου ατόμου.

Οι γενετικοί ψυχολόγοι εξετάζουν κυρίως το είδος της σκέψης που κυριαρχεί στις διάφορες ηλικίες. Ενδιαφέρονται δηλαδή περισσότερο για τις ποιοτικές μεταλλαγές που υφίστανται η νόηση του ατόμου με την πάροδο της ηλικίας. Αντίθετα, οι ψυχομετρικοί ασχολούνται κυρίως με την ποσοτική πλευρά της ανάπτυξης της νοημοσύνης, με τις αλλαγές δηλαδή που συμβαίνουν με την πάροδο της ηλικίας ως προς το ποσό της νοητικής ικανότητας. Επίσης, οι ψυχομετρικοί ενδιαφέρονται και για τις ατομικές διαφορές που παρουσιάζουν στη νοητική ανάπτυξη τα άτομα της ίδιας ηλικίας μεταξύ τους.

Οι συμπεριφοριστές εξάλλου εκκινούν από την άποψη ότι η νοητική δραστηριότητα του ατόμου, όπως και όλες οι άλλες μορφές της ψυχικής ζωής, είναι αποτέλεσμα μάθησης, είναι προϊόν συνεξαρτήσεων ανάμεσα στα ερεθίσματα (S) που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και στις αντιδράσεις του (R) στα ερεθίσματα αυτά. Ενδιαφέρονται λοιπόν οι συμπεριφοριστές να καθορίσουν τις διαδικασίες, τους νόμους, που διέπουν, τις συνδέσεις (S – R) αυτές (Καλπάκογλου, 1998, Άγχος και Πανικός).

3.3.1. Χαρακτηριστικά της σκέψης του εφήβου

Η μετάβαση από τη συγκεκριμένη σκέψη του παιδιού της σχολικής ηλικίας στην τυπική σκέψη του εφήβου κατορθώνεται με την εμφάνιση και σταθεροποίηση νέων γνωστικών δομών. Πέντε νέες τέτοιες αλληλεξαρτώμενες γνωστικές κατακτήσεις, οι οποίες αποτελούν και τα βασικά χαρακτηριστικά της τυπικής σκέψης του εφήβου:

- α) η ανακάλυψη του πιθανού–του δυνατού,
- β) η χρήση υποθετικό–παραγωγικού συλλογισμού,
- γ) η χρήση συνδυαστικών συστημάτων και της επιστημονικής–πειραματικής μεθόδου,
- δ) η χρήση της προτασιακής λογικής και
- ε) η ταυτόχρονη χρήση των δυο μορφών αναστρεψιμότητας.

Συγκεκριμένα :

A) *Ανακάλυψη του δυνατού–του πιθανού.* Η πιο θεμελιική διαφορά ανάμεσα στη συγκεκριμένη σκέψη του εφήβου αφορά στον τρόπο με τον οποίο γίνεται κατανοητή η σχέση ανάμεσα στο πραγματικό–το συγκεκριμένο και στο δυνατό–το πιθανό. Ο έφηβος αντιμετωπίζει και προσπαθεί να λύσει

τα γνωστικά προβλήματα με τη διαμετρικά αντίθετη πορεία απ' αυτήν του παιδιού 7 έως 11 ετών. Πρώτα προσπαθεί να καθορίσει τις δυνατές λύσεις του προβλήματος και κατόπιν προχωρεί στα πραγματικά δεδομένα, για να καθορίσει ποιο από τις πιθανές–δυνατές αυτές λύσεις ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Ο έφηβος εστιάζει την προσοχή του στα προσδοκούμενα, τα αναμενόμενα και κατόπιν συστηματικά επιχειρεί να εντοπίσει ποια από τις πολλές λύσεις ισχύει στη συγκεκριμένη περίπτωση. Η ανακάλυψη του πιθανού εκ μέρους του εφήβου επιφέρει και μια γενικότερη αλλαγή στη στάση του απέναντι στον κόσμο που τον περιβάλει. Ο έφηβος πλέον δεν ικανοποιείται με τα πράγματα όπως είναι γύρω του. Το άνοιγμα της σκέψης του στο χώρο των πολλών πιθανών λύσεων και δυνατοτήτων τον κάνει σκεπτικιστή για ό,τι συμβαίνει γύρω του. Χάρη στη νέα του αυτή γνωστική δομή, ο έφηβος μπορεί να κατασκευάζει νέες θεωρίες και συστήματα για το άτομο και την κοινωνία και έτσι να ζει όχι μόνο στο παρόν αλλά και στο μέλλον (Ιωάννου Ν. Παρασκευόπουλου, 1985, « Εξελικτική Ψυχολογία »).

Β) *Χρήση του υποθετικού–παραγωγικού συλλογισμού.* Ένα βασικό γνωστικό επίτευγμα του εφήβου είναι η ικανότητα να προβαίνει σε υποθετικό–παραγωγικούς συλλογισμούς. Συλλογισμός είναι μια διαδικασία της σκέψης με την οποία καταστρώνεται μια σειρά αλληλένδετων προτάσεων για να αποδειχθεί η αλήθεια μιας απόφασης. Υπάρχουν τρία κύρια είδη:

α) Ο παραγωγικός, που έχει ως αφετηρία το γενικό και αφηρημένο (υπόθεση) και ως κατάληξη το ειδικό και το συγκεκριμένο (ένα συγκεκριμένο περιστατικό).

β) Ο επαγωγικός, που έχει ως αφετηρία το ειδικό και το συγκεκριμένο και ως κατάληξη το γενικό και το αφηρημένο (αντίθετη πορεία απ' ότι ο παραγωγικός).

γ) Ο αναλογικός, που έχει ως αφετηρία το μερικό και ως κατάληξη πάλι το μερικό.

Κατά την περίοδο της εφηβείας εμφανίζεται για πρώτη φορά η ικανότητα για το αρτιότερο είδος συλλογισμού, τον παραγωγικό. Ο έφηβος μελετά το πρόβλημα, διατυπώνει υποθέσεις που πιθανόν οδηγούν στη λύση του προβλήματος και με τη μέθοδο της λογικής παραγωγής, συμπεραίνει ότι ορισμένα γεγονότα–δεδομένα θα πρέπει λογικά να υπάρχουν στην πραγματικότητα. Μια άλλη διαφορά ανάμεσα στη συλλογιστική του παιδιού της σχολικής ηλικίας και αυτής του εφήβου είναι ο βαθμός αφάιρεσης που παρουσιάζουν τα στοιχεία του συλλογισμού.

Γ) *Χρήση συνδυαστικών συστημάτων και της επιστημονικής–πειραματικής μεθόδου.* Η επιστημονική μέθοδος είναι μια συστηματική διαδικασία ανάλυσης ενός φαινομένου, η οποία με βάση τα εμπειρικά

δεδομένα, επιχειρεί να καθορίσει ποιοι παράγοντες προσδιορίζουν το φαινόμενο και ποιες οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων αυτών. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια:

α) Διατύπωση υποθέσεων για όλους τους πιθανούς παράγοντες που προσδιορίζουν το φαινόμενο.

β) Πειραματισμός με τα εμπειρικά δεδομένα και έλεγχος της ορθότητας ή μη καθεμιάς από τις υποθέσεις.

γ) Επισκόπηση των επιμέρους διαπιστώσεων για την ορθότητα ή μη των υποθέσεων και διατύπωση του γενικού κανόνα που ερμηνεύει το φαινόμενο. Η δυνατότητα για μια πολύπλοκη διαδικασία λύσης προβλημάτων παρουσιάζεται για πρώτη φορά κατά την εφηβεία. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο έφηβος αρχίζει να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα εξής δυο σχήματα: i) να σχηματίζει όλους τους δυνατούς συνδυασμούς μεταξύ των μεταβλητών και ii) να μην επιτρέπει κάθε φορά να μεταβάλλεται παρά μόνο μια ανεξάρτητη μεταβλητή, ενώ όλες οι άλλες να παραμένουν σταθερές. Τέλος, ο έφηβος μπορεί να συνδυάζει την υποθετικό–παραγωγική και εμπειρο–επαγωγική συλλογιστική στην επίλυση πολύπλοκων γνωστικών προβλημάτων (Ιωάννου Ν. Παρασκευόπουλου, 1985, « Εξελικτική Ψυχολογία »).

Δ) *Χρήση της προτασιακής λογικής.* Ένα είδος αφηρημένης συλλογιστικής, η οποία, όπως υποστηρίζει ο Piaget εμφανίζεται και χρησιμοποιείται επιτυχώς για πρώτη φορά κατά την εφηβεία είναι η λεγόμενη προτασιακή λογική. Ο Piaget έχει βάλει στο νου του εφήβου ένα τέτοιο γνωστικό σύστημα, με το οποίο μπορεί πλέον ο έφηβος να συλλογίζεται σε αφηρημένο επίπεδο, να διατυπώνει υποθέσεις με συμβολικό εντελώς περιεχόμενο και να προχωρεί σε επαλήθευση των υποθέσεων αυτών με λογικά μόνο επιχειρήματα, χωρίς καμία αναφορά στη συγκεκριμένη πραγματικότητα.

Ε) *Ταυτόχρονη χρήση των δύο μορφών αναστρεψιμότητας.* Ο έφηβος μπορεί να χρησιμοποιεί την αναίρεση, αλλά και την αντιστάθμιση με μεγάλη ευχέρεια. Επίσης, μπορεί ένα πρόβλημα να εφαρμόζει ταυτόχρονα και τις δυο αυτές μορφές αναστρεψιμότητας.

Παρακάτω θα παρουσιάσω αναφορικά τους τύπους εφήβων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μέσα από την έρευνα της Αμερικανίδας Elisabeth Drews (Καλπάκογλου, 1998, Άγχος και Πανικός).

3.4 Συμπεράσματα της έρευνας της Αμερικανίδας Elisabeth Drews με προικισμένους νέους

Το αποτέλεσμα στο οποίο κατέληξε η Drews ήταν ότι ανάμεσα στους προικισμένους εφήβους, υπάρχουν τέσσερις ομάδες που ξεχωρίζουν μεταξύ τους. Αυτές είναι :

α. Οι έφηβοι που έχουν μεγάλη απόδοση – οι μελετηροί.

Τους διακρίνει η σοβαρή και επιμελημένη εργασία. Παίρνουν καλούς βαθμούς, αγόρια και κορίτσια. Ενδιαφέρονται για το πότε και πως θα τελειώσουν μια εργασία, αλλά όχι και για το γιατί, παρουσιάζουν έτσι μια καταθλιπτική ικανότητα στον τομέα οργάνωσης εργασίας. Η συμμετοχή τους στην ψυχαγωγία είναι ελάχιστη. Προτιμούν τους εκπαιδευτικούς που η διδασκαλία τους βασίζεται σε ένα προδιαγραμμένο σχέδιο, για να το αντιγράψουν και εκείνοι και να προχωρήσουν στη δική τους οργάνωση.

Τα αγόρια προτιμούν τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες και τα κορίτσια προτιμούν α εκπαιδευτικά επαγγέλματα ή εκείνα των κοινωνικών υπηρεσιών.

β. Οι κοινωνικοί ηγέτες.

Είναι εκείνοι που προσέχουν περισσότερο περισσότερο στο τι θέλουν οι συμμαθητές τους παρά ποιες είναι οι απαιτήσεις των καθηγητών τους.

Τα κοινωνικά τους ενδιαφέροντα είναι στην πρώτη γραμμή. Αυτό όμως δεν τους εμποδίζει να έχουν καλούς βαθμούς. Πολλά αγόρια είναι ηγέτες σε αθλητικές και άλλες ομάδες. Οι νέοι αυτοί διακρίνονται για την ωριμότητά τους. Είναι τα παιδιά που αρχίζουν νωρίς τις σχέσεις με το άλλο φύλο. Προέρχονται κυρίως από οικογένειες που οι αξίες τους είναι περισσότερο υλιστικές. Προτιμούν τα επαγγέλματα που θα τους αποδίδουν πολλά κέρδη.

γ. Οι δημιουργοί διανοούμενοι.

Παίρνουν μικρότερους βαθμούς από τις δυο προηγούμενες κατηγορίες. Δεν συμβιβάζονται ούτε από τα προς εκείνα των συμμαθητών τους. Δεν έχουν την τάση να γίνουν αρχηγοί. Προτιμούν τα επαγγέλματα του ζωγράφου, του συγγραφέα, του μουσικού και του λόγιου. Οι έφηβοι αυτοί συνήθως λένε : « Θέλω να ζήσω τη δική μου ζωή και να δημιουργήσω τους δικούς μου κανόνες », σε αντίθεση με τους μελετηρούς, που θέλουν να ζουν σύμφωνα με τις αρχές που έχουν καθιερωθεί από την κοινωνία. Διαβάζουν συνήθως

εξωσχολικά βιβλία και μπορεί να συμβαίνει αυτό και κατά τη διάρκεια που οι καθηγητές διδάσκουν στην τάξη.

Σε αντίθεση με τους μελετηρούς, που διαβάζουν όσα εξυπηρετούνται τα μαθήματά τους, αυτοί διαβάζουν λογοτεχνία, κλασσικά συγγράμματα, φιλοσοφία, θρησκευολογία, βιογραφίες. Είναι ανθρωπιστές με τη γενική σημασία της λέξεως και ενδιαφέρονται περισσότερο για την αύξηση του πληθυσμού παρά για τις εκλογές των συμμαθητών τους.

δ. Οι επαναστάτες.

Είναι τα παιδιά που ανήκουν στους ατομικιστές δημιουργούς. Δεν είναι πάρα πολύ έξυπνοι και δεν ενδιαφέρονται ούτε την αρχηγία ούτε για την αποδοχή των ηγετών. Είναι καθοδηγητές σε μια ομάδα επαναστατική. Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν περισσότερο τα αγόρια και λιγότερο τα κορίτσια. Η ενδυμασία της κατηγορίας αυτής των εφήβων είναι πέτσινιο σακάκι, παντελόνι χωρίς ζώνη, ανοικτά πουκάμισα και γενικά παρουσιάζουν μια πιο « χαλαρή » εμφάνιση.

Ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι μεγαλύτερος στα μη γλωσσικά τεστ. Είναι όμως ικανοί να επινοούν πρωτότυπους τρόπους εργασίας (Δρ. Δημητρόπουλος, Μπροστά στις Εξετάσεις, 1999).

3.5 Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Εκτός από τα παραπάνω υπάρχουν και άτομα στη Β/βάθμια Εκπαίδευση που αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσλεξίας και γενικά μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την Ανθή Μ. Κοκκώνη, η οποία είναι Ειδική Παιδαγωγός, δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που οφείλεται στο « μπλοκάρισμα » των μηχανισμών της μάθησης και χαρακτηρίζει ένα άτομο από τη γέννησή του έως το τέλος της ζωής του. Γενικά, η δυσλεξία δεν είναι μια ασθένεια, δεν σχετίζεται με εγκεφαλικές ή αισθητηριακές βλάβες, με ψυχολογικές και συναισθηματικές διαταραχές, με νοητική ανεπάρκεια ή με εξωτερικούς παράγοντες (ανεπαρκείς περιβαλλοντικές συνθήκες ή ακατάλληλη διδασκαλία). Είναι όμως μια δυσκολία που συνεπάγεται εκπαιδευτικά, κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία επηρεάζουν ποικιλοτρόπως την προσωπικότητα του δυσλεκτικού μαθητή.

Έρευνες δέχονται ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση, αφού συναντάται σε γενεαλογικά δέντρα πολλών γενεών ή οφείλεται σε δύσκολες εγκυμοσύνες

(κύηση και τοκετός). Είναι μια δυσκολία που συνεπάγεται εκπαιδευτικά κοινωνικά ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία επηρεάζουν ποικιλοτρόπως την προσωπικότητα του δυσλεκτικού μαθητή – εφήβου.

3.5.1 ΔΙΑΓΝΩΣΗ – ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Η διάγνωση της δυσλεξίας δεν μπορεί να γίνει πριν από την ηλικία των 7 ½ - 8 ετών, αφού τότε μόνο το παιδί έχει ωριμάσει πνευματικά κι έχει κατακτήσει τόσο την ανάγνωση όσο και την ορθογραφημένη γραφή.

Η διαγνωστική διαδικασία πρέπει να γίνεται από εξειδικευμένη ομάδα σε Δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα Διάγνωσης Αποκατάστασης και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές ανάγκες, Νοσοκομεία και Κέντρα Ψυχικής Υγείας, όπου δίνουν πληροφορίες σχετικά με την κύηση και τον τοκετό, πληροφορίες σχετικά με την κληρονομικότητα με τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, με τις σχέσεις που αναπτύσσει με το κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον, πληροφορίες για την εκπαίδευση του παιδιού.

Το σημαντικό, πάντως, στο θέμα της αποκατάστασης της δυσλεξίας είναι από τη στιγμή που η Ιατρική δεν προτείνει θεραπευτικές μεθόδους, αυτή θεωρείται ένα παιδαγωγικό « πρόβλημα », που η αποκατάστασή της πρέπει να βασίζεται σε παιδαγωγικά προγράμματα με βάση τα συμπτώματα που παρουσιάζει κάθε δυσλεκτικό παιδί. Έτσι, ο κάθε δυσλεκτικός μαθητής – έφηβος ακολουθώντας ειδικές μεθόδους διδασκαλίας μπορεί να οργανώσει τη μελέτη του διαφορετικά, εκμεταλλευόμενος τις ικανότητές του και μπορεί να βελτιώσει αισθητά την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία του. Όμως θα πρέπει να τονίσω ότι το κατά πόσο αυτός θα μπορέσει τελικά να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που του παρουσιάζονται, εξαρτάται από το πότε έχει γίνει η διάγνωση της δυσλεξίας, από το πότε ξεκίνησε η παρέμβαση και πόσο « έντονης » μορφής είναι. Και επειδή κάθε παιδί με δυσλεξία αποτελεί και μια εντελώς ξεχωριστή περίπτωση, κάθε πρόγραμμα αποκατάστασης οφείλει να είναι αυστηρά εξατομικευμένο (Σάκκας, Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια, 2002).

3.5.2 Σχολείο – οικογένεια

Βάσει του νόμου (εγκ. Γ2/224/15.1.93 του υπουργού Παιδείας) οι δυσλεκτικοί μαθητές απαλλάσσονται από όλες τις γραπτές εξετάσεις και εξετάζονται μόνο προφορικά, με κατανόηση, αγάπη και επιείκεια και κυρίως διακριτικότητα, για να αποφεύγονται τυχόν συμπλέγματα κατωτερότητας. Προκειμένου όμως να επιτευχθεί η σχολική ενσωμάτωση ενός δυσλεκτικού μαθητή απαραίτητη θεωρείται η στενή συνεργασία δασκάλου – γονέα.

Ένας δυσλεκτικός μαθητής χρειάζεται διακριτική βοήθεια, συνεχή ενθάρρυνση και κατανόηση, περισσότερο χρόνο για τις γραπτές εργασίες του, αποφυγή έντονων χρωμάτων στη διόρθωση των γραπτών του, ευκαιρίες για αντιστάθμιση των δυσκολιών του μέσα στην αίθουσα (συμμετοχή σε δραστηριότητες που είναι ικανός), αξιολόγηση των προσπαθειών και όχι των γνώσεών του και περιορισμένη γραφική δουλειά για το σπίτι.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να αποφευχθούν αρνητικοί χαρακτηρισμοί από γονείς και καθηγητές στους δυσλεκτικούς μαθητές, όπως « τεμπέλης », « αδιάφορος », να αποφευχθούν συγκρίσεις με άλλα συγγενικά πρόσωπα, ή φιλικά αλλά και ενδεχομένως και συμμαθητές όπως επίσης πρέπει να αποφεύγονται λεκτικές φράσεις όπως « προσπάθησε περισσότερο », ενώ παράλληλα δεν πρέπει να τους ασκείται καμία μορφή πίεσης. Εν κατακλείδι ιδιαίτερη σημαντική θεωρείται η στενή συνεργασία γονέων και δασκάλων καθηγητών με τον ειδικό παιδαγωγό (Σάκκας, Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια, 2002).

3.5.3 Εκπαιδευτική και θεραπευτική παρέμβαση

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που αποσκοπεί στην εκμάθηση της αναγνωστικής δεξιότητας και στην ενίσχυση των γνωστικών λειτουργιών που συνοδεύονται με αυτήν, είναι απαραίτητη και έχει θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή πορεία των εφήβων.

Η σχολική αποτυχία επηρεάζει τον έφηβο « στην ολότητά του » (Κορντιέ, 1995). Η δυσλεξία σχετίζεται με μια από τις πολλές πλευρές της ύπαρξης του ατόμου, τις οποίες επηρεάζει και από τις οποίες επηρεάζεται (Hales, 1994). Για τον λόγο αυτό εκτός από τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις πρέπει να εστιάζονται και στα

ψυχολογικά προβλήματα, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να διατηρήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και να χειριστούν τις αρνητικές συνέπειες της δυσλεξίας. Συνεπώς συνεπάγεται από τα παραπάνω ότι η παροχή ειδικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να συνδυάζεται με ψυχοθεραπευτική παρέμβαση ή συμβουλευτική, καθώς και με εκπαίδευση στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και με συμβουλευτική γονέων. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι ότι τα παιδιά πρέπει να προετοιμάζονται για να αντιμετωπίζουν πιθανές αποτυχίες τους κατά τη διάρκεια της ειδικής εκπαίδευσης (Miles, 1996). Η βοήθεια αυτή κρίνεται σκόπιμη για τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης, δεδομένου ότι η διορθωτική αγωγή είναι μια μακρόχρονη διαδικασία, που απαιτεί έντονη και διαρκή προσπάθεια και ως εκ τούτου, μπορεί να αποβεί πηγή άγχους για το παιδί (Thomson, 1995).

Η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση αποσκοπεί στην άρση των ενοχών των δυσλεκτικών εφήβων και στη μείωση του άγχους και των φόβων από τους οποίους διακατέχονται. Επίσης, ενδείκνυται για την αντιμετώπιση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς καθώς επίσης και για τη μείωση της εξάρτησης από τους γονείς, ώστε ο έφηβος να αναπτύξει θετικές σχέσεις με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους (Saundays, 1995: 101· Vigilante & Dane, 1991). Η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση είναι σκόπιμο να πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της επανεκπαίδευσης, αλλά και μετά τη λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, προκειμένου να βοηθήσει τον έφηβο να προσαρμοστεί στα καινούρια δεδομένα της μαθητικής και προσωπικής του ζωή (Σάκκας, Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια, 2002).

Μια μορφή θεραπείας που θεωρείται αποτελεσματική για τις περιπτώσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία, παρά την ειδική εκπαίδευση, παρουσιάζουν ελάχιστη πρόοδο, είναι η εκπαιδευτική θεραπεία (Educational Therapy). Οι υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής εκτιμούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια μορφή αντίστασης στη μάθηση, η οποία οφείλεται σε οδυνηρά συναισθήματα και φαντασιώσεις, που προκαλούν άγχος στον έφηβο. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η εκπαιδευτική θεραπεία επιδιώκει την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων με ειδικές μεθόδους διδασκαλίας, χωρίς να επιχειρεί την αξιολόγηση των επιδόσεων του εφήβου.

Στο πλαίσιο του προβληματισμού για την ειδική παρέμβαση σε εφήβους, διαπιστώνεται η ανάγκη για εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες. Κατά συνέπεια, τονίζεται ότι η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες επιβάλλεται να ενταχθεί στα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου εμφανίζονται συχνά απρόθυμοι να εφαρμόσουν στρατηγικές εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων στους εφήβους

με μαθησιακές δυσκολίες εξ' αιτίας της έλλειψης χρόνου και ειδικής κατάρτισης η απόκτηση δεξιοτήτων που έχουν να κάνουν με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τον εαυτό του, κρίνεται απαραίτητη για την κοινωνικοποίηση των νέων.

Τα συναισθηματικά προβλήματα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, η αρνητική αυτοαντίληψη και η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά με τη συμβουλευτική. Με την παροχή συμβουλευτικής επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων υπεράσπισης του εαυτού και η ενδυνάμωση της ικανότητας λήψης αποφάσεων. Ο έφηβος μέσα από τη συμβουλευτική παρέμβαση προετοιμάζεται για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των σπουδών και της εργασίας, αλλά και να μπορέσει να κάνει τις κατάλληλες επιλογές, να διαχειρίζεται οικονομικά θέματα, να καλλιεργεί τα ενδιαφέροντά του και γενικά να γίνει ένα ανεξάρτητο άτομο και να δρα έτσι. Όλα τα παραπάνω διαφαίνονται από τα αποτελέσματα της έρευνας γύρω από τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες του Lawrence (1985).

Η έκβαση της παιδαγωγικής και θεραπευτικής αντιμετώπισης των ειδικών αναγνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών και των εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων των εφήβων εξαρτάται κατά πολύ από τη στάση των γονέων. Η συμβουλευτική γονέων είναι δυνατόν να παρέχεται είτε στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης (Prior et al, 1995) είτε κατά την ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση και βοηθά τους γονείς να αποκτήσουν σαφή εικόνα των ικανοτήτων και την αδυναμιών του παιδιού και να διδαχθούν πως μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί τους στη σχολική εργασία. Παράλληλα, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν με ποιόν τρόπο η συμπεριφορά τους επιδρά στη μαθησιακή πορεία και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και να βελτιώσουν την επικοινωνία τους μαζί τους. Μέσα από τη συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης γονέων, οι γονείς μαθαίνουν να χειρίζονται τη μη αποδεκτή συμπεριφορά του παιδιού αποφεύγοντας τις αντιδράσεις απόρριψης. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των σχέσεων γονέα – παιδιού, την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης στο παιδί και την ενίσχυση της συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συμβάλουν στη μείωση των προβλημάτων των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, ή αντίθετα να συντελούν τη διαιώνισή τους (Prior, 1996). Παλιότερα οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις για να διαβλέψουν και να αντιμετωπίσουν τη δυσλεξία, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι απειλούνται (Kline, 1986) και να αποδίδουν τη σχολική αποτυχία του παιδιού σε άλλους παράγοντες

(αδιαφορία προς το εκπαιδευτικό αντικείμενο, στην ανικανότητα, στην έλλειψη κινήτρων και προσοχής). Η συνέπεια αυτού ήταν η μείωση των διδασκόντων, η οποία αποδυνάμωνε τον μαθητή (Ευαγγελόπουλος Σπ., « Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Προβλήματα σχολικού περιβάλλοντος και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών» 1999,). Με βάση τα σημερινά δεδομένα όμως στο πλαίσιο των σπουδών τους οι εκπαιδευτικοί διδάσκονται την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας για τους μαθητές αυτούς.

Στο ακόλουθο κεφάλαιο θα αναλυθεί διεξοδικά η σημασία και ο ρόλος που παίζει το άγχος στην ψυχολογία και την σχολική επίδοση των μαθητών όχι μόνο των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και γενικότερα όλων των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΤΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ

4.1 Η φύση και οι επιπτώσεις του μαθησιακού άγχους.

Σύμφωνα με τα γνωσιακά μοντέλα: Οι Hoehn – Saric και McLeod (1988) περιγράφουν το άγχος ως μια παγκοσμίως γνωστή εμπειρία η οποία λειτουργεί σαν μηχανισμός, προειδοποίησης (ασφάλειας). Ο μηχανισμός αυτός εκπέμπει προειδοποιητικά σήματα σε καταστάσεις κινδύνου που έχουν σχέση, με αβεβαιότητα, ενώ φαίνεται να δυσλειτουργεί σε έναν βαθμό περιπτώσεων όπως όταν :

(α) το άγχος είναι υπερβολικά έντονο,
(β) διαρκεί πέρα από την έκθεση σε κάποιο κίνδυνο
(γ) παρουσιάζεται σε καταστάσεις οι οποίες αντικειμενικά δεν εμπεριέχουν κίνδυνο ή απειλή ή

(δ) παρουσιάζεται χωρίς κανένα ιδιαίτερο λόγο. Σύμφωνα με τα παραπάνω, το μαθησιακό άγχος έχει ως αρχή του την πίεση που οι έφηβοι μαθητές αισθάνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής τους θητείας .

Το άγχος είναι ένα ψυχοσωματικό φαινόμενο, γιατί έχει ψυχικές και σωματικές διαστάσεις. Σύμφωνα με τις απόψεις της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας, όταν κατέχεται κανείς από άγχος παρουσιάζει συμπτώματα που ξεκινούν από απλή ανησυχία ανυπομονησία ή ελαφρό φόβο, και φτάνουν μέχρι καταστάσεις πανικού που συνοδεύεται από δύσπνοια, τρεμούλα πονοκέφαλο, ανάλογα με την ειδική μορφή της διαταραχής. Το μαθησιακό άγχος αν έχει καλές ή κακές συνέπειες για τον μαθητή εξαρτάται από την ένταση και τη διάρκειά του. Σε απλές, πρόσκαιρες και ελαφρές μορφές το άγχος που αισθάνονται οι μαθητές όχι μόνο δεν βλάπτει αλλά αντίθετα μπορεί να παίξει ένα ρόλο θετικό, προστατευτικό για αυτούς και έτσι μπορεί να εξασφαλίσει την απαιτούμενη εγρήγορση ώστε να γίνει δημιουργικό.

Ο οργανισμός ενός ανθρώπου, που βρίσκεται σε φυσιολογική κατάσταση, είναι ρυθμισμένος να λειτουργεί σε μια ισορροπημένη αρμονική κατάσταση και συνεπώς όταν εμφανίζεται ένα πρόβλημα διαταράσσεται αυτή η λεπτή ισορροπία. Σε μια τέτοια κατάσταση στιγμιαίου άγχους βρίσκεται ο μαθητής όταν έχει να αντιμετωπίσει μια αγχογόνα κατάσταση. Τα προβλήματα που έχει ένας έφηβος να αντιμετωπίσει είναι ποικίλα και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

Ένα μεγάλο ποσοστό σχολικής « αποτυχίας » οφείλεται στους υπερπροστατευτικούς γονείς. Αυτός ο τύπος γονέα–κηδεμόνα έχει μεγάλες προσδοκίες για το παιδί του, συνεπώς έχει και μεγάλες απαιτήσεις από αυτό στις επιδόσεις του στα μαθήματα, κάτι που του δημιουργεί άγχος και δεν αισθάνεται ικανό να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου.

Η οικογένεια παρουσιάζεται ως ένα σύστημα ΟΛΟ όπου αποτελείται από μέρη. Κύριοι παράγοντες αυτού του συστήματος και σημαντικοί είναι οι γονείς. Το πρόβλημα που έχει αναπτύξει ένα από τα μέλη του συστήματος δεν θεωρείται ως προσωπική υπόθεση του ατόμου ξεχωριστά αλλά ως αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας του όλου συστήματος στο οποίο ανήκει το άτομο. Συνεπώς, επειδή η οικογένεια αποτελεί για το άτομο το πιο κοντινό και σημαντικό πλαίσιο, η δυσλειτουργική συμπεριφορά ενός μέλους θεωρείται ως αποτέλεσμα δυσλειτουργίας ολόκληρης της οικογένειας. Οι θεραπευτές όταν αντιμετωπίζουν ένα άτομο με πρόβλημα, δεν βλέπουν μόνο το άτομο αλλά ολόκληρη την οικογένεια (Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., 1999, « Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση ».).

Το παιδί είναι το πιο ευαίσθητο μέλος σε αυτό το σύστημα της οικογένειας. Για αυτό ακριβώς τον λόγο τα παιδιά είναι αυτά που αναπτύσσουν πρώτα τα συμπτώματα, όταν η οικογένεια παρουσιάζει πρόβλημα. Επειδή το γονεϊκό υποσύστημα είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά, όταν απειλείται η λειτουργία του, αυτό αναπτύσσει ασυνείδητα, προβλήματα για να αποφευχθεί η διάλυση του συστήματος των γονέων–συζύγων, προκειμένου να αποσπάσει την προσοχή από το δικό τους πρόβλημα και να ασχοληθούν με το πρόβλημα του παιδιού. Ακριβώς γι' αυτό το λόγο οι θεραπευτές όταν έχουν να αντιμετωπίσουν ένα τέτοιο πρόβλημα αφήνουν τα παιδιά να το λύσουν μέσα από το σύστημα γονείς. Αυτομάτως έχει παρατηρηθεί ότι και το πρόβλημα των παιδιών έχει εξαλειφθεί.

Το σημερινό παιδί εξαρτάται από τους γονείς του όχι μόνο ως προς την ύπαρξή του αλλά και ως προς τον σκοπό της ύπαρξής του. Οι γονείς που προγραμματίζουν να κάνουν παιδιά, δεν το κάνουν τυχαία, αλλά έχουν κάποιο σκοπό, μια προσδοκία. Οι γονείς δίνουν μια σημαντική αποστολή στο παιδί προκειμένου να δώσει νόημα και περιεχόμενο στη ζωή των γονέων του. Από την πλευρά των γονέων ασκείται πίεση, συνειδητά και ασυνείδητα. Συνεπώς το παιδί πρέπει να φέρει σε πέρας την αποστολή αυτή, να ανταποκριθεί σ' αυτές τις προσδοκίες. Δε δικαιούται να παρεκκλίνει από αυτήν και να αποτύχει.

Η αγωγή αφίσταται όλο και περισσότερο από τον παραδοσιακό τρόπο και γίνεται αντικείμενο φιλόδοξων και αυστηρά σχεδιασμένων προσπαθειών. Οι γονείς συζητούν έντονα σήμερα για σωστή ή λάθος αγωγή. Προσπαθούν

να ενημερωθούν και ζητούν βοήθεια από τους ειδικούς. Γίνεται ευρύτατα λόγος και προσπάθεια για « τέλεια αγωγή », γεγονός που σημαίνει : όλες οι αδυναμίες και ελλείψεις των παιδιών πρέπει να διορθωθούν και να αναπληρωθούν, όλα τα ταλέντα και οι κλίσεις τους να ενισχυθούν και να αξιοποιηθούν κατά τον καλύτερο τρόπο. Σκοπός της αγωγής δεν είναι το ευτυχισμένο, αλλά το τέλειο παιδί.

Είναι, βέβαια, εντελώς φυσικό και λογικό οι γονείς να κάνουν όνειρα για τα παιδιά τους, να ανησυχούν, να ενδιαφέρονται και να προσπαθούν για τη μόρφωσή τους και την καριέρα τους. Παρατηρεί ο R. Lemp καθηγητής του πανεπιστημίου του Tubingen: « Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι από την εποχή που ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια άρχισε να μειώνεται, εμφανίστηκαν οι θεσμοί για την προστασία του παιδιού. Κάτι τέτοιο κατέστη αναγκαίο ». Η εξέλιξη αυτή οδήγησε σε μια υπέρμετρη αλληλεξάρτηση γονέων παιδιού. Στη σημερινή οικογένεια δεν είναι μόνο τα παιδιά που επιζητούν το συναίσθημα της ασφάλειας και σιγουριάς, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς. Το παιδί που δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των γονέων, μπορεί να σταθεί αφορμή να μετανιώσουν οι γονείς του που το έφεραν στον κόσμο. Από την πλευρά του παιδιού η αλληλεξάρτηση αυτή γίνεται φανερή με την εκδήλωση ενός διαρκούς άγχους να ανταποκριθεί στις επιθυμίες και απαιτήσεις των γονέων ή με τη βίωση συναισθημάτων ενοχής στις περιπτώσεις που διαπιστώνει ότι δεν ανταποκρίνεται προς αυτές (Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., 1999, « Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση »).

Μάθηση όμως και σχολική « επιτυχία » δεν νοούνται όταν λαμβάνουν χώρα κάτω από συνθήκες άγχους, πίεσης (συνειδητής ή ασυνείδητης) και ανελευθερίας. Η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση του μαθητή. Υποχρέωση της οικογένειας και του σχολείου είναι να διευκολύνει και όχι να επιβάλλει τη μάθηση. Τα σημερινά παιδιά από πολύ νωρίς παραδίδονται στα χέρια, όχι των δασκάλων, αλλά των ειδικών, οι οποίοι θα φροντίσουν για την άρτια και επιστημονική εκπαίδευσή τους. Θα τα εκπαιδεύσουν στο κολύμπι, στο χορό, στο μπαλέτο, στη μουσική, στις ξένες γλώσσες. Οι συνέπειες αυτής της εξειδίκευσης είναι πολλές και μεγάλες. Η εξιδανίκευση συνεπάγεται εμπορευματοποίηση της γνώσης και αποπροσωποποίηση των διανθρώπινων σχέσεων. Ο δάσκαλος μετατρέπεται σε ειδικό, όπου είναι αυστηρά εξειδικευμένος γνώστης ενός διδακτικού αντικειμένου, πάνω στο οποίο αναλαμβάνει την υποχρέωση επ' αμοιβή να εκπαιδεύσει το παιδί. Το παιδί επίσης στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι μαθητής, αλλά πελάτης, ο οποίος κατά κάποιο τρόπο « αγοράζει » την προσφερόμενη από τον ειδικό γνώση για να βελτιώσει τα προσόντα του και να ανταποκριθεί στις ανάγκες

της ανταγωνιστικής κοινωνίας. Έτσι η μάθηση παύει να είναι υπόθεση του μαθητή, αλλά του ειδικού. Δεν κατακτάται από το παιδί, αλλά προσφέρεται έτοιμη από τον ειδικό.

Το σημερινό παιδί απομακρύνεται από τη φύση και το φυσικό τρόπο μάθησης. Δεν έχει τη δυνατότητα, σε συνδυασμό και με τον τρόπο διαβίωσης στις σημερινές μεγαλουπόλεις, να έλθει σε επαφή με τα πράγματα του άμεσου περιβάλλοντος του και να αποκτήσει εμπειρίες από « πρώτο χέρι ». Πολλοί είναι εκείνοι , οι οποίοι καλοτυχίζουν τα σημερινά παιδιά, γιατί ζουν σε ένα κόσμο ιδιαίτερα πλούσιο σε ερεθίσματα. Γιατί έχουν στη διάθεσή τους, πέρα από τα σχολεία και τα πάσης φύσεως εκπαιδευτικά ιδρύματα, δημόσια και ιδιωτικά, πλήθος άλλες πηγές και ευκαιρίες όπως τηλεόραση, ραδιόφωνο, βίντεο, βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, ίντερνετ, για να αντλήσουν πολλές και ποικίλες γνώσεις. Το διορατικό μυαλό του Ρουσσώ διέκρινε και επεσήμανε έγκαιρα αυτή τη διαφορά, ήδη από την αρχή της βιοχημικής περιόδου, λέγοντας: « Οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά στην αυλή του σχολείου, είναι εκατό φορές πιο χρήσιμες από αυτά που μαθαίνουν μέσα στη σχολική τάξη. Στα 18 του χρόνια μαθαίνει το παιδί στο μάθημα της φυσικής τι είναι μοχλός. Δεν υπάρχει όμως κανένα αγροτόπαιδο, που να μη ξέρει, ήδη από τα δώδεκα του χρόνια, να χρησιμοποιεί τους μοχλούς καλύτερα κι απ τον σοφό φυσικό της Ακαδημίας». Οι μεταβολές αυτές είχαν σημαντικές επιπτώσεις στην εν γένει κοινωνικοποίηση του παιδιού ασφαλώς και στη σχολική επιτυχία. Οι μελετητές της παιδικότητας συγκλίνουν στην άποψη ότι η βασικότερη αιτία της μεταβολής της συμπεριφοράς των σημερινών παιδιών οφείλεται στις αλλαγές που έχει υποστεί η ίδια η οικογένεια, η οποία παρά την εκχώρηση σημαντικού μέρους της κοινωνικοποίησης, που κατ' αποκλειστικότητα ασκούσε η ευρεία οικογένεια, σε άλλους κοινωνικούς φορείς και ιδρύματα, εξακολουθεί να παραμένει ο πρώτος και σημαντικός φορέας της κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., 1999, « Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση »).

Το παρακάτω διάγραμμα δείχνει βήμα-βήμα τον φαύλο κύκλο που ακολουθούν οι έφηβοι-μαθητές μπροστά στις εξετάσεις και τις επιπτώσεις που έχει αυτό στην ψυχική και σωματική τους υγεία. Ο καλύτερος τρόπος για να αντιμετωπισθεί είναι να εξουδετερώσει όλες τις αγχογόνες πηγές. Στα άτομα αυτά συνήθως το άγχος συνοδεύεται και από δόσεις μελαγχολίας και κατάθλιψης συνεπώς η κατάσταση δυσκολεύει. Ο καλύτερος τρόπος για να αντιμετωπιστεί μια τέτοια κατάσταση όπου βρίσκει τον μαθητή απροετοίμαστο, είναι η ετοιμότητα και η προετοιμασία. Προετοιμασία με την κατάλληλη προεργασία, ο μαθητής προς τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Αυτό σημαίνει να ενισχύσει τον εαυτό του για την επιτυχία. Αυτό όμως δεν

είναι απόλυτα σίγουρο ότι θα επιτύχει σε περίπτωση που δεν επιτευχθεί η εξουδετέρωση της αγχογόνας πηγής, το άγχος επανεμφανίζεται. Σ' αυτήν την περίπτωση πρέπει να βρίσκουν τρόπο να εκτονώνεται το συντομότερο, να έχει εξοπλίσει τον εαυτό του με « αποαγχωτικούς μηχανισμούς » που να λειτουργούν αυτόματα όταν το άγχος κάνει την εμφάνισή του(Δρ. Δημητρόπουλος Στ., 1999, «Μπροστά στις Εξετάσεις »,).

Συνειδητοποιείται η κρισιμότητα, ίσως κι η δυσκολία, της επερχόμενης εξέτασης.



Αυτό γίνεται αιτία να αναπτυχθεί ένα μικρό άγχος.



Το άγχος αυτό προκαλεί κάποιες δυσκολίες στη μελέτη.



Μόλις αρχίζει να δυσκολεύει η μελέτη, το άγχος αυξάνεται.



**Όσο γίνεται πιο έντονο το άγχος, τόσο πιο δύσκολη γίνεται η μελέτη.
Στο μεταξύ πλησιάζουν και οι εξετάσεις.**



Το άγχος αυξάνει κατακόρυφα.



Η μελέτη γίνεται αδύνατη.



Ψυχοσωματικά συμπτώματα.

Διάγραμμα 1

Ο φαύλος κύκλος « Εξετάσεις – Μελέτη – Άγχος » σε Γραμμική Μορφή

4.2 Αιτιολογικοί παράγοντες πρόκλησης του μαθησιακού άγχους

Το άγχος προκαλείται από την έκκριση ορμονών από κάποιους ενδοκρινείς αδένες. Για να παραχθεί μια ορμόνη χρειάζεται να λειτουργήσει ο αντίστοιχος αδένας. Για να λειτουργήσει όμως αυτός ο αδένας από κάπου πρέπει να πάρει εντολή. Κυρίαρχος αδένας, που δίνει τις εντολές να λειτουργήσουν οι άλλοι όταν πρέπει, είναι η υπόφυση. Αυτή με τη σειρά της ελέγχεται σε μεγάλη έκταση από τον υποθάλαμο, ο οποίος ελέγχει και τη λειτουργία του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Η αφετηρία της πληροφορίας, που θα απολήξει την έκκριση της ανάλογης ορμόνης, μπορεί να έχει καθαρά ψυχολογική προέλευση. Μπορεί όμως να έχει και οργανική. Για να βρεθεί λοιπόν ο οργανισμός σε μια τέτοια κατάσταση, πρέπει να συμβεί κάτι που να του διαταράξει την ψυχοβιολογική του ισορροπία. Ο Ellis (1962), που έχει προτείνει τη « γνωστικό-συναισθηματική ψυχοθεραπεία » επιμένει ότι το πώς συμπεριφέρεται ο καθένας μπροστά σε ένα πρόβλημα, εξαρτάται από τη συλλογιστική που θα ακολουθήσει όταν εμφανιστεί το πρόβλημα. Από τον τρόπο που θα σκεφτεί, από την ερμηνεία που θα δώσει στο περιεχόμενο του προβλήματος.

Συμπερασματικά σύμφωνα με τα παραπάνω, ο τρόπος με τον οποίο η αγχώδης κατάσταση καταβάλλει ένα άτομο-μαθητή λειτουργεί επιλεκτικά. Μερικά από τα αίτια που προκαλούν ή και επηρεάζουν το εξεταστικό άγχος στο μαθητή που ετοιμάζεται για εξετάσεις είναι :

- α. Οι φιλοδοξίες των μαθητών. Βρέθηκε ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του εξεταστικού άγχους. Περισσότερο άγχος αναπτύσσουν εκείνοι οι μαθητές που έχουν μεγαλύτερη φιλοδοξία, επιθυμία ή ανάγκη να επιτύχουν υψηλή απόδοση.
- β. Οι ικανότητες των μαθητών. Οι ικανοί μαθητές αναπτύσσουν λιγότερο άγχος όσο οι γενικά μη ικανοί. Το αίσθημα του « ικανού » αναπτύσσεται ανάλογα με την « αυτοεικόνα » του κάθε μαθητή, ανάλογα με την αυτοαντίληψή του.
- γ. Το επίπεδο προετοιμασίας του μαθητή είναι ένας σημαντικός παράγοντας. Ο καλά προετοιμασμένος μαθητής έχει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις γνώσεις που διαθέτει, νιώθει λιγότερο αβέβαιος, λιγότερο ανασφαλής. Δεν αμφιβάλει για την επιτυχία του.
- δ. Η ποιότητα αυτοαντίληψης του μαθητή. Όταν ένας μαθητής έχει μεγάλη εκτίμηση στον εαυτό του, όταν έχει αυτοπεποίθηση κι έχει κτίσει μια θετική « αυτό-εικόνα », αυτό λειτουργεί θετικά σε κάθε επιδίωξη του. Πηγαίνει

στην εξέταση για να επιτύχει. Τα αντίθετα δημιουργούν αβεβαιότητα, ανασφάλεια και κατ' επέκταση άγχος.

- ε. Οι προσδοκίες των άλλων και ιδιαίτερα των γονέων, που πάντα συνοδεύονται και από τις ανάλογες πιέσεις, άμεσες και έμμεσες.
- στ. Η αντίληψη της παντοδυναμίας των ανώτερων σπουδών, που δεν είναι παρά μια από τις « αξίες » για τις οποίες γίνεται συχνός λόγος από τους γονείς. Θεωρείται ότι οι σπουδές είναι προϋπόθεση « εκ των ουκ άνευ » για « επιτυχία » στη ζωή, ενώ μπορεί να μην είναι ακριβώς έτσι. Όμως αυξάνονται οι προσδοκίες από την εξέταση και ταυτόχρονα αυξάνεται και το άγχος.
- ζ. Η υπερβολικά δαπανηρή επένδυση που έχει κάνει ο μαθητής στην προετοιμασία του για τις εξετάσεις. Επένδυση σε χρόνο, χρήμα, προσπάθεια, σε οικογενειακή αναστάτωση. Και όσο πιο μεγάλη είναι η επένδυση, τόσο πιο μεγάλη κι η ευνοούμενη ανάγκη για απόσβεση μέσω της επιτυχίας και φυσικά τόσο πιο μεγάλη είναι και η αγωνία. Όλα τα παραπάνω σημαίνουν ψυχολογική φόρτιση του μαθητή.
- η. Η σύνδεση των εξετάσεων, εσωλυκειακών και Γενικών, με σημαντικές αποφάσεις του μαθητή για τη ζωή του είναι στοιχείο που επιδρά σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη άγχους. Μια μικρής σημασίας εξέταση (π.χ. Α΄ Γυμνασίου) δεν προκαλεί τόσο άγχος όσο εκείνες του Λυκείου, ούτε φυσικά όσο οι Γενικές Εξετάσεις, που συνδέονται με το « σχεδιασμό ζωής » του μαθητή.
- θ. Εφόσον οι εξετάσεις γίνονται ουσιαστικό μέρος μιας σημαντικής σχεδίασης ζωής, είναι επόμενο να αποκτούν τον χαρακτήρα των κρίσιμων ενεργειών. Σ' αυτό το σημείο, παίρνει μεγάλες διαστάσεις η εκδοχή της αποτυχίας και συνεπώς της αποδυνάμωσης και της ματαίωσης ακόμη του σχεδιασμού.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι υπάρχει και η περίπτωση, το ενδεχόμενο, « αποτυχίας » στις εξετάσεις. Η προοπτική της «αποτυχίας» προκαλεί στον μαθητή δύσκολες ψυχολογικές καταστάσεις με αποτέλεσμα να μειώνει τελικά την ικανότητά του να εξασφαλίσει την επιτυχία. « Αποτυγχάνω » σημαίνει « δεν καταφέρνω τελικά να υλοποιήσω κάποιο στόχο που είχα βάλει ». Στην περίπτωση μιας εξέτασης τα πράγματα μπερδεύονται και αυτό γιατί η αξία της επίδοσης (του βαθμού) είναι σχετική. Εξαρτάται από τις απαιτήσεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά, για παράδειγμα κάποιος αποτυγχάνει με το 9 ως βαθμό γιατί κόβεται ενώ έχει επιτύχει με το 10 γιατί πέρασε την τάξη. Η σύγκριση όμως μπορεί να πάρει κι άλλη μορφή, την κοινωνική, όταν συγκρίνεται η επίδοση ενός μαθητή με την επίδοση άλλου. Η πιο δύσκολη κατάσταση είναι αυτή που σχετίζεται με την επιλογή για σχολές ανώτερων σπουδών. Σ' αυτήν την περίπτωση όσο υψηλή ή όσο

χαμηλή επίδοση κι αν έχει ένας μαθητής σε ένα μάθημα μπορεί να είναι και στους « επιτυχημένους » και στους « αποτυχημένους ». Η συγκριτική θέση λοιπόν καθορίζει το περιεχόμενο της « επιτυχίας » ή « αποτυχίας ».

4.3 Τρόποι αντιμετώπισης του μαθησιακού άγχους

Το σημαντικότερο στην περίπτωση του άγχους είναι και αυτό που λέγεται για κάθε είδους πρόβλημα, ότι η καλύτερη θεραπεία είναι η πρόληψη. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να αντιμετωπιστεί το άγχος είναι να το προλάβει, να το εμποδίσει να αναπτυχθεί, να μην αφήσει τον εαυτό του να αγχωθεί. Η πιο απλή σκέψη είναι ότι πρέπει να εξουδετερώσει όλες αυτές τις αγχογόνες πηγές. Τα άτομα που αγχώνονται τακτικά αφήνουν πολλές τέτοιες πηγές να τα αγγίζουν. Με λίγα λόγια, στενοχωριούνται με το παραμικρό. Στα αγχωτικά άτομα το άγχος συνοδεύεται και από δόσεις μελαγχολίας και κατάθλιψης, οπότε τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο δύσκολα. Ο καλύτερος τρόπος να υποδεχτεί ένα αγχογόνο ερέθισμα χωρίς κίνδυνο να τον επηρεάσει είναι να είναι προετοιμασμένος για το καθετί. Όταν το άτομο βρίσκεται σε ετοιμότητα κάθε εξέλιξη δεν θα το ξαφνιάσει όταν έρθει. Το πόση όμως μπορεί να επιδείξει εξαρτάται και από την ευελιξία και την ευλυγισία της προσωπικότητας του καθένα ξεχωριστά. Τα ευέλικτα άτομα τα καταφέρνουν καλύτερα, σε αντίθεση με τα « απόλυτα » άτομα, με τις άκαμπτες αξίες και τις ακραίες τοποθετήσεις, δυσκολεύονται περισσότερο (Δρ. Δημητρόπουλος Στ., 1999, «Μπροστά στις Εξετάσεις »).

Ετοιμότητα και προετοιμασία είναι η σωστή προσέγγιση. Προετοιμασία με την κατάλληλη προεργασία προς τα μέσα και προς τα έξω, προς τον ίδιο και το περιβάλλον του. Η κυρίαρχη σκέψη θα πρέπει να είναι « τι θα κάνω για να εξασφαλίσω την επιτυχία » και όχι « τι θα κάνω όταν θα μου έρθει η αποτυχία ».

Αν υποθέσουμε ότι δεν εξουδετερώθηκε η αγχογόνα πηγή και το άγχος εμφανίζεται το σημαντικότερο σ' αυτήν την περίπτωση είναι ο μαθητής να εμποδίσει την εξέλιξή του δηλαδή να παραμείνει στιγμιαίο και να μην εξελιχθεί σε χρόνιο. Αυτό όμως είναι υπόθεση που αφορά τον καθένα χωριστά. Αγχογόνα ερεθίσματα δέχονται όλα τα άτομα της σημερινής κοινωνίας, κάποια άτομα αγχώνονται και κάποια όχι. Αυτό που σε γενικές γραμμές πρέπει να γίνει όταν καταλαμβάνεται από άγχος, είναι να βρίσκει τρόπους εκτόνωσης. Όταν κάποιος ανησυχεί συνέχεια ο οργανισμός του προσαρμόζεται για την έκτακτη ανάγκη. Αν όμως το άγχος δεν εκτονωθεί και ο οργανισμός διατηρήσει τη βιοχημική κατάσταση έκτακτης ανάγκης για πολύ

είναι βέβαιο ότι θα ακολουθήσουν οι ψυχοσωματικές ενδείξεις. Καμία θεωρία δεν είναι χρήσιμη αν ο ίδιος δεν γίνει ψυχολόγος του εαυτού του. Πρέπει μόνος του να βρει, να ανακαλύψει τις αγχογόνες πηγές και πως αυτές τον επηρεάζουν και στην συνέχεια να βρει τρόπους για την έγκαιρη εξουδετέρωσή τους.

Ως ένα βαθμό το άγχος όχι μόνο δεν βλάπτει αλλά αντίθετα μπορεί να βοηθήσει. Από αυτό το σημείο και έπειτα όσο ανεβαίνει σε ένταση τόσο αποδυναμώνει τους νεαρούς μαθητές. Αυτό εξαρτάται από την ένταση και τη διάρκειά του. Σε περίπτωση που μπορεί να καταβάλει έναν μαθητή μπορεί να παίξει θετικό ρόλο στην εκπαίδευσή του, μπορεί να γίνει εστία δημιουργικότητας. Ο μαθητής, ο οποίος αγχώνεται για την εξεταστέα ύλη, βρίσκεται σε εγρήγορση, επειδή νιώθει ότι δεν έχει πλέον πολύ χρόνο στη διάθεσή του και έτσι κρατάει τον οργανισμό του σε εγρήγορση (Δρ. Δημητρόπουλος Στ., 1999, «Μπροστά στις Εξετάσεις »).

4.4 Το άγχος στις εξετάσεις.

Ο μαθητής, όταν πρόκειται να κριθεί, αισθάνεται έντονα το αίσθημα του άγχους. Αυτό είναι απόλυτα φυσιολογικό. Το στρες είναι μια φυσιολογική αντίδραση σε κάθε είδους πρόκληση και μέχρι ενός σημείου είναι ευεργετικό γιατί δίνει την απαιτούμενη ενέργεια για να τελεστούν οι βασικές και απαραίτητες κινήσεις, βοηθάει τον μαθητή να συγκεντρωθεί, αυτό όμως είναι το αποτέλεσμα του ευεργετικού άγχους. Το πιο σημαντικό είναι να λειτουργεί συγκεντρωμένα και χαλαρά, χωρίς να επιτρέψει το στρες να μετατραπεί σε άγχος, φόβο, πανικό.

Παρόλο που οι εξετάσεις φέρνουν τον μαθητή σε κατάσταση κρίσης ουσιαστικά τους προετοιμάζουν για τις μικρές και τις μεγάλες κρίσεις που οι ίδιοι θα βιώσουν ως ενήλικοι επαγγελματίες και τις οποίες καλούνται να τις αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά.

Η ψυχολογική διάσταση των εξετάσεων είναι πιο σημαντική από τις άλλες. Είναι πολλές οι φορές που μαθητές « αποτυγχάνουν » στις εξετάσεις όχι γιατί δεν έχουν προετοιμαστεί σωστά στο περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά γιατί ψυχολογικοί παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά, πολλές φορές μάλιστα καταλυτικά. Πολλά παιδιά υποαποδίδουν ενώ έχουν πολλές ικανότητες και αυτό συμβαίνει γιατί κανείς δε φρόντισε να τα βοηθήσει να ελέγξουν κάποιους ψυχολογικούς παράγοντες που τα επηρέασαν αρνητικά. Η σωστή ψυχολογική κατάσταση σε όλο το διάστημα της προετοιμασίας είναι σημαντικός παράγοντας γιατί κάνει αποτελεσματική την προσπάθεια. Η

ψυχολογική λειτουργία που φαίνεται ότι προκαλεί τη μεγαλύτερη φθορά στο μαθητή, είναι το άγχος γενικά, που στη συγκεκριμένη περίπτωση παίρνει τη μορφή του εξεταστικού άγχους (Δρ. Δημητρόπουλος Στ., 1999, «Μπροστά στις Εξετάσεις »).

Το άγχος που καταλαμβάνει πολλούς μαθητές είναι πέρα από τα ελέγξιμα όρια, με τα ανάλογα θλιβερά αποτελέσματα. Το άγχος είναι μια δύσκολη κατάσταση του εαυτού μας « ως όλον ». Λέγοντας « ως όλο » δεν σημαίνει παρά τον σωματικό και ψυχολογικό εαυτό. Το άγχος είναι ένα ψυχοσωματικό φαινόμενο γιατί έχει και ψυχικές και σωματικές διαστάσεις. Σύμφωνα με τις θέσεις της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, όταν κατέχεται κανείς από άγχος παρουσιάζει συμπτώματα που ξεκινούν από απλή ανησυχία και φτάνουν μέχρι καταστάσεις πανικού ανάλογα με την ειδική μορφή της διαταραχής.

Ο οργανισμός ενός ανθρώπου, που βρίσκεται σε φυσιολογική κατάσταση, είναι ρυθμισμένος να λειτουργεί σε μια ισορροπημένη, αρμονική κατάσταση. Κατά την εμφάνιση ενός γεγονότος–προβλήματος (ψυχολογικό, συναισθηματικό, οικονομικό και άλλο) του διαταράσσει αυτή τη λεπτή ισορροπία. Ο κάθε άνθρωπος μπροστά σ' ένα αγχογόνο περιστατικό λειτουργεί και αντιδρά διαφορετικά, ο βαθμός άγχους εξαρτάται από την όλη ψυχοσωματική δομή. Άλλοι αγχώνονται περισσότερο, άλλοι λιγότερο, ακόμη και ο τρόπος αντίδρασης εξαρτάται από την ικανότητα του καθένα ξεχωριστά ώστε να εκτονωθεί ή να διοχετευθεί κατάλληλα. Όταν ο οργανισμός βρεθεί σε κατάσταση ανάγκης, γίνονται μια σειρά βιοχημικές μεταβολές που βοηθούν τον οργανισμό να αμυνθεί, να αντιδράσει και όταν λήξει η κατάσταση αυτή, ο οργανισμός επανέρχεται στην ισορροπία του. Αυτά συμβαίνουν με το στιγμιαίο άγχος. Αν όμως δεν βρεθεί τρόπος, αν δεν γίνουν οι κατάλληλες αντιδράσεις, ώστε να εκτονωθεί αυτό το άγχος τότε όλε οι αμυντικές λειτουργίες του ανθρώπινου οργανισμού το μετατρέπουν σε χρόνο. Το χρόνιο άγχος, που μπορεί να φτάσει μέχρι την ψυχική εκείνη κατάσταση που λέγεται « αγχώδης νεύρωση », έχει μόνο αρνητικά αποτελέσματα για τον οργανισμό (Δρ. Δημητρόπουλος Στ., 1999, «Μπροστά στις Εξετάσεις »).

Ο μαθητής όταν βρεθεί μπροστά σ' ένα πρόβλημα είναι λογικό να καταβληθεί από άγχος. Υπάρχει όμως το ενδεχόμενο να τον καταλάβει νωρίτερα. Τότε γίνεται λόγος για το προδρομικό άγχος. Αυτή η κατάσταση μπορεί να είναι χειρότερη, γιατί αν αυτό ξεπεράσει ένα όριο τον βλάπτει ουσιαστικά. Το προδρομικό άγχος εμφανίζεται στα πιο αδύνατα άτομα, που παρουσιάζουν ιδιοσυστατικές ευνοϊκές προδιαθέσεις, που ρέπουν προς το άγχος από τη φύση τους. Η προοπτική να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα ή το ενδεχόμενο να βρεθούν σε μια κατάσταση, όπως οι εξετάσεις, παραλύει τα

άτομα αυτά και τους αφαιρεί τη δυνατότητα να ετοιμαστούν αποτελεσματικά. Αυτό με τη σειρά του τους αυξάνει το άγχος όσο πλησιάζουν προς την εξέταση, κι όσο αυξάνεται το άγχος τόσο δύσκολη γίνεται η μελέτη και τόσο αναποτελεσματική η προσπάθεια.

Το εξεταστικό άγχος είναι μια ιδιαίτερη μορφή άγχους που καταλαμβάνει τους μαθητές εν όψει των εξετάσεων. Μπορεί να εμφανιστεί ως « προδρομικό εξεταστικό άγχος », οπότε εμφανίζεται κατά τη φάση προετοιμασίας για τις εξετάσεις και αν δεν ενεργήσει σωστά το άτομο, το άγχος μεγαλώνει όσο πλησιάζουν οι εξετάσεις. Μια κατάσταση μέτριου άγχους είναι χρήσιμη όταν πρόκειται για επιδίωξη επιθυμητού, αγαπητού σκοπού, που ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα του κάθε ατόμου, τις κλίσεις και σχετίζεται με τις προσωπικές του φιλοδοξίες.

Η επίδοση σχετίζεται αρνητικά με το άγχος, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαθητές μέσης νοημοσύνης και κάτω. Ακόμη, ένα μικρό ποσοστό άγχους διευκολύνει τη μάθηση μη πολύπλοκων διαδικασιών, ενώ μάλλον δυσχεραίνει τα πράγματα όταν πρόκειται για πολύπλοκη μάθηση, για σύνθετα αντικείμενα μελέτης (Cox, 1960). Μια έρευνα του Κουτζαμάνη (1985) επιβεβαίωσε ευρήματα ξένων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες μεγαλύτερο άγχος παρουσιάζουν τα παιδιά που δεν έχουν καλή αντίληψη για τον εαυτό τους και για τη θέση τους μεταξύ των συμμαθητών τους. Ακόμη πιο σημαντικό είναι ότι τα παιδιά, αυτά επιτυγχάνουν χαμηλότερη επίδοση στις εξετάσεις. Αντίθετα, τα παιδιά με καλή «αυτοεικόνα» είναι πιο δημοφιλή, έχουν λιγότερο άγχος και αποδίδουν καλύτερα στις εξετάσεις (Δρ. Δημητρόπουλος Στ., 1999, «Μπροστά στις Εξετάσεις »).

4.4.1 Αίτια του άγχους μπροστά στις εξετάσεις

Σύμφωνα με τη Γνωστική Ψυχολογία « η μάθηση δεν προσφέρεται αλλά κατακτιέται μετά από συνειδητή προσπάθεια ». Οι γραπτές εξετάσεις εμφανίζονται στη συνείδηση του μαθητή πιο δύσκολες, πιο προβληματικές, πιο απαιτητικές και πιο κρίσιμες. Αυτό συμβαίνει για δυο κυρίως λόγους : τους πρακτικούς και τους ψυχολογικούς.

1. Πρακτικοί λόγοι είναι αυτοί που σχετίζονται με την πρακτική, τη διαδικαστική όψη των εξετάσεων : με την προετοιμασία σε εκτεταμένη ύλη και τη δυσκολία να απαντήσει σε ερωτήσεις του γνωστού παραδοσιακού τύπου. Μερικοί λόγοι διαφοροποιούνται από μαθητή σε μαθητή και από μάθημα σε μάθημα. Καθοριστικό ρόλο παίζει το γεγονός ότι, ενώ στην προφορική εξέταση ο μαθητής έχει πάντα την ευκαιρία να βελτιώσει την εικόνα που έχει δώσει, στην γραπτή και ιδίως στην τελική, βρίσκεται στο τερματικό σημείο χωρίς καμία δυνατότητα να βελτιώσει ή να αλλάξει το αποτέλεσμα.

2. Ψυχολογικοί παράγοντες είναι αυτοί που σχετίζονται με την καθαρά ψυχολογική συμπεριφορά του μαθητή πριν και κατά τις εξετάσεις. Τέτοιοι λόγοι πάλι υπάρχουν πολλοί. Μερικοί απ' αυτούς είναι ενιαίοι. Ισχύουν δηλαδή για το σύνολο σχεδόν των μαθητών. Πολλοί όμως ισχύουν για κάποιους μόνο μαθητές και σχετίζονται με εκείνα τα έμφυτα και επίκτητα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την « προσωπικότητα » του κάθε μαθητή. Σχετίζονται επίσης και με τη σημασία των αποτελεσμάτων των εξετάσεων, που είναι διαφορετική σε κάθε μαθητή. Οι ψυχολογικοί παράγοντες που φορτίζουν την κατάσταση του μαθητή όταν πλησιάζει κάποια εξέταση, έχουν κυρίως περιβαλλοντική προέλευση. Προέρχονται κυρίως από το περιβάλλον του, το οποίο και ουσιαστικά τον οδηγεί στην κατάσταση αυτή, ακόμη και παρά τη θέλησή του μερικές φορές. Προέρχονται από τις πιέσεις και τις προσδοκίες των γονέων του. Οι προσδοκίες αυτές σχετίζονται με τις μεταβαλλόμενες αντιλήψεις για την « αξία » μιας σπουδής ή ενός επαγγέλματος. Οι αντιλήψεις αυτές είναι πολλές φορές ιδιόμορφες και μερικές φορές παράλογες (Δρ. Δημητρόπουλος Στ., 1999, «Μπροστά στις Εξετάσεις »).

4.4.2.Η προετοιμασία για τις εξετάσεις

Ο βαθμός προετοιμασίας του έφηβου – μαθητή παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχή διεξαγωγή των αποτελεσμάτων που ο ίδιος επιθυμεί.

Η πρακτική όψη της προετοιμασίας σ' ένα μάθημα είναι η προσπάθεια να εξασφαλίσει τη γνώση και την εμπειρία που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα για αυτό το μάθημα. Ως μέρη της προετοιμασίας για εξέταση σ' ένα μάθημα, απομένουν:

- α) η δουλειά που γίνεται πάνω στο μάθημα στην τάξη,
- β) η ατομική – προσωπική μελέτη που ο ίδιος ο μαθητής κάνει και
- γ) κάθε ειδική βοήθεια που μπορεί να έχει (επικουρική). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα παραπάνω :

A) *Η δουλειά που γίνεται στο σχολείο.* Το σχολείο αποτελεί τον άξονα της όλης προετοιμασίας, αφού όλες οι εξετάσεις που ακολουθούν στηρίζονται στη δουλειά που έγινε στη τάξη. Πρέπει να καταστεί σαφές ότι το μάθημα δεν γίνεται για τις εξετάσεις αλλά για τη μάθηση, για να αποκομίσει ο μαθητής τις γνώσεις και εμπειρίες και να αποκτήσει τα στοιχεία εκείνα της προσωπικότητας που προβλέπονται από τους σκοπούς του κάθε μαθήματος. Μια δυστυχής εξέλιξη των εκπαιδευτικών πεπραγμένων είναι ότι η εξέταση και τα αποτελέσματα έγιναν αυτοσκοπός των εφήβων – μαθητών. Η παρουσία του καθηγητή είναι ένας σημαντικός παράγοντας. Αν αξιοποιηθεί κατάλληλα, βοηθιέται να λύσει πολλά από τα προβλήματα που σχετίζονται με τη μάθηση.

Ο καθηγητής, πέρα απ' ότι βοηθάει στη μάθηση, είναι ο ίδιος που θα τον αξιολογήσει. Συνεπώς, είναι εποικοδομητικό για τον μαθητή να αναπτύξει σωστή σχέση με τον εκπαιδευτικό. Αν με τους καθηγητές αναπτύξει σχέσεις σωστής συνεργασίας, τότε ενδιαφέρεται περισσότερο για τον μαθητή, για τα ενδιαφέροντά του και θα διευκολύνει την προσπάθειά του.

Β) *Η ατομική – προσωπική μελέτη του μαθητή*. Η μελέτη είναι ίσως η ουσιαστικότερη πηγή για απόκτηση γνώσεων και συνεπώς η αποτελεσματικότερη διαδικασία προετοιμασίας για τις εξετάσεις. Αν μάλιστα τοποθετηθεί αποτελεσματικά στο γενικότερο πλαίσιο της στρατηγικής για προετοιμασία και οργανωθεί με σωστό τρόπο, τότε γίνεται ο σπουδαιότερος παράγοντας επιτυχίας(Δρ. Δημητρόπουλος Στ., 1999, «Μπροστά στις Εξετάσεις »).

4.4.3 « Επιτυχία » στις εξετάσεις

Σχολική « επιτυχία » ή αντίστοιχα « αποτυχία » είναι ένα ζήτημα σχετικό και δεν έχει το ίδιο σημείο αναφοράς για όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών του ατόμου εξαρτάται κυρίως από το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει καθώς και από την κοινωνικό-πολιτισμική ιστορία του. Ανάλογη είναι και η προσέγγιση των υποστηρικτών της θεωρίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε ο,τι αφορά την ανάπτυξη (Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., 1999, « Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση »). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, το παιδί αλληλεπιδρά με τους γονείς του και σταδιακά με το σχολείο και το κοινωνικό του περιβάλλον. Οι διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσεται το κάθε παιδί διαφοροποιούν την γνωστική του εξέλιξη διαμορφώνουν διαφορετικά χαρακτηριστικά στη γνωστική του ανάπτυξη. Έτσι όταν τα παιδιά εισάγονται στην εκπαίδευση δε βρίσκονται στην ίδια αφετηρία από πλευράς γνωστικών ικανοτήτων. Δεν έχουν κατά συνέπεια όλοι οι μαθητές τις ίδιες δυνατότητες να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις μία από τις οποίες είναι και οι εξετάσεις.

Ο πρώτος ορισμός της επιτυχής γραπτής εξέτασης είναι όταν ο μαθητής αποφέρει τον υψηλότερο βαθμό που, υπό τις συνθήκες της περίπτωσης, είναι δυνατό να αποφέρει στον μαθητή. Μια εξέταση γενικά είναι επιτυχής, όταν σε αυτήν δείξει ότι κατά την προσπάθειά του για μάθηση στο μάθημα αυτό, αποκόμισε το μέγιστο υπό τις συνθήκες της περίπτωσης δυνατό ποσοστό γνώσεων, δεξιοτήτων.

Ο δεύτερος ορισμός της « επιτυχίας » είναι ριζικά διαφορετικός από τον πρώτο. Στον πρώτο δίνεται έμφαση στη χρησιμοθηρική όψη της

εξέτασης. Με το δεύτερο ορισμό όμως καλύπτει όλη η ουσία της προσπάθειας για μάθηση, που είναι και ο ουσιαστικός σκοπός της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός, που τον θέσπισε το κοινωνικό σύνολο με σκοπό να βοηθήσει το παιδί να διαμορφώσει μια σωστή προσωπικότητα, να αποκομίσει γνώσεις, να αποκτήσει δεξιότητες και ικανότητες, σύμφωνα πάντα με το πνεύμα και τη φιλοσοφία αυτής της κοινωνίας. Κι αυτό γίνεται με όλες τις κοινωνίες. « Επιτυχία » στις εξετάσεις, συνεπώς, σημαίνει υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης. Και υψηλός βαθμός πρέπει να σημαίνει υψηλή επίδοση στην προσπάθεια υλοποίησης αυτών των σκοπών – και τίποτε άλλο (Δρ. Δημητρόπουλος Στ., 1999, «Μπροστά στις Εξετάσεις »).

Χιλιάδες οικογένειες κάνουν μοναδικό σκοπό της ζωής τους να έχουν πάση θυσία τα παιδιά τους ένα ανώτατο χαρτί, γιατί αυτό συνεπάγεται ταυτόχρονα και κοινωνική αξία και καταξίωση. Η πνευματική και πολιτική ηγεσία της ελληνικής κοινωνίας έχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης στον τομέα αυτόν. Θα πρέπει να γίνει λοιπόν κατανοητός ο ρόλος της Παιδείας από τους ενήλικες στους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Σε αυτό θα πρέπει να συμβάλλει με τον τρόπο της η κοινωνία, αποκαθιστώντας τον ρόλο της Παιδείας από βαθμοθηρικό σε ναό της γνώσης και της αγωγής.

Οι μαθητές που θέλουν να « επιτύχουν » χρησιμοποιούν κάθε μέθοδο προκειμένου να φτάσουν στον στόχο που έχουν θέσει. Η σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και το επίπεδο ανάπτυξης των γνωστικών ικανοτήτων, που απαιτούνται για τη σχολική μάθηση, φαίνεται να είναι μια από τις βασικές προτεραιότητες που θέτουν (Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., 1999, « Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση »).

Οι μαθησιακές-γνωστικές ικανότητες είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού των γνώσεων που αποκτά ο μαθητής μέσα στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης και των γνωστικών διαδικασιών που διαμορφώνει. Για να έχει κάποιος μαθητής καλή σχολική επίδοση και « επιτυχία » στις εξετάσεις δεν αρκεί μόνο να έχει γνώσεις, δεν αρκεί όμως να είναι και έξυπνος. Το κρίσιμο σημείο βρίσκεται στο γεγονός ότι αφενός πρέπει να αποκτήσει μεθόδους ώστε να μπορεί να κινητοποιήσει το νοητικό του δυναμικό, να αποκτήσει δηλαδή γνωστικές-μαθησιακές στρατηγικές και διαδικασίες και αφετέρου να μπορέσει να χρησιμοποιήσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις γνώσεις τις οποίες έχει. Έτσι η λεγόμενη διαδικαστική γνώση αναδεικνύεται κυρίαρχη εκπαιδευτική παράμετρος και για την απόκτηση γνώσεων αλλά και για την τελική επίδοση του μαθητή στο σχολείο (Δρ. Δημητρόπουλος Στ., 1999, «Μπροστά στις Εξετάσεις »).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

5.1. Οι στόχοι της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμερα

Η παροχή μόρφωσης στο σχολείο συνδέεται με πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ανάπτυξης του ατόμου (γνωστικούς, ψυχοκοινωνικούς, ατομικούς), οι οποίοι χρειάζεται να ενισχυθούν στον ίδιο ανεξαρτέτως βαθμό. Αναρίθμητες συζητήσεις, διαβουλεύσεις και συσκέψεις έχουν γίνει προκειμένου να καθοριστούν οι στόχοι της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται από καιρού εις καιρόν διάφοροι κατάλογοι με παρουσιάσεις ή ιεραρχήσεις τέτοιων στόχων. Σύμφωνα με το άρθρο 1, § 1, του Νόμου 1566 του 1985 (ΦΕΚ / Α΄ / 30.9.1985), οι σημερινοί στόχοι της ελληνικής εκπαίδευσης ορίζονται ως εξής: « Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη ισόρροπη και αρμονική ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η πολιτεία ενδιαφέρεται να δημιουργήσει ελεύθερους, υπεύθυνους και δημοκρατικούς αυριανούς πολίτες, που θα εμπνέονται από αγάπη για τον άνθρωπο και τη ζωή.

Οι στόχοι της εκπαίδευσης σήμερα θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- α) τους γνωστικούς στόχους, που προσπαθούν να μεταβιβάσουν στους μαθητές γνώσεις και πνευματικές ικανότητες
- β) τους θυμικούς, που επιδιώκουν να καλλιεργήσουν στους μαθητές νέες στάσεις και αξίες, εμπλουτίζοντας παράλληλα τον συναισθηματικό τους κόσμο και

γ) τους ψυχοκινητικούς, που αφορούν κυρίως την ανάπτυξη των φυσικών τους ικανοτήτων. Η επίτευξη των στόχων αυτών μπορεί να πραγματοποιηθεί ποικιλοτρόπως, ανάλογα με τη θεωρητική τοποθέτηση ή τα διδακτικά μοντέλα τα οποία ενστερνίζεται ένας εκπαιδευτικός (Καλαντζή Αναστασία–Αζίζι, 1999, « Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου »).

5.2 Η συμβολή και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του μαθησιακού άγχους.

Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στην παροχή βοήθειας στους μαθητές προκειμένου να ξεπεράσουν διάφορες δυσκολίες, πολλά από τα οποία ενδέχεται να προέρχονται από την μετάβασή τους στην εφηβεία. Οι αλλαγές που τα παιδιά της εφηβικής ηλικίας βιώνουν είναι πολλές και ποικίλες και απαιτούν μια σχετικά γρήγορη ψυχολογική και κοινωνική προσαρμογή. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου αφορούν συνήθως τις κοινωνικές τους σχέσεις, την προσωπική τους ταυτότητα, την εκπαιδευτική τους πρόοδο και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Στην εφηβεία, οι μαθητές είναι σχεδόν απόλυτα απορροφημένοι στον τρόπο που τους βλέπουν οι άλλοι (Lapsley, 1990, Καλαντζή Αναστασία–Αζίζι, 1999, « Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου »). Αν ο έφηβος νιώσει ότι η αυτοαντίληψή του δεν συμφωνεί με την αντίληψη που έχουν οι άλλοι για αυτόν ή αν αυτή δεν συμφωνεί με τον ιδανικό εαυτό του, είναι πιθανόν να βιώσει μεγάλη απελπισία. Η φύση και η ποιότητα των διαπροσωπικών του σχέσεων παίζουν σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση του εαυτού του και στη συναισθηματική του σταθερότητα και ισορροπία. Συνήθως, οι έφηβοι αντιδρούν έντονα στο ενδιαφέρον των ενηλίκων για την ευημερία τους. Για αυτό ο εκπαιδευτικός που θα θελήσει να προσεγγίσει και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους θα πρέπει να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον και ειλικρίνεια. Στις διαπροσωπικές του σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με τους εφήβους ο ευαίσθητοποιημένος εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση, στην αποσαφήνιση των στόχων, την αυτοκατανόηση, τη δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων με τους συνομηλίκους, την ταυτότητα του ρόλου του φύλου και την ικανότητα λήψης αποφάσεων (Καλαντζή Αναστασία–Αζίζι, 1999, « Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου »).

Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού, το μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο προτείνει ο Carl Rogers (1951, 1983) τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στο

ρόλο του συμβούλου που διευκολύνει τη μάθηση. Κύριος στόχος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές του να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις αξίες τους, έτσι ώστε να λάβουν οι ίδιοι αποφάσεις σχετικά με τη μόρφωσή τους και να τους κατευθύνουν ανάλογα με την πορεία τους. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των μαθητών του με στόχο να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα ενσυναίσθητης επικοινωνίας, μέσα από την οποία ο μαθητής να αποβάλει το μαθησιακό άγχος που έχει και έτσι να αναπτύξει και να επιτύχει τη γνώση του εαυτού του. Η αποδοχή του μαθητή, των σκέψεων και των συναισθημάτων του, ακόμη και αυτών τα οποία φοβάται ο ίδιος, θεωρείται σημαντική για τη συναισθηματική του ανάπτυξη και την εξεύρεση θετικών λύσεων.

Η συνέπεια είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται τόσο κατ' ιδίαν όσο και μέσα στην τάξη, ως εμπειρία μάθησης. Το περιεχόμενό της δεν περιορίζεται σε προσωπικά προβλήματα. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός τη χρησιμοποιεί και με συμβουλευτικό τρόπο, όταν θέλει να προσεγγίσει ζητήματα προόδου των μαθητών, αξιολόγησης των εργασιών και διερεύνησης νέων θεμάτων τα οποία ενδεχομένως θα ενδιέφεραν το μαθητή. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο εκπαιδευτικός υιοθετεί το ρόλο του διευκολυντή που επικεντρώνεται στα συναισθήματα του μαθητή. Η σχέση, η οποία αναπτύσσεται μεταξύ του παιδαγωγού και μαθητών είναι μια σχέση συμμαχίας. Στο πλαίσιο αυτής της σχέσης, ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα που εκθέτει ο μαθητής, αλλά να ενθαρρύνει τον ίδιο να εκφράσει ελεύθερα τα συναισθήματά του για το σχολείο, τον εαυτό του ή τους καθηγητές του. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής διευκολύνεται να αποσαφηνίσει τις σκέψεις και αντιλήψεις του και συνακόλουθα να βρει τους κατάλληλους γι' αυτόν τρόπους αλλαγής της κατάστασης (Καλαντζή Αναστασία-Αζίζι, 1999, «Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου »).

Σύμφωνα με τον Rogers, μια θετική και εποικοδομητική ατμόσφαιρα συζήτησης διακρίνεται από τέσσερα στοιχεία:

α) ο δάσκαλος δείχνει ζεστασιά και ανταποδοτικότητα, εκφράζει ειλικρινές ενδιαφέρον και βλέπει το μαθητή ως πρόσωπο,

β) η συμβουλευτική σχέση χαρακτηρίζεται από αποδοχή και επιτρέπει την έκφραση των συναισθημάτων,

γ) ο μαθητής είναι ελεύθερος να εκφράσει τα συναισθήματά του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν ελέγχει και τις παρορμήσεις του και

δ) η συμβουλευτική σχέση είναι απαλλαγμένη από κάθε είδους πίεση ή εξαναγκασμό (Joyce & Weil, 1986).

Σύμφωνα με την προσωπο-κεντρική προσέγγιση, το θεραπευτικό πλαίσιο αποτελεί μόνο ένα παράδειγμα εποικοδομητικής σχέσης. Ένα άτομο

μπορεί να εξελιχθεί ψυχολογικά και ψυχοθεραπευτικά και μέσα από τις σχέσεις του με άλλους ανθρώπους, οι οποίοι είναι σε θέση να το βοηθήσουν να επιτύχει εκείνο που δεν μπορεί από μόνο του. Αρκεί αυτοί οι άνθρωποι να βρίσκονται σε εσωτερική αρμονία με τον εαυτό τους και να αποδέχονται, να συναισθάνονται και να διευκολύνουν την προσωπική αλλαγή του ατόμου που ζητά βοήθεια.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου η εφαρμογή της θεωρίας του Rogers έχει ονομαστεί « μαθητο-κεντρική διδασκαλία », έχουν προσαρμοστεί οι ίδιες αξίες και προσεγγίσεις, για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της μάθησης. Εν προκειμένω, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του προσώπου που θα βοηθήσει τους μαθητές να προοδεύσουν ψυχολογικά, συναισθηματικά και γνωστικά. Κατά τον Rogers, μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί, να έχει διάρκεια και να επεκταθεί σε όλους τους τομείς της ζωής μόνο αν και εφ' όσον αποκτήσει προσωπικό νόημα για το μαθητή. Συγκεκριμένα, η προσωπο-κεντρική συμβουλευτική συνέντευξη κατευθύνεται προς τρεις κυρίως στόχους:

1. Την κάθαρση, η οποία επιτυγχάνεται με την απελευθέρωση των συναισθημάτων που την αποτελούν και την πηγή των προβλημάτων.
2. Την ενόραση, η οποία οδηγεί σε αναδιοργάνωση του εαυτού και σε καλύτερη γνώση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς.
3. Τη σύνθεση, η οποία αναφέρεται στην επικοινωνιακή συνεργασία της απελευθέρωσης των συναισθημάτων με την ενόραση που οδηγεί σε θετικές ενέργειες. Αυτές με τη σειρά τους προσφέρουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία στους μαθητές και κατ' επέκταση σωστή εικόνα του εαυτού τους και αποφυγή μαθησιακού άγχους.

Ο εκπαιδευτικός είναι ένας σημαντικός κρίκος προκειμένου να αποφευχθεί το άγχος στην εκπαίδευση ανάμεσα στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μη μονοπωλεί το λόγο μέσα στην τάξη και να ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν, να εκφράσουν την άποψή τους. Πρέπει να ενεργεί με ερωτήσεις εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος για όλη την τάξη. Ο εκπαιδευτικός παίζει τον ρόλο το καθοδηγητή της τάξης, ρωτάει πιο συχνά, απαντάει δείχνοντας ενδιαφέρον, κάνει επιδοκιμαστικές παρατηρήσεις, δίνει τον λόγο, ωθεί τους μαθητές να μιλήσουν για ενδιαφέροντα πράγματα, συζητάει στη συνέχεια με όλη την τάξη τις απόψεις και τις ιδέες που εκφράστηκαν. Τα ατομικά χαρακτηριστικά που διαθέτει ο εκπαιδευτικός (φύλο, ηλικία) δεν επηρεάζουν τόσο την απόδοση των μαθητών όσο ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται τη διδακτική διδασκαλία. «Αποτελεσματικός» αποδεικνύεται αυτός ο εκπαιδευτικός όπου διευθύνει και καθοδηγεί επιτυχημένα την ομάδα, την τάξη δηλαδή. Είναι αυτός που ασχολείται με όλους τους μαθητές, διατηρεί

έναν σταθερό ρυθμό στη διδασκαλία του και προτείνει δραστηριότητες κατάλληλες για το επίπεδο της τάξης του. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ασκεί σοβαρή επίδραση όχι μόνο στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και στην εικόνα που οι ίδιοι δημιουργούν για τον εαυτό τους αλλά ταυτόχρονα συμβάλει στη μετάδοση μορφών και τρόπων εργασίας, συνεργασίας και ευγενή ανταγωνισμό, άμιλλα.

Η διαπροσωπική επικοινωνία που υπάρχει ανάμεσα στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού–μαθητή στο κοινωνικό σύνολο της τάξης και κατ' επέκταση επηρεάζει σημαντικά την επικοινωνία που θα αναπτυχθεί μεταξύ των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει μια γνώμη για τον μαθητή, η οποία στη συνέχεια ρυθμίζει τη συμπεριφορά του απέναντί του. Είναι αποδεδειγμένο ότι οι μαθητές μπορούν να βελτιωθούν πραγματικά και να εξαλείψουν το άγχος, φτάνει μόνο οι δάσκαλοί τους να έχουν διαμορφώσει καλή γνώμη για αυτούς και να πιστεύουν σε αυτούς και στη βελτίωσή τους αντίστοιχα. Η θετική αυτή συμπεριφορά του καθηγητή, ο οποίος φέρεται φιλικά στον μαθητή έχει άμεση αλληλεπίδραση με την συμπεριφορά του μαθητή όπου επιδιώκει να ανταποκριθεί στις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού όπου αναγνωρίζει τις ικανότητες και την προσωπικότητα του μαθητή και να καταβάλει μεγάλες προσπάθειες (Καλαντζή Αναστασία–Αζίζι, 1999, « Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου »).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρουσιάζουν την ύλη του μαθήματος που επρόκειτο να διδαχτεί κατά τρόπο ελκυστικό προς τους μαθητές και παράλληλα θα πρέπει να μειώνουν τους κινδύνους που απορρέουν από μια πιθανή αποτυχία. Αν ο εκπαιδευτικός δημιουργήσει μια μαθησιακή κατάσταση η οποία δείχνει επικίνδυνη, απειλητική ή μικρής αξίας τότε οι μαθητές θα θελήσουν να λειτουργήσουν εκ του ασφαλούς και να μην καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια ή ακόμη και να αποφύγουν τη μάθηση. Εάν όμως ο εκπαιδευτικός κάνει τη μάθηση δελεαστική, μειώνει την πίεση και το άγχος και τις πιθανότητες αποτυχίας ή αμηχανίας, τότε οι μαθητές θα είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Η εξέλιξη γίνεται κατανοητή ως το αποτέλεσμα μιας ατέρμονης σειράς περιστάσεων οι οποίες προσφέρουν την ελεύθερη επιλογή ανάμεσα στην ελκυστικότητα και τους κινδύνους της ασφάλειας και της εξέλιξης. Αν ο άνθρωπος λειτουργεί στο επίπεδο των εξελικτικών του αναγκών, τότε η επιλογή θα είναι προοδευτική. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στη διαδικασία αυτή, είναι σημαντικός, δεδομένου ότι μπορεί να βοηθήσει ώστε η επιλογή για εξέλιξη να είναι περισσότερο ελκυστική και λιγότερο επικίνδυνη, ενώ παράλληλα η παλινδρομική επιλογή να είναι λιγότερο ελκυστική και να έχει μεγαλύτερο κόστος (Καλαντζή Αναστασία–Αζίζι, 1999, « Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου »).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει σε αυτό το βοηθητικό ρόλο είναι η ειλικρίνεια και η γνησιότητα του. Εάν παρουσιαστεί, όπως πραγματικά είναι και λειτουργήσει δίχως προσποίηση στη διαπροσωπική σχέση, τότε σίγουρα θα αποδειχθεί αποτελεσματικός. Επιπλέον, αν αποδέχεται τους μαθητές του ως ξεχωριστά άτομα, το καθένα με τη δική του προσωπική αξία, αν τους εμπιστεύεται αρκετά ώστε να τους επιτρέπει να λαμβάνουν μόνοι τους τις αποφάσεις που αφορούν τη μόρφωσή τους, αν δείχνει ενσυναίσθητη κατανόηση και δημιουργεί στην τάξη ένα κλίμα ζεστασιάς και αποδοχής, τότε αυξάνει τις πιθανότητες να υπάρξει ουσιαστική μάθηση, δίχως ίχνος άγχους και ψυχολογικής πίεσης από την μεριά των μαθητών. Επομένως, ο ρόλος που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό σ' ένα μαθητο-κεντρικό μοντέλο μάθησης είναι αυτός του διευκολυντή, του εμπυχωτή, του υποστηρικτή, του συναδέλφου και του φίλου, του ανθρώπου που δείχνει ευαισθησία στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών του.

Στην προσέγγιση των μαθητών αυτής της ηλικίας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πάντοτε να λαμβάνει υπ' όψιν του το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται. Την περίοδο της εφηβείας πάρα πολλοί νέοι βιώνουν εσωτερικές συγκρούσεις, οι οποίες συχνά οδηγούν σε επιθετική συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ασχοληθεί και να αντιμετωπίσει αυτές τις συγκρούσεις και να βρει διεξόδους που θα βοηθήσουν τους εφήβους να ξεπεράσουν όσο το δυνατό πιο ανώδυνα αυτή τη δύσκολη αναπτυξιακή φάση. Αυτό που κυρίως πρέπει να αποφύγει είναι η ανοιχτή σύγκρουση και η επιβολή εξουσίας.

Η ανθρωπιστική προσέγγιση προτείνει μια μέθοδο προσέγγισης των μαθητών στην οποία δεν υπάρχουν ούτε « χαμένοι » ούτε « κερδισμένοι » (Καλαντζή Αναστασία–Αζίζι, 1999, « Θέματα Κλινικής Ψυχολογίας », « Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου »: Gordon, 1975). Αυτό σημαίνει ότι σε μια σύγκρουση δασκάλου–μαθητή και οι δυο μαζί αναζητούν μια κοινά αποδεκτή λύση, στην οποία κανείς δεν θα βγει ηττημένος. Οι βασικές δεξιότητες που απαιτούνται γι' αυτή την προσέγγιση θα πρέπει να συμβαδίζουν με την ψυχολογική κατάσταση του μαθητή. Όταν ο μαθητής βιώνει μεγάλη ένταση, ο καθηγητής δεν χρειάζεται να μιλήσει αμέσως για το πρόβλημα που ζητά επίλυση. Η πρώτη του προτεραιότητα είναι να βοηθήσει το μαθητή να ηρεμήσει, να του προσφέρει ένα φιλικό, υποστηρικτικό περιβάλλον και να τον ακούσει προσεκτικά δίχως να παρεμβαίνει. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να καταλάβει καλύτερα τον προβληματισμό του και τον επιδιωκόμενο στόχο του. Από την άλλη πλευρά, όταν έχει να κάνει με μαθητές οι οποίοι προσπαθούν να επιβληθούν με επιθετικούς τρόπους, μέσα

ή έξω από την τάξη, θα πρέπει με τη στάση του να τους δείξει ότι καταπατούν τα δικά του και τα δικαιώματα των συμμαθητών τους. Ένας καλός τρόπος αντίδρασης σε τέτοιες περιπτώσεις είναι μέσω « μηνυμάτων ΕΓΩ » (μηνύματα που επικεντρώνονται στον εαυτό και εκφράζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις του ομιλητή). Τα μηνύματα αυτά οδηγούν τους μαθητές να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη για την αλλαγή της συμπεριφοράς τους, αφού πρώτα λάβουν υπ' όψιν τις ανάγκες του καθηγητή και των άλλων προσώπων που εμπλέκονται στην κατάσταση έντασης (Καλαντζή Αναστασία–Αζίζι, 1999, « Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου »: Κλεφτάρας, 1997).

Όταν οι εκπαιδευτικοί καλούν τους μαθητές να συμβάλουν στη λύση ενός προβλήματος και δεν τους την επιβάλλουν, τότε και οι μαθητές αισθάνονται ότι τους σέβονται και ότι η γνώμη τους έχει αξία. Έτσι, έχουν μεγαλύτερο κίνητρο να ενεργήσουν υπεύθυνα. Όταν οι εκπαιδευτικοί σέβονται τους μαθητές τους και αφιερώνουν χρόνο για να τους ακούσουν και να τους καταλάβουν, τότε και οι δεύτεροι ενεργούν υπεύθυνα, αφού αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται ως ώριμοι και άξιοι σεβασμού άνθρωποι. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν αυτή τη στάση απέναντι στους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά στην παροχή βοήθειας και σε καλύτερη θέση να χρησιμοποιήσαν όλες τις δεξιότητες που κατέχουν, πάντοτε ανάλογα με το νοητικό και συναισθηματικό εξελικτικό στάδιο του μαθητή και την πηγή του προβληματισμού του.

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της μάθησης και της προσωπικής εξέλιξης των μαθητών του μπορεί να μετρηθεί με βάσει τρεις τουλάχιστον:

- α) τις γνώσεις του,
- β) την προετοιμασία του για το μάθημα και
- γ) την ικανότητα του για επικοινωνιακή επικοινωνία με τους μαθητές του.

Παρότι όμως φιλόσοφοι και λογοτέχνες έχουν ασχοληθεί και εξακολουθούν να ασχολούνται ιδιαίτερα με το θέμα της επικοινωνίας και τις δεξιότητες της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης, οι έρευνες των επιστημόνων σε αυτό τον χώρο δεν ξεκίνησαν παρά στα μέσα της δεκαετίας του 1960 (Κούρτη, 1995). Στο πλαίσιο αυτών των ερευνών αναδείχθηκε η ανάγκη εκπαίδευσης σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές δεξιότητες πολλών ομάδων επαγγελματιών, ένα μεγάλο μέρος της εργασίας των οποίων αφορά « πρόσωπο με πρόσωπο » συναλλαγές με άλλους ανθρώπους. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες που ασχολούνται κατ' εξοχήν με ανθρώπους και έχουν μαζί τους τέτοιου είδους συναλλαγές, θεωρήθηκαν ομάδα πρώτης προτεραιότητας για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική κατάρτιση.

Στο αυτής της προσέγγισης επισημάνθηκε εξ' αρχής ο βοηθητικός, ενισχυτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στις σχέσεις με τους μαθητές του.

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο δεν ευνοούν μόνο την προσωπική εξέλιξη των μαθητών, αλλά συμβάλλουν επίσης στη μεγαλύτερη πειθαρχία, το καλύτερο συναισθηματικό κλίμα και την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθημα στην τάξη, προϋποθέτουν την ύπαρξη γνήσιου ενδιαφέροντος και αμοιβαίας κατανόησης. Οι σχέσεις αυτές δημιουργούνται και διατηρούνται επειδή οι άνθρωποι θέλουν να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους, που απαιτούν τη συμμετοχή και τη σύμπραξη και άλλων ατόμων, εκτός από τους ίδιους. Οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν το « κλειδί » για την προσωπική εξέλιξη και ταυτότητα, την παραγωγικότητα και την επαγγελματική επιτυχία, το νόημα και την ποιότητα ζωής, τη σωματική και ψυχική υγεία, την επιτυχή αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, την αυτοπραγμάτωση και τον ανθρωπισμό (Τσιάντης Ι., 1997, « Βασική Παιδοψυχιατρική, ΕΦΗΒΕΙΑ », Αθήνα,: Johnson & Johnson, 1991). Μέσα από τις θετικές διαπροσωπικές του σχέσεις ο μαθητής με τους εκπαιδευτικούς και το γενικότερο περιβάλλον βοηθιέται να ξεπεράσει τις ανασφάλειες και τα άγχη του, να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, να αλλάξει τη συμπεριφορά του, να εξελιχθεί.

Στο χώρο της διδασκαλίας η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων στην προαγωγή της μάθησης και στη γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Τα μαθησιακά πλαίσια τα οποία ενισχύουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σέβονται την ετερομορφία ευνοούν την ευέλικτη σκέψη και συμβάλουν στην κοινωνική επιδεξιότητα. Ακόμη, οι ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες παρέχουν σταθερότητα, εμπιστοσύνη και γνήσιο ενδιαφέρον βοηθούν τους μαθητές να εδραιώσουν την αίσθηση του ανήκειν, αυξάνουν τον αυτοσεβασμό και την αυτοαποδοχή τους και δημιουργούν ένα θετικό κλίμα για μάθηση. Παράλληλα, ενισχύουν την προσωπική εξέλιξη και βοηθούν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών, των προσωπικών και όποιων άλλων δυσκολιών αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Από αυτή την άποψη η σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να ιδωθεί ως μια βοηθητική σχέση που έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας οποιαδήποτε άλλης συμβουλευτικής σχέσης.

Το κύριο έργο του εκπαιδευτικού είναι η μεταβίβαση γνώσεων στους μαθητές του. Η μεθοδολογία που θα υιοθετήσει προκειμένου να επιτελέσει αυτό του το έργο αντανακλά τις προσωπικές του πεποιθήσεις, δεξιότητες και στάσεις αναφορικά με την προσέγγιση της μάθησης. Οι τρόποι και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να μεταδώσει γνώσεις και να αποσβήσει το άγχος που οι μαθητές αισθάνονται, επιλέγονται από αυτά που

κατά καιρούς προτείνει η ψυχολογική και παιδαγωγική έρευνα. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρεί ότι στην αυλή του 21^{ου} αιώνα και με την εισαγωγή της ηλεκτρονικής τεχνολογίας σε όλους τους τομείς της ζωής –επομένως και στην εκπαίδευση- η μεταβίβαση γνώσεων σε καθαρά γνωστικό επίπεδο είναι δυνατόν να καλυφθεί με τη χρήση των υπολογιστών. Όμως, όσο και αν οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν μεγάλες δυνατότητες και μια τεράστια πληθώρα πληροφοριών που μπορούν να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν παύει να ελλοχεύει ο κίνδυνος της εξατομίκευσης και απομόνωσης. Η εκπαίδευση θα πρέπει να διατηρήσει το στοιχείο της ανθρώπινης επικοινωνίας, του διαλόγου και της κριτικής. Ανεξάρτητα λοιπόν από τη μεθοδολογία και τις τεχνικές που ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει, το βασικό του μέλημα θα πρέπει να είναι (μέσα από τη μεταβίβαση γνώσεων), η προαγωγή και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών του, έτσι ώστε να μπορούν να αναλύουν, να συνθέτουν, να εκτιμούν και να αξιολογούν όσα μαθαίνουν και να τους προσδίδουν προσωπικό νόημα (Τσιάντης Ι., 1997, « Βασική Παιδοψυχιατρική, ΕΦΗΒΕΙΑ », Αθήνα).

Στο ρόλο του εκπαιδευτικού ανήκει και η ευθύνη για τη μεταβίβαση και την εσωτερίκευση από τους μαθητές των ηθικών αξιών, των στάσεων και των πεποιθήσεων της κοινωνίας. Για να επιτύχει στο ρόλο του «κοινωνικοποιούντος», ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει μεριμνήσει αφ' ενός για την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο και αφετέρου για τη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα καταστήσουν αποτελεσματική αυτήν την προσπάθεια. Σύμφωνα με την ανθρωπιστική αντίληψη, η εσωτερίκευση από τους μαθητές των αξιών του πολιτισμού συντελείται με τη μεσολάβηση του δασκάλου και αναδύεται από τη μεταξύ τους σχέση. Ο δάσκαλος δεν εμφανίζεται μόνο ως άνθρωπος της γνώσης, αλλά και ως καθρέφτης της κουλτούρας που επιθυμεί να μεταβιβάσει. Έτσι προσδίδει στην κουλτούρα μια προσωπική φυσιογνωμία και καλεί το μαθητή, μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, να ενστερνιστεί στάσεις και αξίες οι οποίες θα τον οδηγήσουν στην κατάκτηση της αυτογνωσίας του.

Σήμερα αυτός ο στόχος διευρύνεται λόγω της ποικιλίας και της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζουν την κοινωνία. Το σύγχρονο σχολείο αποτελεί το χώρο συνάντησης πολλών και διαφορετικών πολιτισμών, με συνέπεια η διαδικασία της κοινωνικοποίησης των μαθητών να δίνει έμφαση αφενός στην αναζήτηση δεσμών μεταξύ των παιδιών των μεταναστών και των μειονοτικών πληθυσμών και αφετέρου στην αναζήτηση παγκόσμιων αξιών. Προς αυτή την κατεύθυνση τα τελευταία χρόνια καταβάλλεται προσπάθεια να εισαχθεί η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Η

διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση, οδηγεί στην παραδοχή της διαφοράς αλλά και της ομοιότητας με τον άλλο και μπορεί να επιτευχθεί μόνο εφ' όσον όλοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνειδητοποιήσουν ότι η σχέση με τον άλλο περνά μέσα από την σχέση με τον εαυτό (Τσιάντης Ι., 1997, « Βασική Παιδοψυχιατρική, ΕΦΗΒΕΙΑ », Αθήνα). Η ένταξη προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα συμβάλει προς την κατεύθυνση της καλύτερης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης μέσα στη σχολική τάξη και θα δημιουργήσει μια νέα διάσταση της κοινωνικοποίησης.

5.3. Η συμβολή και ο ρόλος των γονέων στην αντιμετώπιση του μαθησιακού άγχους

Η θεωρία των γενικών συστημάτων, όπως εφαρμόζεται στη θεραπεία της οικογένειας, έχει τεκμηριώσει ότι υπάρχουν σχήματα της οικογένειας τα οποία διαμορφώνονται με κριτήρια τις ψυχολογικές ανάγκες και τις μορφές αλληλεπίδρασης των μελών. Οι ψυχολογικές ανάγκες των μελών της οικογένειας μπορούν να διαμορφώνουν διάφορους τύπους οικογένειας (π.χ. το διαζύγιο που δημιουργεί τον τύπο της μονογονεϊκής οικογένειας). Το ενδιαφέρον της ψυχολογίας έχει επικεντρωθεί στη σύνδεση των ψυχολογικών μεταβλητών με σχήματα της οικογένειας, σε μορφές σχέσεων και στην ποιότητα των σχέσεων αυτών.

Η μορφή της αγροτικής οικογένειας στην Ελλάδα σταδιακά συρρικνώνεται, διότι μειώνεται η παραδοσιακή μορφή της οικογενειακής γεωργικής απασχόλησης. Δεν έχει εκλείψει, ωστόσο, η μορφή της εκτεταμένης ελληνικής οικογένειας, ούτε στην Αθήνα. Αν λάβουμε υπ' όψιν εξαιρετικής σημασίας ψυχολογικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας, όπως είναι οι αξίες, είναι σαφές ότι λειτουργικά η ελληνική οικογένεια διατηρεί ακόμα τη φυσιογνωμία της παραδοσιακής αγροτικής οικογένειας σε ένα έντονα αστικό περιβάλλον. Παρόλο που οι οικογενειακές αξίες μεταβάλλονται τελικά οι έφηβοι δεν απορρίπτουν συλλήβδην όλες τις αξίες που συνδέονται με την κλασική πατριαρχική αγροτική οικογένεια και συγκεκριμένα, ο αυταρχικός ρόλος του πατέρα και η παθητική υποταγή της μητέρας. Αντίθετα, σημαντικές οικογενειακές αξίες, όπως είναι οι σχέσεις στην οικογένεια και οι υποχρεώσεις των παιδιών προς την οικογένεια και τους συγγενείς, εξακολουθούν να έχουν ισχύ ακόμα και στη νεότερη γενιά.

Η είσοδος στην εφηβεία σημαίνει για τους γονείς, ανάμεσα στα άλλα, ότι συμβολικά χάνουν το παιδί τους. Το λογικό και συνεργάσιμο παιδί της λανθάνουσας περιόδου, για το οποίο μπορούσαν να κάνουν σχέδια που τα δέχονταν με ευχαρίστηση, που τους θαύμαζε και οι αντιδράσεις του ήταν προβλέψιμες, αντικαθίστανται από τον έφηβο. Είναι αντιρρησίας, ακατάστατος με ευμετάβλητη διάθεση, απροσδόκητος, αποκτά νέες συνήθειες, είναι ευερέθιστος, κριτικός ή και σαρκαστικός, αποφεύγει τη σωματική επαφή ή τρυφερότητα και στρέφεται προς τους φίλους εκτός σπιτιού, επιτρέποντας ελάχιστες παρεμβάσεις στους γονείς. Στα κορίτσια τα φαινόμενα είναι ηπιότερα.

Οι γονείς μπορούν να κατανοούν τις αλλαγές και την ανάγκη απομάκρυνσης, όμως είναι μια απώλεια και μια πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπίσουν. Οι ίδιοι βρίσκονται συνήθως στη μέση ηλικία, όπου καλούνται να επεξεργαστούν το προσωπικό τους πένθος από τον απολογισμό μιας ζωής και όλα όσα το δικό τους ιδεώδες του Εγώ επιθυμούσε να πετύχει και δεν το κατόρθωσε. Έχουν ακόμα να αντιμετωπίσουν την αναγνώριση της σταδιακής βιολογικής κάμψης και της απειλούμενης σεξουαλικότητάς τους. Τελικά είναι αναγκασμένοι να προσαρμοστούν σε ένα διαφορετικό τρόπο ζωής, με την αναχώρηση των παιδιών. Με αυτό το υπόβαθρο είναι ευάλωτοι σε αντιδράσεις που έχουν ως αφετηρία τις προσωπικές τους δυσκολίες. Οι ίδιοι καλούνται να ανταπεξέλθουν στη σχέση με τους δικούς τους εσωτερικευμένους γονείς, τις συσσωρευμένες εμπειρίες, τις ματαιώσεις και φαντασιώσεις γύρω από την εικόνα του εαυτού και αντικειμενότερες σχέσεις τους.

Οι γονείς, αντιμετωπίζοντας την κρίση της μέσης ηλικίας, βρίσκονται σε καταθλιπτική θέση, ενώ οι έφηβοι σε μια παρανοειδή θέση. Αυτό ήδη δημιουργεί μια πρώτη δυσκολία. Οι έφηβοι βρίσκονται στην ακμή της σεξουαλικότητάς τους και είναι εύκολο να διακινήσουν συναισθήματα φθόνου ή να σαγηνεύσουν ένα γονέα και να τον αποσπάσουν από τον άλλο. Το οιδιπόδειο άλλωστε δεν αναβιώνετε μόνο από την πλευρά του εφήβου. Ο Winnicott είπε ότι το να μεγαλώσει κανείς είναι εξ' ορισμού μια επιθετική πράξη. Η επιθετικότητα του εφήβου μπορεί εύκολα να προκαλέσει, ως απάντηση, επιθετικότητα των γονέων, που βρίσκονται σε θέση άμυνας απέναντι στο άγχος. Είναι περισσότερο ευάλωτοι, διότι οι ίδιοι διανύουν μια φάση αμφισβήτησης του εαυτού τους.

Ο έφηβος μπορεί εύκολα να γίνει αντικείμενο εξιδανίκευσης από το γονέα ή να κληθεί να εκδραματίσει ασυνείδητα τις φαντασιώσεις του, ερωτικές ή επιθετικές. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ενδιάμεσος στις ενδοσυζυγικές συγκρούσεις ή οι γονείς να αντιταχθούν στην ανεξαρτησία του, καλλιεργώντας

τις ενοχές του απέναντί τους ή καταφεύγοντας στον αυταρχισμό ως τελευταία προσπάθεια επανάκτησης του χαμένου κύρους (Τσιάντης Ι., 1998, « Ψυχική υγεία παιδιού και οικογένειας », Αθήνα).

Οι καταστάσεις που επισημαίνονται παραπάνω καθιστούν τους γονείς αδύναμους να θέσουν όρια στον έφηβο και να τον υποχρεώσουν να τα τηρήσει. Σε αυτή την αδυναμία οφείλεται και η ανεπάρκεια άσκησης του γονεϊκού κύρους, που θα βοηθούσε τον έφηβο σαν εξωτερικό στήριγμα και φραγμός, ώστε να θέσει υπό έλεγχο τις εναρμονίσεις και τη συναισθηματική αναστάτωση που αυτές του προκαλούν. Οι γονείς χρειάζεται να είναι συναισθηματικά παρόντες και αρκετά ισχυροί, για να μπορέσει ο έφηβος να τους αμφισβητήσει (από-ιδανικοποίηση) και να αναμετρηθεί μαζί τους. Πρέπει να είναι αρκετά σταθεροί, έτσι ώστε να βοηθήσουν τον έφηβο να αντιρροπήσει τις δικές του συναισθηματικές μεταπτώσεις. Να είναι αρκετά δεκτικοί και ευλύγιστοι στη στάση τους, για να μειωθεί το άγχος στον έφηβο. Ακόμα είναι αναγκαίο να έχουν μια αρκετά καλή σχέση μεταξύ τους, που δε θα αφήσει χώρο στις προσπάθειες διαχωρισμού του εφήβου και δεν θα τον θεωρούν απαραίτητο συμπλήρωμα.

Ο έφηβος έχει ως στόχο να ξεχωρίσει τον εαυτό του από τα εξιδανικευμένα γονεϊκά αντικείμενα εξάρτησης και ταυτόχρονα να ελέγξει τις ενορμήσεις, έτσι ώστε σε επόμενο στάδιο να πετύχει την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και τη δόμηση αυτόνομων αντικειμενότροπων σχέσεων. Η αύξηση της ενόρμησης της επιθετικότητας σε συνδυασμό με τον αγώνα αποδέσμευσης από τους γονείς και το αιμομικτικό άγχος, συχνά οδηγεί σε βίαιη απόρριψη των απόψεων τους, των επιτευγμάτων τους και αυτών των ίδιων, η οποία ενδέχεται να εκμηδενίσει οτιδήποτε προέρχεται από αυτούς. Οι συγκρούσεις με τους γονείς μπορεί να είναι καθημερινές, συνήθως αφορούν δευτερεύοντα θέματα και φαίνονται ότι προωθούν την προσαρμογή στις αναπτυξιακές μεταβολές σε ενδοψυχικό και διαπροσωπικό επίπεδο.

Παρά τη μυθολογία γύρω από τις εκρήξεις και την επαναστατικότητα της εφηβείας, κατά κανόνα οι έφηβοι δεν προχωρούν σε καταστροφικές ενέργειες (Τσιάντης Ι., 1998, « Ψυχική υγεία παιδιού και οικογένειας », Αθήνα) και οι διακυμάνσεις της διάθεσής τους καταλήγουν σε παθολογικά όρια. Οι νέοι τείνουν να συμμαρρίζονται το σύστημα αξιών των γονέων τους και δείχνουν αξιόλογη ικανότητα προσαρμογής και αντοχής. Η οικογένεια του εφήβου υφίσταται σημαντικές ανακατατάξεις όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ των μελών της, κυρίως ενδοψυχικά. Οι περισσότεροι έφηβοι αποκτούν αυτονομία δίχως να χρειάζεται να προσβάλλουν τους δεσμούς με τους γονείς τους. Επίσης η κουλτούρα μέσα στην οποία αναπτύχθηκε η οικογένεια, όπως και η ψυχολογική ανάπτυξη των γονέων και η διαπλοκή των

ενδοοικογενειακών σχέσεων, τους επηρεάζει σημαντικά. Άλλωστε οι έφηβοι που αισθάνονται σχετικά κοντά με τους γονείς τους τα πάνε καλύτερα στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση και εμφανίζουν λιγότερα ψυχολογικά προβλήματα. Η ανάπτυξη ταυτότητας και ικανότητας διαπροσωπικών σχέσεων είναι καλύτερη σε οικογένειες των οποίων τα μέλη εκφράζουν τις απόψεις τους και ανέχονται τις διαφωνίες και η συζήτηση δεν έχει υποτιμητικό ή κατακριτικό χαρακτήρα, αλλά προϋποθέτει αποδοχή και συναισθηματική συμμετοχή. Με άλλα λόγια, η ομαλή αποδέσμευση και παράλληλα η διατήρηση της καλής εικόνας των ενδοοικογενειακών σχέσεων ενισχύουν τη δημιουργία ταυτότητας και την ικανότητα επεξεργασίας των εμπειριών προς όφελος της ψυχικής εξέλιξης του εφήβου (Τσιάντης Ι., 1998, « Ψυχική υγεία παιδιού και οικογένειας », Αθήνα).

Ένας άρρωστος, άνεργος, κοινωνικά υποτιμημένος γονέας δεν μπορεί να χρησιμεύσει ως στηρικτικό εσωτερικό αντικείμενο ή πρότυπο έμμεσης ταύτισης. Ίσως κάποιες φορές να λειτουργεί και ως ερέθισμα για την αρνητική ταύτιση του εφήβου, με εξιδανίκευση της καταστροφικότητας και της αποφυγής, με οποιοδήποτε κόστος, της μοίρας του γονέα. Σε κοινωνίες όπου η αβεβαιότητα, η κοινωνική απομόνωση, το άγχος και η βία αυξάνουν, η οικογένεια έχει σημαντικότερο και δυσκολότερο ρόλο να διαδραματίσει ως παράγοντας σταθερότητας και παραγωγής αξιών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι γονείς παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην προσπάθεια του παιδιού που βρίσκεται στην δύσκολη αλλά και σημαντικότερη φάση της εφηβείας. Οι γονείς είναι οι πρωταγωνιστές στην ζωή των παιδιών τους. Οι γονείς σ' αυτή τη φάση πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι, να συνειδητοποιήσει ότι η ζωή του εφήβου δεν είναι σπαρμένη με λουλούδια. Ο κάθε γονέας ξεχωριστά ανάλογα με τις δικές του εμπειρίες και τα ειδικά προβλήματα καλείται να κάνει τη δική του « διάγνωση », τη δική του « πρόληψη », τη δική του « θεραπεία ».

Το βασικότερο από όλα είναι να δημιουργήσει συνθήκες επικοινωνίας με το παιδί του προκειμένου να αποφευχθεί η ρήξη ανάμεσά τους. Χωρίς επικοινωνία είναι περιττή κάθε είδους προσπάθεια. Πραγματική επικοινωνία εννοείται η περίπτωση που τα παιδιά αισθάνονται άνετα και τους εξασφαλίζεται η σιγουριά ότι ακούγεται η άποψη τους και όχι « τέλεια επικοινωνία » του τύπου οι γονείς να επιβάλλουν τις εντολές τους. Είναι πολύ σημαντικό από την μεριά των γονέων να συνειδητοποιηθεί ότι καμία αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί από την μια στιγμή στην άλλη αλλά χρειάζεται χρόνος. Συνεπώς πρέπει να υπάρχει δημοκρατική γονεϊκή συμπεριφορά. Όταν έχει εξασφαλιστεί μια στοιχειώδη επικοινωνία με το παιδί, όλα τα υπόλοιπα είναι δυνατό να γίνουν. Πρέπει

λοιπόν ο γονέας να δείξει κατανόηση να δει και να καταλάβει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι και ότι η ζωή τους είναι δύσκολη.

Είναι σαφές ότι κανένας γονέας δεν ενεργεί με σκοπό να βλάψει το παιδί αλλά πρέπει να εκδηλώνουν την αγάπη τους, τη φροντίδα τους, το ενδιαφέρον τους με σωστό τρόπο και όχι με λανθασμένο γιατί τότε η απογοήτευση γίνεται ακόμη πιο μεγάλη με αντίθετα αποτελέσματα από τα προβλεπόμενα. Πρέπει να του δείχνουν εμπιστοσύνη και να του δώσουν το χώρο του και την άποψη ότι η ζωή του είναι δική του και ότι μπορεί να πάρει αποφάσεις για αυτήν, το μόνο που χρειάζεται βοήθεια και καθοδήγηση για να αποφασίσει, να καλλιεργηθεί το αίσθημα της υπευθυνότητας. Σε καμία περίπτωση, δεν πρέπει να επιβάλλουν να πάρουν τις αποφάσεις που θα ήθελαν να είχαν πάρει κάποτε αυτοί για τον εαυτό τους, να μην επενδύουν στο παιδί – έφηβο τα δικά τους όνειρα, τις δικές τους φιλοδοξίες.

Όμως και από την μεριά του ο γονέας δεν πρέπει να γίνεται θύμα στην οικογένεια υπέρ του παιδιού. Το παιδί μπορεί να βολεύεται σε μια κατάσταση και να μην εκτιμάει τις προσπάθειες του γονέα του. Σ' αυτήν την περίπτωση δεν πρέπει να θυσιάζεται κάτι περισσότερο από τις δυνατότητες από το επιτρεπτό. Καταλήγεται λοιπόν στο συμπέρασμα ότι είναι χρήσιμο να αντιμετωπίζονται τα παιδιά πιο προσγειωμένα. Για παράδειγμα οι αντιδράσεις του τύπου « το δικό μου παιδί είναι παιδί φαινόμενο» είναι συχνές, είναι πολύ πιθανό όμως οι τεράστιες προσδοκίες που έχουν να μην ισχύουν και το παιδί να είναι σαν όλα τα άλλα με συγκεκριμένες δυνατότητες και συνήθειες προσδοκίες, που δεν μπορεί να κάνει τίποτε περισσότερο από αυτό που μπορεί. Οι μεγαλύτερες προσδοκίες των γονέων, δημιουργούν έντονο άγχος στο παιδί που αισθάνεται ανίκανο να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες. Όταν το παιδί λοιπόν, λειτουργεί σωστά και με συνέπεια και από την μεριά του ο γονέας γνωρίζει τις δυνατότητες του παιδιού του, δεν χρειάζεται να κάνει θυσίες και να στερηθεί από τη ζωή του και κατ' επέκταση να δημιουργήσει δυσάρεστα αποτελέσματα στην ζωή του παιδιού του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω πρέπει να γίνει κατανοητό από τον γονέα ότι ο ίδιος θα βοηθήσει το παιδί του στην αυτογνωσία του, ώστε να αναπτύξει ρεαλιστικές προσδοκίες και να μην αναμένει εξωπραγματικές επιδόσεις. Ακόμη και αν το παιδί έχει την ικανότητα να αποδώσει υψηλά σε όλα τα μαθήματα, αυτό δεν είναι απαραίτητο να σημαίνει ότι ενδιαφέρεται να αποδώσει σε όλα το ίδιο. Δεν πρέπει λοιπόν να ασκείται πίεση και να επιδιώκεται κάτι από τους γονείς, που δεν το ενδιαφέρει και που δεν το θέλει από μόνο του. Πρέπει οι γονείς να μην βλέπουν μόνο τους βαθμούς απομονωμένα, αλλά το σύνολο, την προσωπικότητα, τον προγραμματισμό. Το 70% περίπου των γονέων (Τσιάντης Ι., 1998, « Ψυχική υγεία παιδιού και

οικογένειας », Αθήνα) τιμωρούν το παιδί τους με διάφορους τρόπους αν φέρουν μικρούς βαθμούς από το σχολείο. Αυτό είναι μέγιστο σφάλμα των γονέων. Το μόνο που χρειάζεται να γίνει από τον γονέα είναι να ενθαρρύνει το παιδί και να βρει μαζί μ' αυτό τι ακριβώς δεν πήγε καλά σε αυτή τη φάση της προσπάθειας, εξυπακούεται ότι το παιδί έχει παρωθηθεί και προσπάθησε και εξάντλησε όλες τις δυνατότητές του.

Ο γονέας πρέπει να μην είναι ανυπόμονος και υπεραπαιτητικός και εννοείται ότι δεν πρέπει να δείχνει και στο παιδί αυτή τη δυσαρέσκεια γιατί έτσι το παιδί απογοητεύεται και αποθαρρύνεται. Πρέπει να είναι ευχαριστημένος και να το δείχνει στο μέτρο που να λειτουργεί ενθαρρυντικά για αυτό και αυτό θα συμβεί όταν το παιδί αποδίδει όσο έχει τη δυνατότητα να αποδώσει και κινείται με σοβαρότητα προς την υλοποίηση των στόχων που έχει βάλει. Συμπερασματικά, τα παιδιά (τα περισσότερα τουλάχιστον) τα κυριότερα κίνητρα για να προσπαθήσουν να αποβάλουν το άγχος που αισθάνονται και εν τέλει να αποδώσουν είναι δυο. Το ένα είναι η προσωπική ευθύνη, να καταστήσει ο γονέας το παιδί υπεύθυνο για την ζωή του, για τον προγραμματισμό του, ο γονέας θα πρέπει να είναι βοηθός, σύμβουλος, υποστηρικτής όχι υποκατάστατό του. Δεν πρέπει να αναλαμβάνει τις ευθύνες και τις προσπάθειες, γιατί τότε αναλαμβάνει και τις συνέπειες. Το άλλο κίνητρο είναι ο σωστός και ενσυνείδητος προσανατολισμός και προγραμματισμός. Θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει γιατί παιδεύεται.

Εν κατακλείδι, ο ρόλος και η συμβολή του γονέα σ' αυτή τη φάση είναι ένα κομμάτι αναπόσπαστο και σημαντικό για τον έφηβο. Δημιουργεί άγχος που μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες σ' αυτό και στους γονείς του για την τωρινή κατάσταση αλλά και για το μέλλον του. Ο ρόλος του είναι να είναι αρωγός, ρόλος συνεργάτη και κάθε προσπάθεια να αποδίδεται με δημοκρατικό και δίκαιο τρόπο και από τις δυο μεριές που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι καμία επιτυχία και καμία αποτυχία στη ζωή δεν πρέπει να σημαίνουν το τέλος αλλά αντίθετα μια νέα αρχή (Τσιάντης Ι., Γιαννοπούλου – Καβουρίδη Στ., - Ξυπολυτά – Τσαντίλη Δ. 1981, « Απόπειρες αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους). Είναι όμως πολύ σημαντικό να τονίσουμε κ τις αρνητικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον γονέα και τον νέο κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας.

Είναι γνωστή η διαταραχή της ισορροπίας στις σχέσεις της οικογένειας, η οποία μπορεί να προκύψει από το ότι η κρίση της εφηβείας συμπίπτει με την κρίση της μέσης ηλικίας, που χαρακτηρίζεται από την αίσθηση ότι ο χρόνος που έχει στη διάθεσή του ο γονέας είναι λίγος (Prosen, 1981). Το αποτέλεσμα αυτού είναι την ίδια στιγμή που ο γονέας χαίρεται για την ανάπτυξη του παιδιού του παράλληλα κάνει τους δικούς του απολογισμούς της ζωής του, να βλέπει με πόνο

πράγματα που ο ίδιος δεν είχε, να τα έχουν τα παιδιά του, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά του να είναι αλλοπρόσαλλη και αντιφατική.

Μια άλλη αντίδραση μπορεί να είναι προσπάθεια των γονέων να αναστείλουν τους διάφορους τρόπους έκφρασης της σεξουαλικότητας των εφήβων με το να γίνονται απαγορευτικοί μαζί τους σε θέματα φλερτ, εξόδων και άλλα, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε μια σειρά από συγκρούσεις. Συνεπώς, είναι απαραίτητο στον έφηβο να αισθάνεται ότι μπορεί να ακουμπήσει πάνω στον γονέα του και να ανακαλύψει μέσα από αυτή τη σχέση τον εαυτό του, με το να αμφισβητεί και να κριτικάρει το γονέα του ή ακόμα και με το να του δοθεί η δυνατότητα από τον γονέα του να επαναστατεί εναντίον του. Άρα έχει μεγάλη σημασία η υπεύθυνη παρουσία του γονέα σε όλη την περίοδο της ανάπτυξης του παιδιού, συμπεριλαμβανομένης και της εφηβείας.

Το αντίθετο από τα παραπάνω δημιουργεί αρνητικές συνέπειες μεταξύ εφήβου και γονέα. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια αύξηση της συχνότητας των αυτοκτονιών εξαιτίας της κακής σχέσης μεταξύ τους. Στην παιδική αλλά κυρίως στην εφηβική ηλικία η αυτοκτονία αναφέρεται ως η δεύτερη ή η τρίτη αιτία θανάτου για παιδιά ηλικίας 14 –18 ετών στην Ευρώπη. Η πράξη αυτή είναι ένας ειδικός τρόπος με τον οποίο ο έφηβος διαπραγματεύεται την επιθετικότητά του ή τον φόβο του για αυτήν.

Η απόπειρα αυτοκτονίας είναι μια απελπισμένη προσπάθεια να επικοινωνήσουν και να « κουνήσουν » τους γονείς του και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Αυτή η προσπάθεια, μερικές φορές, μπορεί να έχει τραγικές συνέπειες, ακόμα και αν δεν ήταν επιθυμητή αυτή η απόληξη. Είναι σαν η απόπειρα να είναι η μοναδική διέξοδος και αυτή η διέξοδος γίνεται με ανοιχτή έκφραση της επιθετικότητας στο ίδιο του το σώμα. Ένας έφηβος που αντιμετωπίζει προβλήματα μπορεί να κατακλυστεί κυριολεκτικά από αισθήματα αδυναμίας, αναξιοτητας και απελπισίας αν δεν βρει κάποιον να τον ακούσει με κατανόηση και συμπάθεια.

ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Η καλύτερη αντιμετώπιση ενός προβλήματος είναι η πρόληψή του. Ο έφηβος έχει μεγάλη ανάγκη να επικοινωνήσει με κάποιον τρόπο ουσιαστικό για τον ίδιο. Παράλληλα, χρειάζεται να γνωρίζει ότι μπορεί να εξαρτηθεί από αυτόν και ότι θα έχει αυτή την συναισθηματική παροχή και υποστήριξη του Εγώ του για όσο χρονικό διάστημα την έχει ανάγκη.

Στη θεραπεία του εφήβου πολύ σημαντικό είναι η ευελιξία από την μεριά του θεραπευτή, μαζί με μια μεγάλη ικανότητά του για συναισθηματική τακτοποίηση με τον έφηβο. Επίσης, στη θεραπεία του εφήβου είναι απαραίτητο (και πιο πολύ στην αρχική φάση) να δοθεί άμεση υποστήριξη για να αντιμετωπιστούν οι καθημερινές του δυσκολίες. Αυτό μπορεί να βοηθήσει και στην ενίσχυση της θεραπευτικής συμμαχίας. Πιστεύεται, δηλαδή, στην ουσία μια ψυχοθεραπευτική προσέγγιση η οποία θα βοηθήσει τον έφηβο να επιλύσει τις συγκρούσεις και το πρόβλημά του. Η εισαγωγή σε ιδιωτική κλινική ή ψυχιατρικό ίδρυμα ή άσυλο για την καταπολέμηση του ψυχολογικού προβλήματος με χορήγηση αντικαταθλιπτικών (Τσιάντης Ι., Γιαννοπούλου – Καβουρίδη Στ., - Ξυπολυτά – Τσαντίλη Δ. 1981, « Απόπειρες αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους»).

Η περίοδος της σωματικής ανάπτυξης των εφήβων παρουσιάζει πολλά προβλήματα προσαρμογής, αυτό συμβαίνει γιατί ο συγκεκριμένος τομέας της σωματικής ανάπτυξης είναι αυτός που θα ρυθμίσει τις υπόλοιπες εξελίξεις της ηλικίας αυτής. Πολλές φορές ένα μέλος του σώματος αναπτύσσεται δυσανάλογα προς το άλλο σώμα, αυτό μπορεί να γίνει αιτία να πάρει ο έφηβος εχθρική στάση προς τους συνομηλίκους του, που μπορεί να παρουσιάζουν ομαλή σωματική ανάπτυξη.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο προσεκτικοί και να προσπαθούν να προλάβουν κάθε έμφαση για οποιοδήποτε τυχόν φυσιολογική-σωματική ανωμαλία του εφήβου και αυτό γιατί κάθε φυσιολογική-σωματική ανωμαλία ή δυσάρεστη υγιεινή κατάσταση είναι πιθανό να παρεμποδίσει την κανονική εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου. Η δυσλειτουργικότητα αυτή μπορεί να αποφευχθεί με κατάλληλη τροφή, επαρκή ύπνο, αποφυγή νευρικής υπερδιεγέρσεως και υπερβολικής κοπώσεως και ιδιαίτερα της σχολικής υπερκοπώσεως του μαθησιακού άγχους όπου μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην εκπαίδευσή του αλλά και δυσαρμονία του ψυχικού του κόσμου.

Έχει αποδειχθεί με πειράματα γύρω από την νοητική ανάπτυξη των εφήβων ότι η παραπάνω παρουσιάζεται διαφορετική σε άτομα που διακόπτουν στο 13^ο έτος κάθε συνεχή νοητική προσπάθεια από εκείνα που εξακολουθούν τις σπουδές τους. Η λογική και η κατανόηση των αφηρημένων εννοιών εκφυλίζονται με αποτέλεσμα να χάνονται, όταν δεν χρησιμοποιούνται.

Σ' αυτήν την ηλικία, ξαναπαρουσιάζεται και αναπτύσσεται η δημιουργική φαντασία, η οποία δίνει τροφή σ' όλες τις τάσεις της ηλικίας αυτής: για παράδειγμα αρέσει στον έφηβο να πλάθει όνειρα, εκδηλώνει την επιθυμία φυγής, τη θέληση για δημιουργικότητα για κάτι καινούριο και τέλος την ανάγκη να επιβεβαιώσει την προσωπικότητά του με την πρωτοτυπία. Η κατάσταση αυτή συχνά γεννά νοητική περιφρόνηση του εφήβου προς τους γονείς του, τους οποίους θεωρεί ή χαρακτηρίζει συνήθως οπισθοδρομικούς. Αισθάνεται τον εαυτό του ανώτερο, γιατί δεν παρεμποδίζεται από τον κόσμο της συμβατικότητας και της ρουτίνας όπως εκείνοι.

Από την στιγμή που το παιδί εισάγεται στο γυμνάσιο αντιμετωπίζει προβλήματα, που περιπλέκονται από τη δική του αβεβαιότητα, όσον αφορά στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητές του, από φιλοδοξίες και επιθυμίες των γονέων του, από τα ενδιαφέροντά και τις ικανότητες των συνομηλίκων του και από τις συγκρουόμενες και συχνά ακατάλληλες συμβουλές των ενηλίκων. Ο νοητικά ευφυής έφηβος είναι πιθανό να αποβεί το θύμα μιας φιλοδοξίας των γονέων του ή του δασκάλου του.

Επειδή ένα τέτοιο παιδί παρουσιάζει υπεροχή όχι μόνο στα μαθήματα, αλλά και στις ικανότητες για ηγετικούς ρόλους, είναι πιθανό να ενθαρρύνεται προς την κατεύθυνση ενός συναγωνισμού, ο οποίος να είναι δυσανάλογος προς τα νευρικά του συστήματα, πράγμα που έχει δυσμενή επίδραση στην υγεία του και στην όλη ψυχική του διάθεση. Όμως, τόσο το ιδιοφυές παιδί όσο και το καθυστερημένο έχουν ανάγκη από συμβουλές και καθοδήγηση στη σχολική τους ζωή. Οι εκπαιδευτικοί σ' αυτή τη φάση πρέπει να ανακαλύπτουν από νωρίς τις διαφορές αυτές των μαθητών τους και να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίζουν τα σχετικά προβλήματα αποτελεσματικά, με ένα κατάλληλο πρόγραμμα.

Με την έναρξη της ήβης γίνονται ορισμένες μεταβολές στις ενδοκρινείς αδένες, οι οποίες συνεπάγονται συναισθηματική αστάθεια, που επηρεάζει την όλη διάθεση και συμπεριφορά του εφήβου. Ανεξάρτητα από τον ισχυρό νοητικό έλεγχο ο έφηβος επηρεάζεται από το συναισθηματικό τόνο της συμπεριφορά τους. Οι συναισθηματικές ανωμαλίες έχουν τις βάσεις τους στην ανώμαλη λειτουργία του νευρικού συστήματος και των ενδοκρινών αδένων η αφορμή όμως για την εκδήλωσή τους δίνεται από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, μέσα στο

οποίο ζει το άτομο και από τις συνήθειες του ατόμου να αντιδρά στα ερεθίσματα αυτά του περιβάλλοντός του.

Καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να ανακαλύψουν έγκαιρα τα συμπτώματα και τα αίτια των συναισθηματικών ανωμαλιών, όπως απάθεια, ονειροπολήματα, άρνηση συμμετοχής στις σχολικές επιδόσεις. Τα συμπτώματα αυτά εκδηλώνονται σε μια ανώμαλη συμπεριφορά του εφήβου, όπως ψέμα, κλοπή, υστερικές κραυγές, λιποθυμίες (Τσιάντης Ι., Γιαννοπούλου – Καβουρίδη Στ., - Ξυπολυτά – Τσαντίλη Δ. 1981, « Απόπειρες αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους). Γεγονός πάντως είναι ότι, όταν ένα σχολείο ή μια τάξη είναι κατά τέτοιο τρόπο οργανωμένα, ώστε να ικανοποιούν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, σπάνια παρουσιάζονται προβλήματα. Συνεπώς το σχολείο για να πετύχει το σκοπό του, πρέπει να βρίσκεται σε στενή επαφή και συνεργασία με την οικογένεια και άλλες κοινωνικές οργανώσεις.

Ο έφηβος αγωνίζεται να ελευθερώσει τον εαυτό του από την εξάρτηση που είχε στα παιδικά του χρόνια από τους γονείς του ή από τους μεγαλύτερους της οικογένειας, χωρίς να έχουν οι τελευταίοι συνείδηση του προβλήματος αυτού. Είναι συχνά δύσκολο για τους γονείς να κατανοήσουν την αυξανόμενη ωριμότητα των παιδιών τους και να τους επιτρέψουν προοδευτικά την ανάληψη ευθύνης, η οποία να είναι ανάλογη προς τη συναισθηματική και διανοητική τους κατάσταση. Στο σχολείο με τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις, ο έφηβος αναπτύσσει το αίσθημα ότι αποτελεί μέρος της ομάδας, αναπτύσσει επίσης το πνεύμα συνεργασίας και γενικά την κοινωνική συνείδηση. Οι ανάγκες αυτές ικανοποιούνται με την οργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων ομαδικής ζωής, όπως είναι ο αθλητισμός, η μουσική και άλλες τέτοιου είδους εκδηλώσεις, όπου διοχετεύεται η ενεργητικότητα του εφήβου, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η δημιουργικότητα του και να επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίησή του. Διαφορετικά, η ενεργητικότητά του αυτή του εφήβου διοχετεύεται μέσα σε αντικοινωνικές ομάδες και μετεξελίσσεται σε επιθετικότητα, εχθρότητα, επαναστατικότητα. Αυτό συμβαίνει γιατί οι έφηβοι θέλουν να ξέρουν ότι ανήκουν σε κάποια ομάδα. Αυτό φαίνεται καλύτερα γιατί μια από τις μεγαλύτερες ανησυχίες των εφήβων είναι και η γνώμη των συνομηλίκων. Οι γνώμες των συμμαθητών τους και των συμπαικτών τους είναι σημαντικές. Η επίδραση των προτύπων των συνομηλίκων τους είναι πολύ ισχυρή. Είναι πολύ σημαντικό για τον

έφηβο να φαίνεται στους φίλους του δίκαιος, σπουδαίος και σύμφωνος προς τα πρότυπα αυτών των ομάδων.

Ένα ακόμα σημαντικό πρόβλημα στη ζωή του εφήβου είναι κυρίως η προσαρμογή του στο νέο περιβάλλον και στο νέο πρόγραμμα αγωγής και διδασκαλίας καθώς επίσης και στην ανάπτυξη καλών ανθρώπινων σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του. Η ευθύνη του σχολείου για την επαγγελματική κατεύθυνση των μαθητών είναι μεγάλη. Αν και είναι δύσκολο με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο να έχει ξεκαθαρίσει και τον επαγγελματικό του προσανατολισμό ωστόσο πρέπει να δίνονται, στο νέο οι ευκαιρίες να ανακαλύψει τους κλάδους εκείνους, που είναι σύμφωνοι με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του, ώστε να είναι έτοιμος να επιδοθεί στον κλάδο της εκλογής του μόλις αποφοιτήσει από το Λύκειο. Είναι απαραίτητο στοιχείο μέσα στην εκπαίδευση να υπάρχει το μέρος της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Η συμβουλευτική βασίζεται κυρίως στις θεωρίες της προσωπικότητας. Είναι μια διαδικασία αλληλοεπικοινωνίας κατά την οποία παρέχεται βοήθεια σε άτομα που έχουν ανάγκη να επιλύουν προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, με τον ίδιο τους τον εαυτό (ως προς την εσωτερική τους ισορροπία) και γενικά αφορά στη βοήθεια που προσφέρει ένα άτομο (ειδικός) σε ένα άλλο για την αναζήτηση του καλύτερου τρόπου δράσεως για την επιβίωσή του, ώστε να μάθουν να σκέπτονται και να ενεργούν με τρόπο πιο υγιή και ορθολογικό.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός, που είναι ένα πρόβλημα που δημιουργεί μεγάλο άγχος στην ηλικία που αναφέρομαι, ανήκει στο χώρο της συμβουλευτικής και έχει ως αντικείμενο σύμφωνα με σχετική πράξη του Συμβουλίου της Ευρώπης, « να διευκολύνει την πλήρη άνθιση της προσωπικότητας του νέου σε όλες τις μορφές, με το να αναζητεί τον τύπο σπουδής και στη συνέχεια το επάγγελμα που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ικανότητες και τις ανάγκες του ».

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι μια διαδικασία κατά την οποία η ευθύνη δίνεται στον ίδιο τον ενδιαφερόμενο να αποφασίσει για την πορεία που θα ακολουθήσει. Οι υπεύθυνοι του επαγγελματικού προσανατολισμού συνεργάζονται με τους νέους και τους βοηθούν σε κάθε φάση της πορείας του για εκλογή σπουδών και επαγγέλματος, τους ενημερώνουν για τα δεδομένα της πραγματικότητας και

επισημαίνουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, ώστε να προχωρούν σε σωστές αποφάσεις ή σε εναλλακτικές λύσεις. Ο κάθε έφηβος πρέπει να γνωρίζει πρώτα από όλα τι θέλει και αυτό αφορά στην αυτογνωσία, να γνωρίζει αν μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό που θέλει, αυτό αφορά στις ικανότητες και τις δεξιότητές του και το τρίτο πως θα γνωρίσει αυτό με το οποίο θέλει και μπορεί να ασχοληθεί και αφορά στη γνώση των επαγγελματιών. Όλα τα παραπάνω, δεν είναι εύκολο έργο για τον καθένα και αυτό συμβαίνει διότι λείπει η προθυμία για μελέτη του εαυτού μας μια ο σωστός δρόμος για τη διάγνωση των κλίσεων, των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων δεν είναι γνωστός ενώ οι πληροφορίες για τα διάφορα επαγγέλματα και γενικά για την αγορά εργασίας δεν είναι πάντοτε διαθέσιμες. Συνεπώς, αυτό είναι το έργο του επαγγελματικού προσανατολισμού (Τσιάντης Ι., Γιαννοπούλου – Καβουρίδη Στ., - Ξυπολυτά – Τσαντίλη Δ. 1981, « Απόπειρες αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους). Ένα σημαντικό μέρος στη ζωή του εφήβου είναι αυτό της σχέσης γονέα–εφήβου. Στην περίοδο αυτή εμφανίζεται η μεγαλύτερη κρίση στη ζωή του νέου. Νέες ενέργειες, νέα αισθήματα δημιουργούνται, τα οποία ανησυχούν το νέο. Η προσωπικότητά του αρχίζει να παίρνει την τελική της μορφή, γίνονται ποικίλες και διαφοροποιημένες αλλαγές στη ζωή του και απαιτούν νέες συναισθηματικές ιδιότητες. Ο έφηβος αισθάνεται την ανάγκη της ανεξαρτησίας και της ελευθερίας, την οποία συχνά ζητά με επιθετικότητα. Ο νέος πρέπει να σχηματίσει την προσωπικότητά του με τις εμπειρίες όλων των ειδών, ακολουθώντας την εσωτερική γραμμή της ανάπτυξης. Κάθε αδικαιολόγητη παρεμπόδιση, κάθε προσπάθεια για συμβουλή, κάθε πίεση να τον διαπλάσουν ανάλογα με τις απόψεις και τις επιθυμίες άλλων ανθρώπων, χαρακτηρίζονται από το νέο ως παραβίαση ή ως απειλή για τον ελεύθερο και αυθόρμητο μετασχηματισμό του. Κατά συνέπεια οι αντιδράσεις του είναι σκληρές και υπερβολικές όταν αισθάνεται ότι παρεμβαίνουν άλλοι στον χώρο του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεν είναι τόσο εύκολο για τους γονείς να κατανοήσουν και να δεχθούν μια τέτοια κατάσταση. Είναι όμως απαραίτητη η κατανόηση αυτή προκειμένου να αποφύγουν συγκρούσεις και εσωτερικό διαχωρισμό. Από τη μια μεριά ο νέος αγωνίζεται να αποκτήσει την ανεξαρτησία του, αλλά από την άλλη οι γονείς είναι δύσκολο να εγκαταλείψουν την ανάλογη άσκηση της εξουσίας. Ο Keyserling έγραψε ότι μεταχειριζόταν τα παιδιά του ως *υψηλούς επισκέπτες* θέλοντας να δείξει ότι οι γονείς πρέπει να γίνουν

περισσότερο φίλοι με τα παιδιά τους, με την ευρεία έννοια της λέξεως, χωρίς να χάνουν τον ρόλο τους. Ένας καλός φίλος είναι έτοιμος να κάνει το παν για το φίλο του, αλλά ταυτόχρονα ποτέ δεν προσπαθεί να επιβληθεί και να κυριαρχήσει σ' αυτόν. Με άλλα λόγια οι γονείς πρέπει να αναθεωρήσουν την στάση τους με την οποία προσπαθούν να δείξουν την ανωτερότητά τους λέγοντας: γνωρίζω περισσότερα από σένα γι' αυτό το θέμα, γιατί οι γονείς δεν είναι και αυτοί τέλειοι και αλάνθαστοι. Έχουν και αυτοί τα σφάλματα και τις ασυνέπειες μεταξύ θεωρίας και πράξεως, μεταξύ λόγων και έργων. Τα παιδιά πολύ εύκολα το ανακαλύπτουν αυτό και κρίνουν τους γονείς τους πολύ αυστηρά, όταν αυτοί τοποθετούν τον εαυτό τους στην εξουσία και απαιτούν να τους σέβονται περισσότερο από ότι τους αξίζει. Αποτέλεσμα ενός από τα απειράριθμα παράδοξα είναι το γεγονός ότι, όσο περισσότερο απλοί και χωρίς προφάσεις είναι οι γονείς με τα παιδιά τους και όσο περισσότερο αναγνωρίζουν τα σφάλματά τους ειλικρινά, τόσο αυτά τους εκτιμούν περισσότερο και τους σέβονται για τις καλές τους ιδιότητες.

Η στάση που υιοθετείται και η μέθοδος που πρέπει να χρησιμοποιείται μπορεί να ανακεφαλαιωθούν ως αναφορά την στάση των γονέων ως εξής: *Κάθε ενέργεια να έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα και όχι αυταρχικό.* Αυτό αποτελεί ουσιαστικό μέσο ανάπτυξης της αγωγής (Τσιάντης Ι., Γιαννοπούλου– Καβουρίδη Στ., - Ξυπολυτά – Τσαντίλη Δ. 1981, « Απόπειρες αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους). Πολλές φορές όμως κάτι τέτοιο τους δυσκολεύει και δεν πρέπει να ζητούν από τους εαυτούς τους τέλεια επιτυχία. Μια άλλη μέθοδος είναι να ενθαρρύνονται τα παιδιά από τους γονείς ώστε να συνεργάζονται με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Η συνεργασία αυτή θα τους δώσει πολλές ευκαιρίες για τη δημιουργία καλού χαρακτήρα. Ένας άλλος τρόπος έμμεσης επίδρασης στα παιδιά είναι οι άνθρωποι με τους οποίους επιτρέπεται από τους γονείς τους να συναναστρέφονται, τα βιβλία, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο απευθύνουν οι μεγαλύτεροι τον λόγο σε ένα τρίτο πρόσωπο, όταν είναι παρόντα τα παιδιά. Όλες οι παραπάνω εκδηλώσεις πρέπει να γίνονται με τρόπο φυσικό και αυθόρμητο, χωρίς να γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά ο σκοπός. Με όλες τις παραπάνω μεθόδους είναι πιστευτό ότι θα περιορισθούν οι συγκρούσεις που επικρατούν ανάμεσα στην οικογένεια και θα διατηρηθεί η ενότητά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο και θα τονιστούν τα μέχρι τώρα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας, σχετικά με το ρόλο του. Οι μέχρι τώρα ενδείξεις δίνουν ελάχιστα στοιχεία για να εκτιμηθεί το έργο του και να διαπιστωθεί ο ρόλος που καλείται να παίξει.

Ο κοινωνικός λειτουργός έχει τρεις σημαντικές κατευθύνσεις στο έργο που καλείται να φέρει σε πέρας. Αυτές είναι:

- α) ο έφηβος–μαθητής,
- β) οι γονείς, η οικογένεια του έφηβου–μαθητή και
- γ) οι εκπαιδευτικοί.

Σ' αυτό το σημείο, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί το σχετικό νομοθετικό διάταγμα (891 /78 ΦΕΚ 213 άρθρο), στο οποίο προβλέπεται στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, η απασχόληση Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία. Συγκεκριμένα ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί "... να συμβάλλει στην πρόληψη ή αντιμετώπιση συναισθηματικών ή κοινωνικό – οικονομικών προβλημάτων των μαθητών, οι οποίοι κάτω από την πίεση δυσμενών ατομικών ή οικογενειακών συνθηκών ή καταστάσεων ή άλλων κοινωνικών αιτιών, αδυνατούν να προσαρμοστούν στον εκπαιδευτικό χώρο και να αξιοποιήσουν επαρκώς τα μέσα που διατίθενται υπέρ αυτών μέσω του εκπαιδευτικού προσωπικού ή άλλων προγραμμάτων ". (Ζωγράφου, 1989). Το έργο του κοινωνικού λειτουργού συνίσταται στη " ... διερεύνηση των συνθηκών που μπορούν να δημιουργήσουν τα παραπάνω προβλήματα, στην εκτίμηση των αναγκών των ανωτέρω ατόμων και στην παροχή σε αυτά και στο περιβάλλον τους. (ίδια πηγή) ".

Η βοήθεια που παρέχεται στα άτομα αυτά, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού έχει ενημερωτικό, συμβουλευτικό και υποστηρικτικό

χαρακτήρα. Σκοπός αυτής της βοήθειας είναι τα άτομα αυτά να μπορέσουν να ενταχθούν με επιτυχία στον εκπαιδευτικό χώρο, να αναπτύξουν εποικοδομητικές σχέσεις με το περιβάλλον τους και να επωφεληθούν των υπηρεσιών που τους παρέχονται. Σύμφωνα με το παραπάνω νομοθετικό διάταγμα εξατομικεύει το κοινωνικό πρόβλημα, περιορίζοντας το στους μαθητές και στις οικογένειές τους, οι οποίοι έχουν ανάγκη υποστήριξης, ενώ το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται ότι λειτουργεί καλά.

Ο κοινωνικός λειτουργός στη δουλειά του με τους μαθητές ακολουθεί συγκεκριμένους στόχους όπως:

- α) τη μείωση του φόβου και το άγχος των μαθητών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία,
- β) την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της μόρφωσης, η οποία πρέπει να συμπεριλαμβάνει και συμμετοχή στις πολιτικές διαδικασίες,
- γ) να γνωρίσουν οι μαθητές τις ατομικές και κοινωνικές τους ικανότητες,
- δ) κατανόηση και ανάπτυξη του αισθήματος της υπευθυνότητας (Ζωγράφου, 1989).

Σύμφωνα με τον Thurn (1986), στον οποίο αναφέρεται ο Ζωγράφου (1989) η κοινωνική εργασία στο σχολείο στοχεύει στη χειραφέτηση των μαθητών και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, κάτι που απαιτεί την αμφισβήτηση και αλλαγή των δομών που παρουσιάζουν προβλήματα. Συνεπώς, ρόλος της κοινωνικής εργασίας είναι να αναλύει τις παιδαγωγικές, οργανικές δομές, τις προδιαγραφές αναφορικά με τη διδασκόμενη ύλη και τα πρότυπα συμπεριφοράς, ως προς το αν συμβάλλουν στη δημιουργία προβλημάτων, φόβων και των αναγκών των μαθητών.

Με γενικότερο προσανατολισμό την υλοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η κοινωνική εργασία στο σχολείο πρέπει να στοχεύει στα εξής σημεία:

- α) στην εξάλειψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων που εμφανίζονται κατά το στάδιο κοινωνικοποίησης όλων των μαθητών και αυτών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα.

β) Προληπτική κοινωνικοποίηση με σκοπό να γνωστοποιήσει στους μαθητές που προέρχονται από περιβάλλον με λίγες ευκαιρίες αποκατάστασης, τις απαιτήσεις και ευκαιρίες της κοινωνίας και να τους καθιστά ικανούς για κριτική θεώρηση.

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

Όμως για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι της κοινωνικής εργασίας χρειάζεται να συμπεριλάβει στην ομάδα όχι μόνο τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Σημαντική επίσης θεωρείται και η σύσταση διεπιστημονικής ομάδας (σύμβουλοι ψυχολόγοι) με σκοπό την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στον κοινωνικό λειτουργό και τους εκπαιδευτικούς, για την κατανόηση και το ενδιαφέρον στην κοινωνικοπαιδαγωγική τους εργασία. Επιπλέον, συνεργάζεται με το σύλλογο των εκπαιδευτικών και προσφέρει βοήθεια σε μαθητές που την χρειάζονται. Γενικότερα, ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να παρεμβαίνει στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό την αλλαγή.

Οι σχέσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς λειτουργούς και τους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται μερικές φορές από ανταγωνιστικότητα, σε σχέση με τη θέση, τον ρόλο και τις την αρμοδιότητές του. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγάλο κύρος απέναντι στους μαθητές και τους γονείς λόγω της βαθμολογίας, ενώ αντίθετα οι κοινωνικοί λειτουργοί ασχολούνται βασικά με τις σχέσεις των μαθητών και τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ενώ δείχνουν ενδιαφέρον για την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας, οι κοινωνικοί λειτουργοί στοχεύουν στην υλοποίηση της κοινωνικής μάθησης στη διδασκαλία, κάτι που οι περισσότεροι δάσκαλοι που έχουν ασχοληθεί κατά την εκπαίδευσή τους ελάχιστα με την “κοινωνική μάθηση“, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τελείως.

Μέσα από αυτές τις συνθήκες υπάρχει η αναγκαιότητα για νέους προσανατολισμούς. Η αναγκαιότητα για μια στροφή, για ένα σχολείο που δεν πρέπει να είναι απομονωμένο από τον κοινωνικό περίγυρο, τα παιδαγωγικά προγράμματα δεν πρέπει να περιορίζονται στην αόριστη και άσχετη με την πραγματικότητα διδακτική ύλη, που έχει επιλεγεί από εξωπραγματικούς γραφειοκράτες, αλλά να βασίζεται σε εμπειρίες των μαθητών, που πρέπει να γίνουν αντικείμενο μιας συστηματικής πρόσβασης προς όλους. Αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό είναι ότι δεν υπάρχει σωστή και ολοκληρωμένη παρέμβαση κοινωνικής

εργασίας στο σχολικό πλαίσιο χωρίς να υπάρχει κοινή συνεργασία–αντιμετώπιση κοινωνικού λειτουργού–εκπαιδευτικού, ούτε ο κοινωνικός λειτουργός μόνος του ούτε ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες που έχει ο έφηβο – μαθητής.

Η παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να σημαίνει ατομική κοινωνική εργασία με τους μαθητές, οικογενειακή συμβουλευτική, κοινωνική εργασία με ομάδες, αλλά και διαρκή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Πρέπει να σημειωθεί ότι γεννάται το ερώτημα στους κοινωνικούς λειτουργούς για το αν η παρέμβαση κοινωνικής εργασίας στο σχολικό πλαίσιο ωφελεί μόνο το μικρό αριθμό των ευάλωτων μαθητών ή και την όλη λειτουργία του σχολείου. Για την επιτυχία ή όχι της διεργασίας που πραγματοποιείται στο σχολικό πλαίσιο, είναι απαραίτητη η αναγνώριση των προβλημάτων που υπάρχουν. Αυτά είναι :

- Η έλλειψη ελεύθερης επικοινωνίας αποθαρρύνει κάθε ευκαιρία εκτίμησης των διαφορετικών προσανατολισμών και προτεραιοτήτων. Έτσι, από την μια πλευρά, ενώ μέσα στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού είναι να εργάζεται με όλα τα παιδιά στην τάξη του, να ενθαρρύνει την πνευματική τους ανάπτυξη, την ικανότητά τους για μάθηση και τη διαμόρφωση μιας σωστής προσωπικότητας με περιορισμένη αναφορά στην οικογένεια, από την άλλη, ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει, στα πλαίσια του ρόλου του να εργασθεί με τη μειονότητα των μαθητών, με την οικογένειά του και τον κοινωνικό περίγυρο σαν επίκεντρο και το σχολείο σαν ένα τμήμα του.

- Οι παραπάνω διαφορές οφείλονται στα διαφορετικά συστήματα αξιών και ενισχύονται από το διαφορετικό υπόβαθρο εκπαίδευσης και άσκησης. Οι επαγγελματικές αξίες των εκπαιδευτικών είναι δεμένες με τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις από τους μαθητές. Αντίθετα οι επαγγελματικές αξίες του κοινωνικού λειτουργού αναφέρονται στην ποιότητα των θεραπευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών που προσφέρει στον μαθητή, που τις χρειάζεται και στην οικογένειά του.

- Είναι γενικά αποδεκτό ότι η αμοιβαία άγνοια των απαιτήσεων, των πιέσεων και των ευθυνών του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού λειτουργού ενισχύει τα στερεότυπα, τον επαγγελματικό “εγωκεντρισμό“, τις προκαταλήψεις, στοιχεία που εμποδίζουν την αμοιβαία ετοιμότητα για ενεργό συνεργασία (Αθανασιάδη Ε., 2001, « Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται »).

Συμπερασματικά, είναι σημαντικό στο επίπεδο της πράξης ανάμεσα στους επαγγελματίες:

α) να αναγνωριστούν τα προβλήματα που υπάρχουν και να βρεθούν τρόποι αντιμετώπισης και

β) να συντονιστούν προσωπικοί στόχοι και στόχοι τμήματος για να είναι δυνατή η εδραίωση ελεύθερης επικοινωνίας.

Εκτός όμως από τις περιπτώσεις, που ο κοινωνικός λειτουργός παρεμβαίνει στα προβλήματα του εφήβου-μαθητή για να επιτύχει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευσή του και στήριξή του, καθήκον του είναι και η προσπάθειά του να στηρίξει και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Αθανασιάδη Ε., 2001, « Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται »). Ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με το λοιπό επιστημονικό προσωπικό και ανιχνεύει το κοινωνικό προφίλ του μαθητή. Αντλεί πληροφορίες από τους γονείς του μαθητή και όπου χρειαστεί και είναι αναγκαίο και από άλλους συναδέλφους, με στόχο τις αναγκαίες παρεμβάσεις υποστήριξης, κυρίως στο πρόγραμμα κοινωνικής ένταξης του μαθητή.

Για αυτό το σκοπό υπάρχουν υπηρεσίες όπως το Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) και ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων που υπάγεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου υποστηρίζει τον έφηβο και στον χώρο του σχολείου αλλά και στην οικογένεια και περιέχει ειδικότητες όπως παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό. Ειδικότερα ο κοινωνικός λειτουργός, όπως αναφέρεται στο άρθρο 17 του β' τεύχους της εφημερίδας της Κυβερνήσεως :

α) Συμμετέχει στην ανίχνευση και στην αξιολόγηση των μαθητών που παραπέμπονται από τους δασκάλους ή τους γονείς στο Κ.Δ.Α.Υ. με ειδική και ατομική συνεργασία που έχει με το μαθητή και τους γονείς του.

β) Καταρτίζει το κοινωνικό, οικογενειακό και ατομικό ιστορικό του μαθητή και

γ) Ενημερώνει τους γονείς για το κοινωνικο-παιδαγωγικό έργο και τους στόχους του Κ.Δ.Α.Υ.

δ) Αναλαμβάνει την ενημέρωση των γονέων, επιδιώκοντας τη θετική τους στάση στο πρόβλημα του μαθητή και την ανάπτυξη υγιών

ενδοοικογενειακών σχέσεων. Για το σκοπό αυτό μπορεί να επισκέπτεται τις οικογένειες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

ε) Διευκολύνει την οικογένεια στην επικοινωνία της με τους αρμόδιους φορείς, ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσής της.

στ) Κινητοποιεί τους γονείς για συστηματική συνεργασία με το σχολείο και το Κ.Δ.Α.Υ. και φροντίζει για την πληροφόρηση αλλά και την ενίσχυση των γονέων από τις υπηρεσίες πρόνοιας και τους παραπέμπει, όταν κρίνεται αναγκαίο, σε άλλους ειδικούς ή άλλες υπηρεσίες.

ζ) Σε συνεργασία με άλλα μέλη του Κ.Δ.Α.Υ., διοργανώνει συγκεντρώσεις γονέων και εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση και υποστήριξη του μαθητή.

η) Παρακολουθεί την ανάπτυξη και την κοινωνική εξέλιξη (κοινωνικοποίηση-ένταξη) του μαθητή και ενημερώνει τον ατομικό του φάκελο.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι το έργο που προσφέρει ο κοινωνικός λειτουργός είναι ποικίλο και η πολιτεία δείχνει να θέλει να δώσει λύση στο πρόβλημα της αγωγής, της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να καλύπτονται όλο και περισσότερες θέσεις ειδικών στην ψυχική υγεία εφήβων και οικογένειας.

6.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κοινωνική εργασία είναι επάγγελμα ανθρωποκεντρικό. Το επίκεντρο της προσοχής είναι ο άνθρωπος, όπως αυτός ζει και συμπεριφέρεται μέσα στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Στη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος η παρέμβαση της κοινωνικής εργασίας κατευθύνεται στους έφηβους μαθητές προκειμένου (όπως έχει ήδη αναφερθεί) να τους εντάξει όσο το δυνατόν πιο ανώδυνα στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο στόχος της κοινωνικής εργασίας είναι διττός :

1. να επιτύχει εξομάλυνση-άμβλυνση των προβλημάτων έτσι όπως επηρεάζουν την κοινωνική ζωή του ατόμου και
2. να συντελέσει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου ενώ ζει ως κοινωνικό ον σε ένα περιβάλλον που πρέπει να παίρνει σοβαρά και

το ίδιο γιατί επηρεάζει και επηρεάζεται απ' αυτό (Παπαιωάννου, 1998, « Κλινική Κοινωνική Εργασία με Άτομα »).

Η μέθοδος που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός είναι κοινωνική εργασία με άτομα και κοινωνική εργασία με ομάδες. Ο κοινωνικός λειτουργός δεν αποφασίζει, δεν επιδιώκει την αλλαγή της ταυτότητας του εφήβου μέσα από την συνεργασία μαζί του αλλά προσπαθεί να κινητοποιήσει το δυναμικό που διαθέτει και ίσως δεν χρησιμοποιεί, για να αποφασίσει για τη δική του ζωή. Συγκεκριμένα, ο κοινωνικός λειτουργός ως μεσολαβητής θα πρέπει να αποκτήσει γνώσεις :

- α) για το συγκεκριμένο άτομο
- β) της κατάστασης που βιώνει στην οικογένεια και
- γ) της κατάστασης που βιώνει στο σχολείο με τους εκπαιδευτικούς.

Συνεπώς, πρωταρχικός σκοπός του είναι να συλλέξει πληροφορίες για το ατομικό ιστορικό του μαθητή, την ψυχοκινητική του εξέλιξη, τη συμπεριφορά του στο τόσο σχολείο όσο και στο σπίτι, στο κοινωνικό περιβάλλον, τις σχέσεις με τους φίλους (εάν έχει και πως συμπεριφέρεται), με τα μέλη της οικογένειάς του, ένα ένα χωριστά. Επίσης, τις σχέσεις που έχει ο κάθε γονιός με το κάθε παιδί.

Προκειμένου όμως να υπάρχει και το επιθυμητό αποτέλεσμα, θα πρέπει ο κοινωνικός λειτουργός να συνεργαστεί και με τους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει να συλλέξει πληροφορίες ώστε να έχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα σημεία έλλειψης του μαθητή καθώς και για το επίπεδο μόρφωσής του ώστε να μπορεί να βρει τρόπους προσέγγισης των εφήβων. Μιας και κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να προσφέρει γνώσεις, έρχεται ο κοινωνικός λειτουργός να κάνει την ψυχολογία του έφηβου μαθητή πιο ικανή να τη δεχτεί (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου Χρυσούλα, 2002, «Κοινωνική Εργασία με Ομάδες »).

Η Κοινωνική Εργασία με άτομα στρέφει την προσοχή της στις ανάγκες του ατόμου και χρησιμοποιεί ως κύριο μέσο βοήθειας την ίδια την επαγγελματική σχέση, που αναπτύσσεται μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού λειτουργού. Η Κοινωνική Εργασία με Άτομα, στην εφαρμογή της, αναγνωρίζει τη συμβολή του περιβάλλοντος, τόσο στη δημιουργία ατομικού προβλήματος, όσο και στην πιο αποτελεσματική λύση του. Ο Κοινωνικός Λειτουργός που συνεργάζεται με έναν μαθητή, που είναι μέλος μιας οικογένειας, μπορεί να κρίνει ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία του με όλη την οικογένεια. Στην περίπτωση αυτή, θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του εκείνες που έχουν σχέση με τη δυναμική της ομάδας (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου Χρυσούλα, 2002, «Κοινωνική Εργασία με Ομάδες »).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη μελέτη αυτή διερευνάται το μαθησιακό άγχος. Το άγχος δηλαδή που παρουσιάζεται στους μαθητές στην εκπαίδευση που παίρνει διάφορες μορφές (προδρομικό, στιγμιαίο, χρόνιο) μπροστά σε ένα αγχογόνο περιστατικό που είτε αφορά προφορική είτε γραπτή εξέταση και χρειάζεται να το αντιμετωπίσει όσο το δυνατόν καλύτερα και ανώδυνα. Στην προσπάθειά του αυτή καλούνται οι ειδικοί να τον βοηθήσουν.

Το άτομο αυτής της ηλικίας πρέπει να αξιοποιήσει όσο το δυνατόν καλύτερα κάθε μέσο που διαθέτει ούτως ώστε να εξαλείψει κάθε αγχογόνα πηγή προκειμένου να μπορέσει να εξελιχθεί ως ένα κοινωνικά ώριμο όν. Η βοήθεια που παρέχεται στους μαθητές θα πρέπει να είναι υποστηρικτική, να έχει χαρακτήρα συμβουλευτικό. Η βοήθεια αυτή προσφέρεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπου σκοπός τους είναι να τους εντάξουν με επιτυχία στον εκπαιδευτικό χώρο, αλλά και να μπορέσουν να “βγάλουν” τα ταλέντα και τις κλίσεις τους ώστε να επωφεληθούν από αυτά στο άμεσο μέλλον.

Με βάση τους παραπάνω στόχους της Παιδείας, η κοινωνική εργασία στο σχολείο στοχεύει αρχικά στη χειραφέτηση των μαθητών. Ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με τον μαθητή προκειμένου να μειώσει τον φόβο του για το σχολείο και το άγχος του μπροστά στη διαδικασία της μάθησης. Σκοπός του είναι να κάνει τους μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, τις ατομικές και κοινωνικές τους ικανότητες, ούτως ώστε να αναπτύξουν μια θετική εικόνα του εαυτού του.

Ο παραπάνω προκειμένου να πετύχει τους στόχους του δεν φτάνει μόνο η επαφή του με τον έφηβο μαθητή αλλά είναι απαραίτητη και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του παιδιού προκειμένου να συμβάλει στην πρόληψη κοινωνικών, συναισθηματικών ή ατομικών προβλημάτων των μαθητών, ώστε να αναπτυχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα ως προσωπικότητες.

Με τη σειρά τους οι γονείς θα πρέπει να είναι πιο ελαστικοί με τα παιδιά τους προκειμένου να αποφευχθούν λάθη που μπορεί να αποβούν μοιραία τόσο για τους ίδιους όσο και για τους έφηβους. Ο ρόλος τους πρέπει να είναι υποστηρικτικός χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις και προσδοκίες πάνω από τις δυνάμεις τους. Το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί θα πρέπει να είναι πλούσιο σε ερεθίσματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και οι προσδοκίες των γονέων θα πρέπει να είναι μεγαλύτερες από αυτές που διαθέτει το παιδί.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το θέμα της συγκεκριμένης μελέτης αφορά στο μαθησιακό άγχος που βιώνουν οι έφηβοί μαθητές. Αυτό είναι ένα σύγχρονο θέμα-πρόβλημα, που έχει αρχίσει να γίνεται πιο έντονο καθώς οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας αυξάνουν με γρήγορους ρυθμούς. Τα ερεθίσματα που δέχονται στη καθημερινότητά τους είναι ποικίλα και αφορούν όλες τις πτυχές της ζωής τους. Οι έφηβοι από νωρίς προσανατολίζονται επαγγελματικά και θέτουν στόχους για το μέλλον. Σε αυτό έρχονται να τους βοηθήσουν οι ειδικοί, που είναι οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί, θέτοντάς τους τις κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές.

Σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση και στην εξέλιξή τους παίζουν αρχικά οι γονείς, που πρέπει να καλλιεργήσουν μια σχέση αμοιβαιότητας, εμπιστοσύνης και γενικότερα μια πραγματική σχέση με τα παιδιά τους, χωρίς να ξεφεύγουν από το ρόλο τους και χωρίς να γίνονται πιεστικοί και απαιτητικοί με την απόδοσή τους στο σχολείο.

Εν συνεχεία, καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση τους παίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπου με την αγωγή, την εμπειρία και τις γνώσεις τους θα πρέπει να παρέχουν τις απαιτούμενες γνώσεις στα παιδιά, να διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα και να παρουσιάζονται ως άνθρωποι που είναι έτοιμοι να προετοιμάσουν τους έφηβους να μπουν με επιτυχία στον κόσμο των ενηλίκων. Να βλέπουν με λίγα λόγια όλους τους μαθητές, ως πρόσωπα, χωρίς καμία διάκριση και με πολύ διακριτικότητα προκειμένου να παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια για τη μετέπειτα ζωή τους.

Σε αυτό το σημείο έρχεται να θέσει τις βάσεις ο κοινωνικός λειτουργός ο οποίος με τη σειρά του θα βοηθήσει τον μαθητή να αντιληφθεί τις ικανότητές του και να εκμεταλλευτεί όσο το δυνατόν περισσότερο τις δυνατότητες που έχει ώστε να πραγματοποιηθεί η επίτευξη του στόχου του που είναι η εξέλιξή του ως κοινωνικά ώριμο άτομο.

Ο κοινωνικός λειτουργός για να επιτύχει τα παραπάνω θα πρέπει να είναι εξειδικευμένος, να είναι εμπλουτισμένος με τις κατάλληλες γνώσεις, να διαθέτει εμπειρίες και να έχει κατανοήσει τις αρχές και της αξίες της κοινωνικής εργασίας ώστε να μπορεί να συνεργαστεί τόσο με τον έφηβο και το περιβάλλον του όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός. Παρατηρείται όμως έλλειψη προσωπικού στους φορείς εκπαίδευσης και κάτι τέτοιο αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για όσους την απαραίτίζουν.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται το μαθησιακό άγχος σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον περιβάλλοντα κόσμο του εφήβου, οικογένεια, σχολείο, διαπροσωπικές σχέσεις. Η οικογένεια αποτελεί το βασικότερο περιβάλλον για τα παιδιά της εφηβικής ηλικίας, τα οποία έρχονται στο σχολείο με διαφοροποιημένο εξοπλισμό σε γνωστικά, ψυχολογικά και πολιτιστικά εργαλεία, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε. Τα μη προνομιούχα στρώματα, τις περισσότερες φορές αδυνατούν να εκμεταλλευτούν επαρκώς τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Οι επιδράσεις των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών της οικογένειας είναι φανερές στη σχολική επίδοση των παιδιών, ιδιαίτερα στους μαθητές που αντιμετωπίζουν έντονα το πρόβλημα του άγχους στο σχολείο αλλά και σε αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες.

Η εφηβεία είναι μια ιδιαίτερα ευαίσθητη και απαιτητική περίοδος της ανάπτυξης, την ψυχοδυναμική της οποίας οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν σε βάθος, ώστε να είναι σε θέση να ασκούν το θεραπευτικό τους ρόλο και να παρεμβαίνουν διορθωτικά και υποστηρικτικά. Η γνώση και η ερμηνεία των κύριων χαρακτηριστικών της εφηβικής συμπεριφοράς, που είναι η αντιφατικότητα, η υπερβολή, η παντοδυναμία και ο εγωκεντρισμός, θα βοηθήσει τους ώστε να κρατήσουν μια πιο ψύχραιμη και σύντονη αντίδραση τόσο απέναντι στη συνήθη όσο και στη ψυχοπαθολογική συμπεριφορά. Επίσης η κατανόηση των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών των εφήβων, όπως η εξάρτηση, η εξιδανίκευση, η οριοθέτηση, η σχέση με τους συνομηλίκους και η αναζήτηση ιδεολογίας θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να έχουν μια σαφή αντίληψη των βαθύτερων κινήτρων της συμπεριφοράς των μαθητών και έτσι να επιτύχουν την καλύτερη δυνατή κάλυψη των αναγκών τους. Η δημιουργία μιας θετικής σχέσης μεταξύ εφήβων-εκπαιδευτικών ενισχύει το θεραπευτικό ρόλο των τελευταίων μέσα από την ενσυναισθησία, το σωστό χειρισμό των συναισθημάτων, την αποσαφήνιση και διαφοροποίηση των έντονων συναισθημάτων των εφήβων με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της υγιούς γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξής τους.

Η προσπάθεια του εφήβου για αυτονομία και ανεξαρτησία αποτελεί απειλή για την ισορροπία που είχε η οικογένεια μέχρι την περίοδο αυτή, όταν αρχίζουν οι διαδικασίες της ατομικοποίησης του εφήβου. Η ισορροπία αυτή πολύ συχνά εξαρτάται από το βαθμό εξάρτησης των παιδιών από τους γονείς και αντίστροφα. Η απειλή της ισορροπίας της οικογένειας προκαλεί κρίση και

οι γονείς μπορεί να αντιδράσουν ασκώντας μεγαλύτερο έλεγχο στον έφηβο, για να ενισχύσουν την εγκαθίδρυση μιας μεγαλύτερης εξάρτησης.

Η εφηβεία είναι μια περίοδος ανάπτυξης και ευφορίας καθώς επίσης και περίοδος κατάκτησης και εμπέδωσης γνώσεων. Η αγωνία του εφήβου, το άγχος και η ανησυχία του για τη ζωή του, παρεξηγείται αλλά και αντιμετωπίζεται πολλές φορές με αδιαφορία από τους ενήλικες γύρω του. Είναι συχνό το φαινόμενο της εμφάνισης της κατάθλιψης και των διάφορων μορφών που μπορεί να πάρει αυτή, όπου είναι δυσάρεστες για τους ίδιους αλλά και για τους γύρω του. Σ' αυτή τη φάση τα παιδιά συναναστρέφονται και περιτριγυρίζονται από τους εκπαιδευτικούς όπου είναι οι πρώτοι μετά το οικογενειακό περιβάλλον του, υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους.

Οι ίδιοι έφηβοι μαθητές με την πολύτιμη βοήθεια της οικογένειάς τους και των εκπαιδευτικών αλλά και με τόλμη και ενδιαφέρον για τη ζωή, μπορούν να αποβάλουν το άγχος που έχουν ή που άλλοι τους δημιουργούν. Συνεπώς μπορούν να προχωρήσουν δημιουργικά θέτοντας στόχους και κοιτάζοντας με αισιοδοξία το μέλλον, ώστε να επέλθει η « επιτυχία » .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αθανασιάδη Ε., 2001, « Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται », Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
2. Δοϊκου –Αυλίδου Μ., 2002, « Δυσλεξία, Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα », Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
3. Δρ. Δημητρόπουλος Στ., 1999, «Μπροστά στις Εξετάσεις », Αθήνα, Εκδόσεις Θυμάρι.
4. Ευαγγελόπουλος Σπύρος, Αθήνα, 1999, « Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Προβλήματα σχολικού περιβάλλοντος και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών », Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
5. Ιωάννου Ν. Παρασκευόπουλου, 1985, « Εξελικτική Ψυχολογία, Η ψυχική υγεία από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση », Αθήνα.
6. Καλαντζή Αναστασία–Αζίζι, 1999, « Θέματα Κλινικής Ψυχολογίας », « Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου », Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
7. Καλπάκογλου Θωμάς, 1998, « Άγχος και Πανικός, Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία », Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
8. Κατσορίδου-Παπαδοπούλου Χρυσούλα, 2002, «Κοινωνική Εργασία με Ομάδες », Εκδόσεις Έλλην.
9. Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., 1999, « Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση », Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
10. Ιωάννου Ν. Παρασκευόπουλου, 1985, « Εξελικτική Ψυχολογία Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
11. Μάνος Κ., 1986, « Εξελικτική Ψυχολογία, Ψυχολογία του Εφήβου », Αθήνα, Γρηγόρης.
12. Μάνος Ν., 1988, « Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής », University Studio Preww, Θεσσαλονίκη.
13. Παπαιωάννου Καλλιόπη, 1998, «Κλινική Κοινωνική Εργασία με Άτομα», Ατελιέ Γραφικών Εκδοτικού Ομίλου ΙΩΝ.
14. Πυργιωτάκης Ι. Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, Αθήνα, Γρηγόρης, 1984.

15. Πυργιωτάκης Ι. Ε., 2000, « Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη », Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
16. Ραδισάκη Χρ. – Παντελή Σμαρούλα, 1999, « Επιτυχία σε πρώτο πλάνο, πώς να κερδίσεις το παιχνίδι στο σχολείο », Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
17. Σάκκας Β., 2002, « Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια », Αθήνα, Ορόσημο.
18. Τριανταφύλλου Τ. Τριάντου, 1997, « Ψυχολογία », Αθήνα, Επιτροπή Εκδόσεων Ιδρύματος Ευγενίδου.
19. Τσιάντης Ι., 1997, « Βασική Παιδοψυχιατρική, ΕΦΗΒΕΙΑ », Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
20. Τσιάντης Ι., 1998, « Ψυχική υγεία παιδιού και οικογένειας », Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
21. Τσιάντης Ι., ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΚΑΒΟΥΡΙΔΗ ΣΤ., - ΞΥΠΟΛΥΤΑ – ΤΣΑΝΤΙΛΗ Δ. 1981, « Απόπειρες αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους », Παιδιατρική.
22. Εφημερίδα της κυβερνήσεως.
23. Σημειώσεις Ζωγράφου Αντρέα, Καθηγητή στο Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Blos P. (1967), « The second individuation process of adolescence » στο Eissler R.S., New York: International Universities Press.
2. Blumer, M.L. (1969), Symbolic Interactism, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
3. Ellis A., Reason and Emotion in Psychotherapy N.Y., Lyle – Stuart, 1962.
4. Hoehn - Saric R. (1982) Comparison of generalized anxiety disorder with panic disorder pahents. Psychopharmacology Bulletin.
5. Hoehn - Saric R, McLeod, D.R. (1988), « Panic and Generalized Anxiety Disorders, Pergamon Press, Oxford.
6. Johnson D. W. & Johnson F., (1991), « Joining together: Group Theory and group skills (4th edition). Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
7. Rogers C.R., (1959), « A Theory of Theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the dient- centered Framework. In S. Koch Psychology: « A study of science, Vol. 3 New York: McGraw – Hill Go Inc σελ. 184 – 256.
8. Vygotsky. (The problem of stage periodization in child development), 1972.

9. WHO, (1977), Problems of children of school age (14 – 18 years), Report on a working group, Copenhagen.
10. Sanders Peter, Steven Myers, (1996), « Η δυσλεξία – Τι πρέπει να γνωρίζετε », Αθήνα, Εκδόσεις ΟΥΒΑ. Μετάφραση: Πρόγκας Δημήτριος.

ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΕΣ

1. Εγκυκλοπαίδεια Δομή, Αθήνα
2. Εκπαιδευτική εγκυκλοπαίδεια, Εκδοτική Αθηνών, 1999.
3. Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, Εκδόσεις Γιάννης Ρίγος, Αθήνα 1927.
4. Εγκυκλοπαίδεια Παιδεία, Εκδόσεις Μαλλιάρη, 1972.
5. Εγκυκλοπαίδεια Υδρία, Επίτομο λεξικό της δημοτικής γλώσσας, Εκδόσεις Τέσσερα Έψιλον, Αθήνα 2002.

ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ INTERNET

www.yrepth.gr

www.leykibiblos.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παιδί

Ø Σύμφωνα με την Εγκυκλοπαίδεια Παιδεία, η Συντονιστική Επιτροπή Προστασίας και Ευημερίας του Παιδιού (Π.Σ.Ε.Π.Ε.Π.), διατύπωσε ότι « το παιδί είναι ένα ιδιαίτερο ων με δική του προσωπικότητα, με διαφορετικό τρόπο αναπτύξεως, σωματικές και ψυχοσωματικές λειτουργίες. Η « ανακάλυψη » αυτή που είχαν προβλέψει παλαιότερα παιδαγωγοί (Κομένιος, Ρουσό, Πεσταλότσι), έδωσε νέα ώθηση για τη μελέτη του παιδιού, καθώς επίσης δημιουργήθηκαν καινούρια παιδαγωγικά συστήματα που αναγνωρίζουν και σέβονται την προσωπικότητα και τα δικαιώματα του παιδιού.

Ο 20^{ος} αιώνας προώθησε ακόμα περισσότερο τις έρευνες για το παιδί και το ενδιαφέρον της ανθρωπότητας γι' αυτό, τόσο ώστε αποκαλείται « αιώνας του παιδιού ». Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ο Ο.Η.Ε. κοινοποίησε το 1948 προς τα κράτη του την εξής « Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού » :

2. Το παιδί δικαιούται και πρέπει να αναπτύσσεται κατά τρόπο φυσιολογικό σωματικά, διανοητικά, ηθικά, κοινωνικά, κάτω από μια κατάσταση ελευθερίας και αξιοπρέπειας.
3. Το παιδί δικαιούται από τη γέννησή του να έχει ένα άτομο και μια εθνικότητα.
4. Το παιδί δικαιούται κοινωνική ασφάλιση. Δικαιούται να βοηθηθεί για την κοινωνική του ανάπτυξη και ιατρική του περίθαλψη.
5. Το παιδί δικαιούται οικονομική ασφάλιση και ανατροφή μέσα σε ατμόσφαιρα οικογενειακή, με στοργή, κατανόηση και προστασία, αν είναι δυνατόν από τους ίδιους τους γονείς του, για την αρμονική και τέλεια ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.
6. Το παιδί δικαιούται δωρεάν παιδεία.
7. Σε περίπτωση κινδύνου, το παιδί πρέπει μεταξύ των πρώτων να γίνεται αντικείμενο βοήθειας και προστασίας.
8. Το παιδί πρέπει να ανατρέφεται με τη συναίσθηση ότι οφείλει να αφιερώνει τις δυνάμεις και τα προσόντα του στην υπηρεσία των ομοίων του, με ένα πνεύμα αδελφότητας και παγκόσμιας ειρήνης.

9. Το παιδί πρέπει να προστατεύεται από ενδεχόμενη παραμέληση, σκληρότητα και εκμετάλλευση. Δεν επιτρέπεται η απασχόληση που βλάπτει την υγεία του ή ανακόπτει την εκπαίδευσή του ή εμποδίζει την ανάπτυξή του.
10. Το παιδί που υποφέρει από οργανικό, πνευματικό, κοινωνικό μειονέκτημα δικαιούται ιδιαίτερη φροντίδα και θεραπευτική αγωγή.
11. Το παιδί δικαιούται να προστατευτεί, άσχετα προς κάθε αντίληψη για φυλή, χρώμα, φύλο, γλώσσα, κοινωνική τάξη, θρησκεία και πολιτική. (Εγκυκλοπαίδεια Παιδεία, τόμος 9, 1979).

Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.)

Το Κ.Δ.Α.Υ. είναι αποκεντρωμένη δημόσια υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και υπάγεται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ποιος είναι ο σκοπός του Κ.Δ.Α.Υ.;

Σκοπός του Κ.Δ.Α.Υ. είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.

Ποιες είναι οι αρμοδιότητες του Κ.Δ.Α.Υ. ;

Έχει τις εξής αρμοδιότητες:

- Την έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας.
- Την εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών.
- Την εισήγηση για την κατάρτιση εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης.

- Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, επαγγελματική υποστήριξη και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και συμβουλευτικής για τους γονείς των μαθητών.
- Τον καθορισμό του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι.
- Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Την εισήγηση για την αντικατάσταση και την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των αυτοτελών σχολείων ειδικής αγωγής και των τμημάτων ένταξης, την προσθήκη τομέων και τμημάτων ένταξης, την προσθήκη τομέων και τμημάτων ειδικοτήτων των ΤΕΕ και στελέχωση αυτών, καθώς και την ανάλογη αύξηση ή μείωση των οργανικών θέσεων του προσωπικού.
- Την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες για την λειτουργία υπό ενιαία διεύθυνση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που συλλειτουργούν ή συστεγάζονται.
- Την σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με βάση την οποία πραγματοποιείται ανά διετία αξιολόγηση του έργου τους από το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Βασικοί άξονες λειτουργίας του Κ.Δ.Α.Υ.

- Όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις του Κ.Δ.Α.Υ. έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό.
- Αποσκοπούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους.

-Επιδιώκουν να καταστεί δυνατή η ένταξη και επανένταξη στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, η επαγγελματική τους κατάρτιση, η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Ειδικότερα το Κ.Δ.Α.Υ. οργανώνει τις δραστηριότητές του γύρω από τους άξονες:

A) Ανίχνευση - Διάγνωση - Αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που περιλαμβάνει:

- Την ανίχνευση και παραπομπή
- Τη διαδικασία διάγνωσης, αξιολόγησης και έκδοσης γνωμάτευσης.

B) Υποστήριξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών τους και την εκπαιδευτική παρέμβαση που περιλαμβάνει:

- Την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας.
- Την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων και οικογένειας.
- Την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και
- Την υποστήριξη των διδασκόντων μαθητών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Γ) Ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου σε θέματα Ειδικής Αγωγής.