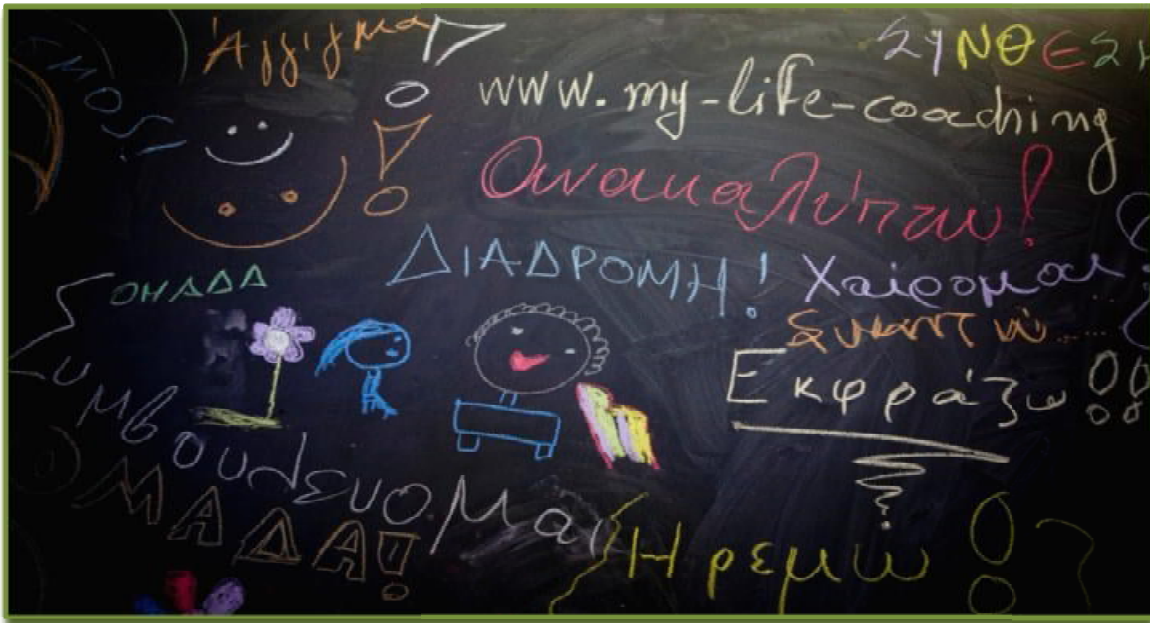




ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

# Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ



ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΧΛΙΑΡΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΜΗΛΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Δρ. ΙΩΑΝΝΗΣ ΔΡΙΤΣΑΣ

Πτυχιακή εργασία για τη λήψη Πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το Τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελμαίων Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πάτρας.

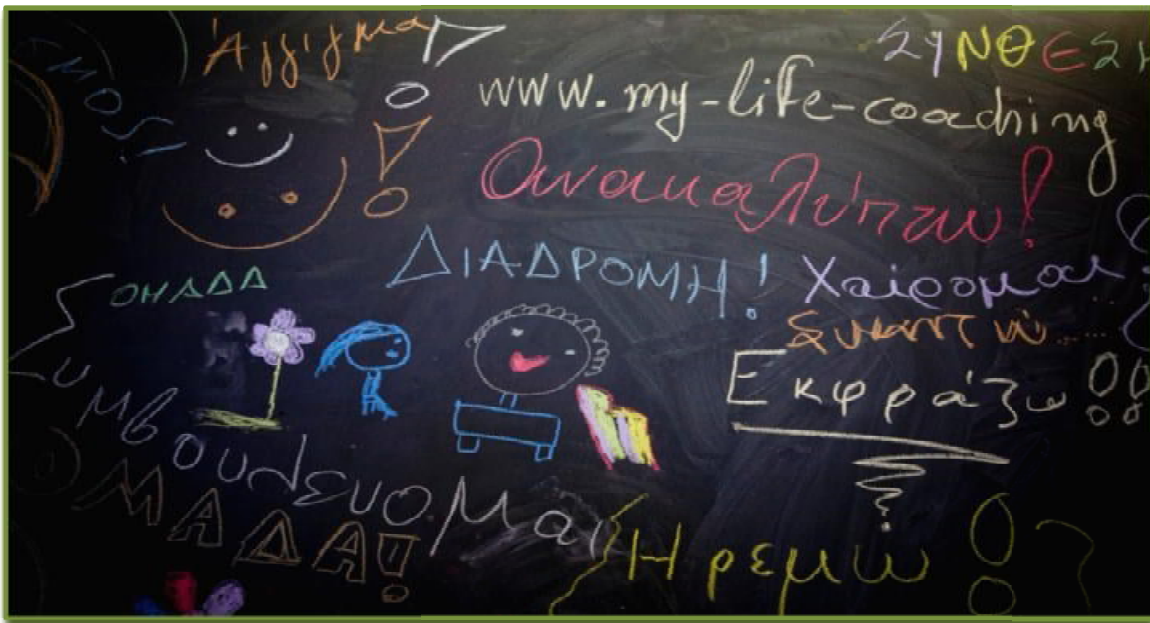
ΠΑΤΡΑ, ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2012.



Technological Educational Institute of Patras  
School of health and Welfare Professions  
Department of Social work

Certificate Project

## Counselling in Primary Schools for the confrontation of problematic child behavior



Students: Xliara Panagiwta  
Mila Aikaterini

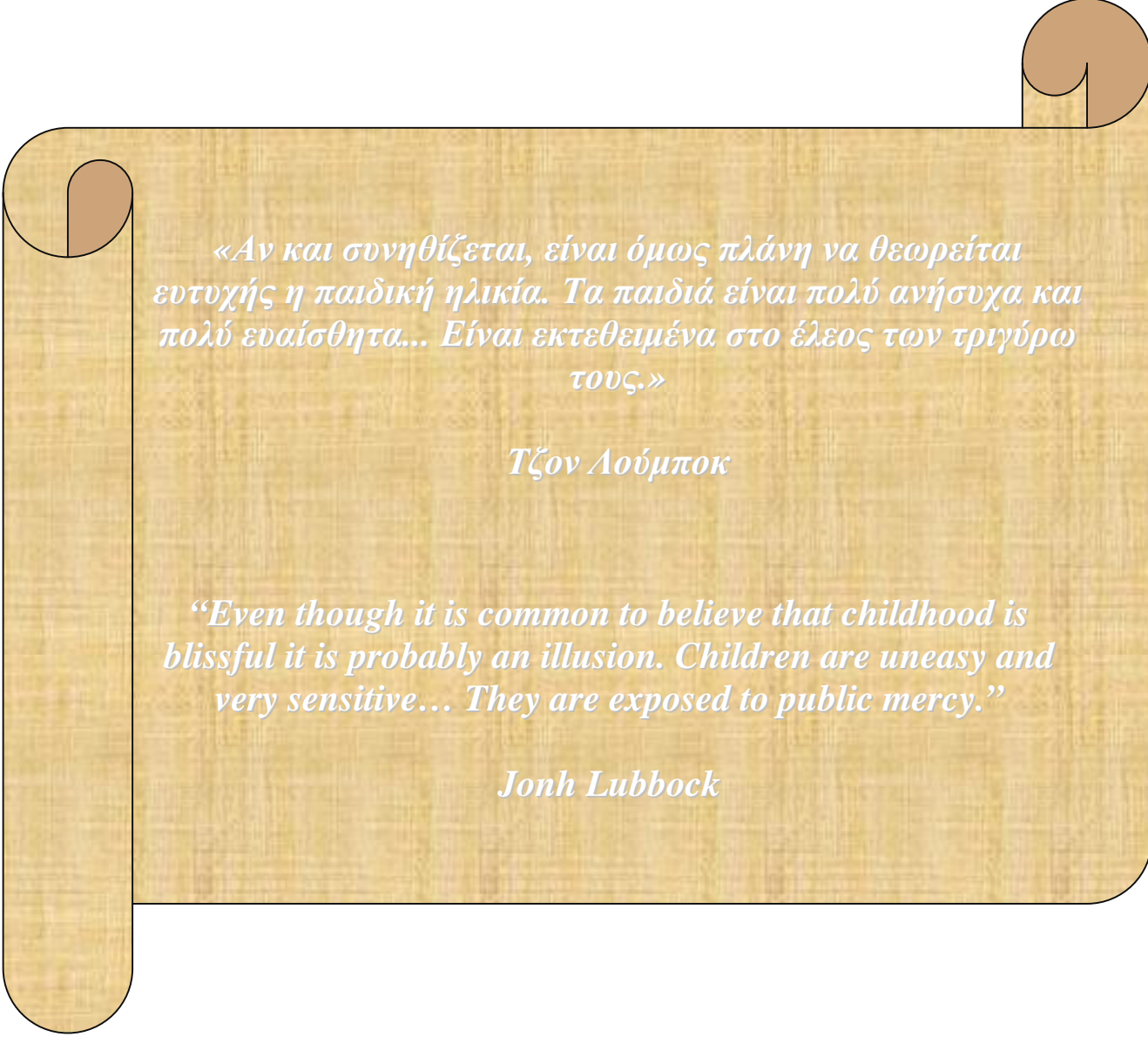
Invigilator Professor: Dr. Iwannis Dritsas

Certificate Project for obtaining the degree in Social Work from the Department of Social Work School of Health and Welfare Professions of the Technological Educational Institute of Patras.

Patra, April 2012

Η Τριμελής Επιτροπή για την έγκριση της Πτυχιακής :

- 1.
- 2.
- 3.



*«Αν και συνηθίζεται, είναι όμως πλάνη να θεωρείται ευτυχής η παιδική ηλικία. Τα παιδιά είναι πολύ ανήσυχα και πολύ ευαίσθητα... Είναι εκτεθειμένα στο έλεος των τριγύρω τους.»*

*Τζον Λούμποκ*

*“Even though it is common to believe that childhood is blissful it is probably an illusion. Children are uneasy and very sensitive... They are exposed to public mercy.”*

*Jonh Lubbock*

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	9
SUMMARY STUDY PLAN.....	11

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι**

Εισαγωγή.....	13
1.1. Η έννοια της Σχολικής Συμβουλευτικής.....	14
1.2. Σκοπός της μελέτης.....	15
1.3. Ορισμοί όρων.....	16

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ**

#### **ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Εισαγωγή.....	18
2.1. Θεωρητικό Υπόβαθρο για την ερμηνεία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στην παιδική ηλικία.....	19
2.1.α. Γνωστική-Γενετική Κατεύθυνση.....	20
2.1.β. Περιγραφική – Γενετική Κατεύθυνση.....	21
2.1.γ. Η Ψυχαναλυτική Κατεύθυνση.....	22
2.1.δ. Η Συμπεριφοριστική Κατεύθυνση.....	26
2.1.ε. Η Κοινωνική – Πολιτισμική Κατεύθυνση.....	28
2.2 Χαρακτηριστικά του παιδιού της σχολικής ηλικίας.....	29
2.2.α. Σωματική ανάπτυξη.....	29
2.2.β. Ψυχοκινητική ανάπτυξη.....	30
2.2.γ. Γνωστική ανάπτυξη.....	31
2.2.δ. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη.....	33
2.2.ε. Συναισθηματική ανάπτυξη.....	34
Ανακεφαλαίωση.....	36

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ**

#### **ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΑΥΤΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ**

Εισαγωγή.....	38
---------------	----

3.1 Δομή και λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου.....	39
3.1.1 Εγγραφή.....	39
3.1.2 Αναλυτικό πρόγραμμα.....	39
3.1.3 Αξιολόγηση-πρόοδος- πιστοποίηση.....	40
3.1.4 Άλλοι τύποι σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	41
3.2.1. «Τα αποτελεσματικά σχολεία»- Ερευνητικά δεδομένα ως προς την επιρροή του προγράμματος και δομής στην συμπεριφορά των μαθητών.....	42
Ανακεφαλαίωση.....	44

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV**

### **ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ**

Εισαγωγή.....	46
4.1. Αιτιολογικοί παράγοντες προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο .....	47
4.2. Ταξινόμηση προβληματικών συμπεριφορών παιδιών σχολικής ηλικίας .....	51
4.3. Κριτήρια αξιολόγησης της παιδικής συμπεριφοράς.....	53
4.4. Χαρακτηριστικά παιδιών που παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο .....	55
4.5. Στοιχεία που πρέπει να εξετάσει ο δάσκαλος για τον χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς ενός μαθητή ως προβληματικής ή μη.....	57
4.6. Ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα για τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου .....	58
Ανακεφαλαίωση.....	61

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ V**

### **ΕΙΔΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Εισαγωγή.....	63
5.1. ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ.....	63
5.1.1. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα.....	63
5.1.2. Η ενδοσχολική βία.....	66
5.1.3. Η επιθετικότητα μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.....	67
5.1.4. Ο σχολικός εκφοβισμός.....	72
5.1.5. Έρευνες στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό για τον σχολικό εκφοβισμό και την επιθετικότητα .....	74

5.2. ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ.....	77
5.2.1.Χαρακτηριστικά του παιδιού με εσωτερικευμένα προβλήματα .....	77
5.2.2. Ντροπαλότητα/ Συστολή/ Εσωστρέφεια/ Δειλία .....	78
5.2.3. Άγχος και φοβία σε παιδιά.....	81
5.2.4. Σχολική φοβία.....	82
5.2.5. Παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα.....	83
Ανακεφαλαίωση.....	84

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Εισαγωγή.....	85
6.1.Η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής σε σχολικό πλαίσιο.....	86
6.2.Είδη και κλάδοι της συμβουλευτικής.....	89
6.3. Στόχοι και Βασικές Αρχές Συμβουλευτικής.....	91
6.4. Σύμβουλος- Συμβουλευόμενος- Συμβουλευτική Σχέση.....	91
6.5. Θεωρητικό Υπόβαθρο Συμβουλευτικής .....	94
6.5.α.ΨυχοδυναμικέςΘεωρίες.....	94
6.5.β.Ανθρωπιστικές θεωρίες .....	97
6.5.γ.Γνωστικό-Συμπεριφοριστικές Συμβουλευτικές Θεωρίες.....	98
6.5.δ.ΣυμπεριφοριστικήΘεωρίαΣυμβουλευτικής.....	101
6.5.ε. Συμβουλευτική Παρέμβαση-Διαχείρισης κρίσης στο σχολείο.....	102
6.5.στ.Γενικές παρατηρήσεις για τις θεωρίες της Συμβουλευτικής.....	103
Ανακεφαλαίωση.....	104

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII**

### **ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Εισαγωγή.....	105
7.1.Μοντέλα σχολικής πειθαρχίας προβληματικών συμπεριφορών.....	106
7.2.Παρεμβατική μεθοδολογία αντιμετώπισης συμπτωμάτων Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας των παιδιών.....	110
7.3.Παρεμβατική μεθοδολογία αντιμετώπισης των επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο .....	113
7.3.1.Παρεμβατική μεθοδολογία αντιμετώπισης της σχολικής επιθετικότητας.....	114

7.3.2.Βασικές αρχές για την αντιμετώπιση της θυματοποίησης στο σχολικό πλαίσιο.....	118
7.4.Παρεμβατική μεθοδολογία αντιμετώπισης άγχους- φοβίας των παιδιών.....	119
7.5.Παρεμβατική μεθοδολογία αντιμετώπισης δειλίας των μαθητών.....	122
7.6.Παρεμβατική μεθοδολογία αντιμετώπισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων.....	125
7.7.Παραδείγματα παρεμβατικών προγραμμάτων για την «κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη» των παιδιών που εφαρμόζονται σε σχολεία Ευρωπαϊκών χωρών και των Η.Π.Α.....	127
Ανακεφαλαίωση.....	129

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII**

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	130
-----------------------------	-----

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>135</b>
--------------------------	------------



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η σχολική συμβουλευτική και η παροχή συμβουλευτικών- ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί καινοτομία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, όμως τα τελευταία χρόνια παρατηρείται συνεχώς αύξηση του ποσοστού των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής προσαρμογής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, προκαλώντας συχνά φαινόμενα βίας, επιθετικότητας, παραβατικότητας κ.α., γεγονός που καθιστά ως επιτακτική ανάγκη, την ύπαρξη της συμβουλευτικής στο Δημοτικό Σχολείο.

Η αδυναμία αντιμετώπισης των αυξημένων δυσκολιών των παιδιών και η αναγκαιότητα για πρόληψη αλλά και αποτελεσματική παρέμβαση σε προβλήματα των μαθητών οδήγησαν τα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα σε μεταρρυθμίσεις που αφορούν την εισαγωγή συμβουλευτικών υπηρεσιών, στο σχολικό πλαίσιο. Ειδικότερα, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα προγράμματα πρόληψης, για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Στη μελέτη αυτή παρουσιάζεται το θέμα της συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών που εμφανίζουν οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ηλικιακή φάση γιατί σε έρευνες που μελετήθηκαν παρατηρείται αυξημένη εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών, και επιπροσθέτως το Δημοτικό Σχολείο θεωρείται ιδανικός χώρος για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής ψυχοκοινωνικής υγείας λόγω του ότι η φοίτηση σε αυτό είναι υποχρεωτική, ο δάσκαλος “μοιράζεται” πολλές ώρες με τους μαθητές και ύστερα από συνεργασία και κατάλληλη κατάρτιση από τον σχολικό σύμβουλο, θα επιτευχθεί η πρόληψη και η αποτελεσματική παρέμβαση.

Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της Σχολικής Συμβουλευτικής και αναλύεται ο σκοπός μελέτης. Επίσης, παρατίθενται συνοπτικά οι ορισμοί της παιδικής ηλικίας, του δημοτικού σχολείου και των προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζονται στη σχολική ηλικία. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο της παιδικής ηλικίας και περιγράφονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού της σχολικής ηλικίας. Στο τρίτο κεφάλαιο, αναφέρονται τα κύρια χαρακτηριστικά του σημερινού ελληνικού δημοτικού σχολείου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην παρουσίαση των «αποτελεσματικών σχολείων», μέσω ερευνητικών δεδομένων και κατά πόσο η δομή και το πρόγραμμα του σχολείου επηρεάζει την συμπεριφορά των μαθητών. Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται θεωρίες αιτιολόγησης και ταξινόμησης των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται ειδικές κατηγορίες προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Στο έκτο κεφάλαιο τονίζεται η αναγκαιότητα ύπαρξης της συμβουλευτικής στη σχολική κοινότητα, καθώς επίσης αναλύονται βασικές θεωρίες της Συμβουλευτικής, με παράθεση τεχνικών συμβουλευτικής που συνιστούν οι θεωρητικοί της εκάστοτε κατεύθυνσης για την αποτελεσματική

εφαρμογή της σε σχολικό πλαίσιο. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται ειδικά προγράμματα αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών, όπου συνεργάζονται το σχολικό περιβάλλον, ο σύμβουλος και η οικογένεια του παιδιού που παρουσιάζει το πρόβλημα.

Μέσα από αυτή τη μελέτη επιδιώκεται να αναδειχθεί η επιτακτική ανάγκη για την πρόληψη και την άμεση, αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών στη σχολική κοινότητα, σε μια εποχή όπου όλοι οι τομείς ζωής, κοινωνικός, οικονομικός, πολιτισμικός, ηθικός, διέρχονται από κρίση, διαταράσσοντας τις ισορροπίες, με κύριο στόχο την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και την κατ' επέκταση υγιή μετέπειτα ψυχοκοινωνική ζωή τους, ως ενήλικες, καθώς επίσης την ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των κοινωνικών και πολιτικών αρχών.

## SUMMARY STUDY PLAN

School counselling and the contribution of psychological and counseling services in the school frame constitute an innovation in the Greek educational system. The last few years a percentage rise has been observed, as far as the children facing school adaptation problems and psychosocial development problems that usually lead to violence, aggressiveness and breaking the law, as a result the need for the existence of counselling in our Primary schools is more than urgent.

The inability to handle the rising difficulties as far as children are concerned, and the need for prevention and effective intervention have led international educational systems to reformation that includes counseling services in the school frame. To be precise, we must especially emphasize prevention programmes to ensure the smooth psychological and psychosocial growth of each child.

In this study plan we present counseling as a solution against problematic behaviour among Primary school students. This particular age group has been chosen, based on research that has been studied, a rise in problematic attitudes has been observed, in addition, Primary schools are considered an ideal area to apply prevention programmes and to promote psychosocial health due to the fact that Primary School Education is compulsory. The Primary school teacher “shares” many hours with his students and after cooperation and suitable preparation that is offered by the school counselor will help achieve the prevention and the most effective intervention.

In the first chapter we define the deeper meaning of school counselling and we analyze the aim of this study. In addition, we see definitions of Primary school age groups and their behavior problems that appear at these school age. In the second chapter the theoretical base is analyzed, and a description of the special characteristics of the child's school age. In the third chapter the main Greek Primary school characteristics are mentioned, emphasizing the presentation, through research of “effective schools” and how deeply a child attitude is affected by the programme. In the fourth chapter, theories are presented giving reasons and classifying problematic behavior. In the fifth chapter special categories are analyzed. In the sixth chapter, the necessity of counseling is emphasized in the school community; basic counselling theories are also analyzed, keeping in mind all sources that are mentioned by theorists are put into practice, in the school frame. Lastly, in the seventh chapter special programmes that deal with problematic behavior are presented, where the school, the counselor and the child's family facing the problem will collaborate to achieve their aims.

Through this study, the objective is to make known the urgent need for prevention and immediate effective confrontation as far as the problems concerning students in the school society, in an age where all sectors in our

lives, social economical, cultural and ethical are going throuth a critical period, affecting the balance and the stability, and gradually aiming to promote psychosocial health for the smooth psychosocial growth of each chid, which will eventually lead to a healthy psychosocial life as an adult, last but not least the sensilization of the social and political rulibg class.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης που διέρχεται η ανθρωπότητα, το σχολείο ως “ζωντανός οργανισμός” και μικρογραφία της κοινωνίας, επηρεάζεται από τα κοινωνικά φαινόμενα και οφείλει να προσαρμόζεται στη σύγχρονη πραγματικότητα για να είναι σε θέση να καλύψει τις ανάγκες που προκύπτουν. Κύριο χαρακτηριστικό της εποχής μας είναι η ταχύτητα με την οποία τα πάντα μεταβάλλονται, επομένως το σχολείο, ως σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια, πρέπει να ανανεώνεται συνεχώς και να εντάσσεται ομαλά στη σημερινή κοινωνία.

Λόγω των οξυμένων κοινωνικών προβλημάτων, πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος αλλά και να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά ποικίλα προβλήματα που σχετίζονται πλέον όχι μόνο με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και με ενδοσχολική βία, σχολικό εκφοβισμό, επιθετικότητα, έλλειψη ορίων, παραβατικότητα, σχολική αδιαφορία κ.τ.λ. ακόμα και παθολογικές περιπτώσεις παιδιών που σχετίζονται με καταθλιπτικά περιστατικά, φοβίες κ.α.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ρόλος του σχολικού πλαισίου δεν πρέπει να αρκούνται πλέον μόνο σε απλή μεταφορά γνώσεων, αλλά παράλληλα το σχολείο πρέπει να αναλαμβάνει και επιπλέον ρόλους που σχετίζονται με την εκμάθηση συναισθηματικών δεξιοτήτων και κατ’ επέκταση την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφοράς για την καλύτερη διαχείριση των καταστάσεων της ζωής τους, στο παρόν και στο μέλλον.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, αλλά και γενικότερα για τη ρύθμιση ποικίλων προβληματικών καταστάσεων που παρουσιάζονται στη σχολική πραγματικότητα είναι απαραίτητη η βοήθεια ατόμων, που διαθέτουν ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες και έχουν αποκτήσει εξειδικευμένες και επιστημονικά θεμελιωμένες γνώσεις στο χώρο της Συμβουλευτικής. Συμπερασματικά είναι επιτακτική η ανάγκη συστηματικής και οργανωμένης παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης για την πρόληψη, διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και η παρέμβαση μέσω προγραμμάτων για την ‘υγιή’ ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

## 1.1. Η έννοια της Σχολικής Συμβουλευτικής

Πάνω από τρεις δεκαετίες η Σχολική Συμβουλευτική αποτελεί ένα θεμελιωμένο θεσμό στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο θεσμός αυτός παραμένει ακόμα σχεδόν άγνωστος αν και τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές και οι γονείς θεωρούν ότι αποτελεί μια απαραίτητη υπηρεσία για την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς, σχολικής προσαρμογής, σχολικής επίδοσής κ.τ.λ. των μαθητών.

Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2000), η Σχολική Συμβουλευτική αποσκοπεί στην εφαρμογή της συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο, από ένα σύμβουλο εξειδικευμένο στην εφαρμογή της στην Εκπαίδευση ή και από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό. Μέσα από τη Σχολική Συμβουλευτική παρέχεται κατάλληλη εξατομικευμένη βοήθεια για τη λήψη αποφάσεων, που έχει ανάγκη κάθε αναπτυσσόμενο άτομο (Γαληνέας, 2006).

Ο σχολικός σύμβουλος είναι διορισμένος επαγγελματίας εντός του σχολικού συστήματος, ειδικά εκπαιδευμένος στην παροχή συμβουλευτικών και ψυχολογικών υπηρεσιών σε μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός σύμβουλος αναπτύσσει αποτελεσματικά προγράμματα, ειδικά σχεδιασμένα για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας σε συνεργασία με τους μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντή και τους γονείς (Γρηγοράτου, 2010).

Σύμφωνα με τον Αμερικανικό Σύλλογο Σχολικών Ψυχολόγων (American School Counselor), οι ρόλοι που καλείται να ασκήσει ο σχολικός σύμβουλος είναι τρεις : να *«σχεδιάζει να ελέγχει αναπτυξιακά καθοδηγητικά προγράμματα, για να βοηθήσει το μαθητή στην απόκτηση δεξιοτήτων σε προσωπικό, εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο , απαραίτητες σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»*, δηλαδή ο πρώτος ρόλος αφορά την εφαρμογή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής, δεύτερος ρόλος είναι η εφαρμογή της συμβουλευτικής παρέμβασης σε καταστάσεις κρίσης και τρίτη αρμοδιότητα αποτελεί η άσκηση επαγγελματικής συμβουλευτικής (APA, 1999). Τους παραπάνω ρόλους του σχολικού συμβούλου επιβεβαιώνουν και οι Ballard και Murgatroyd (1999) σε έρευνα που διεξήγαγαν από σχολικούς συμβούλους στη Λουιζιάνα και στο Όρεγκον των Η.Π.Α.

Ωστόσο, όμως, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Γρηγοράτου (2010), τα παραπάνω ελάχιστα θυμίζουν το σχολικό σύμβουλο της χώρας μας. Όπως διαπιστώνουν οι Jimerson et al. (2008), ενώ στις Ευρωπαϊκές χώρες και στην Αμερική εντοπίζεται μια προσπάθεια ενίσχυσης του ρόλου και της δράσης του σχολικού συμβούλου- ψυχολόγου, στην Ελλάδα ο θεσμός αυτός εξακολουθεί να παραμένει μακριά από τα σχολεία. Για τα παραπάνω συνηγορεί και η Χατζηχρήστου (2004) επισημαίνοντας ότι απουσιάζει η ενιαία στρατηγική και ο σχεδιασμός για την παροχή των σχολικών συμβουλευτικών – ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο καθώς επίσης δε διασφαλίζεται η μόνιμη παρουσία του

ειδικού συμβούλου στο σχολικό πλαίσιο, από τις ελληνικές νομοθετικές ρυθμίσεις.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι κύριες λειτουργίες της σχολικής συμβουλευτικής συνοψίζονται στην προσπάθεια του συμβούλου να συμβάλλει στην επίλυση των ποικίλων προβλημάτων που είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά στο κοινωνικό, συναισθηματικό, προσωπικό και μαθησιακό τομέα. Γι' αυτό το σκοπό πραγματοποιούνται ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις τόσο με το παιδί και τους γονείς τους, καθώς και συνεργασία με τους Παιδαγωγούς (Μαλικιώση Λοΐζου, 2001).

Οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια συμβουλευτική σχέση μπορεί να είναι η συζήτηση, η υποβολή ερωτήσεων, οι παραβολές και τα παραδείγματα, η ενθάρρυνση και η στήριξη, η πληροφόρηση σχετικά με διάφορα θέματα, η χρήση προσωπικών βιοματικών ασκήσεων, κ.α. (Κατσίρα, 2008).

Οι σχολικοί σύμβουλοι οφείλουν να συμπαραστέκονται στα παιδιά και να συνδράμουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα, όπου θα διαμορφώνονται σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μελών της, μέσω προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής και καινοτόμων προσεγγίσεων στη συμβουλευτική.

## 1.2 Σκοπός Μελέτης

Στην έρευνα των Αγγελόπουλου & Πολυδώρου & Πολυδώρου (2006), με σκοπό τη διερεύνηση της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο Δημοτικό Σχολείο με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, 120 δάσκαλοι σχολείων του Νομού Αχαΐας, στο ερώτημα: « Για το τι πιστεύουν τα υποκείμενα της έρευνας σχετικά με την εισαγωγή της συμβουλευτικής στο Δημοτικό σχολείο», το 76,5% θεωρεί ότι είναι αναγκαία η εισαγωγή της συμβουλευτικής στο Δημοτικό σχολείο, ενώ μόλις το 8,5% τοποθετείται αρνητικά.

Με αφορμή την παραπάνω έρευνα και συνυπολογίζοντας το γεγονός ότι η Συμβουλευτική στα σύγχρονα Ελληνικά Δημοτικά σχολεία βρίσκεται σε πρώιμα στάδια, καθώς και την ελλιπή Ελληνική Βιβλιογραφία με θέματα σχολικής Συμβουλευτικής σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μελετηθεί και να αναλυθεί η αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής στο Δημοτικό σχολείο και οι λόγοι ύπαρξης της στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο.

Ειδικότερα, επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης μελέτης είναι:

- Να περιγραφεί η Δομή και λειτουργία του σύγχρονου ελληνικού Δημοτικού σχολείου και να διερευνηθεί ο ρόλος τους στη δημιουργία προβληματικών συμπεριφορών, σύμφωνα με θεωρίες και έρευνες για τα «αποτελεσματικά σχολεία».

- Να αναφερθούν οι αιτιολογικοί παράγοντες της εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών καθώς και τα χαρακτηριστικά των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον.
- Να διαχωριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς σε κατηγορίες για την καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση τους μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία θα γίνει προσπάθεια να αναλυθούν .
- Να μελετηθεί το θεωρητικό υπόβαθρο της Συμβουλευτικής στη σχολική κοινότητα και να αναλυθεί η αναγκαιότητα ύπαρξης της σε αυτήν και ταυτόχρονα να μελετηθούν οι τεχνικές της συμβουλευτικής σε επίπεδο πρόληψης αλλά και παρέμβασης σε κρίση στο σχολικό πλαίσιο.

### 1.3. Ορισμοί Ορών

**Παιδική ηλικία.** Το μικρής ηλικίας άτομο , του οποίου η σωματική και πνευματική του ανάπτυξη δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί (Μπαμπινιώτης ,2002) Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) η παιδική ηλικία εκτείνεται από το 6<sup>ο</sup> έτος ως την ηλικία που το άτομο γίνεται σεξουαλικά ώριμο(ως το 12<sup>ο</sup> έτος για τα κορίτσια και το 13<sup>ο</sup> για τα αγόρια. Η αρχή αυτής της περιόδου σηματοδοτείται με την εμφάνιση των πρώτων μόνιμων δοντιών και την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και λήγει με την έναρξη της ήβης (την πρώτη έμμηνη ρύση στα κορίτσια και την πρώτη εκσπερμάτωση στα αγόρια.)

**Δημοτικό Σχολείο.** Το Σχολείο που παρέχει την εξάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και υπάγεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Περιλαμβάνει έξι τάξεις και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6-12 ετών (Ευστρατίου & Σκλαβενίτη, 2009/2010 ).

**Προβλήματα Σχολικής ηλικίας.** Εκδηλώσεις στη συμπεριφορά του παιδιού που δυσκολεύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις του και συνεπώς την ομαλή ένταξη του στο χώρο του σχολείου καθώς και την ανταπόκριση του στις απαιτήσεις του, και μπορεί να προέρχονται είτε από το κοινωνικό περιβάλλον, είτε από αισθητηριακές βλάβες, ψυχικές διαταραχές και νοητικές αποκλίσεις (Αγγελόπουλος κ.α. 2006).

**Προβληματική Συμπεριφορά.** Έτσι, ο Παρασκευόπουλος (1985) κάνει αναφορά για τα συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη σχολική ηλικία εννοώντας ορισμένες εκδηλώσεις στη συμπεριφορά του παιδιού που είτε είναι παροδικές είτε είναι μόνιμες και προκαλούν στο παιδί δυσπροσαρμοστικότητα στις σχέσεις του στο οικογενειακό, σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Καλαντζή- Αζίζι (1992) που θέλοντας να ορίσει τις διαταραχές συμπεριφοράς



τονίζει πως είναι οι μορφές ή τάσεις συμπεριφοράς, που ενοχλούν τα ίδια τα παιδιά ή και το περιβάλλον τους δηλαδή προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα.

Ακόμα, ο Doyle (1986 όπως αναφέρεται στο Κυρίδης 1999) εξετάζοντας τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών στο σχολείο, χρησιμοποιεί τον όρο «παραβατικής συμπεριφορά στην τάξη» εννοώντας κάθε μορφή κίνησης ή ενέργειας ενός ή περισσότερων μαθητών που είτε απειλούν την ασφάλεια και την λειτουργικότητα της ομάδας είτε διακόπτουν την εκπαιδευτική διαδικασία είτε δεν υπακούουν στους κανόνες, γενικά, του εκπαιδευτικού συστήματος.

Από την άλλη μεριά, ο Kauffman (1986) όπως εξετάζοντας τα παιδιά με προβληματικές συμπεριφορές, αναφέρει πως είναι αυτά που αντιδρούν στο περιβάλλον τους με συχνότητα και με τρόπους που μπορούν να χαρακτηριστούν από το κοινωνικό σύνολο απαράδεκτοι και ανεπιτυχείς. Παρόλα τα παραπάνω τα παιδιά αυτά, μπορούν να διδαχθούν κοινωνικά περισσότερο αποδεκτή και προσωπικά περισσότερο ικανοποιητική συμπεριφορά (Χρηστάκης, 2001).

Επίσης, η Κοντοπούλου (2007) αναφέρει πως μια συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ως προβληματική όταν είναι έντονη, έχει διάρκεια, είναι γενικευμένη και συνδυάζεται με άλλα προβλήματα, ενώ παράλληλα εμποδίζει τη γενικότερη λειτουργία του παιδιού σε διάφορους τομείς. Μάλιστα, ο Ματσάγγουρας (2008) κάνει λόγο για συμπεριφορές σχολικής αταξίας ή απειθαρχίας εννοώντας κάθε μορφή μαθητικής συμπεριφοράς που αναιρεί τις συνθήκες, τη διαδικασία και το ήθος της σχολικής λειτουργίας.

Η κατάληξη από όλα τα παραπάνω είναι πως δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της «προβληματικής συμπεριφοράς» και της «φυσιολογικής συμπεριφοράς». Συνεπώς, η ίδια συμπεριφορά μπορεί να κριθεί από άλλους ως κανονική και από άλλους ως παραβατική. Ευνόητο είναι πως, μια ίδια συμπεριφορά από διαφορετικούς μαθητές μπορεί να έχει διαφορετική αντιμετώπιση από τον δάσκαλο ανάλογα από τον μαθητή που εκδηλώνει την συμπεριφορά και υπό ποιές συνθήκες (Herbert, 1998).

**Συμβουλευτική.** Η Συμβουλευτική που αποδίδεται διεθνώς με τον όρο Counseling, ορίζεται από το Δημητρόπουλο(2000), ως τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία ένας ειδικός που υπό ορισμένες προϋποθέσεις λέγεται σύμβουλος, καλείται να συνεξετάσει είτε ατομικά είτε ομαδικά, κάποια θέματα ή προβλήματα που απασχολούν το άτομο (ή τα άτομα) και διευκολύνει στην επίλυση τους.

**Σχολική Συμβουλευτική (School Counseling).** Είναι ο κλάδος μέσω του οποίου εφαρμόζεται η Συμβουλευτική στο σχολείο, κυρίως από Σύμβουλο εξειδικευμένο στην εφαρμογή της στην Εκπαίδευση ή εξειδικευμένο Εκπαιδευτικό (School Counselor). Συνήθως ο Όρος αναφέρεται στην εφαρμογή της στη Πρωτοβάθμια κυρίως Εκπαίδευση, γνωστός και ως Παιδαγωγική Συμβουλευτική ή Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική (Δημητρόπουλος, 2000).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π

# ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

### Εισαγωγή

Η μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία των χαρακτηριστικών που προκύπτουν μέσα από σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις της Ψυχολογίας ,για την Παιδική Ηλικία, επιβάλλεται για την κατανόηση και επεξεργασία της παρούσας εργασίας που αφορά την εφαρμογή και ύπαρξη Συμβουλευτικών διαδικασιών σε ένα σχολικό πλαίσιο και κατ' επέκταση την συνεργασία του συμβούλου με τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, τα παιδιά.

Γενικότερα, η επιστήμη της Ψυχολογίας έχει ταξινομήσει την πορεία ανάπτυξης του ανθρώπου σε περιόδους. Η κάθε περίοδος διαχωρίζεται από την επόμενη χάρη στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τη συνοδεύουν, αναπτυξιακά, στα οποία βασίζεται και ο διαχωρισμός σε περιόδους της ανάπτυξης του ανθρώπου αν και αυτή είναι μια συνεχής διαδικασία που αρχίζει με τη σύλληψη και ολοκληρώνεται με το θάνατο. Η επιστήμη της Ψυχολογίας και πιο συγκεκριμένα της **εξελικτικής Ψυχολογίας** όπως ονομάστηκε ο κλάδος που μελετάει τις ψυχοσωματικές αλλαγές των ανθρώπων κατά τη διάρκεια της ζωής τους, διακρίνει τις εξής περιόδους: (Παρασκευόπουλος, 1985)

- *Ενδομητρική ή προγεννητική περίοδος – Εμβρυϊκή ηλικία, που εκτείνεται από τη σύλληψη ως τη γέννηση.*
- *Βρεφική ηλικία, από τη γέννηση ως το 2<sup>ο</sup> έτος*
- *Πρώτη Παιδική ηλικία ή προσχολική ηλικία, από το 3<sup>ο</sup> ως το 6<sup>ο</sup> έτος*
- *Δεύτερη Παιδική ηλικία ή σχολική ηλικία, από το 7<sup>ο</sup> ως το 11<sup>ο</sup> έτος*
- *Εφηβική ηλικία, από το 12<sup>ο</sup> ως το 20<sup>ο</sup> έτος*
- *Ηλικία Ωριμότητας, από το 21<sup>ο</sup> -23<sup>ο</sup> ως το 60<sup>ο</sup> -65<sup>ο</sup> έτος*
- *Ηλικία των Γηρατειών, από το 65<sup>ο</sup>-70<sup>ο</sup> έτος και μετά*

Ο χωρισμός της αναπτυξιακής πορείας του ανθρώπου σε περιόδους γίνεται για να βοηθήσει στην περαιτέρω εξέταση των χαρακτηριστικών της κάθε περιόδου, προκειμένου να μελετηθεί και να αναλυθεί η φύση και το είδος των αλλαγών που υφίσταται ο άνθρωπος σε κάθε περίοδο.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διερεύνηση του θέματος της παρούσας εργασίας, κυριότερη συνιστώσα του οποίου αποτελεί, το παιδί και η παιδική ηλικία, είναι η μελέτη των χαρακτηριστικών της παραπάνω ηλικιακής ομάδας, του παιδιού.

Η ανάπτυξη και η εξέλιξη του παιδιού ,είναι θέματα που έχουν απασχολήσει και μελετήσει σε κάθε εποχή και κοινωνία πολλές επιστήμες μεταξύ των οποίων είναι η παιδιατρική, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία. Με τη λέξη ανάπτυξη δηλώνεται κυρίως το σύνολο των μεταβολών του σώματος του παιδιού με την πάροδο του χρόνου,

δηλαδή η σωματική ανάπτυξη, ενώ με τη λέξη εξέλιξη τα διάφορα στάδια ωρίμανσης των διάφορων συστημάτων και λειτουργιών.

Είναι απαραίτητη η συμβολή του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού στην ισορροπημένη σωματική ανάπτυξη και στην ψυχοκινητική, ψυχοκοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού καθώς επίσης και πρωτίστης σημασίας και η παρακολούθηση (Εθνική Φοιτητική Ένωση Ελλάδας- Κλίτσινγκ, Κλάους φον, 1995,σελ.122).

Ο λόγος που η παιδική ηλικία έχει συστηματικά γίνει αντικείμενο μελέτης σχετίζεται με την προσπάθεια εξεύρεσης λύσεων σε θέματα και προβλήματα που προκαλούνται και αφορούν τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο. Το παιδί καλείται με την είσοδο του στο χώρο του σχολείου να ενσωματωθεί στην σχολική κοινότητα, απομακρυσμένο πλέον από το οικογενειακό περιβάλλον, και αναπτύξει δεξιότητες που απαιτούνται από τις συνθήκες του νέου περιβάλλοντος (Αγγελόπουλος, Α. Πολυδώρου, Ε. Πολυδώρου, 2006).

Έτσι λοιπόν, η Συμβουλευτική με την καθοδήγηση και τις απαραίτητες υπηρεσίες που θα παρέχει στα παιδιά θα συμβάλλει εξομαλύνοντας τις δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει το παιδί της σχολικής ηλικίας. Σημαντική προϋπόθεση αποτελεί για την αποτελεσματική παροχή βοήθειας η επαρκής γνώση από τον συμβούλο, των χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας και των αλλαγών που “διαδραματίζονται” σε όλα τα επίπεδα(σώμα, νόηση, ψυχοσύνθεση, περιβάλλον) και βιώνει το παιδί.

## **2.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Σημαντικοί επιστήμονες που μελέτησαν τη συμπεριφορά του ανθρώπου, όπως ο Freud ως εισηγητής της Ψυχανάλυσης, ο Watson ως κύριος εκφραστής του συμπεριφορισμού, ο Piaget με τη Γενετική Θεωρία και ο Erikson με τη βιοκοινωνική κ.α., συνέβαλλαν αποφασιστικά στη διαμόρφωση πολλών διαφορετικών κατευθύνσεων στο χώρο της ψυχολογίας του παιδιού και του εφήβου (Παρασκευόπουλος, 1985).

Οι Θεωρητικές θέσεις και απόψεις, των παραπάνω επιστημόνων, αν και συγκρούονται και διαφοροποιούνται πολλές φορές, αποτελούν και σήμερα απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για την έρευνα των σύγχρονων μελετητών ψυχολόγων για την ανάπτυξη του ανθρώπου.

Στη συνέχεια, θα αναλυθούν συνοπτικά, οι κυριότερες θεωρητικές κατευθύνσεις της εξελικτικής ψυχολογίας: α) η Γνωστική – Γενετική Κατεύθυνση, β) Περιγραφική – Γενετική Κατεύθυνση, γ) η Ψυχαναλυτική Κατεύθυνση, δ) η Συμπεριφοριστική Κατεύθυνση, ε) η Κοινωνική – Πολιτισμική Κατεύθυνση.

## 2.1.α. Γνωστική-Γενετική Κατεύθυνση

Κύριος εκπρόσωπος της Γνωστικής – Γενετικής Κατεύθυνσης αποτέλεσε ο J. Piaget . Ο ίδιος, στο Ινστιτούτο J.J.Rousseau, ως καθηγητής και διευθυντής, πραγματοποίησε έρευνες συλλαμβάνοντας την πιο ολοκληρωμένη θεωρία για την ανάπτυξη της νοημοσύνης, μέχρι σήμερα (Hayes, 1998).

Το ερώτημα για το «Πώς γνωρίζουμε τον κόσμο γύρω μας», απασχόλησε όλους τους φιλοσόφους και τους ψυχολόγους της εποχής, το ίδιο και τον Piaget, ο οποίος έθεσε το ερώτημα αυτό σε άλλη βάση από γνωσιολογικό επίπεδο σε γενετικό, προσπαθώντας να περιγράψει την ανάπτυξη της λογικής του ανθρώπου από την βρεφική ως την εφηβική ηλικία. Η προσοχή του και η μελέτη του ήταν στραμμένη στην γνωστική εξέλιξη του ατόμου και στην αλληλεπίδραση των φυσικών ικανοτήτων του παιδιού με το άμεσο φυσικό του περιβάλλον (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2006).

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου , καθόρισε τις συγκεκριμένες γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιεί το παιδί για να ανακαλύψει το περιβάλλον, σε διάφορες αναπτυξιακές περιόδους.

Ο Piaget πιστεύει στην τάση όλων των οργανισμών να διατηρούν μια ισορροπία στην αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον, παρομοίως επομένως και το παιδί. Αυτή η λεγόμενη ως τάση για προσαρμογή, ως μια στατική κατάσταση, ρυθμίζεται από δύο αντισταθμιζόμενες λειτουργίες, την αφομοίωση και τη συμμόρφωση. Αυτές οι δύο λειτουργίες, ως ενέργειες που καθορίζουν το είδος της αλληλεπίδρασης που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στο περιβάλλον και το άτομο, “ακολουθούν” την ανάπτυξη του σε όλη της τη διάρκεια και δημιουργούν μια ισορροπία κάθε φορά (Hayes, 1998).

Συγκεκριμένα ο Hayes (1998), ως αφομοίωση ορίζει *τη λειτουργία εκείνη με την οποία το άτομο ενσωματώνει τα αντιληπτικά δεδομένα σε προϋπάρχουσες νοητικές δομές. Από την άλλη, η συμμόρφωση, λειτουργεί τροποποιώντας τις υπάρχουσες νοητικές δομές ώστε το άτομο να κατανοεί τα δεδομένα της εμπειρίας.*

Κατά τον Piaget, σκοπός της ψυχολογικής έρευνας είναι η μελέτη της πορείας που ακολουθεί η ανάπτυξη των γνωστικών σχημάτων. Πιο αναλυτικά, η συμμόρφωση και η αφομοίωση μετασχηματίζουν τα πρώτα ενδογενή πρότυπα συμπεριφοράς. Έτσι αυτές οι προϋπάρχουσες νοητικές δομές, τα λεγόμενα γνωστικά σχήματα, που αποτελούν οι αντανάκλαστικές κινήσεις των νεογέννητων (θηλασμός, κίνηση χεριών κ.τ.λ.), μετασχηματίζονται σε πολυπλοκότερα γνωστικά σχήματα (Παρασκευόπουλος, 1985). Κατά τον Ιωαννίδη (1996), η αφομοίωση ωστόσο πραγματοποιείται ουσιαστικά από την εφηβική ηλικία.

Η οντογενετική πορεία του ανθρώπου , αναλύεται στα λεγόμενα στάδια, δηλαδή μια σειρά από διαχρονικές μορφές ισορροπίας. Αυτά τα στάδια διαδέχονται σταθερά το ένα το άλλο με συγκεκριμένη χρονική σειρά, ωστόσο όμως η χρονική διάρκεια του κάθε σταδίου (έναρξη και λήξη) του εκάστοτε σταδίου διαφοροποιείται και καθορίζονται από υποκειμενικούς παράγοντες σε κάθε άτομο. Ο Piaget δέχεται ότι η ταχύτητα με την οποία το παιδί περνάει από την μία περίοδο ανάπτυξης στην άλλη, μπορεί να επηρεαστεί από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει (Donaldson, 2001).

Κατά τον Piaget, η πορεία που ακολουθεί η οντογενετική ανάπτυξη της νόησης χωρίζεται σε τέσσερις περιόδους. Η παιδική ηλικία σχετίζεται με την περίοδο της συγκεκριμένης σκέψης. Την περίοδο αυτή η γνωστική λειτουργία, περιορίζεται σε νοητικές πράξεις και συλλογισμούς που στηρίζονται στους κανόνες της απλής λογικής (κατηγοριοποιήσεις, σειροθετήσεις, αρίθμηση). Η σκέψη χαρακτηρίζεται από προσκόλληση στο παρόν και το συγκεκριμένο, βασισμένη σε εμπειρικούς – επαγωγικούς συλλογισμούς (Κακαβούλης, 1993).

## 2.1.β. Περιγραφική – Γενετική Κατεύθυνση

Κύριος εκφραστής της Περιγραφικής – Γενετικής Κατεύθυνσης είναι ο Αμερικανός ψυχολόγος Arnold Gesell. Βασική άποψη του Gesell, και γενικότερα των εκπροσώπων αυτής της κατεύθυνσης είναι ότι για την κατανόηση της ανθρώπινης εξέλιξης, είναι απαραίτητη η μελέτη και περιγραφή των μορφών της «τυπικής» συμπεριφοράς για κάθε ηλικία (Παρασκευόπουλος, 1985).

Έτσι ο Gesell, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της σινεματοσκόπησης ,στο Παιδαγωγικό Κέντρο που ίδρυσε το 1920, στο Πανεπιστήμιο Yale,κατέγραψε τη συμπεριφορά παιδιών και εφήβων. Μελετώντας τις καταγραφές, καθόρισε την τυπική συμπεριφορά που παρουσιάζει ένα μέσο- φυσιολογικό παιδί από τη γέννηση ως και την εφηβεία. Ο ίδιος ανέλυσε τις τυπικές μορφές συμπεριφοράς σε όλους τους βασικούς τομείς ανάπτυξης: ψυχοκινητικό, νοητικό, γλωσσικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα και τις παρουσίασε σε εξελικτικούς πίνακες, τα αναπτυξιακά σχεδιαγράμματα (Παρασκευόπουλος, 1985).

Σύμφωνα με τον Gesell, οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς εκδηλώνονται με συστηματικό τρόπο στις διάφορες ηλικίες , σύμφωνα με ένα σχέδιο –πρότυπο, ενώ επίσης η πορεία της ανάπτυξης χαρακτηρίζεται από περιοδικότητα. Έτσι, λοιπόν , με βάση τα παραπάνω κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη του ατόμου είναι ‘‘αυτογενής’’, και δευτερευόντως επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες , χάρη σε εγγενείς εσωτερικούς διακανονιστικούς μηχανισμούς που την καθορίζουν. Γι’ αυτό η κατεύθυνση του Gesell, ονομάζεται Γενετική, διότι η ανάπτυξη του ατόμου επέρχεται μέσα από την ωρίμανση που επιτυγχάνεται με την πάροδο του χρόνου.

Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της κατεύθυνσης είναι η έμφαση σε στάδια ωριμότητας. Η εμφάνιση των σταδίων πραγματοποιείται με ορισμένη σειρά , η οποία είναι κοινή για όλα τα άτομα, ενώ σε κάθε στάδιο το κάθε παιδί παρουσιάζει συγκεκριμένα ψυχοπνευματικά χαρακτηριστικά και ετοιμότητα για να αξιοποιήσει τις εμπειρίες του και την καθοδήγηση των ενηλίκων.

Έτσι, λοιπόν, η κυκλική ακολουθία των σταδίων συμπεριφοράς όσον αφορά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα για την παιδική ηλικία, περιγράφει: από τα 5<sup>1/2</sup> – 6 έτη, η περίοδος διακρίνεται από διάσπαση και αναταραχή, στα 6<sup>1/2</sup> έτη από εξισορρόπηση , εξομάλυνση, , στα 7 έτη το παιδί στρέφεται προς τον εσωτερικό του εαυτό, στα 8 έτη χαρακτηρίζεται από δραστηριοποίηση, στα 9 έτη παρατηρείται μια αμφιθυμική εξωστρεφής –εσωστρεφής διαταραγμένη , νευρωσική συμπεριφορά, στην ηλικία των

10 ετών επέρχεται πάλι η ηρεμία και συνοχή στο παιδί, ενώ από την ηλικία των 10 κυκλικά επανεμφανίζονται μέχρι και την εφηβεία οι ψυχοπνευματικές καταστάσεις που παρήλθαν από το 5<sup>ο</sup> έτος του . Πιο συγκεκριμένα, δηλαδή, στο 10<sup>ο</sup> έτος το παιδί βιώνει κατάσταση ηρεμίας και συνοχής (όπως ακριβώς και κατά το 5<sup>ο</sup>), στο 11<sup>ο</sup> έτος βιώνει την πάλι διάσπαση, αναταραχή (όπως και στα 5<sup>1/2</sup>- 6), και στο τέλος της παιδικής ηλικίας στα 12 έτη επικρατεί η εξομάλυνση και εξισορρόπηση(που βίωσε και στα 6<sup>1/2</sup> έτη).

Εξετάζοντας, την κυκλική ακολουθία των σταδίων συμπεριφοράς παρατηρεί κανείς ότι σε ορισμένες περιόδους ο ψυχισμός βρίσκεται σε κατάσταση ισορροπίας και ηρεμίας , τις οποίες διαδέχεται περίοδος αναταραχής και ανακατατάξεων , για να απολήξουν πάλι σε μια νέα μορφή ισορροπίας και ηρεμίας.

Η θεωρία της Περιγραφικής – Γενετικής Κατεύθυνσης, βασίζεται στην απλή παρατήρηση και περιγραφή των Εκδηλώσεων, χωρίς να αναλύει κάποια αιτιολογία των εκδηλώσεων συγκεκριμένων συμπεριφορών στις διάφορες ηλικίες.

Ωστόσο, με τη βοήθεια της Περιγραφικής –Γενετικής Κατεύθυνσης, δίνεται η δυνατότητα να καθοριστεί το επίπεδο ψυχοπνευματικής ανάπτυξης και νοημοσύνης του παιδιού(μέση- φυσιολογική, αναπτυγμένη, καθυστερημένη ή ευφυής) , συγκρίνοντας την ανάπτυξη του με την τυπική συμπεριφορά συνομηλίκου του. Επομένως, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η αξία της θεωρίας και των διδαγμάτων του Gesell και της κατεύθυνση που εκπροσωπεί, δεδομένης της επίδρασης αυτών στην ανάπτυξη της θεωρίας και της πράξης της Εξελικτικής Ψυχολογίας (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 2005, Παρασκευόπουλος, 1985).

### **2.1.γ. Η Ψυχαναλυτική Κατεύθυνση**

Θεμελιωτής της Ψυχαναλυτικής Κατεύθυνσης αποτέλεσε ο Βιεννέζος νευροψυχίατρος, Sigmund Freud, ο οποίος στην προσπάθεια του να ανακαλύψει τα αίτια της νευρωσικής συμπεριφοράς και να εξεύρει τρόπους αντιμετώπισης της, διατύπωσε την άποψη ότι πολλές μορφές παθολογικής συμπεριφοράς στους ενήλικες έχουν τις ρίζες τους, στην παιδική ηλικία. Βασικό σημείο της θεωρίας του, και κύριο ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά “διαδραματίζουν” τα ασυνείδητα κίνητρα, γεγονός που σημαίνει ότι το άτομο δεν έχει πάντα επίγνωση γιατί συμπεριφέρεται με τον συγκεκριμένο τρόπο.

Ο Sigmund Freud υπήρξε “πατέρας” και εισηγητής στη θεωρία της ψυχανάλυσης, διατυπώνοντας την πιο ολοκληρωμένη θεωρία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, μέσα από κλινικές παρατηρήσεις του σε ενήλικους ασθενείς. Ακολούθησαν και άλλοι θεωρητικοί, οι οποίοι τροποποιώντας την αρχική θεωρία του Freud , διατύπωσαν τη δική τους θεωρία. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν βασικά σημεία τριών παραλλαγών ψυχαναλυτικής θεώρησης της ανάπτυξης: α) Της Ψυχαναλυτικής θεωρίας του Freud, β) της ατομικής θεωρίας του Adler, και γ) της βιοκοινωνικής θεωρίας του Erikson (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 2005, Παρασκευόπουλος, 1988).

## **i. Ψυχαναλυτική θεωρία του Freud**

Πολλοί θεωρητικοί για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, αποπειράθηκαν να ερμηνεύσουν τη φύση της ψυχικής λειτουργίας του ανθρώπου, ωστόσο, όμως ο S. Freud, διατύπωσε την πιο ολοκληρωμένη θεωρία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, αναλύοντας την ψυχική δομή του ατόμου και τη λειτουργία της. Βασική έννοια στη θεωρία του, είναι η libido, δηλαδή, όπως ο ίδιος υποστηρίζει, κίνητρο της συμπεριφοράς του ατόμου, αποτελεί η επιθυμία του για την ικανοποίηση βιολογικών ορμών και αναγκών και πρωτίστως της ορμής για ηδονή (libido). *“Ακόμη και η ανάπτυξη του παιδιού συντελείται κάτω από την επίμονη πίεση για την ικανοποίηση της εξωλογικής και ασύνειδης αυτής ορμής”* (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η πορεία της ζωής του ανθρώπου διακρίνεται καθ’ όλη τη διάρκεια της, από μια συνεχή προσπάθεια για να ικανοποιήσει τη libido, με τρόπους αποδεκτούς, πραγματοποιώντας μια αέναη πάλη μεταξύ των εσωτερικών παρορμήσεων και των “συμβάσεων” της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ ο σημαντικότερος σκοπός της ζωής του ανθρώπου είναι η απόκτηση ευχαρίστησης και η αποφυγή του πόνου (Corey, 2005).

Έτσι λοιπόν, Ο Freud, διαχώρισε την εξέλιξη της libido, σε τρία στάδια, όπου ανάλογα με την ηλικία του ατόμου πραγματοποιείται μετάθεση της ερωτικής ζώνης, δηλαδή της περιοχής που προκαλείται ευκολότερα ηδονή: α) το στοματικό, β) το πρωκτικό γ) το φαλλικό. Το 6<sup>ο</sup> ως και το 12<sup>ο</sup> έτος αποτελεί περίοδος λανθάνουσας σεξουαλικότητας, η οποία εντάσσεται στο φαλλικό στάδιο και κατά την οποία τα συμπτώματα Οιδιπόδειου συμπλέγματος που προηγήθηκαν στο προηγούμενο στάδιο εξαλείφονται ενώ οι επιθυμίες και οι παρορμήσεις χαλιναγωγούνται υποτασσόμενες στην ντροπή και ηθικούς κανόνες. Έτσι, είναι κοινή η γνώμη των ψυχολόγων ότι η σχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από σεξουαλικής άποψης, ήρεμη, αφού φαίνεται να καταλαγιάζει το σεξουαλικό ενδιαφέρον της προηγούμενης περιόδου, για να ακολουθήσει το στάδιο της ετερόφυλης σεξουαλικότητας (εφηβική περίοδο) με έξαρση, πάλι του ερωτικού ενδιαφέροντος και δραστηριότητας (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2005).

## **ii. Η Ατομική Θεωρία του Adler**

Ο Adler, δέχεται όπως και ο Freud, ότι κάθε άνθρωπος, ανάλογα με τη γνώμη που “τρέφει” για τον εαυτό του, διαμορφώνει ανάλογα τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να διατηρεί ένα δικό του μοναδικό τρόπο ζωής, φέροντας τη δική του σφραγίδα. Ωστόσο όμως ο Adler, δε θεωρεί τη γενετήσια ορμή (libido) ως βασικό κίνητρο δραστηριότητας αλλά την ορμή για επικράτηση, κυριαρχία, την ορμή για κοινωνική αναγνώριση (Corey, 2005).

Το άτομο έχει ως έμφυτη καταβολή την τάση για επιβολή. Έτσι λοιπόν, και το παιδί, όπως υποστηρίζει η Καλούρη – Αντωνοπούλου (2005), βιάζεται να μεγαλώσει για να αποκτήσει δύναμη, αυτοκυριαρχία, ισχύ, που θα του προσδώσουν ασφάλεια. Με άλλα λόγια, προσπαθεί να ικανοποιήσει την έμφυτη τάση του για επιβολή,

επικράτηση, αναγνώριση. Αν επιτύχει το στόχο του , τότε αναπτύσσεται θετικό συναίσθημα.

Από την άλλη, τα άτομα που δεν κατορθώνουν να ικανοποιήσουν την ορμή για επικράτηση, αναπτύσσουν το συναίσθημα της μειονεξίας. Το συναίσθημα αυτό που αναπτύσσεται στην περιοχή του ασυνείδητου, μπορεί να λειτουργήσει είτε ως κινητήρια δύναμη, για να ξεπεράσει το άτομο τα μειονεκτήματά του, με την ανάπτυξη ενός άλλου τομέα της προσωπικότητας του(ο Beethoven αν και κουφός , συνέθεσε την ενάτη Συμφωνία), είτε να λειτουργήσει ως αρνητικός παράγοντας , επιβαρύνοντας το άτομο να νοιώθει πιο μειονεκτικό απ' ότι είναι στην πραγματικότητα (Καλούρη – Αντωνοπούλου , 2005).

Το συναίσθημα της μειονεξίας μπορεί να δημιουργηθεί είτε σε άτομα που έχουν κάποια σημαντικό οργανικό πρόβλημα (δυσμορφία, σεξουαλική ανεπάρκεια), ή εξ' αιτίας του οικογενειακού περιβάλλοντος(θετό παιδί, οικογενειακή καταγωγή, διαζευγμένοι γονείς).Ο Adler, υποστηρίζει ότι οι νευρώσεις οφείλονται στο συναίσθημα μειονεξίας που δημιουργείται από τη σύγκρουση ανάμεσα στην ορμή για επικράτηση και στην αδυναμία του ατόμου να ικανοποιήσει την ορμή αυτή.

Σύμφωνα με την ατομική θεωρία, κύριο ρόλο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, διαδραματίζει η οικογένεια. Μέσα από την οικογένεια το παιδί θα υιοθετήσει τον ιδιαίτερο τρόπο –στυλ ζωής που θα ακολουθήσει και στη μετέπειτα πορεία του ως ενήλικας .Ο Adler δεν εισάγει στάδια της συμπεριφοράς στη θεωρία του, αλλά θεωρεί ότι η συμπεριφορά του διαμορφώνεται από το ιδιαίτερο στυλ ζωής που έχει ενστερνιστεί κατά την παιδική του ηλικία και δύσκολα μπορεί να επιτευχτεί πιθανή αλλαγή σε αυτό. Για την ερμηνεία και κατανόηση της συμπεριφοράς του παιδιού, είναι απαραίτητο να καθοριστούν οι σκοποί που έχει θέσει το παιδί, καθώς επίσης το πώς αντιλαμβάνεται και βιώνει τις καταστάσεις στο περιβάλλον που καλείται να δράσει, αλλά και το στυλ ζωής που ακολουθεί (Corey, 2005, Παρασκευόπουλος, 1988).

Ο Adler, προχώρησε και σε ενεργή αντιμετώπιση των νευρώσεων, σε αντίθεση με το Freud, που περιορίστηκε στην ανεύρεση της αιτίας αυτών .Έτσι , λοιπόν, βασικό σημείο στο στάδιο της διάγνωσης αποτελεί η μελέτη του στυλ ζωής, μέσα από το κοινωνικό ιστορικό, για να διαπιστωθεί ο τομέας που στόχευε να επιτύχει για να αποκτήσει την κοινωνική αναγνώριση και πιθανόν δε τα κατάφερε, και κατ' επέκταση, για να διαπιστωθεί το αίτιο που προκαλεί το αίσθημα μειονεξίας.

Βασική τεχνική στο στάδιο της θεραπείας, είναι η τόνωση του αυτοσυναισθήματος του ατόμου , η οποία περιλαμβάνει την ενθάρρυνση. Αυτή η θεώρηση του Adler,άνοιξε το δρόμο για την αγωγή – εκπαίδευση , επανεκπαίδευση ατόμων με σωματικό ή ψυχολογικό μειονέκτημα, όπου κύριος στόχος, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι ο επανακαθορισμός του ατόμου για τη βελτίωση της αυτοεικόνας του. Η παραπάνω τεχνική χρησιμοποιείται σε συμβουλευτικούς σταθμούς, για παιδιά ή ενήλικες, στο χώρο ή όχι του σχολείου (Καλούρη –Αντωνοπούλου ,2005, Παρασκευόπουλος, 1985, 1988).



### iii. Η βιοκοινωνική θεωρία του Erikson

Ο Erikson, στην βιοκοινωνική του θεωρία, επεδίωξε τον συνδυασμό της βιολογικής θεωρίας του Freud και της κοινωνιολογικής θεωρίας των μεταγενέστερων ψυχαναλυτών, δυο ουσιαστικά αντίθετες ψυχαναλυτικές θεωρίες προσωπικότητας του ανθρώπου. Βασική άποψη της θεωρίας του είναι ότι η προσωπικότητα δεν διαμορφώνεται αποκλειστικά μόνο και τελεσίδικα κατά την παιδική ηλικία, αλλά εξακολουθεί να εξελίσσεται, να διαμορφώνεται και διαφοροποιείται, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Hayes, 1998).

Κατά τον Erikson, ο άνθρωπος ως ον ενεργητικό, εφευρετικό, δραστηριοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, για να ικανοποιήσει διαφορετικές ανάγκες και στόχους του. Έτσι, λοιπόν, σε κάθε περίοδο της ζωής του αντιμετωπίζει μια αναπτυξιακή κρίση, όπου ως ον κοινωνικό, η επίλυση αυτής της κρίσης, εξαρτάται και από την αλληλεπίδραση του "Εγώ" του ατόμου με το περιβάλλον του (Καλούρη – Αντωνοπούλου, 2005).

Σύμφωνα με τον Erikson, ο άνθρωπος σε όλη την πορεία της ζωής του διέρχεται από οκτώ αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ (από τη γέννηση ως τη γεροντική ηλικία). Κατά τη διάρκεια των σταδίων αυτών το άτομο, διαμορφώνει διαφορετικές αντιλήψεις για τον εαυτό του και το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του. Σε κάθε στάδιο ορίζονται δυο αντίθετα στοιχεία (θετικό και αρνητικό), όπου σε κάθε φάση ένα από τα δύο θα χαρακτηρίζουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Ο Erikson υποστηρίζει ότι στην πορεία του ατόμου προς την κοινωνικοποίηση το κάθε στάδιο αποτελεί προϋπόθεση για την στήριξη και την εμφάνιση του επομένου.

Η παιδική-σχολική ηλικία αντιστοιχεί στο 4<sup>ο</sup> στάδιο – αναπτυξιακή κρίση που διέρχεται ο άνθρωπος. Σε αυτή την περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας, που εκτείνεται από το 6<sup>ο</sup> ως το 11<sup>ο</sup> έτος, το παιδί ανάλογα με τη αλληλεπίδραση που ανάπτυξη με το περιβάλλον του θα αναπτυχθεί αντίστοιχα είτε η φιλοπονία είτε η μειονεξία (κατωτερότητα). Πιο συγκεκριμένα, το παιδί αυτής της ηλικίας μαθαίνει να εργάζεται, εξερευνεί, απόκτη σχολικές δεξιότητες και αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασίες με τους συνομηλίκους του. Αν το περιβάλλον του παιδιού (οικογενειακό, σχολικό) ενθαρρύνει και επιβραβεύει κάθε προσπάθεια του παιδιού θα αναπτύξει το συναίσθημα της εργατικότητας και της φιλοπονίας. Αν το παιδί, δεν αντιμετωπιστεί θετικά σε οποιαδήποτε περίπτωση, ή αναλαμβάνει δραστηριότητες που υπερβαίνουν των δυνατοτήτων του και μοιραία καταλήγουν σε αποτυχία, τότε είναι πιθανό να αναπτύξει το συναίσθημα της μειονεξίας και της κατωτερότητας (Κορτσά, Τζουγανάτου & Παπαλεωνιδόπουλος, 2008).

Επίσης, το παιδί που κατά τα προηγούμενα στάδια, είχε θετική ψυχοκοινωνική αλληλεπίδραση και ανέπτυξε εμπιστοσύνη, βεβαιότητα και πρωτοβουλία μπορεί να ανταποκριθεί ευκολότερα και με μεγαλύτερη επιτυχία στα σχολικά του καθήκοντα. Έτσι, ταυτόχρονα με την ενθάρρυνση και την επιβράβευση από το σχολικό και οικογενειακό του περιβάλλον, θα δημιουργηθεί το συναίσθημα της φιλοπονίας. Αντίθετα, τα παιδιά που κατά τα στάδια που προηγήθηκαν έχουν αναπτύξει τα χαρακτηριστικά της δυσπιστίας, της ντροπής και ενοχικότητας, είναι πιο πιθανό να

βιώνουν συναισθήματα μειονεξίας και κατωτερότητας, που θα τα οδηγήσει σε αδυναμία να προσαρμοστούν , και να εκπληρώσουν τα σχολικά τους καθήκοντα, γεγονός που τους προσδίδει μεγαλύτερη απογοήτευση και μείωση της αυτό-εικόνας τους (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2005, Χαραλαμπίδης 1987).

### **2.1.δ. Η Συμπεριφοριστική Κατεύθυνση**

Η συμπεριφοριστική Κατεύθυνση με κύριο υποστηρικτή τον Locke, προασπίζει την άποψη ότι όλη η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα μάθησης. Συγκεκριμένα ο Locke, θεωρεί ότι το παιδί γεννιέται «tabula rasa» δηλαδή, ο άνθρωπος είναι ένας «άγραφος χάρτης», και ότι μέσα από τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στις διάφορες ηλικίες, αποκτά εμπειρίες που επηρεάζουν την προσωπικότητα του και διαμορφώνουν νέες συμπεριφορές (Καλούρη - Αντωνοπούλου, 2005).

Οι συμπεριφοριστικές απόψεις, υποστηρίζουν πως ο άνθρωπος διαμορφώνει τη συμπεριφορά του μέσα από “καλές” και “κακές” συνήθειες, ως απόκτημα ανάλογων εμπειριών. Έτσι, λοιπόν, οι συμπεριφοριστές ψυχολόγοι, ακολουθώντας αυτό το θετικιστικό τρόπο σκέψης, επιδόθηκαν στην ανεύρεση στοιχείων με στόχο να εντοπίσουν με ποιους μηχανισμούς επιδρά το περιβάλλον στο παιδί και αλλάζει η συμπεριφορά του.

Σύμφωνα με τις θεωρίες των συμπεριφοριστών, τρία είδη μάθησης , επιδρούν στην ανάπτυξη του παιδιού: η Κλασική εξαρτημένη μάθηση, η συντελεστική μάθηση, η κοινωνική μάθηση (Ιωαννίδης,1996, Hayes, 1998).

#### **i. Κλασική εξαρτημένη μάθηση**

Ο πρώτος τύπος μάθησης, η κλασική εξαρτημένη μάθηση, ανακαλύφθηκε σχεδόν τυχαία από τον μεγάλο Ρώσο φυσιολόγο Ραβλιν, στις αρχές του αιώνα. Οι πειραματικές μελέτες του Ραβλιν, στο πασίγνωστο πείραμα με το σκύλο, δείχνει πως ο σιελισμός μπορεί να προκληθεί από τον ήχο ενός κουδουνιού, μετατρέποντας έτσι ένα ουδέτερο ερέθισμα σε εξαρτημένο (Παρασκευόπουλος, 1998).

Ο Αμερικανός ψυχολόγος J. Watson, μελετώντας τις εργασίες ψυχολόγων της εποχής του, εντυπωσιάστηκε από τις εργασίες και τα πειράματα του Ραβλιν, καθιερώνοντας στο χώρο της Ψυχολογίας, τον Συμπεριφορισμό (Behaviorism), ως μια νέα θεωρητική ερμηνεία για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο συμπεριφορισμός, συνοπτικά υποστηρίζει , ότι η συμπεριφορά του ατόμου είναι επίκτητη, ως αποτέλεσμα εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης, προϋπόθεση της οποίας είναι η ταυτόχρονη παρουσία δυο ερεθισμάτων (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 2005).

Έτσι , λοιπόν , σύμφωνα με αυτή τη θεωρία , *“ακόμα και τα συναισθήματα και οι σκέψεις του ανθρώπου μπορούν να ερμηνευτούν ως φυσιολογικές αντιδράσεις του οργανισμού σε ανεξάρτητα και εξαρτημένα ερεθίσματα που συνδυάζονται*

*συναισθηματικά με την υπόσχεση μιας ανταμοιβής ή την απειλή μιας τιμωρίας.*” (Νασιάκου, Χατζή & Φατούρου-Χαρίτου, 1999).

Η θεωρία του Watson , λοιπόν, υποστηρίζει ότι, έργο της Ψυχολογίας είναι να μελετήσει, τις συνεξαρτήσεις μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης (S-R ) και να καθορίσει τις μεταξύ τους σχέσεις. Συνεπώς απόρροια της συμπεριφοριστικής θεωρίας είναι ότι η συμπεριφορά του παιδιού είναι επίκτητη άρα και η ανατροφή πρέπει να βασίζεται στην εκμάθηση συνηθειών κατά ορθολογιστικό τρόπο, όπου στην αυστηρά οργανωμένη ανατροφή του παιδιού, που προασπίζονταν ,οι συναισθηματικοί χειρισμοί περιτεύουν (Ιωαννίδης, 1996).

## **ii. Συντελεστική Μάθηση**

Η θεωρία του Αμερικανού ψυχολόγου Skinner,εισήγαγε μια νέα διαδικασία, συνδυάζοντας τις απόψεις του μεγάλου Αμερικάνου ψυχολόγου E.L. Thondike για το «νόμο του αποτελέσματος» , η οποία θα ερμήνευε την απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς, σε αντίθεση με τη θεωρία του Watson, η οποία αφορούσε ένα τρόπο μάθησης που προϋπέθετε το άτομο να χρησιμοποιεί μια παλιά μορφή συμπεριφοράς, για να αντιδρά σε ένα νέο ερέθισμα. Η νέα αυτή διαδικασία είναι γνωστή ως Συντελεστική μάθηση (Κορτσά κ.α., 2008).

Πρωταρχικό και κύριο σημείο της θεωρίας του Skinner, αποτελεί, ο ισχυρισμός ότι κάθε οργανισμός, επομένως και το παιδί, έχει ως πρωτεύοντα στόχο την ικανοποίηση κάποιων αναγκών και τη μείωση της ψυχικής έντασης που προκαλούν αυτές. Για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι απαραίτητη η επενέργεια του ατόμου στο περιβάλλον του. Επομένως, *οι αντιδράσεις του ατόμου, βρίσκονται σε πλήρη αλληλεπίδραση με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο περιβάλλον μετά από κάθε αντίδραση του. Μερικά από αυτά τα γεγονότα λειτουργούν ενισχυτικά, μειώνοντας δηλαδή την ψυχική ένταση, και ταυτόχρονα αυξάνοντας την πιθανότητα για επανεμφάνιση της συμπεριφοράς που προηγήθηκε και την προκάλεσε* (Παρασκευόπουλος, 1985).

Άρα, η Συντελεστική μάθηση αποτελεί μια μορφή μάθησης που “*πυροδοτεί*” νέες μορφές συμπεριφοράς, μέσω της επιλεκτικής ενίσχυσης. Ο ίδιος ο άνθρωπος με τον τρόπο συμπεριφοράς του επιλέγει την αντίδραση στο ερέθισμα εκείνο που θα του προκαλέσει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση, με άλλα λόγια συντελεί με την επιλογή του στην υιοθέτηση μιας αντίδρασης, επιλέγοντας τη συμπεριφορά που θα του αποφέρει το μεγαλύτερο όφελος(μειωμένη ψυχική ένταση) (Νασιάκου κ.α.,1999, Παρασκευόπουλος ,1986).

## **iii. Κοινωνική Μάθηση**

Μια τρίτη μαθησιακή διαδικασία είναι η κοινωνική μάθηση. Ένα άτομο, δηλαδή, μπορεί να κατακτήσει μάθηση και εμπειρία, όχι μόνο προσωπικά από την άμεση εμπειρία μέσω της εξάσκησης αλλά και από την παρατήρηση εμπειρίας άλλων

ανθρώπων που λειτουργούν ως πρότυπα κατά τη δική του άποψη. Οι ψυχολόγοι της κατεύθυνσης αυτής, έδωσαν μεγάλη σημασία στο γεγονός ότι η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης.

Σημαντικός εκπρόσωπος, αυτής της κατεύθυνσης είναι ο Albert Bandura, ο οποίος παρατήρησε πως όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσω της μίμησης προτύπων συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων, πραγματικών ή φανταστικών καταστάσεων. Έτσι λοιπόν διαπιστώθηκε ,πως και τα παιδιά μαθαίνουν κάποιους τρόπους συμπεριφοράς χωρίς να ενεργούν ή να δέχονται κάποιο είδος αμοιβής, μόνο μέσα από την απλή παρατήρηση προτύπων και την μίμηση αυτών (Hayes, 1998).

Ωστόσο, η άποψη της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης είναι ότι, γενικά οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με τρόπο που θα τους επιφέρει κοινωνική ανταμοιβή, επομένως και το άτομο δε μιμείται οτιδήποτε παρατηρεί αλλά μόνο ότι κρίνει ότι θα του επιφέρει ικανοποίηση, ευχαρίστηση και ανταμοιβή (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ιδιαίτερα ανησυχητικά, μπορούν να χαρακτηριστούν αποτελέσματα πειραμάτων του Bandura, που αφορά τα παιδιά και δείχνουν ότι από τις διάφορες ενέργειες ενός ατόμου πιο πιθανό είναι να μιμηθούν με απίστευτη ευχέρεια , εκείνες που σχετίζονται με βίαιη και επιθετική συμπεριφορά (Κόρτσα κ.α., 2008) .Επομένως το γεγονός ότι μάθηση συντελείται μέσω της απλής παρατήρησης της συμπεριφοράς των άλλων, απεικονίζει την επιτακτική ανάγκη τα πρόσωπα οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος των παιδιών να συμπεριφέρονται οι ίδιοι πρώτα κατά επιθυμητό τρόπο , προκειμένου την ορθή διαπαιδαγώγηση και ανατροφή των παιδιών.

### **2.1.ε. Η Κοινωνική – Πολιτισμική Κατεύθυνση**

Σύμφωνα με τους κοινωνικούς ανθρωπολόγους, οι κοινωνικές συνθήκες επηρεάζουν μέρος της προσωπικότητας του ατόμου. Αυτό συμβαίνει διότι κάθε κοινωνία, "επιβάλλει" στα μέλη της κάποια πρότυπα συμπεριφοράς. Αντιστοίχως το κάθε μέλος για να γίνει αποδεκτό από την κοινωνική ομάδα του "αναγκάζεται " να "ακολουθήσει" τα συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς. Έτσι λοιπόν , όπως η Κοινωνική – Πολιτισμική Κατεύθυνση υποστηρίζει οι ειδικές κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες στις οποίες διαβιεί το άτομο, ασκεί σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του (Παρασκευόπουλος, 1885, 1986).

Ωστόσο, οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι δεν αποδίδουν την διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου, αποκλειστικά σε κοινωνικούς – πολιτισμικούς παράγοντες, αλλά συνυπολογίζουν και τον βιολογικό παράγοντα που παρόλα αυτά επηρεάζεται και καθορίζεται σημαντικά από τις εξωτερικές – κοινωνικές συνθήκες. Η Margaret, Mead, Αμερικανίδα ανθρωπολόγος, υποστηρίζει ότι οι αξίες και οι θεσμοί μιας κοινωνίας, αλληλεπιδρούν με τις εσωτερικές καταβολές, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της προσωπικότητας (Κόρτσα, κ.α., 2008).

Η επίδραση που απαιτεί να ασκήσει η κοινωνία στα μέλη της γίνεται φανερή και από τα εξελικτικά επιτεύγματα ,ως κοινωνικά πρότυπα, που καθορίζει κάθε

κοινωνία, για κάθε φάση της ζωής του ατόμου , τα οποία πρέπει να περατώσει, για να εξασφαλίσει κοινωνική αναγνώριση, προσωπική ικανοποίηση και μια ομαλή μετάβαση με θετική έκβαση στα επόμενα εξελικτικά στάδια (Παρασκευόπουλος, 1985).

## **2.2 Χαρακτηριστικά του παιδιού της σχολικής ηλικίας**

Η σχολική ηλικία εκτείνεται από το 6<sup>ο</sup> έτος ως την ηλικία που το άτομο γίνεται σεξουαλικά ώριμο, δηλαδή το 11<sup>ο</sup> έτος για τα κορίτσια και το 13<sup>ο</sup> έτος για τα αγόρια (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η σχολική ηλικία συμπίπτει με τη χρονική περίοδο κατά την οποία το παιδί φοιτά στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αποτελεί μια από τις βασικότερες περιόδους της όλης ανάπτυξης του ατόμου επειδή για πρώτη φορά το παιδί αποχωρίζεται το οικογενειακό περιβάλλον. Θα πρέπει λοιπόν να αποκτήσει όλες εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που θα του επιτρέψουν να ενταχθεί στο νέο κοινωνικό σύνολο ,το σχολείο (Αγγελόπουλος κ.α., 2006).

Σύμφωνα με τους Αγγελόπουλος κ.α.(2006), τα παιδιά εξακολουθούν να χρειάζονται το απάνεμο λιμάνι του σπιτιού και τη φροντίδα και το ενδιαφέρον των γονιών τους. Ενώ ακόμα και οι ίδιοι οι γονείς χαίρονται την καθημερινότητα με το παιδί τους απολαμβάνοντας την δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό που χαρακτηρίζει την ηλικία του.

### **2.2.α. Σωματική ανάπτυξη**

Χαρακτηριστικό της σωματικής ανάπτυξης σε αυτή την ηλικία είναι ότι ο ρυθμός μεταβολής συγκριτικά με εκείνον της προσχολικής περιόδου παρουσιάζει μια ύφεση. Καθώς η ανάπτυξη του παιδιού διατηρεί τον ίδιο ρυθμό από την ηλικία των 3 ως 11 ετών , οι αλλαγές πλέον χαρακτηρίζονται περισσότερο ως ποιοτικές και όχι ποσοτικές, γεγονός που χαρακτήριζε τις μεταβολές στην νηπιακή ηλικία (Ιωαννίδης,1996).

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985), *“ η σχολική ηλικία χαρακτηρίζεται ως μια περίοδος βιοσωματικής σταθερότητας, διεύρυνσης των γνωστικών ικανοτήτων και της λογικής σκέψης, ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους.”*

Όσον αφορά τις αλλαγές του παιδιού σε σωματικό και κινητικό επίπεδο, παρατηρείται ποιοτική μεταβολή για την περαιτέρω λειτουργική επεξεργασία και τελειοποίηση της ραγδαίας αύξησης που πραγματοποιήθηκε στη νηπιακή ηλικία(ποσοτική αύξηση).Η μείωση του ρυθμού της σωματικής αύξησης θα επιτρέψει στο παιδί να αποκτήσει καλύτερο έλεγχο των κινήσεων του, και θα συμβάλει στην ανάπτυξη των βιοσωματικών και ψυχοκινητικών διεργασιών (Παρασκευόπουλος, 1985).

Την περίοδο αυτή παρατηρείται γρήγορη ανάπτυξη των κάτω άκρων και των οστών του προσώπου έτσι αρχίζουν να διαφοροποιούνται οι αναλογίες του παιδικού σώματος από αυτού του νηπίου. Το μέσο ύψος στο 6<sup>ο</sup> -7<sup>ο</sup> έτος αντιστοιχεί στα 120 εκ. για τα

αγόρια και 118 εκ. για τα κορίτσια και το μέσο βάρος ανέρχεται στα 23 κιλά και 22 κιλά αντιστοίχως , ενώ τα επόμενα 4-5 χρόνια η ετήσια αύξηση ύψους είναι 5-6 εκ. και βάρους 2-5 κιλά (Πολυχρονοπούλου, 2006).

Έτσι λοιπόν σύμφωνα με τα παραπάνω, ακόμα ήδη από το 6<sup>ο</sup> έτος είναι σαφής ο σωματότυπος καθώς και το μέγεθος των τελικών διαστάσεων του σώματος. Ωστόσο, πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν και οι τεράστιες ατομικές διαφορές ως προς τις σωματικές διαστάσεις, ως απόρροια γενετικών – κληρονομικών (σωματική διάπλαση των γονέων) ή περιβαλλοντικών παραγόντων (συνθήκες διαβίωσης , σωματικής άσκησης, στάθμη υγειονομικής περίθαλψης)

Έρευνες αποδεικνύουν ότι, η σωματική ανάπτυξη σχετίζεται με τη νοητική ικανότητα, αναδεικνύοντας τα υψηλότερα παιδιά να τείνουν να είναι εξυπνότερα σε αναλογία που αντιστοιχεί σε 10 εκ. διαφορά ύψους μέχρι και 7 μόρια νοητικού πηλίκου. Ωστόσο από το 15<sup>ο</sup> έτος η συνάφεια αυτή παύει να ισχύει (Παρασκευόπουλος, 1985).

## **2.2.β. Ψυχοκινητική ανάπτυξη**

Στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού σημειώνεται μεγάλη εξέλιξη, εφοδιάζοντας το με ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες τόσο για την διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών (ανάγνωση, χειροτεχνία), όσο και για την ένταξη του σε ομάδες συνομηλίκων μέσω των παιχνιδιών και σχολικών ομαδικών εργασιών.

Αναλυτικότερα, στον ψυχοσωματικό τομέα μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές κατευθύνσεις που ακολουθεί η ψυχοκινητική ανάπτυξη και ο κινητικός έλεγχος του σώματος: από αντανakλαστική γίνεται σκόπιμη και ελεγχόμενη , από μαζική και γενικευμένη μεταλλάσσεται σε μερική και εξειδικευμένη, και τέλος από αμφίπλευρη σε ετερόπλευρη (Πολυχρονοπούλου, 2006).

Συγκεκριμένα, οι κινήσεις του παιδιού την περίοδο αυτή, χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, ισχύ και μεγαλύτερη χάρη. Ο αποτελεσματικότερος έλεγχος των κινήσεων πλέον, επιτρέπει στο παιδί τόσο την επιτυχέστερη ενασχόληση του με τις εκπαιδευτικές- μαθησιακές ασχολίες (γραφή, χειροτεχνία, γυμναστική, εκμάθηση μουσικού οργάνου και χορού) όσο και την ένταξη του στην ομάδα συνομηλίκων μέσα από το παιχνίδι (Αγγελόπουλος κ.α., 2006).

Ωστόσο , η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται τόσο από περιβαλλοντικούς (κατάλληλο χώρο για σωματική και πνευματική άσκηση), όσο και από ψυχολογικούς παράγοντες (ενθάρρυνση του παιδιού για ανάληψη πρωτοβουλιών και ελεύθερη έκφραση) (Παρασκευόπουλος, 1985).

## 2.2.γ. Γνωστική ανάπτυξη

Η γνωστική ανάπτυξη σχετίζεται με την ανάπτυξη ενός ευρύ φάσματος νοητικών ικανοτήτων, όπως είναι η προσοχή, η παρατήρηση, η αντίληψη, η ακρόαση, η σκέψη, η μνήμη, η ομιλία και η μάθηση που συμβάλλουν στη σταδιακή εξέλιξη της ικανότητας του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να επικοινωνεί με τον κόσμο γύρω του.

Η Βοσνιάδου (2005), υποστηρίζει ότι η Γνωστική ανάπτυξη είναι η ικανότητα εσωτερικής αναπαράστασης του περιβάλλοντος, η ικανότητα χειρισμού και αλλαγής αυτών των αναπαραστάσεων και η ικανότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της γνωστικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, ο όρος γνωστική ανάπτυξη σχετίζεται με την αύξηση των δυνατοτήτων του ατόμου για την καταγραφή, την επεξεργασία και την κατανομή όλων των πληροφοριών που φτάνουν σε εκείνο, σε κάθε φάση της ζωής του.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985), το παιδί στην παιδική ηλικία μπορεί να σκέφτεται λογικά για τα αντικείμενα και τα γεγονότα. Η πρόοδος που έχει να επιδείξει στον νοητικό τομέα έναντι των προηγούμενων ηλικιών, με κορυφαία κατάκτηση την ικανότητα να χρησιμοποιεί αληθείς νοητικές λογικές πράξεις κατά τρόπο σταθερό και συνεπή, καθιστά ικανό το παιδί της σχολικής ηλικίας, να επιλύει ορισμένα χαρακτηριστικά γνωστικά προβλήματα.

Το παιδί της σχολικής ηλικίας μπορεί να επιλύσει τεσσάρων ειδών γνωστικά προβλήματα: 1) την ταξινόμηση(classification), 2) τη σειροθέτηση (satiation) 3) τη διατήρηση(conservation) και 4) την αρίθμηση αλλά και αμεταβλησία(invariance) της ύλης. (Παρασκευόπουλος 1985). Έτσι λοιπόν το παιδί στην ηλικία των 6 ετών επιτυγχάνει τη διατήρηση του αριθμού, της μάζας (7 ετών) και του βάρους (9 ετών). Μπορεί να κατηγοριοποιεί τα αντικείμενα με βάση περισσότερα του ενός χαρακτηριστικά και μπορεί να τα σειροθετεί με βάση μόνο μια διάσταση όπως π.χ. το μέγεθος. Πιο συγκεκριμένα, Αρχίζει να κατακτά πολλά γνωστικά σχήματα, όπως της ιεραρχικής οργάνωσης των τάξεων, της σειροθέτησης ποικίλων σχημάτων και αντικειμένων σε σχέση με την έννοια της ανισότητας, της έννοιας του αριθμού, της έννοιας της διατήρησης των διαφόρων χαρακτηριστικών του φυσικού κόσμου(ποσότητας, βάρους, όγκου, κ.α.) (Cole & Cole,2002).

Κατά την σχολική ηλικία πραγματοποιούνται σοβαρές αλλαγές και θετικές εξελίξεις στον νοητικό τομέα. Το παιδί παύει να σκέφτεται εγωκεντρικά και αρχίζει να κατανοεί τις σχέσεις που διέπουν τα πράγματα γύρω του. Είναι πλέον σε θέση να χρησιμοποιεί αληθινές και λογικές πράξεις (Κακαβούλης,1993).

Σύμφωνα με το γενετικό ψυχολόγο Jean Piaget, ο οποίος έχει διατυπώσει την πιο ολοκληρωμένη μέχρι σήμερα θεωρία για την αναπτυξιακή πορεία της νόησης, η νοητική ανάπτυξη ακολουθεί τέσσερα στάδια με βάση τη ηλικία. Τα στάδια αυτά είναι(Παρασκευόπουλος, 1985):

- Αισθησιοκινητική περίοδος, από 0-2 ετών
- Προσυλλογιστική περίοδος, από 2 έως 7 ετών .
- Περίοδος της συγκεκριμένης σκέψης ή συγκεκριμένων συλλογισμών από 7-11 ετών

- Περίοδος της αφαιρετικής σκέψης ή τυπικών συλλογισμών ,μετά τα 12 χρόνια

Βασικό χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας είναι ότι το παιδί αδυνατεί να επικεντρώσει τη σκέψη του σε παραπάνω από ένα στοιχεία, δεν μπορεί να διατηρήσει τις αναπαραστάσεις έξω από συγκεκριμένες καταστάσεις ,αδυνατεί να συναγάγει συμπεράσματα ή να προβλέψει διάφορες καταστάσεις (Αγγελόπουλος κ.α., 2006).

Τα παραπάνω συμβαίνουν διότι οι λογικές πράξεις του παιδιού πραγματοποιούνται πάντα επί αντιληπτικού- γνωστικού υλικού , γι' αυτό ονομάζονται συγκεκριμένες διότι δεν έχει κατακτήσει ακόμη την αφαιρετική ικανότητα που θα του επιτρέψει να σκέφτεται χωρίς να βλέπει τα αντικείμενα μπροστά του. Ο Κακαβούλης (1993), επισημαίνει ότι το επίθετο “ συγκεκριμένες” αναφέρεται στο γεγονός ότι το παιδί στο στάδιο αυτό μπορεί να σκέπτεται λογικά μόνο όταν επεξεργάζεται αντικείμενα , που αντιλαμβάνεται με τις αισθήσεις του. Σύμφωνα με τον Piaget το παιδί στην ηλικία των 7 ετών είναι σε θέση να συνδυάσουν, να διαχωρίσουν , να ανακατατάξουν και να μετασηματίσουν αντικείμενα στο μυαλό τους, έχουν δηλαδή αναπτύξει την ικανότητα για συγκεκριμένες νοητικές πράξεις (Cole & Cole, 2002).

*‘Το παιδί αναπτύσσει τη δύναμη της λογικής σκέψης μέσω της βιολογικής ωρίμανσης και της ενεργητικής εξερεύνησης. Μέσω του πειραματισμού , σχηματίζει έννοιες και μαθαίνει σταδιακά να τις εφαρμόζει στις νέες καταστάσεις. Με πόση επιτυχία θα το πετύχει αυτό εξαρτάται από την εσωτερική του ανάπτυξη και την πνευματική του ετοιμότητα. Οι γονείς και οι δάσκαλοι βοηθούν παρέχοντας τα απαραίτητα υλικά ή δημιουργώντας τις καταστάσεις έτσι το παιδί λύνοντας μόνο του το πρόβλημα βελτιώνει τις γνώσεις και την επιδεξιότητα του.’* (Αγγελόπουλος κ.α., 2006) .

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Guddemi, Jambor & Stoiber ,(1999), το παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι, το παιδί αναπτύσσει νοητικά σχήματα και γνωστική αφομοίωση μέσα από την ενασχόληση του με διάφορα παιχνίδια. Ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά καθίστανται ικανά να βελτιώσουν τη μνήμη, τη συγκέντρωση, ακόμη και αποκτήσουν καλύτερο έλεγχο της συμπεριφοράς τους.

Επίσης, τα παιδιά ηλικίας 6 ετών, έχουν αρχίσει ήδη να κατακτούν την ικανότητα της ανάγνωσης, εκείνη δηλαδή που τους επιτρέπουν να μετατρέπουν τα γλωσσικά τυπωμένα σύμβολα σε ήχους, εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα και το λεξιλόγιο τους. Ωστόσο η αναγνωστική ικανότητα δεν είναι ανεξάρτητη της βιολογικής ανάπτυξης , αφού η βιολογική ωρίμανση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση αυτής. Αδιαμφισβήτητα , λοιπόν στον τομέα της γλωσσικής κατάκτησης, η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν σημαντικά γνωστικά επιτεύγματα και δεξιότητες άκρως σημαντικές για την ενσωμάτωση και προσαρμογή του παιδιού, συνεπώς η αντιμετώπιση δυσκολιών σε αυτές επηρεάζουν αρνητικά και την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη.



## 2.2.δ. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη

Στον ψυχοκοινωνικό τομέα ορόσημο αποτελεί η είσοδος του παιδιού στη σχολική κοινότητα, η οποία αποτελεί μια οργανωμένη ομάδα όπου το παιδί σταδιακά θα ενστερνιστεί τους κανόνες της ομάδας αυτής καθώς και θα μάθει να συμβιώνει με τα μέλη της. Συνεπώς κατά την παιδική – σχολική ηλικία προκαλούνται σημαντικές μεταβολές και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του διότι αλλάζει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δρα και αλληλεπιδρά το παιδί και ακόμα αλλάζει η ψυχοδυναμική του παιδιού, τα κίνητρα και οι αναπτυξιακές επιδιώξεις του (Πολυχρονοπούλου, 2006) .

Έτσι, λοιπόν το παιδί βιώνει αλλαγές που σχετίζονται και επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική και κατ' επέκταση την συναισθηματική του ανάπτυξη. Από την ηλικία αυτή αρχίζει να συντελείται η δευτερογενής σχολική κοινότητα, οι ομάδες συνομήλικων, τα Μ.Μ.Ε.. Έτσι οι νέες αλληλεπιδράσεις θα οδηγήσουν το παιδί στη αναθεώρηση της εικόνας του εαυτού του και της προσωπικής του αξίας.

Το παιδί, τότε, θα έρθει σε επικοινωνία με το ευρύτερο περιβάλλον του και θα αισθανθεί, θα αρχίσει να αντιλαμβάνεται πλέον ότι εκτός από το εγώ υπάρχει και το εμείς, και ότι εκτός από απαιτήσεις στις οποίες επιζητά την εκπλήρωση, έχει και υποχρεώσεις απέναντι στους άλλους (Φράγκος, 2002). Μέσα λοιπόν από την επικοινωνία με τον υπόλοιπο κόσμο, η οποία είναι απαραίτητη για να εκφραστούν οι απόψεις, τα θέλω και οι επιθυμίες, επέρχεται η αλληλεπίδραση στα στη συμπεριφορά και την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των ατόμων.

Επιπλέον, πρέπει να συνεκτιμηθεί ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας λόγω απουσίας κριτικής σκέψης κρίνονται πιο ευάλωτα σε ποικίλες προκλήσεις ενώ τείνουν να μιμούνται διάφορα πρότυπα τα οποία μπορεί να προέρχονται από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον ή το ευρύτερο κοινωνικό. Συνακόλουθα, συμπεραίνεται ότι ο τρόπος ζωής των γονιών ή των συνομηλίκων εύλογα, επηρεάζει συχνά άμεσα τον τρόπο ζωής των παιδιών (Πολυχρονοπούλου, 2006). Ωστόσο, παράλληλα, πλέον, έρχεται και σε επαφή και με τους συνομήλικους καθώς και με τους δασκάλους, όπου σε αυτή τη περίοδο θα αναπτύξει την ικανότητα του να συναναστρέφεται και να επεξεργάζεται σωστά τα μηνύματα που λαμβάνει από τον περίγυρο, αλλά και τα μηνύματα που στέλνει προς αυτούς.

Στην περίοδο αυτή λοιπόν, συνοπτικά, παρουσιάζει δυο νέα στοιχεία στην ψυχοδυναμική του : την τάση για παραγωγικότητα και την τάση για συμμετοχή στις ομάδες των συνομηλίκων του (Αγγελόπουλος κ.α.,2006). Κατά τον Παρασκευόπουλο(1985), οι μαθησιακές-εργασιακές απαιτήσεις αποτελούν αφετηρία για νέα επιτεύγματα και ικανοποιήσεις, αλλά συγχρόνως συχνά και πηγή δυσκολιών και ψυχικών εντάσεων. Από την άλλη, η ένταξη του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων το βοηθά να ανακαλύψει τους άλλους, τη δομή της κοινωνίας αλλά το σημαντικότερο τον ίδιο του τον εαυτό.

Έτσι, σύμφωνα με τους Αγγελόπουλος κ.α.(2006), προσπαθώντας να λύσει καθημερινά προβλήματα ανακαλύπτει ότι η επιτυχημένη συνεργασία οδηγεί σε αμοιβαίο σεβασμό και συναισθηματική ικανοποίηση.

Ακόμη, όσον αφορά την ένταξη του παιδιού σε ομάδα συνομηλίκων, οι Lansdown & Walker(1994) σημειώνουν ότι το παιδί μέσα από τις φίλιες μαθαίνει να αξιολογεί τον εαυτό του με διαφορετικά κριτήρια από αυτά που είχαν υιοθετήσει οι γονείς του. Η σημαντικότητα ανάπτυξης αυτής της κοινωνικής δεξιότητας έγκειται στο ότι, δεδομένου της αμοιβαίας εκτίμησης που προϋποθέτει η φιλία ή συνεργασία, αυτή λειτουργεί ως μια μορφή ψυχολογικής υποστήριξης απαραίτητης για την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Τέλος, καταλήγουν ότι αν το παιδί στερηθεί αυτές τις φιλικές επαφές στο μέλλον ως ενήλικας πιθανολογείται να αντιμετωπίσει συναισθηματικά προβλήματα (Αγγελόπουλος κ.α., 2006).

Ο Αμερικανός ψυχολόγος E.Erikson,χώρισε την ψυχοκοινωνική ζωή του ατόμου σε 8 στάδια, όπου σε κάθε φάση της ζωής του το άτομο προβάλλει διαφορετικές ψυχοκοινωνικές ανάγκες και δραστηριοποιείται για να τις ικανοποιήσει, αρχίζοντας από τον 1<sup>ο</sup> χρόνο ζωής του ατόμου και καταλήγοντας στη γεροντική ηλικία. Συγκεκριμένα, στην παιδική ηλικία (από 6-11 χρονών), η θεωρία του Erikson , αναφέρεται στο 4<sup>ο</sup> στάδιο που σχετίζεται με το βαθμό φιλοπονίας και μειονεξίας που θα αναπτυχθεί αυτή την περίοδο στο άτομο.

Τέλος, η Καλούρη- Αντωνοπούλου (2005), σχετικά με την παραπάνω θεωρία για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, αναφέρει ότι : “Το παιδί στο σχολικό περιβάλλον μαθαίνει να εργάζεται και να εξερευνεί. Αν το παιδί ενισχύεται και ευνοείται κάθε του προσπάθεια από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον , τότε θα αναπτύξει το συναίσθημα της φιλοπονίας, της ικανοποίησης δηλαδή, από την ενασχόληση με έργα δημιουργικά και την αναγνώριση τους από το περιβάλλον. Αν όμως το παιδί δεν αντιμετωπιστεί θετικά στις δραστηριότητες του ή αν οι δραστηριότητες αυτές αποτυγχάνουν λόγω δυσκολιών μεγαλύτερων από τη δυνατότητα του, τότε αναπτύσσεται σ’ αυτό το αίσθημα της μειονεξίας της κατωτερότητας”.

## **2.2.ε. Συναισθηματική ανάπτυξη**

Κατά τη σχολική ηλικία, εξίσου σημαντικές με τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στη νόηση του παιδιού είναι και οι αλλαγές στα συναισθήματα του. Η ανάπτυξη της νόησης και των συναισθημάτων γίνονται παράλληλα , χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι το ένα ενεργοποιεί το άλλο. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν άνθρωποι με πολύ καλές νοητικές επιδόσεις αλλά με συναισθηματική καθυστέρηση (Παρασκευόπουλος , 1988).

Τα θεμέλια για τη σωστή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού τοποθετούνται στη νηπιακή και παιδική ηλικία και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της φροντίδας που δέχεται το παιδί από τους γονείς ή όποιους άλλους έχουν αναλάβει την φροντίδα του σε αυτό το στάδιο (Ιωαννίδης, 1999). Σύμφωνα με τον O’ Hagan (1991), η σχέση που διατηρούν οι γονείς με το παιδί καθορίζει σημαντικά την πορεία της συναισθηματικής του ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, μια φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξη δύναται να αναπτυχθεί μέσα από τη ζεστασιά, την υπευθυνότητα στην φροντίδα των γονιών προς το παιδί. Αντίθετα, σε περιπτώσεις αδυναμίας άσκησης των

γονεϊκών καθηκόντων που επιβάλλει το λειτούργημα τους, καλλιεργεί στο παιδί συναισθήματα ανασφάλειας και συναισθηματικής αστάθειας.

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ή του EQ (Emotional Quadrant) διαδόθηκε στο ευρύ κοινό από τον Daniel Goleman με το ομώνυμο βιβλίο του (Goleman 1995). Οι βασικές κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι:

- Η αυτεπίγνωση (self awareness)
- Η διαχείριση των συναισθημάτων (Managing emotions)
- Η επικοινωνία (Communication)
- Η συνεργασία
- Η επίλυση των συγκρούσεων (Resolving problems)
- Η ενσυναίσθηση (Empathy)

Το παιδί στην ηλικία των 6 ετών αποκτάει την συναισθηματική αντιστρεψιμότητα που δεν είχε στα προηγούμενα χρόνια και μαζί αποκτάει και την συνείδηση του εγώ του άλλου. Το στάδιο αυτό της συναισθηματικής αντιστρεψιμότητας όπως ορίζεται από τον Saussure, (1955), στη θεωρία του για τα στάδια της συναισθηματικής ανάπτυξης, διαρκεί από το 6<sup>ο</sup> έως το 10<sup>ο</sup> έτος. Ενώ από το 10<sup>ο</sup> και μετά αρχίζει το τελευταίο στάδιο, της λογικής διάταξης των συναισθημάτων, κατά το οποίο το παιδί είναι πλέον ικανό να ταξινομεί τα συναισθήματα του σε βαθμίδες, χάρις την αφαιρετική σκέψη που έχει αποκτήσει.

Κατά τον Freud, τα συναισθήματα διατρέχουν βαθμίδες σύμφωνα με την οργάνωση της Libido. Η ηλικία των 5 ετών μέχρι και περίπου των 12 ετών, χαρακτηρίζεται ως ηλικία της λανθάνουσας ή αφανέρωτης σεξουαλικότητας (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ακόμα, στην ηλικία αυτή αναπτύσσεται και η ηθικότητα, δηλαδή, "αρχίζει να διαμορφώνεται το ιδεώδες του εγώ, με την ανάπτυξη της αίσθησης του σωστού και λάθους, του δίκαιου και άδικου, του ηθικού και ανήθικου" (Παπανούτσος, 1972). Οι Αγγελόπουλοι κ.α. (2006), αναφέρουν ότι: «ηθικότητα είναι η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τι είναι «καλό» ή «κακό» τόσο στη δική του τη συμπεριφορά όσο και στη συμπεριφορά των άλλων, να τηρεί τους ηθικούς κανόνες που έχει θεσπίσει το κοινωνικό σύνολο και που το ίδιο έχει αποδεχτεί να αποκτήσει εσωτερικευμένους κανόνες συμπεριφοράς τους οποίους θα εφαρμόζει σε διάφορες καταστάσεις και όταν δεν υπάρχει η απειλή και ο φόβος της τιμωρίας.»

Έτσι λοιπόν, τα παιδιά στην ηλικία των 8 ετών μπορούν να αντιλαμβάνονται τα αρνητικά συναισθήματα που μπορεί να πηγάζουν από μία άσχημη – ανήθικη πράξη ή τα θετικά από μία ηθική (Harris & Rosnay, 2004). Γενικότερα, κατά την σχολική ηλικία, το παιδί βιώνει συνηθέστερα συναισθηματικές καταστάσεις όπως αυτές του φόβου, θυμού, ζήλειας, περιέργειας, αγάπης, στοργής, χαράς.

Όσον αφορά του στόχους των σχολικών προγραμμάτων η Goleman (1997), αναφέρει ότι: "για την ομαλή ανάπτυξη, σε νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο, των παιδιών, θα πρέπει να αποδίδουν αξία όχι μόνο στη στείρα απόκτηση γνώσεων αλλά και στα συναισθήματα προκειμένου να αποκτήσουν τις απαιτούμενες συναισθηματικές δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να αναγνωρίζουν και να εκφράσουν

*τα συναισθήματα τους, να τα ελέγχουν και να τα διαχειρίζονται, να αναγνωρίζουν τη διαφορά του συναισθήματος από την πράξη, δεξιότητες που απαιτούνται, για την ομαλή πορεία στην μετέπειτα ζωή τους.’’*

## Ανακεφαλαίωση

Η παιδική ή σχολική ηλικία εκτείνεται από το 6<sup>ο</sup> έτος της ζωής του ανθρώπου ως το 11<sup>ο</sup> ή 12<sup>ο</sup> έτος , δηλαδή ως την ηλικία που το άτομο γίνεται σεξουαλικά ώριμο, ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται και ως σχολική διότι συμπίπτει με την είσοδο του παιδιού στη σχολική κοινότητα. Είναι μια περίοδος κατά την οποία παρατηρούνται σημαντικές εξελίξεις σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού και δραστηριότητες. Το τέλος της παιδικής ηλικίας επέρχεται με την έναρξη της ενήβωσης (την πρώτη έμμηνη ρύση στα κορίτσια και την πρώτη εκσπερμάτωση στα αγόρια).

Σε αυτή την περίοδο στη σωματική του ανάπτυξη πραγματοποιούνται αλλαγές, λιγότερο όμως εμφανή από αυτές που διαδραματίστηκαν στην προσχολική περίοδο, περισσότερο ποιοτικές και όχι ποσοτικές. Ταυτόχρονα, το παιδί διέρχεται από σημαντικές φάσεις της συναισθηματικής του ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, ο Μάνος (1997), αναφέρει ότι οι αλλαγές που πραγματοποιούνται αυτή την περίοδο στο παιδί σχετίζονται με την ανάπτυξη ποικίλων νοητικών , κατασκευαστικών και ακαδημαϊκών ικανοτήτων ή δεξιοτήτων, καθώς και με την ανάπτυξη της απαραίτητης εσωτερικής παρώθησης και κινητοποίησης για την επίτευξη των παραπάνω, με την ανάπτυξη της ικανότητας για κοινωνικοποίηση μέσα από εμπειρίες διαπροσωπικών επαφών του ευρύτερου οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, με συνομηλίκους και με ενήλικους, ακόμα σχετίζονται με την ταυτοποίηση με συνομηλίκους του ίδιου φύλου και τη δημιουργία ομάδων, με την καθημερινή ανοικοδόμηση της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας από τους ενήλικους , τέλος, με την ανάπτυξη της ικανότητας του συναισθηματικού ελέγχου και κυρίως της ικανότητας του χειρισμού του άγχους (Μάνος, 1997).

Το παιδί σε αυτή την περίοδο αποκτά μια αυξανόμενη ικανότητα να παρατηρεί, να αντιλαμβάνεται τον πραγματικό κόσμο, αναπτύσσοντας την ικανότητα για απλές λογικές διεργασίες. Σύμφωνα με τον Ιωαννίδη (1999), *η νοητική του ανάπτυξη του είναι συνυφασμένη όχι μόνο με τις βιολογικές του δυνατότητες αλλά και από τις ευνοϊκές επιδράσεις που δέχεται από το οικογενειακό και το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον. Η σχολική κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη τόσο των γνωστικών όσο και στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, μέσα από τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων κυρίως με συνομηλίκους του ίδιου φύλου και την δημιουργία ομάδων, και υιοθέτηση ρόλων κατά μίμηση της κοινωνίας των ενηλίκων.*

Παρόλα αυτά όμως αρκετές φορές, δημιουργούνται προβλήματα από την αδυναμία του παιδιού ,να ανταπεξέρθει ικανοποιητικά στη νέα πραγματικότητα που βιώνει και τις απαιτήσεις αυτής, και να προσαρμοστεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, προκαλώντας αρκετές φορές προβλήματα στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Έτσι,

ερχόμενο σε σύγκρουση με αυτή, βιώνει αισθήματα απογοήτευση και απόρριψης. Σε αυτό το σημείο η Συμβουλευτική, με το έργο της , στο σχολικό πλαίσιο, μπορεί να λειτουργήσει είτε σε επίπεδο πρόληψης είτε αντιμετώπισης. Για την ύπαρξη της Συμβουλευτικής στη σχολική κοινότητα και την αποτελεσματική λειτουργία της είναι απαραίτητη αρχικά η μελέτη των χαρακτηριστικών και των κανονισμών λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου και της Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στην οποία εντάσσεται, αυτό.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

### ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΑΥΤΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ

#### Εισαγωγή

Έχοντας ολοκληρώσει την μελέτη των χαρακτηριστικών του παιδιού κρίνεται απαραίτητο να μελετηθεί και ο χαρακτήρας του σχολείου που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του παιδιού, ως φορέας γνώσεων και κοινωνικοποίησης, καθώς σύμφωνα με την Βασιλείου-Ποτούλα (χ.χ.), *μη κανονιστική συμπεριφορά αναδύεται όταν υπάρχει ελλιπής σύνδεσμος μεταξύ των απαιτούμενων χαρακτηριστικών από το σχολείο και των αναπτυξιακών δυνατοτήτων των παιδιών.*

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατατάσσεται στη δεκάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και καλύπτει έξι τάξεις από την Α' έως τη Στ'. Παρέχεται σε Δημοτικά Σχολεία για παιδιά ηλικίας από 6 έως 12 ετών.

Σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985 σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και στο γενικό μέρος των ισχυόντων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΦΕΚ 303B/13-3-2003), γίνεται σαφής, ως σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ολοκληρωμένη, 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 και δημιουργικές προσωπικότητες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Το πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βασίζεται στις εξής γενικές αρχές: (Ευστρατίου, Σκλαβενίτη, 2009/2010)

- α) την παροχή γενικής παιδείας,
- β) την ανάδειξη των ενδιαφερόντων του μαθητή και την καλλιέργεια δεξιοτήτων,
- γ) την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές,
- δ) την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας,
- ε) την προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας,
- στ) την προαγωγή της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας και
- ζ) την ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και την υιοθέτηση κοινωνικά υπεύθυνων προτύπων συμπεριφοράς.

Σκοπός, λοιπόν, του δημοτικού σχολείου, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών, μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

### **3.1 Δομή και λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου**

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα , μέχρι σήμερα έχει επιχειρήσει αλλαγές στη δομή, τη λειτουργία και στα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του Δημοτικού σχολείου, “μιμούμενο” τα διεθνή εκπαιδευτικά δεδομένα και σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης.

Τα δημοτικά σχολεία διακρίνονται σε μονοθέσια, διθέσια, κλπ. έως εξαθέσια και δωδεκαθέσια, ανάλογα με τον αριθμό των οργανικών τους θέσεων. Κατά περιοχή μπορεί να συγχωνεύονται μονοθέσια δημοτικά σχολεία στα οποία ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν είναι κάτω από 15, σε ένα κεντρικό δημοτικό σχολείο.

Η οργάνωση των τμημάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθορίζεται σε κεντρικό επίπεδο. Το σύνολο των μαθητών ενός δημοτικού σχολείου κατανέμεται σε 6 τάξεις, σύμφωνα με την ηλικία τους, δηλαδή, στην Α' τάξη φοιτούν οι μαθητές των 6 ετών κ.ο.κ. Τα τμήματα σε σχολεία με 10 έως και 45 μαθητές (μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια) έχουν έως 15 μαθητές, ενώ τα τμήματα στα λοιπά σχολεία έχουν έως 25 μαθητές (Ευστρατίου, Σκλαβενίτη, 2009/2010).

Στη συνέχεια θα γίνει μια συνοπτική περιγραφή της εγγραφής, του αναλυτικού προγράμματος, της αξιολόγησης και της πιστοποίησης στο Δημοτικό Σχολείο, και μια συνοπτική αναφορά άλλων τύπων σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης .

#### **3.1.1 Εγγραφή**

Η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο είναι εξαετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' . Στην Α' τάξη εγγράφονται μαθητές που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία έξι (6) ετών. Κριτήριο για την εγγραφή σε ένα δημόσιο Δημοτικό σχολείο είναι η περιοχή κατοικίας του μαθητή

#### **3.1.2 Αναλυτικό πρόγραμμα**

Οι κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις και αλλαγές που βιώνει ο σύγχρονος κόσμος τόσο σε διεθνές αλλά και εθνικό επίπεδο υπέδειξαν την ανάγκη για πραγματοποίηση αλλαγών και στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, η οποία εκφράστηκε με την πρόταση για την ανάπτυξη ενός Νέου Σχολείου, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο , Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης (Αθήνα 2011).

Ερευνητικές μελέτες για τη θεωρία της μάθησης υποστηρίζουν πως οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τις ίδιες συνθήκες διδασκαλίας – μάθησης (το ίδιο ακριβώς αναλυτικό πρόγραμμα, την ίδια διαθεσιμότητα χρόνου και τα ίδια μέσα) (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, Κατσίκη & Μαρντικιάν- Γαζεριάν, 2009). Τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταρτίζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που εισηγείται προς το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, το οποίο και τα εγκρίνει. Η τήρηση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς.

Σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου διδάσκονται η Νεοελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Αισθητική Αγωγή, η Φυσική Αγωγή και οι Νέες Τεχνολογίες/Πληροφορική (το τελευταίο έχει ενσωματωθεί και διδάσκεται μέσω άλλων μαθημάτων). Το μάθημα για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος διδάσκεται στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Εκτός αυτών, από τις Γ΄ έως Στ΄ τάξεις διδάσκονται τα Θρησκευτικά, η Ιστορία και η Αγγλική Γλώσσα, ενώ στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις διδάσκονται ακόμη η Γεωγραφία, η Φυσική, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και μία Δεύτερη Ξένη Γλώσσα (Γαλλικά ή Γερμανικά). Τα μαθήματα είναι ισότιμα και υποχρεωτικά για τους μαθητές. Το παραπάνω πρόγραμμα ισχύει και για τα ολιγοθέσια σχολεία με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις. Στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία, το μάθημα Νέες Τεχνολογίες/Πληροφορική αποτελεί ανεξάρτητο αντικείμενο διδασκαλίας και οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν σε όλες τις τάξεις μεταξύ των ακόλουθων αντικειμένων: Εικαστικές Τέχνες, Θεατρική Αγωγή, Μουσική, Χορός και Αθλητισμός (το τελευταίο για τις τάξεις από Γ΄ έως Στ΄). Στα Ολοήμερα Δημοτικά σε όλες τις τάξεις προβλέπεται χρόνος για μελέτη και προετοιμασία των μαθητών.

Σε εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε όλες τις τάξεις υπάρχει η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, που καταλαμβάνει τρεις ώρες εβδομαδιαίως στο πρόγραμμα από την Α΄ έως τη Δ΄ τάξη και δύο στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις. Στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης αλλά και των προαιρετικών Σχολικών Δραστηριοτήτων, αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς δράσεις στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Αγωγή Υγείας και τα Πολιτιστικά και Καλλιτεχνικά θέματα. Οι δράσεις αυτές δίνουν έμφαση στη βιωματική, διεπιστημονική και ομαδική προσέγγιση ώστε να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και κριτική σκέψη και παράλληλα προωθούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Τέλος, όσον αφορά το σχεδιασμό των προαιρετικών προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και τους Υπεύθυνους Συντονισμού των αντίστοιχων δράσεων στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τους μαθητές, το σχολικό έτος 2007-2008 οργανώθηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1.500 Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 3.285 Αγωγής Υγείας και 2.882 Πολιτιστικά (Ευστρατίου, Σκλαβενίτη, 2009/2010).

### **3.1.3 Αξιολόγηση- πρόοδος- πιστοποίηση**

Η αξιολόγηση του μαθητή γίνεται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους της τάξης για όλα τα μαθήματα στη βάση της «περιγραφικής αξιολόγησης», που δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν λεπτομερή πληροφόρηση στους μαθητές και τους γονείς τους όσον αφορά τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους στο σχολείο, τις ικανότητες και τις κλίσεις τους, καθώς και τις αδυναμίες που παρουσιάζουν σε επιμέρους τομείς.

Ο δάσκαλος της τάξης τηρεί ένα αρχείο, όπου καταγράφει με αναλυτικά στοιχεία την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών. Η αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη τέσσερα στοιχεία: α) την καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες, β) τα αποτελέσματα της επίδοσής του στα «κριτήρια αξιολόγησης» που περιλαμβάνονται στο



διδασκικό υλικό, γ) τα αποτελέσματα των εργασιών που πραγματοποιεί ο μαθητής και, για τις τάξεις Ε' και ΣΤ', δ) τη συνθετική δημιουργική εργασία. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών συζητούνται σε ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς – κηδεμόνες των παιδιών για την πρόοδο τους τουλάχιστον κάθε τρίμηνο, παρέχοντας πληροφόρηση και συζητώντας μαζί τους για τις επιδόσεις, μαθησιακές δυσκολίες, παραδίδοντας και τον έλεγχο προόδου. Στους «ελέγχους προόδου» για τις τάξεις Α' και Β' χρησιμοποιείται μόνο η περιγραφική αξιολόγηση. Στις τάξεις Γ' και Δ' χρησιμοποιείται επιπλέον η κλίμακα βαθμολογίας: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ) και Αρκετά Καλά (Δ). Στις τάξεις Ε' και ΣΤ' χρησιμοποιείται η αριθμητική κλίμακα: Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8), Καλά (5-6). Οι μαθητές που βαθμολογούνται με «Αρκετά Καλά» θεωρείται ότι εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες και για αυτούς εφαρμόζονται «προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας» και «Τμήματα Ένταξης».

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές προάγονται από τάξη σε τάξη που, όταν κατά την κρίση του δασκάλου, ανταποκρίνονται στα στοιχεία αξιολόγησης που έχουν οριστεί με το Π.Δ. 8/1995 και εφόσον φοίτησαν για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο από το μισό του διδακτικού έτους. Σε περιορισμένες περιπτώσεις μπορεί να κριθεί επανάληψης της τάξης, αλλά ωστόσο αυτό στην πράξη δεν συμβαίνει συχνά, καθώς προβλέπεται ότι θα έχει προηγηθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και έγκαιρη συνεργασία και συνεννόηση με το Σχολικό Σύμβουλο, το Σύλλογο Διδασκόντων και τους γονείς.

Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους δίνεται στους μαθητές των τάξεων Α', Β', Γ', Δ' και Ε' «τίτλος προόδου» με βάση τα στοιχεία αξιολόγησης των τριμηνιαίων «ελέγχων προόδου». Για τους μαθητές της ΣΤ' τάξεως εκδίδεται «τίτλος σπουδών», απαραίτητος για την εγγραφή στο Γυμνάσιο. Ο τίτλος σπουδών περιέχει τον γενικό μέσο όρο της ετήσιας επίδοσης του μαθητή στη ΣΤ' τάξη-όπως και ο έλεγχος προόδου της Ε' τάξης. Οι «τίτλοι» υπογράφονται από το δάσκαλο της τάξης και το διευθυντή του σχολείου (Ευστρατίου, Σκλαβενίτη, 2009/2010).

### **3.1.4. Άλλοι τύποι σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Με το Ν.2525/1997, δημιουργήθηκε το *Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*, με σκοπό το διευρυνόμενο του ωράριο και πρόγραμμα διδασκαλίας να καλύψει ανάγκες που προκύπτουν από τις σύγχρονες συνθήκες των οικογενειών των παιδιών και τις απαιτήσεις των νεότερων παιδαγωγικών αντιλήψεων.

Πολλά από τα *Πειραματικά Σχολεία* υπάγονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων και έχουν ως στόχο την πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και εκπαιδευτικού υλικού (βιβλίων, οπτικοακουστικών μέσων κ.ά.). Σε περιοχές όπου παρουσιάζεται μεγάλος αριθμός μαθητών αλλοδαπών, παλιννοστούντων ή τσιγγανοπαίδων λειτουργούν τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στα οποία φοιτούν γηγενείς μαθητές και μαθητές των προηγούμενων

ομάδων. Επί του παρόντος, λειτουργούν 13 Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στις *Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω των οποίων καθίσταται δύσκολη η παρακολούθηση μαθημάτων σε τυπικό δημοτικό σχολείο.

Από το 2008 λειτουργεί το *Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας* στην Κρήτη για τα παιδιά των υπαλλήλων του Οργανισμού για την Ασφάλεια Δικτύων Πληροφοριών, καθώς και αυτά που ένας γονέας τους τουλάχιστον είναι πολίτης κράτους-μέλους της Ε.Ε. (Ευστρατίου, Σκλαβενίτη, 2009/2010).

### **3.2.1 «Τα αποτελεσματικά σχολεία»- Σχετικά ερευνητικά δεδομένα ως προς την επιρροή του προγράμματος και δομής στη συμπεριφορά των μαθητών**

Μελετώντας λοιπόν τους τύπους σχολείων που έχουν δημιουργηθεί διαπιστώνει κανείς ότι η εκπαίδευση δομείται για να “υπηρετεί” και να επωφελούνται αυτής όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά. Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα επιτυγχάνουν τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων.

Τα τελευταία χρόνια, σε όλη τη διεθνή κοινότητα το ενδιαφέρον έχει στραφεί στην έρευνα και τη μελέτη των χαρακτηριστικών που καθιστά το σχολείο αποτελεσματικό. Σημαντικό ρόλο σ’ αυτό διαδραμάτισε η βασική παραδοχή ότι όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στη μάθηση και δικαιούνται ίσες ευκαιρίες σ’ αυτή.

Για την απάντηση του παραπάνω ερωτήματος πρέπει να καθοριστεί ποιο μπορεί να θεωρηθεί ως «αποτελεσματικό» σχολείο και ποια τα χαρακτηριστικά αυτού. Ο Θεριανός (2006), αναφέρει ότι στην πλειονότητα των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας, «αποτελεσματικό σχολείο» θεωρείται αυτό που οι μαθητές του επιτυγχάνουν στα τεστ των ερευνητών. Ωστόσο ο ίδιος, προτείνει ένα διαφορετικό τρόπο αναζήτησης ενός αποτελεσματικού σχολείου: « *Το αποτελεσματικό σχολείο εξαρτάται από το αν οι υπάρχουσες δομές και δραστηριότητες της σχολικής ζωής επιτυγχάνουν την παροχή μια ποιοτικής παιδείας για όλους τους μαθητές*» (Θεριανός, 2006). Επιπροσθέτως σημειώνει ότι στοιχείο της ποιοτικής Παιδείας που καθορίζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι η αισθητική καλλιέργεια του μαθητή καθώς και η σωματική του ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα, ο Λιάμπας (2002), αναφέρει ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από το αν οι διδακτικές και μορφωτικές του πρακτικές δε στηρίζονται στην «*μηχανιστική μετάδοση πληροφοριών και την αποστήθιση τους από το μαθητή*», και αν οι μέθοδοι αξιολόγησης του μαθητή δεν τον επιλέγουν και δεν τον αποκλείουν αλλά τον ενθαρρύνουν να εργάζεται κατά ομάδες.

Ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι σχολεία που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά και συγκεκριμένα για μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα προσαρμογής, έχουν τα εξής χαρακτηριστικά (Gettinger & Stoiber, 2009):

- Θετικό σχολικό κλίμα, χωρίς βία και προβλήματα πειθαρχίας
- Θετική ενίσχυση των εκπαιδευτικών ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν
- Έμφαση στην εκπαίδευση βασικών δεξιοτήτων και μεγαλύτερη διάρκεια της ενασχόλησης των μαθητών με τη σχολική μελέτη
  - Διευθυντές με ηγετικές και διοικητικές ικανότητες που θέτουν στόχους , διατηρούν την πειθαρχία, παρατηρούν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη και παρέχουν κίνητρα μάθησης.

Σε έκθεση Εθνικής Έρευνας της Ελλάδας (Προβατά, Ραψομανίκη 2008),για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα και τους δείκτες αποτελεσματικότητας, στο ερώτημα (1) «ποιοι είναι οι δείκτες αποτελεσματικότητας», σύμφωνα με τη γνώμη των διευθυντών, των δασκάλων και των γονέων είναι η αποτελεσματικότητα των σχολικών λειτουργιών, η υγιεινή, η ασφάλεια και η προστασία, το Σχολικό Κλίμα, η Υποδομή, οι τάξεις και τα εργαστήρια, τα Προσφερόμενα μαθήματα, και η Δραστηριοποίηση δασκάλων.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της Εθνικής Έρευνας της Ελλάδας με τα χαρακτηριστικά των σχολείων που αναδείχθηκαν ως αποτελεσματικά από τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζουν οι Gettinger & Stoiber(2009), φαίνεται να απουσιάζουν η θετική ενίσχυση των εκπαιδευτικών, η έμφαση στην εκπαίδευση βασικών δεξιοτήτων καθώς επίσης οι διευθυντές με ηγετικές και διοικητικές ικανότητες. Συγκεκριμένα , όσον αφορά το τελευταίο χαρακτηριστικό μια ερμηνεία που μπορεί να δοθεί σ' αυτό, με βάση τα ελληνικά δεδομένα, είναι ότι η έλλειψη ειδίκευσης των ελλήνων διευθυντών σε θέματα διοίκησης τους εμποδίζει να διακρίνουν τη σπουδαιότητα κάποιων παραγόντων, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου ( Προβατά, Ραψομανίκη,2008).

Η παραπάνω σύγκριση όσον αφορά τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου, μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική εκτίμηση και κριτική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος και της δομής του Δημοτικού σχολείου. Αυτή η αμφιβολία ενισχύεται ίσως αν συνυπολογίσει κανείς τις συχνά αρνητικές εκδηλώσεις συμπεριφορών και τις απόψεις των μαθητών για το σχολείο και τη μάθηση.

Ο Τασινός (2002) διαπιστώνει, κρίνοντας από γεγονότα όπως: το ολοκαύτωμα των βιβλίων στο τέλος της σχολικής χρονιάς ή τις “εκρήξεις” των καταλήψεων, τις αποχές από τα μαθήματα τα τελευταία χρόνια ακόμα και από παιδιά του Δημοτικού, ότι οι μαθητές βλέπουν το Δημόσιο Σχολείο μαζί με τα βιβλία του να μην τους προσφέρει τίποτα. Ο ίδιος , χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Ίσως πάλι το σχολείο να το βλέπουν και ως αγγαρεία μιας τυπικής διαδικασίας, και το φροντιστήριο ως πραγματικό σχολείο.»*

Παρά τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα που έχουν γίνει μέχρι σήμερα σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης προκειμένου να εναρμονιστεί η ελληνική Εκπαίδευση με τα Ευρωπαϊκά πρότυπα, ωστόσο δεν έχει κατορθώσει να «αποτινάξει» συνήθειες όπως την υπερφορτωμένη ύλη, την εξάρτηση των εκπαιδευτικών και μαθητών από τα σχολικά εγχειρίδια ,την κυριαρχία της μετωπικής διδασκαλίας, την ενθάρρυνση της απομνημόνευσης και της αποστήθισης, την εσωστρέφεια του ελληνικού σχολείου και την απόσταση του από την κοινότητα, την αποθάρρυνση ανάπτυξης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό κ.α.(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Παράλληλα όμως το Ελληνικό

Εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να εξασφαλίσει την ισότητα στη μάθηση και στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Στο βαθμό που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγαλύτερο βαθμό προσανατολισμένο στην αρχή της επίδοσης, οι «προβληματικοί» μαθητές βρίσκονται κατά μείζονα λόγο στους αποτυχημένους μαθητές (Γκότοβος,2002). Συγκεκριμένα εμπόδια στην ένταξη τους στη σχολική κοινότητα αντιμετωπίζουν ακόμα ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως παιδιά των Ρομά, αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές.

Έτσι λοιπόν, το σημερινό σχολείο για τους μαθητές αποτελεί ένα χώρο που τον αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη, ουδετερότητα και αδιαφορία (Αγγελόπουλος κ.α., 2006). Οι σχολικές πειθαρχικές πρακτικές, η θυματοποίηση των μαθητών από το προσωπικό του σχολείου, στο όνομα της πειθαρχίας, η χρήση συγκαλυμμένων μορφών γελοιοποίησης και σαρκασμού από μέρους των δασκάλων, η ετικετοποίηση, οι προσδοκίες του δασκάλου και η διαφοροποιημένη συμπεριφορά οδηγούν στην αποξένωση του μαθητή και μπορεί να λειτουργήσουν ως «παράγοντες επικινδυνότητας» για ενδεχόμενα προβλήματα βίας, «αντικοινωνικής» συμπεριφοράς και «φτωχής» σχολικής προσαρμογής και αποτελεσματικότητας (Βασιλείου-Ποτούλα, χ.χ). Έτσι, οι μαθητές χρησιμοποιούν ως γραμμή άμυνας, την αποστασιοποίηση τους από τα μαθήματα και το δάσκαλο, για να προστατευτούν ψυχολογικά από την κυριαρχία του τεχνοκρατικού πνεύματος στην εκπαίδευση σε βάρος των πνευματικών αξιών.

Απαιτείται λοιπόν επαναπροσδιορισμός των λειτουργιών του σχολείου, καθώς δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί επαρκώς στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών, έχοντας ως στόχο την υιοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, την παροχή καθοδήγησης και στήριξης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και γενικότερα την προαγωγή της θετικής προσαρμογής και ευεξίας, δίνοντας έμφαση στην πρόληψη μέσω προγραμμάτων και σύγχρονων μεθόδων συμβουλευτικής και συμβουλευτικής για τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Κατή, Λυσιτσάκου, Μπακοπούλου, & Λαμπροπούλου, 2008).

## Ανακεφαλαίωση

Εξαιτίας της πολυπλοκότητας της ψυχοσύνθεσης και ποικιλότητας των χαρακτηριστικών και αναγκών των παιδιών, έχουν δημιουργηθεί, ολόημερα Δημοτικά Σχολεία, Πειραματικά και Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας στην Κρήτη, καθώς και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Συμπερασματικά, το δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τους στόχους που προκύπτουν από το νομοθετικό πλαίσιο (άρθρο 4, για τη Δημοτική Εκπαίδευση) βοηθά τους μαθητές:

- να αναπτύξουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν
- να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες

- να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης
- να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου
- να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών
- να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με το ΦΕΚ 303B/13-3-2003 βασικός στόχος του σχολείου δεν αποτελεί πλέον η στείρα απόκτηση γνώσεων αλλά η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού στο σχολείο, με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, την πρόληψη και προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας στη σχολική κοινότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Hall, έρευνες υποδεικνύουν την προσαρμογή του συστήματος παιδείας στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές, παρά την προσαρμογή των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με ερευνητικές εργασίες για την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία σε περισσότερους μαθητές είναι απαραίτητο να εξασφαλιστούν περισσότερες υποστηρικτικές υπηρεσίες στο γενικό σχολείο (Δημοπούλου- Λαγωνίκα κ.α., 2007). Σ' ένα τόσο "ευαίσθητο" χώρο όπως αυτό του σχολείου, με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού της σχολικής κοινότητας καθώς και τον αρνητικό αντίκτυπο των οξυμένων κοινωνικών προβλημάτων να "επιβαρύνει την ψυχοσύνθεση" των παιδιών, η ανάπτυξη προσωπικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αποτελεί επιτακτική ανάγκη.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα αναλυθούν αυτές οι ιδιαιτερότητες των παιδιών και τα προβλήματα συμπεριφοράς που καλείται πολλές φορές να αντιμετωπίσει η κοινότητα του Δημοτικού σχολείου, προκειμένου να αναδειχθεί στη συνέχεια η ύπαρξη της Συμβουλευτικής στο Δημοτικό Σχολείο, για την αντιμετώπιση αυτών ως ύψιστη ανάγκη και όχι ως πολυτέλεια.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

### **ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ.**

#### Εισαγωγή

Στα προηγούμενα κεφάλαια έγινε αναφορά διεξοδικά στα χαρακτηριστικά του παιδιού σχολικής ηλικίας αλλά και τα κύρια γνωρίσματα του δημοτικού σχολείου. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει προσπάθεια να μελετηθούν οι πιο συνηθισμένες προβληματικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται από παιδιά στο δημοτικό σχολείο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί πως η μελέτη επικεντρώνεται σε μορφές συμπεριφορών που ενοχλούν σε καθημερινή βάση τα ίδια τα παιδιά που τις εκδηλώνουν ή το σχολικό περιβάλλον τους, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά τους, να κρίνεται στο σχολικό πλαίσιο ως «προβληματική».

Είναι σαφές, πως σε μια κοινότητα όπως είναι η σχολική κοινότητα υπάρχουν πολλά παιδιά που έχουν διαφορετικές συμπεριφορές και προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, νοοτροπίες και συστήματα αξιών, κανόνων αλλά και διαπαιδαγώγησης. Η προσαρμογή, λοιπόν, όλων αυτών των διαφορετικών παιδιών στο δημοτικό σχολείο δεν είναι εύκολη υπόθεση και τα προβλήματα συμπεριφορών των παιδιών στο σχολείο είναι ένα σύνηθες φαινόμενο.

Στο κεφάλαιο, πιο συγκεκριμένα θα επισημανθεί η έννοια της συμπεριφοράς αλλά και ποιά συμπεριφορά μπορεί να κριθεί ως «φυσιολογική» και ποιά ως «προβληματική». Έτσι, τονίζεται ιδιαίτερα το υποκειμενικό κριτήριο για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς ενός μαθητή ως μη φυσιολογική καθώς αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που γίνεται προσπάθεια να επισημανθούν παρακάτω.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι διαφόρων ειδών και η εκδήλωσή τους από τους μαθητές οφείλεται σε πολλούς αιτιολογικούς παράγοντες. Σε γενικές γραμμές, τα προβλήματα συμπεριφοράς εξαρτώνται είτε από παράγοντες που αφορούν το ίδιο το παιδί είτε το οικογενειακό του περιβάλλον είτε σε παράγοντες που αφορούν το σχολείο και την κατάρτιση, ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό άλλωστε για την ολιστική αντιμετώπιση και παρέμβαση αυτών των προβλημάτων είναι απαραίτητο να συνεργαστούν με το σύμβουλο του σχολείου το παιδί, ο εκπαιδευτικός και οι γονείς του παιδιού.

#### **4.1. Αιτιολογικοί παράγοντες των προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο.**

Σε καθημερινή βάση παρατηρούμε διαφόρων ειδών συμπεριφορών οι οποίες είναι απόρροια αλληλεπίδρασης του ατόμου με τους παράγοντες του περιβάλλοντος ή με τα εσωτερικά ερεθίσματα που ενυπάρχουν στο ίδιο το άτομο. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2001) μπορούμε να πούμε πως συμπεριφορά είναι ότι ένα άτομο κάνει (ενεργητική συμπεριφορά) ή δεν κάνει (παθητική συμπεριφορά) σε μία δεδομένη στιγμή και ερμηνεύεται ως αντίδραση σε ερεθίσματα που προέρχονται από τον εαυτό του (εσωτερικά ερεθίσματα) ή από το περιβάλλον του (εξωτερικά ερεθίσματα), για να δηλώσει τη στάση του και τις διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή το περιβάλλον του.

Όπως γίνεται σαφές, από όλα τα παραπάνω η επικοινωνία αλλά και οι σχέσεις των μελών μιας ομάδας επηρεάζονται από τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και αναλύει μια συμπεριφορά. Κατά αυτό τον τρόπο μια συγκεκριμένη συμπεριφορά περιγράφεται διαφορετικά από διαφορετικούς ή και ίδιους ανθρώπους και παράλληλα αυτό καταλήγει σε διαφορετικές κάθε φορά αντιδράσεις.

Με λίγα λόγια, η ανθρώπινη συμπεριφορά αξιολογείται με διαφορετικό τρόπο από το κάθε άτομο και αυτό εξαρτάται αφενός από το σύστημα αξιών και πεποιθήσεων που έχει επιλέξει να υιοθετήσει ο καθένας και αφετέρου από τα διαφορετικά πρότυπα οργάνωσης των προηγούμενων και των τωρινών εμπειριών που κάθε ανθρώπινο ον έχει καθώς και την σημασία που αποδίδει σε αυτήν (Molnar-Lindquist, 1999, Χρηστάκης, 2001).

Αναμφισβήτητα, η είσοδος στο σχολείο αποτελεί ορόσημο στη ζωή του παιδιού. Το παιδί απομακρύνεται από το στενό οικογενειακό περιβάλλον και εισέρχεται στον ευρύτερο χώρο της σχολικής κοινότητας και των συνομήλικων του. Έτσι το παιδί για να ανταποκριθεί στις καινούριες συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος πρέπει να αποκτήσει κάποιες δεξιότητες και ορισμένες μορφές συμπεριφοράς. Η απόκτηση αυτών δεν είναι ευθύνη μόνο της οικογένειας αλλά και του σχολείου και της ομάδας των συνομήλικων του παιδιού. Είναι σύνηθες το φαινόμενο, κατά τη σχολική ηλικία τα παιδιά να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς για πολλούς λόγους που θα μελετηθούν στη συνέχεια.

Σύμφωνα με το δυτικό τρόπο σκέψης ( Molnar- Lindquist, 1999) , η πίστη ότι η πραγματικότητα γίνεται καλύτερα κατανοητή εάν μελετηθούν οι σχέσεις αιτίου- αποτελέσματος είναι απολύτως δεδομένη που δεν χρειάζεται να αναλυθεί περαιτέρω. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο δάσκαλος παρατηρήσει μια συμπεριφορά που θεωρεί ότι είναι μη αποδεκτή τότε θα πρέπει να αναζητήσει την αιτία του προβλήματος, ώστε να μπορέσει να αλλάξει αυτή την συμπεριφορά, να βασιστεί στο λογικό κανόνα, αίτιο- αποτέλεσμα. Ο λογικός αυτός κανόνας μπορεί να περιγραφεί ως μία σειρά υποθέσεων:

1- Κάθε συμπεριφορά έχει μια αιτία και για αυτό κάθε συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα κάποιου άλλου παράγοντα

2- Το αίτιο προηγείται και γι αυτό το λόγο κατευθύνει το αποτέλεσμα

3- Για να εξαλειφθεί το αποτέλεσμα, πρέπει να εξαλείψουμε το αίτιο.

Αυτός ο λογικός κανόνας έχει άμεση σχέση με τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών στη σχολική περίοδο.

Πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες προσπάθησαν μέσω ψυχολογικών θεωριών να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά με κύριο ερευνητικό τους αντικείμενο την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου. Σύμφωνα με τους Herbert (1989) , Ματσάγγουρας (2008) τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στην τάξη από τους μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως έκφραση πονηρής διάθεσης αλλά ως μέρος της ενιαίας συμπεριφοράς τους. Η συμπεριφορά είναι διαρκώς μεταβαλλόμενη και εξαρτάται από γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Σημαντικό ρόλο στην μελέτη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου διαδραμάτισαν οι ψυχολογικές θεωρίες των Freud, Watson, Piaget, η βιοκοινωνική θεωρία του Erikson , Adler (κ.α.) που έχουν να κάνουν με την συμπεριφορά του ατόμου και έχουν αναφερθεί διεξοδικά σε προηγούμενο κεφάλαιο. Διάφοροι επιστήμονες και μελετητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τους αιτιολογικούς παράγοντες των προβλημάτων συμπεριφοράς ταξινομώντας τους σε ομάδες:

A) η Ψυχαναλυτική κατεύθυνση

Κατά την ψυχαναλυτική θεωρία, η οποία πρεσβεύει πως η διαταραχή της συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα μη συνειδητών ενδοψυχικών συγκρούσεων που έχουν την αφετηρία τους στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών οφείλονται σε ενδοψυχικές συγκρούσεις και στα τραύματα που δημιουργούνται στα παιδιά κατά την πρώτη παιδική ηλικία ( Παναγιωτοπούλου, 2006).

B) η Συμπεριφοριστική κατεύθυνση

Η συμπεριφοριστική θεωρία σε αντίθεση με την ψυχοδυναμική, υιοθετεί την άποψη ότι η συμπεριφορά του ατόμου είτε αυτή είναι φυσιολογική είτε είναι παθολογική, είναι αποτέλεσμα της μάθησης. Δηλαδή, σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές οι διαταραχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, επομένως και των παιδιών , ερμηνεύονται ως εσφαλμένη και ανεπιθύμητη μάθηση ( Κανδαράκης, 2007, Ποταμιανός, 1999).

Γ) η Γνωστική- Γενετική κατεύθυνση

Η διαπίστωση των ερευνητών οπαδών της γνωστικής προσέγγισης είναι, ότι μεταξύ του ερεθίσματος και της εκδήλωσης της συμπεριφοράς υπάρχουν ενδιάμεσες μεταβλητές που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Έτσι



εντοπίζουν τους αιτιολογικούς παράγοντες των προβλημάτων συμπεριφοράς στο ίδιο το παιδί και στις γνωστικές του λειτουργίες. Επομένως, τα προβλήματα συμπεριφοράς, κατά την γνωστική λειτουργία, είναι απόρροια των ανεπαρειών ή των διαταραχών στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών που επηρεάζουν την συμπεριφορά τους πριν την αντίδρασή τους σε οποιοδήποτε εξωτερικό ερέθισμα ( Παρασκευόπουλος, 1988, Κανδαράκης, 2007).

#### Δ) η Οικοσυστημική κατεύθυνση

Σύμφωνα με την οικοσυστημική θεωρία η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου και τις εξωτερικές επιδράσεις. Οι προβληματικές συμπεριφορές θεωρούνται μέρος μιας συγκεκριμένης μορφής κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, που συμβαίνουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, και στην περίπτωση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στη σχολική κοινότητα (Παναγιωτοπούλου, 2006).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθούν δύο ακόμα θεωρίες σχετικές με την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών (Ματσάγγουρας, 2008):

-*Θεωρία ελλειμματικότητας*, κατά την οποία η μη αποδεκτή συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη οφείλεται στην αδυναμία του παιδιού να οργανώσει και να εκφράσει αποτελεσματικότερα την συμπεριφορά του.

-*Θεωρία ικανοποίησης των αναγκών*, η οποία επισημαίνει πως η «προβληματική συμπεριφορά» είναι αποτέλεσμα αλλά και ένα είδος διαμαρτυρίας του παιδιού προς το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο δεν είναι σε θέση να ικανοποιήσει και να καλύψει τις ζωτικές ανάγκες και να του παρέχει την κατάλληλη στήριξη.

Συνοψίζοντας, ο εντοπισμός των αιτιωδών σχέσεων στην ανθρώπινη συμπεριφορά και ιδιαίτερα στα παιδιά, είναι δύσκολος και συχνά καταλήγει σε λάθη. Ανόμοιοι αιτιολογικοί παράγοντες οδηγούν διαφορετικά παιδιά σε όμοιες συμπεριφορές. Αντίθετα όμοιοι αιτιολογικοί παράγοντες προκαλούν ανόμοιες συμπεριφορές από διαφορετικά παιδιά.

Στη συνέχεια, θα εξεταστούν πιο συγκεκριμένοι αιτιολογικοί παράγοντες, από συμπεράσματα μελετητών, στα πλαίσια της προσπάθειας τους να προσδιορίσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών (Ματσάγγουρας, 2008, Χρηστάκης, 2001, Κοντοπούλου 2007, Παναγιωτοπούλου, 2006).

Επιγραμματικά, οι παράγοντες αυτοί έχουν να κάνουν συνήθως με:

- i. Τη σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό και το υπόλοιπο περιβάλλον της τάξης.

- ii. Τη σχέση του παιδιού με τα υπόλοιπα παιδιά.
- iii. Τις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος και του κλίματος που επικρατεί στο σπίτι.
- iv. Αλλά και το ιατρικό ιστορικό του παιδιού έχει μεγάλη σημασία.

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο της εκπαιδευτικού Μαύρου ( 2007) η μη αποδεκτή συμπεριφορά του μαθητή μπορεί να έχει τις ρίζες της στα παρακάτω:

- i. Αρνητική « ατμόσφαιρα» στο σχολείο.
- ii. Ασφυκτικό πρόγραμμα μαθητών.
- iii. Ανεπιτυχής τρόπος διδασκαλίας.
- iv. « Γραφειοκρατική» διοίκηση του σχολείου.
- v. Προσωπικά, ψυχολογικά, οικογενειακά προβλήματα του μαθητή.
- vi. Ανάγκη του μαθητή για αναγνώριση προκειμένου να προκαλέσει το ενδιαφέρον καθηγητών και συμμαθητών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει η εξής ταξινόμηση για τους αιτιολογικούς παράγοντες των προβλημάτων συμπεριφοράς, των παιδιών στη σχολική ηλικία ( Μαύρου, 2007, Χρηστάκης, 2001, Ματσάγγουρας, 2008, Κοντοπούλου, 2007, Παναγιωτοπούλου, 2006):

i. Παράγοντες που αφορούν το ίδιο το παιδί.  
Συμπεριλαμβάνονται οι σωματικές αναπηρίες, οι εγκεφαλικές βλάβες, παθήσεις νευρολογικής φύσης και άλλες ασθένειες φέρνουν εμπόδια στην καθημερινότητα του παιδιού. Τα παιδιά κατά αυτό τον τρόπο καταπιέζονται κοινωνικά και συναισθηματικά με αποτέλεσμα να εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές. Άλλοι παράγοντες που αφορούν το παιδί και οδηγούν σε μη αποδεκτές συμπεριφορές είναι οι ενδοψυχικές συγκρούσεις κατά την βρεφική και νηπιακή ηλικία, χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς και οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζει.

ii. Παράγοντες που έχουν να κάνουν με το σχολείο.  
Πρόκειται για τους παράγοντες που έχουν να κάνουν με τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου οι οποίες μπορεί να καθιστούν το σχολείο αποκρουστικό στους μαθητές και να λειτουργούν ως αφορμή ανάπτυξης προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Εδώ ανήκουν και παράγοντες όπως οι κανόνες του σχολείου, οι ελλείψεις του σχολείου, τα διάφορα διοικητικά προβλήματα καθώς και η ενασχόληση των παιδιών με θέματα τα οποία δεν έχουν σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα ενός παιδιού σχολικής ηλικίας.

iii. Παράγοντες που αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον.  
Καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά του παιδιού έχει η οικογένεια δηλαδή τί εμπειρίες έχει αποκτήσει το παιδί μέσα σε αυτή, τί είδους σχέσεων έχει με τα μέλη της οικογένειάς του, ποιές συνθήκες επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά και την αγωγή που δέχεται. Από την κοινωνικοοικονομική

κατάσταση της οικογένειας εξαρτώνται όλοι οι παραπάνω παράμετροι. Όλα τα παραπάνω στοιχεία που υιοθετεί το παιδί μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος μπορεί να έρθουν σε αντίθεση με το πολιτισμικό σύστημα που αντιπροσωπεύει το σχολείο και έτσι να εκδηλωθούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές από την μεριά του παιδιού. Η γνώση του οικογενειακού υπόβαθρου από την πλευρά του δασκάλου, του παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

iv. Παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό και κυρίως με την κατάρτιση και την ιδιοσυγκρασία του.

Ως ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τους μαθητές αποτελούν ,χωρίς αμφιβολία, η κακή κατάρτιση του δασκάλου, η μεροληπτική ή αυταρχική ή απότομη στάση του απέναντι στους μαθητές, η έλλειψη ικανοτήτων του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και σε θέματα οργάνωσης της τάξης.

## **4.2. Ταξινόμηση προβληματικών συμπεριφορών παιδιών σχολικής ηλικίας.**

Πολλοί μελετητές για να περιγράψουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις προβληματικές συμπεριφορές που εμφανίζουν τα παιδιά στη σχολική ηλικία τις ταξινόμησαν με βάση τα συμπτώματα που δημιουργούν ένα σύνδρομο.

Αρχικά, η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία ( Μάνος 1997) διαχωρίζει τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών σε οχτώ κατηγορίες : Την Νοητική Καθυστέρηση, Διαταραχές της μάθησης, Διαταραχές των κινητικών δεξιοτήτων, Διαταραχές της επικοινωνίας, Βαριές εκτεταμένες διαταραχές της ανάπτυξης, Διαταραχές συμπεριφοράς (ελαττωματική συμπεριφορά, διασπαστική συμπεριφορά, διαταραχή διαγωγής), Διαταραχές στη σίτιση και στη πρόσληψη τροφής , άλλες διαταραχές και καταστάσεις κατά το DSM-IV (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία).

Μάλιστα, ο Παρασκευόπουλος (1988) στα πλαίσια έρευνας που πραγματοποίησε στην Αθήνα, απαντήθηκε ένα ερωτηματολόγιο συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς από μητέρες παιδιών σχολικής ηλικίας και μέσω της στατιστικής μεθόδου εντοπίστηκαν τέσσερα σύνδρομα προβληματικής συμπεριφοράς:

- i. Αντικοινωνική συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα, αρνητισμό και ανυπακοή.
- ii. Υπερβολική αναστολή- νεύρωση που χαρακτηρίζεται από απομόνωση, μεγάλη εσωστρέφεια, αυξημένο άγχος και αμηχανία.
- iii. Ανεπάρκεια- ανωριμότητα όπου τα συμπτώματα συμπεριφοράς των παιδιών είναι μικρότερης ηλικίας ουσιαστικά το παιδί παλινδρομεί.

- iv. Ψυχοσωματικό σύνδρομο όπου περιλαμβάνει συμπτώματα ψυχοσωματικού τύπου όπως είναι οι ναυτίες, οι ζαλάδες και οι πονοκέφαλοι.

Επιπροσθέτως, σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με δασκάλους (Πολυχρονοπούλου, 1991 όπως αναφέρ. στο Χρηστάκης, 2001) και αντικείμενο μελέτης ήταν η συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο είχε ως αποτέλεσμα την κατηγοριοποίηση των προβλημάτων σε τέσσερις ομάδες :

- i. Προβλήματα με εξωστρεφή συμπτώματα που φέρνουν εμπόδια στη ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ii. Προβλήματα ανασφάλειας, αναστολής και απόσυρσης αλλά σε βαθμό που δεν χρειάζεται θεραπευτική αγωγή και παρέμβαση από ειδικό για θεραπεία της συμπεριφοράς.
- iii. Προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά.
- iv. Προβλήματα με σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές που για να αντιμετωπιστούν απαιτούν συνεργασία του εκπαιδευτικού ή του γονέα με εξειδικευμένα άτομα.

Με παρόμοιο τρόπο περιγραφής αναφέρονται και άλλοι ψυχολόγοι και κοινωνικοί επιστήμονες θέλοντας να μιλήσουν για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Ο Ματσάγγουρας (2008) αλλά και ο καθηγητής ψυχολογίας Herbert (1998) κάνουν την εξής ταξινόμηση για τα προβλήματα συμπεριφοράς:

- i. Προβλήματα σχετικά με το μάθημα, όπου συμπεριλαμβάνουν εκδηλώσεις συμπεριφοράς όπου επηρεάζουν αρνητικά τον μαθητή-τρια στη από την συμμετοχή του στη τάξη.
- ii. Προβληματικές συμπεριφορές μέσα στη τάξη, όπου κατατάσσονται οι συμπεριφορές εκείνες που αναστέλλουν την λειτουργικότητα της τάξης.
- iii. Προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών μέσα και έξω από τη σχολική τάξη που χαρακτηρίζονται από αντικοινωνικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς.
- iv. Προβλήματα που αφορούν την παραβίαση του σχολικού ήθους όπου περιλαμβάνονται συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από τους δασκάλους ως μη αποδεκτές αφού έρχονται σε αντίθεση με τη κυρίαρχη σχολική κουλτούρα.
- v. Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας που συμμετέχει, η τάξη ως σύνολο.

Συνοπτικά, σύμφωνα με τον Ματσάγγουρα (2008) όσον αφορά την σοβαρότητα τους, οι παιδαγωγοί διαφοροποιούν τις « μικροαταξίες» από τις « σοβαρότερες παραβάσεις». Στις σοβαρότερες παραβάσεις περιλαμβάνονται η διαταραχή της διαγωγής καθώς και τα συμπτώματα της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.

### 4.3. Κριτήρια αξιολόγησης της παιδικής συμπεριφοράς.

Αναμφίβολα, η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού είναι μια δύσκολη διαδικασία αφού υπάρχει έντονο το υποκειμενικό στοιχείο και δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια εκτίμησης της συμπεριφοράς. Για αυτούς τους λόγους οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιούν τα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς των παιδιών (που έχουν θεσπίσει καταξιωμένοι επιστήμονες της ψυχολογίας) με τρόπο εξατομικευμένο, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού. Ο δάσκαλος εάν θέλει να προσπαθήσει να αντιμετωπίσει τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των παιδιών στο σχολείο, απαλλαγμένος βέβαια από οποιαδήποτε προκατάληψη, χρησιμοποιώντας συνδυασμό κριτηρίων που θα επισημανθούν παρακάτω, μπορεί να αξιολογήσει εάν η συμπεριφορά ενός παιδιού είναι « προβληματική» και χρειάζεται συστηματική αντιμετώπιση. Σημαντικό όμως είναι να κριθεί το είδος αλλά και ο βαθμός του προβλήματος.

Αρχικά, ο Ματσάγγουρας (2008) προτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εξετάζουν εάν η συμπεριφορά των παιδιών:

- i. Εμποδίζει την άνετη ροή της διδασκαλίας.
- ii. Εμποδίζει την μάθηση του ίδιου του μαθητή και των συμμαθητών του.
- iii. Είναι ψυχολογικά και φυσικά επικίνδυνα για τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- iv. Είναι καταστροφική για τη σχολική περιουσία.
- v. Συγκρούεται με τις ψυχολογικές ανάγκες των δασκάλων για δύναμη, αναγνώριση και αξιοπρέπεια.
- vi. Δε συμφωνεί με το σχολικό ήθος ( για το κριτήριο αυτό υπάρχει μια επιφυλακτικότητα, γιατί σε αντίθεση με τα υπόλοιπα είναι κοινωνικά προσδιορισμένο και συνεπώς υπόκειται σε συνεχείς αναπροσδιορισμούς).

Επιπλέον, σύμφωνα με άλλους μελετητές Ronnen (2001) και Χρηστάκη (2001) οι δάσκαλοι πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους:

- i. Τη συχνότητα εμφάνισης και την ένταση με την οποία εκδηλώνεται η συμπεριφορά.
- ii. Και την πιθανότητα να έλθει το παιδί αντιμέτωπο με το νόμο.

Ο ψυχολόγος Παρασκευόπουλος (1988) κάνει λόγο για δύο είδη κριτηρίων που μπορούν να μελετήσουν οι δάσκαλοι για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών : τα στατιστικά κριτήρια και τα λειτουργικά κριτήρια. Σύμφωνα με τα στατιστικά κριτήρια ομαλή συμπεριφορά είναι ότι κάνουν ή δεν κάνουν οι περισσότεροι άνθρωποι και ότι δεν παρουσιάζει σημαντική απόκλιση από το σύνηθες, το μέσο. Τα λειτουργικά κριτήρια εντοπίζουν τη διαφορά ανάμεσα στη φυσιολογική και παθολογική συμπεριφορά στην προσαρμογή του ατόμου. Εξετάζουν εάν έχουν αναπτυχθεί με επάρκεια οι νοητικές ικανότητες του

παιδιού, εάν υπάρχουν προβλήματα στη κοινωνική προσαρμογή του, εάν μπορεί να ασκήσει τον απαραίτητο αυτοέλεγχο καθώς και τη γνώμη που έχει ο ίδιος για τον εαυτό του αλλά και οι άλλοι γι αυτόν.

Όσον αφορά τη σοβαρότητα των προβληματικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται κατά τη παιδική ηλικία ο Herbert (1989) κάνει την εξής ταξινόμηση κριτηρίων:

i. Την απόκλιση από το μέσο – φυσιολογικό.

Όταν η συμπεριφορά δεν είναι σύστοιχη με τον τρόπο που συμπεριφέρεται το κοινωνικό σύνολο στην πλειοψηφία του, τότε έχει τις περισσότερες πιθανότητες να χαρακτηριστεί ότι εμφανίζει προβλήματα.

ii. Την εμφάνιση συγχρόνως και άλλων συμπτωμάτων.

Ο αριθμός των συμπτωμάτων « προβληματικής» συμπεριφοράς που συνυπάρχουν στο ίδιο το παιδί είναι μία ένδειξη. Όσα περισσότερα συμπτώματα παρουσιάζει συγχρόνως το ίδιο παιδί, τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα υπάρχει να αξιολογηθεί η συμπεριφορά του ως « προβληματική».

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθούν και τα αξιολογικά- ποιοτικά κριτήρια τα οποία εμπεριέχουν υποκειμενικές ερμηνείες για την ποιότητα των διαφόρων μορφών συμπεριφοράς:

i. Την αρνητική χροιά του συνοδευτικού συναισθήματος:

Εάν δηλαδή οι συναισθηματικές αντιδράσεις ( όπως άγχος, συναίσθημα ενοχής, εχθρότητα, αμηχανία) που συνοδεύουν τη συμπεριφορά του μαθητή χαρακτηρίζονται από υψηλή θυμική ισχύ και έχουν δυσάρεστες συνέπειες για τους άλλους, τότε η συμπεριφορά παρουσιάζει πρόβλημα.

ii. Την αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος:

Πολλές από τις συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές έχουν έναν καταναγκαστικό και παρορμητικό χαρακτήρα. Οι μαθητές δηλαδή, παρότι γνωρίζουν ότι η συμπεριφορά τους αυτή θα προκαλέσει τη γύρω αποδοκιμασία, φέρονται έτσι χωρίς ουσιαστικά να το θέλουν νιώθοντας ότι κάτι τους ωθεί εξαναγκαστικά προς αυτή την κατεύθυνση. Η αδυναμία λοιπόν αποφυγής της συμπεριφοράς αποτελεί σημαντική ένδειξη για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να την αξιολογήσουν.

iii. Τις δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή.

Η κοινωνική προσαρμογή είναι απόρροια της ομαλής κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του ανθρώπου. Η ελλιπής ανάπτυξη του παιδιού στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα με αρνητικές επιδράσεις στην αυτοαντίληψη του παιδιού, στην αντίληψη των άλλων και στις σχέσεις του μαζί τους, αποτελούν βασικό δείκτη για το είδος της προσαρμογής που θα πετύχει το παιδί στη ζωή του καθώς και για την αποτίμηση της συμπεριφοράς του παιδιού από τον εκπαιδευτικό ως « προβληματική» ή μη.

Τα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς του παιδιού πρέπει να χρησιμοποιούνται με τρόπο δημιουργικό και όχι με τρόπο απόλυτο, χωρίς προκαταλήψεις και πολλές φορές είναι απαραίτητος ο συνδυασμός των κριτηρίων προσαρμοσμένων, βέβαια στην προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασία

του παιδιού. Ειδικότερα κατά τη χρήση των στατιστικών κριτηρίων, όπου συχνά οι σπάνιες μορφές συμπεριφοράς (για παράδειγμα κάποιο σπάνιο ταλέντο) δεν αποτελούν παθολογικές συμπεριφορές ή η απόκλιση μιας συμπεριφοράς από το μέσο αποτελεί παθολογική συμπεριφορά μόνο προς τη μία κατεύθυνση (για παράδειγμα τα δύο άκρα της κατανομής της νοημοσύνης, δηλαδή μόνο η περίπτωση του νοητικά καθυστερημένου αποτελεί παθολογική συμπεριφορά).

#### **4.4. Χαρακτηριστικά παιδιών που παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο.**

Πολλοί ερευνητές προσπαθούν να περιγράψουν το προφίλ των παιδιών που παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο.

Ο Χρηστάκης (2001) εξετάζει κάποιους παράγοντες που μπορεί συχνά να συμβάλλουν στις μη αποδεκτές συμπεριφορές στο σχολείο που είναι οι εξής:

- i. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο που ανήκει η οικογένεια του μαθητή. Με λίγα λόγια είναι σύνηθες το φαινόμενο οι μαθητές που εμφανίζουν μη αποδεκτές συμπεριφορές να έχουν χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο σε σύγκριση με τα παιδιά των «ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων».
- ii. Η εσωτερική δομή της οικογένειας είναι, χωρίς αμφιβολία, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού. Δηλαδή οι μαθητές που προέρχονται από διαλυμένες οικογένειες είναι πιο ευάλωτοι σε προβληματικές συμπεριφορές από ότι τα παιδιά οικογενειών που διαθέτουν ένα ήρεμο και ήσυχο κλίμα. Με συμπέρασμα το ποσοστό των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς να είναι αυξημένο όταν τα παιδιά προέρχονται από διαζευγμένους γονείς ή όταν ζουν σε μονογονεϊκές οικογένειες ή θετές οικογένειες.

Επιπλέον, οι Kirkl και Gallagher (1986) -όπως αναφ. στο Χρηστάκης, 2001- επισημαίνουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς:

- i. Χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες.
- ii. Χαμηλή σχολική επίδοση σε σχέση με τις δυνατότητες που χαρακτηρίζουν το επίπεδο ευφυΐας τους.
- iii. Και κακές σχέσεις στο διαπροσωπικό επίπεδο.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιες προβληματικές συμπεριφορές εμφανίζονται πιο συχνά ανάλογα με:

- i. Την ηλικία του παιδιού

Κατά το χρονικό της σχολικής ηλικίας τα προβλήματα των παιδιών είναι αρκετά, σε αντίθεση με τις μικρές ηλικίες των παιδιών που τα προβλήματα είναι πολύ λιγότερα. Κατά αυτό τον τρόπο η συμπεριφορά των παιδιών ελέγχεται εκτός από τους γονείς της και από τους δασκάλους που είναι πιο ειδικοί σε παιδαγωγικά θέματα.

ii. Με το φύλο του παιδιού

Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή (Χρηστάκης, 2001) το κάθε φύλο εμφανίζει διαφορετικές προβληματικές συμπεριφορές πιο συχνά. Για παράδειγμα, στα κορίτσια πιο συχνές συμπεριφορές είναι οι εκδηλώσεις υπερβολικής αναστολής και στα αγόρια είναι πιο συχνές οι μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Κοντοπούλου (2007) όπου επισημαίνει πως για την εκτίμηση της φύσης των προβλημάτων των παιδιών ο παιδαγωγός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του:

- I. Την ηλικία του παιδιού και τα χαρακτηριστικά των παιδιών της ηλικίας του, ώστε να αξιολογήσει εάν οι αντιδράσεις του παιδιού εντάσσονται στα πλαίσια φυσιολογικού ή παθολογικού τρόπου λειτουργίας.
- II. Το φύλο του παιδιού με βάση το οποίο ορισμένα χαρακτηριστικά έχουν άλλη βαρύτητα.
- III. Τη φυσική κατάσταση του παιδιού. Μια ασθένεια μπορεί να έχει μεγάλη ευθύνη για την μειωμένη επίδοση ή μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Για παράδειγμα μια ελαφριά μορφή βαρηκοΐα μπορεί να επηρεάσει έτσι το παιδί με αποτέλεσμα να το οδηγήσει σε επιθετική συμπεριφορά ή σε απόσυρση λόγω της δυσκολίας του να επικοινωνήσει
- IV. Το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού. Χωρίς αμφιβολία ο τρόπος που αντιδρά και εκφράζεται ένα παιδί επηρεάζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό από τα ερεθίσματα και τις αξίες που επικρατούν στο κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον και άρα πρέπει να αξιολογείται σε σχέση με αυτά.
- V. Την οικογενειακή δομή, τις αντιλήψεις και τις μεθόδους διαπαιδαγώγησης που ακολουθούν οι γονείς του παιδιού. Οι διάφορες εκδηλώσεις συμπεριφορών του παιδιού εξαρτώνται απόλυτα από τον τρόπο διαπαιδαγώγησης, από τα πρότυπα που υπάρχουν στην οικογένεια καθώς και από τον τρόπο λειτουργίας του οικογενειακού συστήματος. Αξίζει να επισημανθεί πως μια συμπεριφορά του παιδιού που θεωρείται φυσιολογική μπορεί στο σχολείο να θεωρείται ως μη αποδεκτή.
- VI. Τις πιθανές αλλαγές στη ζωή του παιδιού, όπως είναι για παράδειγμα, αλλαγή στη σύνθεση της οικογένειας ή στον τόπο κατοικίας ή ένα άλλο τραυματικό γεγονός που μπορεί να επηρεάζει την καθημερινότητα ή την ψυχική του υγεία. Αλλά θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και ο τρόπος που βιώνει σημαντικά γεγονότα που συμβαίνουν στο περιβάλλον του.



VII. Τις λειτουργικές επιπτώσεις μιας συμπεριφοράς. Μια συμπεριφορά μπορεί να εξυπηρετεί τις ανάγκες ενός παιδιού ή να εμποδίζει την ικανότητα μάθησης και κοινωνικής ένταξης, μπορεί να είναι ένα μέσο πρόκλησης ενδιαφέροντος ή να ενοχλεί τους ενήλικους γιατί δεν συμφωνεί με τις αρχές και την ιδιοσυγκρασία τους.

#### **4.5. Στοιχεία που πρέπει να εξετάσει ο δάσκαλος για τον χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς ενός μαθητή ως προβληματικής ή μη.**

Εξετάζοντας το θέμα της συμπεριφοράς των μαθητών, μια συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί από τον δάσκαλο ως προβληματική ανάλογα με το αν συμφωνεί με τον κοινωνικά παραδεκτό τρόπο συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά, η κάθε κοινωνία ή εποχή διαθέτει διαφορετική νοοτροπία και διαφορετικό κοινωνικό σύστημα αξιών και κανόνων και για αυτούς τους λόγους οι χαρακτηρισμοί των δασκάλων σχετικά με τις μη αποδεκτές συμπεριφορές των μαθητών πρέπει να είναι προσεκτικοί (Herbert, 1998). Η Κοντοπούλου (2007) επισημαίνει πως ο τρόπος που σκέφτεται, αισθάνεται ή συμπεριφέρεται ένα παιδί θα πρέπει να ανησυχήσει τον παιδαγωγό όταν διαφέρει πολύ από αυτόν των παιδιών της ίδιας ηλικίας, όταν συμβαίνει με συστηματικό τρόπο και δεν βελτιώνεται παρά τις προσπάθειες του.

Επίσης, σημαντικό στοιχείο για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως ανεπιθύμητης, είναι οι επιπτώσεις που προκαλεί στο δάσκαλο ή στο σχολικό περιβάλλον. Κατά αυτό τον τρόπο οι δάσκαλοι συνηθίζουν να θεωρούν μια συμπεριφορά ενοχλητική όταν ενοχλεί τους ίδιους ή τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή οι δάσκαλοι, συνήθως, δεν ασχολούνται με ένα απομονωμένο και ήσυχο παιδί γιατί η συμπεριφορά του δεν είναι ενοχλητική στη τάξη (Χρηστάκης 2001). Μάλιστα ο Herbert (1989) αναφέρει έρευνες που έδειξαν πως οι δάσκαλοι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους περισσότερο, σε συμπεριφορές που επηρεάζουν αρνητικά τους μαθητές ή τη σχολική κοινότητα όπως είναι η επιθετική συμπεριφορά και η αδιαφορία για τις δραστηριότητες του σχολείου. Δηλαδή υπάρχει η τάση να ταυτίζεται η φυσιολογική συμπεριφορά με τη μη ενοχλητική.

Κατά τον Χρηστάκη (2001) ο παιδαγωγός για να θεωρήσει πως ένα παιδί έχει προβλήματα συμπεριφοράς λαμβάνει υπόψη του την συχνότητα εμφάνισης του προβλήματος. Δηλαδή, ο δάσκαλος θα προβληματιστεί όταν ένας μαθητής φέρεται επιθετικά συνεχώς προς τους συμμαθητές του, αλλά θα είναι πιο επιφυλακτικός στην εμφάνιση επιθετικότητας ενός μαθητή που το κάνει για πρώτη φορά. Το ίδιο ισχύει με την ένταση και την διάρκεια της προβληματικής συμπεριφοράς με τις προσπάθειες του δασκάλου να βελτιωθεί, με αποτέλεσμα

να αντιμετωπίζεται διαφορετικά η ίδια συμπεριφορά όταν αυτή παρουσιάζεται με διαφορετική ένταση και μεγαλύτερη διάρκεια.

Τέλος, οι δάσκαλοι καταλήγουν σε συμπεράσματα για τις συμπεριφορές των μαθητών τους επηρεαζόμενοι από άλλους παράγοντες όπως είναι οι προκαταλήψεις, οι μεροληψίες τους αλλά και από στοιχεία της ιδιοσυγκρασίας τους. Κατά τον Χρηστάκη (2001) και Παναγιωτοπούλου (2006) οι παράμετροι που συμμαρίζονται οι δάσκαλοι για να κρίνουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι μαθητές τους είναι η κοινωνική προέλευση τους όπου οι δάσκαλοι είναι πιο ανεκτικοί σε μη επιθυμητές συμπεριφορές από παιδιά ίδιας προελεύσεως, όπως επίσης, η ίδια ανοχή συνήθως υπάρχει και με τους επιμελείς μαθητές. Ακόμα ένα παράδειγμα είναι ο σύνηθες διαχωρισμός των συμπεριφορών ως «αγορίστικων» ή «κοριτσίστικων» από τους δασκάλους και έτσι προβληματίζονται με την επιθετική συμπεριφορά στα κορίτσια αφού δέχονται αυτή την συμπεριφορά ως «αγορίστικη».

Συνοψίζοντας, οι αντιλήψεις, το κοινωνικό σύστημα αξιών και γενικά η προσωπικότητα του δασκάλου συμβάλλει στη κρίση του για τις συμπεριφορές των μαθητών. Η ίδια συμπεριφορά θα κρινόταν διαφορετικά από έναν εκπαιδευτικό με φιλελεύθερες ιδέες και διαφορετικά από έναν με συντηρητική στάση. Ο Herbert (1989) τονίζει πως δάσκαλοι με μικρή σταδιοδρομία στο χώρο της εκπαίδευσης δείχνουν μεγαλύτερη ανησυχία με τις «προβληματικές συμπεριφορές» και τις θεωρούν σοβαρό πρόβλημα ενώ οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη πείρα δείχνουν περισσότερο ψυχραιμία για να χαρακτηρίσουν μια συμπεριφορά ως προβληματική.

#### **4.6. Ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα για τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου.**

Πολύς λόγος έχει γίνει στην Ελλάδα για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Μια έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και προσεγγίζει το παραπάνω θέμα παρουσιάστηκε στο δεύτερο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο Κομοτηνής ( 1996). Το αντικείμενο μελέτης επικεντρώθηκε στα κριτήρια με τα οποία οι δάσκαλοι εκτιμούν ως ενοχλητική μια συμπεριφορά μέσα στην τάξη και ποιές ακριβώς είναι αυτές οι συμπεριφορές που θεωρούνται ενοχλητικές ( Ζαφειροπούλου 1996, όπως αναφ. στο Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

Η έρευνα στηρίχθηκε σε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε εικοσιτέσσερα σχολεία του Ν. Μαγνησίας ( δεκατέσσερα πολυθέσια και δέκα ολιγοθέσια). Απευθυνόταν προς τους δασκάλους για την συγκέντρωση πληροφοριών που τους αφορούν. Στη συνέχεια υπήρχε μια σειρά ερωτήσεων σχετικές με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη. Ζητήθηκε η αξιολόγηση, η πιθανή αιτιολόγηση και η υπόδειξη παρεμβατικών χειρισμών.

Ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο απευθυνόταν στους μαθητές και μελετήθηκε η δική τους αντίληψη για την απειθαρχία, την αντιμετώπιση τους από τους δασκάλους και τους γονείς τους και την αντιμετώπιση που οι ίδιοι θα επιθυμούσαν. Ένα παρόμοιο δόθηκε και στους γονείς των μαθητών για τον ίδιο σκοπό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως δεν υπήρχαν διαφορές στις γνώμες των δασκάλων. Απειθαρχία για τους δασκάλους σημαίνει η μη τήρηση των κανόνων. Όσον αφορά το μεγάλο χρόνο που καταναλώνουν οι δάσκαλοι για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς 76,2%, απάντησαν θετικά. Πιο ενοχλητική συμπεριφορά θεωρείται σε ποσοστό 75% το να επιτίθεται κάποιος μαθητής στους συμμαθητές του ή να καταστρέφει τα πράγματα άλλων. Επίσης, φαίνεται ότι μεγάλος αριθμός των παιδιών 73,3%, λόγω της αντικοινωνικής τους συμπεριφοράς δεν γίνονται αποδεκτά από την ομάδα των συνομήλικων τους. Οι δάσκαλοι αποδίδουν την απειθαρχία σε ποσοστό 86% στην αγωγή από την οικογένεια αλλά και τη στάση των γονέων και 45% στο χαρακτήρα του παιδιού. Μόνο ένα μικρό ποσοστό 32% αποδίδουν την απειθαρχία στο χειρισμό του περιβάλλοντος της τάξης. Ως προς την αντιμετώπιση ποσοστό 83,6% προσπαθούν με συζήτηση στην τάξη και διάλογο να λύσουν το πρόβλημα. Μικρό ποσοστό 16,7% εφαρμόζει την στέρηση προνομίων, επίπληξη και τιμωρία.

Για τους γονείς τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν διαφορετικές απόψεις από ότι στα παιδιά ή στους δασκάλους. Απειθαρχία θεωρούν 84,6% τη μη τήρηση των συμφωνηθέντων, σε ποσοστό 93% τη μη υποταγή στους κανόνες και σε ποσοστό 23,6% τη δυσκολία προσαρμογή στους κανόνες. Για την αντιμετώπιση οι γονείς προτείνουν ένα ποσοστό 36,84% επίπληξη και τιμωρία, ένα ποσοστό 61,05% συμβουλευτική και ελάχιστοι επιβράβευση της θετικής προσπάθειας του παιδιού.

Τα παιδιά όσον αφορά την απείθαρχη συμπεριφορά ιεραρχούν τους όρους με περιφραστικούς όρους:

- Να μη κάνω φασαρία.
- Να μην αντιμιλάω.
- Να μη λέω άσχημες κουβέντες.
- Να μη διαπληκτίζομαι.
- Να μη κλέβω, να μη λέω ψέματα.

Τα παιδιά σε ποσοστό 73,7% ζητάνε περισσότερη κατανόηση και ψύχραιμη συζήτηση ενώ κάποια παιδιά 26,3% περιμένουν μεγαλύτερη αυστηρότητα.

Η έρευνα έδειξε ότι μη τήρηση των κοινωνικών κανόνων είναι για όλους ένα από τα μεγαλύτερα κοινωνικά προβλήματα. Οι κανόνες πειθαρχίας αλλάζουν με κάθε μεταβολή των κοινωνικών συνθηκών, οπότε θα πρέπει οι δάσκαλοι και οι γονείς που φυσιολογικά πρέπει να κατανοούν καλύτερα τις αλλαγές να είναι πιο ευπροσάρμοστοι.

Μια άλλη έρευνα η οποία έχει διεξαχθεί στην Ελλάδα είναι των Παπάνη Ε., Γιαβρίμη Π., Μπαλάσα Α. και Παπάνη Α., (2011) και είχε ως σκοπό να

αποτυπωθούν οι αξιολογήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με συμπεριφορές μαθητών, που θεωρούνται αποκλίνουσες και να συσχετισθούν με την παραβατικότητα κατά την ενήλικη ζωή. Το δείγμα προερχόταν από 227 μαθητές, 18 τμημάτων της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Το δείγμα των μαθητών αποτελούταν από δημόσια δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής Αθηνών-Πειραιώς.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας ήταν το «Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς των Μαθητών» (*Conners' Teacher Rating Scale - CTRS*) (Conners, 1997). Στην μελέτη επισημαίνονται οι κύριοι αιτιολογικοί παράγοντες των προβληματικών συμπεριφορών στο δημοτικό σχολείο. Έτσι η οικογενειακή παραμέληση, η οικογενειακή αστάθεια, η απειθαρχία αλλά και η παρέκκλιση των γονέων έχουν πρωταρχική σημασία και επηρεάζουν αναπόφευκτα την συμπεριφορά του παιδιού. Επίσης, τα Μ.Μ.Ε έχουν μεγάλη ευθύνη για τις επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών αφού στα δελτία ειδήσεων και σε τηλεοπτικές εκπομπές προβάλλονται σκηνές βίας σε συνδυασμό με αυτές που προωθεί το διαδίκτυο και τα παιχνίδια εικονικής πραγματικότητας, γίνονται τρόπος ζωής.

Στην έρευνα εντοπίζεται ότι οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, με στατιστικώς σημαντική διαφορά, είναι περισσότερο υπερκινητικά και με αντιδραστική συμπεριφορά, ενώ παρουσιάζουν αυξημένους τους δείκτες «Υπερκινητικότητα» και «Διάσπαση προσοχής», πράγμα που τονίζει το γεγονός ότι οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα εξωτερίκευσης. Επίσης, διαφαίνεται ότι υπάρχει επίδραση της μόρφωσης των γονιών στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Έτσι, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας τα παιδιά με μητέρα που έχει πτυχίο Ανώτερης σχολής ή πανεπιστημιακής σχολής είναι πιο υπερκινητικά, ενώ το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα επηρεάζει το άγχος και τα συναισθήματα ντροπής που νιώθουν τα παιδιά. Μάλιστα όσο πιο χαμηλό είναι το μορφωτικό επίπεδο τόσο μεγαλύτερο είναι το άγχος και περισσότερα τα συναισθήματα ντροπής που βιώνουν τα παιδιά.

Επιπροσθέτως, ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Παναγιωτοπούλου (2006) με θέμα τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 84 δάσκαλοι που εργάζονται σε κανονικά σχολεία από όλο το νομό Καστοριάς.

Οι δάσκαλοι μέσω μιας σειράς ερωτήσεων δήλωσαν ποια είναι τα κριτήριά τους για να χαρακτηρίσουν τη συμπεριφορά ενός μαθητή στην τάξη «προβληματική». Το μεγαλύτερο ποσοστό 81% των δασκάλων έχει δηλώσει ως κριτήριο το ότι «εμποδίζει τη μάθηση του ίδιου και των συμμαθητών του». Ακολουθεί το ότι «παρουσιάζει δυσκολίες ενδοπροσωπικής- κοινωνικής προσαρμογής» με ποσοστό 70,2%. Ακόμα, οι δάσκαλοι μέσω μιας σειράς ερωτήσεων δήλωσαν ότι από τις πιο συχνές μορφές προβληματικής

συμπεριφοράς είναι η επιθετικότητα (25/84), η υπερκινητικότητα (19/84), η έλλειψη ενδιαφέροντος (14/84) και η διάσπαση προσοχής (12/84).

Μάλιστα οι μισοί περίπου δάσκαλοι, αναφορικά με το εάν κάποιες συμπεριφορές είναι πιο συχνές σε μαθητές ανάλογα με το φύλο τους ή με το οικονομικό- μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή, ούτε το φύλο του. Οι άλλοι μισοί έχουν διαφορετική άποψη και υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν συχνότερα τα αγόρια παρά τα κορίτσια καθώς και μαθητές από οικογενειακά περιβάλλοντα κατώτερου οικονομικού-μορφωτικού επιπέδου. Πάντως το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων 95.2% έχουν την άποψη πως τα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες παρουσιάζουν συχνότερα προβληματικές συμπεριφορές.

Επίσης, οι δάσκαλοι σε μια σειρά ερωτήσεων που αφορούν στην αντιμετώπιση των περιπτώσεων προβληματικής συμπεριφοράς οι περισσότεροι θα χρησιμοποιούσαν την συμβουλευτική στάση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 91,7% θα ζητούσαν την συνεργασία από τους γονείς. Μεγάλο ποσοστό των δασκάλων 78,6% θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχουν στο σχολείο «ειδικοί» για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων 96,4% θεωρεί ότι η επιμόρφωση τους σε θέματα προβληματικής συμπεριφοράς θα βοηθούσε.

## Ανακεφαλαίωση

Ανακεφαλαιώνοντας, οι αιτιολογικοί παράγοντες για τις ανεπιθύμητες εκδηλώσεις συμπεριφορών από μέρος των παιδιών μελετήθηκαν από διακεκριμένους επιστήμονες και θεμελιώνονται από ψυχολογικές θεωρίες οι πιο σημαντικές των οποίων είναι η ψυχαναλυτική, η συμπεριφοριστική, η γνωστική και η οικοσυστημική προσέγγιση.

Ο τρόπος που αντιδρά ένα παιδί στο περιβάλλον του και στην συγκεκριμένη μελέτη στο σχολικό περιβάλλον, εξαρτάται από ατομικούς, κοινωνικούς ή οικογενειακούς παράγοντες. Οι συνθήκες που βιώνει και μεγαλώνει το παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον, τα πιθανά οικογενειακά ή προσωπικά προβλήματα του παιδιού, η επίδραση των Μ.Μ.Ε., το πρόγραμμα και η δομή της διδασκαλίας, οι σχέσεις του παιδιού με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του έχουν πρωταρχική σημασία για την συμπεριφορά του στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν ως μη αποδεκτές ή ανεπιθύμητες. Όμως σε αυτές τις περιπτώσεις το υποκειμενικό στοιχείο είναι υπαρκτό και έντονο. Όπως γίνεται σαφές οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να αξιολογούν ως ανεπιθύμητες συμπεριφορές για παράδειγμα τις αντικοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών, που συνηθίζουν να είναι ενοχλητικές για το σχολικό περιβάλλον. Στο επόμενο κεφάλαιο όμως θα μελετηθούν εκτός από τις αντικοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών και άλλες προβληματικές συμπεριφορές οι οποίες δεν είναι ενοχλητικές για τους

εκπαιδευτικούς αλλά είναι εξίσου σοβαρές, και ταλανίζουν το παιδί. Στη συνέχεια, με αφορμή την έρευνα της Παναγιωτοπούλου (2006) γίνεται προσπάθεια να μελετηθούν οι κατηγορίες προβληματικών συμπεριφορών που είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν καταλλήλως για την ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ V**

### **ΕΙΔΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.**

#### Εισαγωγή

Χωρίς αμφιβολία, ο δάσκαλος σε καθημερινή βάση έρχεται αντιμέτωπος με πολλά προβλήματα συμπεριφοράς. Η σχετικότητα της « προβληματικής» συμπεριφοράς που αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, καθιστά δύσκολη κάθε απόπειρα καταγραφής των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο.

Οι ερευνητές προσπάθησαν να καταγράψουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ώστε να απλοποιήσουν για τους δασκάλους την διαδικασία αναγνώρισης των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει αναφορά συγκεκριμένα στα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον και θα γίνει προσπάθεια προσδιορισμού των εννοιών τους.

Εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία για την αξιολόγηση των προβλημάτων της συμπεριφοράς των παιδιών είναι τα ερωτηματολόγια του Συστήματος Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση (ΣΑΕΒΑ). Στο προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ, τα σύνδρομα άγχος /κατάθλιψη, Απόσυρση/κατάθλιψη τοποθετούνται κάτω από τον τίτλο Εσωτερικευμένα Προβλήματα (ενδογενή), τα σύνδρομα Παράβασης κανόνων και Επιθετική Συμπεριφορά στα Εξωτερικευμένα προβλήματα (Κανδαράκης ,2007), ενώ παρόμοια διάκριση διαπιστώνουν και η Καλαντζή- Αζίζη και Ζαφειρούλου (2004), εντάσσοντας αντίστοιχα τα σύνδρομα σε Αποκλίσεις στην Εσωτερικευμένη και Αποκλίσεις στην Εξωτερικευμένη Συμπεριφορά.

#### **5.1. ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ.**

##### **5.1.1. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα.**

Σύνηθες είναι το φαινόμενο στο χώρο της τάξης μαθητές να διακόπτουν τη ροή της διδακτικής πράξης για συνήθως λόγους παρορμητικότητας, απροσεξίας και υπερκινητικότητας. Στα παιδιά που παρουσιάζουν τα παραπάνω συμπτώματα συχνά αποδίδεται η διάγνωση σύνδρομο « Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα» σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία.

Μελετώντας τα τρία χαρακτηριστικά του συνδρόμου ΔΕΠΥ, δηλαδή την υπερδραστηριότητα, την απροσεξία και την παρορμητικότητα, διαπιστώνουμε τα παρακάτω:

Συνήθως, ως υπερκινητικά χαρακτηρίζονται τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς τα παιδιά εκείνα που κάνουν πολλές κινήσεις σε χώρους που δεν αναμένεται όπως στο σχολείο ή στην εκκλησία ή όσα κάνουν « φασαρία» σε « ήσυχες» στιγμές όπως στο παιχνίδι ή μπροστά στην τηλεόραση ή όταν παίζουν με άλλα παιδιά ή την ώρα του ύπνου ( Taylor, Sandberg, Thorley & Giles, 1991). Πάντως η συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι από τις πιο ενοχλητικές για το περιβάλλον και τυγχάνει ιδιαίτερης προσοχής και κατανόησης από τον περίγυρο.

Στα παιδιά με ΔΕΠΥ η απροσεξία είναι εμφανής σε κάθε μέρος της καθημερινής τους ζωής είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι. Με τον όρο απροσεξία εννοείται η έλλειψη επιμονής στις δραστηριότητες, ο προσανατολισμός σε ενασχόληση με πράγματα άσχετα προς τη στιγμή ή το περιβάλλον, συχνές εναλλαγές στις δραστηριότητες, καθώς και μεγάλες περίοδοι χωρίς σαφή ενασχόληση με κάτι ( Sandberg, Day & Trott, 1996). Μάλιστα η έρευνα του Taylor και των συνεργατών του (1991) έδειξε τρεις τουλάχιστον ξεχωριστούς τύπους τέτοιας συμπεριφοράς : την « υπερκινητική» μορφή και διασπαστικότητα, τη μάλλον εσωτερική και απαθή εικόνα μιας «καθαρής απροσεξίας» που την περιγράφουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τη διασπαστικότητα μερικών «αγχωτικών και όχι χαρούμενων» παιδιών.

Τέλος, η παρορμητικότητα αναφέρεται στη τάση για εξαιρετικά γρήγορη και αυθόρμητη ενέργεια (πράξη, ομιλία), στη δυσκολία αναβολής της ανάγκης για ικανοποίηση των επιθυμιών, καθώς και στο χαμηλό επίπεδο ματαίωσης. Η « βιασύνη» αυτή οδηγεί σε προβλήματα επίδοσης, δυσκολίες στις σχέσεις με τους άλλους αφού παραβιάζουν τους κανόνες συμπεριφοράς. Ακόμα, τα παιδιά με ΔΕΠΥ γίνονται συχνά οξύθυμα, ευερέθιστα και έχουν έντονες αντιδράσεις (Καλαντζή- Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Τόσο η υπερδραστηριότητα, όσο και η δυσκολία στη συγκέντρωση της προσοχής αποτελούν τη βάση της διάγνωσης της ΔΕΠΥ και συνεπάγεται ότι θα πρέπει να συναντώνται σε δύο τουλάχιστον διαφορετικά περιβάλλοντα στο σχολείο και στο σπίτι. Σύμφωνα με το DSM ανάλογα με τα κύρια συμπτώματα της διαταραχής αυτής περιγράφονται τρεις τύποι:

- i. Ο « απρόσεκτος» τύπος όταν κυριαρχούν τα συμπτώματα απροσεξίας.
- ii. Ο « υπερκινητικός- παρορμητικός» τύπος όταν κυριαρχούν τα αντίστοιχα συμπτώματα.
- iii. Ο « συνδυασμένος» τύπος όταν τα συμπτώματα απροσεξίας και υπερκινητικότητας είναι εξίσου έντονα.

Στην Ελλάδα τα ποσοστά παιδιών με ΔΕΠΥ είναι περίπου 3-5% του συνολικού πληθυσμού, 80% εκ των οποίων είναι αγόρια ( Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004).



Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM- IV για το σύνδρομο της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα είναι τα παρακάτω:

( έξι ή περισσότερα από τα παρακάτω συμπτώματα απροσεξίας έχουν επιμείνει για τουλάχιστο έξι μήνες σε βαθμό που είναι δυσπροσαρμοστικός και ασύμφωνος με το αναπτυξιακό επίπεδο) :

#### Απροσεξία

- i. Συχνά αδυνατεί να εστιάσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στο σχολείο ή σε άλλες δραστηριότητες.
- ii. Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στα καθήκοντα του ή σε δραστηριότητες παιχνιδιού.
- iii. Συχνά δεν φαίνεται να ακούει όταν του μιλούν κατευθείαν.
- iv. Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αδυνατεί να τελειώσει τις σχολικές εργασίες, μικροθελήματα ή άλλες υποχρεώσεις ( χωρίς να οφείλεται σε εναντιωματική συμπεριφορά ή αδυναμία να καταλάβει οδηγίες).
- v. Συχνά έχει δυσκολία να οργανώσει καθήκοντα και δραστηριότητες.
- vi. Συχνά αποφεύγει, δεν του αρέσουν ή είναι απρόθυμο να εμπλακεί σε καθήκοντα που απαιτούν σταθερή και διαρκή νοητική προσπάθεια ( όπως σχολική εργασία ή προετοιμασία για σχολική εργασία στο σπίτι).
- vii. Συχνά χάνει πράγματα απαραίτητα για καθήκοντα ή δραστηριότητες ( π.χ. παιχνίδια, σχολικές εργασίες, μολύβια, βιβλία ή εργαλεία).
- viii. Συχνά διασπάται εύκολα η προσοχή του από τα εξωτερικά ερεθίσματα.
- ix. Συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες.

#### Υπερκινητικότητα

- i. Συχνά κινεί νευρικά πόδια και χέρια ή στριφογυρνά στη θέση του.
- ii. Συχνά σηκώνεται από την θέση του στην τάξη ή σε άλλες καταστάσεις στις οποίες το αναμενόμενο είναι να παραμείνει καθισμένο.
- iii. Συχνά τρέχει γύρω- γύρω ή σκαρφαλώνει με τρόπο υπερβολικό σε καταστάσεις όπου αυτή η συμπεριφορά δεν ταιριάζει ( σε εφήβους ή ενηλίκους μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα κινητικής ανησυχίας).
- iv. Συχνά δυσκολεύεται να παίζει ή να εμπλέκεται σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου ήσυχα.
- v. Συχνά μιλάει υπερβολικά.

#### Παρορμητικότητα

- i. Συχνά ξεστομίζει απερίσκεπτα απαντήσεις πριν ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις.
- ii. Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει την σειρά του.
- iii. Συχνά διακόπτει ή « χώνεται» σε άλλους ( π.χ. παρεμβαίνει απρόσκλητα σε συζητήσεις ή παιχνίδια) ( Μάνος, 1997).

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών που εμφανίζουν τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ δεν οφείλονται μόνο σε κάποια νευροφυσιολογική βάση, αλλά είναι αποτέλεσμα όλων των ψυχοκοινωνικών επιδράσεων που έχει δεχθεί το άτομο (ενδοοικογενειακή απάθεια, συγκρούσεις, ύπαρξη ψυχιατρικής διαταραχής σε γονέα, κακές σχέσεις γονιών- παιδιού, χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας, ανεπαρκείς τρόποι διαπαιδαγώγησης, σχολικό περιβάλλον, επιτυχείς ή λιγότερο ανεπιτυχείς παρεμβατικές προσπάθειες) (Καλαντζή- Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

### **5.1.2. Η ενδοσχολική βία**

Η διάκριση μεταξύ των ορών βία, επιθετικότητα και εκφοβισμού που θα αναφερθούν παρακάτω δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρη. Σε γενικές γραμμές οι επιθετικές συμπεριφορές μπορούν να περιγραφούν ως πράξεις που αποσκοπούν να βλάψουν σωματικά, ψυχικά ή να τραυματίσουν κάποιο άλλο πρόσωπο και δεν περιορίζονται μόνο στη σωματική κακοποίηση ( Κόρτσα , Τζουγανάτου & Παπαλεωνιδόπουλος, 2008).

Με τον όρο βία περιγράφονται ποίκιλες και διαφορετικές διαθέσεις, πράξεις, συμπεριφορές από την επιθυμία καταστροφής αντικειμένων, την απειθαρχία ή την προσβολή έως την σεξουαλική κακοποίηση. Αυτές οι συμπεριφορές άλλοτε χαρακτηρίζονται ως επιθετικές ενέργειες και άλλοτε ως εκδηλώσεις βίας (Pain & Selosse, 1998 ).

Η Αρτινοπούλου (2001) σχετίζει την ενδοσχολική βία με την έννοια της κυριαρχίας και την ορίζει ως την επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και πρόκληση ζημίας ή βλάβης, ή απειλή του εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης. Οι συνηθέστερες μορφές βίας που εμφανίζονται στο δημοτικό σχολείο είναι η σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική και λεκτική βία καθώς και ο βανδαλισμός των σχολικών κτιρίων. Μάλιστα εκδηλώνεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Έτσι συχνά γινόμαστε μάρτυρες οι ίδιοι, διαβάζουμε στις εφημερίδες ή παρακολουθούμε στην τηλεόραση σκηνές επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών του σχολείου, των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και το αντίθετο, των γονιών προς τους εκπαιδευτικούς, των παιδιών προς τους γονείς τους ή των γονιών προς τα παιδιά τους, μεταξύ των μαθητών με εξωσχολικούς. Σύνηθες είναι το φαινόμενο η βία να είναι κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας, στο σχολείο και στην κοινωνία (Αρτινοπούλου, 2001, Θεοδωρακοπούλου, 2009).

Μάλιστα όπως επισημαίνει ο Πανούσης 2007 ( όπως αναφερ. στο Θεοδωρακοπούλου, 2009) το σχολείο την σημερινή εποχή δεν είναι σε θέση να κατανοήσει και να διαχειριστεί τις κρίσεις που προκαλούν η οικονομική ανισότητα, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η πολιτισμική διαφορετικότητα. Το σχολείο είναι κατά κάποιον τρόπο ο «σπασμένος καθρέπτης» των διαλυμένων

οικογενειακών και κοινωνικών σχέσεων όπου κουλτούρες του δρόμου συναντιούνται μέσα στη σχολική τάξη. Η συσχέτιση της ενδοσχολικής βίας με την βία στους δρόμους ή στην πόλη είναι μια εύκολη υπόθεση. Ιδιαίτερα όταν αυξάνονται τα διάφορα επεισόδια βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο που αναδεικνύουν τις δυσκολίες της κοινωνικοποίησης ή της ενσωμάτωσης των μαθητών. Συμπεραίνοντας, η βία στο σχολείο εμπεριέχει στοιχεία εξουσίας και πειθαναγκασμού, βαθιάς ριζωμένης αντίφασης, αντίθεσης, σύγκρουσης αλλά και ανομίας.

### **5.1.3. Η επιθετικότητα μαθητών στο σχολικό περιβάλλον**

Η παιδική επιθετικότητα είναι γνωστή στους μελετητές ως διαταραχή της διαγωγής ή αλλιώς ως αντικοινωνική συμπεριφορά ή ως αντιδραστική συμπεριφορά. Ένα παιδί χαρακτηρίζεται ως «επιθετικό» όταν ο συνήθης τρόπος αντίδρασης του είναι βίαιος.

Πρόκειται για μια έντονη εσωτερική διάθεση να προκαλέσει βλάβες σε πράγματα και πρόσωπα. Τα πρώτα δείγματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία εμφανίζονται με το στοιχείο του πείσματος. Το παιδί παρουσιάζει μια γενικευμένη αντίσταση σε οποιαδήποτε συμβουλή ή ακόμα και μια πεισματική αντίθεση προς τους γονείς που εκδηλώνεται λεκτικά αλλά και με πράξεις, που σιγά σιγά επεκτείνεται σε όλους τους ενήλικες. Συχνά σε αυτή τη φάση του πείσματος μπορεί το παιδί να χαρακτηρίζεται από μία προκλητική ή και εχθρική συμπεριφορά. Έτσι, τα παιδιά αυτά γίνονται εύκολα θυμωμένα, αντιδρούν άσχημα, αισθάνονται προσβεβλημένα και εμφανίζουν μια άρνηση συμβιβασμού. Το παιδί σε αυτή τη φάση σκόπιμα ερεθίζει τους ενήλικες, συμμαθητές του και γενικά άτομα του περιβάλλοντος του και δύσκολα ανταποκρίνεται στην πειθαρχία και στους κανόνες. Ευνόητο λοιπόν είναι πως δύσκολα αναγνωρίζουν τα λάθη τους και είναι λιγότερο δημοφιλή από τα υπόλοιπα παιδιά και καταφέρνουν συνήθως να επιβάλλονται και να προκαλούν την προσοχή (Κουντούρης, 2006).

Ακόμα, το παιδί χρησιμοποιεί την επιθετικότητα ως μέσο για την επίτευξη κάποιας επιθυμίας του ή προκειμένου να μιμηθεί επιθετικά πρότυπα. Τα παιδιά μαθαίνουν πολύ νωρίς ότι συμπεριφερόμενα επιθετικά εξασφαλίζουν κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα ( Θεοδωρακοπούλου, 2009). Οι επιστήμονες θέλοντας να μελετήσουν την παιδική επιθετικότητα έχουν διατυπώσει κάποιες σχετικές θεωρίες. Αρχικά, η θεωρία του Freud το 1964 που υποστήριξε πως η επιθετικότητα απορρέει από μια έμφυτη ορμή του ατόμου για καταστροφή. Την εκτόνωση αυτής της έμφυτης επιθετικότητας του ατόμου, ο Βιεννέζος επιστήμονας την ονόμασε «κάθαρση» ( Παρασκευόπουλος 1988, Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού 2001, Καλλιώτης & Καϊσέρογλου 2002). Η θεωρία αυτή δέχτηκε έντονες κριτικές όσον αφορά την ύπαρξη έμφυτων τάσεων ή και ενστίκτων επιθετικότητας στο άτομο.

Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία του Lorenz (1963) – όπως αναφ. στο Θεοδωρακοπούλου, 2009- η επιθετικότητα, είναι θετικό κίνητρο για τη διατήρηση του είδους, ενστικτώδης αλλά και προκαθορισμένη κληρονομικά. Η θεωρία αυτή δέχτηκε έντονη κριτική αφού τα όποια συμπεράσματα απορρέουν από πειράματα σε ζώα και επομένως δεν μπορούν να γενικευθούν όσον αφορά την ανθρώπινη συμπεριφορά (Παρασκευόπουλος, 1988, Καλλιώτης & Καϊσέρογλου, 2002). Αλλά υπάρχει και η θεωρία για την παιδική επιθετικότητα ως προϊόν της αλληλεπίδρασης ιδιοσυγκρασίας και περιβάλλοντος. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία σε μερικά παιδιά μπορεί να υπάρχει η τάση για επιθετική συμπεριφορά, αλλά ανάλογα με τις επιδράσεις που δέχονται από το περιβάλλον τους (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό) η τάση αυτή εκδηλώνεται ή περιθωριοποιείται (Χρηστάκης, 2001). Άλλες διαδεδομένες θεωρίες περί επιθετικότητας, σημαντικές εκ των οποίων είναι η θεωρία της Κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1972) και η θεωρία της οικοσυστημικής προσέγγισης που έχουν προαναφερθεί ως αιτιολογία των προβληματικών συμπεριφορών. Ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζει και η θεωρία περί παιδικής επιθετικότητας ως συνέπεια της αποστέρησης- ματαίωσης (Dollard, 1939). Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, όταν υπάρχει κάποιος λόγος που εμποδίζει την επίτευξη ενός σκοπού, η αποστέρηση που βιώνεται είναι δυνατό να μετατραπεί σε επιθετικότητα για να μειωθεί η ένταση. Η θεωρία αυτή δέχθηκε έντονη κριτική γιατί κάθε επιθετική πράξη δεν είναι απαραίτητα αποτέλεσμα κάποιας «ματαίωσης». Όμως και η «ματαίωση» δεν οδηγεί απαραίτητα στην εκδήλωση επιθετικότητας. Αντίθετα, είναι δυνατόν να προκαλέσει άλλες μορφές συμπεριφοράς όπως είναι η παλινδρόμηση, η φυγή, η απάθεια, η ονειροπόληση κ.α. (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού 2001, Καλλιώτης & Καϊσέρογλου 2002).

Ο Μάνεσης (2007) προσπάθησε να συγκεκριμενοποιήσει τους βασικότερους αιτιολογικούς παράγοντες για την επιθετικότητα των παιδιών στο σχολείο. Αρχικά τονίζει πως πρωταρχική σημασία για την συμπεριφορά του παιδιού αποτελούν οι σχέσεις που έχει το παιδί με τους γονείς του και οι συνθήκες που μεγαλώνει στο οικογενειακό περιβάλλον. Για παράδειγμα η πιθανή κακοποίηση ή παραμέληση που υφίστανται τα παιδιά από τους γονείς, οι διαταραγμένες σχέσεις των γονέων, τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας εντείνουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Μερικές από τις αιτίες για την επιθετικότητα των παιδιών στο σχολείο μπορεί να είναι:

- i. Η διάψευση των προσδοκιών του δασκάλου για τους μαθητές του, οι δυσκολίες της μαθησιακής διαδικασίας, η αμφισβήτηση του ρόλου του από ορισμένα παιδιά και η αυταρχική αγωγή, του εκπαιδευτικού, πολύ συχνά δημιουργούν ή ενισχύουν την επιθετικότητα του προς τους μαθητές του.
- ii. Η αντίδραση στην εξουσία του δασκάλου, στην αδυναμία ή και στην άρνηση του μαθητή να πειθαρχήσει και να αποδεχθεί τη σχολική κουλτούρα, στην αγνόηση της προσωπικότητας του παιδιού κατά την αξιολόγηση, στην απονομή στερεότυπων και ετικετών, στη διάψευση των

προσδοκιών των παιδιών για το δάσκαλό τους και στην ίδια την επιθετικότητα του εκπαιδευτικού.

- iii. Η μίμηση του διδασκαλικού προτύπου, ο ανταγωνισμός, ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση, όπως επίσης και η κατηγοριοποίηση είναι σημαντικές αιτίες για τη δημιουργία αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά.

Τα κλινικά χαρακτηριστικά της διαταραχής της διαγωγής σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική εταιρεία ( Μάνος, 1997) είναι τα παρακάτω:  
(τρία η περισσότερα παρόντα τους τελευταίους μήνες)

Επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα.

- i. Συχνά φοβερίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους.
- ii. Συχνά ξεκινά σωματικούς καβγάδες.
- iii. Έχει χρησιμοποιήσει κάποιο όπλο που μπορεί να προκαλέσει σοβαρή σωματική βλάβη σε άλλους ( π.χ. ρόπαλο, μαχαίρι κλπ.)
- iv. Έχει φερθεί σωματικά σκληρά σε ανθρώπους.
- v. Έχει φερθεί σωματικά σκληρά σε ζώα.
- vi. Έχει επιτεθεί σε άνθρωπο για να τον κλέψει (π.χ. να αρπάξει μία τσάντα.)
- vii. Έχει εξαναγκάσει κάποιο άτομο σε σεξουαλική δραστηριότητα μαζί του.

Καταστροφή Περιουσίας

- i. Έχει εσκεμμένα βάλει φωτιά με σκοπό να προξενήσει σοβαρή ζημιά.
- ii. Έχει εσκεμμένα καταστρέψει περιουσία άλλων.

Απάτη η κλοπή

- i. Έχει διαρρήξει σπίτι, κτίριο η αυτοκίνητο άλλου ατόμου.
- ii. Συχνά λέει ψέματα για να αποκτήσει πράγματα ή να πετύχει χάρες ή για να αποφύγει υποχρεώσεις .
- iii. Έχει κλέψει αντικείμενα μη ευτελούς αξίας, χωρίς να επιτεθεί σε κάποιο θύμα (π.χ. για να τα πλαστογραφήσει)

Σοβαρές παραβάσεις κανόνων

- i. Συχνά μένει έξω τις νύχτες παρά τις γονεϊκές απαγορεύσεις (με αρχή πριν τα 13 έτη).
- ii. Έχει φύγει από το σπίτι και διανυκτέρευσε εκτός σπιτιού τουλάχιστον δύο φορές, ενώ ζούσε στο πατρικό σπίτι (ή μια φορά χωρίς να επιστρέψει για μεγάλο χρονικό διάστημα).
- iii. Συχνά κάνει σκασιαρχείο από το σχολείο( με αρχή πριν τα 13 έτη).

Επίσης ο Μάνεσης (2007) επισημαίνει τις κυριότερες μορφές επιθετικής ή εκρηκτικής συμπεριφοράς των παιδιών και είναι οι εξής:

- i. Οι εκρήξεις θυμού/ οργής: τα παιδιά σε τέτοιου είδους εκρήξεις βρίζουν, «στριγκλίζουν», κοκαλώνουν ή κρατούν την αναπνοή τους, χτυπάνε το κεφάλι ή τα πόδια τους στο πάτωμα.
- ii. Ενέργειες μίσους και εχθρότητας: πρόκειται για μορφές επιθετικής συμπεριφοράς που, αντίθετα με την προηγούμενη περίπτωση, αποτελούν ένδειξη παθολογικής συμπεριφοράς των παιδιών. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην απλή επιθετική συμπεριφορά και την προβληματική είναι η έννοια του μίσους και της εκδίκησης, που τρέφει ο «θύτης».
- iii. Τα χτυπήματα, οι αγκωνιές, οι γροθιές, τα δαγκώματα, οι κλοτσιές, οι τρικλοποδιές, το φτύσιμο ή το σπάσιμο αντικειμένων είναι ενέργειες φυσικής επιθετικότητας. Οι ύβρεις, τα πειράγματα, οι προσβολές, οι αισχρολογίες και οι χλευασμοί είναι εκδηλώσεις λεκτικής επιθετικότητας των παιδιών.

Για να καταλήξουμε να χαρακτηρίσουμε ένα παιδί ως επιθετικό, θα πρέπει να συνυπολογίσουμε τα εξής στοιχεία: τη διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού, την ηλικία και το φύλο του παιδιού, το βαθμό εχθρότητας, μίσους και εκδίκησης προς τους άλλους, τη δύναμη που έχει το παιδί να ελέγξει τον εαυτό του και να σταματήσει να προκαλεί πόνο στους άλλους, νιώθοντας πως κινδυνεύει η ασφάλεια του (Μάνεσης, 2007).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Καλλιώτης & Καισέρογλου, (2002) η αντικοινωνική συμπεριφορά εμφανίζεται από μικρή ηλικία και διακρίνεται σε:

- i. Αυτοκαταστροφική
- ii. Εχθρική- εκδικητική (αποβλέπει στην πρόκληση πόνου ή βλάβης σε κάποιον άλλο
- iii. Διαπληκτική
- iv. Αγενής συμπεριφορά. Το παιδί δεν τηρεί τους κανόνες συμπεριφοράς.
- v. Αδιάφορη στάση στο σχολείο
- vi. Καταστροφικότητα
- vii. Πειράγματα- «ψευτοπαλικαρισμοί». Είναι μια μορφή λεκτικής επιθετικότητας που καταλήγει σε διαπληκτισμούς
- viii. Άσχημη γλώσσα: μια μορφή λεκτικής βίας.( αισχρολογίες, βλαστήμιες)
- ix. Θεατρική μονοπώληση της προσοχής των άλλων. Πρόκειται για την τάση του παιδιού να επιδεικνύεται και να μονοπωλεί το ενδιαφέρον των άλλων
- x. Εχθρότητα ομάδων
- xi. Εκρήξεις οργής
- xii. Καταστάσεις αμφιθυμίας που εκδηλώνονται με εκφοβισμό προς ένα ήδη καταβεβλημένο αντίπαλο.

Επιπροσθέτως, η επιθετικότητα μπορεί να λάβει τις παρακάτω μορφές:

- i. Έκδηλη – Λανθάνουσα. Έκδηλη είναι όταν μεταβάλλεται και παρατηρείται και λανθάνουσα αυτή που καταγράφεται στην περιοχή του συνειδητού και του ασυνειδήτου.
- ii. Άμεση- Έμμεση. Άμεση είναι όταν στρέφεται κατευθείαν στο αντικείμενο που θέλει να βλάψει και έμμεση όταν μετατοπίζεται από το αρχικό της αντικείμενο σε ένα υποκατάστατο.
- iii. Εξωστρεφής- Ενδοστρεφής
- iv. Φυσική-ψυχική. Η φυσική εκδηλώνεται στην πράξη, ενώ η ψυχική εμφανίζεται με συμβολική και μεσολαβητική μορφή.
- v. Εκφραστική- συντελεστική. Η εκφραστική μορφή της επιθετικότητας εμπερικλείεται στο ρητό «επίθεση για την επίθεση», ενώ στην συντελεστική υπηρετείται ως μέσον για την πραγματοποίηση ενός άλλου σκοπού άσχετου με την επιθετική ενέργεια
- vi. Κοινωνική- αντικοινωνική  
(Καλλιώτης & Καϊσέρογλου, 2002)

Παράλληλα, άλλη αντικοινωνική συμπεριφορά που αντιμετωπίζεται από τους ψυχολόγους σαν διαταραχή ονομάζεται εναντιωματική προκλητική διαταραχή.

Αφορά ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο αρνητικής, ανυπάκουης, και επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε πρόσωπα με εξουσία, χωρίς όμως περιφρόνηση για τους κοινωνικούς κανόνες και τα βασικά δικαιώματα των άλλων (για να τεθεί διάγνωση θα πρέπει να είναι παρόντα τουλάχιστον 4 από τα ακόλουθα για περίοδο μεγαλύτερη των 6 μηνών).

- Ø Συχνά χάνει την ψυχραιμία του.
- Ø Συχνά διαφωνεί με τους ενήλικες.
- Ø Συχνά αγνοεί τις απαιτήσεις και τους κανόνες των ενηλίκων.
- Ø Συχνά ενοχλεί εσκεμμένα του άλλους.
- Ø Συχνά κατηγορεί άλλους για τα λάθη του.
- Ø Συχνά είναι ευερέθιστο στα πειράγματα των άλλων.
- Ø Συχνά εκδηλώνει θυμό και μνησικακία.
- Ø Συχνά είναι μοχθηρό και εκδικητικό  
( Μάνος, 1997).

Τέλος, οι επιθετικές συμπεριφορές χωρίζονται σε κατηγορίες με βάση τα διάφορα κριτήρια. Μια τέτοια κατηγοριοποίηση είναι των Coie, Dogde, Terry και Wright οι οποίοι διέκριναν δύο είδη επιθετικών πράξεων την θυματοποίηση/ εκφοβισμό και την συντελεστική επιθετικότητα. Η θυματοποίηση αναφέρεται σε επιθετικές πράξεις που αποσκοπούν στην καθυπόταξη του παιδιού- στόχου, ενώ η συντελεστική επιθετικότητα αναφέρεται σε επιθετικές πράξεις που αποσκοπούν στην ολοκλήρωση μη επιθετικών στόχων, π.χ. για την απόκτηση ενός αντικειμένου, όπως έχει ήδη περιγραφεί πιο πάνω. (Μόττη- Στεφανίδη & Τσέργας, 2000) Το φαινόμενο του

εκφοβισμού έχει τραβήξει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια καθώς αποτελεί παραβίαση του βασικού δικαιώματος των παιδιών ( ανεξάρτητα από την ηλικία, φύλο, εθνική τους ταυτότητα ή οποιονδήποτε άλλο παράγοντα) να πηγαίνουν στο σχολείο χωρίς να φοβούνται πως κάποιος από τους συμμαθητές-τριες θα τους επιβληθεί με την βία ή θα τους ταπεινώσει .

#### **5.1.4. Ο σχολικός εκφοβισμός**

Από τους πρώτες μελετητές του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι ο Νορβηγός καθηγητής Don Olweus(1978,1984) ο οποίος χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον όρο *bullying* για να περιγράψει τις διαδικασίες του εκφοβισμού, παρενόχλησης, και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομήλικους τους.

Πρόκειται για μια κατάσταση που δεν εκδηλώνεται στην εφηβική ηλικία μόνο, αλλά αρχίζει κιόλας στα μαθητικά χρόνια του δημοτικού σχολείου. Η κακομεταχείριση όπως εμφανίζεται μπορεί να είναι φυσική, συναισθηματική, λεκτική, ή και συνδυασμός όλων των παραπάνω. Μπορεί ένα παιδί να κακομεταχειρίζεται κάποιο άλλο (ο θύτης) ή να είναι το αντικείμενο κακομεταχείρισης κα του εκφοβισμού (το θύμα). Επίσης, μπορεί να συμβαίνει κάτι πιο οργανωμένο. Όπως μια ομάδα παιδιών που παρενοχλούν σωματικά ή ψυχολογικά σε ένα παιδί μόνο του ή και σε μια άλλη ομάδα (συμμορίες). Δηλαδή ο εκφοβισμός είναι μια εκδήλωση συμπεριφοράς που είναι σκόπιμα επαναλαμβανόμενη και κακόβουλη πράξη που τη χαρακτηρίζει η πρόθεση του θύτη να προκαλέσει κακό στον θύτη σωματικά, συναισθηματικά, ή ψυχολογικά. Αυτή η βίαιη συμπεριφορά δεν προϋποθέτει απαραίτητα την πρόκληση από θύμα ενώ αναγνωρίζεται εκ των προτέρων ο θύτης ως ισχυρότερος αφού υπάρχει ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στο θύμα που εξουσιάζεται και στο θύτη που εξουσιάζει και καταξιώνεται. Μάλιστα υπάρχει και η περίπτωση του μαθητή «θύτη-θύματος» , συγχρόνως, που όταν νιώσει ότι είναι αποδεκτός από την ομάδα των συνομήλικων, παρεκτρέπεται ο ίδιος και παρενοχλεί ενώ όταν η σύγκρουση κορυφωθεί, τότε εύκολα θυματοποιείται ( Olweus , 1993).

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001) η έννοια του εκφοβισμού αφορά τη βία που ασκείται από και σε βάρος μαθητών του δημοτικού σχολείου δηλαδή , δηλαδή μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών. Ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει χτύπημα, κλοτσιές, απειλές, πειράγματα, σεξουαλικά υπονοούμενα κ.α.

Ο σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον και αποτελεί κατασταλτικός παράγοντας στην προσαρμογή των παιδιών. Με τον όρο «θυματοποίηση» αποδίδοντας τον αγγλικό όρο «*victimization*» εννοούμε το αποτέλεσμα του εκφοβισμού «*bullying*» μιας συγκεκριμένης εκδήλωσης επιθετικότητας με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Κυριόπουλος & Παππά, 2008).



Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και οι Ψάλτη & Κωνσταντίνου (2007) αναφέροντας πως στη διεθνή βιβλιογραφία οι πιο γνωστές μορφές εκφοβισμού είναι ο σωματικός εκφοβισμός που εμφανίζεται στην άσκηση βίας ή την καταστροφή περιουσίας και ο λεκτικός εκφοβισμός που περιλαμβάνει το πείραγμα, βωμολοχίες και την λεκτική επιθετικότητα. Αυτές οι εκδηλώσεις συμπεριφοράς εμφανίζονται με άμεσο τρόπο.

Ακόμα, για τον χαρακτηρισμό μιας σύγκρουσης στα πλαίσια του σχολικού εκφοβισμού ως αρνητική, θα πρέπει να υπάρχει σαφής πρόθεση χειραγώγησης και συνειδητή προσπάθεια τραυματισμού, εξευτελισμού, επιβολής και πρόκλησης σωματικού ή και ψυχικού πόνου. Τα περιστατικά σύγκρουσης θα πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενα, σκόπιμα και απρόκλητα (Ανδρέου, 2004).

Παραδείγματα συμπεριφορών Θυματοποίησης και εκφοβισμού είναι τα παρακάτω σύμφωνα με τον Μάνο (1997):

- i. Όλες οι μορφές σωματικής βίας όπως χτύπημα, σπρώξιμο, φτύσιμο, τρικλοποδιά κ.α.
- ii. Κλοπή και καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων του παιδιού που έχει γίνει στόχος.
- iii. Λεκτικές συμπεριφορές όπως βρίσιμο, κοροϊδία, διάδοση φημών εναντίον του παιδιού που έχει γίνει στόχος και στην οικογένεια του.
- iv. Υποβάθμιση των ικανοτήτων και επιτευγμάτων του παιδιού-στόχου.
- v. Γράψιμο υβριστικών συνθημάτων εναντίον του παιδιού-στόχου σε τοίχο ή άλλα μέρη που μπορούν να δουν τα άλλα παιδιά.
- vi. Κοροϊδία της Θρησκείας, της εθνικής προέλευσης, της κοινωνικής καταγωγής ή της εμφάνισης του παιδιού-στόχου.
- vii. Αποκλεισμός του παιδιού από ομαδικές δραστηριότητες όπως για παράδειγμα τη συμμετοχή του σε αθλητικές ομαδικές δραστηριότητες ή από πάρτι.
- viii. Κοροϊδία του παιδιού-στόχου για τον τρόπο που ντύνεται.
- ix. Προσπάθεια επιβολής στο παιδί στόχο ώστε να συμπεριφερθεί με τρόπο που δεν θέλει.

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, μια νέα μορφή εκφοβισμού που καταγράφει ο καθηγητής Don Olweus που είναι έμμεσος τρόπος εκφοβισμού αφού χαρακτηρίζεται από την «καλυμμένη» φύση του και την χρήση και ανάμιξη τρίτων προσώπων και περιλαμβάνει το κουτσομπολιό, τη διαρροή άσχημων φημών, την κοινωνική απομόνωση (Χατζή & Χουντουμάδη, 2000).

### **5.1.5. Έρευνες στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό για τον σχολικό εκφοβισμό και την επιθετικότητα.**

Αναμφίβολα, περιπτώσεις σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού έχουν αυξηθεί κατά πολύ και έχουν απασχολήσει πολλές φορές τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού απασχολούσε την σχολική κοινότητα εδώ και πάρα πολλά χρόνια όμως άρχισε να γίνεται αντικείμενο μελέτης, εκτενέστερα από την Ευρωπαϊκή επιτροπή από το 1997 και αργότερα από τις εθνικές κυβερνήσεις των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής ένωσης.

Οι έρευνες που εξετάζουν την συχνότητα του φαινομένου αναφέρουν ποσοστά που κυμαίνονται από 5% έως και 22%. Οι διακυμάνσεις αυτές επηρεάζονται από την ηλικία των παιδιών που εξετάζονται, τον τρόπο εξέτασης του φαινομένου ( ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις ), το μέγεθος και την κοινωνικοοικονομική σύσταση του δείγματος.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε περισσότερα από 130.000 παιδιά και εφήβους ( ηλικίας 7 έως 16 ετών ) στην Νορβηγία, ο Olweus (1993) βρήκε ότι το 9% των παιδιών αυτών αναφέρει πως έχει υποστεί εκφοβισμό από άλλα, ενώ ένα 7% παραδέχεται ότι «συχνά» ή «κάπου κάπου» εκφοβίζει ή ταλαιπωρεί άλλα παιδιά. Ο Smith (1991) υπολογίζει, ότι από μελέτες που έχουν γίνει στην Αγγλία, ότι 1 στους 5 μαθητές έχει εμπειρία εκφοβισμού. Στην Αυστραλία, έρευνα σε 4.229 παιδιά και εφήβους έδειξε ότι 1 στους 7 εκφοβίζεται σωματικά ή ψυχικά, τουλάχιστον μια φορά την βδομάδα ή και πιο συχνά (Χατζή & Χουντουμάδη, 2000).

Η πρώτη έρευνα στην Ελλάδα χρονολογείται από το 1990 όταν μελετήθηκε η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Ακολούθησε η έρευνα του Καλλιώτη σε 117 μαθητές/ -τριες, 11 – 12 ετών, σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανατολική Αττική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε κάθε σχολείο περίπου 30 % των μαθητών/-τριων είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού κάποια στιγμή κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με τα αγόρια να δηλώνουν πολύ περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού από ότι τα κορίτσια (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Παρόμοια με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Χατζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη (2000) που μελέτησαν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης στην Ελλάδα σε 1.312 παιδιά που φοιτούσαν από την Τρίτη έως την έκτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, χρησιμοποιώντας το ειδικό ερωτηματολόγιο του Olweus (1993) που έχει χρησιμοποιηθεί διεθνώς, σε μεγάλο αριθμό ερευνών. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους συμφωνούσαν σε γενικές γραμμές με τα διεθνή δεδομένα ως προς την συχνότητα, την ηλικία, φύλο και τις πρακτικές εκφοβισμού.

Πιο αναλυτικά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά την διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς ( 1999 ) το 14,7 % των παιδιών υπήρξε «θύμα»

εκφοβισμού, το 6,24 % «θύτης» και το 4,8 % «θύτης και θύμα». Τα αγόρια ήταν περισσότερα σε όλες τις κατηγορίες σε σχέση με τα κορίτσια. Διαπιστώθηκε επίσης ότι ο αριθμός των δραστών και των θυμάτων μειώνεται καθώς αυξάνεται η ηλικία. Η πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού που αναφέρεται από τα θύματα (42,5 %) είναι : « μου έλεγε βρισιές και με κορόιδευε ...» ( άμεση λεκτική). Περισσότερα αγόρια θύματα από ότι κορίτσια δηλώνουν ότι έχουν υποστεί άμεση σωματική βία ( το 34 % των αγοριών έναντι 22,83 % των κοριτσιών), ενώ αντίθετα τα κορίτσια σε μεγαλύτερο ποσοστό έχουν υποστεί άμεση λεκτική βία και έμμεσο εκφοβισμό ( διάδοση φημών) σε ποσοστό 38 % σε αντίθεση με το 25,3 % των αγοριών.

Η πιο συχνή αντίδραση απέναντι στον εκφοβισμό που επέλεξαν να αναφέρουν τα θύματα ανάμεσα σε επτά διαφορετικές επιλογές, ήταν ότι τους 138 « αγνοούμε» ( 43,37 %) ενώ η πιο συχνή αντίδραση που επέλεξαν οι «θύτες - θύματα» είναι η «εκδίκηση» (32,7 %) (Αρτινοπούλου, 2001).

Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν τι έκαναν αυτά τα ίδια όταν είδαν κάποιον να εκφοβίζεται, μεγάλο ποσοστό παιδιών ανέφερε ότι : « δεν συμμετείχε μεν αλλά ευχαριστιόταν να παρακολουθεί τον εκφοβισμό των άλλων» ( 27, 96%), αναγκάζονται να συμμετάσχουν στον εκφοβισμό (35,47 %) ή συμμετείχε αν και δεν τον πίεζαν οι άλλοι να συμμετάσχει (23,56 % ). Επίσης στην πλειονότητά τους οι μαθητές ανέφεραν ότι δεν θέλουν να συναναστρέφονται με τους θύτες ( 60, 2 %). Παρόλα αυτά σημαντικά περισσότερα αγόρια αναφέρουν ότι τους «αρέσουν» οι θύτες γιατί “ είναι μάγκες”.

Οι ερευνήτριες τονίζουν ότι « τα θύματα φαίνεται να υποκύπτουν στην νοοτροπία της νομιμοποίησης και ομαλοποίησης της εκφοβιστικής πρακτικής...». Όπως αναφέρει ο Borg , προσπαθώντας να εξηγήσει παρόμοια ευρήματα αναφέρει πως φαίνεται καθαρά ότι κάποια παιδιά θεωρούν τον εκφοβισμό ως μέρος της θυελλώδους διαδικασίας της ανάπτυξής τους, ως μια δύσκολη φάση που πρέπει να υπομείνει κανείς εάν θέλει να είναι προετοιμασμένος για την ζωή. Η έρευνα αυτή αποτελεί την πρώτη θυματολογική έρευνα ( με αυστηρή μεθοδολογία και τεκμηριωμένη ανάλυση) στα παιδιά του δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα και για αυτό είναι σημαντική (Αρτινοπούλου,2001).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διενήργησε πανελλήνια έρευνα που είχε σκοπό να μελετήσει τα φαινόμενα βίας και εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Στην έρευνα πήραν μέρος 3.000 μαθητές , δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου από 450 σχολεία της χώρας. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που εξέταζε διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (πχ. Θυματοποίηση από συμμαθητές, από καθηγητές, από μέλη της οικογένειας, καταστροφή φθορά της παρουσίας του σχολείου.) Βρέθηκε ότι η συχνότητα με την οποία οι μαθητές διαπράττουν ή υφίσταντο επιθετικές πράξεις ήταν μικρότερη από αυτήν που αναφέρεται στην διεθνή βιβλιογραφία αλλά και από αυτή που βρήκαν σε ελληνικό δείγμα οι Χουντουμάδη, Πατεράκη και Χατζή το 2000 (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού ,2001).

Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι στις έρευνες αυτές χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά ερωτηματολόγια , ένα αυτοσχέδιο που εξέταζε πολλές διαφορετικές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και ένα ειδικό ερωτηματολόγιο που εξέταζε μόνο το φαινόμενο της θυματοποίησης.

Σε σχετική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σχετικά με το, σε ποιόν απευθύνεται ο μαθητής, όταν γίνεται θύμα μιας επίθεσης, οι απαντήσεις είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Τα αποτελέσματα δίνουν ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών του δημοτικού να απευθύνονται στους γονείς, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως αποδέκτες παραπόνων παρουσιάζουν μικρό ποσοστό προτίμησης. Τα ποσοστά παρουσιάζονται πιο αναλυτικά παρακάτω:

23,0% απευθύνονται στον δάσκαλο/ διευθυντή.

76,7% απευθύνονται στους γονείς.

15,9% απευθύνονται στους φίλους.

8,4% σε κανέναν.

1,0% άλλο.

Στην έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου βρέθηκε ότι το 1/3 των παιδιών δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί και γενικά οι ενήλικοι δεν προσπαθούν να σταματήσουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές και ότι , παρά τις όποιες ενέργειες κάνουν, οι προσπάθειες τους δεν είναι συστηματικές ενώ η πλειονότητα των γονιών (68%) δεν συνεργάζονται με το σχολείο προκειμένου να προσπαθήσουν να σταματήσουν αυτά τα περιστατικά ( Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Μια άλλη έρευνα που διεξήχθη στο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο Κομοτηνής είναι των Σακονίδη, Κλώθου και Πηνιού, σχετικά με την καταγραφή των διάφορων τύπων επιθετικής συμπεριφοράς σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον ( Σακονίδης , 1996). Το δείγμα ήταν 41 ντόπιοι και 52 ομογενείς μαθητές ηλικίας 9-13 ετών, σε σύνολο 310 μαθητών σε σχολείο της Θράκης. Σαν εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση σε γενικές κατηγορίες επιθετικότητας όπως οι εκρήξεις οργής, καταστροφή αντικειμένων, δάγκωμα, εριστική διάθεση κ.α. Ο χρόνος ήταν δέκα μέρες με καταγραφή κάθε δεκαπέντε λεπτά από τους δασκάλους της τάξης.

Τα αποτελέσματα κατέγραψαν την συχνότητα της επιθετικής συμπεριφοράς κατά μάθημα, είδος, τάξη και μαθητή.

Τα συμπεράσματα αναφέρονται:

- i. Στις υπάρχουσες διαφορές στις εκδηλώσεις της επιθετικής συμπεριφοράς από μάθημα σε μάθημα και στις πιθανές αιτίες τους.
- ii. Στην ερμηνεία των επιθετικών συμπεριφορών. Κατά τη διάρκεια της μελέτης αυτής φάνηκε ότι τα παιδιά με έντονα οικογενειακά, οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα παρουσιάζουν έντονη επιθετικότητα. Μπορεί όμως και παιδιά με ιδιαίτερο αίσθημα κοινωνικής και οικονομικής ανωτερότητας, που καλλιεργείται από την οικογένεια να εμφανίσουν επιθετικότητα. Ακόμη παιδιά που είχαν αδιάφορη ως εχθρική αντιμετώπιση από τους συμμαθητές ή αδυναμία επικοινωνίας σε γραπτό

και προφορικό λόγο παρουσιάζουν αυξημένη επιθετικότητα. Σαφές είναι από τα παραπάνω πως για την ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών, ο δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το ιστορικό του μαθητή, συλλέγοντας πληροφορίες από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή.

- iii. Στη δυνατότητα και τους τρόπους παρέμβασης.  
Όπως έγινε αντιληπτό μέσω της μελέτης για να μπορέσει ο δάσκαλος να παρέμβει πρέπει να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, να μεταβάλλει τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, να οργανώσει το περιβάλλον της τάξης κάνοντας το πιο ευχάριστο και ελκυστικό.
- iv. Στη σύνδεση μορφών επιθετικής συμπεριφοράς και ηλικίας μαθητή.  
Οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά φαίνεται να έχουν άμεση σχέση με την ηλικία του παιδιού. Στις μικρότερες ηλικίες εμφανίζεται συχνότερα η επιθετικότητα ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες η φραστική.

## **5.2. ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ**

### **5.2.1. Χαρακτηριστικά του παιδιού με εσωτερικευμένα προβλήματα.**

Σε όλους έχει συμβεί στο σχολείο να παρατηρήσουν παιδιά στα διαλείμματα, τα οποία βρίσκονται στο προαύλιο χώρο απομονωμένα και αποξενωμένα χωρίς τη συντροφιά των συμμαθητών τους. Αυτά τα παιδιά φαίνονται να είναι για τους δικούς τους λόγους εσωστρεφή άτομα που δεν απολαμβάνουν το παιχνίδι στο σχολείο με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους και φαίνονται να είναι «βυθισμένα» στη σκέψεις τους. Μάλιστα είναι ντροπαλά παιδιά που δεν έχουν το θάρρος της γνώμης τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και συνεπώς δεν φέρνουν εμπόδια στη διδακτική διαδικασία αφού είναι ευγενικά και συνεσταλμένα. Ακόμα αυτή η εσωστρεφή συμπεριφορά τους συνήθως είναι η αιτία να γίνονται θύματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με εξωστρεφή προβλήματα που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο.

Η Βυζάκου, κλινική ψυχολόγος και ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεύτρια στο Παγκύπριο Εκπαιδευτικό Συνέδριο (2010), αναφέρει σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά του παιδιού με εσωτερικευμένα προβλήματα:

- Ø ελάχιστη κοινωνική συναναστροφή με συνομηλίκους,
- Ø μονίμως ανώριμη συμπεριφορά και επιλογή απομόνωσης,

- Ø συνήθως δεν έχουν τις απαιτούμενες κοινωνικές δεξιότητες για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και τη διασκέδαση, ενώ
- Ø μοιάζουν να αναλώνονται σε ονειροπολήσεις και φαντασιώσεις,
- Ø δεν αποτελούν απειλή για τους υπόλοιπους (όπως τα παιδιά με εξωτερικευμένη συμπεριφορά)
- Ø κάποια αντιμετωπίζουν με φόβο διάφορες καταστάσεις, χωρίς όμως προφανή λόγο,
- Ø συχνά παραπονούνται ότι είναι άρρωστα ή ότι πονάνε, ενώ περνάνε περιόδους έντονης κατάθλιψης,
- Ø δηλαδή υιοθετούν μια στάση η οποία εμποδίζει την συμμετοχή στο σχολείο και την μάθηση, την ευρύτερη ανάπτυξη και γενικότερα την εξέλιξή τους

### **5.2.2. Ντροπαλότητα/ Συστολή/ Εσωστρέφεια/ Δειλία**

Αναντίρρητα, τα παιδιά φοιτώντας στο δημοτικό σχολείο έχουν να αντιμετωπίσουν αυξημένες απαιτήσεις ως προς τη συμπεριφορά τους αλλά και ως προς την αξιολόγησή τους. Κατά αυτό τον τρόπο τα ντροπαλά παιδιά είναι πιθανό να νιώσουν αυξημένα τα συναισθήματα κοινωνικού φόβου και συστολής.

Ο χώρος του σχολείου είναι ένας χώρος ταυτισμένος με την έννοια της αξιολόγησης. Έτσι όλα τα παιδιά πρέπει να περάσουν από την αξιολογική διαδικασία, με την οποία έχει επιφορτιστεί το σχολείο. Αυτό μεγαλώνει τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές και τα παιδιά με έντονο το συναίσθημα της ντροπής, ίσως, δεν είναι σε θέση να το διαχειριστούν επαρκώς.

Τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία του ντροπαλού παιδιού στο σχολείο είναι: η έλλειψη συμμετοχής του στο μάθημα, έντονη η απομόνωσή του από τους συμμαθητές του αφού είναι ήσυχα και γίνονται αντιληπτά από τους συνομηλικούς τους ως λιγότερα προσιτά, εμφανής εσωστρέφεια και συστολή, καθώς και μη λεκτικές του αντιδράσεις. Τα ντροπαλά παιδιά σχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε ότι δυσκολεύονται να πάρουν την πρωτοβουλία για συζητήσεις και δραστηριότητες, να εκφράσουν καινούριες ιδέες ή να διατυπώσουν ερωτήσεις. Μάλιστα, η κοινωνική αυτή απόσυρση που επιλέγουν συνδέεται συχνά και με αρνητικές αντιλήψεις από τον εκπαιδευτικό, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις η ήσυχη σχεδόν αμέτοχη στάση των παιδιών γίνεται αντιληπτή ως έλλειψη ενδιαφέροντος ή κατανόησης ενός θέματος (Κονσόλας & Νικολάου, 2009).

Ευνόητο, λοιπόν, είναι πως η ντροπαλότητα ενός μαθητή φαίνεται να επηρεάζει τη μαθησιακή του πορεία, γιατί ο ντροπαλός μαθητής δεν μπορεί να εκφράσει τις απορίες του- δεν έχει το θάρρος να ρωτήσει αυτό που δεν κατάλαβε, λόγω της αναστολής του. Έτσι, παρουσιάζει μαθησιακά κενά, γιατί δεν αποκαλύπτει τις πραγματικές του ικανότητες και δυνατότητες. Επιπλέον, το

άγχος, η αμηχανία και η ανησυχία ότι « θα κληθεί να πει μάθημα» ενδεχομένως να παρεμβαίνουν στη μάθηση των παιδιών μέσα στη τάξη.

Συνήθως, οι δάσκαλοι αδιαφορούν για τα ντροπαλά παιδιά και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να καταλήγουν να μη ζητούν βοήθεια και επομένως, να μην έχουν, με συνέπεια να πέφτει η επίδοσή τους και η ψυχολογική τους διάθεση να είναι σε άσχημη κατάσταση (Κονσόλας & Νικολάου, 2009).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται Καλαντζή- Αζίζι και Ζαφειροπούλου (2004) οι οποίες κάνουν λόγο για δειλία, ένα συναίσθημα συστολής, αμηχανίας και φόβου απέναντι στους ανθρώπους ή απέναντι σε κοινωνικές συνθήκες. Το παιδί που δείχνει δειλία, δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, έχει προβλήματα όταν έρχεται σε επαφή με τους άλλους ( παιδιά και ενήλικες) και το συναντάμε συχνά στο σχολείο. Μάλιστα δίνει την εντύπωση πως δεν έχει μεγάλες νοητικές ικανότητες αλλά είναι πολύ διαφορετική η αλήθεια σε σχέση με το δυναμικό του.

Σύμφωνα με την Καλαντζή- Αζίζι, (1999) πολλοί αρνητικοί παράγοντες στην διαπαιδαγώγηση του παιδιού έχουν συμβάλει σε αυτό, όπως:

- i. Μια υπερπροστατευτική τάση συνδυασμένη με έλλειψη σταδιακής επαφής με άλλα παιδιά και ενήλικους.
- ii. Μια απόλυτη τάση πάνω στις επιδόσεις του παιδιού όπως κριτική για ασήμαντο λόγο.
- iii. Συνεχής σύγκριση με αδέρφια ή άλλα παιδιά και μείωση της προσωπικότητας του παιδιού.
- iv. Μια υπέρμετρη αυστηρότητα ή έλλειψη συνέπειας στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού και ακόμα
- v. Διάφορα οικογενειακά προβλήματα όπως αρρώστιες, θάνατοι, ανεργία κ.α. , πιθανό, μπορεί να αποτελέσουν σημαντικούς παράγοντες για την ενίσχυση της γενικότερης συναισθηματικής ανασφάλειας του παιδιού.

## **Έρευνα για το ντροπαλό παιδί**

Μια έρευνα που έχει διεξαχθεί για το ντροπαλό παιδί είναι των Κονσόλα και Νικολάου (2009) με δείγμα 66 άτομα και ο πληθυσμός της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί διορισμένοι στα Δημοτικά σχολεία της Ρόδου, με μέσο συλλογής δεδομένων την συνέντευξη.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ως βασική αιτία της ντροπαλότητας το οικογενειακό περιβάλλον. Παράγοντες που προκαλούν την ντροπαλότητα και αναφέρθηκαν από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς είναι για παράδειγμα η στάση και η συμπεριφορά των γονέων, η αυστηρότητα μέσα στην οικογένεια, το αυταρχικό οικογενειακό περιβάλλον και ο φόβος της τιμωρίας.

Άλλοι αναφερόμενοι παράγοντες είναι η υπερπροστατευτικότητα και η έλλειψη ενθάρρυνσης των πρωτοβουλιών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν: « Όταν οι γονείς βρίσκονται συνέχεια δίπλα στο παιδί τους, ακόμη και την ώρα

που παίζει με τους φίλους του, μιλάνε πριν από αυτό και το διακόπτουν συνέχεια, το παιδί μαζεύεται στο καβούκι του και συνηθίζει να παρακολουθεί παθητικά».

« Πολλοί γονείς νομίζουν ότι τα παιδιά τους είναι πάντα μικρά και ότι δεν θα τα καταφέρουν να κάνουν μόνα τους διάφορα πράγματα, έτσι τα κάνουν πάντα αυτοί αντί για τα παιδιά τους. Αυτό το μήνυμα περνάει και στα παιδιά τους, τα οποία δεν κάνουν τίποτα μόνα τους γιατί νομίζουν ότι δε θα το κάνουν σωστά».

Σε ένα τέτοιο οικογενειακό περιβάλλον δεν παρέχονται στο παιδί πρωτοβουλίες για δραστηριότητες με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του και έτσι το παιδί βιώνει άγχος στις κοινωνικές σχέσεις που του δημιουργεί εξάρτηση από τους γονείς και το εμποδίζει να αυτονομηθεί κοινωνικά. Τα παραπάνω θεμελιώνονται από τη θεωρία του Erikson, κατά την οποία εάν οι γονείς δείχνουν υπερπροστατευτική διάθεση και δεν αφήνουν το παιδί να αυτενεργεί το παιδί θα αναπτύξει το συναίσθημα της ντροπής και της αμφιβολίας.

Παράλληλα η έλλειψη επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια, η απουσία του διαλόγου, καθώς και τα πρότυπα μέσα στην οικογένεια καταγράφηκαν ως παράγοντες που καλλιεργούν την ντροπαλότητα. Χαρακτηριστικές αναφορές των εκπαιδευτικών: « Δεν έχει μάθει να συζητάει, δεν έχει μάθει να του δίνεται ο λόγος μέσα στην οικογένεια». « Δεν αναπτύσσουν το λόγο στο σπίτι, έχουν φτωχό λεξιλόγιο, οπότε αυτά τα παιδιά δεν έχουν πάρα πολλές παραστάσεις».

Ακόμα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι περιορισμένες κοινωνικές συναναστροφές της οικογένειας είναι μια πιθανή αιτία της ντροπαλότητας που εμφανίζει κάποιο παιδί. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει πως: « Όταν η οικογένεια είναι πολύ κλειστή, οι γονείς δεν επιδιώκουν φιλικές συναναστροφές, δεν καλούν κόσμο στο σπίτι και γενικά ζουν κάπως απομονωμένοι, είναι φυσικό τα παιδιά τους να μην έχουν συνηθίσει να συναναστρέφονται με κόσμο και να γίνουν πιο συνεσταλμένα και ντροπαλά».

Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών με την μεγαλύτερη αντιπροσώπευση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι ότι η ντροπαλότητα οφείλεται στην ιδιοσυγκρασία του παιδιού ή στην κληρονομικότητα. Ανάμεσα στις απόψεις που εκφράστηκαν ήταν και οι εξής: « Κάποια παιδιά απλώς γεννιούνται ντροπαλά, έτσι είναι ο χαρακτήρας τους». « Εάν οι γονείς είναι ντροπαλοί και συνεσταλμένοι, είναι φυσικό και τα παιδιά τους να γίνουν ντροπαλά».

Επίσης, σύμφωνα με μια μεμονωμένη άποψη εκπαιδευτικού τα οικογενειακά προβλήματα, η κακομεταχείριση και βίαιη συμπεριφορά στο σπίτι επισημάνθηκαν ως πιθανά αίτια της ντροπαλότητας. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει: « Ένα παιδί που οι γονείς του το δέρνουν και το κακομεταχειρίζονται είναι ένα παιδί φοβισμένο που και στην τάξη αποφεύγει να μιλήσει, έχει την τάση να απομονώνεται και συμπεριφέρεται σαν ένα πολύ ντροπαλό παιδί».

Τέλος, η συμπεριφορά του δασκάλου στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και τα τραυματικά βιώματα από τους προηγούμενους δασκάλους καταγράφηκαν



από έναν μόνο εκπαιδευτικό, ως πιθανά αίτια της ντροπαλότητας. Η συμπεριφορά αυτή αφορά κυρίως στη στάση του εκπαιδευτικού όταν γελούν ή κοροϊδεύουν κάποιο συμμαθητή τους ή όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κοροϊδεύει ή ειρωνεύεται κάποιο παιδί.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας δείχνουν πως οι δύο σημαντικότεροι αιτιολογικοί παράγοντες για την εμφάνιση της ντροπαλότητας στα παιδιά είναι αφενός η ιδιοσυγκρασία του παιδιού και αφετέρου ο τρόπος ζωής αλλά και οι επιδράσεις και τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από το οικογενειακό περιβάλλον.

### **5.2.3. Άγχος και φοβία σε παιδιά**

Με τον όρο άγχος εννοούμε μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που εκδηλώνεται ως αντίδραση σε προκλήσεις ή κινδύνους του περιβάλλοντος. Το άγχος εκφράζεται σωματικά, ψυχολογικά και σε επίπεδο συμπεριφοράς και ερμηνεύεται πολλαπλά με βάση την γενετική προδιάθεση, την ιδιοσυγκρασία του παιδιού, οικογενειακούς παράγοντες, εμπειρίες μάθησης, σχέσεις του παιδιού, πρακτικές γονέων κ.α. (Lazarus, 1966, 1991, Χατζηχρήστου, 2004).

Η φοβία αναφέρεται σε έναν φόβο χωρίς να αναγνωρίζεται μια άμεση απειλή, το παιδί φοβάται υπερβολικά, αποφεύγει συγκεκριμένες συνθήκες ή αντικείμενα που του προκαλούν φόβο και αναστέλλει ή περιορίζει σημαντικές δραστηριότητες. Όταν ο φόβος παραμένει για μεγάλο διάστημα, είναι υπερβολικός, δεν ανταποκρίνεται στην ηλικία του παιδιού και το επηρεάζει στην καθημερινή του λειτουργία, ορίζεται ως φοβία. Το άγχος αφορά κυρίως ανησυχία, έντονη έγνοια και στεναχώρια, χωρίς εύκολα προσδιορισμένο αντικείμενο (Lazarus, 1999).

Τα πιο εμφανή στοιχεία για την αναγνώριση του άγχους και της φοβίας στα παιδιά από τους εκπαιδευτικούς είναι: έντονη ανησυχία καθώς αποχωρίζεται τους γονείς του, σωματικές ενοχλήσεις όπως κοιλόπονος ή πονοκέφαλος, το παιδί που νιώθει άγχος ή φόβο στο σχολείο δυσκολεύεται να αλλάξει θέση, ο χώρος που διεκδικεί είναι λίγος, δεν συμμετέχει εύκολα στην τάξη ενώ η ντροπή και η συστολή του είναι εμφανής.

Το άγχος και η φοβία εκδηλώνεται με διάφορες σωματικές ενοχλήσεις, με τρόπους συμπεριφοράς, τρόπους σκέψης και ποικίλες ψυχολογικές διεργασίες. Κάνοντας μια βιβλιογραφική επισκόπηση (Κανδαράκης, 2007, Μπίμπου-Νάκου, 2004, Μπεζεβέγκης, 2002) οι πιο συνηθισμένες εκδηλώσεις άγχους στη παιδική ηλικία είναι οι παρακάτω: Αρχικά, η διαταραχή πανικού με συμπτώματα ξαφνικού φόβου ή δυσφορίας με ή χωρίς την παρουσία ταχυπαλμίας, ναυτίας, μούδιασματος ή ασφυξίας. Ακόμα, η ειδική φοβία, που εμφανίζεται να είναι ένας παράλογα έντονος φόβος για συγκεκριμένα αντικείμενα ή καταστάσεις όπως για παράδειγμα η σχολική φοβία. Στο σχολικό περιβάλλον εμφανής είναι η κοινωνική φοβία όπου το παιδί προτιμά την μοναχικότητα και νιώθει έντονο φόβο για συμμετοχή σε ομαδικές

δραστηριότητες. Επίσης, ένα παιδί μπορεί να πάσχει από ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή ( ψευδείς σκέψεις, ιδέες, εικόνες που επαναλαμβάνονται και βιώνονται με ένταση) ή μετατραυματική διαταραχή άγχους ( άγχος προκαλούμενο ύστερα από φυσική καταστροφή ή βίαιη ενέργεια κ.α.) ή αγχώδης διαταραχή οφειλόμενη σε κάποια σωματική νόσο. Μάλιστα, σε παιδιά σχολικής ηλικίας αλλά και σε εφήβους ή ενήλικες, έχει παρατηρηθεί και γενικευμένο άγχος με συμπτώματα όπως: ελέγχει και επανελέγχει την συμπεριφορά του, το παιδί ανησυχεί για το παραμικρό, ανησυχεί για τις ικανότητες του, επικρίνει τον εαυτό του, ζητά συνέχεια επιβεβαίωση, σβήνει και γράφει δηλ. εστιάζει σε περιφερειακά και όχι κεντρικά ζητήματα, για παράδειγμα δεν καταφέρνει να λύσει μια άσκηση γιατί ασχολείται με το να ξύσει το μολύβι του κ.α.

Παράγοντες που αποτελούν αιτία για την εμφάνιση άγχους και φοβίας στα παιδιά είναι:

- i. Γενετικοί παράγοντες: γενετικοί παράγοντες του ατόμου προς το άγχος που συνδέονται με τη λειτουργία του εγκεφάλου
- ii. Οικογενειακοί παράγοντες: τρόποι που η οικογένεια αντιδρά στο στρες, γονείς με άγχος και φόβους
- iii. Κοινωνικοί παράγοντες: χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, πολιτισμικές συνθήκες
- iv. Γεγονότα ζωής : ασθένεια, θάνατος- απώλειες, αποχωρισμοί
- v. Ατομικοί παράγοντες: ιδιοσυγκρασία του παιδιού, εσωστρέφεια, εξάρτηση του παιδιού από ενήλικους (Μπίμπου-Νάκου 2004).

Ενδεικτικά Συμπτώματα του φόβου ή του άγχους: που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο είναι αντιδράσεις κλάματος, φόβου, νευρικότητα, αισθήματα αναξιοσύνης. Ακόμη οι πιο συνήθεις τρόποι εκδήλωσης άγχους στα παιδιά είναι η μη συμμετοχή του παιδιού στη σχολική τάξη , η εύκολη διάσπαση της προσοχής η στεναχώρια για τις επιδόσεις και η δυσκολία στις σχέσεις με τους συνομήλικους του (Κανδαράκης, 2007).

#### **5.2.4. Σχολική φοβία**

Οι παιδοψυχίατροι και παιδοψυχολόγοι έχουν επινοήσει έναν διαγνωστικό όρο, για να δηλώσουν τη στάση αυτής της επίμονης άρνησης του παιδιού να πάει στο σχολείο: τον όρο σχολική φοβία. Η φοβία είναι έντονος παράλογος φόβος, που συνήθως στρέφεται προς κάποιο συγκεκριμένο ερέθισμα ή κατάσταση στο περιβάλλον (Herbert, 1993). Ο Παρασκευόπουλος (1985) τονίζει, πως η σχολική φοβία είναι ένα είδος ψυχοενύρωσης που χαρακτηρίζεται από έντονο ψυχικό άγχος, το οποίο δεν δικαιολογείται από τη κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο. Αξιοσημείωτο είναι πως το παιδί στεναχωριέται που δεν μπορεί να πάει σχολείο και είναι τουλάχιστο μέσης νοητικής ικανότητας.

Η δυσκολία αυτή μπορεί να αποτελεί εκδήλωση του άγχους αποχωρισμού (στις οικογένειες που η μητέρα είναι υπερπροστατευτική το παιδί δεν

ενθαρρύνεται να αποκτήσει αυτονομία και πρωτοβουλία) ή μιας ειδικής φοβίας. Η σχολική φοβία μπορεί να εμφανιστεί σε οποιοδήποτε σημείο της σχολικής φοίτησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στη Δευτέρα δημοτικού. Έρευνες έχουν δείξει ότι η σχολική φοβία μπορεί να φτάσει ως το 8% του μαθητικού πληθυσμού και ότι είναι συχνότερη στα κορίτσια (Καλατζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Δεν πρέπει να συγχέουμε τη σχολική φοβία με τις πρώτες αρνητικές αντιδράσεις που εκδηλώνει το παιδί όταν πρωτοπηγαίνει στο σχολείο. Είναι γνωστό πως το παιδί έχει έναν ενστικτώδη φόβο για το άγνωστο δηλαδή το καινούριο. Επίσης, δεν πρέπει να συγχέουμε τα παιδιά με σχολική φοβία αφενός, με παιδιά που έχουν πραγματικούς και συγκεκριμένους φόβους όπως για παράδειγμα την εκδήλωση φόβου για ένα συμμαθητή του που απειλεί για βίαιες πράξεις ότι θα το δείρει κ.α. και αφετέρου με τα παιδιά σκασιάρχες τα οποία συνειδητά απομακρύνονται από το σχολείο για να κάνουν κάτι που τους ευχαριστεί περισσότερο (Παρασκευόπουλος, 1985).

Γενικώς, τα παιδιά που αρνούνται να πάνε σχολείο πιστεύουν πως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις αγχογόνες καταστάσεις του σχολείου οι οποίες προκαλούν προβλήματα στο παιδί. Για παράδειγμα ένα ντροπαλό και μοναχικό παιδί μπορεί να πέσει θύμα των παλικαρισμών ή της περιφρονητικής απόρριψης των συμμαθητών του. Σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σπίτι όπως: το παιδί μπορεί να μην θέλει να αφήσει την μητέρα του στο σπίτι μόνη της καθώς είτε είναι άρρωστη είτε βιώνει ψυχολογική κρίση για οικογενειακούς παράγοντες που γνωρίζει και το παιδί (Herbert, 1993).

### **5.2.5. Παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα**

Σύμφωνα με το DSM-IV (Μάνος, 1997) που αποτελεί και το ευρύτερα χρησιμοποιούμενο σύστημα ταξινόμησης των ψυχικών διαταραχών, οι καταθλιπτικές διαταραχές κατατάσσονται στις Διαταραχές της διάθεσης και διακρίνονται σε: α) Μείζονα Καταθλιπτική Διαταραχή, β) Δυσθυμική Διαταραχή ή Δυσθυμία, γ) Καταθλιπτική Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς. Ένα Μείζον Καταθλιπτικό Επεισόδιο περιλαμβάνει τα παρακάτω συμπτώματα: καταθλιπτική διάθεση, απώλεια του ενδιαφέροντος ή της ευχαρίστησης για όλες σχεδόν τις δραστηριότητες, σημαντική απώλεια βάρους χωρίς δίαιτα ή αύξηση βάρους, διαταραχή ύπνου, κόπωση ή απώλεια ενέργειας, ψυχοκινητική επιβράδυνση ή διέγερση, αισθήματα αναξιοσύνης, χαμηλή αυτοεκτίμηση, υπερβολικές ή απρόσφορες ενοχές, ελαττωμένη ικανότητα σκέψης και συγκέντρωσης, αναποφασιστικότητα και τέλος σκέψεις θανάτου και αυτοκτονίας.

Στη σχολική ηλικία τα συμπτώματα της κατάθλιξης μοιάζουν αρκετά με αυτά των ενηλίκων. Τα παιδιά εμφανίζουν σωματοποιημένα συμπτώματα και παρουσιάζουν δυσκολίες και προβλήματα διατροφής και ύπνου. Ακόμα, εμφανής είναι η κοινωνική τους απόσυρση από τους συμμαθητές τους, καθώς

παρουσιάζουν χαμηλό γλωσσικό και κοινωνικό επίπεδο με κύριο χαρακτηριστικό τις διαταραγμένες αλληλεπιδράσεις και διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομήλικους. Μάλιστα, η σχολική τους επίδοση δεν είναι ικανοποιητική, γεγονός που σχετίζεται άμεσα με την έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων και τη δυσκολία τους για συγκέντρωση. Τα παιδιά αυτά εμφανίζονται συναισθηματικά «πεσμένα» και δυστυχή, παραπονιούνται πολύ πιο συχνά από τους συνομήλικα τους ότι βαριούνται, φαίνονται ότι δεν μπορούν να χαρούν και να διασκεδάσουν. Σε κάποιες περιπτώσεις εκδηλώνουν διασπαστική συμπεριφορά, ψυχοκινητική διέγερση και ευερεθιστότητα (Κλεφταράς 1998, 2004, Μπίμπου- Νάκου, 2001).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η παιδική κατάθλιψη συχνά παραβλέπεται από τους ενήλικους και στο σχολικό περιβάλλον από τους δασκάλους. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά με καταθλιπτικά συμπτώματα είναι πολύ ευγενικά, συνεσταλμένα, επιδεικνύουν την καλύτερη συμπεριφορά στο σχολείο, έχουν κάλους τρόπους και φαίνεται ότι τους αρέσει να βοηθούν τους άλλους (Κλεφταράς, 2004).

## Ανακεφαλαίωση

Ανακεφαλαιώνοντας, είναι πασιφανές πως οι προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών δημοτικού σχολείου είναι πολλές και για τον λόγο αυτό δύσκολο να καταγραφούν εκτενέστατα και πληρέστατα.

Σε αυτό το κεφάλαιο, έγινε προσπάθεια να μελετηθούν τα πιο πιθανά αλλά και τα πιο συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο. Η κατάληξη μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι πως τα προβλήματα κατηγοριοποιούνται σε εξωτερικευμένα και σε εσωτερικευμένα. Πάντως, σε κάθε περίπτωση προβλήματος παρατηρήθηκε πως οι αιτιολογικοί παράγοντες των προβλημάτων συμπεριφοράς σχετίζονται άμεσα με τις αλληλεπιδράσεις που δέχεται το παιδί από το οικογενειακό, κοινωνικό, σχολικό περιβάλλον καθώς και από την ιδιοσυγκρασία της προσωπικότητας του.

Το σχολικό περιβάλλον και κυρίως οι δάσκαλοι σε συνεργασία με τον Σύμβουλο του σχολείου, βρίσκονται στη δύσκολη θέση να αντιμετωπίσουν τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Κατά αυτό τον τρόπο η διδακτική πράξη δεν θα διακόπτεται συνεχώς, κανένας μαθητής δεν θα φοβάται να πάει σχολείο εξαιτίας των επιθετικών ενεργειών κάποιου συμμαθητή του, κανένα παιδί δεν θα αγνοείται και δεν θα παραγκωνίζεται από την σχολική κοινότητα λόγω της εμφανής κοινωνικής απομόνωσης του.

Τέλος, σε επόμενο κεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια προσέγγισης των πιθανών τρόπων αντιμετώπισης που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές του σύγχρονου ελληνικού δημοτικού σχολείου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### Εισαγωγή

Η Συμβουλευτική ως επιστήμη αυτοτελής, είναι συγγενής με την Ψυχολογία και την Ψυχιατρική και απευθύνεται κυρίως σε φυσιολογικά άτομα με τα συνήθη προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου.(Αγγελόπουλος κ.α.,2006) Η Συμβουλευτική δηλαδή, αποσκοπεί στην ενεργοποίηση του ατόμου και των δυνατοτήτων που διαθέτει με σκοπό να τις αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να ξεπεράσει τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντά και όχι στην απλή παροχή συμβουλών (Σιδηροπούλου- Δημακάκου,2004).

Συγκεκριμένα η Συμβουλευτική ανήκει στο χώρο της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας, στον κλάδο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, ο οποίος ασχολείται με τη μελέτη των τρόπων, των μεθόδων και των διαδικασιών , με βάση τις οποίες μπορεί να παρασχεθεί βοήθεια σε άτομα κάθε ηλικίας προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούν στηριζόμενα στις δικές τους δυνάμεις (Μαλικιώση – Λοΐζου,1999).

Οι διάφορες σχολές Συμβουλευτικής οριοθετούν τον όρο, αναδεικνύοντας διαφορετικές οπτικές γωνίες. Έτσι λοιπόν πραγματοποιώντας μια βιβλιογραφική περιδιάβαση, προσεγγίζεται εννοιολογικά ο όρος, ακολούθως:

- Σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού (1994), «η διαδικασία της Συμβουλευτικής είναι ουσιαστικά μια συστηματική διερεύνηση και αποσαφήνιση προβλήματος, και παράλληλα, η διερεύνηση και αποσαφήνιση πιθανών λύσεων.»
- Συμβουλευτική είναι: «Η διαδικασία εκείνη κατά την οποία είτε κατά τρόπο ατομικό είτε κατά τρόπο ομαδικό ένας ειδικός , που υπό ορισμένες προϋποθέσεις λέγεται Σύμβουλος, συνεξετάζει με ένα άτομο (ή κάποια άτομα) θέματα ή προβλήματα που απασχολούν το άτομο (ή τα άτομα)και διευκολύνει τη λύση τους.» (Δημητρόπουλος, 1999).
- «Η Συμβουλευτική είναι μια διαδικασία τακτικών και συστηματικών βημάτων, κατά την οποία ο σύμβουλος βοηθά τον πελάτη να κατανοήσει τα θέματα που τον αφορούν και να δράση πάνω σε αυτά. Η συμβουλευτική απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του συμβούλου και του πελάτη με μοναδικό σκοπό την παροχή βοήθειας στον πελάτη .Με τον τρόπο αυτό λειτουργεί ως μια διευκολυντική διαδικασία με στόχο να

αποκαλυφθεί το δυναμικό κάθε πελάτη.» (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 2004).

Τέλος, όσον αφορά κάποιες εννοιολογικές διασαφηνίσεις που αναδεικνύουν τη σχέση της συμβουλευτικής με την Αγωγή και την εκπαίδευση, ο Gustad, περιγράφει τη συμβουλευτική ως « μια διαδικασία με προσανατολισμό τη μάθηση που διεξάγεται σε ένα απλό, πρόσωπο με πρόσωπο , κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ο σύμβουλος, επαγγελματικά καταρτισμένος με ανάλογες ψυχολογικές πρακτικές και γνώση , προσπαθεί να βοηθήσει τον «πελάτη» του με μεθόδους κατάλληλες για τις ανάγκες του τελευταίου, ώστε να μάθει περισσότερα για τον εαυτό του, να μάθει με ποιο τρόπο να υλοποιεί τους στόχους του συγκεκριμένους και ρεαλιστικούς ώστε να καταστεί ένα ευτυχισμένο και πιο παραγωγικό μέλος της κοινωνίας του» (Αγγελόπουλος κ.α., 2006).

## **6.1. Αναγκαιότητα συμβουλευτικής στο Δημοτικό Σχολείο**

Οι οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές αλλαγές που διαδραματίζονται τα τελευταία χρόνια τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα έχουν επιφέρει επιπτώσεις στην ποιότητα, τον τρόπο ζωής των παιδιών και κατ' επέκταση στην ψυχосύνθεση τους.

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει παρατηρηθεί διεθνώς αύξηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και σχετίζονται με την ψυχική τους υγεία , τη σχολική προσαρμογή και τη μάθηση, γεγονός που οδήγησε σε μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση και στην παροχή ψυχολογικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο (Δημοπούλου- Λαγωνίκα κ.α., 2007).

Όσον αφορά την Ελληνική Εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αναφέρει η Σπυροπούλου (2007) στην εισήγηση της στο συνέδριο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», ο θεσμός των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών αποτελεί καινοτομία. Ωστόσο, τα προβλήματα που βιώνουν τα παιδιά είναι ποικίλα και έχουν επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική τους υγεία, καθώς και στη σχολική τους προσαρμογή και μάθηση. Σε σχετική έρευνα από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, η σημερινή κατάσταση παρουσιάζεται ως εξής: μεγάλο ποσοστό παιδιών και εφήβων εμφανίζουν ποικίλα προβλήματα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, δεν παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη και θεραπευτική αντιμετώπιση στην πλειοψηφία των παιδιών που το έχουν ανάγκη, ενώ η ψυχική υγεία των παιδιών αποτελεί μικρή προτεραιότητα των εμπλεκόμενων φορέων(Χατζηχρήστου, 2004).

Συγκεκριμένα, στα Δημοτικά σχολεία τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με θέματα επίδοσης και αυτοεκτίμησης, προβλήματα παραβατικότητας και γενικότερα αποκλίνουσας συμπεριφοράς με κύριο χαρακτηριστικό την επιθετικότητα (σχολικός εκφοβισμός), καθώς επίσης έχουν σημειωθεί και περιστατικά σωματικής – σεξουαλικής και ψυχολογικής βίας. Τα

παραπάνω φαινόμενα θα έλεγε κανείς ότι αποτελούν απόρροια των οξυμένων κοινωνικών προβλημάτων της ευρύτερης κοινωνίας: σύγχρονος τρόπος ζωής, υποβάθμιση της οικογένειας, διάλυση του κοινωνικού ιστού.

Πιο αναλυτικά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Αγγελόπουλος κ.α. (2006), εκ πρώτης όψεως η θέση των παιδιών σήμερα φαίνεται να έχει καλυτερέψει από άποψη παροχής υλικών αγαθών και υγειονομικής περίθαλψης, εξετάζοντας όμως σε βάθος τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών απομυθοποιεί κανείς την εικόνα ανατροφής τους .

Ειδικότερα , η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται **από γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα**, όπου σύμφωνα με το Μπρούζο (1999), αυτές οι νέες καταστάσεις οδηγούν σε *ανασφάλεια και ψυχοσυναισθηματική επιβάρυνση του ατόμου*. Ακόμα, η **έντονη παρουσία νέων τεχνολογιών** σε πολλούς τομείς της κοινωνίας περιορίζει σημαντικά τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού οδηγώντας το στην *κοινωνική απομόνωση*. Επιπροσθέτως, η *ψυχική και κοινωνική κατάσταση του παιδιού* επιβαρύνεται από την απομάκρυνση του από τη φύση γεγονός που συμβάλει σε αυτό το **φαινόμενο της αστικοποίησης**, εξασθενώντας παράλληλα και το *ανοσοποιητικό του σύστημα*. Η **Παγκοσμιοποίηση**, ενισχύει, όπως αναφέρουν οι Αγγελόπουλος κ.α. (2006), *αισθήματα φόβου , ανασφάλειας*, για το μέλλον και τη διαφύλαξη της ακεραιότητας του ατόμου καθώς και αδυναμίας να παρέμβει στην παγκόσμια κοινωνία γεγονός που το καθιστά ευάλωτο σε μεταβολές των κοινωνικών δομών. Τέλος, η σημερινή ελληνική κοινωνία έχει μετατραπεί σε πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως αναφέρει ο Μπρούζος και Ράπτη (2001), καλώντας την κοινωνία να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις για αποδοχή και αξιοποίηση της πολυπολιτισμικής διαφορετικότητας, όπου παρά τις όποιες μεταρρυθμίσεις και στο σχολικό περιβάλλον παρατηρούνται προβλήματα ρατσιστικής συμπεριφοράς και ξενοφοβίας με την εκδήλωση επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς, περιθωριοποίησης κ.τ.λ.

Τις κοινωνικές μεταβολές διαδέχτηκαν οι μεταβολές στην οικογένεια, σε μια προσπάθεια των μελών της να αναπροσαρμοστούν στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό σύστημα. Έτσι λοιπόν , εδώ και δεκαετίες παρατηρείται μεταλλαγή της παραδοσιακής οικογένειας, με αποτέλεσμα, εξαιτίας των ραγδαίων μεταβολών στην οικογένεια, πολλά παιδιά να στερούνται της κάλυψης βασικών, κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών αναγκών. Η ανατροφή από διαζευγμένους γονείς και μονογονεϊκές οικογένειες αποτελεί πραγματικότητα που επιφέρει επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών.(Χατζηχρήστου ,1999).

Οι Αγγελόπουλος κ.α. (2006), επισημαίνουν και ένα άλλο χαρακτηριστικό της σημερινής οικογένειας που επιβαρύνει το παιδί με υπέρμετρες απαιτήσεις και σχετίζεται με την αδυναμία των γονέων να επιλέξουν σωστά πρότυπα διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους.

Τέλος, σημαντικό πλήγμα για την ψυχολογία του παιδιού αποτελεί και η *κακοποίηση, η παιδική εκμετάλλευση ή παραμέληση του*, εξ' αιτίας της αδυναμίας των γονέων να ανταπεξέρθουν σωστά στο λειτούργημα τους ,

πιθανόν λόγω άγνοιας της σωστής διαπαιδαγώγησης, οικονομικής ανέχειας ή ύπαρξης κάποιας ψυχικής πάθησης.

Συνοπτικά, οι παραπάνω μεταβολές στην κοινωνία και στην οικογένεια, δημιουργούν τα εξής χαρακτηριστικά στη ζωή του παιδιού, σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο(1995):

- Οι διαπροσωπικές σχέσεις του είναι ανταγωνιστικές , αβαθείς, επίπλαστες, μαζικές, έμμεσες και απρόσωπες
- Η ζωή τους χειραγωγείται από έναν άκρατο καταναλωτικό ανταγωνισμό υλικών αγαθών με τους συνομηλίκους τους
- Η συναισθηματική παραμέληση ή υπερβολική προστασία, καθώς και η καλλιέργεια υπέρμετρων προσδοκιών χαρακτηρίζουν τις συνθήκες διαβίωσης
- Κοινωνικές ανασφάλειες και ψυχοσωματικές διαταραχές είναι τα παρεπόμενα της βιοψυχοκοινωνικής έντασης που βιώνουν από το σύγχρονο τρόπο ζωής.

Το σημερινό σχολείο δηλαδή, όπως διατυπώνει ο Σπυράκης (2001), δεν αγγίζει τη ζωή τους, δεν έχει νόημα και δεν τους ωθεί σε σημαντικές εμπειρίες γι' αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλα προβλήματα καθημερινά που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολία προσαρμογής, φαινόμενα επιθετικότητας, παραβατικής συμπεριφοράς, κακοποίησης και σχολικού εκφοβισμού, απειθαρχίας καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποια ψυχική πάθηση.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση και σωστή διαχείριση τους απαιτείται η συνδρομή και η συνεργασία με κατάλληλα εκπαιδευμένους επιστήμονες, τους σχολικούς συμβούλους. Οι Αγγελόπουλος κ.α.(2006), κάνουν λόγο για ένα **νέο σχολείο**, ικανό να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών του σύγχρονου κόσμου. Αυτός ο νέος ρόλος του σχολείου , όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, - *“ως χώρος ζωής”* - *θα αποσκοπεί στην ενασχόληση με επίκαιρα ζητήματα, με τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα του κάθε μαθητή για ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του, ώστε να καταστεί μια υπεύθυνη , αυτόνομη, αυτόβουλη και ελεύθερη προσωπικότητα.*

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και “επαληθεύονται” με τον προσανατολισμό του Νέου Σχολείου που εισηγείται και προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης(2011) με το Πρόγραμμα Σπουδών , “Σχολική και Κοινωνική Ζωή”, αναφέροντας ότι οι αρχές στις οποίες στηρίζεται αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών , όπως ακριβώς και ο Νόμος 1566/85 *για τη Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ο παραπάνω σκοπός προϋποθέτει την ισόρροπη ανάπτυξη γνωστικών , συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε ένα θετικό κλίμα για τη διευκόλυνση της μάθησης και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών. Για την υλοποίηση των ανωτέρω απαιτείται επαναπροσδιορισμός και ενδυνάμωση του



ρόλου του δασκάλου αλλά ταυτόχρονα και συνεργασία με ειδικό για παροχή συμβουλευτικών και ψυχολογικών υπηρεσιών, στο σχολικό πλαίσιο.

## 6.2. Είδη και κλάδοι της συμβουλευτικής

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω η Συμβουλευτική απευθύνεται σε ανθρώπους με ποικίλα προβλήματα. Έτσι, λοιπόν, η Συμβουλευτική, διαχωρίζεται σε είδη ή σε κλάδους καθορίζοντας το βαθμό της εξειδίκευσης της, ανάλογα με το είδος της βοήθειας που προσφέρει και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ανθρώπων που επωφελούνται αυτής.

Πιο συγκεκριμένα, η Συμβουλευτική διακρίνεται σε είδη ανάλογα με τη φύση των προβλημάτων και τα χαρακτηριστικά των ατόμων στα οποία παρέχεται. Η Μαλικιώση –Λοϊζου (1999), διακρίνει τα ακόλουθα είδη συμβουλευτικής:

- **Εξελικτική Συμβουλευτική**, η οποία βοηθά τον άνθρωπο να διερευνήσει τους τρόπους που θα επιτύχει μια υγιή σωματική ανάπτυξη και θετική εξέλιξη του στην κοινωνία.
- **Διευκολυντική Συμβουλευτική**, βοηθά τον άνθρωπο να επαναπροσδιοριστεί, επανακαθορίζοντας τους στόχους του, και ενεργώντας υπεύθυνα για την επίτευξη τους.
- **Συμβουλευτική για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων**, η οποία βοηθά τον άνθρωπο να ξεπεράσει την κατάσταση κρίση στην οποία έχει περιέλθει.
- **Προληπτική Συμβουλευτική**, η οποία ενημερώνει, πληροφορεί και ευαισθητοποιεί τους ανθρώπους για ποικίλα ζητήματα, επαγγελματικής, διαπροσωπικής φύσης, θέματα υγείας- υγιεινής ή σεξουαλικής υγείας, ώστε να είναι προετοιμασμένοι αν τους παρουσιαστούν στο μέλλον, στον τρόπο αντιμετώπισης αυτών.
- **Επαγγελματική Συμβουλευτική**, η οποία πληροφορεί, στηρίζει και καθοδηγεί το άτομο, ώστε να επιλέξει το επάγγελμα που του ταιριάζει.
- **Εκπαιδευτική Συμβουλευτική**, η οποία εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες και ενδιαφέρεται για την ομαλή εξέλιξη και προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.
- **Εργασιακή Συμβουλευτική**, η οποία παρέχεται στο χώρο εργασίας του ατόμου, βοηθώντας το να ξεπεράσει προβλήματα που αντιμετωπίζει σε αυτό το χώρο και παρεμποδίζουν την εργασιακή του απόδοση.
- **Συμβουλευτική αποκατάστασης**, όπου στοχεύει στην παροχή βοήθειας σε άτομα με σωματικές μειονεξίες ή ψυχικές παθήσεις με στόχο την κοινωνική ένταξη τους.
- **Συμβουλευτική Τρίτης Ηλικίας**, η οποία απευθύνεται σε ηλικιωμένα άτομα και στα σωματικά ή ψυχολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

- **Οικογενειακή – Συζυγική Συμβουλευτική**, η οποία ασχολείται με προβλήματα σχέσεων που προκύπτουν στη συζυγική και οικογενειακή συμβίωση.
- **Ποιμαντική Συμβουλευτική**, η οποία πραγματοποιείται από τον κληρικό.
- **Διαπολιτισμική Συμβουλευτική**, η οποία ασχολείται με άτομα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμό, με διαφορετικές αξίες και τρόπο ζωής.

Ο διαχωρισμός της Μαλικιώσης Λοϊζου, δεν διαφέρει κατά πολύ από το διαχωρισμό του Δημητρόπουλου(1998) σε κλάδους Συμβουλευτικής οι οποίοι διαχωρίζονται ανάλογα με το περιεχόμενο στους ακόλουθους :

- **Σχολική Συμβουλευτική (School Counseling)**
- **Συμβουλευτική Απασχόλησης(Employment Counseling)**
- **Εργασιακή Συμβουλευτική (Work Counseling)**
- **Συμβουλευτική Ψυχικής Υγείας(Mental Health Counseling)**
- **Συμβουλευτική Οικογενειακού Προγραμματισμού( η οποία παρέχεται κυρίως σε χώρους νοσοκομειακούς). Συμβουλευτική Ζευγαριών (Couple Counseling ή Couple Therapy),Συμβουλευτική Γονέων (Parent Counseling), Συμβουλευτική Οικογένειας (Family Counseling) κ.τ.λ.**
- **Ποιμαντική Συμβουλευτική (Pastoral Counseling)**
- **Στρατιωτική Συμβουλευτική(Military Counseling)**
- **Σωφρονιστική Συμβουλευτική (Correctional Counseling, Rehabilitation Counseling κ.τ.λ.)**
- **Αθλητική Συμβουλευτική (Sports Counseling)**
- **Συμβουλευτική Επανένταξης( Rehabilitation Counseling)**
- **Συμβουλευτική Ηλικιωμένων (Elderly Counseling)**

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η Συμβουλευτική ανάλογα με το περιεχόμενο ,τα χαρακτηριστικά του ατόμου που εξυπηρετεί και τη φύση του προβλήματος διαχωρίζεται σε είδη – κλάδους και εφαρμόζεται στους αντίστοιχους χώρους. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998), η Συμβουλευτική στο χώρο του σχολείου, που αποτελεί και το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, εφαρμόζεται από τον κλάδο της Σχολικής Συμβουλευτικής(School Counseling).Εφαρμόζεται κυρίως στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από ειδικευμένο σύμβουλο. Επίσης ως “συγγενής” της Σχολικής Συμβουλευτικής, συχνά χρησιμοποιούνται οι όροι , *Παιδαγωγική ή Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική*.

### **6.3. Στόχοι και Βασικές Αρχές Συμβουλευτικής.**

Η Συμβουλευτική είναι ένας κλάδος που αφορά τον άνθρωπο και τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο ίδιος. Έτσι λοιπόν η Συμβουλευτική εφαρμόζεται σε διάφορους χώρους όπου ζει, εργάζεται, και γενικότερα λειτουργεί ο άνθρωπος.

Ο σημαντικότερος από τους χώρους εφαρμογής της είναι η Εκπαίδευση. Στον Ελλαδικό χώρο από το 1950 έχει γίνει προσπάθεια εφαρμογής διαφόρων συστημάτων κυρίως όμως Προσανατολισμού στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γνωστά ως Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Μόνο στον ιδιωτικό τομέα εφαρμόζεται ευρύτερα και ουσιαστικότερα η παροχή Συμβουλευτικών υπηρεσιών στην σχολική κοινότητα, ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων αυτής (Αγγελόπουλος κ.α., 2006).

Οι στόχοι της Συμβουλευτικής ως το τέλος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως ορίζονται από τους Δημητρόπουλος και Μπακατσή (1996), είναι η σταδιακή ατομική ανάπτυξη του παιδιού, η κοινωνική προσαρμογή του, η διαμόρφωση μιας όσον το δυνατό πληρέστερης αυτογνωσίας και θετικής αυτοαντίληψης, η δημιουργία μιας θετικής στάσης προς τη ζωή και το κόσμο, ανάπτυξη του ομαδικού αισθήματος και της συνεργατικότητας, η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ζωής, η ωρίμανση.

Παράλληλα, όμως, οι στόχοι της Συμβουλευτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να καθορίζονται με γνώμονα (Αγγελόπουλος κ.α., 2006):

- Τις Αναπτυξιακές ανάγκες, δυνατότητες και τα προβλήματα των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας
- Τις αρχές και τους ευρύτερους σκοπούς του σχολικού πλαισίου
- Τις σύγχρονες ιδεολογικές προσεγγίσεις του σχολικού θεσμού
- Τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες

### **6.4. Σύμβουλος- Συμβουλευόμενος- Συμβουλευτική Σχέση**

Βασική προϋπόθεση για ένα επιτυχημένο σύμβουλο και κατ' επέκταση μια συμβουλευτική διαδικασία με θετική έκβαση, εκτός από τις γνώσεις, το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο του συμβούλου και την εμπειρία του, είναι επίσης, η ευαισθησία που πρέπει να τον διακρίνει για τις ανάγκες του συμβουλευόμενου. Αυτή θα τον βοηθήσει να αναγνωρίσει τις ανάγκες του συμβουλευόμενου και σε ένα δεύτερο επίπεδο, να αποδεχτεί το άτομο (Corey, 2005).

Τα παραπάνω αποτελούν προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας σχέσης ανεκτικότητας, απαραίτητης, σύμφωνα με τον Μάνο (1991), για την επίτευξη μιας αποτελεσματική συμβουλευτικής. Ο ίδιος αναφέρει ότι η σχέση ανεκτικότητας «επιτρέπει στον πελάτη να κατανοήσει τον εαυτό του σε τέτοιο

*βαθμό ώστε να γίνει ικανός να ακολουθήσει μια νέα πορεία υπό το φως του νέου προσανατολισμού».*

Σύμφωνα με τον Corey (2005), μερικά από τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού συμβούλου είναι η αυθεντικότητα και η ειλικρίνεια, συναίσθηση, είναι σε θέση να θέτουν όρια, ενδιαφέρονται ειλικρινά για το καλό των άλλων, κάνουν λάθη και είναι πρόθυμοι να τα παραδεχτούν .

Ο σύμβουλος αναλαμβάνει ρόλους και λειτουργίες ανάλογα με το πλαίσιο που καλείται να ασκήσει Συμβουλευτική. Για παράδειγμα διαφορετικούς ρόλους και λειτουργίες θα αναλάβει ένας επαγγελματικός σύμβουλος από ένα σχολικό σύμβουλο. Ο Δημητρόπουλος (1998), αναφέρεται σε ορισμένους ρόλους που μπορούν να ληφθούν από ένα σύμβουλο. Συγκεκριμένα , όσον αφορά τους ρόλους ενός σχολικού συμβούλου σύμφωνα με τον ίδιο, είναι οι εξής:

- Συμβουλευτική των μαθητών στο σχολείο
- Ψυχολογική υποστήριξη , η οποία σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να εξελιχτεί και σε θεραπευτική σχέση
- Συμβουλευτική των γονέων των μαθητών
- Παραπομπή κάποιων περιστατικών όπου κρίνει ότι χρήζουν εξειδικευμένης βοήθειας σε άλλους φορείς ή υπηρεσίες
- Σχεδίαση και προγραμματισμός σε θέματα του σχολικού πλαισίου π.χ., ομάδας διαχείρισης κρίσεων κ.τ.λ.
- Διευκόλυνση της μετάβασης στην εκτός σχολείου ζωής
- Διευκόλυνση της προσαρμογής νέων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

Επιπροσθέτως, ο Corey (2005), εκτιμά ότι ο ρόλος του συμβούλου είναι να δημιουργήσει ένα κλίμα στα πλαίσια του οποίου οι συμβουλευόμενοι να εξετάσουν τις σκέψεις , τα συναισθήματα τους και τις πράξεις του και εν τέλει να φτάσουν σε λύσεις που είναι καλύτερες γι' αυτούς. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι η δουλειά του συμβούλου είναι να βοηθάει το άτομο να βρίσκει τις απαντήσεις που ταιριάζουν περισσότερο με τις δικές του αξίες.

Ο σύμβουλος κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας μπορεί να επιδείξει βοηθητικές ή μη μορφές συμπεριφοράς, δηλαδή με τα λεγόμενα του, το ύφος, την έκφραση και τη στάση του σώματος του να μεταδώσει μηνύματα στο συμβουλευόμενο που είτε θα προωθήσουν θετικά την έκβαση της διαδικασίας , είτε αντίθετα θα την καθηλώσουν.

Μερικές από τις βοηθητικές, λεκτικές και σωματικές συμπεριφορές, όπως τις διατυπώνει ο Γεωργίου (2003), είναι: να χρησιμοποιεί ο συμβουλευόμενος κατανοητή γλώσσα, να χρησιμοποιεί χιούμορ, να δίνει ανατροφοδότηση, να εντοπίζει τα θετικά, και αντίστοιχα η συμπεριφορά του να χαρακτηρίζεται από ήρεμο τόνο φωνής , να χαμογελά, κούνημα του κεφαλιού(ενεργός ακροατής) κ.τ.λ.

Αντίθετα, στις μη βοηθητικές λεκτικές συμπεριφορές εντάσσεται η συχνή διακοπή, η ειρωνεία, η αμφιβολία, η χρήση μη κατανοητής ορολογίας. Παράλληλα, μη βοηθητικές σωματικές συμπεριφορές αποτελούν η αδιαφορία, να χρησιμοποιεί το δάκτυλο του χεριού για να απειλήσει, να δείχνει νευρικότητα, να βιάζεται, να μιλάει πολύ αργά ή πολύ γρήγορα κ.τ.λ.

Ο σχολικός σύμβουλος παρεμβαίνει και υποστηρίζει το μαθητή: σε θέματα που τον απασχολούν, σε πιθανά προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις, παρέχοντας ψυχολογική υποστήριξη σε καταστάσεις που τον δυσκολεύουν και είναι δυνατό να του προκαλέσουν ψυχολογικά προβλήματα, σε θέματα σχετικά με κοινωνικές δεξιότητες καθώς και με δεξιότητες μετάβασης, σε θέματα σχετικά με τη συμμετοχή του σε εκδηλώσεις του σχολείου, σε θέματα σχετικά με οικογενειακές σχέσεις ή προβλήματα, στο εξεταστικό άγχος και στη γενικότερη πίεση των σχολικών καθηκόντων, στη σύγχυση και το άγχος νέων μαθητών (Αθανασοπούλου- Ρέππα, 1996).

Όσον αφορά το συμβουλευόμενο, κατά κανόνα στην αρχή της συμβουλευτικής διαδικασίας και πριν τη δημιουργία της σχέσης εμπιστοσύνης που επιδιώκεται να αναπτυχθεί με το σύμβουλο, αισθάνεται συνήθως την ανάγκη να “περάσει” το σύμβουλο από δοκιμασία για να ελέγξει αν έχει επιλέξει το σωστό επαγγελματία και άνθρωπο, που θα μπορέσει να αποβεί αποτελεσματικός για εκείνον και το πρόβλημα που τον απασχολεί.

Ο De Shazer, διακρίνει τρεις κατηγορίες συμβουλευόμενων ανάλογα με βαθμό αυτοδιάθεσης τους: τους διερχόμενους επισκέπτες, τους παραπονούμενους και τους πελάτες. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν όσοι έρχονται ακούσια σε επαφή με το σύμβουλο και επομένως αδυνατούν να αναγνωρίσουν το πρόβλημα. Στη δεύτερη, ανήκουν όσοι αναγνωρίζουν και επιθυμούν να απαλλαγούν από το πρόβλημα που τους ενοχλεί, ωστόσο όμως επιζητούν τη λύση από κάποιον άλλο. Ενώ στην Τρίτη κατηγορία, ανήκουν εκείνοι που αναγνωρίζουν το πρόβλημα και δηλώνουν ταυτόχρονα τη διαθεσιμότητα τους για να το επιλύσουν (Corey, 2005).

Αναφορικά με τη συμβουλευτική σχέση, αυτή αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία της συμβουλευτικής διαδικασίας καθώς και της θετικής έκβασης αυτής. Συγκεκριμένα η Μαλικιώση – Λοϊζου (1999), αναφέρει πως « η συμβουλευτική σχέση αποτελεί από μόνη της μια εξελικτική διαδικασία η οποία αρχίζει να αναπτύσσεται ήδη από την πρώτη συνάντηση και οπωσδήποτε θεμελιώνεται από την δεύτερη».

Συγκεκριμένα ο σχολικός σύμβουλος μέσα από την ενσυναίσθηση, τη γνησιότητα και την ειλικρίνεια καθώς και την αποδοχή του μαθητή στοχεύει στην ανοικοδόμηση μια σχέσης εμπιστοσύνης με το συμβουλευόμενο-παιδί, όπου και εκείνο με τη σειρά του εισπράττοντας τα αντίστοιχα μηνύματα, θα αισθανθεί ασφάλεια να εκφράσει τα συναισθήματα του και να αποκαλύψει τις αληθινές πτυχές του προβλήματος και του εαυτού του. Στο πλαίσιο της συμβουλευτικής σχέσης του με τους μαθητές ο σχολικός σύμβουλος έχει τη

δυνατότητα να δημιουργήσει ένα περιβάλλον φιλικό και ζεστό για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών (Αγγελόπουλος κ.α., 2006).

Τέλος, ως απόρροια των ανωτέρω, απαραίτητες προϋποθέσεις μιας καλής συμβουλευτικής σχέσης μεταξύ του σχολικού συμβούλου και του παιδιού-συμβουλευόμενου είναι: η αναγνώριση του προβλήματος από το παιδί που το βιώνει, η γνησιότητα από μέρος του συμβούλου, η απεριόριστη και άνευ όρων θετική αναγνώριση του παιδιού- συμβουλευόμενου από μέρους του συμβούλου, η ενσυναίσθηση και κατανόηση των αναγκών , των προβλημάτων και των συναισθημάτων του μαθητή, σεβασμός στην ελευθερία του ατόμου και των επιλογών του.

## **6.5. Θεωρητικό Υπόβαθρο Συμβουλευτικής**

Εφόσον η Συμβουλευτική ασχολείται με την ανθρώπινη συμπεριφορά , τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί ο σύμβουλος για να εκπληρώσει τους στόχους του την αντλεί από τις διάφορες θεωρίες της ψυχολογίας.

Κάθε σύμβουλος οφείλει να λαμβάνει γνώση και να είναι εξοικειωμένος στην εφαρμογή και εκτέλεση των θεωριών στην πράξη στη Συμβουλευτικής διαδικασίας. Οι Σχολές της Συμβουλευτικής είναι τρεις: η Ψυχανάλυση, ο Ανθρωπισμός και ο Συμπεριφορισμός (Corey, 2005).

Έτσι λοιπόν στη συνέχεια θα περιγραφούν συνοπτικά οι κυριότερες ψυχολογικές θεωρητικές κατευθύνσεις της Συμβουλευτικής: Από τις Ψυχοδυναμικές θεωρίες, θα αναλυθεί η **Ψυχαναλυτική** με εκπρόσωπο τον S.Freud, και η **Ατομική Συμβουλευτική** με Υποστηρικτή τον Adler. Από τις Ανθρωπιστικές θεωρίες Συμβουλευτικής θα αναλυθεί η **Προσωποκεντρική Συμβουλευτική** με κύριο εκφραστή τον Carl Rogers, από τις Γνωστικό – Συμπεριφοριστικές Θεωρίες θα αναλυθεί συνοπτικά η «**Θεραπεία της Πραγματικότητας**» και η «**θεραπεία Gestalt**» και τέλος θα γίνει σύντομη περιγραφή της **Συμπεριφοριστικής Θεωρίας Συμβουλευτικής**.

### **6.5.α. Ψυχοδυναμικές Θεωρίες**

#### **i. Ψυχαναλυτική Συμβουλευτική θεωρία**

Η ψυχανάλυση έχει τις ρίζες της στη μελέτη του Sigmund Freud, ο οποίος προσπαθούσε να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά ερμηνεύοντας το υποσυνείδητο. Κεντρικός πυρήνας της θεωρίας είναι οι αντιλήψεις ότι η συμπεριφορά του ατόμου είναι σκόπιμη και αποβλέπει στην ικανοποίηση βιολογικών ορμών και πρωτίστως της ορμής για ικανοποίηση της ηδονής(libido) (Corey, 2005).

Η Ψυχαναλυτική Συμβουλευτική βασίζεται στη θεωρία της Φροϋδικής Ψυχανάλυσης και χρησιμοποιεί τις τεχνικές της, αλλά όχι στο στενό πλαίσιο της ψυχαναλυτικής θεραπείας. Συγκεκριμένα, η φιλοσοφία της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι μια *υποστηρικτική περισσότερο σχέση αποδοχής του άλλου*, παρά μια *ψυχοθεραπευτική παρέμβαση, σε μια προσπάθεια ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας του* (Αγγελόπουλος κ.α., 2006).

Η Ψυχαναλυτική θεωρία διακρίνει τρεις διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης: τη δυναμική, τη δομική και τη διαδοχική ή εξελικτική. Η δυναμική σχετίζεται με την διαχείριση της ψυχικής ενέργειας και την παράλληλη συνύπαρξη περισσότερων από ένα επιπέδων συνείδησης, με στόχο την καταλυτική λειτουργία των ενστίκτων. Έπειτα, η δομή της ανθρώπινης προσωπικότητας λειτουργούν τριαδικά και διακρίνονται από το εκείνο, το εγώ και υπερεγώ. Τέλος, την τρίτη διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης αποτελούν τα πέντε στάδια ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης όπως έχουν περιγράψει οι ψυχαναλυτές (στοματικό, πρωκτικό, φαλλικό, λανθάνουσας σεξουαλικότητας και γενετήσιο) και καθοδηγούν τον ψυχολόγο στον εντοπισμό τυχόν προβλημάτων καθήλωσης ή παλινδρόμησης (Corey, 2005).

Η Ψυχαναλυτική Συμβουλευτική στοχεύει, σύμφωνα με τον Γεωργίου (2003):

- Στην αποκατάσταση της ψυχικής υγείας
- Στην ανακατανομή της ψυχικής ενέργειας σε περισσότερους λειτουργικούς στόχους
- Στη εξισορρόπηση των δυνάμεων της προσωπικότητας με ενδυνάμωση του εγώ και μείωση της επιρροής των άλλων δυο συστατικών της. (εκείνο, υπερεγώ)

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι οι ελεύθεροι συνειρμοί και οι προβολικές τεχνικές, η ανάλυση των ονείρων, η μεταβίβαση, η αντιμετώπιση αντιστάσεων του συμβουλευόμενου. Ωστόσο όμως τα παραπάνω χρησιμοποιούνται από έμπειρους ψυχαναλυτές, ένας απλός σύμβουλος, που επιθυμεί να βασιστεί για την αντιμετώπιση της περίπτωση στην ψυχαναλυτική θεωρία μπορεί να εφαρμόσει τεχνικές καλής ακρόασης, διευκρίνησης και διευκόλυνσης του διαλόγου, έχοντας κατά νου τις παραδοχές της θεωρίας για τα επίπεδα συνείδησης, τους αμυντικούς μηχανισμούς, τις διαδικασίες καθήλωσης κ.λπ. (Γεωργίου, 2003).

Συγκεκριμένα, όσο αφορά την Ψυχαναλυτική Συμβουλευτική με παιδιά, οι Thomson & Rudolph (2000), αναφέρουν μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιούνται με τα παιδιά σχολικής ηλικίας:

- Ανάλυση και ερμηνεία ελεύθερων συνειρμών (free association)
- Ανάλυση και ερμηνεία των ονείρων
- Ανάλυση των παραπράξεων (parapraxia)
- Ανάλυση της μεταβίβασης (analysis of transference)
- Η ολοκλήρωση ατελών προτάσεων

- Η παραβολή
- Η βιβλιοσυμβουλευτική ή βιβλιοθεραπεία
- Το ψυχόδραμα

Η Καλαβά-Μυλωνά (1989), σημειώνει ότι η θεωρία αυτή για τη συμβουλευτική αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τους ερευνητές ψυχολόγους, συμβούλους, και πολλά στοιχεία της έχουν υιοθετηθεί από πιο σύγχρονες, ωστόσο όμως, όπως αναφέρει η ίδια, θεωρείται ξεπερασμένη και όσον αφορά της σχολική συμβουλευτική, η εφαρμογή της σε αυτό τον κλάδο είναι σπάνια. Από την άλλη όμως, οι Αγγελόπουλος κ.α. (2006), υποστηρίζουν πως για το λειτουργό Σχολικής Συμβουλευτικής η καλή εποπτεία της Ψυχαναλυτικής Θεωρίας είναι απαραίτητη διότι πολλές από τις προτάσεις της αν αξιοποιηθούν σωστά μπορεί να συμβάλουν στην θετικά και αποτελεσματικά στο έργο του συμβούλου.

## **ii. Ατομική Συμβουλευτική θεωρία**

Η Ατομική Ψυχολογία θεμελιώθηκε από τον Adler και άλλους ερευνητές ψυχολόγους όπως ο Roberto Assagioli και ο Otto Rank, οι οποίοι διαφοροποιήθηκαν από τις θέσεις της ψυχαναλυτικής ομάδας του Freud, όσον αφορά τη γενικότερη θεώρηση του ανθρώπου, θεωρητικές έννοιες, τεχνικές παρέμβασης (Corey, 2005).

Σύμφωνα με τους Thomson & Rudolph (2000), κύριο σημείο της Αντλεριανής θεωρίας για την ανθρώπινη φύση, είναι ότι από τη γέννηση του, το άτομο αναπτύσσει αισθήματα κατωτερότητας λόγω της απόλυτης εξάρτησης του από τους γονείς του και το περιβάλλον, και γι' αυτό όλη του η ζωή εξελίσσεται πάνω σε ένα διαρκή αγώνα για την επίτευξη αισθήματος επάρκειας και ανωτερότητας, διαμορφώνοντας ένα μοντέλο ζωής (life style), ήδη από την ηλικία των 5 ετών.

Η εφαρμογή της θεωρίας στο χώρο της Συμβουλευτικής ακολουθεί μια διαδικασία τεσσάρων σταδίων: τη διαμόρφωση και παγίωση της συμβουλευτικής σχέσης, τη διάγνωση του προβλήματος/αιτήματος, την ερμηνεία και τον επαναπροσδιορισμό του ατόμου όπου εφαρμόζεται το σχέδιο υγιούς αντιμετώπισης των προβλημάτων του ατόμου για την επίτευξη της ψυχικής ισορροπίας. Ο σύμβουλος που θα ακολουθήσει αυτή τη θεωρία θα πρέπει να ερευνήσει τη θέση και το ρόλο του συμβουλευόμενου στο οικογενειακό του περιβάλλον, τον τρόπο ζωής και τις επιδιώξεις του καθώς και τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Καλαβά – Μυλωνά, 1989).

Μερικές από τις τεχνικές της Αντλεριανής θεώρησης, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999), είναι η εκπαίδευση- επανεκπαίδευση, η παροχή συμβουλών, η συνεργασία με το περιβάλλον, η ομαδική συμβουλευτική, η διδασκαλία, η πληροφόρηση, το παίξιμο ρόλων, η ατομική συμβουλευτική, η



ενθάρρυνση και παρότρυνση του ατόμου για υιοθέτηση νέας συμπεριφοράς. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η Αντλεριανή θεωρία περιέχει πολλά χρήσιμα στοιχεία για τη Σχολική Συμβουλευτική.

## 6.5.β. Ανθρωπιστικές θεωρίες

### i. Η Προσωποκεντρική Συμβουλευτική Θεωρία

Κυριότερος εκπρόσωπος αυτής της θεωρίας είναι ο Carl Rogers) και ταυτόχρονα σημαντικός θεωρητικός είναι ο Abraham Maslow. Βασικό σημείο διαφοράς των οπαδών της προσωποκεντρικής θεωρίας είναι ότι δίνουν έμφαση στο παρόν και όχι στο παρελθόν σε αντίθεση με τους ψυχαναλυτές (Τζιομάκη, 2003).

Σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία, πιο σημαντική δεν είναι η αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά η ψυχολογική, υποκειμενική πραγματικότητα την οποία βιώνει το άτομο κάθε φορά. Ακόμα βασικά στοιχεία αυτής της θεωρίας, όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2003), είναι

- η χωρίς όρους αποδοχή του ατόμου που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αλλαγή του.
- Το πλήρες ενεργοποιημένο και ψυχολογικά υγιές και προσαρμοσμένο άτομο, θα πετύχει στην διαδικασία αλλαγής και ανάπτυξης
- Η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση (να γίνεις αυτό που μπορείς)
- Η θετική αυτοαντίληψη (να γνωρίσεις και να εκτιμήσεις τον εαυτό σου)

Τα παραπάνω αποτελούν και τους στόχους που θέτει η Προσωποκεντρική Συμβουλευτική, οι οποίοι θα επιτευχθούν μέσα από την προσωποκεντρική συνέντευξη και τη στάση του συμβούλου η οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από γνησιότητα, ενσυναίσθηση, να κατέχει τη δυνατότητα να 'μπει' στη θέση του άλλου, σεβασμό χωρίς όρια (Corey, 2005).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999), άλλες ειδικές τεχνικές που ακολουθεί ο Rogers και που πρέπει να συγκροτούν τη στάση του συμβούλου είναι η προσεχτική ακρόαση, η αποδοχή, η ερώτηση, η ερμηνεία, η ενθάρρυνση, η επιβεβαίωση, η κατανόηση, η συνέπεια, η αντανάκλαση.

Βασικό επίσης σημείο αυτής της θεωρίας είναι ότι ο Σύμβουλος δε δίνει καμία κατεύθυνση στην επικοινωνία του με τον ενδιαφερόμενο-συμβουλευόμενο αλλά ακολουθεί τον τρόπο σκέψης και το ρυθμό του συνομιλητή του, γι' αυτό και η θεωρία αυτή χαρακτηρίζεται και ως «μη κατευθυντική» (non – directive) Συμβουλευτική (Τζιομάκη, 2003). Η Γαλανουδάκη- Ράπτη (1994), αναφέρει ότι κατά τον Rogers, «*πρωταρχική προϋπόθεση για παροχή βοήθειας είναι η ανάπτυξη της συμβουλευτικής σχέσης με το σύμβουλο σε ρόλο 'διευκολυντή' και 'αντανακλαστικού καθρέφτη' του συμβουλευόμενου*».

Τα τελικό στάδιο που σύμφωνα με τη Κακαβά- Μυλωνά (1989), αποτελεί και το πιο σημαντικό της Συμβουλευτικής διαδικασίας, είναι να πειστεί ο συμβουλευόμενος πως την απόφαση ,που πήρε μόνος του, είναι ικανός να την πραγματοποιήσει και να επωμιστεί επιτυχώς τις ευθύνες αυτής. Η ίδια αναφέρει, πως η Προσωποκεντρική θεωρία είναι περισσότερο ωφέλιμη σε μαθητές που αντιμετωπίζουν προσωπικά προβλήματα, ενώ αντίθετα δε χαρακτηρίζεται για τις πρακτικές εφαρμογές της στη Σχολική Συμβουλευτική.

Ωστόσο από την άλλη, η Μαλικιώση –Λοΐζου (2001), σημειώνει ότι ο Carl Rogers, στο μοντέλο διδασκαλίας το οποίο προτείνει, τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του συμβούλου διευκολύνοντας τη μάθηση, με κύριο στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις αξίες τους, έτσι ώστε να λάβουν οι ίδιοι αποφάσεις σχετικά με τη μόρφωση τους και να πράξουν ανάλογα με την επιλογή τους.

## **6.5.γ. Γνωστικό-Συμπεριφοριστικές Συμβουλευτικές Θεωρίες**

### **i. Η «θεραπεία της Πραγματικότητας»**

Ο σύγχρονος ψυχίατρος William Glasser, είναι ιδρυτής της «θεωρίας Πραγματικότητας». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή κάθε άνθρωπος έχει έμφυτη την ανάγκη να αγαπά και να ανήκει , να αναγνωρίζεται η αξία του, να βρίσκει στον εαυτό του κάποια αξία, να δοκιμάζει κάποιο βαθμό επιτυχίας στις προσπάθειες του, να αισθάνεται ικανοποιημένος με τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους. Μόνο αν συμβαίνουν αυτά μόνο τότε θα μπορέσει να αντιμετωπίσει κάθε πρόβλημα που θα εμφανιστεί (Αγγελόπουλος κ.α.,2006).

Για να διατηρεί το άτομο μια ισορροπημένη ψυχική ζωή, πρέπει να ικανοποιούνται δυο βασικές ανάγκες του: να αγαπήσει και να αγαπηθεί και να νοιώσει ότι είναι άξιος, να αναγνωριστεί δηλαδή και από τους άλλους και να αυτοεκτιμηθεί. Για την επίτευξη των παραπάνω αναγκών που θα του εξασφαλίσουν συναισθήματα επιτυχίας και επάρκειας είναι απαραίτητο να ακολουθήσει τα τρία , όπως τα ονομάζει:1) Πραγματικότητα (Reality), 2) Υπευθυνότητα (Responsibility), 3) Σωστό και Λάθος (Right and Wrong) (Τζιομάκη, 2003).

Η Καλαβά –Μυλωνά (1989), σχετικά με την Υπευθυνότητα(Responsibility), αναφέρει ότι αυτή την ιδιότητα την αποκτά το άτομο με δυο τρόπους: αρχικά μέσα από την οικογένεια, όπου οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς πρέπει να βασίζονται στην αγάπη , το σεβασμό , παρέχοντας οι γονείς ένα θετικό πρότυπο συμπεριφοράς και μετέπειτα μέσα από το σχολείο. Εκεί , η διδασκαλία της πειθαρχίας από τους δασκάλους και η απαίτηση τους για την εφαρμογή της πρέπει να πηγάζει από αγάπη, εκτίμηση και γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές.

Η Συμβουλευτική Διαδικασία που προτείνει ο Glasser, συγκριτικά με την θεωρία του Rogers, είναι πιο κατευθυνόμενη με χαρακτήρα διδακτικό, ως προς το τι είναι σωστό (ηθικό) και τι λάθος, ωστόσο όμως με χρησιμοποιώντας πάντα τη διαλεκτική μέθοδο και όχι το κήρυγμα. (Αγγελόπουλος κ.α., 2006). Η εκπαίδευση ή επανεκπαίδευση του ατόμου όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (1999), στη θεωρία του Glasser, αποτελεί το σκοπό, τα η μέθοδο και την τεχνική της. Παράλληλα, άλλες μέθοδοι και τεχνικές είναι η ενεργός συμμετοχή, η λογική ανάλυση και συζήτηση, η παροχή οδηγιών, η ανάθεση εργασιών, η καθοδήγηση και η ανάλυση των λογικών συνεπειών (Αγγελόπουλος κ.α., 2006).

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, πολλοί είναι εκείνοι που αποδέχονται τις απόψεις του Glasser, περί μη απόρριψης των μαθητών στο σχολείο. Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τους Thompson & Rudolph (2000), η συμβουλευτική παρέμβαση που προτείνει ο Glasser, στη σχολική κοινότητα, ακολουθεί οκτώ στάδια:

- Τη δημιουργία με το παιδί μιας ειλικρινούς και υποστηρικτικής σχέσης.
- Την περιγραφή της κατάστασης ή της συμπεριφοράς από την οπτική γωνία που τη βιώνει το ίδιο.
- Την αξιολόγηση αυτής της κατάστασης από το παιδί, και των τρόπων με τους οποίους προσπαθεί να την αντιμετωπίσει, με έμφαση στο «πώς» και το «τι» και όχι στο «γιατί».
- Την από κοινού διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων και μεθόδων ικανοποίησης των αναγκών του παιδιού.
- Την επιλογή του τρόπου από το ίδιο το παιδί, με κριτήριο τι εκείνο θεωρεί πιο ιδανικό, και τη δέσμευση εκ μέρους του για την ανάληψη της ευθύνης για την εφαρμογή του (υπευθυνότητα).
- Την από κοινού εξέταση εκτενέστατα της εφαρμογής αυτής και ανεύρεση των λόγων που πιθανόν να εμπόδισαν το παιδί στην επίτευξη των επιμέρους στόχων του σχεδίου-τρόπου.
- Τέλος, μπορεί να κριθεί απαραίτητη η αναθεώρηση τμημάτων ή ακόμη και ολόκληρης της διαδικασίας εξ' αρχής, επιμένοντας στην προσπάθεια έως την επίτευξη του τελικού σκοπού.

Η θεωρία του Glasser, κρίνεται συχνά κρίσιμη και αποτελεσματική από τους εκπαιδευτικούς, γιατί έχει άμεση εφαρμογή στην εκπαίδευση καθώς περιέχει καθοδήγηση προς τις ηθικές αξίες και την υπεύθυνη συμπεριφορά, οι οποίοι αποτελούν κοινοί στόχοι με αυτούς της σύγχρονης Παιδαγωγικής (Καλαβιά-Μυλωνά, 1989, Αγγελόπουλος κ.α., 2006).

## ii. Η «θεραπεία Gestalt»

Ο F. Perl's, ανέπτυξε τη θεραπεία Gestalt, η οποία πήρε την ονομασία της από τη μορφολογική σχολή (Gestalt) της ψυχολογίας όπου Gestalt σημαίνει "όλον", και σχετίζεται με την τάση του ατόμου να οργανώνει τις επιμέρους πληροφορίες ή τα ερεθίσματα σε ένα όλο με κάποια νοητική μορφή (Corey, 2005). Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τις Κοσμίδου & Γαλανουδάκη (1996), η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί μόνο στο σύνολο της και συνάρτηση με το περιβάλλον που διαβιεί το άτομο.

Βασικός σκοπός της θεραπείας είναι η επίτευξη της εαυτογνωσίας, ως κινητήρια δύναμη για την ενεργοποίηση του ατόμου, αποκτώντας επίγνωση της πραγματικότητας και του εαυτού, έτσι μόνο θα επιτευχθεί η πραγματική αλλαγή. Και ο Corey (2005), αναφέρει ότι *"πρωταρχικός στόχος της θεραπείας είναι οι πελάτες να αποκτήσουν επίγνωση των εμπειριών και των πράξεων τους. Μέσω αυτής της επίγνωσης αποκτούν αυτό-κατανόηση και γνώση ότι μπορούν να αλλάξουν"*.

Επίσης, η θεραπεία χαρακτηρίζεται και ως *υπαρξιακή* καθώς βασίζεται στο εδώ και τώρα, ενώ οι οπαδοί της σε αντίθεση με τους Ψυχαναλυτές εκφράζουν μια πιο αισιόδοξη θεώρηση για την ανθρώπινη ύπαρξη, ότι το άτομο είναι υπεύθυνο για τη μοίρα του και την πορεία που θα ακολουθήσει και όχι "έρμαιο" κληρονομικών καταβολών ή περιβαλλοντικών παραγόντων που προκαθορίζουν τη συμπεριφορά του (Τζιομάκη, 2003).

Οι Αγγελόπουλος κ.α. (2006), αναφέρουν ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές της θεραπείας Gestalt, για την πρακτική εφαρμογή της συμβουλευτικής διαδικασίας, κατά τον Perl's, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές, ενώ αυτές χρησιμοποιούνται παραλλαγμένες από θεωρητικούς της Μορφολογικής Συμβουλευτικής για παιδιά μικρής ηλικίας.

Έτσι, λοιπόν, μερικές ειδικές τεχνικές, που προτείνουν οι Thomson & Rudolph (2000), για παιδιά ηλικίας 5-12 ετών, είναι οι εξής: η χρήση του λόγου σε α' ενικό πρόσωπο, η αντικατάσταση του «τι» και του «πως» με το «γιατί», η ανάληψη της ευθύνης στο πρόβλημα και τη λύση του, η τεχνική της ολοκλήρωσης των ατελών προτάσεων, η προβολική τεχνική της «άδειας καρέκλας», η τεχνική της ανάλυσης των μεγαλύτερων ατομικών αδυναμιών και του πως θα μπορούσαν αυτές να λειτουργήσουν παραγωγικά, η τεχνική των «φαντασιακών παιχνιδιών», η ανάλυση των ονείρων, ως αναζήτηση κρυμμένων υπαρξιακών αγωνιών, η χρήση της εαυτοπαρουσίασης για την ανάπτυξη της εαυτοεπίγνωσης κ.α.

### 6.5.δ. Συμπεριφοριστική Θεωρία Συμβουλευτικής

Η Συμπεριφοριστική Θεωρία, της οποίας κεντρική ιδέα είναι ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου στηρίζεται στην μάθηση, βασίζεται κυρίως στο έργο των J.Pavlov και B.Skinner. Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, προκύπτει ότι όλη η προσπάθεια παρέμβασης για αλλαγή της συμπεριφοράς μπορεί να συντελεστεί μέσω της γνώσης ή της χρήσης διαδικασιών μάθησης (Corey,2005, Αγγελόπουλος κ.α.,2006).

Η διαδικασία της μάθησης, όπως αναφέρουν οι Κοσμίδου & Γαλανουδάκη (1996), συντελείται μέσω τεσσάρων σημαντικών μηχανισμών: της έμφυτης ορμής ή του ενστίκτου που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά, του ερεθίσματος που προκαλεί έμφυτες ή επίκτητες συμπεριφορές, της αντίδρασης, δηλαδή της απόκρισης του οργανισμού σε εξωτερικό ερέθισμα, της ενίσχυσης, μηχανισμός ο οποίος διευκολύνει ή κατευθύνει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Στόχοι της συγκεκριμένης Συμβουλευτικής διαδικασίας(Συμπεριφοριστικής) είναι η αντικατάσταση των αρνητικών προτύπων με θετικά, η από-μάθηση των αντιδράσεων που προκαλούν προβλήματα, η εκμάθηση του ατόμου λειτουργικών τρόπων χειρισμού καταστάσεων της πραγματικότητας, που το περιβάλλουν. Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται μέσω συγκεκριμένων τεχνικών που χρησιμοποιούν οι Συμπεριφοριστές: Η χρήση θετικών ενισχύσεων, η χρήση ποινών, η άσκηση στην ικανότητα ελέγχου, η συστηματική απευαισθητοποίηση, ο Ψυχοκατακλυσμός, η Βιοανατροφοδότηση και η θεραπεία αποστροφής (Τζιομάκη, 2003).

Σύμφωνα με τους Αγγελόπουλος κ.α.(2006), *οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε παιδιά της σχολικής ηλικίας, συντάσσονται σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες του ατόμου, που αντιμετωπίζονται πάντα στο πλαίσιο της κοινωνικής αναφοράς του και σύμφωνα με τις συνθήκες του προβλήματος.*

Τα περισσότερα σχολεία στον κόσμο, όπως και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στη μέθοδο των «βραβείων και τιμωριών»(rewards and punishments) και παρά τις έντονες ενστάσεις και αντιδράσεις τις σύγχρονης Παιδαγωγικής για το «αντιπαιδαγωγικό» αποτέλεσμα της χρήσης των τιμωριών, ακόμα τα περισσότερα σχολεία δεν έχουν καταφέρει να αντικαταστήσουν αυτό το παραδοσιακό σύστημα (Καλαβά- Μυλωνά, 1989, Αγγελόπουλος κ.α., 2006).

Ο σύμβουλος που θα ακολουθήσει την Μπιχεβιοριστική συμβουλευτική διαδικασία, δε θα στραφεί στο παρελθόν του συμβουλευόμενου, αλλά θα ενδιαφερθεί και θα στραφεί στην παρατήρηση της συμπεριφοράς του ατόμου, και στη συνέχεια σε συνεργασία με το συμβουλευόμενο θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν ποια ερεθίσματα είναι υπαίτια της αρνητικής – ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Τέλος, ο σύμβουλος θα βοηθήσει το συμβουλευόμενο αντιμετωπίσει τα αρνητικά κίνητρα σε θετικά π.χ. η αυστηρότητα του δασκάλου αντί να προκαλεί φόβο να λειτουργήσει ως κινητήρια δύναμη για πράξεις επιβράβευσης (Corey, 2005).

### 6.5.ε. Συμβουλευτική Παρέμβαση-Διαχείρισης κρίσης στο σχολείο

Η Parry (1996), καθορίζει την κρίση ως μια κατάσταση επείγουσα που προκαλεί άγχος και καταβάλλει το άτομο. Κρίσεις συμβαίνουν σε άτομα ,σε οικογένειες, και σε κράτη. Η ίδια υποστηρίζει ότι με την καθοδήγηση και την υποστήριξη άλλων ανθρώπων σε συνδυασμό με τη θέληση και τη δύναμη του ανθρώπου, η κάθε κρίση που βιώνει μπορεί να ξεπεραστεί.

Οι κρίσεις κατά την παιδική ηλικία επηρεάζουν με πολλούς τρόπους τη ζωή του ατόμου, ενώ τα συμπτώματα αυτής μπορούν να επηρεάσουν το παιδί σε όλα τα επίπεδα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και ζωής του: το συναίσθημα, τη συμπεριφορά , τη σχολική επίδοση, την υγεία (Χατζηχρήστου, 2004).

Για τον παραπάνω λόγο, τα σχολικά συστήματα πρέπει να είναι προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν άμεσα όλα τα είδη κρίσης , τόσο αυτές που μπορούν να προβλέψουν , όσο και εκείνες που δεν μπορούν. Δεδομένου δηλαδή, ότι η ταχύτητα και η αμεσότητα της παρέμβασης είναι καθοριστικής σημασίας και συντελούν στον περιορισμό των συνεπειών μιας κρίσης, γι' αυτό η ετοιμότητα του σχολείου να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις και να καλύψει τις πολλαπλές και πολυεπίπεδες ανάγκες του παιδιού αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη του κάθε σχολικού συστήματος (Brock et. all, 2001).

Για την αντιμετώπιση μια κρίσης στο σχολικό πλαίσιο απαραίτητη προϋπόθεση είναι ποικίλες δραστηριότητες συντονισμένες σ' ένα σχέδιο δράσης για την αποτελεσματικότερη παρέμβαση, σε τέτοιες καταστάσεις όπου κυριαρχούν συναισθήματα άγχους και αποδιοργάνωσης. Ένα από τα γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού σχεδίου δράσης , όπως αναφέρουν οι Brock et.all., είναι η χρήση του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού στο σχολείο για τον εντοπισμό των ατόμων που έχουν περιέλθει σε κατάσταση κρίσης, στη συνέχεια την παροχή άμεσης παρέμβασης στην κρίση και αν απαιτείται θεραπεία διάρκειας (2001).

Για τον εντοπισμό παιδιού σχολικής ηλικίας, που έχει περιέλθει σε κατάσταση κρίσης, χαρακτηριστικές αντιδράσεις είναι η ευερεθιστότητα, το κλαψούρισμα, προσκόλληση , επιθετική συμπεριφορά στο σπίτι ή το σχολείο, νυχτερινοί τρόμοι, εφιάλτες, φόβος για το σκοτάδι, μειωμένη σχολική επίδοση, απόσυρση από ομάδες συνομήλικων, αποφυγή του σχολείου .Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα σε κατάσταση κρίσης παρουσιάζει συμπεριφορά παλινδρόμησης (Χατζηχρήστου,2004, Brock et. all . , 2001).

Στόχος της παρέμβασης του σχολικού συμβούλου στη κρίση είναι να μειώσει τη συναισθηματική ένταση που βιώνει το παιδί αλλά ταυτόχρονα να το ενισχύσει κινητοποιώντας το να ξεπεράσει στηριζόμενο στις δικές του δυνάμεις την δύσκολη κατάσταση που βιώνει και το καθιστά ως ένα σημείο δυσλειτουργικό στην καθημερινότητα του. Σε αυτό το σημείο η άποψη του Sandoval(2001) για την αυτοδιάθεση του ατόμου και της δύναμη του εαυτού

του, συμπίπτει με εκείνη της Parry (1996). Για την επίτευξη του ανωτέρου στόχου εκτός από τη συμβουλευτική διαδικασία του συμβούλου με το παιδί, είναι απαραίτητες και μια σειρά από άμεσες ή έμμεσες παρεμβάσεις του συμβούλου, στο σχολικό ή ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού, πραγματοποιώντας τις παρακάτω ενέργειες. Έτσι λοιπόν, ο σύμβουλος καλείται να κινηθεί στους παρακάτω άξονες (Brock, 2001):

- *Να διευκολύνει την ανασύσταση ενός κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου*, καθώς κρίνεται ότι οικογενειακά μέλη ή μια ομάδα συνομηλίκων θα συμβάλουν στη συναισθηματική στήριξη του παιδιού.
- *Να δώσει έμφαση στην επίλυση του προβλήματος*, δηλαδή από κοινού να διερευνήσουν μαζί με το παιδί για πιθανές λύσεις, διαμορφώνοντας μέσα από αυτή τη διαδικασία ένα πλάνο δράσης.
- *Να εστιάσει στην αυτοαντίληψη*. Να επισημαίνει ο σύμβουλος στο παιδί, καταστάσεις που είχε κατορθώσει στο παρελθόν με επιτυχία, ενισχύοντας την αυτοεικόνα του, ενώ παράλληλα οι όποιες δράσεις να καθορίζονται από το παιδί με γνώμονα το τι πιστεύει ότι μπορεί να πετύχει, ενισχύοντας τα θετικά της κατάστασης ακόμα και αν είναι ασήμαντα.
- *Να ενθαρρύνει το άτομο να στηριχθεί στις δικές του δυνάμεις*. Προτροπή και κινητοποίηση του ατόμου για αυτονομία, αυτοπεποίθηση και αυτενέργεια του.

Η Χατζηχρήστου (2004), προτείνει ότι για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητη τόσο η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα η στελέχωση του σχολικού πλαισίου με ειδικούς όσο και ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Όσον αφορά τη συμβουλευτική διαχείρισης κρίσεων, είναι απαραίτητη η κατάρτιση του συμβούλου, με ειδίκευση στην παροχή των λεγόμενων «πρώτων βοηθειών» τόσο στο παιδί όσο και στην οικογένεια του.

### **6.5.στ. Γενικές παρατηρήσεις για τις θεωρίες της Συμβουλευτικής.**

Για την αποτελεσματική άσκηση της Συμβουλευτικής είναι απαραίτητη η καλή γνώση και εποπτεία όλων των θεωριών για κάθε σύμβουλο. Ο κάθε σύμβουλος δύναται να κάνει χρήση μιας συγκεκριμένης θεωρίας ή συνδυασμό θεωριών ανάλογα με την περίπτωση που καλείται να αντιμετωπίσει. Αυτός ο τρόπος Συμβουλευτικής παρέμβασης είναι γνωστός ως «εκλεκτικός».

Ο Δημητρόπουλος (1999), προτείνει το «εκλεκτικό» μοντέλο, και σε αυτό συμφωνούν και οι Αγγελόπουλος κ.α. (2006), θεωρώντας το ως ιδανικό καθώς αφήνει ένα ευρύ πεδίο επιλογών ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση. Ωστόσο, αυτό απαιτεί βαθιά γνώση όλων των θεωριών της Συμβουλευτικής και της

Ψυχολογίας καθώς και μεγάλη εμπειρία και εξοικείωση στη σωστή χρήση αυτών.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι αντιμετωπίζουν πολλά και ποικίλα προβλήματα, τόσο με την προσωπικότητα όσο και με την συμπεριφορά των παιδιών συνεπώς απαραίτητη για την αποτελεσματική καθημερινή αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων είναι η γνώση των Ψυχολογικών και Συμβουλευτικών θεωριών από εκπαιδευτικούς και σχολικούς συμβούλους. Μάλιστα και η Καλαβά – Μυλωνά (1989), υποστηρίζει ότι η προσκόλληση σε μια και μόνο θεωρία υποθάλλει την αντικειμενικότητα και συστήνει τον «εκλεκτικό» και όχι τον μονομερή ως καλύτερο τρόπο συμβουλευτικής παρέμβασης, αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας πάντα το κάθε άτομο ως ξεχωριστή προσωπικότητα.

### Ανακεφαλαίωση

Τα γεγονότα των τελευταίων δεκαετιών που εκτυλίσσονται στα σχολικά περιβάλλοντα και σχετίζονται με αρνητικές συμπεριφορές και προβληματικές καταστάσεις αποδεικνύουν μια κοινή παραδοχή ότι το σχολείο αποτελεί πλέον για τους μαθητές ένας χώρος τον οποίο τον προσεγγίζουν με επιφύλαξη, ουδετερότητα και αδιαφορία.

Βασικός στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί, εκτός από τους γνωστικούς στόχους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, και η προσέγγιση του ανθρώπου – παιδιού, παρέχοντας όπου χρειάζεται συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη, εμπλουτίζοντας δηλαδή ταυτόχρονα την εκπαιδευτική καθημερινότητα με προσπάθειες που οδηγούν στην αυτογνωσία, για να καταλάβει τον εαυτό του και στη συνέχεια τους άλλους. Γιατί απαραίτητη προϋπόθεση για μια ισορροπημένη συνύπαρξη και αρμονική συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας είναι η κατανόηση των άλλων.

Αν και τα φαινόμενα επιτάσσουν την ύπαρξη της συμβουλευτικής στο Δημοτικό Σχολείο για την πρόληψη, αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας ωστόσο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει καθιερωθεί ακόμα ο θεσμός του σχολικού συμβούλου.

Μέσα σ' ένα κλίμα σύγχυσης και αβεβαιότητας για το μέλλον που προκαλείται από την οικονομική και κοινωνική κρίση της εποχής μας, τα παιδιά χρήζουν συμβουλευτικής υποστήριξης για να αναπτύξουν δεξιότητες για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και αμυντικών μηχανισμών για την αντιμετώπιση της σύγχρονης πραγματικότητας. Έτσι ο σύμβουλος μέσω συναισθηματικών προγραμμάτων και καινοτόμων εφαρμογών της συμβουλευτικής, θα συμβάλλει στη δημιουργία και τη διατήρηση ενός θετικού κλίματος στο σχολικό πλαίσιο, απαραίτητο για τη μάθηση και την επίδοση.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII**

### **ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.**

#### **Εισαγωγή**

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε ανάλυση του όρου της Συμβουλευτικής και τονίστηκε η αναγκαιότητα της ύπαρξης Συμβουλευτικής στο σχολείο αφού ενεργοποιεί τους μαθητές και τις δυνατότητες που διαθέτουν με σκοπό να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που είναι πιθανό να έχουν.

Είναι ευνόητο πως η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές αποτελεί δύσκολη υπόθεση αφού για να γίνει αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων στο σχολείο. Αυτά τα προγράμματα έχουν ως στόχο να ενισχύσουν τους μαθητές και να τους εκπαιδεύσουν μέσω διάφορων μεθόδων στην εκμάθηση κυρίως δεξιοτήτων συμπεριφοράς και επικοινωνίας και στην έκφραση των συναισθημάτων τους.

Επίσης, αξίζει να επισημανθεί στο σημείο αυτό όπως αναφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011 ότι τα ατομικά προβλήματα των μαθητών επιλύονται με Συστημικές προσεγγίσεις, δηλαδή μέσα από παρεμβάσεις στο επίπεδο του συνολικού συστήματος μιας σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, γονείς, συμμαθητές), γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της θέασης της σχολικής κοινότητας ως σύνολο.

Αρχικά, στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούν κάποια διαδεδομένα μοντέλα σχολικής πειθαρχίας τα οποία εστιάζουν σε τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς μαθητών που ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς σε άλλα μοντέλα περισσότερο και σε άλλα λιγότερο. Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να μελετηθούν παρεμβατικοί μέθοδοι αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών που εμφανίζονται στο δημοτικό σχολείο. Οι παρεμβατικοί μέθοδοι δεν απευθύνονται μόνο στα παιδιά που εμφανίζουν κάποια απόκλιση στη συμπεριφορά τους αλλά στον εκπαιδευτικό, στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και στους συμμαθητές του.

## 7.1. Μοντέλα σχολικής πειθαρχίας προβληματικών συμπεριφορών

### A. Μπιχεβιοριστική σχολή

Ο Μπιχεβιορισμός είναι μια από τις σημαντικότερες σχολές ψυχολογίας του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Σύμφωνα με τους Μπιχεβιοριστές οι μορφές συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα μάθησης και μπορούν να τροποποιηθούν μέσα από διαδικασίες επανεκπαίδευσης. Επομένως, στρέφουν την προσοχή τους στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά και την συσχετίζουν με το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου ώστε να κατανοήσουν και να επιλύσουν τα όποια προβλήματα (Ματσάγγουρας, 2008).

Εκφραστής του Μπιχεβιορισμού είναι ο Skinner ( Skinner, 1971) ο οποίος υποστηρίζει ότι οι εξωτερικοί παράγοντες που διαμορφώνουν οι συγκυρίες και που απαρτίζουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε και όχι οι ενδογενείς παράγοντες ανάπτυξης, μορφοποιούν τη συμπεριφορά μας. Ο Μπιχεβιορισμός επικεντρώνει την προσοχή του στο είδος και τη συχνότητα της μαθητικής συμπεριφοράς και αναζητά τις συνθήκες που αυξάνουν την επιθυμητή συμπεριφορά και τις συνθήκες που μειώνουν ή εξαλείφουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Η Μπιχεβιοριστική σχολή υιοθετεί την άποψη ότι η οργανωμένη χρήση μέσων ενίσχυσης και αποθάρρυνσης της συμπεριφοράς καταλήγει αποτελεσματική στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και γι' αυτό είναι γνωστή ως τεχνική τροποποίησης της συμπεριφοράς. Οι Μπιχεβιοριστές στις τεχνικές που αυξάνουν την επιθυμητή συμπεριφορά περιλαμβάνουν την παροχή επαίνων και επιδοκμασίας, την προβολή υποδειγμάτων προς μίμηση, την παροχή υλικών ή συμβολικών αμοιβών κ.α. Αντίθετα στις τεχνικές αποθάρρυνσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών περιλαμβάνονται η αγνόηση, οι ποινές, η στέρηση προνομίων, η απομόνωση κ.α. (Νασιάκου, 1982).

#### i. Το μοντέλο Τροποποίησης της Συμπεριφοράς των K. & S. O' Leary

Οι Μπιχεβιοριστές κατά κανόνα είναι αναλυτικοί όχι μόνο στη μελέτη ενός ψυχολογικού φαινομένου αλλά και στον τρόπο παρέμβασης τους. Έτσι η Μπιχεβιοριστική παρέμβαση ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

1. Πρώτο στάδιο- Εντοπισμός του προβλήματος
  - α. Περιγραφή του προβλήματος: να περιγραφούν με κάθε δυνατή ακρίβεια οι μορφές συμπεριφοράς.
  - β. Μέτρηση της συμπεριφοράς: με αντικειμενικό τρόπο να διαπιστωθεί η συχνότητα ή η διάρκεια εμφάνισης της
  - γ. Καθορισμός προτεραιοτήτων από τον εκπαιδευτικό

## 2. Μελέτη των περιβαλλοντικών παραγόντων

- α. Μελέτη συνθηκών: ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καταγράψει με λεπτομέρεια τις συνθήκες που εμφανίζεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά και να εξακριβώσει τις πιθανές συσχετίσεις
- β. Εντοπισμός επιπτώσεων

## 3. Καθορισμός επιδιωκόμενων στόχων

- α. καθορισμός επιθυμητού: είναι αναγκαίο να καθορισθεί με ποιά ακριβώς μορφή συμπεριφοράς επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να αντικαταστήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά
- β. Καθορισμός μέτρου: είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να καθορίζει τα επιτρεπτά όρια μιας « παρεκτροπής» (Καψάλης, 1996, Ματσάγγουρας, 2008).

## 4. Επιλογή τρόπου παρέμβασης

- α. Αλλαγή συνθηκών: ο εκπαιδευτικός μεταβαίνει σε αλλαγές στο χωροχρονικό περιβάλλον, στην κοινωνική οργάνωση της τάξης ή τη μέθοδο διδασκαλίας ή τη διδακτική του συμπεριφορά
- β. αλλαγή επιπτώσεων : για να ενθαρρύνονται οι επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς πρέπει να ικανοποιούν τις ψυχολογικές, κοινωνικές, φυσιολογικές και πνευματικές ανάγκες του μαθητή.
- γ. Αξιολόγηση αποτελεσμάτων: γίνεται μέτρηση της συμπεριφοράς του μαθητή μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα συγκρίνονται με τους στόχους και εάν κριθεί απαραίτητο γίνεται τροποποίηση στόχων ή τρόπου παρέμβασης (Ματσάγγουρας 1997, 2008).

## ii. Το μοντέλο της Αποφασιστικής πειθαρχίας του L.Canter

Ο Canter (1993) τονίζει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθούν να διατηρούν τους κανόνες της σχολικής πειθαρχίας και να επιμείνουν με αποφασιστικό τρόπο στην εφαρμογή των κανόνων συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας κάθε μέσο συμπεριλαμβανομένων και των ποινών.

Ο Canter υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να

- πιστεύουν ότι η πειθαρχία θα δημιουργήσει ψυχολογικά προβλήματα στους μαθητές
- να μιλούν μόνο για τα δικαιώματα και τις δικές τους ανάγκες παραβλέποντας τα δικά τους
- να μιλούν γενικά για ψυχολογικές ανάγκες και να αγνοούν την πρώτη παιδαγωγική ανάγκη των μαθητών να έχουν έναν εκπαιδευτικό ικανό να θέτει τα όρια της μαθητικής συμπεριφοράς, να διδάσκει άμεσα τις αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς και να τις στηρίζει με κάθε τρόπο.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με το μοντέλο αποφασιστικής πειθαρχίας του Canter δεν λύνονται άμεσα αλλά μόνο έμμεσα. Κατά αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθήσει τα εξής βήματα:

- 1) Να καθορίσει τους κανόνες συμπεριφοράς και να γνωστοποιήσει με σαφήνεια τις προσδοκίες που έχει για τους μαθητές
- 2) Να παρακολουθεί συστηματικά τη συμπεριφορά των μαθητών και να την αμείβει ή να την τιμωρεί ανάλογα
- 3) Να δηλώνει με κάθε τρόπο, γλωσσικό και παραγλωσσικό, την αποφασιστικότητά του να υπερασπισθεί τόσο τα δικά του δικαιώματα όσο και τα δικαιώματα των παιδιών για ασφαλές, πειθαρχημένο και δημιουργικό περιβάλλον
- 4) Να εξασφαλίζει τη συνεργασία της διεύθυνσης του σχολείου, των γονέων και λοιπών ειδικών, όταν η συμπεριφορά ενός παιδιού «ξεφεύγει» από τα συνηθισμένα όρια.

## B. Η πρόταση της Νέο-μπιχεβιοριστικής Σχολής

Τα νεομπιχεβιοριστικά μοντέλα χρησιμοποιούν τεχνικές αυτο-ελέγχου και αυτορρύθμισης της κοινωνικής και γνωστικής συμπεριφοράς, και ελέγχου των συναισθηματικών κρίσεων. Αυτό που διακρίνει την νεομπιχεβιοριστική ομάδα από τον κλασσικό μπιχεβιορισμό είναι η σημασία που αποδίδει στο ρόλο του γνωστικού ως ενδιάμεσης μεταβλητής στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Τα νεομπιχεβιοριστικά μοντέλα σχολικής πειθαρχίας είναι :

- 1) Το μοντέλο της « Χελώνας» του Robin (Robin, 1976).

Αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει τρεις φάσεις κατά την πρώτη οι μαθητές ασκούνται σε τεχνικές αυτοσυγκράτησης μέσω της στάσης της χελώνας, κατά την δεύτερη ασκούνται στη μυϊκή χαλάρωση και στη τρίτη φάση ασκούνται στην αναζήτηση εναλλακτικών μορφών αντιμετώπισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, που δεν εμπεριέχουν το στοιχείο της βίας.

Από την πειραματική εφαρμογή της τεχνικής σε περιορισμένο δείγμα παιδιών που εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση. Οι επιθετικές μορφές συμπεριφοράς περιορίστηκαν κατά 40- 50%.

- 2) Το μοντέλο Αυτοανάλυσης του Lovitt (Ματσάγγουρας, 2008).

Αυτό το μοντέλο αναθέτει στο μαθητή τις διαδικασίες αυτοανάλυσης και αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς του. Έτσι, το μοντέλο αυτοανάλυσης περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις:

- α) την φάση αυτοπαρατήρησης και καταγραφής της συχνότητας που εμφανίζει τις επιθυμητές και τις μη επιθυμητές συμπεριφορές
- β) τη φάση αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς του με βάση την προσωπική κρίση του μαθητή
- γ) τη φάση αυτοκαθορισμού της ενίσχυσης όπου καθορίζει ποιά και σε ποιό βαθμό από τις διαθέσιμες ενισχύσεις – αμοιβές- αναλογούν στη συμπεριφορά του
- δ) και τη φάση αυτοενίσχυσης όπου ο μαθητής απολαμβάνει την αμοιβή που επέλεξε ως πρέπει στη συμπεριφορά του.

### 3) Το γνωστικό-κοινωνικό Μοντέλο Αυτοκαθοδήγησης του Meichenbaum (Ματσάγγουρας, 2008).

Ο Meichenbaum παρατήρησε πως τα άτομα με έντονο το στοιχείο του παρορμητισμού διαθέτουν μειωμένο εσωτερικό μονόλογο για τον λόγο αυτό εφάρμοσε ένα μοντέλο αυτοκαθοδήγησης σε παρορμητικούς μαθητές που εμπεριέχει τα στοιχεία του εσωτερικού λόγου και της μίμησης προτύπων. Το μοντέλο περιλαμβάνει πέντε στάδια:

- α) Ο εκπαιδευτικός εκτελεί παραδειγματικά το προς διδασκαλία έργο, ενώ ταυτόχρονα περιγράφει τον τρόπο σκέψης και τις ενέργειες του.
- β) Ο μαθητής εκτελεί το ίδιο έργο με την επίβλεψη του εκπαιδευτικού προτύπου που προσφέρει εξωτερική καθοδήγηση.
- γ) Ο μαθητής επαναλαμβάνει την εκτέλεση του έργου, ενώ ταυτόχρονα περιγράφει λεκτικά και φωναχτά τί κάνει και γιατί το κάνει.
- δ) Ο μαθητής επαναλαμβάνει το έργο, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει ψιθυριστά καθοδήγηση στον εαυτό του.
- ε) Ο μαθητής επαναλαμβάνει για μια ακόμη φορά το έργο, ενώ επαναλαμβάνει εσωτερικά και σιωπηρά τις οδηγίες προς τον εαυτό του (Κολλιιάδης, 1997, Ματσάγγουρας, 2008).

Είναι πασιφανές από τα παραπάνω, ότι τα μιχεβιοριστικά μοντέλα χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό το δασκαλικό έλεγχο ενώ τα νεομιχεβιοριστικά μοντέλα χρησιμοποιούν τεχνικές αυτοελέγχου της συμπεριφοράς με εμφανή τον δασκαλικό έλεγχο, μειωμένο.

Επίσης, στα μοντέλα της ερευνητικής σχολής : α) μοντέλο Πρόληψης Προβλημάτων του J. Kougin , β) Το μοντέλο Αυτοελέγχου των B. Joyce και M. Weil, ο δασκαλικός έλεγχος είναι περιορισμένος και μάλιστα, συνδέονται πιο στενά από ότι τα προηγούμενα μοντέλα με την διδακτική πράξη και έχουν σε μεγάλο βαθμό προληπτικό χαρακτήρα ( Καψάλης, 1996).

Η ψυχοδυναμική σχολή έχει παρουσιάσει αρκετά μοντέλα ( Ματσάγγουρας, 2008) σχολικής πειθαρχίας και οι κύριοι εκπρόσωποι της είναι ο Dreikurs και ο Glasser. Ο Dreikurs αναζητά τα αίτια της

προβληματικής συμπεριφοράς τα οποία συζητά με τους εμπλεκόμενους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθήσει να συνειδητοποιήσει ο μαθητής τα εσωτερικά κίνητρα της προβληματικής συμπεριφοράς του και να αναζητήσει πιο αποτελεσματικούς τρόπους συμπεριφοράς.

Ο Glasser προτείνει στον εκπαιδευτικό να φέρει το μαθητή αντιμέτωπο με τη συμπεριφορά του και τις ευθύνες του ώστε ο μαθητής να μπει μόνος του στη διαδικασία να αυτοβελτιωθεί. Μάλιστα για την επίλυση των προβλημάτων της τάξης ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλέξει στη προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων και τη γενική συνέλευση της τάξης.

Επιπροσθέτως, η ανθρωπιστική σχολή ασχολήθηκε με την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς με τη προσπάθεια ενεργοποίησης της μαθητικής πρωτοβουλίας και υπευθυνότητας. Οι κύριοι εκπρόσωποι της είναι ο Rogers και ο Gordon που δίνουν έμφαση στις ανάγκες των μαθητών και προτείνουν ποικιλία τεχνικών κατανόησης του μαθητή και στήριξης του στην προσπάθεια αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς του. Αξιοσημείωτη είναι η πρόταση του Gordon που υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να στέλνει μηνύματα που να εκφράζει τα δικά του αισθήματα και να υπερασπίζεται τα προσωπικά του δικαιώματα.

## **7.2. Παρεμβατική μεθοδολογία αντιμετώπισης συμπτωμάτων Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας των παιδιών.**

Τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολία στη συγκέντρωση τους αλλά και μειωμένο έλεγχο των παρορμήσεων έχουν διαγνωσθεί με ΔΕΠΥ. Για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων ελλειμματικής προσοχής, υπερδραστηριότητας, παρορμητικότητας είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός μαζί με το Σύμβουλο του σχολείου να εξετάσουν διεξοδικά τα συμπτώματα που παρουσιάζει το παιδί.

Έπειτα, ο εκπαιδευτικός μαζί με τον σύμβουλο είναι απαραίτητο να σχεδιάσουν μια παρέμβαση εξατομικευμένη που θα ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές ανάγκες του παιδιού. Μάλιστα η εφαρμογή της παρέμβασης θα λαμβάνει χώρα για μεγάλο χρονικό διάστημα αφού τα συμπτώματα είναι συνήθως επίμονα και απαιτεί παρέμβαση όχι μόνο στο ίδιο το παιδί αλλά στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. Ακόμα, δεν πρέπει να παραγκωνίζεται κατά τη διάρκεια της παρέμβασης το ζήτημα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης του παιδιού που πλήττεται από τις δυσκολίες που υπάρχουν κατά την επαφή με το κοινωνικό περιβάλλον.

Η παρέμβαση για να είναι αποτελεσματική πρέπει να είναι ολιστική δηλαδή απαιτεί μια ομάδα που αποτελείται από τον εκπαιδευτικό, τον Σύμβουλο του σχολείου, το παιδί και τους γονείς του παιδιού οι οποίοι είναι απαραίτητο να διατηρούν ένα καλό κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Για την υλοποίηση της παρέμβασης η ομάδα συνεργάζεται, θέτει στόχους, προβαίνει σε αλλαγές

όπου κρίνει ότι είναι απαραίτητο και είναι υπεύθυνη για την αποτελεσματικότητα της συνολικής προσπάθειας ( Καλαντζή- Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

### Σχολικό πλαίσιο

Το σχολικό πλαίσιο είναι ένας χώρος όπου το παιδί περνά αρκετές ώρες την ημέρα και τα συμπτώματα απροσεξίας και υπερδραστηριότητας εκδηλώνονται σε μεγάλο βαθμό. Γι' τον λόγο αυτό η εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης είναι απαραίτητη στο σχολικό πλαίσιο, όπου ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον Σύμβουλο του σχολείου και τους γονείς του παιδιού συναποφασίζουν για το πλάνο δράσης ( Μόττη- Στεφανίδη, 2000).

Ο Barkley (1994) προτείνει συγκεκριμένα προγράμματα τροποποίησης της συμπεριφοράς παιδιών με διάγνωση ΔΕΠΥ : ο έπαινος του εκπαιδευτικού, η αγνόηση της ακατάλληλης συμπεριφοράς, καθορισμός ξεκάθαρων κανόνων και οδηγιών, η χρήση ελαφρών επιπλήξεων έχουν αποδειχθεί επιτυχείς μέθοδοι όταν έχουν συνεχή και επίμονη εφαρμογή. Επίσης, άλλες προτάσεις που προτείνονται είναι: μείωση του σχολικού έργου, αλλαγή τρόπου διδασκαλίας, οριοθέτηση σαφών κανόνων για τη διευκόλυνση της ζωής στην τάξη, μεταβολή σχολικού περιβάλλοντος, δημιουργία δομημένου προγράμματος δραστηριοτήτων κ.α.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθούν οι πρακτικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ των Breen και Altepeter (1990). Αρχικά, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη μιας θετικής διαπροσωπικής σχέσης. Ένα παιδί συμπεριφέρεται καλύτερα όταν αισθάνεται ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται προσωπικά. Επίσης, είναι σημαντικό η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού να έχει ξεκάθαρους όρους. Δηλαδή οι οδηγίες πρέπει να είναι σαφείς και όσο γίνεται πιο απλές. Μάλιστα η επανάληψη των οδηγιών είναι απαραίτητη, ιδιαίτερα στην αρχή, κάθε φορά που το παιδί φαίνεται να μην προσέχει ή να μην κατανοεί πλήρως τις οδηγίες.

Ακόμα, η διδασκαλία πρέπει να εξατομικεύεται ανάλογα με τις συνθήκες, τις ικανότητες και τις ανάγκες του παιδιού. Επίσης, είναι πολύ βοηθητικό το παιδί να κάθεται σε μία θέση όπου οι διασπάσεις θα είναι σχετικά λίγες. Αν είναι δυνατό, και για όσο χρονικό διάστημα αυτό απαιτείται, μπορεί να καθίσει σε μία θέση κοντά στον εκπαιδευτικό μακριά από διασπαστικές πηγές, όπως η πόρτα ή τα παράθυρα.

Άλλοι μέθοδοι που μπορεί να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να μειώσουν την διασπαστική συμπεριφορά είναι:

- α) Συχνή ενίσχυση όχι μόνο των επιτυχιών του παιδιού, αλλά και κάθε προσπάθειας και κάθε μικρής βελτίωσης. Ενίσχυση χρειάζονται και οι συμμαθητές όταν δεν ενισχύουν τη διασπαστική συμπεριφορά.

- β) Ανάθεση έργου ανάλογου προς τις δυνατότητες του παιδιού και όχι έργου ή καθήκοντος που δεν θα μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία.

γ) Χορήγηση επιπλέον εξατομικευμένης βοήθειας κάθε φορά που αυτό χρειάζεται.

δ) Ζωντανός αλλά όχι διασπαστικός τρόπος διδασκαλίας, π.χ. αποφυγή των έντονων κινήσεων μέσα στην τάξη ή της απροειδοποίητης αλλαγής στο πρόγραμμα, γιατί κάτι τέτοιο είναι πιθανό να προκαλέσει έντονη διάσπαση.

ε) Διαλείμματα για « νόμιμη» απελευθέρωση της ενεργητικότητας του παιδιού. Τα παιδιά με διάσπαση προσοχής ή και υπερκινητικότητα έχουν πολύ περισσότερα αποθέματα ενέργειας από τα υπόλοιπα παιδιά και είναι πιο παρορμητικά. Την ενεργητικότητα αυτή δυσκολεύονται να τη διαχειριστούν ή να την ελέγξουν. Χρειάζονται, επομένως, τακτικές ευκαιρίες για την απελευθέρωσή της. Για να μην δυσχεραίνεται η λειτουργία της τάξης, καλό είναι να παρέχονται στο παιδί « νόμιμα» διαλείμματα για να απελευθερώνει την ενεργητικότητά του, π.χ. να σβήσει τον πίνακα, να φέρει κάτι από μια άλλη αίθουσα, να ποτίσει λουλούδια, να εκτελέσει μια «παραγγελία» κ.λπ.

Επιπρόσθετα, στα παιδιά με εμφανή συμπτώματα απροσεξίας, παρορμητικότητας και υπερδραστηριότητας μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γνωσιακή- συμπεριφοριστική παρέμβαση. Κύριο μέλημα της παρέμβασης αυτής είναι να βοηθήσει το παιδί ώστε να αναπτύξει ικανά επίπεδα αυτοελέγχου με την απόκτηση και ενίσχυση γνωστικών και πραξιακών δεξιοτήτων.

Οι Meichenbaum και Goodman (1971) ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα αυτό-καθοδήγησης όπου το παιδί εκπαιδεύεται να καθοδηγεί τον εαυτό του μέσα από «δηλώσεις» οδηγίες προς τον εαυτό του. Ο στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι να σταματούν τα παιδιά την αντίδραση τους και να σκέφτονται τί θα πράξουν στη συνέχεια. Το παρεμβατικό πρόγραμμα « σταμάτα- σκέψου-πράξε» στηρίζεται ιδιαίτερα εκτός από τα παραπάνω και στο έργο του Lyria. Αυτό το πρόγραμμα αποσκοπεί στην εκπαίδευση του παιδιού να επιβραδύνει τη σκέψη του και να αυξάνει τον χρόνο που μεσολαβεί μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης. Η εκπαίδευση βασίζεται στις αρχές μάθησης μέσω προτύπου, καθώς ο θεραπευτής/ σύμβουλος λειτουργεί αρχικά ως μοντέλο για την άσκηση στην κατάλληλη συμπεριφορά.

Έτσι οι παραπάνω στρατηγικές έχουν ως στόχους: α) Να εκπαιδευτεί το παιδί να ακολουθεί μια σειρά βημάτων πριν αντιδράσει σε μια κατάσταση ή σε ένα πρόβλημα και να αναζητά εναλλακτικές λύσεις, β) Για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας έχουν προβλέψει προγράμματα ενισχύσεων ( αμοιβών και ποινών) ώστε να ακολουθούν τους κανόνες του πλαισίου που κινούνται. Στη συνέχεια όταν τα παιδιά μεγαλώνουν, ελέγχονται από τα ίδια και αυτά τα προγράμματα μεταβάλλονται σε προγράμματα αυτοπαρατήρησης, αυτοδιόρθωσης και αυτοενίσχυσης της συμπεριφοράς και γ) να εκπαιδευτεί το παιδί ώστε να αναγνωρίζει και να κατονομάζει τις συναισθηματικές εμπειρίες για την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).



## Εκπαίδευση γονέων και οικογενειακή θεραπεία

Οι γονείς και οι στρατηγικές διαπαιδαγώγησης τους συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην βελτίωση της εμφανής διασπαστικής συμπεριφοράς των παιδιών τους.

Για αυτό τον λόγο έχουν σχεδιαστεί γονεϊκά προγράμματα, που αυξάνουν τη συχνότητα που οι γονείς ενισχύουν τη θετική συμπεριφορά, μειώνουν τις πολύ ελεγκτικές και τιμωρητές συμπεριφορές και αναπτύσσουν πιο αποτελεσματικές αντιδράσεις στη διασπαστική ή επιθετική συμπεριφορά.

Υπάρχουν, μάλιστα, προγράμματα τα οποία περιλαμβάνουν στρατηγικές και τεχνικές για την βελτίωση της διαπαιδαγώγησης όπως είναι θετική και αρνητική ενίσχυση, θετικός και αρνητικός έλεγχος της συμπεριφοράς, διαχείριση προβλημάτων όπως κρίσεις θυμού, ανυπακοή κ.α. αλλά και τεχνικές διαχείρισης του στρες, επίλυσης προβλημάτων, καθιέρωσης και υλοποίησης στόχων, καθιέρωσης ορίων κ.α. ( Breen & Altepeter ,1990, Barkley ,1994).

Θα πρέπει να τονιστεί, πως για την επιτυχία των προσπαθειών παρέμβασης που προαναφέρθηκαν είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν πιθανά προβλήματα ψυχοπαθολογίας των γονέων όπως είναι η κατάθλιψη ή προβλήματα στις συζυγικές σχέσεις μέσω οικογενειακής ή ατομικής θεραπείας. Εάν αυτά τα προβλήματα δεν αντιμετωπιστούν είναι πιθανό να παρεμποδιστούν πιθανές εξελίξεις στη συμπεριφορά του παιδιού.

Ακόμα, ο Barkley (1997) υποστηρίζει ότι το 74% των παιδιών με ΔΕΠΥ αντιδρά καλύτερα στα φάρμακα (μεθυλφενιδάτη) και μόνο το 39% στις συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις. Βέβαια η φαρμακοθεραπεία μπορεί να έχει κάποιες παρενέργειες και συνιστάται μόνο στα παιδιά με ΔΕΠΥ. Αντίθετα, οι συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις βοηθούν και τα παιδιά που δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να ελέγξουν την συμπεριφορά τους.

### **7.3. Παρεμβατική μεθοδολογία αντιμετώπισης των επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο.**

Είναι πανθομολογούμενη η αλήθεια πως η επιθετικότητα και η αντιδραστική συμπεριφορά αποτελούν το 1/3 των προβλημάτων συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν σήμερα οι ψυχολόγοι και οι παιδαγωγοί. Η επιθετικότητα όμως αναφέρεται πάντα σε συμπεριφορές που έχουν ως στόχο να βλάψουν τον άλλο. Εάν δεν υπάρχει αυτή η πρόθεση, όση ζημία κι αν προκαλεί μια συμπεριφορά, δεν μπορούμε να την χαρακτηρίσουμε ως επιθετική.

Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα εκδηλώνουν ανυπακοή, αρνητισμό, δείχνουν απάθεια και παρουσιάζουν αντιδραστική και προκλητική συμπεριφορά προς τα μέλη της οικογένειας τους, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και γενικά προς τα άτομα που κατέχουν εξουσία.

Η αντιδραστική συμπεριφορά των παιδιών δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις τους με το οικογενειακό περιβάλλον, με τους συνομήλικους τους και με τους σχολικούς παράγοντες. Όμως δημιουργεί προβλήματα και στα ίδια τα παιδιά γιατί δεν τους δίνει την δυνατότητα να μάθουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που θα αποτελέσουν αργότερα τη βάση για την ομαλή ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο.

Σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα της επιστήμης, η επιθετικότητα μπορεί να είναι αποτέλεσμα εγγενούς αντίδρασης, ενίσχυσης και μίμησης προτύπων ή αποτέλεσμα ματαίωσης. Είναι μια αντίδραση που πηγάζει από κάποια σοβαρή εξωτερική (περιβαλλοντική) αιτία ή είναι μια μαθημένη κατάσταση (Μάνεσης, 2007).

### **7.3.1. Παρεμβατική μεθοδολογία αντιμετώπισης σχολικής επιθετικότητας.**

Ο Καλλιώτης και Καϊσερόγλου (2002) επιμένουν πως για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της επιθετικότητας στο σχολείο πρέπει να οριοθετηθούν συγκεκριμένοι κανόνες από τους παράγοντες του σχολείου. Οι σχολικοί κανόνες πρέπει να είναι σε αναρτημένη ανακοίνωση σε εμφανές σημείο του σχολείου που θα εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση και στις περιπτώσεις επιθετικότητας θα ακολουθηθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία τιμωρίας του μαθητή. Πρέπει να γίνει κατανοητό πως η σχολική επιθετικότητα δεν θα γίνει ανεκτή και θα καταπολεμηθεί.

Ο διευθυντής του σχολείου έχει καθοριστικό ρόλο στον έλεγχο της σχολικής επιθετικότητας. Φροντίζει για την επαρκή επιτήρηση στην ώρα των διαλειμμάτων και μεριμνά για την τήρηση των σχολικών κανόνων και την επιτήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια των εκδρομών ή των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα μαθήματα των παιδιών.

Επίσης, σημαντικό ρόλο στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς έχει και ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός των σχολικών κτιρίων. Η σχολική μονάδα πρέπει να στεγάζεται σε ένα μόνο κτίριο, το οποίο θα έχει ευρύχωρους διαδρόμους, καλό φωτισμό και μεγάλα διάφανα τζάμια ώστε να γίνεται πιο εύκολα επιτήρηση και έλεγχος στους μαθητές.

Καθοριστικός παράγοντας που επιδρά στην ποιότητα ζωής του σχολείου είναι ίσως το μοντέλο διαχείρισης σε όλα τα επίπεδα. Ο δάσκαλος είναι αυτός που έχει την πιο στενή επαφή με τα παιδιά και μπορεί να εφαρμόσει τις διάφορες στρατηγικές προσέγγισης για να βοηθήσει ένα παιδί που έμπλεξε σε μια δύσκολη κατάσταση. Ο Ronand (1988) μελετώντας το ρόλο του δασκάλου για τον περιορισμό της σχολικής επιθετικότητας προτείνει την ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης σχέσης μεταξύ δασκάλου και παιδιού. Η σχέση αυτή δημιουργείται μέσα από κοινές εμπειρίες, κοινά ενδιαφέροντα και την ανάπτυξη μιας διαπροσωπικής σχέσης που να εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη.

Ο Raven (1979) σε μια έρευνα του ασχολείται με το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθητών και διαπίστωσε πως το 50% των μαθητών το έβρισκε βαρετό και εξεδήλωσε έντονη επιθετικότητα. Το πρόγραμμα του σχολείου πρέπει να καλύπτει και να καλοδέχεται τις ευκαιρίες για συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών. Οι ίδιοι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στην κατάρτιση και αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος.

Γενικότερα, για την αποφυγή της ανάπτυξης της σχολικής επιθετικότητας, το σχολείο πρέπει να προσφέρει την αναγνώριση, το σεβασμό και την εκτίμηση στο παιδί. Οι μαθητές θέλουν να τους εκτιμούν και να τους σέβονται για να εκτιμούν και να σέβονται και αυτοί τους άλλους.

Από την άλλη μεριά, διάφοροι μελετητές (Μόττη- Στεφανίδη & Τσιαντής, 2000, Χατζηχρήστου 2004, 2011) επισημαίνουν, την εφαρμογή προγραμμάτων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης στο δημοτικό σχολείο που στηρίζεται κυρίως στο έμμεσο μοντέλο παροχής υπηρεσιών και στη διεπαγγελματική συμβουλευτική, ενώ οι εξατομικευμένες παρεμβάσεις (τρίτογενής πρόληψη) στηρίζονται στο άμεσο μοντέλο παροχής υπηρεσιών και απαιτούν δουλειά με το παιδί, ειδικά προσαρμοσμένη στις ανάγκες του.

Τα προαναφερόμενα προγράμματα στοχεύουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση των επιθετικών μορφών συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά στο χώρο του σχολείου. Για να πραγματοποιηθεί αυτό βέβαια χρειάζεται να συνεργαστούν ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης, οι γονείς του παιδιού καθώς και ο σύμβουλος του σχολείου. Ο Coie, Dodge, Terry, Wright (1991, 1998) κατατάσσουν τις παρεμβάσεις αυτές σε πέντε γενικές κατηγορίες:

#### 1. Τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς.

Οι τεχνικές αυτές στηρίζονται στην θεωρία της κοινωνικής μάθησης, ( Bandura, 1995, 1997) σύμφωνα με την οποία η επιθετικότητα αποτελεί μια κακή συνήθεια και είναι αποτέλεσμα εσφαλμένων ενισχύσεων από το περιβάλλον. Τα παιδιά μαθαίνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές από το περιβάλλον τους παρακολουθώντας κάποιο πρότυπο είτε εμπλεκόμενα σε καταναγκαστικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς τους.

Μέσω αυτών των παρεμβάσεων οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τους παράγοντες εκδήλωσης των επιθετικών συμπεριφορών , ενθαρρύνουν τις κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές ( με αμοιβές και επαίνους), αναζητούν πιο αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης της διαταρακτικής συμπεριφοράς (π.χ. αγνοούν την επιθετική συμπεριφορά, περιορίζουν τις αυταρχικές διαταγές) και περιορίζουν τις επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών με την εφαρμογή τεχνικών όπως η απομάκρυνση των παιδιών από δραστηριότητες της τάξης. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις τεχνικές κατά την αλληλεπίδραση τους με το παιδί (Coie ,1991, 1998).

## 2. Στρατηγικές ελέγχου των συναισθημάτων

Η βάση της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η αντίληψη πως η επιθετική συμπεριφορά είναι απόρροια ανεπαρκούς ελέγχου των παρορμήσεων και αδυναμίας της διαχείρισης του θυμού (Ronnen, 2001). Έτσι η παρέμβαση έχει ως στόχο να εκπαιδευτούν τα παιδιά στο να αναγνωρίσουν τα έντονα αρνητικά τους συναισθήματα, να ελέγχουν την παρόρμησή τους να εκφράζονται με θυμό καθώς και να ελέγχουν τον εαυτό τους μέσω της χρήσης φράσεων αυτοκαθοδήγησης. Με λίγα λόγια το παιδί μαθαίνει να επαναλαμβάνει φράσεις αυτοκαθοδήγησης π.χ. « σταμάτα- σκέψου- πράξε» που το καθοδηγούν να σκέφτεται προτού αντιδράσει και να εφαρμόσει τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που έχει διδαχθεί. Κατά αυτό τον τρόπο το παιδί εκπαιδεύεται σε στρατηγικές γνωστικής διαμεσολάβησης και του δίνεται η δυνατότητα να ασκηθεί στον έλεγχο έκφρασης των συναισθημάτων του μέσα από την αντιμετώπιση κοινωνικών καταστάσεων στο φυσικό του περιβάλλον. Η σχολική κοινότητα ενδείκνυται για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων

## 3. Εξάσκηση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η συγκεκριμένη παρέμβαση λειτουργεί με βάση την πεποίθηση ότι η εκδήλωση επιθετικότητας οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί διαθέτει περιορισμένες δεξιότητες για τη διαχείριση δύσκολων κοινωνικών καταστάσεων ενώ η επιθετικότητα πολύ πιθανό αποτελεί για αυτό η μοναδική μέθοδος διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η υποκατάσταση των επιθετικών εκδηλώσεων με αποτελεσματικότερες και κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές. Μέσα από τεχνικές όπως το παιχνίδι των ρόλων το παιδί μαθαίνει κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. πώς να κάνει ερωτήσεις ή να ζητά κάτι), δεξιότητες διαπραγμάτευσης καθώς και μορφές προκοινωνικής συμπεριφοράς (π.χ. εκδήλωση ενδιαφέροντος για κάποιον ή παροχή βοήθειας). Το σχολικό πλαίσιο προσφέρεται για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων καθώς δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που μαθαίνουν σε πλήθος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Coie, 1991, 1998).

## 4. Επεξεργασία πληροφοριών που αναφέρονται σε κοινωνικά ερεθίσματα.

Η παρέμβαση αυτή στηρίζεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Dodge. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία η διαταρακτική συμπεριφορά πηγάζει από πλήθος γνωστικών παραποιήσεων, δηλαδή από γνωστικά λάθη που κάνουν τα επιθετικά παιδιά. Υπάρχουν σημαντικές μελέτες που έχουν δείξει σημαντικά ελλείμματα: α) στον τρόπο που τα επιθετικά παιδιά επεξεργάζονται τα κοινωνικά ερεθίσματα, ιδιαίτερα όταν αναζητούν σε μικρότερο βαθμό πληροφορίες από το περιβάλλον, β) στην απόδοση αιτιών στη συμπεριφορά των άλλων δηλαδή τείνουν να ερμηνεύουν τις πράξεις και τις προθέσεις των άλλων ως εχθρικές, γ) στην αναζήτηση τρόπων αντίδρασης στο ερέθισμα (δυσκολεύονται να βρουν κοινωνικά κατάλληλες εναλλακτικές αντιδράσεις), δ) στην αξιολόγηση της

καταλληλότητας των αντιδράσεων τους ( θεωρούν τις επιθετικές αντιδράσεις ως αποτελεσματικές) και ε) στη σωστή εφαρμογή αποτελεσματικών τρόπων αντίδρασης (δεν διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες ). Τα παραπάνω προγράμματα επικεντρώνουν την προσοχή τους στις γνωστικές διεργασίες και όχι στον άμεσο έλεγχο των συναισθημάτων του παιδιού (Cole ,1991, 1998).

5. Εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση και στην ικανότητα κατανόησης του τρόπου σκέψης του άλλου.

Οι τεχνικές αυτής της παρέμβασης εκπαιδεύουν το παιδί να αντιλαμβάνεται πώς σκέπτεται και πώς αισθάνεται ο άλλος για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων. Το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει ότι οι άλλοι είναι πιθανό να έχουν μία διαφορετική οπτική για τα πράγματα, κυρίως από παιχνίδια ρόλων τα οποία βοηθούν το παιδί να είναι λιγότερο εγωκεντρικό στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τους άλλους και τις κοινωνικές καταστάσεις (Cole ,1991, 1998).

Επιπροσθέτως, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του **Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2011)** με επιστημονικό πεδίο την σχολική και κοινωνική ζωή στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης « **Νέο Σχολείο**» ( Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) που αναφέρεται ,εκτός των υπόλοιπων θεμάτων, και στην αντιμετώπιση επιθετικών συμπεριφορών στο πλαίσιο του σχολείου. Η «**Σχολική και Κοινωνική ζωή**» δεν αποτελεί «μάθημα» υπό τη συνήθη έννοια του όρου αλλά τομέα δράσεων και δραστηριοτήτων βασιζόμενων στη βιωματική προσέγγιση, την εργασία σε ομάδες, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών αλλά και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων όσον αφορά την διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών στις μικρότερες ηλικίες του δημοτικού σχολείου είναι οι παρακάτω: α) Παραμύθια αλήθειας: Ανατρέχοντας σε παραμύθια και ιστορίες όπου υπάρχει σύγκρουση μεταξύ των ηρώων οι μαθητές αναφέρουν τους λόγους που κάθε μέρος αυτής διαπληκτίζεται με τον άλλο , β) Θεατρικές συγκρούσεις: Παρουσιάζουμε στους μαθητές σε κουκλοθέατρο μια ιστορία όπου οι ήρωες διαπληκτίζονται εκφράζοντας το θυμό τους με διαφορετικούς τρόπους. Οι μαθητές θα έχουν μια κόκκινη κάρτα που θα την χρησιμοποιούν όταν «κρίνουν» ότι μια συμπεριφορά δεν είναι σωστή.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων για τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι:

α) Η ιστορία διδάσκει: Χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνουμε ένα γεγονός της ιστορίας όπου ασκήθηκε βία (πόλεμος, χειροδικία, ψυχολογική βία). Κάθε ομάδα θα πρέπει να αναφέρει στην υπόλοιπη τάξη το γεγονός, το αποτέλεσμα και τι διαφορετικό θα μπορούσε να είχε γίνει.

β) Ο Δεκάλογος της ειρήνης :Χωρίζουμε την τάξη σε δύο ομάδες. Κάθε μια θα πρέπει να καταγράψει, από ένα πιθανό σενάριο άσκησης επιθετικότητας, πέντε κοινωνικά αποδεκτές αντιδράσεις του ατόμου που δέχεται την «επίθεση». Καθώς και πέντε εναλλακτικές συμπεριφορές του ατόμου που «επιτίθεται». Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προτάσεων.

γ) Διλήμματα : Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα έχει ένα σενάριο όπου κάποιος μαθητής ή μαθητές είναι μάρτυρες μιας επιθετικής πράξης προς κάποιο άλλο παιδί. Κάθε ομάδα θα πρέπει να αναφέρει τι προτείνει να κάνει (Καλό είναι να μην δίνονται οι αναμενόμενες λύσεις στο σενάριο. Επίσης προτείνεται η δραστηριότητα να προηγηθεί για να αποτελέσει ερέθισμα για συζήτηση)

Μέσω των παραπάνω δραστηριοτήτων δημιουργούνται ερεθίσματα για συζητήσεις σχετικά με την έννοια της επιθετικότητας και του εκφοβισμού. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά:

α) Να κατανοήσουν ότι οι επιθετικές συμπεριφορές (όπως και αν εκδηλώνονται) είναι πράξεις μη αποδεκτές. Πολλές φορές είναι ένδειξη αδυναμίας και όχι ισχύος, με αρνητικές επιπτώσεις και συνέπειες και για το άτομο και για εκείνον που τη δέχεται.

β) Να γνωρίζουν τρόπους αντίδρασης όταν δέχονται λεκτική ή σωματική επιθετικότητα.

γ) Να γνωρίζουν τι σημαίνει εκφοβισμός και με ποιές μορφές εκδηλώνεται (έμμεσος- άμεσος).

δ) Να γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν για να αντιδράσουν είτε ως «θύματα» είτε ως «θεατές».

ε) Να συνειδητοποιήσουν τους λόγους που επιβάλλουν την αναζήτηση βοήθειας και την αναφορά σε κάποιον άλλο (ενήλικο ή συνομήλικο) ενός συμβάντος, στο οποίο κάποιος είναι δέκτης επιθετικής συμπεριφοράς και να κατανοήσουν τη διαφορά της έννοιας «καρφώνω» από την έννοια «βοηθάω». «Καρφώνω» κάποιον όταν θέλω να τον βλάψω( Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

### **7.3.2. Βασικές αρχές για την αντιμετώπιση της θυματοποίησης στο σχολικό πλαίσιο.**

Είναι αναντίρρητη η αλήθεια πως τα κρούσματα θυματοποίησης στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν και μάλιστα σε καθημερινή βάση. Όμως η προσπάθεια καθυπόταξης (θυματοποίηση) ενός παιδιού από ένα άλλο ή μια ομάδα παιδιών που είναι πιο δυνατά σωματικά ή ψυχικά αποτελεί παραβίαση του βασικού δικαιώματος όλων των παιδιών να ζουν σε ασφαλές περιβάλλον και να μην φοβούνται να πάνε στο σχολείο.

Για την αντιμετώπιση της θυματοποίησης των παιδιών στο σχολείο, τα μέλη της σχολικής κοινότητας πρέπει να αποδεχτούν τρεις βασικές αρχές ( OIweus, 1993, Μόττη- Στεφανίδη & Τσέγγρας, 2000):

α) Δεν επιτρέπεται κανένας μαθητής να υφίσταται τις επιθετικές πράξεις άλλων συμμαθητών του.

β) Οι μαθητές πρέπει να βοηθούν όσους μαθητές-τριες γίνονται στόχος της επιθετικότητας άλλων συμμαθητών τους.

γ) Κανένα παιδί δεν πρέπει να αποκλείεται από ομαδικές δραστηριότητες και πρέπει να καταβάλλεται ειδική προσπάθεια να συμπεριλαμβάνονται όλα τα παιδιά στις κοινές δραστηριότητες έτσι ώστε κανένα να μην αισθάνεται ότι το έχουν απορρίψει τα άλλα παιδιά.

Επίσης, οι μαθητές που είναι αποδέκτες της επιθετικότητας ορισμένων συμμαθητών τους πρέπει: α) Να αντιδράσουν δίνοντας στο επιτιθέμενο παιδί να καταλάβει ότι δεν θα ανεχθούν αυτή τη συμπεριφορά, κρατώντας την ψυχραιμία τους και απαντώντας με τρόπο κατηγορηματικό, σαφή και απόλυτο. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να απαντήσουν με αντεπίθεση, χτυπώντας ή βρίζοντας το παιδί-θύτη. β) Να εξασφαλίσουν τη βοήθεια κάποιου καθηγητή ή άλλων παιδιών που έχουν παρακολουθήσει τη σκηνή. γ) Να μιλήσουν στους γονείς τους που μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν στο μέλλον παρόμοιες καταστάσεις.

Συνοψίζοντας, για να αντιμετωπιστεί αυτό το φαινόμενο στο χώρο του σχολείου είναι απαραίτητο να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί. Δηλαδή, να μην το θεωρούν ως αναπόφευκτο μέρος της ζωής των παιδιών και οι ίδιοι βέβαια να αποτελούν πρότυπο με τη συμπεριφορά τους. Τέλος, οι θεατές περιστατικών επιθετικότητας (π.χ. συμμαθητές) είναι σημαντικό να κινητοποιηθούν ώστε να βοηθούν το παιδί- στόχος αναζητώντας βοήθεια από κάποιον ενήλικα ώστε να σταματήσει η κακοποίηση ,σωματική ή ψυχική, του θύματος.

#### **7.4. Παρεμβατική μεθοδολογία αντιμετώπισης άγχους- φοβίας των παιδιών**

Το άγχος, ο φόβος ή η απόσυρση ενός παιδιού συσχετίζεται με τις αντιλήψεις που εσωτερικεύει και αφορούν τον εαυτό του και τις αρνητικές αντιδράσεις των γύρω του.

Η στήριξη των παιδιών με συμπτώματα άγχους ή φοβίας (ακόμα και εάν η αιτία του προβλήματος αναγνωρίζεται εκτός σχολικού πλαισίου) εξαρτάται από στρατηγικές σε επίπεδο συνολικής πολιτικής του σχολείου, σχολικής τάξης και του ίδιου του εκπαιδευτικού (Miller & Lane, 2001).

Όμως, οι μελέτες για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων και των μεθόδων στο χώρο του σχολείου είναι περιορισμένες στην Ελλάδα αλλά και στις υπόλοιπες χώρες που έχουν πιο ανεπτυγμένα δίκτυα υπηρεσιών. Είναι σαφές

πως η ανάγκη για διεπαγγελματική συνεργασία είναι απαραίτητη ώστε να στηριχθεί το παιδί και η οικογένεια του (Καλαντζή- Αζίζι, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες έχουν σε καθημερινή βάση άμεση και σημαντική επαφή με τα παιδιά και αναμφίβολα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση προβλημάτων άγχους και φοβίας. Γι αυτό τον λόγο είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπαίνει στην διαδικασία να σκέφτεται τι «κουβαλά» το κάθε παιδί μέσα του κατά την μαθητική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά να αλλάξουν την αντίληψη του εαυτού τους και του κόσμου δηλαδή τα γνωστικά σχήματα που συγκροτούν, καθώς συμμετέχουν σε διάφορα πλαίσια σχέσεων.

Κατά αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να παρέμβει μεθοδικά ώστε να βοηθήσει τα παιδιά που βιώνουν έντονο άγχος. Πιο συγκεκριμένα είναι απαραίτητο να δημιουργήσει επαφές με τους γονείς των παιδιών καθώς είναι πολύ βοηθητικές και οι διεξοδικές συζητήσεις. Επίσης, ενέργειες των δασκάλων που πολύ πιθανό να είναι βοηθητικές είναι οι παρακάτω:

- i. Η ενθάρρυνση των γονέων να παρέμβουν ενεργητικά.
- ii. Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τα παιδιά.
- iii. Η ασφαλής υποδοχή του παιδιού στη σχολική τάξη και η σταθερότητα στην οριοθέτηση.
- iv. Η στενή συνεργασία με το παιδί για να διαπιστώσει τι το ενοχλεί στο σχολείο.
- v. Η αυξημένη προσοχή για πιθανή θυματοποίηση του παιδιού από συνομήλικους.
- vi. Ο προγραμματισμός συγκεκριμένων στόχων και η ενίσχυση του παιδιού.
- vii. Εγρήγορση μετά από περίοδο διακοπών.
- viii. Η ενημέρωση στο σύλλογο των διδασκόντων.
- ix. Η ενθάρρυνση για τη συμμετοχή του παιδιού και τη βελτίωση των κοινωνικών του ικανοτήτων. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ένα δίλημμα κατά πόσο να πιάσουν ή όχι το παιδί να συμμετέχει. Εναλλακτική λύση στο δίλημμα αυτό είναι η συμμετοχή του παιδιού σε μικρές ομάδες ή η παρουσίαση εργασιών και η εξέτασή του από κοινού με ένα άλλο παιδί.
- x. Η ευελιξία στη μάθηση, η αναγνώριση της προσπάθειας του παιδιού για συμμετοχή

Ακόμα, με την αντιμετώπιση συμπτωμάτων άγχους που πιθανό βιώνουν τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο ασχολήθηκε εκτενέστερα το **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011)** στα πλαίσια του προγράμματος « **Νέο σχολείο**», με τη δημιουργία ομάδων και την ενασχόληση με διάφορες δραστηριότητες και την συμμετοχή των μαθητών και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων όσον αφορά την αντιμετώπιση άγχους για τα παιδιά που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι η αφήγηση παραμυθιών, όπου ο ήρωας έρχεται αντιμέτωπος με μια κατάσταση



άγχους, οπότε ζητείται από τα παιδιά να εκθέσουν τις δικές τους σχετικές λύσεις. Για τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου ενδεικτικές δραστηριότητες είναι οι παρακάτω:

α) Δίνεται στους μαθητές ατομικά φύλλα όπου καταγράφονται 10 αγχογόνες καταστάσεις (πχ. διαγώνισμα στο σχολείο, τσακωμός με ένα φίλο, τιμωρία από γονείς κ.α.) Οι μαθητές θα πρέπει να βάλουν σε σειρά τις καταστάσεις αυτές ξεκινώντας από αυτή που τους κάνει να νιώθουν πιο δύσκολα.

β) Η τάξη έχει το ρόλο του γιατρού και αναφέρει σε ένα «συνέδριο» τις αλλαγές που παρατηρούνται στο ανθρώπινο σώμα κάθε φορά που κάποιος νιώθει άγχος.

Με τα δεδομένα του « Νέου Σχολείου» τα θέματα που πρέπει να επικεντρωθούν και να επεξεργαστούν τα παιδιά με τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι:

α) Να προβληματιστούν γύρω από την έννοια του άγχους, το πότε νιώθει το παιδί άγχος, ποιά συναισθήματα του δημιουργούνται όταν βιώνει άγχος και εάν όλοι νιώθουν το ίδιο σε δύσκολες καταστάσεις.

β) Να κατανοήσουν πως το σώμα μας αντιδρά σε καταστάσεις πίεσης και φόβου και πως αυτές οι σωματικές αντιδράσεις είναι φυσιολογικές.

γ) Να σκεφτούν λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων.

δ) Να αξιολογήσουν μια κατάσταση που προκαλεί άγχος προσδιορίζοντας τα μέσα και τις συμπεριφορές που μπορούν να την διαχειριστούν καλύτερα.

ε) Να αξιολογήσουν τα μέσα και τις συμπεριφορές που διαθέτουν, να αξιολογήσουν την κατάσταση που πρέπει να διαχειριστούν και αναζητούν βοήθεια όταν αυτή ξεπερνάει τις δυνατότητές.

Τα επιθυμητά αποτελέσματα των παραπάνω γνωστικών διεργασιών είναι τα παιδιά δημοτικού σχολείου:

α) Να μπορούν να περιγράφουν και να εξηγούν τι σημαίνει άγχος και να το συνδέουν με συναισθήματα που βιώνουν και τις αλλαγές που επιφέρει στο σώμα τους.

β) Να αναγνωρίζουν τις καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος και να μπορούν να αναφέρουν προσωπικές τους εμπειρίες από καταστάσεις που τους προκάλεσαν ή τους προκαλούν άγχος.

γ) Να αναγνωρίζουν πότε αισθάνονται λιγότερο και πότε περισσότερο άγχος και να αναφέρουν πώς αντιμετωπίζουν το άγχος σε κάθε περίπτωση.

δ) Να αναφέρουν και να υιοθετούν συμπεριφορές που συμβάλλουν στη λειτουργική διαχείριση μιας αγχογόνου κατάστασης.

ε) Να αναζητούν βοήθεια σε περιπτώσεις που οι συνθήκες απαιτούν δεξιότητες που ξεπερνούν τα όρια και τις δυνατότητές τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

## 7.5. Παρεμβατική μεθοδολογία αντιμετώπισης δειλίας των παιδιών

Αρχικά, για να αντιμετωπιστεί το θέμα της υπερβολικής συστολής και της δειλίας των παιδιών στο χώρο του σχολείου είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να δείχνει ενδιαφέρον και παρατηρητικότητα προς τους μαθητές του, εξατομικευμένα. Όταν παρατηρήσει σημάδια δειλίας σε κάποιο παιδί ( το παιδί να φαίνεται αγχώδες, αβέβαιο για τον εαυτό του, οι συμμαθητές του δείχνουν απόρριψη) είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον σύμβουλο του σχολείου να στρέψουν τον ενδιαφέρον τους στο συνεσταλμένο παιδί ακούγοντας το προσεκτικά και κάνοντας του κάποιες σχετικές ερωτήσεις όπως εάν νιώθει λυπημένο και για ποιό λόγο συμβαίνει αυτό.

Αξίζει στο σημείο αυτό, να αναφερθεί πως ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό και ουσιώδη ρόλο στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Έτσι, πρέπει να δέχεται πως ο κάθε μαθητής είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, την καταγωγή, την επίδοση του ή τα ταλέντα του. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ικανότητα να δημιουργεί ένα ζεστό και ευχάριστο κλίμα στην τάξη και να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών ώστε τα παιδιά να μπορούν να λειτουργούν ανεξάρτητα και αυτόνομα μέσα στην τάξη ( Καλαντζή- Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Σύμφωνα με τον Brophy (1995) και την Καλαντζή- Αζίζι (1999) οι στρατηγικές αντιμετώπισης για την αντιμετώπιση της δειλίας περιλαμβάνουν :

α) παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, β) παρεμβάσεις των συνομήλικων, γ) άλλες ψυχολογικές παρεμβάσεις.

### Παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού

- i. Αλλαγή του κοινωνικού περιβάλλοντος:  
Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να προτρέψει τον συνεσταλμένο μαθητή να καθίσει στην τάξη κοντά στους πιο δημοφιλής μαθητές με τους οποίους θα συνεργάζεται και σε ομαδικές δραστηριότητες. Αναμφίβολα, τα συνεσταλμένα παιδιά προτιμούν να είναι απομονωμένα αφού νιώθουν αμηχανία ανάμεσα στους συμμαθητές τους και κατά αυτό τον τρόπο κάθονται μόνα τους στο θρανίο.
- ii. Προσδιορισμός στόχων:  
Το σημαντικότερο θέμα για την αλλαγή της συμπεριφοράς είναι να αναγνωριστεί το πρόβλημα και να αποδεχτεί το άτομο πως κάνοντας κάποιες αλλαγές στη συμπεριφορά του θα είναι πιο αποτελεσματικό και ευτυχισμένο. Συγκεκριμένα, το παιδί με έντονα σημάδια δειλίας είναι απαραίτητο να κατανοήσει πως αλλάζοντας την συμπεριφορά του, θα βοηθήσει τον εαυτό του να προσαρμόζεται ευκολότερα κοινωνικά και να απολαμβάνει τη χαρά της επικοινωνίας. Έτσι, η οριοθέτηση στόχων είναι απαραίτητη αλλά πρέπει

να είναι με τη σύμφωνη γνώμη του μαθητή, να αποτελούν πρόκληση γι' αυτόν και να ιεραρχούνται από τους ευκολότερους στους δυσκολότερους. Παραδείγματα στόχων για να γίνει η στάση του παιδιού πιο θαρραλέα είναι: να απευθύνει τον λόγο σε έναν τουλάχιστον άνθρωπο κάθε μέρα, να μιλάει μπροστά σε όλη τη τάξη, να συμμετέχει στα παιχνίδια των συμμαθητών του ρωτώντας εάν μπορεί να παίξει, να σηκώνει το χέρι του για να μιλά στη τάξη.

iii. Ενίσχυση της συμπεριφοράς:

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύουν την προσπάθεια των παιδιών να ξεπεράσουν την δειλία τους. Έτσι, όταν πετυχαίνουν τους στόχους τους είναι πολύ ενθαρρυντικό για τα παιδιά ένα φιλικό χτύπημα στην πλάτη, ένα χαμόγελο και μια καλή κουβέντα όπως « Μπράβο πολύ καλά τα κατάφερες ». Επίσης, πολύ βοηθητικό για τα παιδιά είναι γονείς και εκπαιδευτικοί να επικεντρώνονται στις επιτυχίες του παιδιού και να μην του ακούν κριτική ή να το πιέζουν να κάνει πράγματα που δεν θέλει.

iv. Αποφυγή ετικετοποίησης του παιδιού:

Γονείς και εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση δεν πρέπει να κρεμούν αρνητικές ταμπέλες και να κάνουν χαρακτηρισμούς τέτοιου είδους: « Είναι δειλό παιδί ». Χωρίς αμφιβολία, όταν τα παιδιά δέχονται τέτοιους χαρακτηρισμούς όπως του δειλού παιδιού έχουν την τάση να επιβεβαιώνουν τις αντιλήψεις των άλλων για τον εαυτό τους ή τις εδραιωμένες αυτοαντιλήψεις.

v. Ενσυναίσθηση:

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δείχνοντας ενσυναίσθηση σε ένα υπερβολικά συνεσταλμένο παιδί το βοηθούν να νιώσει ότι το αποδέχονται και καταλαβαίνουν τα συναισθήματά του. Έτσι, το ενθαρρύνουν να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και να αρχίζει σταδιακά να μιλά για αυτά. Η αναγνώριση της υπερβολικής συστολής είναι το πρώτο βήμα για να κατανοήσει την ύπαρξη προβλήματος και να βρει τρόπους να το ξεπεράσει. Ένα καλό παράδειγμα ένδειξης ενσυναίσθησης από την μεριά του δασκάλου στο παιδί είναι η εξομολόγηση μιας δικιάς του αδυναμίας και η περιγραφή των ενεργειών που ακολούθησε για να ξεπεράσει το πρόβλημα.

vi. Ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς άλλων μαθητών:

Η τεχνική αυτή ονομάζεται σύμφωνα με τον Bandura « αντιπροσωπευτική ενίσχυση ». Με λίγα λόγια ο δάσκαλος σχολιάζει θετικά και επαινεί την κοινωνική συμπεριφορά κάποιων μαθητών του μέσα στην τάξη. Έτσι, το παιδί με έντονα σημάδια δειλίας αξιολογεί μέσα του θετικά την ανοιχτή, θαρραλέα συμπεριφορά.

### Παρεμβάσεις των συνομήλικων

Αναμφισβήτητα, οι συμμαθητές έχουν σημαντικό ρόλο για να βελτιωθεί η συμπεριφορά των παιδιών με υπερβολική συστολή. Τέτοιες παρεμβάσεις είναι:

- Προγράμματα ή δραστηριότητες του σχολείου όπου τα συνεσταλμένα παιδιά καθοδηγούν και κατευθύνουν παιδιά μικρότερης ηλικίας.
- Βοηθητικό ακόμα είναι τα συνεσταλμένα παιδιά να παίζουν σε дуάδες με παιδιά μικρότερης ηλικίας.
- Μυστική συμφωνία ανάμεσα στον δάσκαλο και έναν εξωστρεφή και κοινωνικό μαθητή με σκοπό να κινητοποιήσει τα δειλά και συνεσταλμένα παιδιά.
- Οριοθέτηση μικρών ομάδων παιδιών που συμμετέχει και ένα συνεσταλμένο παιδί οι οποίες παρουσιάζουν προφορικά στη τάξη μια δραστηριότητα.
- Σημαντικό ρόλο στην ψυχολογία των συνεσταλμένων παιδιών διαδραματίζουν οι φίλοι. Τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά της φιλίας είναι η αμοιβαιότητα και η αφοσίωση ανάμεσα σε δυο άτομα που θεωρούνται ίσα. Η φιλία δηλαδή συμβάλλει στο να μειωθεί η αμηχανία και η έλλειψη άνεσης που αισθάνονται τα συνεσταλμένα παιδιά στις κοινωνικές τους συναναστροφές.

### Διεκδικητική συμπεριφορά

Μια σημαντική μέθοδος για την αντιμετώπιση της συστολής είναι η εξάσκηση των παιδιών στην διεκδικητική συμπεριφορά (Καλαντζή- Αζίζι, 1999).

Σύμφωνα, με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) τα παιδιά μπορούν να μάθουν να διεκδικούν με κατάλληλο τρόπο και να υπερασπίζονται τον εαυτό και τα δικαιώματά τους. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τονίζει παραδείγματα δραστηριοτήτων που μπορούν να λάβουν χώρα στο σχολείο και να βοηθήσουν το παιδί να διεκδικεί τα δικαιώματά του με τον κατάλληλο τρόπο. Τέτοια παραδείγματα είναι:

α) Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες. Κάθε ομάδα συζητά και καταγράφει (με τη συμμετοχή όλων των παιδιών) δεξιότητες και συμπεριφορές που μας βοηθούν να έχουμε καλύτερες σχέσεις και να συνεργαζόμαστε με τους άλλους αρμονικά. Οι προτάσεις όλων των μαθητών γράφονται στην «εφημερίδα της επιτυχίας» και μοιράζονται σε όλο το σχολείο. Οι μαθητές μπορούν να γίνουν δημοσιογράφοι και να γράψουν ότι άλλο θέλουν στην εφημερίδα τους σχετικά με το θέμα αυτό (συνεντεύξεις, σκίτσα κλπ).

β) Θέλει τρόπο, όχι κόπο. Κοινή δραστηριότητα (π.χ. παιχνίδι) που προσπαθούν τα παιδιά να κάνουν / να παίξουν αφενός χωρίς κανόνες και

οργάνωση και αφετέρου με συντονισμό και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα δικαιώματα των άλλων

γ) Μπες στον κύκλο. Δραστηριότητα π.χ. παιχνίδι ρόλων με στόχο τη συμμετοχή σε ομάδες με ισότιμο τρόπο. (Πώς απευθύνομαι στους άλλους; Πώς λέω τη γνώμη μου;)

Στόχος των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι να ασκηθούν τα παιδιά στη διεκδικητική συμπεριφορά σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και τον σύμβουλο του σχολείου. Είναι διαδεδομένο πως η διεκδικητική συμπεριφορά και οι κοινωνικές δεξιότητες δεν κληρονομούνται με τη γέννηση αλλά διδάσκονται (Brophy, 1996). Πιο συγκεκριμένα, το παιδί μαθαίνει να ζητάει το λόγο, να λέει τη γνώμη του / τα συναισθήματά του όταν αδικείται, να λέει «όχι» όταν κάτι δε του αρέσει, να συμμετέχει ενεργά σε παιχνίδια ή δραστηριότητες, να εκφράζει κάποιες ανάγκες του και να προσπαθεί να τις καλύψει χωρίς να ξεπερνά τα όρια των άλλων, να ξέρει πώς να υποστηρίζει τον εαυτό του και να διεκδικεί τα δικαιώματά του όταν αυτά παραβιάζονται, να συμμετέχει ενεργά σε παιχνίδια ή δραστηριότητες και να γνωρίζει τι πρέπει να κάνει ή να μην κάνει για να ενταχθεί σε ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα ( Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

## **7.6. Παρεμβατική μεθοδολογία αντιμετώπισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων**

Όπως προαναφέρθηκε τα παιδιά με καταθλιπτική συμπτωματολογία παρουσιάζονται ως ευγενικά, προσεκτικά, με έντονη συστολή, αποθαρρυσμένα, με φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απαισιοδοξία, αρνητικές σκέψεις για τον εαυτό τους και συχνά τους αρέσει να βοηθούν τους άλλους ( Καλαντζή- Αζίζι, 2004).

Οι δάσκαλοι συνήθως ταυτίζουν την φυσιολογική συμπεριφορά με την μη ενοχλητική γι αυτό δεν αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές δυσκολίες αυτών των παιδιών ( Herbert, 1998). Χωρίς αμφιβολία, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αλλάξουν τις καταστάσεις και τις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι των παιδιών αλλά μπορούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά και κυρίως για τα παιδιά που είναι πιο ευάλωτα συναισθηματικά. Είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να εμπλέξει τους γονείς στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία με διάφορους τρόπους και να τους κάνει μέρος της ( Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001).

Αρχικά, η Μαλικιώση- Λοΐζου ( 2001) επισημαίνει πως βασική προϋπόθεση για να βοηθηθούν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον από τον εκπαιδευτικό είναι να υπάρχει μεταξύ τους « συμβουλευτική σχέση». Πρόκειται για μια σχέση άνετη, θετική και αρμονική η οποία χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο ενδιαφέρον και σεβασμό των αναγκών τόσο των παιδιών όσο και του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, είναι απαραίτητο η σχέση αυτή να διέπεται από κατανόηση,

ειλικρίνεια, αποδοχή, ζεστασιά και κυρίως ενσυναίσθηση από την πλευρά του δασκάλου προς το παιδί. Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης έχει να κάνει με την ικανότητα του δασκάλου να μπαίνει στη θέση του παιδιού και να αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από τα συναισθήματα και τα βιώματα του ίδιου του παιδιού (Rogers, 1957, Gordon, 1957).

Οι Corey και Corey (2002) επισημαίνουν την δημιουργία « ομάδων στήριξης» στο σχολικό πλαίσιο οι οποίες απευθύνονται σε μαθητές που παρουσιάζουν ψυχολογικές δυσκολίες όπως είναι τα παιδιά με καταθλιπτική συμπτωματολογία.

Οι ομάδες στήριξης έχουν συμβουλευτικό και ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα και στοχεύουν στη γενικότερη ψυχολογική κατάσταση όσο τουλάχιστον αυτή εξαρτάται από τη σχέση του παιδιού με τον δάσκαλο και τους συνομήλικους του. Οι συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα στις ομάδες αυτές βοηθούν τα παιδιά να χειρίζονται με εποικοδομητικό τρόπο τα άγχη, τους φόβους τους και άλλα προβλήματα. Η γενικότερη ψυχολογική κατάσταση ενός ευάλωτου παιδιού όπως είναι ένα καταθλιπτικό παιδί είναι πολύ πιθανό να βελτιωθεί γιατί νιώθει αποδεκτό αφού ανήκει σε μια ομάδα όπου τα μέλη ανταλλάσσουν αμοιβαία ιδέες και συναισθήματα.

Επιπροσθέτως, υπάρχουν και οι « ειδικές ομάδες στήριξης» οι οποίες έχουν στόχο να εκπαιδεύσουν τα παιδιά με καταθλιπτικά συμπτώματα και κοινωνικές αναστολές σε συγκεκριμένες δεξιότητες και συμπεριφορές . Πιο συγκεκριμένα, ο σύμβουλος (π.χ. σχολικός ψυχολόγος) ή ο δάσκαλος ( αφού αποκτήσει την κατάλληλη εκπαίδευση) στις «ειδικές ομάδες στήριξης» στοχεύουν στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων ,δεξιοτήτων επικοινωνίας, δεξιοτήτων δημιουργίας φίλων, άσκηση στην διεκδικητική συμπεριφορά, στη θετική σκέψη αλλά και τρόπους αντιμετώπισης της απώλειας.

Τέλος, ο δάσκαλος με απλούς τρόπους, καθημερινά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί βελτιώσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών του και ιδιαίτερα των καταθλιπτικών παιδιών τα οποία έχουν πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να ενθαρρύνει αυτά τα παιδιά και να δίνει έμφαση στα θετικά τους σημεία και στην όποια βελτίωση των θετικών συμπεριφορών τους όπως την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σχολείου ή της τάξης. Δηλαδή, ο δάσκαλος είναι απαραίτητο να αγνοεί τις αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών και να ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές. Οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι κοινωνικών ενισχύσεων και παροχής προσοχής για τα παιδιά είναι οι έπαινοι ή οι επιβραβεύσεις όπως ένα θετικό σχόλιο ή ένα χαμόγελο ή ένα μπράβο.

## **7.7. Παραδείγματα παρεμβατικών προγραμμάτων για την «κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη» των παιδιών που εφαρμόζονται σε σχολεία Ευρωπαϊκών χωρών και των Η.Π.Α.**

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθούμε στην μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2011) που αναφέρεται σε διεθνή Εκπαιδευτικά συστήματα, στην Ευρώπη και Η.Π.Α. , όπου εφαρμόζονται προγράμματα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών που προκύπτουν από τη σχολική προσαρμοστικότητα, τις σχολικές επιδόσεις και γενικότερα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Έρευνες επιβεβαιώνουν τη συμβολή αυτών για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, απαραίτητης προϋπόθεσης για ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Συγκεκριμένα, οι χώρες που διαθέτουν ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στο οποίο έχουν εντάξει και εφαρμόζεται ολοκληρωμένο εντατικό πρόγραμμα για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με την διδασκαλία συμπεριφορών είναι η Μ. Βρετανία, η Σκωτία, η Ιρλανδία,, ο Καναδάς, η Ολλανδία, η Φιλανδία και οι Η.Π.Α.

Οι ενότητες που περιλαμβάνουν τα παραπάνω προγράμματα και οι προβλεπόμενες δραστηριότητες αυτών , στοχεύουν σε γενικές γραμμές σε κοινούς βασικούς άξονες σε όλες τις χώρες. Διαφοροποιούνται μόνο ως προς το βαθμό εστίασης σε κάθε άξονα –στόχο ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών – μαθητών της κάθε χώρας. Γενικότερα, οι στόχοι των προγραμμάτων εστιάζουν : στην απόκτηση ατομικών δεξιοτήτων όπως αυτογνωσία, αυτοαντίληψη, αυτοδιαχείριση, στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων , στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Για παράδειγμα, στη Μεγάλη Βρετανία καταρτίστηκε ένα δομημένο και ολοκληρωμένο πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος με τίτλο «Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)», Πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση για όλες τις τάξεις, που ενδυναμώνει την προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική και υγιή σωματική ανάπτυξη. Το εννοιολογικό πλαίσιο βασίζεται σε πέντε ευρείς τομείς μάθησης: την αυτοαντίληψη, τη διαχείριση συναισθημάτων, τα κίνητρα, την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες.

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει και το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην Ολλανδία. Έχει τίτλο «Personal and World Orientation» («Προσωπικός και Κοινωνικός Προσανατολισμός»). Τα βασικά χαρακτηριστικά της θεματικής ενότητας αποτελούν ο προσανατολισμός προς τον εαυτό και τις διαπροσωπικές σχέσεις, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι επιλύουν προβλήματα και η νοηματοδότηση της ύπαρξης του κάθε ατόμου.

Γενικότερα, βασικές θεματικές Ενότητες των προγραμμάτων «κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης», για τη Σκωτία, τον Καναδά, τη Φιλανδία, την Αυστραλία και την Ολλανδία αποτελούν η υγεία στις καθημερινές επιλογές της ζωής, κοινωνία, πολιτισμός, η ευεξία και το περιβάλλον, όπου περιλαμβάνονται ενημερώσεις και δράσεις για θέματα όπως: παράγοντες που συμβάλλουν στην καλή υγεία και την ευεξία, την αυτοπροστασία, τη προστασία του περιβάλλοντος.

Αν και τα τελευταία χρόνια, στην Αυστραλία και τη Σουηδία, έχει γίνει προσπάθεια για τη συγκρότηση και την εφαρμογή ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος Σπουδών ωστόσο αυτό δεν είναι ακόμη κοινό για όλες τις Πολιτείες των δύο χωρών. Όσον αφορά τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, αυτά δεν αποτελούν ενσωματωμένο τομέα του αναλυτικού Προγράμματος. Παρόλα αυτά σε ορισμένες Πολιτείες της Αυστραλίας και σε αρκετά σχολεία της Σουηδίας γίνεται εφαρμογή αξιόλογων ειδικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη προσωπικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Τέλος, ενδεικτικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί σε σχολεία στις Η.Π.Α (με κύρια χαρακτηριστικά το ότι επικεντρώνονται α) στη σημασία του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει, β) στο άτομο, γ) στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό, δ) στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή ενώ παράλληλα εστιάζουν στην ακαδημαϊκή-κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια όλων των μελών λαμβάνοντας υπόψη το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο) είναι τα ακόλουθα: “CDP”: Child Development Project, (Πρόγραμμα για την Ανάπτυξη του Παιδιού) “PATHS”: Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum, (Πρόγραμμα για την Προαγωγή Εναλλακτικών Νοητικών Στρατηγικών), “RCCP”: Resolving Conflict Creatively Program, (Πρόγραμμα για τη Δημιουργική Επίλυση Συγκρούσεων) “SSDP”: Seattle Social Development Project, (Πρόγραμμα του Seattle για την Κοινωνική ανάπτυξη) “C & C”: Check & Connect intervention (Πρόγραμμα «Καταγραφή Αναγκών και Διασύνδεση).



## Ανακεφαλαίωση

Συμπεραίνοντας, από όλα τα παραπάνω η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών απαιτεί συνολική και ταυτόχρονη προσπάθεια αφενός από το παιδί που παρουσιάζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και το οικογενειακό του περιβάλλον και αφετέρου από τον εκπαιδευτικό κάθε τάξης ξεχωριστά με το σύμβουλο του σχολείου. Με λίγα λόγια τα προαναφερόμενα προβλήματα συμπεριφοράς που είναι τα πιο συνήθη στο σχολείο για την αντιμετώπιση τους απαιτούν ολιστική παρέμβαση.

Τα προγράμματα παρεμβατικής μεθοδολογίας αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς απευθύνονται στο ίδιο το παιδί και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, έκφρασης συναισθημάτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας και τροποποίηση συμπεριφοράς. Άλλες παρεμβάσεις απευθύνονται στην οικογένεια και σχετίζονται με την θεραπευτική διαχείριση της δυναμικής της οικογένειας και την ψυχοεκπαίδευση των γονιών.

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων έχει πρωτεύοντα ρόλο αφού είναι σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά. Το σχολείο – με την ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης από το προσωπικό του σχολείου και ιδιαίτερα από τον εκπαιδευτικό και τον σύμβουλο έχει καθοριστική σημασία. Μέθοδοι που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος με κατάλληλο τρόπο για την τροποποίηση ανεπιθύμητων ή προβληματικών συμπεριφορών είναι οι αμοιβές, η επιβράβευση, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία ομάδων, συζητήσεις με τα παιδιά ή τους γονείς του κ.α.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ανακεφαλαιώνοντας, τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στο δημοτικό σχολείο απασχολούν συχνά τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Είναι ευνόητο πως κάποιες εκδηλώσεις συμπεριφορών όπως οι επιθετικές ή οι διασπαστικές προβληματίζουν ιδιαίτερα το προσωπικό του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς καθώς είναι ενοχλητικές και εμποδίζουν την ροή της διδακτικής πράξης. Από την άλλη πλευρά, στο σχολείο εκδηλώνονται και μορφές συμπεριφοράς όπως η υπερβολική συστολή, συμπτώματα άγχους, φοβίας, κατάθλιψης που δεν φέρνουν εμπόδια στους σχολικούς παράγοντες αλλά ενοχλούν τα ίδια τα παιδιά που τις εκδηλώνουν και χρήζουν αντιμετώπισης, για την ψυχική υγεία των παιδιών και την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Τα προβλήματα που βιώνουν τα παιδιά είναι ποικίλα και έχουν επιπτώσεις στους τομείς της σωματικής, ψυχικής υγείας και της προσαρμογής τους στο σχολείο. Τα δεδομένα είναι αρκετά ανησυχητικά καθώς αναφέρεται ότι ένας στους πέντε μαθητές αναμένεται να εκδηλώσουν κάποια δυσκολία σε σχέση με τη ψυχική τους υγεία. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα ποσοστά των παιδιών με προβλήματα ψυχικής υγείας κυμαίνονται μεταξύ 10% - 20% τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Έρευνες σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στα ελληνικά σχολεία έδειξαν ότι ένα ποσοστό 16% αντιμετώπιζαν δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής. Από τα μεγαλύτερα προβλήματα που παρατηρείται στα σχολεία αποτελεί και ο σχολικός εκφοβισμός. Στη μεγαλύτερη σε έκταση έρευνα, η οποία έγινε στη Νορβηγία και στην οποία συμμετείχαν 130.000 μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εμφανίζεται ένα ποσοστό 9% παιδιών που θυματοποιούνταν συστηματικά ενώ 7% ήταν το ποσοστό αυτών που εκφόβιζαν συμμαθητές τους. Βρέθηκε, επίσης, και ένα μικρότερο ποσοστό παιδιών (1,6%) που εμπλέκονταν στο φαινόμενο άλλοτε ως «θύτες» και άλλοτε ως «θύματα» (Olweus, 1993). Ακόμα, στην έρευνα της Παναγιωτοπούλου (2006) 84 δάσκαλοι στη Καστοριά απαντώντας σε μια σειρά ερωτήσεων, δήλωσαν πως οι πιο συχνές μορφές προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο είναι η επιθετικότητα (25/84) και μόνο ένα μικρό ποσοστό (3/84) δήλωσε την απομόνωση.

Κατά αυτό τον τρόπο, αναδεικνύεται η ανάγκη της τοποθέτησης και της ύπαρξης ενός Συμβούλου στο σχολείο. Για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών ο Σχολικός Σύμβουλος εφαρμόζει παρεμβατικά προγράμματα και συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό, τον διευθυντή, το παιδί που εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς αλλά είναι απαραίτητο να

κινητοποιήσει και το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Αυτό το στοιχείο αναδεικνύεται και στο παρακάτω παράδειγμα: όταν ένα παιδί ,αντιδρά φαινομενικά χωρίς λόγο, απορριπτικά απέναντι στο δάσκαλο και ο λόγος αυτής της αντίδρασης δεν οφείλεται στη συμπεριφορά του δασκάλου τότε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το παιδί μεταβιβάζει τα αρνητικά του αισθήματα προς τους γονείς του, ασυνείδητα, στο δάσκαλο. Στη σχέση μαθητή- δασκάλου μεταφέρονται μέρη της μη συνειδητής εμπειρίας του μαθητή με τα πρόσωπα της πρωτογενούς κοινωνικοποίησής του , κατά κανόνα τους γονείς. Γι αυτό τον λόγο κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία της οικογένειας για την επίλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς που δημιουργούνται στο σχολικό πλαίσιο.

Η Σχολική Συμβουλευτική συνδυάζει την από κοινού εξερεύνηση και καθοδήγηση σε πρακτικά προβλήματα του σχολείου. Ο Σχολικός Σύμβουλος επικεντρώνεται στα εξής: α) ποιό είναι το ζητούμενο, β) τί χρειάζεται να γίνει και γ) τί είναι δυνατόν να γίνει. Αναμφίβολα, ο Σύμβουλος προσφέρει σημαντικές πληροφορίες στους συμβουλευόμενους καθώς δεν είναι ο ίδιος μέσα στο πρόβλημα και έχει την ευχέρεια, μέσα από το διαφορετικό σημείο θέασης, να αναπλαισιώσει το πρόβλημα και να το διερευνήσει για την λύση του. Γίνεται σαφές ότι ο ρόλος του Συμβούλου στο σχολείο δεν είναι να δώσει «συνταγές», αλλά να αναπτύξει διαδικασίες που θα είναι βοηθητικές για τον εκπαιδευτικό που έχει και την τελική ευθύνη για την αντιμετώπιση μέσα στην τάξη, ή για τον Διευθυντή που έχει ευθύνη σε θέματα πολιτικής του σχολείου.

Αξίζει στο σημείο αυτό, να αναφερθεί πως η προσωπικότητα του Σχολικού Συμβούλου έχει μεγάλη σημασία ώστε να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Με λίγα λόγια, ο Σχολικός Σύμβουλος χρειάζεται να διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα, αυτογνωσία, να είναι ειλικρινής και να δείχνει αισθήματα συμπάθειας και αποδοχής στα άτομα τα οποία συνεργάζεται. Για να έχει θετικά αποτελέσματα η συμβουλευτική σχέση, το παιδί ή ο εκπαιδευτικός έχουν την ανάγκη να εισπράξουν από τον Σύμβουλο ενσυναίσθηση ( χωρίς να εμπλέξει τα δικά του συναισθήματα σε αυτή την κατάσταση), θετική αναγνώριση, ενεργητική ακρόαση και κατανόηση των συναισθημάτων τους. Έτσι, ευνοείται η δημιουργία ζεστού και φιλικού κλίματος που είναι βοηθητικά στοιχεία για να διερευνηθούν ολιστικά τα πεδία του προβλήματος ( Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού, 1994).

Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι πολύ προσεκτικοί και απαλλαγμένοι από προσωπικές προκαταλήψεις πριν χαρακτηρίσουν μια συμπεριφορά ως προβληματική για να την αντιμετωπίσουν. Μάλιστα τα προβλήματα πειθαρχίας είναι πιθανό να συμβαίνουν πολύ λιγότερο εάν οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ουσιαστικές και ο καθηγητής διακατέχεται από γνήσιο δημοκρατικό ήθος. Αυτό σημαίνει ότι αποδέχεται και

εκτιμά εξίσου και χωρίς διακρίσεις όλους τους μαθητές του, όπως είναι ο καθένας απ' αυτούς και όχι όπως θα τους ήθελε να είναι. Δείχνει και αισθάνεται έναν απεριόριστο σεβασμό προς την μοναδικότητα του προσώπου, του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Κύριος, λοιπόν, και βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής τάξης σε γνήσια δημοκρατική ομάδα είναι ο δημοκρατικός παιδαγωγός: Ο άνθρωπος που σέβεται πάντοτε τις γνώμες των μαθητών του χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι πάντοτε αδιάκριτα τις επιδοκιμάζει. Αυτός που πάντοτε αποφεύγει τον σαρκασμό και τον εμπαιγμό που βοηθάει τον κάθε μαθητή, ακόμα και τον απείθαρχο, να διαπιστώσει ο ίδιος την πλάνη του, όταν πλανάται.

Κατά συνέπεια, ένας τέτοιος δάσκαλος αντιμετωπίζει σπάνια προβλήματα πειθαρχίας γιατί:

- Δημιουργεί σωστές προϋποθέσεις, χτίζοντας ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, επαινώντας και ενθαρρύνοντας τους μαθητές του.
- Αντιμετωπίζει μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών με χιούμορ, δεν λαμβάνει όλα τα λεκτικά μηνύματα προσωπικά και όταν χρειαστεί επικοινωνεί με τους γονείς.
- Διαμορφώνει το μάθημά του έτσι ώστε, μέσα από τα σωστά κίνητρα και τις εναλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία, προκαλεί ενδιαφέρον στους μαθητές του (Μαύρου, 2007).

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να αναγνωρίζουν τα σημάδια της σωματικής ή ψυχολογικής βίας που ενδεχομένως έχει υποστεί ένα παιδί, να προλαμβάνουν τέτοιες καταστάσεις (π.χ. επιτηρώντας προσεκτικά τα παιδιά κατά την ώρα του διαλείμματος) και, όταν προκύψει ένα θέμα να βοηθούν τους μαθητές που εμπλέκονται. Παράλληλα είναι σημαντικό να αποτελούν οι ίδιοι πρότυπο για τους μαθητές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προσέχουν και να παρατηρούν πώς νιώθει ένα παιδί στο σχολείο. Γι' αυτό τον λόγο μπορούν να συνεργάζονται με το παιδί για να διαπιστώσουν τί το ενοχλεί (π.χ. άγχος για την επίδοση του στα μαθήματα, φοβίες, υπερβολική συστολή κ.α.) αλλά και να ενθαρρύνουν τους γονείς του παιδιού να παρεμβαίνουν ενεργητικά στη ζωή του παιδιού τους.

Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, πρόληψης και αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών είναι ζωτικής σημασίας, δεδομένου ότι στο μέλλον δεν είναι εφικτή η στελέχωση όλων των σχολείων με τις διεπιστημονικές συμβουλευτικές υπηρεσίες. Ακόμη και αν αυτό επιτευχθεί, η κατάρτιση και η επιμόρφωσή τους θεωρείται απαραίτητη δεδομένου ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τους μαθητές και η συμπεριφορά του ή οι διαχειριστικές

του ικανότητες είναι καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση ή την αποτροπή των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών. Γενικότερα επικρατεί η άποψη πως « η πρόληψη είναι η καλύτερη θεραπεία». Είναι σημαντικό λοιπόν για την πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών οι δάσκαλοι να αξιοποιηθούν περαιτέρω από ειδικούς, που θα οργανώσουν κατάλληλα προγράμματα ή σεμινάρια με σκοπό να στηρίξουν και να βοηθήσουν τους δασκάλους στην προσπάθεια τους αυτή που δεν αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά τον «πολυδύναμο ρόλο» που καλείται να παίξει σήμερα ο σύγχρονος δάσκαλος.

Σε ότι αφορά τα συστήματα πειθαρχίας ( είτε αυτά εφαρμόζονται στο πλαίσιο της οικογένειας, είτε στο πλαίσιο του σχολείου) κρίνεται σκόπιμο να αποφεύγονται οι αυταρχικές κατασταλτικές μέθοδοι, όπως αυτές της «τακτικής μηδενικής ανοχής» ( τιμωρία και αποβολή με την παραμικρή απόκλιση κτλ.) οι οποίες μπορούν να ικανοποιούν τις ανάγκες της εξουσίας αλλά ενδέχεται να προκαλέσουν τα παιδιά και τους εφήβους και να οδηγήσουν στα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Αντίθετα, θα πρέπει να προτιμώνται οι δίκαιες τακτικές οι οποίες εφαρμόζονται με συνέπεια σε όλους τους παραβάτες, καθώς και οι ήπιες, μη πολωτικές μορφές πειθαρχίας, οι οποίες βασίζονται σε επιβραβεύσεις της καλής συμπεριφοράς ακόμα και αυτής των « αποκλινόντων».

Απαραίτητη κρίνεται η ανάπτυξη διεπιστημονικών συμβουλευτικών υπηρεσιών (σταθμών) , αν όχι σε κάθε σχολείο, τουλάχιστον σε κάθε διεύθυνση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτές οι υπηρεσίες δεν περιορίζονται στην χορήγηση τεστ ενδιαφερόντων, στην διάγνωση και στον επαγγελματικό προσανατολισμό, αλλά θα έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν συμβουλευτικά – σε συνεργασία με την διεύθυνση του σχολείου, το σύλλογο των διδασκόντων και τους συλλόγους γονέων – στην πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση των κρίσεων και των προβληματικών συμπεριφορών σχετικά προγράμματα στους σχολικούς χώρους (Πετρόπουλος, Παπαστυλιανού, 2000).

Σημαντική είναι η πρωτογενής και δευτερογενής πρόληψη των προβλημάτων επιθετικότητας, αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ΔΕΠΥ, προβλημάτων άγχους/ κατάθλιψης και αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Είναι δε αποτελεσματικά σε συνάρτηση με το κόστος τους καθώς αποδεικνύεται ότι τα προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης που γίνονται βάσει της κοινωνικό-γνωστικής προσέγγισης ότι το κόστος τους είναι ιδιαίτερα χαμηλό σε σύγκριση με τα χρηματικά ποσά που διατίθενται μακροπρόθεσμα για την αντιμετώπιση των ατόμων με τα προαναφερθέντα προβλήματα.

Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε αρχές, προγράμματα και μεθόδους αντιμετώπισης πρόληψης και ιδιαίτερα σε αυτά που έφεραν κάποια

αποτελέσματα στις άλλες χώρες όπου δοκιμάστηκαν. Μάλιστα, η παρέμβαση θα πρέπει να είναι ολομέτωπη, συστηματική, και όχι μονομερής, και να ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες, τόσο αυτοί που αφορούν τους εμπλεκόμενους στην κοινωνική συμπεριφορά και την κοινωνική τους προέλευση (π.χ. γονείς, συλλόγους και σχολές γονέων) η οποία διαμορφώνει τον χαρακτήρα και την συμπεριφορά των μαθητών όσο και αυτή που αφορούν την σχολική κοινότητα και την γενικότερα περιβάλλουσα κοινωνία.

Τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να εφαρμοστούν εγκαίρως, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, με τον εντοπισμό παιδιών ή μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (στην έρευνα της Παναγιωτοπούλου 2006 οι δάσκαλοι σε ποσοστό 95,2% απάντησαν πως τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι συχνότερα σε μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες) για εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών. Αυτό προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών για την έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση προτού παγιωθούν οι προβληματικές συμπεριφορές.

Τέλος οι πολιτικές και στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης των εμφανιζόμενων προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με την εισαγωγή της Σχολικής Συμβουλευτικής σε όλα τα δημοτικά σχολεία πρέπει να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο σχεδιασμό κοινωνικής πολιτικής. Σε αυτό το σημείο η κοινωνική αναγνώριση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών ( αποκλίσεις στην εξωτερικευμένη/ εσωτερικευμένη συμπεριφορά) και μπορεί να χρησιμεύσει ως κινητήριο δύναμη για την ύπαρξη εξειδικευμένου Σχολικού Συμβούλου αλλά και τον σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων στα δημοτικά σχολεία.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

- 1) Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., Πολυδώρου, Ε., (2006). Η συμβουλευτική στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα: Προπομπός.
- 2) Αθανασούλα, – Ρέππα, Α.(1996).Ο Σ.Ε.Π. και η Συμβουλευτική στο Δημοτικό Σχολείο- Προοπτικές οργάνωσης και εφαρμογής. Παιδαγωγικός Λόγος.
- 3) Ανδρέου, Ε., (2004). Η βία στο σχολείο ως συλλογική διεργασία: Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις και αλληλεπιδράσεις μαθητών και μαθητριών που εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης, (επιμ.) Ζαφειροπούλου, Μ., & Κλεφταράς, Γ., στο Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- 4) Αρτινοπούλου, Β., (2001). Βία στο σχολείο, έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- 5) Βασιλείου- Ποτούλα, Σ., (χ.χ.). Πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού, Ηλεκτρονική Έκδοση, *Προφίλ Σύγχρονου Σχολείου*. (2-15)
- 6) Βοσνιάδου, Στ., (2005). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Αθήνα: Gutenberg.
- 7) Γαλανουδάκη -Ραπτη, Α., (1994). Η Προσωποκεντρική Προσέγγιση της Συμβουλευτικής. Τα Εκπαιδευτικά.
- 8) Γαληνέας, Ι., (2006). Η συμβουλευτική στο Δημοτικό σχολείο: Ο Δάσκαλος- σύμβουλος, Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Επιστημών Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 9) Γιαβρίμης, Π., Μπαλάσα Α., Παπάνης Α., Παπάνης Ε., (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο και μετέπειτα παραβατικότητα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.
- 10) Γεωργίου, Ν., Γ., (2003). Εκπαιδύοντας Ψυχολόγους στην Συμβουλευτική, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- 11) Γρηγοράτου, Κ., (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών για την αναγκαιότητα του ρόλου σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, Ανέκδοτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- 12) Δημητρόπουλος, Ε., & Μπακατσή, Α.,( 1996). Ο θεσμός «Συμβουλευτικής Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας . Μια πρόταση – Πλαίσιο. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, τ.14 Ιούνιος- Αύγουστος 1996, σελ.26-28.
- 13) Δημητρόπουλος, Ε., .(1998). Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, Αθήνα : Γρηγόρης.
- 14) Δημητρόπουλος, Ε., (1999). Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Τόμος Πρώτος. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 15) Δημητρόπουλος, Ε.,(2000). Συμβουλευτική, Προσανατολισμός/ Συμβουλευτική και συμβουλευτική Ψυχολογία, 3<sup>η</sup> Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- 16) Δημοπούλου- Λαγωνίκα, Μ., Κατσίκη, Γ., & Μαρντικιάν- Γαζεριάν, Μ., (2009). Η οικογένεια και το Σχολείο ,Η σημερινή δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία, Συμβούλιο Επιμόρφωσης στην Κοινωνική Εργασία, Αθήνα : Σ.Ε.Κ.Ε, ApplePrint.
- 17) Εθνική Φοιτητική Ένωση Ελλάδας –Κλίτσινγκ, Κλάους φον.(1995). Επιστήμη και Ζωή, Υπερσύγχρονη, Τόμος 21 , σελ.122, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικές και Εμπορικές Επιχειρήσεις: Χατζηϊακώβου Α.Ε.
- 18) Ελληνική Εταιρεία ψυχικής υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού,(1994), Διεπαγγελματική Συμβουλευτική , Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 19) Ευστράτιου , Δ., Σκλαβενίτη, Ν.,(2009/2010), Δομές Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη, Ελλάδα ,Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- 20) Ζαφειροπούλου, Μ., 1996 « Ορισμός και παράμετροι της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο» πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Π.Π.Σ. Κομοτηνής.



- 21) Θεριανός, Κ., (2006), Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- 22) Θεοδωρακοπούλου, Π.(2009). Παιδική βία και σχολικός εκφοβισμός στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Πατρών.
- 23) Ιωαννίδης, Ι.Δ., (1996). Παιδαγωγική Ψυχολογία, Μάθηση – Ανάπτυξη, Β' Τόμος, Αθήνα: Κορφή.
- 24) Κακαβούλης Α. (1993), Γνωστική ανάπτυξη και αγωγή, Αθήνα: Ιδιωτική.
- 25) Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ., (2000). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 26) Καλαβά – Μυλωνά, Ν., (1989), Συμβουλευτική και Δημοκρατική Παιδεία, Αθήνα: Πατάκη.
- 27) Καλαντζή- Αζίζι, Α. (1999). Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση. Σε συνεργασία με τους Κ. Αγγέλη και Ευσταθίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 28) Καλατζή- Αζίζι, Α. (1999). Θέματα Κλινικής Ψυχολογίας. Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Ένατη έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 29) Καλατζή- Αζίζι, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο- πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 30) Καλλιώτης, Π., Καϊσερόγλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ., Ταούλας, Κ. (2002). Η φύση και η έκταση της επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από οχτώ έως δώδεκα ετών. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 31) Καλογρίδης, Σ., (1995) Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 82-83.

- 32) Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ρ. (2005), Παιδαγωγική Ψυχολογία, Γενική Ψυχολογία Ι, 3<sup>η</sup> Έκδοση, Αθήνα: ΈΛΛΗΝ.
- 33) Κανδαράκης, Α.(2007). Ιδιοσυγκρασία και σχολική προσαρμογή. ΑΑθήνα: Gutenberg
- 34) Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2006), Μάθηση και διδασκαλία, Τόμος Α., Ιδιωτική, Αθήνα.
- 35) Κατσίρα, Λ.Β.(2008). Ανήλικοι Παραβάτες, ο ρόλος της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Παρέμβασης. Αθήνα.
- 36) Καψάλης, Α. (1996). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- 37) Κέντρο Ερευνών και Εφαρμογών (2004). Σχολική Ψυχολογία- Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, βιβλίο για τον εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (επιμ.) Χρυσή Χατζηχρήστου, τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος .
- 38) Κλεφταράς, Γ,. (1998). Η κατάθλιψη σήμερα : Περιγραφή,, διάγνωση, θεωρίες και ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 39) Κολιάδης, Ε. (1997). Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Τομ. Α – Γ. Αθήνα.
- 40) Κόνσολας, Μ.Ν., & Νικολάου Ε.Ν. (2009). Το ντροπαλό παιδί- Απόψεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 41) Κοντοπούλου, Μ. (2007). Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες- Μια ψυχοδυναμική οπτική. Gutenberg , Γιώργος & Κώστας Δαρδάνος.
- 42) Κόρτσα, Ε., Τζουγανάτου, Ι., Παπαλεωνιδόπουλος Γ.(2008) Η επιθετικότητα και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Ανέκδοτη Πτυχιακή εργασία, Α.ΤΕΙ Πατρών.
- 43) Κοσμίδου- Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη -Ράπτη, Α.(1996). Συμβουλευτική Θεωρία και Πρακτική .Αθήνα: Ασημάκης.

- 44) Κοσμόπουλος, Α. (1995). Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου. Αθήνα: Γρηγόρη
- 45) Κοσμόπουλος, Α.(2006). Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 46) Κουντούρης Δ.,(2006). Το επιθετικό παιδί, Αθήνα: Δωδώνη.
- 47) Κυρίδης, Α.Γ. (1999). Η πειθαρχία στο σχολείο. Γιώργος και Κώστας Δαρδάνος : Gutenberg.
- 48) Κυριόπουλος, Ι., & Παππά, Β.,(2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο ελληνικό σχολείο, τετράδια Ψυχιατρικής.
- 49) Λιάμπας, Τ., (2002), Δείκτες ποιότητας στο σχολείο και κοινωνική αναπαραγωγή. Ρωγμές εν τάξει, 12, 13-18.
- 50) Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (1999). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Ελληνικά Γράμματα.
- 51) Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2001). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση : Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 52) Μάνεσης, Ν. (2007). Επιθετική Συμπεριφορά των παιδιών: Η σημασία του ρόλου των γονέων και εκπαιδευτικών. Πρόσωπο,53, 22-24.
- 53) Μαύρου, Ε. (2007). Η σχολική πειθαρχία ως πρόβλημα στα πλαίσια μίας επικοινωνιακής και προληπτικής παιδαγωγικής. Πρόσωπο, 52, 18-21.
- 54) Μάνος, Κ.Γ. (1991), Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική (ΨΠΣ), Αθήνα,
- 55) Μάνος, Ν. (1997). Βασικά στοιχεία Κλινικής ψυχιατρικής παιδιών και εφήβων. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- 56) ΜΜατσάγγουρας, Η, (1997). Ομαδοσυνεργατική Συνεργασία. Αθήνα: Gutenberg.
- 57) Ματσάγγουρας, Η. (2008). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας- Χώρος-Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρη.

- 58) Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (2000). Διάσπαση της προσοχής υπερκινητικότητα. Στο: Α. Καλαντζή- Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων 89-104. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 59) Μόττη – Στεφανίδη, Φ., & Τσεργας, Ν.,(2000). Όταν τα πράγματα στο σχολείο αγριεύουν, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- 60) Μόττη – Στεφανίδη, Φ., & Τσιάντης, Ι. (2000). Σχολείο και ψυχική υγεία: Εισαγωγικά σχόλια. Παιδί και Έφηβος: Ψυχική και Ψυχοπαθολογία.
- 61) Μπεζεβέγκης, Η. (2002). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπιση τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριβίλα και Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 62) Μπίμπου-Νάκου, Ι., & Κιοσέγλου, Γ.(2001). Προσδιορισμός καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε παιδιά και εφήβους σχολικής ηλικίας. Δεδομένα από τη χρήση ερωτηματολογίου διάθεσης και συναισθημάτων. Παιδί και έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία
- 63) Μπρούζος, Α., (1999). Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., Ιωάννινα
- 64) Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Κ. (2001). Ο συμβουλευτικός ρόλος του Εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο . Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ. 58-59, Οκτώβριος- Δεκέμβριος 2001
- 65) Νασιάκου, Μ. (1982). Η Ψυχολογία σήμερα, Τομ. Α-Β. Αθήνα: Παπαζήσης.
- 66) Νασιάκου Μ., Χαντζή Α., Φατούρου- Χαρίτου Μ.,(1999), Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Κοινωνική ψυχολογία- Κλινική Ψυχολογία, Τόμος Β', Επιμέλεια: Βοσνιάδου Σ., Αθήνα: Gutenberg.
- 67) Ν.1566/85 . Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ Α 167.

- 68) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Δία Βίου μάθησης, (2011). « Νέο Σχολείο- Πρόγραμμα Σπουδών- Σχολική και Κοινωνική Ζωή». Αθήνα.
- 69) Παπαδόπουλος, Ν., (2001). Ψυχολογία, Σύγχρονη Πειραματική, Αθήνα.
- 70) Παπανούτσος, Ε.Π., (1972), Ψυχολογία, Αθήνα :Δωδώνη
- 71) Παρασκευόπουλος, Ι., Ν., (1985). Εξελικτική ψυχολογία, Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Πρώτος τόμος Σχολική ψυχολογία, Αθήνα.
- 72) Παρασκευόπουλος, Ι. ,Ν., (1985). Εξελικτική ψυχολογία, Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, Τρίτος τόμος Σχολική ψυχολογία, Αθήνα.
- 73) Παρασκευόπουλος, Ι.,Ν., (1988). Κλινική ψυχολογία- Διάγνωση, πρόληψη και θεραπεία των ψυχικών διαταραχών. Αθήνα.
- 74) Παναγιωτοπούλου, Π., (2006). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στο σχολείο. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Πατρών.
- 75) Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α., Κατερέλος, Π., και Χαρίσης, Κ., (2000). Αντικοινωνική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων, (επιμ.) Καλαντζή – Αζίζη, Α. και Μπεζεβέγκης, Η., θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- 76) Πολυχρονοπούλου, Π., (2006). Μελέτη παραγόντων που καθορίζουν την διατροφική συμπεριφορά σε δείγμα μαθητών στη Νότιο Ελλάδα(Αττική), Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- 77) Ποταμιανός, Γ., (1999). Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 78) Ραψομανίκη, Μ., Προβατά ,Μ., (2008), Έκθεση εθνικής έρευνας Ελλάδα: Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δείκτες αποτελεσματικότητας.
- 79) Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ., (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Αθήνα:

Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

- 80) Σπυράκης, Π. (2001). Αναζητώντας τη μαγεία της διδασκαλίας. Εφημερίδα «Το Βήμα» αρ. φύλλου 15.272
- 81) Σπυροπούλου, Ρ., (2007). Περίληψη εισήγησης στο Συνέδριο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- 82) Τασινός, Α., Αγγ., (2002) Δημοτικό σχολείο Το θεμέλιο της παιδείας, Νίκαια: Αγέρι.
- 83) Τάφα, Ε., (1998). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Ελληνικά Γράμματα.
- 84) Τζιομάκη, Κ., (2003). Η Συμβουλευτική και η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία. Έρευνα στη Συμβουλευτική Υπηρεσία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής Πάτρας κατά τα έτη 1997-2001., Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας.
- 85) Φράγκος, Χ., (2002). Ψυχοπαιδαγωγική, Αθήνα : Gutenberg
- 86) Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από τους μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 2(1).
- 87) Χαραλαμπίδης, Β., (1987). Η ανάπτυξη της προσωπικότητας, Αθήνα: Gutenberg.
- 88) Χατζηχρήστου, Χ., (2004). Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 89) Χατζηχρήστου, Χ., (1999). Ο χωρισμός των γονέων , το διαζύγιο και τα παιδιά στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 90) Χατζηχρήστου, Χ., (2011). Σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- 91) Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λυσιτσάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α., & Λαμπροπούλου, Α., (2008), Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Αθήνα : Τυπωθήτω

92) Χρηστάκης, Ν., (2001). Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία, εκδόσεις Άτραπος.

93) Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ., (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο- πολιτισμικής προέλευσης, Ψυχολογία , 14 .

### **Μεταφρασμένη ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

- 1) American Psychological Association (1999). Archival description of school Psychology. Washington, Dc: Author. , Χατζηχρήστου, Χ., (μτφ), Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 2) Brock, S., Sandoval J., Lewis, S., (2001). Διαχείριση Κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο, Μετάφραση Θεοχαράκη Ε. Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος.
- 3) Cole, M., & Cole, S.,(2002). Η ανάπτυξη των παιδιών, τόμος β', μετάφραση Σόλμαν Μ., Αθήνα: Τυπωθήτω.
- 4) Corey, G., (2005). Θεωρία και Πρακτική της Συμβουλευτικής και της Ψυχοθεραπείας, Μετάφραση: Μπαρνπάτση Μ., Αθήνα: Έλλην.
- 5) Courtecuisse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Α., Pain, J., Selosse J.(1998). Εργαστήριο Ψυχολογίας του παιδιού. Βία στο σχολείο- Βία του σχολείου. (επιμ.) Μπεζέ, Α. , Ελληνικά γράμματα.
- 6) Donaldson M.(2001). Η σκέψη των παιδιών, Αθήνα: Gutenberg.
- 7) Glenys, P., (1996). Ψυχολογικές κρίσεις και η αντιμετώπιση τους, Μετάφραση : Ντενίζ Ρ., Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- 8) Goleman, D., (1997). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, Μετάφραση: Παπασταύρου Α., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- 9) Hayes, N., (1998). Βασικά εγχειρίδια Ψυχολογικής Γνώσης, Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Β' Τόμος, Επόπτης ελληνικής Έκδοσης: Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- 10) Herbert, M., (1998). Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. πρώτος τόμος, κα' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα,( επόπτης ελλην. Έκδ.) Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.
- 11) Herbert, M., (1998). Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. δεύτερος τόμος, κ' έκδοση, Ελληνικά γράμματα, (επόπτης ελλην. Έκδ.) Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.
- 12) Herbert, M., (1998). Χωρισμός και διαζύγιο. Σειρά: Αντιμετώπιση προβλημάτων παιδιού και εφήβου. ( μετ. Μωραΐτη, Γ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 13) Lansdown, R., & Walker, M., (1994). Η ανάπτυξη του παιδιού σας από τη γέννηση μέχρι την εφηβεία. Εκδόσεις Κονιδάρη.
- 14) Lawrence, A. P. & Oliver, P. J., (1999). Θεωρίες Προσωπικότητας, μετάφραση Αλεξανδροπούλου Α. και Δασκαλοπούλου Α., Τυπωθήτω , Αθήνα.
- 15) Molnar, A., Lindquist, B., (1999). Προβλήματα Συμπεριφοράς στο σχολείο- Οικοσυστημική προσέγγιση- Συμβουλευτική Ψυχολογία 3. (επιμ.) Καλαντζή-Αζίζι, Α. (συνεργ.) Γαλανάκη, Ε., Γκάρη, Κ., Παπαστυλιανού, Ν., Σοφινίδου, Ε. Ελληνικά γράμματα.
- 16) Ronnen, T., (2001). Η γνωστική- εξελικτική θεραπεία στα παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 17) Thomson, C., Rudolph, L., (2000). Counselling Children. Belmont USA, Brooks/Cole - Thomson

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

- Ballard, M., Murgatroyd, W., (1999). Defending a vital program: School counsellors define their roles. *NASSP Bulletin*.
- 1) Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. Στο: W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (eds), Handbook of moral behavior and development: Vol.1. Theory. Hillsdale, NJ: Erlbaum.



- 2) Bandura, A., (1997). Self- efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman & Company.
- 3) Barkley, R.A., (1994). ADHD in the classroom: Strategies for teachers. New York: Guilford.
- 4) Barkley, R.A., (1997). ADHD and the nature of self- control. New York: Guilford.
- 5) Brophy, J., (1995). Elementary teachers perceptions of the reported strategies for coping with twelve types of problem students. East Lansing, MI : Institute for research on Teaching, Michigan State University.
- 6) Brophy, J., (1996). Teaching problem students. New York: Guilford.
- 7) Breen, M.J., & Altepeter, T.S., (1990). Disruptive Behavior Disorders in children: Treatment- focused assessment. New York: Guilford.
- 8) Canter, L., & Canter, M. (1993). Succeeding with Different Students. Los Angeles: Canter Associates, 1993.
- 9) Coie, J.D., Dodge, K.A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' plays groups. Child Development.
- 10) Corey, G., & Corey, M.S., (2002). Groups: Process and practice. Pacific Grove, California: Brooks and Cole.
- 11) Gettinger, M., & Stoiber, K.(2009). Effective teaching and effective schools. In T.B. Gut kin & C. R. Reynolds (Eds.), The handbook of school psychology (4<sup>th</sup> edition).Hoboken, NJ: Wiley.
- 12) Gordon, T., (1974). T.E.T.: Teacher effectiveness training. New York: McKay.
- 13) Guddemi, M., Jambor, T., & Skrupskelis, A.(1999), Playing in a Changing Society. Little Rock, AR: SECA

- 14) Harris, P. L., Pons, F. and Rosnay, M.(2004) , Emotional comprehension between 3 and 11 years : Development periods and hierarchical organization, *European Journal of Developmental Psychology*, 2
- 15) Jimerson, S., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M., Kanjarandze, A., Forster, J. & the ISPA Research Committee. (2008). The International School Psychology Survey: data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates, *School Psychology International*.
- 16) Lazarus, R.S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill.
- 17) Lazarus, R.S. (1991). Emotion and adaptation. Oxford: Oxford University Press
- 18) Lazarus, R.S. (1999). Stress and emotion. A new synthesis. New York: Springer Publishing Company
- 19) Miller, A., & Lane, D.A. (2001). Silent conspiracies, Trentham Books.
- 20) Naylor, P., Cowie, H. & Cossin, F.(2006). Teachers and Pupil's definitions of Bullying, *British journal of educational Psychology*, The British Psychological Society, Vol.76.
- 21) O' Hagan, K. (1991), Emotional and Psychological Abuse Of Children
- 22) Olweus, D. (1993) Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.
- 23) Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioral difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Educational*, 15(2), 171-178
- 24) Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*,21.
- 25) Sandberg, S., Day, R., Troot, G.E. (1996). Clinical aspects. Στο: S. Sandberg (ed.), *Hyperactivity disorders of childhood* (σελ.69-110 ). Cambridge: Cambridge University Press.

- 26) Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf, 1971
- 27) Taylor, E.A., Sandberg, S., Thorley, G., & Giles, S. (1991). *The epidemiology of childhood hyperactivity*. London: Oxford University Press.